

Pape, Helmut; Kehrbaum, Tom

Research Report

John Dewey: Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform

Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 421

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Pape, Helmut; Kehrbaum, Tom (2019) : John Dewey: Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform, Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 421, ISBN 978-3-86593-336-2, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/201849>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

STUDY

Nr. 421 · Juni 2019

JOHN DEWEY

Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform

Helmut Pape und Tom Kehrbaum

Dieser Band erscheint als 421. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung. Die Reihe Study führt mit fortlaufender Zählung die Buchreihe „edition Hans-Böckler-Stiftung“ in elektronischer Form weiter.

STUDY

Nr. 421 · Juni 2019

JOHN DEWEY

Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform

Helmut Pape und Tom Kehrbaum

Autoren

Helmut Pape ist apl. Professor für Philosophie an der Universität Bamberg. Er betreibt den philosophischen Weinhandel *Vinosophia*, gehört dem wissenschaftlichen Beirat des *German Pragmatism Network* an und hat zahlreiche Bücher und Aufsätze über Pragmatismus, Semiotik, Sprach- und Naturphilosophie, Wissenschaftstheorie und Logik, aber auch über die Ontologie visueller Eigenschaften veröffentlicht. Helmut_Pape@web.de

Tom Kehrbaum war Industriemechaniker, studierte an der *Europäischen Akademie der Arbeit* in Frankfurt am Main, danach Philosophie und Pädagogik in Darmstadt. Er war Fellow am *Kolleg Friedrich Nietzsche* in Weimar und arbeitet heute beim Vorstand der IG Metall in Frankfurt am Main in der gewerkschaftlichen Bildung. Dort leitet er transnationale Bildungsprojekte und entwickelt den Wissenschaft-Praxis-Transfer. Tom.Kehrbaum@igmetall.de

© 2018 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de



„John Dewey“ von Helmut Pape und Tom Kehrbaum ist lizenziert unter der **Creative Commons Attribution 4.0 (BY)**.

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Satz: DOPPELPUNKT, Stuttgart

ISBN: 978-3-86593-336-2

INHALT

Zusammenfassung	7
Einleitung	9
1. John Deweys Konzeption von Bildung: Warum Bildung partizipatives Lernen ist und zum Leben demokratischer Gemeinschaften gehört	15
2. Dewey über Demokratie: Die Beziehung zwischen Bildung und Demokratie als Form des Sozialen	27
2.1 Einleitung	27
2.2 Was der Pragmatismus behauptet und was davon in Deweys Theorie von Demokratie und Bildung eingeht	42
3. Die Auseinandersetzung um gewerkschaftliche Bildung: Der Fall des Brookwood Labor College	67
3.1 Einleitung	67
3.2 Die kritische Funktion der Freiheit von Denken und Lernen in der gewerkschaftlichen Bildung	75
4. Die Bedeutung der Philosophie John Deweys für gewerkschaftliche und berufliche Bildung	87
4.1 Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildung	88
4.2 Eine kurze Geschichte der gewerkschaftlichen Bildung in Deutschland, ihr aktueller Status und ihre Heraus- forderungen	92

5. Deweys Rekonstruktion bildungsrelevanter Begriffe und ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildung	111
5.1 Erfahrung als Lebenskunst	117
5.2 Reflexion als Prozess des Forschens und der Bildung	123
5.3 Bewusstsein als Bedeutungsbewusstsein und Handlungsorientierung	133
5.4 Die Rolle der Anderen bei der Änderung von Gewohnheiten	140
5.5 Würde, Person und Zukunft: Formen des Bedeutungsbewusstseins	145
5.6 Kritik als eine Grundlage von Ethik	157
6. Weiterentwicklung der beruflichen Bildung	170
6.1 John Deweys Auseinandersetzung mit der deutschen Berufsbildung	174
6.2 Chancen für die heutige Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland und Europa	187
6.3 Digitalisierung als Anlass für „öffentliches“ soziales und demokratisches Lernen	197
Fazit und Ausblick	202
Nachwort	212
Literatur	222
Werke von John Dewey	222
Weitere Literatur	223
Weitere Internetquellen	234
Wikipedia-Artikel	235
Abbildungsverzeichnis	
Abbildung 1: Reflexionsmodell	132
Abbildung 2: Erweitertes Reflexionsmodell	156

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie geht von der Annahme aus, dass John Deweys Konzepte und Argumente es erlauben, die Probleme beteiligungsorientierter Bildung und der Verankerung demokratischer Konfliktstrategien in der Gesellschaft mit dem politischen Diskurs über Freiheitsrechte und Werte in einer Demokratie zu verknüpfen.

Wie kaum ein anderer Theoretiker der Pädagogik und Gesellschaft hat Dewey theoretische Konzepte und pädagogische Strategien entwickelt, welche es gestatten, eine innere Beziehung und Wechselwirkung zwischen Ausbildung, Bildung und Demokratie in der Arbeits- und Lebenswelt als ein Spannungsfeld zwischen Beteiligungsorientierung, ideologisierten Zwecken und Sachzwängen in der Konstitution einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit in Demokratien zu untersuchen. Mit der häufig gebrauchten Wendung „Demokratie als Lebensform“ lässt sich jedoch Deweys Denken über demokratische Prozesse, Bildung und gesellschaftliche Entscheidungsprozesse nicht angemessen charakterisieren. Wir werden vielmehr zeigen, dass man mit Deweys Theorie von Bildung und Erziehung die Bedeutung der Beteiligungsorientierung in der Beziehung zwischen Demokratie und Bildung konkreter und genauer aufschließen kann.

Da wir die Anwendbarkeit seines Ansatzes auf heutige Problem und gesellschaftliche Konflikte um die Beteiligungsorientierung in der gewerkschaftlichen und beruflichen Bildung aufzeigen werden, bedarf es einer konkretisierenden Ebene der Untersuchung. Zu diesem Zweck wird die Aktualität seines Ansatzes ausgehend von Deweys Einsatz seines Konzepts anhand eines historischen Falles aufgeschlossen. Dies ermöglicht die von uns entdeckte, in der politischen und bildungstheoretischen Literatur bisher unbeachtete Auseinandersetzung in den amerikanischen Gewerkschaften und der Öffentlichkeit um die demokratischen Inhalte und Beteiligungsorientierung, die am „Brookwood Labor College“ praktiziert wurde. An diesem Prozess war Dewey mit seinen Konzepten in allen Phasen beteiligt.

Darauf bezogen diskutieren wir anschließend mit Hilfe einer Vertiefung von Deweys Philosophie und deren Konzepten und Begriffen Probleme der menschlichen Interaktion und Kommunikation. Ein zweiter historischer Fall, die Auseinandersetzung um den Status beruflicher Ausbildung zwischen Dewey und dem deutschen Pädagogen Kerschensteiner, wird den Zusammenhang von Demokratiebildung und beruflicher Bildung auch in der

aktuellen Debatte um die sogenannte Industrie 4.0 herstellen. Wir werden die aktuellen Implikationen dieser technologischen Entwicklung für menschliche Interaktion mit Deweys Theorien zur Besonderheit menschlicher Autonomie und zur Entwicklung demokratischer Öffentlichkeit auf neue Weise betrachten und ihre Aktualität und Relevanz am praktischen Beispiel der sogenannten „erweiterten modernen Beruflichkeit“ verdeutlichen.

Wir wollen also untersuchen, wie sich genau das Dewey'sche Demokratie- und Bildungskonzept auf die Konzeption der politischen, respektive gewerkschaftlichen Bildung und der Berufsbildung auswirkt und sich mittels des normativen Demokratiekonzepts Probleme aufnehmen und verstehen lassen, die aus einer instrumentellen Ausrichtung von Bildung entstehen. Weiterhin wird uns auch beschäftigen, welche Rolle in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung, politischen Umsetzung und Diskussion von beteiligungsorientierten Bildungskonzepten die Befähigung spielt, sich öffentlich zu beteiligen. Im Vordergrund der Studie stehen deshalb jene demokratie- und bildungstheoretischen Konzepte, die laut Dewey in einer Auseinandersetzung mit der Reichweite, dem Umfang und der Rolle des Widerspruchs zwischen personaler Selbstbestimmung, demokratischer Beteiligung und beruflich-ökonomischen Sachzwängen entstehen.

Hinweis zum Sprachgebrauch

Wenn im Text nur die männliche Form verwendet wurde, z.B. bei „Gewerkschafter“, dann bezieht sich das auf eine Zeit, in der nur Männer Mitglied einer Gewerkschaft waren. Manchmal wird aus Gründen der Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet, z.B. bei „Arbeiterbildung“, in dem Fall sind Arbeiterinnen immer mitgemeint. Überwiegend wird die männliche und weibliche Schreibweise verwendet.

EINLEITUNG

Helmut Pape und Tom Kehrbaum

Der amerikanische Philosoph John Dewey (1859–1952) ist einer der Begründer einer modernen, emanzipatorischen Pädagogik, der „progressive education“, wie man in den USA sagt. Mit kaum einem anderen Thema hat sich Dewey so intensiv und vielschichtig auseinandergesetzt wie mit der Theorie, den praktischen und politischen Problemen von Bildung und Erziehung. Stets hatte er dabei auch den historischen, sozialen und politischen Kontext im Auge, in dem seine Überlegungen stehen.

In seinem Werk *Democracy and Education* (1916) entwickelt er seine Philosophie und Theorie der Bildung und argumentiert, dass Philosophie stets als Bildung zu verstehen sei. Dies ist auch seine wohl wichtigste, in viele Sprachen übersetzte Schrift. In seiner gesamten philosophischen Laufbahn, insbesondere in den Jahren 1897 bis 1938, hat er zu diesem Themenfeld Bücher, Aufsätze, Vorträge, Zeitungsartikel und Studien veröffentlicht,¹ die ihn zu einem der einflussreichen Vordenker heutiger Pädagogik machen.²

Dewey hat sich außerdem mit sehr speziellen Fragen und Problemen in den Bereichen Bildung und Erziehung beschäftigt, wie z.B. mit der Pädagogik der Kunst.³ Er untersuchte und verglich aber auch die Bildungssysteme verschiedener Länder, z.B. die Schulsysteme der Türkei, Mexikos und der Sowjetunion, und hielt Vorlesungen in China.⁴ Er analysierte ebenso die Probleme beruflicher und gewerkschaftlicher Bildung und ihres Verhältnisses zueinander, besonders im Hinblick darauf, welche Funktion die Ausbildung der Arbeiter in Industriebetrieben hatte. In *Industrial Education – a Wrong*

1 Die Werke von John Dewey werden nach Einzelausgaben und nach der kritischen Gesamtausgabe zitiert. Dabei steht „EW“ für *The Early Works of John Dewey, 1882–1898*, „MW“ für *The Middle Works of John Dewey, 1899–1924* und „LW“ für *The Later Works of John Dewey, 1925–1953*. Wo dies problemlos möglich ist, wird mit „ED 1“ und „ED 2“ auch auf die kompakte und verbreitete Ausgabe *The Essential Dewey* von 1998 verwiesen (vgl. [Literaturverzeichnis](#)).

2 Wichtig für das Thema Bildung sind vor allem: *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902), *How We Think* (1910), *Schools of To-Morrow* (with Evelyn Dewey, 1915), *Democracy and Education* (1916) und *Experience and Education* (1938).

3 So z. B. schon 1896 in *Imagination and Expression* und in *The Aesthetic Element in Education*, aber auch später noch in dem Sammelband *Art and Education*, mit Beiträgen von John Dewey, Albert C. Barnes und Lawrence Buermeyer (Barnes/Dewey/Buermeyer 1929).

4 Letztere liegen seit 2019 in deutscher Übersetzung vor (Dewey 2019).

Kind (Dewey 1915a) kritisierte er z.B. eine rein funktionale, an den Interessen des jeweiligen Arbeitgebers ausgerichtete berufliche Bildung.

In dieser Studie wollen wir zum einen Deweys Theorie von Bildung und Demokratie darstellen und diskutieren. Zum anderen werden wir sie in einem eigenen zweiten Teil auf heutige Probleme gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung beziehen. Gewerkschaftliche Bildung als ein Zweig der außerschulischen politischen Bildung (vgl. Kehrbaum/Peitsch/Venzke 2013) vollzieht sich in Bildungsprozessen, für die insbesondere der Zusammenhang von Wirtschaft und Demokratie wichtig ist. Gerade mit diesem „von Natur aus“ konfliktreichen Verhältnis hat sich Dewey aufmerksam theoretisch auseinandergesetzt.

Wir werden deshalb die wechselseitige Abhängigkeit des Dewey'schen Demokratie- und Bildungskonzepts untersuchen und seine Bedeutung für die Bildung im Allgemeinen und für die gewerkschaftliche und berufliche Bildung im Besonderen herausarbeiten. Wir gehen somit von der These Martin Hartmanns aus, dass das bildungs- und erziehungstheoretische Denken Deweys „den Übergang zu stärker demokratiethoretischen Aspekten erlaubt“ (Hartmann 2003, S. 12). Im Vordergrund stehen dabei jene demokratie- und bildungstheoretischen Thesen und Begriffe, die Dewey in der Auseinandersetzung um gewerkschaftliche Bildung der 1920er und 1930er Jahre des 20. Jahrhunderts verwendete.

Diese Kontroverse entzündete sich an dem Konflikt um eine unabhängige Bildungseinrichtung für Gewerkschafter. Das Brookwood Labor College war 1921 von mehreren Einzelgewerkschaften begründet und unterstützt worden. Der Auseinandersetzung um Brookwood lag ein grundsätzlicher politischer und bildungstheoretischer Konflikt zugrunde, nämlich die Frage, ob in der Gewerkschaftsbewegung Platz für eine unabhängige, freie Bildung von Gewerkschaften ist, die auch eine Kritik der bestehenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zulässt. Die Führung des damaligen amerikanischen Dachverbands der Gewerkschaften AFL (*American Federation of Labor*) lehnte dies strikt ab. Nachdem alle Versuche, Brookwood zu kontrollieren, fehlgeschlagen waren, wurde auf dem Gewerkschaftskongress von 1929 dem College jede Unterstützung des WEB (*Workers' Bureau of Education*), der Arbeiterbildungsorganisation der AFL, entzogen.

Einige von Deweys Argumenten und Begriffen, die er bei der Verteidigung von Brookwood gegen die Führung der AFL einsetzt, sind auf die damalige historische Situation der amerikanischen Gewerkschaften gemünzt. Doch zeigt sich in diesen Argumenten, warum beteiligungsorientiertes Lernen für die Entwicklung der Gewerkschaften und der Demokratie entschei-

dend sein kann. Deshalb sind diese historische Auseinandersetzung und Deweys Argumentation heute aktuell. Sie betreffen den Status und die Methoden gewerkschaftspolitischer Bildungsarbeit und behandeln Probleme, die auch für aktuelle Diskurse um Bildung wichtig sind.

Angesichts der sozialen und politischen Krisen in Europa erscheint uns der Blick auf diese Auseinandersetzung über die Praxis gewerkschaftlicher Bildung wichtig. Wir vertreten eine die Dewey'schen Überlegungen erweiternde Hypothese, dass der gewerkschaftlichen Bildung die Rolle eines experimentellen Modells bei der sozialen und demokratischen Ausgestaltung durch integrative Prozesse in der Europäischen Union zukommen könnte (vgl. das Projekt *Quali2move* von 2013). Denn der Vorrang, der der monetären und ökonomischen Entwicklung Europas in der aktuellen Politik eingeräumt wird, hat sich als unzureichend erwiesen, um aus Nationalstaaten mit eigenen Gesellschaften und Kulturen die europäische Gemeinschaft als solidarische Gemeinschaft auszubilden.

Europäische Gewerkschaften in Europa haben weitgehend analoge Entwicklungsprozesse durchlaufen, bei denen Menschen aus dem Teilen von Lebenslagen und Interessen miteinander zu handeln lernten, d.h. sich zu Assoziationen zusammenschlossen und in der politischen Auseinandersetzung Geschichte erlangten, die aus persönlichen und kollektiven Entwicklungen hervorging.

Dagegen könnte man einwenden, dass die Entwicklung des Ausbildens und Organisierens gemeinsamen Handelns zwischen einzelnen Menschen, die zur Bildung von Gewerkschaften führten, nicht auf die Ebene der Staaten und zwischenstaatlichen Beziehungen übertragen werden kann. In der Politologie und Soziologie, in der Sozial- und Gesellschaftsphilosophie wird manchmal unterstellt, dass Staaten, internationale Beziehungen und transnationale Organisationen wie Europa einen systemischen Status hätten, der beides unvergleichbar mache. Offensichtlich gibt es zwischen beiden Arten von Prozessen der Bildung institutionalisierter Gemeinschaften wichtige Unterschiede.

Gleichwohl gilt, dass es auf beiden Ebenen Menschen sind und es das die jeweiligen Gemeinschaften konstituierende Handeln und Verständigen ist, das sowohl Staaten als auch Gewerkschaften entstehen lässt, entwickelt und am Leben hält. Die Entwicklung von staatlichen Gemeinschaften kann, bei allen Unterschieden, von dem Handeln, Interagieren und Verständigen der beteiligten Menschen nicht unabhängig sein, sondern wird stets Eigenschaften aufweisen, die nur von daher erklärt werden können.

Deweys Theorie von Demokratie und Bildung nimmt zwar eine Wechsel-

wirkung zwischen Staat und interindividuellen Beziehungen an, geht aber von den Bedingungen interindividueller Beziehungen und des durch sie möglichen Verstehens und Handelns aus. Deshalb argumentiert er, dass Demokratie eine Erkenntnis- und Lebensform ist, weil alle staatlichen Strukturen von den Beziehungen, Selbstverständnissen und Handlungserfahrungen der Menschen miteinander getragen werden. Deweys beziehungs- und erfahrungsbasierte Demokratiekonzeption ist aus zwei Gründen aktuell: Zum einen kann sie verständlich machen, dass Bildung ein Prozess des Verstehens von Beziehungen und Konsequenzen für alle ist, die eine Gemeinschaft mit dem Lernenden bilden können. Schon dieser Aspekt der Beziehung Bildung-Staat sollte sowohl bildungstheoretisch als auch politisch berücksichtigt werden.

Zweitens kann man mit Deweys Konzept zwar die Politik und Ethik der Identität einzelner Gruppen, die auf die Anerkennung für die eigene Ethnie, Religion, Gender oder Nationalität abzielen, auch als politische Bildungskonzepte verstehen,⁵ doch werden diese Identitätskonzepte oft so verstanden, dass sie andere Formen gemeinschaftlicher Beziehungen irrelevant werden lassen. Dadurch wird dann das Selbstverständnis von durch Erfahrung gebildeten Gemeinschaften, die nur auf individuelle Erfahrung, Übereinstimmung und Resonanz mit Anderen setzen, durch die identifizierenden Inhalte beschränkt. Sie lassen deshalb auch nur die Integration und gesellschaftliche Organisation von Subkulturen, Teilgemeinschaften oder partiellen Identitäten zu.

Wann immer es auf eine nicht-identitäre Gemeinschaftsbildung ankommt, wird aber, wie in jeder pluralen, nicht homogenen, demokratischen Gesellschaft eines Nationalstaats, keine partielle Identität mehr die Gemeinschaftsbildung begründen. Dies gilt umso mehr für die Europäische Union. Demokratie als umfassende Gemeinschaft geteilter Erfahrungen und Handlungen, so können wir Dewey weiterdenken, kann nicht aus der Addition partieller Identitäten entstehen. Allein identitätsethisch sich verstehende Gemeinschaften sind deshalb demokratisch mangelhaft, weil es in ihnen nicht möglich ist, offene Gemeinschaft dadurch zu bilden, dass Interessen, Handlungen und Erfahrungen als allgemein geteilte verstanden werden.

Wir sehen die Entwicklung von Gewerkschaften und gewerkschaftlicher Bildung deshalb auch nicht als einen identitätsethischen Prozess der Gemeinschaftsbildung. Sie vollzog sich vielmehr in einem Erfahrungs- und Kommu-

5 Kwame Anthony Appiah (2007) versucht in *The Ethics of Identity*, auf identitätsethischer und -politischer Basis sogar einen „rooted cosmopolitanism“ zu entwickeln.

nikationsraum, der Praxis theoretisch fassbar machte und durch gemeinsame Reflexion weiter entwickelte, welche die Konsequenzen für die Gesellschaft insgesamt einbezog. Bei den Beteiligten wurden Urteilkraft, Überzeugung und Strategie ausgebildet, die auf politisches Handeln ausgerichtet waren und die auf einer veränderten Praxis aufbauten.

Der Grund für den hohen Grad der Beteiligung und zur Beteiligung anregenden Form der gewerkschaftlichen Bildung liegt auf der Hand: Sie macht die alltäglichen Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen zum Thema, erzeugt und kommuniziert Wissen im Rahmen dieser Praxiskontexte und richtet sich beteiligungsorientiert auf Handlung aus. Wissen, Können und Handeln stehen bei gewerkschaftlicher Bildung immer in einem sich beeinflussenden Zusammenhang. Deweys Theorie einer komplexen, aber praxisgebundenen Form demokratischer Auseinandersetzung und Bildung hat deshalb nichts an Aktualität eingebüßt. Vielmehr kann man aus ihr ein richtungsweisendes Modell politischen und demokratischen Lernens für die Gegenwart entwickeln.

John Deweys Bildungstheorie ist da hilfreich, wo es um die Überwindung von Widersprüchen und Aporien geht. Dewey zeigt auf, wie bei widersprüchlichen Problematisierungen wie beispielsweise der „Politisierung der beruflichen Bildung“ oder der „Ökonomisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung“ Alternativen aussehen könnten, indem er für die „Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche“ eine beteiligungsorientierte Basis im gemeinsamen Lernen vorschlägt.

Dieses Fundament soll für alle Bildungsbereiche gelten können, da in und mit ihnen jene Lernprozesse möglich werden, die für demokratisch denkende und handelnde Personen auch die Beteiligung an beruflichen und anderen Prozessen der Zivilgesellschaft bietet. Dort bilden sich sowohl persönliche als auch kollektive Beziehungen heraus, die sich in umfassenderen demokratischen Prozessen produktiv entfalten und wirksam werden können, weil diese in den jeweiligen Bildungsprozessen erlernt und gefestigt wurden.

Die politische Praxis des Aushandelns von Interessen und Bedürfnissen im Rahmen moralischer Auseinandersetzungen war von Beginn an Ausgangs- und Bezugspunkt der Didaktik gewerkschaftlicher Bildung. Sie hat die Aufgabe, partizipative Formen und Methoden der Bildung zu entwickeln, die auf das Leben in demokratischen Gesellschaften theoretisch und praktisch nicht nur vorbereiten, sondern es bereits einüben, so dass Demokratie als soziale Idee in der Bildung praktisch wirksam ist.

Deweys Arbeiten, die sich mit dem Begriff der Bildung im Allgemeinen beschäftigen, werden wir in diesem Sinne daraufhin untersuchen, wie er spe-

ziell Arbeiterbildung, gewerkschaftliche Bildung und Berufsbildung und deren Bedeutung für eine demokratische Gesellschaft auffasst. Eine Gelegenheit dafür bietet deshalb ein Blick auf jene Arbeiten, in denen er, wie in *Labor Politics and Labor Education* (1929), *Freedom in Workers' Education* (1929), einer Rede vor dem Kongress der Lehrgewerkschaft AFT, die Bedeutung und Funktion von Bildung für Gewerkschaften und Arbeiter diskutiert.

Weiterhin werden wir die bildungstheoretischen und -politischen Aussagen der Dewey'schen Theorie auf die Auseinandersetzung um Brookwood College beziehen. Damit jedoch Deweys politische und bildungstheoretische Position in der Auseinandersetzung um Brookwood verständlich wird, ist es erforderlich, zunächst in [Kapitel 1](#) und [Kapitel 2](#) die theoretischen Grundbegriffe seiner Auffassung von Bildung und Demokratie darzustellen. In [Kapitel 3](#) zeichnen wir die Auseinandersetzung um das Brookwood College nach, um dann den Zusammenhang von gewerkschaftlicher Bildung, Demokratie und dem guten Leben darzustellen.

Im zweiten Teil dieser Studie (ab [Kapitel 4](#)) werden die für die aktuellen Debatten wichtigen Begriffe und Ansätze herausgearbeitet, vertieft und Schlussfolgerungen sowohl für gewerkschaftliche als auch für die berufliche Bildung gezogen. Schließlich wird eine weitere historische politische Auseinandersetzung um berufliche Bildung die Aktualität der Dewey'schen Pädagogik und Philosophie aufzeigen. Dabei wird Deweys Ansatz auch auf aktuelle Probleme der Berufsbildung im Zusammenhang mit der Digitalisierung von Arbeit und Gesellschaft angewendet.

1. JOHN DEWEYS KONZEPTION VON BILDUNG: Warum Bildung partizipatives Lernen ist und zum Leben demokratischer Gemeinschaften gehört

Helmut Pape

„Eine Philosophie, die nicht die ökonomischen Abläufe und ihre Konsequenzen für die Menschen berücksichtigt, ist eine eskapistische intellektuelle Freiübung.“ (John Dewey)⁶

„Die Behauptung [von Dewey] ist also die folgende: Demokratie ist nicht nur eine Form des sozialen Lebens unter anderen brauchbaren Formen, sie ist die Vorbedingung für die volle Anwendung von Intelligenz auf die Lösung sozialer Probleme.“ (Hilary Putnam)⁷

Bildung und Demokratie hängen in Deweys Denken eng zusammen. Durch Lernen, das ein sozialer Prozess ist, können Menschen zu sozialem Handeln und Verständigen umfassend befähigt, ja geradezu befreit werden. Gleichzeitig ist und wirkt Demokratie, wie Putnam im obigen Zitat bündig zusammenfasst, als ermöglichender und verstärkender Faktor von Lernen und Bildung, weil sie jene Form des Sozialen ist, die Intelligenz freisetzt. Dieser Zusammenhang wird noch genauer im nächsten Abschnitt über den Demokratiebegriff auszuführen sein. In der weiteren Darstellung gehe ich jedoch von einer Kernthese von Deweys Bildungstheorie aus, die diese Beziehung zur Demokratie bereits unterstellt. Sie lautet:

6 „Philosophy which does not take into account the economic enterprise and its human consequences is an escapist intellectual gymnastic.“ (LW 1, S. 360)

7 Aus *Renewing Philosophy* (Putnam 1998, S. 180). Den Freiheitsaspekt von Deweys Idee der Beziehung zwischen Bildung und Demokratie betont Putnam ebenfalls und schreibt später: „Aber die Lösung sozialer Probleme, so zeigt uns Dewey, erfordert nicht, dass wir anderen Menschen vorschreiben, was sie zu tun haben, sondern dass wir ihre Energien freisetzen, so dass sie fähig sein werden, für sich selbst zu handeln.“ (Putnam 1998, S. 198; Übersetzung wie im Folgenden auch, falls nicht anders angegeben: Helmut Pape)

Grundlage jeden gelungenen Lernens und jeder Form von Bildung ist die freie Entwicklung von Menschen in Gemeinschaft und Gesellschaft. Diese gelingt am besten in Demokratien.

Von dieser Aussage der Dewey'schen Pädagogik, die schon der Titel seines Hauptwerks *Demokratie und Erziehung* andeutet, erfährt man nicht, wenn man nur die verbreiteten Meinungen über seine Pädagogik kennt, die nicht nur einseitig, sondern irreführend sind. So wird sein pädagogisches Denken in Deutschland mit dem Slogan „Learning by doing“ und dem Konzept des Projektunterrichts charakterisiert. Manchmal wird Dewey sogar als ein eher blauäugiger, idealistischer Theoretiker hingestellt.

Dagegen zeigt das als Motto gesetzte Zitat, dass Dewey sich der ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen von Denken und Lernen durchaus bewusst war. John Dewey teilt viele Annahmen und Einsichten mit den Klassikern der Arbeiterbewegungen – von Karl Marx angefangen.⁸ Das wird deutlicher, wenn man Deweys pädagogische Theorien im Zusammenhang seines übrigen Denkens und Philosophierens interpretiert, auf das Tom Kehrbaum in [Kapitel 4](#) vertiefend eingeht.

Für Dewey ist Pädagogik eine umfassende, universale Wissenschaft, weil alle Disziplinen, insbesondere auch die Philosophie, auf das Verstehen und Ausführen von Lernprozessen angewiesen sind. Pädagogik ist aber als eine umfassende Theorie der Bildung erst dann möglich, wenn sie alle wichtigen psychischen, sozialen, gesellschaftlichen, politischen und anthropologischen, d.h. den lernenden Menschen prägenden Bedingungen erfolgreich einbeziehen kann. Auch nimmt Dewey an, dass Menschen stets als lernende Wesen existieren und sich unbegrenzt durch Lern- und Bildungsprozesse weiterentwickeln können.

Doch sind diese Annahmen und Aussagen, die Deweys anspruchsvolles und voraussetzungsreiches Konzept von Bildung anbietet, tatsächlich angemessen und aussagekräftig genug? Ist die Annahme unbegrenzter, offener Weiterentwicklung durch Lernen und Bildung realistisch und nötig? Und kann man Dewey recht geben, wenn er behauptet, dass Menschen nur in einer Demokratie als soziale, sich frei austauschende Wesen gut und sich weiterentwickelnd leben können?

8 Dies zeigen z.B. Jim Cork (1949) in *John Dewey, Karl Marx, and Democratic Socialism* und Morton White (1964) in *The Origin of Dewey's Instrumentalism*.

Heute wird in Schulen wie in Universitäten immer stärker auf individualisiertes Lernen gesetzt. Das Internet ist nicht mehr nur Informationsquelle, sondern wird als Unterrichtsmedium eingesetzt, zusammen mit computergestützten, interaktiven Lernprogrammen und -angeboten. Dabei wird manchmal unterstellt, dass Bildung und Lernen

1. allein von Individuen vollzogen werden kann,
2. auch nur den Einzelnen betrifft und
3. das Ziel hat, das Individuum vor allem kompetent zu machen, um einen Beruf auszuüben,

wohingegen politische, gesellschaftliche, soziale Inhalte und Befähigungen sowie Fragen des Sinns und der Ziele im Leben Privatangelegenheit sind und nicht zur Bildung zählen. Wir werden zeigen, dass ein solches Verständnis von Bildung von Deweys Ansatz ausgeschlossen wird. Was für seine Thesen und Annahmen spricht, soll zunächst durch die Darstellung der wichtigsten theoretischen Aussagen zusammengefasst werden.⁹

In einer seiner Thesen führt Dewey eine Tradition weiter, zu der auch Aristoteles, Rousseau, Hegel, G. H. Mead, R. Marten und die moderne Sozialpsychologie gehören: Menschen finden nur als soziale, sich miteinander austauschende Wesen zu sich selbst und einer menschlichen Lebensweise. Sie können nur in sozialen Beziehungen gut und erfüllt leben.

Dewey und diese Tradition, die das primär soziale Wesen des Menschen behauptet, wird auch nicht durch den Fall des einsam lebenden Einsiedlers in der Wildnis, durch die Beispiele isolierter Existenz alter oder eigenwilliger Menschen widerlegt. Denn wer als Eremit, z.B. als schiffbrüchiger Robinson Crusoe isoliert lebt, kann das nur deshalb, weil er bereits als Kind und Jugendlicher in sozialen Nahbeziehungen aufwuchs und ein Selbst entwickelte, das dann auch nicht mehr auf die ständige Gegenwart anderer Menschen angewiesen ist. Doch auch ein starkes Selbst mit einer entwickelten Persönlichkeit kann nicht ständig ohne ein Gegenüber überleben, ohne an seiner geistigen Gesundheit Schaden zu nehmen. Dies zeigt auch Robinson Crusoes Begeisterung, als er endlich auf den Eingeborenen Freitag stößt.¹⁰

9 Ich gehe an dieser Stelle auf Einsichten und Annahmen ein, die Dewey von seinen frühen pädagogischen und philosophischen Arbeiten vor 1900 bis in die Spätphase vor seinem Tod in durchaus wechselnder Form vertreten hat.

10 Drastischer zeigt sich dies, wenn Tom Hanks in dem Film *Cast Away* den einsamen Überlebenden eines Flugzeugabsturzes spielt, der einen Volleyball zu seinem Gegenüber macht: Er spricht mit dem Ball und hängt an ihm, ganz so, als wäre der Ball ein Mensch.

Da Menschen Beziehungswesen sind, gibt es keinen festen Kern, keine feste Substanz, auch kein höchstes oder letztes Ziel, durch das sie zu bestimmen sind. Deshalb bedingt aber auch das Eingehen von Beziehungen, die sich stets verändern, eine stete Entwicklung des jeweiligen Selbst mit den anderen Menschen, also miteinander. Da jede Entwicklung ein Eingehen, Erfahren und Verstehen neuer Beziehungen ist, schließt dies stets ein Lernen ein. Um sich miteinander, in Beziehung zu Anderen zu entwickeln, ist ständiges Lernen unumgänglich, das ein Beziehungslernen ist. Dies ist aber auch ein Lernen, das als gemeinsam geteilt erfahrene Ereignisse, Dinge und Zusammenhänge zum Gegenstand hat und das, wenn es gelingt, Menschen auf neue Weise miteinander verbindet.

Schon 1897 schreibt Dewey in *My Pedagogic Creed*: „Erziehung vollzieht sich durch Teilhabe an dem sozialen Bewusstsein der Rasse“. Deweys Begriff der „Rasse“ hat nichts mit Rassismus zu tun. Vielmehr ist damit die Gattung der Menschen gemeint. Dass aber alle Menschen zu derselben „Rasse“ gehören, entspricht dem Kenntnisstand der heutigen Humangenetik, die dies, zum Ärger aller Rassisten, schon seit etlichen Jahrzehnten nachweisen kann.

Der Begriff vom „sozialen Bewusstsein der Rasse“ ist jedoch vage und allgemein. Die Anforderungen an jene Zusammenhänge, die das Soziale und soziales Bewusstsein ermöglichen, sind dadurch noch nicht bestimmt. Wir werden später sehen, dass Dewey in seinen Aussagen über Bildung, Demokratie und Politik das Soziale im Menschen weder auf das Bewusstsein noch auf die Teilhabe an den Eigenschaften aller Menschen beschränkt. Vielmehr ist das Verstehen der Bedeutung von Beziehungen, ausgehend von interaktiven Nahbeziehungen zwischen Menschen, das entscheidende dynamische Element, das das Verstehen der umfassenderen sozialen Beziehungen vorantreibt und seine soziale Befähigung begründet.

Wichtig ist für unsere Fragestellung zunächst aber, dass das Soziale als Teilhabe für Dewey ein nicht reduzierbares Merkmal des Menschlichen ist. Dadurch unterscheidet er sich von den Annahmen, die heutige Kultur und Wissenschaft prägen. Die Mehrheit heutiger, nicht nur neoliberaler Ökonomen und Wirtschaftsvertreter meint, dass allein schon ökonomische Tausch- und Marktprozesse, die in Kämpfen um die Durchsetzung individueller Interessen entstanden sind, als soziale Grundlage der Gesellschaft ausreichen. Doch Gesellschaft, verstanden als lernbefähigendes menschliches Miteinander, wäre dann unmöglich.

Deshalb hält John Dewey den liberalen Theoretikern seiner Zeit entgegen: „Menschen sind schon immer durch das miteinander Leben verbunden gewesen, und ihre Verbindung durch das gemeinsame Handeln hat ihre Be-

ziehungen zueinander als Einzelne bestimmt“ (LW 2, S.295). Dewey würde vielmehr dem Freiburger Philosophen Rainer Marten zustimmen, der schreibt:

„Nun gut, auf der wilden Pirsch der starken Einzelgänger, die selbstisch allein ihren Interessen leben, als wären es wirklich nur die ihren, macht einer gern die Erfahrung, dass der Mensch dem Menschen ein Wolf ist. Hätte er jedoch darauf geachtet, wie Austausch im Sprachlichen, Erotischen, Ökonomischen, Politischen und Rechtlichen vonstattengeht, wäre ihm die Einsicht unausweichlich gewesen: Der Mensch ist ein geselliges Wesen. Mögen all die, die den von Milton Friedman mit Worten inaugurierten Neoliberalismus gesellschaftlich in die Tat umsetzen, auch noch so kraftvoll beweisen, dass sie mehr in Rechnung stellen und bezahlt bekommen, als sie verdient haben, selbst die krassesten, die gesellschaftliche Balance gefährdenden, ja aushebelnden Individualisten holen sich ihre Lebenskraft in Sphären der Geselligkeit. Auch vierzig Jahre forcierter, den Menschen missbrauchender Kapitalismus haben es nicht vermocht, uns aus unserem ursprünglichen Zuhause zu vertreiben: aus dem mit Unseresgleichen geteilten Leben.“ (Marten 2014, S.494)

Die Verbundenheit und Prägung durch Nahbeziehungen ist so grundlegend, dass eine ökonomische und politische Verfassung einer Gesellschaft, die diese menschlichen Grundbeziehungen auf Dauer und tiefgehend beschädigt, letztlich untergehen wird. Dewey betont, dass nur auf der Ebene der persönlichen Nahbeziehungen emotionale und intellektuelle Fähigkeiten erworben werden können, die in gesellschaftliche und politische Prozesse eingehen.

In *The Public and Its Problems* unterscheidet er aber zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft. Während die Gemeinschaft auf direkte Kontakte miteinander von Angesicht zu Angesicht angewiesen ist, ist dies in der Gesellschaft, insbesondere in modernen Massengesellschaften häufig nicht der Fall, ja z. T. unmöglich geworden. Vielmehr basieren die sozialen Beziehungen in modernen Gesellschaften auf den durch „Industrie und Elektrizität ermöglichten unpersönlichen und mechanischen Weisen des menschlichen Handelns“ (LW 2, S.296).¹¹ Deweys Programm in *The Public and Its Problems*, insbesondere im fünften Kapitel *Search for the Great Community* („Die Suche nach der großen Gemeinschaft“), ist es, unter dieser Voraussetzung zu klären, unter welchen Bedingungen sich aus der modernen Gesellschaft eine Gemeinschaft bilden können.

11 Der moderne Staat und die moderne Gesellschaft sind aber das Produkt sozialer Beziehungen, die durch die Verknüpfung solcher unpersönlicher, aber gemeinsamer Handlungen entstehen. So kommt es dazu, dass die Gesellschaft die Gemeinschaft dominiert, da wir aus den Nahbeziehungen heraus keine „direkte Kontrolle“ (LW 2, S.296) über gesellschaftliche Prozesse haben, die wir auch als anonym erfahren.

Diese Frage des Verhältnisses zwischen Nahbeziehungen und gesellschaftlicher Öffentlichkeit ist für Deweys Bildungstheorie und ihre politische Bedeutung ausschlaggebend. Denn er will ja zeigen, dass das Soziale im Lernen von Menschen dadurch wirksam wird, dass Nahbeziehungen und gesellschaftliche Fernbeziehungen zusammen eine gesellschaftliche wie individuell erfahrbare Bedeutung gewinnen, so dass aus der individuellen Erfahrung und Befähigung, die auf nahen Beziehungen aufbaut, ein Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge erwachsen kann. Das heißt aber, dass das Lernen für den Einzelnen und die Gemeinschaft in die Erfahrungsabläufe von Lern- und Bildungsprozessen umsetzbar ist. Dabei können alle Formen von Bildung und Erziehung nur als soziale Prozesse wirksam werden, so dass sie den Lernenden gleichberechtigt und frei einbeziehen.

In diesem Sinne ist Dewey zu verstehen, wenn er über die Schule – die hier für jede Bildungseinrichtung stehen kann – sagt, sie sei „primär eine soziale Institution. Da Erziehung ein sozialer Prozess ist, ist die Schule einfach jene Form des Gemeinschaftslebens, in der all jene Wirkfaktoren zusammengefasst sind, die am wirksamsten darin sind, das Kind zu veranlassen, die ererbten Schätze der Rasse zu teilen und seine eigenen Kräfte für soziale Ziele zu verwenden.“ Erziehung sei selbst schon „ein Lebensprozess und nicht Vorbereitung auf künftiges Leben“ (ED 1, S. 230).

Folglich sollten wir Bildung so verstehen, dass das Soziale der Faktor ist, der die Erfahrung des Lernens bei den Lernenden wie den Lehrenden allein wirksam verbinden kann. Für Dewey ist das Soziale die allgemeinste, weil umfassend integrierende Kategorie, von der her Bildung und Lernen zu verstehen sind. In dem Aufsatz *Die umfassende philosophische Idee* (1928) ist sein Argument dafür, dass das Soziale die alles integrierende Kategorie ist, weil „das Physische im Sozialen in ein umfassenderes und komplexeres und empfindlicheres System von Interaktionen aufgenommen wird, so dass es neue Eigenschaften annimmt, weil Potenzialitäten freigesetzt werden, die früher mangels einer ungehinderten Interaktion eingeschränkt waren“ (Dewey 2003, S. 86).

Welche Konsequenzen hat diese Auffassung des Sozialen als integrativem Element von Entwicklungsprozessen, die Körper und Geist von Menschen verbindet, für die Bildung? Sie führt zu einem veränderten Verständnis von Schulen und Bildungsinstitutionen, ihrer Ausstattung und den Lernenden selbst. Schulen z.B. sind nicht etwa Orte, an denen Menschen von unvollkommener, unfertiger Befähigung durch die „richtigen“ Kompetenzen und Erkenntnisse vervollständigt und verbessert werden. Vielmehr ist schulische Erziehung wie jede Form von Bildung selbst ein partizipativer Prozess.

Das heißt, dass im Bildungsprozess Menschen, Institutionen und Umgebungen auf solche Weise in soziale Prozesse eingebunden werden, dass gemeinsame Ziele und Erfahrungen ermöglicht und unterstützt werden. Jeder Erziehungs- und Bildungsprozess bezieht als sozialer Vorgang die jeweiligen Umgebungen und Menschen aufeinander. Es geht nicht etwa um die Vermittlung, Ergänzung eines passiven, unvollkommenen Subjekts, sondern um das Eintreten dieser Menschen in eine Auseinandersetzung miteinander und mit den Themen ihres Lernens.

Das Soziale in der Bildung ist dabei stets in den Beziehungen des Austausches zwischen Menschen verkörpert, und deshalb kann keine Erziehung und Bildung angemessen als bloßer Erwerb von Inhalten oder Kompetenzen verstanden werden. Bildung ist vielmehr nur als ein Prozess des gemeinschaftlichen Ausbildens und stetigen Entwickelns menschlicher Befähigungen möglich, so dass „Bildung als eine fortgesetzte Rekonstruktion von Erfahrung zu verstehen ist, dass der Prozess und das Ziel von Bildung ein und dasselbe sind“ (ED 1, S. 229).¹² Dieser Prozesscharakter der Bildung hat zwei wichtige Eigenschaften: Zum einen ist er als Prozess stets ergebnisoffen und nicht abschließbar; zum anderen bedingt dies die fortlaufende Neubestimmung bisher gemachter Erfahrungen.

Dieses Verständnis von Bildung als offenem Prozess einer Entwicklung, der Menschen auf die Gemeinschaften und Gesellschaft ihres Lebens bezieht, hat Konsequenzen für den Status aller nur möglichen Ziele von Bildung. Dewey behauptet damit nämlich, dass es kein vorgegebenes, außerhalb der Bildung und Entwicklung des Menschen liegendes Ziel geben könne, dem Bildung unterzuordnen wäre. Deshalb wird in *Democracy and Education* ausdrücklich von Bildung und Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft gesprochen, so dass nur unter dieser Bedingung die Offenheit und Befähigung für weitere Bildung zum Ziel jeder Bildung wird. Zu Anfang des Kapitels 8 definiert Dewey entsprechend die Ziele von Erziehung und Bildung dadurch, „dass es das Ziel von Bildung ist, die Einzelnen zu befähigen, ihre Bildung fortzusetzen – oder dass die Aufgabe und Belohnung des Lernens die kontinuierliche Befähigung zum Wachstum ist“.¹³

12 Die Übersetzung von *Demokratie und Erziehung* aus dem Jahre 1945 überträgt hier irreführend: „[...] daß es das Ziel der Erziehung sei, die einzelnen zur Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen, daß Zweck und Lohn des Lernens die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen sei.“ (Dewey 1993, S. 137)

13 Übersetzt von Helmut Pape; der Originaltext lautet: „[...] that the aim of education is to enable individuals to continue their education – or that the object and reward of learning is continued capacity for growth.“ (ED 1, S. 250)

Wir werden dies Deweys These der *Zielautonomie von Bildung* nennen. Sie schließt bereits ein, dass nur eine demokratische Gesellschaft und eine demokratische Lebensform Bildung im vollen Umfang verwirklichen kann. Die These besagt nämlich: Das übergeordnete Ziel von Bildung besteht darin, dass die Einzelnen befähigt werden, die Entwicklung eigener Bildungsprozesse stets fortsetzen zu können. Da in demokratischen Gesellschaften Menschen als frei und gleich gelten sollten, wäre damit idealerweise ausgeschlossen, dass die Fortsetzung von Bildungsprozessen für Bürger durch staatliches Eingreifen prinzipiell verboten oder massiv eingeschränkt wird.

Auch kann Bildung an staatlichen Institutionen niemals allein darin bestehen, dass die Übernahme von feststehenden Glaubens- oder Lehrsätzen, von inhaltlichen Wissens-, Zweck- oder Normvorgaben verlangt wird, die als unkritisiert gelten. Denn in einer Demokratie sollten alle Menschen idealerweise gleichberechtigt und frei durch ihre Bildungsprozesse stetig weiter miteinander verbunden werden können. Doch dann muss es auch für alle die Möglichkeit geben, durch Bildung auch künftig gesellschaftliche Beziehungen zu Menschen zu entwickeln.

Die politische Bedeutung von Deweys These der Zielautonomie von Bildungsprozessen soll ein Beispiel zeigen. Beispielsweise wird im deutschen Berufsbildungsgesetz, das seit 1969 als Bundesgesetz existiert, die berufliche Handlungsfähigkeit zum Ziel der Berufsausbildung gemacht. Diese wird definiert durch die „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“, die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendig sind (§ 1 Abs. 3 BBiG).

Aus der Zielautonomie der Bildung folgt auch für bereichsspezifische Bildungsbegriffe, dass es für die Lernenden zulässig ist, ein unabhängiges Urteil über die Ziele ihres Bildungsgangs zu bilden und diese zu ergänzen. Selbst wenn die Betroffenen (z.B. durch einen Ausbildungsvertrag) eingewilligt haben, sich bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten oder Handlungsbefähigungen für einen Beruf anzueignen, entspricht eine darauf zielende Bildung nur dann der Zielautonomie, wenn sie zulässt und fördert, dass die Lernenden sich über diese speziellen Ziele hinausgehend durch weitere Bildung weiterentwickeln.

Ein gutes – sogar institutionalisiertes – Beispiel dafür sind Jugend- und Auszubildendenvertreter, die nach dem Betriebsverfassungsgesetz in Deutschland in Betrieben mit fünf und mehr Jugendlichen und Auszubildenden gewählt werden. Sie üben dieses Ehrenamt aus, während sie selbst noch ihre eigene Ausbildung durchlaufen. Über das Ziel eines erfolgreichen Berufsabschlusses hinaus bilden sie sich in gewerkschaftlichen Seminaren in

rechtlichen und gesellschaftspolitischen Fragen weiter, um ihre Aufgaben im Ausbildungsbetrieb besser zu verstehen und für und mit ihren jungen Kolleginnen und Kollegen gut zu erfüllen.

Damit erweitern sie ausgehend von beruflichen Bildungsprozessen ihre Handlungsfähigkeiten auch auf Kontexte, die sich auf die individuelle Situation jedes und jeder Auszubildenden auswirkt. Dadurch beantworten sie gleichzeitig das Vertrauen ihrer Mitlernenden, die sie wählten, mit Verantwortung innerhalb lokaler demokratischer Prozesse, Problemlösung und Zielsetzungen.

Allgemeiner kann gesagt werden: In einer demokratischen Gesellschaft freier und gleicher Bürger, die diese Offenheit für Bildung umsetzt, darf ein spezielles Ziel wie das der beruflichen Bildung, oder der erfolgreiche Abschluss der Facharbeiterprüfung, niemals so umgesetzt und verstanden werden, dass dadurch die Möglichkeit ausgeschlossen ist, dass sich die Lernenden dazu kritisch verhalten und dass sie sich durch andere Arten der Bildung weiterentwickeln.¹⁴ Denn das höchste Ziel der Bildung bleibt die Fähigkeit, Bildung als Entwicklungsprozess fortzuführen. Nur so wird in der Bildung die Freiheit, Gleichheit und Autonomie der Lernenden gewahrt.

Deweys These von der Zielautonomie der Bildung entspricht somit der Entwicklung von Menschen in einer demokratischen Gesellschaft. Das übergeordnete Ziel aller Bildung ist es, weitere Bildung zu ermöglichen. Erst diese Zielautonomie gestattet die mögliche Teilhabe an der Entwicklung, Veränderung und Erweiterung der Gemeinschaften, denen der Lernende sich verstehend und handelnd anschließen kann. Erst durch die übergeordnete Perspektive der offenen Zielautonomie von Bildung wird die Freiheit, Lernfähigkeit und Veränderbarkeit von Menschen in Bildungsprozessen miteinander vereinbar.

Bildung ist somit für Dewey nicht irgendein sozialer Prozess unter anderen, den Menschen manchmal durchlaufen und manchmal auch nicht und der sie gelegentlich zum Lernen befähigt. Vielmehr ist Bildung jener unvermeidliche Prozess, der Menschen erst zu im vollen Sinne gemeinschaftsbefähigten Wesen macht. In jeweils spezifischer Form ist Bildung Teil jeder anderen Art menschlicher Entwicklung, die den Menschen nicht nur physisch verändert. Deshalb ist sie das entscheidende Element jeder Veränderung, das

14 Das deutsche System der dualen Ausbildung zeichnet sich prinzipiell durch diesen Ansatz aus. Wichtig bei der Umsetzung dieses breiten Bildungsansatzes ist jedoch ein Bewusstsein für unterschiedliche Interessenslagen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern in der beruflichen Bildung. Diese finden durch das deutsche System der betrieblichen Mitbestimmung auf kooperative Art und Weise Berücksichtigung.

bestimmt, wie Menschen sich in ihren Beziehungen zu sich selbst und zu Anderen entwickeln.

Nehmen wir nun an, dass Bildung in Deweys Sinne als autonomer Prozess für die Menschen einer Gesellschaft wirksam ist und auch durch Politik und Kultur in dieser Funktion gezielt und umfassend gefördert und unterstützt wird. In diesem Fall würde sich die Bedeutung von Bildung ändern: Sie würde zu einer gesamtgesellschaftlichen und moralischen Aufgabe, deren Ziel es wäre, dass alle Mitglieder dieser Gesellschaft sich zu ihrem gemeinsamen Besten miteinander kontinuierlich entwickeln können. Individuelle und kollektive Entwicklungsprozesse würden sich dabei aufeinander beziehen und sinnvoll verbinden.

In diesem Fall würde das gute Leben der Menschen durch das eigene und gemeinsame Wachstum, das durch fortgesetztes Lernen ermöglicht wird, angestrebt und verwirklicht werden.¹⁵ Dies ist, kurz umrissen, Deweys Ideal der Rolle von Bildung und Erziehung in einer Gesellschaft, die als demokratische Gesellschaft die Chance bietet, eine große Gemeinschaft auszubilden.

Die Befähigung zur kontinuierlichen Bildung sollte nun bereits in der schulischen Erziehung wie im Bildungsprozess dadurch erworben werden können, dass die Ausbildung der eigenen Fähigkeiten und des Werts ihrer Entwicklung bei den Lernenden gefördert wird. Daraus folgt z.B. ein verändertes Verständnis der Rolle des Lehrers: Er wird zu einem besonderen Partner in einem komplexen, offenen Lernprozess. Schon 1897 folgert Dewey bereits für die Schulerziehung deshalb:

„Der Lehrer ist nicht in der Schule, um dem Kind bestimmte Vorstellungen einzuprägen oder bestimmte Verhaltensweisen bei ihm zu formen, sondern er ist dort als Mitglied einer Gemeinschaft, um jene Einflüsse auszuwählen, welche das Kind beeinflussen und um ihm zu helfen, angemessen mit ihnen umzugehen. Der Lehrer wird also zum Partner im Lernprozess, der die Lernenden dazu anleitet, unabhängig in einem Gegenstandsbereich Bedeutungen zu entdecken.“ (ED 1, S. 231)

Bei welcher Beschaffenheit von Gesellschaft und Staat ist es möglich, dass für alle Menschen durch ihre eigene Entwicklung aufgrund von Lernen und Bildung eine größtmögliche Offenheit zur Weiterbildung entsteht? Die zugleich moralische und politische Wirkung der gemeinsamen, offenen Entwicklung

15 In *The Ethical Project* hat Philip Kitcher (2011b), ausgehend von Deweys Konzeption einer Gemeinschaft von Menschen, die das Leben miteinander zu verbessern lernt, ein moralisches Projekt der Veränderung moderner Gesellschaften entworfen.

der Menschen durch Bildung erfordert einen Staat, eine Gesellschaft und lokale soziale Umgebungen, in denen Menschen sich nicht nur frei als Individuen, sondern in Gemeinschaften politisch und gesellschaftlich miteinander entwickeln können.

Die gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen werden beides stets bis zu irgendeinem Grade zulassen müssen. Denn keinem Staat, und sei er noch so autoritär, kann es gelingen, alle individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu kontrollieren, auch wenn das heute mit Big Data versucht werden sollte. Demokratie aber zeichnet sich als Lebensform dadurch aus, dass sie die individuelle und soziale Entwicklung fördern und zur Basis staatlichen Handelns machen sollte. Wenn Menschen frei sind, sich miteinander lern- und bildungsbasiert zu entwickeln, könnten sie eine Gesellschaft und einen Staat gestalten, in denen sie durch das, was sie voneinander wissen und worüber sie sich miteinander austauschen, in ihrem Handeln und Entscheiden beeinflusst werden.

Gäbe es eine optimal demokratische Gesellschaft, die die soziale Entwicklung der Menschen durch Bildung fördert, so dürfte es keine Grenzen und Beschränkungen für ihre Kommunikation und Beziehungen geben, die nicht durch die Menschen selbst verändert und überwunden werden können. Viel hängt dabei davon ab, wie, auf welchen Ebenen des Lebens und des Sozialen und durch welche Arten von sozialen Prozessen gemeinsames Lernen ermöglicht wird. Würde Dewey z.B. das Lernen an der Erfahrung als eine Art feste, nämlich unveränderlich anthropologische Konstante des Menschen auffassen, wären alle politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren nur von nachgeordneter Bedeutung.

Es kann also entscheidend sein, welche Arten von Eigenschaften und Beziehungen zwischen Menschen die Basis für gemeinsames Lernen und Entwickeln bilden sollen. Es geht um jene Annahmen über Menschen und Bildungsprozesse, die Verständnis- und Erklärungsmöglichkeiten eröffnen oder verschließen. Wie von Dewey die Beziehungen zwischen den Menschen verstanden werden und welche Konsequenzen dies für die Anforderungen an gesellschaftliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse hat, werden wir in dieser Studie noch näher untersuchen. Weiterhin wirken aber auch die Medien, Stile und Weisen der Kommunikation zwischen den Menschen prägend auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse ein.

Doch folgen aus dieser allgemeinen Konzeption von Bildung als offenem, gemeinsamem Prozess bereits einige Konsequenzen für die administrativ-institutionelle Ordnung der Zugänglichkeit und Durchlässigkeit des Staates. Wenn eine Gesellschaft davon ausgeht, dass alle Menschen sich autonom

und offen bilden können, dann müssen auch öffentliche und politische Ämter im Prinzip für alle zugänglich sein, deren Qualifikation dies ermöglicht.

Daraus ergibt sich, dass sich offen weiterbildende Bürger in allen autoritären Staaten nur als individuelle Ausnahme geben kann, die stets tendenziell in Konflikt mit den staatlichen Institutionen geraten. Denn da in Diktaturen, aristokratischen Ständegesellschaften und Einparteienstaaten institutionalisierte Bildung weitgehend auf systemkonforme Ziele eingeschränkt ist, die auch mit massiven Sanktionen durchgesetzt werden, können keine offenen Bildungsprozesse zugelassen werden, die sich von den systemkonformen Zielen abwenden. Damit ist ausgeschlossen, dass institutionalisierte Bildung autonome soziale Prozesse ermöglicht, durch welche eine zieloffene Entwicklung der Einzelnen und von Gemeinschaften entsteht. Bereits das Bemühen um offene, autonome Bildung, die Menschen miteinander verbindet, wird deshalb in allen diktatorischen, autokratischen Staaten, wie z.B. im heutigen China, als Akt des Widerstands interpretiert.

2. DEWEY ÜBER DEMOKRATIE: Die Beziehung zwischen Bildung und Demokratie als Form des Sozialen

Helmut Pape

„Dewey's Auffassung ist, dass wir nicht wissen, was unsere Interessen und Bedürfnisse sind oder wozu wir fähig sein werden, bevor wir uns politisch engagieren. Aus dieser Ansicht folgt, dass es keine abschließende Antwort auf die Frage geben kann, wie wir leben sollten und deshalb sollten wir dies stets der künftigen Diskussion und dem Erproben überlassen. Genau deshalb brauchen wir Demokratie.“ (Hilary Putnam)¹⁶

2.1 Einleitung

Nach Dewey ermöglicht und fördert eine demokratische Gesellschafts- und Staatsform, dass Bildung und Erziehung sich als soziale Prozesse der Befähigung und Öffnung zu anderen Menschen vollziehen. Auch jede undemokratische Staatsform wird irgendwie wie auch immer eingeschränkte Lern- und Bildungsprozesse zulassen müssen. Wie schon der Titel von Dewey's Schrift von 1916 *Demokratie und Bildung* andeutet, ist die Annäherung an das Ideal der umfassend durch Bildung ermöglichten Entwicklung von Menschen nur in einer Demokratie vorstellbar. Dewey argumentiert, dass

„diese Vorstellung [vom Ziel der Bildung als Befähigung zum fortgesetzten Lernen] für alle Mitglieder einer Gesellschaft nur in dem Fall gelten kann, dass der Austausch von Mensch zu Mensch wechselseitig ist, und es ist der Fall, dass es entsprechende Vorkehrungen für die Rekonstruktion sozialer Gepflogenheiten und Institutionen aufgrund von breit gestreuten Anlässen gibt, die aus gleichermaßen breit verteilten Interessen entstehen. Und dies ist eine demokratische Gesellschaft.“ (ED 1, S. 250)

Demokratie und Bildung sind somit aufeinander angewiesen und beeinflussen einander, weil sie die Art der Beziehungen zwischen den Menschen in

16 Putnam 1998, S. 189

Bildungsprozessen bestimmen. Demokratie ist deshalb nicht eine Staatsform unter vielen möglichen Formen: Sie ist die einzige Staats- und Gesellschaftsform, die es erlaubt, dass Menschen sich im vollen Umfang entwickeln und dadurch ihre Möglichkeiten wahrnehmen.

Nur in irgendeiner Spielart einer demokratischen Gesellschaft kann es möglich sein, dass optimale Formen von Bildung und Erziehung entstehen, die Menschen zur kontinuierlichen, sozialen Selbstentwicklung und -organisation befähigen. Demokratie ist jene Regierungsform, welche die Existenz des Menschen, die nur in gemeinschaftlichen Beziehungen möglich ist, auf die gesamte Gesellschaft überträgt und mit der menschlichen Lebensform verknüpft. Aber Dewey ist sich darüber klar, dass diese starke, durchgehende Verknüpfung zwischen gemeinschaftsorientierter Lebensform und Regierungsform nur eine Art Ideal ist. Denn:

„Als Idee betrachtet, ist die Demokratie nicht eine Alternative zu anderen Prinzipien assoziierten Lebens. Sie ist die Idee des Gemeinschaftslebens selbst. Sie ist ein Ideal im einzig verständigen Sinn eines Ideals: nämlich, die bis zu ihrer äußersten Grenze getriebene, als vollendet und vollkommen betrachtete Tendenz und Bewegung einer bestehenden Sache.“ (Dewey 1996, S. 129)

Die historisch existierenden Staaten könnten als Demokratien dieses Ideal nur unter kontrafaktischen Bedingungen verwirklichen, die in endlicher Zeit nicht zu erreichen sind: Es bedürfte der besten, optimalen Ausprägung aller sozialen und zwischenmenschlichen Beziehungen auf allen Ebenen der Gesellschaft. In den historischen Verwirklichungen von Demokratie, die wir kennen, ist dies nicht erreichbar und kann bestenfalls nur lokal angenähert werden. Die vollständig gelungene Gemeinschaftlichkeit in einer Gesellschaft wird also stets ein idealer Grenzzustand bleiben, der unter den jeweiligen historischen Bedingungen jedoch für die Beurteilung und Kritik bestehender Verhältnisse herangezogen werden kann. Deweys Utopie der idealen Demokratie, welche eine umfassende Bildung und soziale Evolution ermöglicht, ist zu unterscheiden von der Gestalt der demokratischen Institutionen, die wir heute z.B. in Deutschland oder den USA erleben.

Gleichwohl gilt: Lernen ist auch ein schon biologisch unumgänglicher Prozess. In jeder Schule, jeder Bildungsinstitution auch der Gewerkschaften, vollzieht sich die unter den jeweiligen Bedingungen mögliche Weise des Lernens als sozialer Prozess, der durch demokratische Partizipation verbessert und menschlicher werden kann. Deshalb sollte jede Theorie der Bildung berücksichtigen, dass jeder Lern- und Bildungsprozess durch die soziale wie politische Form der historischen Gesellschaft beeinflusst wird, in der sie ent-

standen ist. Als Entwicklungsperspektive von Bildung verstanden, werden durch Demokratie die Öffnung von Kommunikation, der Austausch und das gemeinsame Bewusstsein gefordert. Denn sie stellt die Möglichkeit bereit, dass Menschen sich durch Bildung so entwickeln können, dass ihr kontinuierliches Lernen gesellschaftlich wirksam wird.

In einem nächsten Schritt argumentiert Dewey deshalb, dass die Demokratie die einzige Staatsform sei, die mit dem Ideal eines menschlichen Lebens verträglich ist, das durch Beziehungen, durch das soziale Leben und Bewusstsein, bestimmt ist. Man sollte bei dieser These jedoch beachten, dass es um Demokratie als Ideal geht, wenn Demokratie mit „der Idee des gemeinschaftlichen Lebens selbst“ gleichgesetzt wird.

Deweys Begriff des „Ideals“ ist aber durch das Denken in Entwicklungsprozessen bestimmt: Er betont, es gehe um die Konzeption von etwas, das bis zu einer letzten Grenze der Vervollkommnung durch Weiterentwicklung gedacht wird. Nur auf dieser Ebene des Ideals einer vollendeten Entwicklung verstanden, kann es für Dewey keine Alternative zur Demokratie als Form von Staat und Gesellschaft geben. Denn nur das „deutliche Bewusstsein eines gemeinschaftlichen Lebens, mit allem, was es einschließen mag, bildet die Idee von Demokratie“ (LW 2, S.238). Da aber das endliche Bewusstsein von Menschen niemals vollständig „deutlich“ sein kann, ist damit bereits implizit gesagt, dass der Prozess der Annäherung an den idealen Grenzzustand Demokratie niemals abgeschlossen sein wird.

Die Gemeinschaft, welche die Demokratie ausmacht, entsteht durch einen Prozess, der eine neue Form von „Bewusstsein“ schafft. Was bedeutet Bewusstsein hier genau? Offensichtlich kann es nicht um einen Prozess gehen, der durch die Addition individueller „Bewusstseine“ ein Zusammen- oder Übereinstimmen ermöglicht. Es geht um ein Bewusstsein, das dadurch gesellschaftlich bestimmt ist, dass es die Anderen in der Gesellschaft einbezieht, indem es die Folgen für sie mitdenkt. Dies soll den bereits erwähnten Gegensatz zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft überwinden können.

Doch wie ist das möglich? Wie kann aus der Gemeinschaft der unmittelbar erlebten Nahbeziehungen, die von Angesicht-zu-Angesicht im Kreis der Mitmenschen und Zeitgenossen bewusst erfahren wird, die anonyme Form demokratischer Gesellschaften erwachsen, von denen wir bewusst vor allem mittelbar, über symbolisch und öffentlich vermittelte Information, z.B. über die Zeitungen, Medien wissen?

Ein wichtiger Teil von Deweys Antwort lautet: Durch eine informierte, lernende, nämlich forschende Öffentlichkeit, die ihre Meinungen insbesondere ausgehend von den Ergebnissen der Sozialwissenschaften entwickelt

und dadurch ihr Denken und Handeln verändert. In *The Public and Its Problems* macht sich Dewey auf die Suche nach den Bedingungen für die Entstehung einer demokratischen Öffentlichkeit.

Der entscheidende Punkt, an dem sich zeigt, auf welcher Ebene und auf welcher Weise Lern- und Bildungsprozesse wirksam werden, ergibt sich daraus, wie Dewey den Unterschied zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft auffasst. Denn Gesellschaft ist als moderne, anonyme Form des gemeinschaftlichen Lebens nach Dewey nur dann denkbar, wenn sie von einer neuen, durch kommunikatives Bewusstsein bestimmten Form von Öffentlichkeit und Verstehen aus getragen wird.

Warum ist das so? Hier laufen zwei Überlegungen Deweys zusammen, die einander zu widersprechen drohen: Zum einen vertritt er die Auffassung, dass Menschen allein durch Nahkontakte lernen, sich moralisch, gefühlsmäßig und geistig zu anderen Menschen zu verhalten und dadurch wahrhaft menschliche Gemeinschaften zu bilden. Diesen Gegensatz beschreibt er ausdrücklich und emphatisch folgendermaßen:

„Verbundene¹⁷ und gemeinsame Aktivität ist eine Bedingung der Schaffung von Gemeinschaft. Aber die Verbindung selbst ist physikalisch und organisch, während das gemeinschaftliche Leben moralisch ist, d.h. emotional, intellektuell und bewusst verläuft. Menschliche Wesen verknüpfen ihr Handeln ebenso unbewusst wie dies Atome, Sternmassen und Zellen tun, genau ebenso direkt und unbewusst wie sie sich abstoßen und aufteilen.“ (*The Public and Its Problems*, LW 2, S.330)

Das gemeinschaftliche, bloß zu einem Kollektiv verknüpfte Handeln von Menschen, das nicht bewusst gemeinschaftlich erfolgt, ist für Dewey eigentlich noch kein menschliches Handeln. Es ist einfach zu unmittelbar, so dass es von den mechanischen Verknüpfungen zwischen Dingen und Ereignissen in der Natur nicht zu unterscheiden ist. Deswegen kann aus keiner Menge bloß verknüpften kollektiven Handelns Gemeinschaft entstehen.

Zwar erkennt Dewey an, dass Menschen zunächst nur unmittelbar durch Nahbeziehungen miteinander verbunden sind. Aber diese „organische Verknüpfung“ von Menschen enthält nichts, was sie zu den symbolbasierten Beziehungen und Austauschverhältnissen moderner Gesellschaften so überleiten könnte, dass sie zu großen Gemeinschaften werden. Auf Nahbeziehungen selbst lässt sich deshalb für Dewey die Bildung großer demokratischer Gesellschaften, die dann auch Gemeinschaften sind, nicht aufbauen.

17 im Original „associated“

Das wahrhaft Menschliche, das Gesellschaften trägt, entsteht nach Dewey vielmehr wiederum – durch Bildung: „Alles Menschliche ist erlernt, nicht angeboren“ (LW 2, S.231). Das menschliche Lernen ist aber nicht organisch oder physikalisch basiert. Das heißt, es kann nicht an bereits bestehende instinktive menschliche Befähigungen und Beziehungen anschließen oder in diesen als Entwicklungsmöglichkeit verkörpert sein. Vielmehr nimmt Dewey an: „Auf menschliche Weise und mit menschlicher Wirkung zu lernen bedeutet nicht einfach eine zusätzliche Fähigkeit durch die Verfeinerung angeborener Befähigungen zu erwerben“ (LW 2, S.331f.).

Wenn wir nun fragen, wie es denn zur Bildung wenigstens der Gemeinschaften durch den direkten Austausch in Nahbeziehungen kommt, so stoßen wir wiederum auf einen starken Bewusstseinsbegriff, der an zwei Bedingungen gebunden ist:

1. an die Fähigkeit zur bewussten Kommunikation zwischen Menschen und
2. an die Wahrnehmung der Konsequenzen gemeinsamer Handlungen, die kommunikativ geteilt wird, so dass ein öffentliches, gesellschaftliches Bewusstsein entsteht.

Es geht darum, wie Dewey immer wieder betont, dass „die Folgen verknüpften Handelns wahrgenommen werden“ (LW 2, S.330), und zwar von den Menschen, die sich durch diese Wahrnehmung als Mitglieder einer Gemeinschaft verstehen. Was Dewey vorschlägt, ähnelt in diesen beiden Hinsichten der ebenfalls am kommunikativen Bewusstsein orientierten Gesellschafts- und Öffentlichkeitstheorie von Jürgen Habermas. Denn es handelt sich um eine Theorie der Entstehung von Gesellschaft aus dem Bewusstsein der Folgen gemeinschaftlichen Handelns, die durch Kommunikation in einem Modell der Wechselwirkung zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Bewusstsein miteinander verknüpft sind.

Betrachten wir Deweys Gedankengang, der ihn schließlich zu diesem anspruchsvollen Kommunikationsbegriff führt.¹⁸ Er schreibt:

18 In der diese Passage einleitenden Überlegung reserviert Dewey die Fähigkeit menschlicher Selbsterkenntnis und Selbstzuschreibung mit „ich“ und „wir“ ganz allein dem Sprachbewusstsein und trennt sie sogar vom gemeinsamen Handeln: „Keine Menge angesammelter kollektiver Handlungen resultiert von selbst in Gemeinschaft. Denn für Wesen, die beobachten und denken und deren Vorstellungen in ihre Impulse eingehen und zu Empfindungen und Interessen werden, ist das ‚wir‘ ebenso unvermeidlich wie das ‚ich‘. Aber ‚wir‘ und ‚unser‘ existieren nur dann, wenn die Folgen verknüpften Handelns wahrgenommen werden und zum Objekt von Begehren und Anstrengung werden, ebenso wie ‚ich‘ und ‚mein‘ nur dann auftreten, wenn ein bestimmter Anteil an gemeinsamem Handeln bewusst behauptet oder beansprucht wird.“ (*The Public and Its Problems*, LW 2, S.330)

„Wie organisch auch immer menschliche Verbindungen ihrem Ursprung nach und in der Festigkeit ihres Wirkens sein mögen, Gesellschaften in einem menschlichen Sinne entwickeln sich daraus nur, wenn ihre Folgen, von denen man weiß, geschätzt und begehrt werden. [...] Interaktionen, Austausch geschieht faktisch und wechselseitige Abhängigkeit folgt daraus. Aber Teilhabe an Aktivitäten und das Teilen von Ergebnissen sind etwas Zusätzliches. Die für sie erforderliche Voraussetzung ist Kommunikation.“ (*The Public and Its Problems*, LW 2, S. 330)

Die Verständigung oder Kommunikation über Belange, Ziele, Tatsachen, über „die Folgen verknüpften Handelns“, die eine Gemeinschaft oder gar eine moderne Massengesellschaft betreffen, ist vom Thema, den erforderlichen Informationen, den Argumentations- und Denkweisen her eine Leistung des Bewusstseins. Sie ist prinzipiell unterschieden von dem direkten Austausch im Zwiegespräch zwischen Menschen.

Was Dewey nicht genügend berücksichtigt, ist eine in der phänomenologischen Tradition Heideggers z. B. von Rainer Marten, aber auch Martin Buber, Emmanuel Levinas und anderen aufgewiesene Ebene von Beziehungen, die den allgemeinen gesellschaftlichen Beziehungen vorausliegt, jedoch konstitutiv in sie eingeht. Diese Art von direkten Beziehungen zwischen Individuen nennt z. B. Martin Buber zwischenmenschlich. So unterscheidet z. B. Martin Buber in „Elemente des Zwischenmenschlichen“ (Buber 2006, S. 171–177) strikt das Zwischenmenschliche vom Sozialen und beschreibt es vor allem von der Begegnung im „echten Gespräch“ her, das ein Bewusstsein vom Anderen und eine Beziehung zu ihm schafft. Im Unterschied dazu setzt Rainer Marten den allgemeineren Begriff der Lebensteilung ein, um aufzuzeigen, dass zwischenpersonale Beziehungen praktisch gelebt und „geteilt“ werden.

Wir werden im Folgenden den Begriff der Lebensteilung verwenden, um diese praktischen interpersonalen Beziehungen zu beschreiben, da dies dem Primat der Praxis im Pragmatismus Deweys weitgehend entspricht. Diese Erfahrungen werden aber auch in gesellschaftlichen Beziehungen und in Einstellungen wie Vertrauen und bei der Übertragung von Verantwortung in modernen Massengesellschaften umgesetzt. Das Teilen aller Arten von Gütern und Nähe ist eine grundlegende ökonomische Praxis des Menschen, die als Beziehungstechnik einfacher und allgemeiner als Tausch, Geschenk oder Markt das Beziehungsvertrauen von Menschen zueinander verkörpert. Dies haben erst in den letzten Jahren die Feldforschungen und theoretischen Arbeiten der Wirtschaftsanthropologie gezeigt, wie Thomas Widlok (2017) in seinem Buch zur Ökonomie des Teilens deutlich macht.

Wegen dieses praktischen Charakters der Lebensteilung handelt es sich

aber um Beziehungen, die nicht sprachlich und nicht bewusst erfahren werden müssen, jedoch stets in der Gegenwart des Anderen gemeinschaftsbildend wirksam werden. Zum Beispiel eben deshalb, weil man sich von Angesicht zu Angesicht bei einem Gespräch begegnet – und aufeinander einlässt, Gegenwart zulässt. Diese Beziehungen können bereits unabhängig vom Sprechen dem kommunikativen Bewusstsein vorausliegen, weil das Eingehen auf die Gegenwart des Anderen vorbewusst bleiben kann. In unterschiedlichen Formen, z.B. in der Sorge, des Eingehens oder des Daseins für den Anderen, werden sie praktisch gelebt und bilden jene prägenden direkten Beziehungen, auf denen auch die komplexen, dann bewusst eingegangenen sozialen Beziehungen in einer Gemeinschaft aufbauen können.

Eine Sozialpsychologie und Bildungstheorie, welche die grundlegende Bedeutung dieser Beziehungen einbezieht, kann dann auch erklären, dass Menschen einander auch ohne sprachliche oder kommunikative Akte als Andere erfassen und als Beziehungspartner akzeptieren. Somit kann bereits die Bildung von Gemeinschaft und Öffentlichkeit in der direkten, gegenwärtigen Begegnung von Angesicht zu Angesicht als Lebensteilung zwischen zwei Menschen angelegt sein. Von der Annahme aus, dass Lebensteilung als wechselseitige Beziehung zwischen einander nahen und gegenwärtigen Menschen für das Gelingen jedes menschlichen Lebens unverzichtbar ist, lassen sich dann auch moderne Gesellschaften und Demokratie als offene, dynamische Prozesse verstehen.¹⁹

Dass für Dewey Gemeinschaft erst und allein durch das Verstehen von gemeinschaftlich geteilten Konsequenzen entsteht, führt dazu, dass Sprache und Symbole für seine Utopie einer bildungsfreundlichen Demokratie entscheidend werden. Der Nachteil: Alles Vorsymbolische und Vorsprachliche, das sich in Gesten, spontanen Agieren und vorbewussten Austauschprozessen manifestiert, aber auch rein bildliche Medien sind für das Verstehen von Gesellschaft weitgehend irrelevant. Sie können nur dann gemeinschaftliche oder gesellschaftliche Bedeutung gewinnen, wenn sie auf der Ebene der Bedeutung und somit des explizit kommunikativen Bewusstseins dargestellt werden.

Anders als in der Semiotik von C. S. Peirce oder in der Psychologie von William James sind für Dewey die Weisen der sinnlich vergegenwärtigenden Kommunikation, also Bilder, Diagramme, Gesten, Berührungen, ja ganz all-

¹⁹ Dies versucht z. B. Rainer Marten (1994, S. 494): „In gelingender Lebensteilung sind die eigenheitlichen Gewalten relativ ausgeglichen: Keiner überwältigt den Anderen, jeder erkennt im Gebrauch eigener Gewalt auch schon die andere an.“

gemein alle unterschwellig vermittelten Informationen gesellschaftlich und politisch bestenfalls von nachrangiger, untergeordneter Bedeutung. Sein Nachdenken über Demokratie und das Entstehen einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit geht von einem anderen Modell aus. Statt der Erfahrung der Beziehungen des nahen Miteinanders werden Beziehungen durch wissenschaftliches Wissen, Erkennen und Forschen erschlossen, und zwar in einem aktiven Sinne: Dewey übernimmt aus den Wissenschaften das Forschen als Umgang mit offenen Fragen und Problemen sowie als Methode der Kommunikation und Interaktion. Sie wird zum Medium der Entwicklung demokratischer Gesellschaften erweitert.

Doch wie können wissenschaftliche Formen des Wissens, Handelns und der Kommunikation zu einer Methode werden, die auch die gesellschaftliche Entwicklung als Gemeinschaftsbildung voranbringt? Deweys Argument beginnt damit, dass er die Symbolisierung von Handlungen als Ursprung gemeinschaftlicher Kommunikation und Bewusstseins auffasst: Aus den bloß organisch verknüpften Tätigkeiten von Menschen entsteht durch gemeinsam wahrgenommene und verstandene Symbole ein allgemeiner Wille und soziales Bewusstsein.

Es ist dieses geteilte, symbolisch strukturierte Bewusstsein, das Entscheidungen über gemeinsames Handeln in einer Gesellschaft ermöglichen soll. Dewey gelingt dies, indem er eine eindrucksvolle Neudeutung des gesellschaftlichen Prozesses der Verständigung entwirft. Das Ergebnis der gesellschaftlichen Kommunikation ist, für alle Beteiligten, die Einigung auf gemeinsame Ziele des miteinander Handelns, so dass die öffentliche Bedeutung stets gesellschaftliche Belange erfasst und entscheidbar macht:

„Auf diese Weise [durch gemeinsam verstandene Bedeutungen, d. A.] entsteht, was man metaphorisch einen allgemeinen Willen und ein soziales Bewusstsein nennt: Das Wünschen und die Wahl der Einzelnen in Bezug auf Handlungen werden durch Symbole kommunizierbar und von allen geteilt, die davon betroffen werden. Eine Gemeinschaft stellt also eine Anordnung von Energien dar, die in eine Anordnung von Bedeutungen umgeformt wurde, welche jeder gegenüber jedem anderen anerkennt und berücksichtigt, der in den verknüpften Handlungen engagiert ist.“ (*The Public and Its Problems*, LW 2, S. 331)

Offensichtlich wird dabei aber eine andere Ebene der Kommunikation ausgeblendet oder übergangen, nämlich die Weise, wie durch präsentische, nicht symbolisierende Anteile aller Zeichen- und Sprachformen Menschen stets auch direkt miteinander kommunizieren. Nun ist hier nicht der Ort, diesen Unterschied zwischen symbolisch-sprachlicher und präsentisch-vorsprachli-

cher Kommunikation ausführlich darzustellen. Wichtig für die Beziehung zwischen Bildung und Demokratie ist jedoch, dass diese nicht-symbolische Seite des Kommunizierens eng mit der symbolischen gerade in allen gemeinschaftlichen Lehr- und Lernsituationen der Bildung unauflöslich verknüpft ist.

Das Nichtsymbolische und die Wechselwirkung zwischen dem Symbolischen und Nichtsymbolischen lässt sich gut anhand eines Witzes veranschaulichen: Zwei Gefangene wollen in der Nacht aus einem Zuchthaus ausbrechen. Als der erste über die Mauer klettert und in die Freiheit springt, ruft ein Wächter aus der Ferne „Wer da?“. Daraufhin ahmt der Gefangene mit „Miau“ eine Katze nach. Auf das Geräusch des Sprungs des zweiten Gefangenen reagiert der Wächter mit demselben Ruf. Daraufhin antwortet ihm der zweite Gefangene mit „Noch ne Katze“.

Dieser Witz funktioniert deshalb, weil uns allen intuitiv ein wichtiger Unterschied klar ist: Eine Aussage – die sich des symbolischen Mediums der Sprache bedient – dass es Katzen gibt, ist niemals ein Beleg für die *Gegenwart* einer Katze. Im Fall des Klangs, des „Miauens“ der Katze – also eines vorsymbolischen, nämlich qualitativ-lautmalerischen Zeichens – kann dies aber ein Beleg für die Existenz einer Katze sein. Indem Dewey das direkte, vorbewusste Reagieren auf vorsymbolische Zeichen vom Prozess der Bildung von Gemeinschaften ausschließt, vergibt er die Möglichkeit, gemeinschaftliches menschliches Handeln in Bildungsprozessen, die stets auch vorsymbolische Medien und deren Funktion der Vergegenwärtigung gemeinsamer Erfahrung einbinden, ebenfalls als Zugang zu demokratischer Teilhabe zu verstehen.

Für Deweys Demokratie- und Bildungskonzeption ist die Entscheidung eindeutig: Allein durch symbolisch strukturierte Kommunikation entwickeln sich Gesellschaften, weil nur durch sie die für gesellschaftlich Entwicklungen relevanten Konsequenzen gemeinsamen Handelns dargestellt werden können. Das gilt auch für die kommunikativen Prozesse, die wie im obigen Witz von anderen Kommunikationsformen abhängig und erst von daher verständlich sind.

Die Funktion und effektive Wirkungsweise der symbolisch-gemeinschaftlichen Kommunikation wird dabei als „Umformung“ oder „Übersetzung“ beschrieben. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass Dewey an der Wirksamkeit und Vollständigkeit einer umfassenden Übersetzung und Umformung alles Menschlichen in den Modus des Symbolischen zweifelt. So greift er gelegentlich auf die Metapher „der alte Adam“ zurück, die Martin Luther für den Menschen als Sünder verwendet, wenn es um das unvollständige Aufgehen des Einzelnen in der symbolischen gesellschaftlichen Kommunikation geht:

„Zu lernen, ein Mensch zu sein, heißt, aus dem Hin und Her der Kommunikation ein wirksames Verständnis davon zu entwickeln, was es heißt, ein bestimmtes individuelles Mitglied einer Gemeinschaft zu sein. Jemand zu sein, der deren Überzeugungen, Wünsche und Methoden versteht und wertschätzt und zu der weiteren Umformung organischer Kräfte in menschliche Mittel und Werte beiträgt. Aber diese Übersetzung ist niemals beendet. Der alte Adam, das unreformierbare Element in der menschlichen Natur, bleibt bestehen.“ (*The Public and Its Problems*, LW 2, S. 332)

Damit ist auch ein anderes Problem angesprochen, dass zu der Unterschätzung der Rolle des Nichtsymbolischen hinzutritt. Denn es gab schon damals (1927) – umso mehr noch in unserer Zeit der digitalen Medien und Kommunikation – ein Umformungs- und Übersetzungsproblem. Die situative Sprache dialogischer Verständigung zwischen Menschen kann sich z.B. des gemeinsamen Bezugs auf eine momentan geteilte Situation bedienen und ohne Einschränkungen in der ersten und zweiten Person Singular formulieren. Das ist bei Symbolisierungen, die zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Kommunikation gehören, nicht möglich.

Um einer anonymen, höchstens allgemein bekannten gesellschaftlichen Öffentlichkeit ein Verstehen zu ermöglichen, bedarf es der Sprache der allgemeinen, objektiven Eigenschaften, die auch das Persönliche und Situative objektiviert und in einer unpersönlichen Sprache darstellt. Dieser Unterschied besteht unabhängig davon, ob die situative oder nicht-symbolische Kommunikation bereits gemeinschaftsbildend wirkte oder nicht.

Dewey hat einen Lösungsvorschlag für das Problem, wie das nicht symbolisierbar Einzelne und Situative auf gesellschaftliche Tausch- und Kommunikationsverhältnisse und Abhängigkeiten bezogen werden kann und wie der Bereich der Bedeutungen, die Menschen teilen können, erweitert werden kann. Die „einzig mögliche Lösung“ für die Auflösung dieses Gegensatzes ist „die Vervollkommnung der Mittel und Wege der Kommunikation von Bedeutungen, so dass das tatsächlich geteilte Interesse an den Konsequenzen der voneinander abhängigen Handlungen die Wünsche und Anstrengungen beeinflusst und dadurch das Handeln leitet“ (LW 2, S. 332).²⁰

20 Von Bedeutung ist dieser Aspekt auch für kulturübergreifende Kommunikation. Wenn sich dabei einer gemeinsamen Sprache bedient wird, z. B. Englisch, so sind die Bedeutungen der jeweiligen Begriffe mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht identisch mit den Bedeutungen der Begriffe aus der Herkunftssprache. Diese unterscheiden sich, je nach Praxiskontext, stark von der jeweils kulturspezifischen allgemeinen gesellschaftlichen Kommunikation. Ein Beispiel findet man bei Kehrbaum, 2015, S. 50 ff. Dort wird beschrieben, wie im Rahmen eines europäischen Bildungsprojektes (*Quali2move*) unterschiedliche Bedeutungsgehalte von Begriffen didaktisch-methodisch bearbeitet wurden.

Der Konflikt zwischen den symbolresistenten Aspekten des Individuums und den vielfältigen Abhängigkeiten der Gesellschaft soll durch einen Konversions- oder Umformungsprozess aufgefangen werden: Was direkt, organisch, physisch war und was z.B. von Angesicht zu Angesicht zwischen Menschen geschah, was an Willen, Trieben, Wünschen, Energien im Einzelnen existiert, soll Teil eines „sozialen Bewusstsein“ werden können. Dadurch wäre es möglich, dass sich das Flüchtige, Situative und Individuelle bewahren und im sozialen Umgang mit Symbolen aufheben lässt. Auch in Bezug auf den Bereich des Individuellen und Situativen soll sich ein gesellschaftlicher, verallgemeinerter Willen bilden lassen, der durch Symbole kommunikativ geformt ist.

Gelingt dies in einer Gemeinschaft, so wird sie zu einer Ordnungsform der individuellen Energien. Das Situative, Individuelle des menschlichen Nahbereichs kann dann, wenn auch nicht ohne Rest, in kooperative Handlungen von Menschen übersetzt werden. Dies gelingt nur, wenn der Übergang durch kommunikative Symbolisierungen geordnet ist: Erst dadurch, dass Menschen in der Lage sind, Symbolisierungen *einander* und ebenso *allen anderen* zuzuschreiben, wird ein gesellschaftliches Handeln und Bewusstsein erreicht.²¹

Man könnte sagen: Die kommunikativ vermittelten Symbolisierungen müssen schon selbst so beschaffen sein, dass sie zu Akten des *kommunikativen Handelns* werden, die dann dadurch auch eine *eigene Gegenwart* für die so durch sie kommunikativ verbundenen Menschen herstellen.²² Kurzum, alle Situationen individuellen Lebens gehen vollständig in ihrer kommunikativ umgeformten gesellschaftlichen Bedeutung auf.

Dewey schlägt also eine Um- und Überformungstheorie der symbolischen Kommunikation vor, die, indem sie eine Handlungstheorie einschließt, den vorsymbolischen Austausch einbinden will. Doch dies kann nicht funktionieren: Einerseits ist dies, was die Ansprüche an die Leistung des individuellen Bewusstseins und des Handelns betrifft, eine zu anspruchsvolle, überfordernde Theorie. Was sich auch darin zeigt, dass es sich um eine Variante einer Universalisierungsforderung für alle individuellen und sozialen Bedingungen von gelingender Kommunikation handelt. Ähnliches findet sich auch bei Jürgen Habermas.

21 Dass Symbole dadurch ihre Bedeutung gewinnen, dass sie mit den anderen Mitgliedern derselben Gemeinschaft geteilt werden, vertritt auch C. S. Peirce in seiner Semiotik (siehe dazu Pape 2012).

22 siehe Habermas 1981 und 1996

Andererseits hält Dewey daran fest, alle nicht-symbolische Existenz von Austauschprozessen der direkten Begegnung zwischen Menschen mit dem „Organischen“ oder „Physischen“ gleichzusetzen. Dass dieser eigenständige und eigensinnige Charakter dieser Prozesse, gerade weil er weder organischer noch physischer Natur ist, eine eigene Form der Partizipation auch in politischen und gesellschaftlichen Prozessen ergeben könnte, wird von Dewey nicht in Betracht gezogen.

Diesen unvermeidlichen Mangel einer Theorie, die allein auf symbolische Bedeutung in der Kommunikation setzt, hatten wir bereits oben kritisiert. Doch von dieser Einschränkung einmal abgesehen, leistet die Theorie der symbolischen Umformung und Übersetzung einiges. Insbesondere wird eine durch sie ermöglichte Folgerung verständlich: Menschen haben in modernen Gesellschaften die Möglichkeit, eine sich ständig erweiternde und vertiefende Gemeinschaft der kommunikativ geteilten Bedeutung zu entwickeln. Diese Entwicklung baut – ausgehend von gemeinsamen Interessen an den miteinander geteilten Folgerungen des Handelns – ihr Bewusstsein auf.

Dass diese Möglichkeit des gemeinsamen Handelns aber auch in die gesellschaftliche Wirklichkeit umgesetzt wird, wird dann zu einem moralischen Problem. Dessen Lösung aber, da ist sich Dewey sicher, ist vor allem von „Intelligenz und Bildung“ abhängig (LW 2, S.332) Dies ist ein für die Beziehung zwischen Demokratie und Bildung wichtiges Ergebnis, das es verdient, genauer formuliert zu werden. Die folgende These soll es ein wenig allgemeiner fassen:

Die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft wird dann durch eine Moral der Kommunikation zu einer Gemeinschaft der Menschen in ihr führen, wenn Menschen in dieser Gesellschaft sich durch Bildung ausreichend entwickeln können.

Es ist offensichtlich, dass dieser Vorschlag vielen Einwänden ausgesetzt ist, ja sie geradezu herausfordert. Im Sinne des Eingangszitats zu [Kapitel 1](#), das von der Philosophie die Einbeziehung ökonomischer Bedingungen forderte, diskutiert Dewey zunächst, ob es strikt ökonomische Bedingungen für die Entwicklung moderner Gesellschaften gibt. Hier setzt er sich mit dem Konzept dessen auseinander, was er „natürliche Ökonomie“ nennt. Dies ist die These, dass die ökonomischen Bedingungen die gesellschaftlichen Entwicklungen zwangsläufig bestimmen. Ein solcher ökonomischer Determinismus verläuft

also ohne die von Dewey vorgeschlagene kommunikative Transformation von Bedeutungen in einer Gemeinschaft.

Dewey will seine Missbilligung des Mythos oder der Illusion dieses grobschematischen Weltbildes kaum verhehlen. Sein Argument ist auch hier, dass die gesellschaftlichen Mechanismen symbolischer Natur sind und dass ein ökonomischer Determinismus dies übersieht. Mit den Annahmen und Argumenten dieser hier formulierten Kritik stimmt Dewey mit Habermas, insbesondere mit Honneth²³, aber auch mit der Marx-Kritik des späten Sartre²⁴ überein, obwohl seine Kritik des Marxismus doch sehr allgemein bleibt.

Dewey hat wohl schon bei der Ablehnung des ökonomischen Determinismus eine andere Gruppe konkreter und materialer Bedingungen für gesellschaftliche Veränderungsprozesse durch Bildung im Auge. Dies wird deutlich, als er sich seinem eigentlichen Thema zuwendet: Der Bestimmung jener genaueren psychosozialen Bedingungen, unter denen eine Gemeinschaft als eine effektive, demokratische Öffentlichkeit organisiert werden kann, für die – hypothetisch – die kommunikative Transformation durch Bildung als möglich gedacht wird (LW 2, S.334).

Nun ist die Art der Inhalte der kommunikativen Transformation durch Bildung bekannt: Es sind dies die auf Wissen und Beobachtung basierten Meinungen der Menschen, die in einer Gesellschaft öffentlich Verbreitung finden und geglaubt werden. Wissen und Überzeugung sind vom Kontext der menschlichen Beziehungen und Kommunikation, von Traditionen und Denkweisen abhängig, die sozial weitergegeben und im Handeln erprobt werden.

Doch was verändert sich für das Individuum, wenn sich seine Meinungen und Handlungen durch mit anderen Menschen kommunikativ geteilte Bedeutungen wandeln? Es sind die Gewohnheiten und Verhaltensweisen, die der Einzelne im Austausch mit seiner sozialen Umwelt ändert. Jeder Mensch entwickelt in seinem Verhalten wiederkehrende Weisen des Handelns, die Gepflogenheiten oder Gewohnheiten – engl. *habits*, lateinisch *habitus*, im

23 Insbesondere auch in *Das Recht der Freiheit* (Honneth 2011). In *Die Idee des Sozialismus* (2015) nimmt Honneth auch explizit Deweys Thesen auf. So z. B. auch die hier erörterte von der bildungsabhängigen Entwicklung der demokratischen Gesellschaft. Honneth ist ebenso wie Dewey überzeugt, dass gesellschaftliche Entwicklung darin besteht, dass dem Anspruch benachteiligter Gruppen auf Freiheit dadurch entsprochen wird, dass sie an der „allem Sozialen zugrundeliegende Struktur unbegrenzter Kommunikation innerhalb der gesellschaftlichen Lebenswelt“ beteiligt werden (Honneth 2015, S.99).

24 In *Brüderlichkeit und Gewalt* wendet sich Sartre gegen die Marx'sche These, die Produktionsverhältnisse seien das primäre Verhältnis zwischen Menschen, und argumentiert, deshalb sei auch Marx' Theorie des Überbaus völlig falsch, „weil die primäre Beziehung des Menschen zum Menschen etwas anderes ist“ (Sartre 1993, S.44).

Griechischen *hexis* – genannt werden. Sie werden schon vom Kind, aber auch vom Erwachsenen unmittelbar aus der jeweiligen sozialen Umgebung im alltäglichen Miteinander übernommen. Die das eigene Verhalten formende Wirkung des Handelns der Anderen fasste schon der römische Komödiendichter Publilius Syrus in dem Spruch „Ein Weg ist dort, wo Füße Spuren ließen“ (Syrus 1969, S. 37).

Gewohnheiten bilden die Ebene, auf der sich bereits ausgeführte Handlungen – das Handeln der Anderen wie das eigene – in eine Weise oder Regelmäßigkeit zu handeln umsetzen. Wir handeln einer Gewohnheit gemäß dann, wenn wir eine Situation als dieselbe wahrnehmen, in der wir selbst oder Andere bereits auf eine bestimmte Weise gehandelt oder reagiert haben – und dann wieder auf dieselbe Art handeln. Dazu bedarf es keiner bewussten Entscheidung oder Überlegung. Aber selbst dann, wenn Wissen und logisches Folgern die Basis unseres Handelns ist, ist die Erfahrung, dass dies hier und jetzt eine geeignete Situation zum Handeln ist, durch entsprechende *habits* des Beobachtens und Urteilens zugänglich, die wir nicht bewusst begründen können. *Habits* oder Gewohnheiten werden uns oft nur dann bewusst, wenn sie stören.

Gewohnheiten, „Angewohnheiten“, sind somit eben jene ohne bewusste Anstrengung erlernten Befähigungen, die das schnelle, unmittelbare und situative Beobachten, Handeln und Reagieren ermöglichen. Sie sind das, was alltägliches, selbstverständliches und „normales“ Handeln ermöglicht. Genauso gibt es Gewohnheiten des Denkens, Fühlens, Sprechens und Kommunizierens. Heute gibt es in der Philosophie nur wenig Interesse an diesem Phänomen, eher gilt „Gewohnheit“ als ein psychologischer, aber hauptsächlich als ein beschreibender Begriff, der bestenfalls in der Philosophie des Geistes, z.B. in der Theorie der Emotionen, eingesetzt wird.²⁵

In der Philosophie des Geistes wie im Alltagsverständnis hat der Gewohnheitsbegriff oft eine negative Bedeutung: Gewohnheiten sind, schon bei Jean-Jacques Rousseau, dasjenige, was man überwinden, ja von Anfang an vermeiden sollte. Die häufigste Verwendung von Gewohnheit ist deshalb die Verknüpfung mit dem Adjektiv „schlecht“. Vom Rauchen sagen wir z.B. es sei eine „schlechte Angewohnheit“. Gewohnheiten schließen nach dieser Sicht gerade Bewusstsein, Aufmerksamkeit und verantwortliches Denken

25 Zu den Ausnahmen gehören z.B. Martin Hartmann, *Die Kreativität der Gewohnheit. Grundzüge einer pragmatischen Demokratietheorie* (Hartmann 2003); Michael Hampe, *Im Netz der Gewohnheit. Ein philosophisches Lesebuch* (Hampe/Lindén 1993); Pierre Bourdieu, *Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld* (Bourdieu 1997) oder auch Peter Nickl, *Die Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des Habitus* (Nickl 2001).

aus. Gegen diese falsche Auffassung von Gewohnheiten und ihrer Funktion wendet sich nicht nur Dewey. Dieses Verständnis übersieht, dass zu den Gewohnheiten stets auch die Fähigkeit gehört, sie zu verändern und sich reflektierend zu ihnen zu verhalten:

„Gewohnheit ist eine Befähigung, eine Fertigkeit, die durch vergangene Erfahrung gebildet wurde. Doch ob eine Befähigung auf die Wiederholung vergangener Handlungen eingeschränkt ist, die nur vergangenen Bedingungen angepasst waren, oder auf neue Umstände eingehen kann, ist völlig davon abhängig, um welche Art von Gewohnheit es sich handelt. [...] Denn was eine Gewohnheit schlecht macht, ist ihre Unterordnung unter alte, vorgezeichnete Muster. [...] Eine flexible, empfindliche Gewohnheit wird durch Praxis und Anwendung immer vielgestaltiger und besser anwendbar.“²⁶

Deweys Projekt, im Rahmen einer Philosophie des Pragmatismus den Prozess der Gewohnheitsbildung einzusetzen, um damit Bildungs- und Demokratietheorie zu verknüpfen, wird vielen Leser/innen unverständlich oder abwegig erscheinen. Für Deweys Philosophie und politische Theorie von Bildung und Demokratie ist die Theorie des *habit* unverzichtbar und macht seinen Pragmatismus erst zu jener Denkweise, die in der Gegenwartsphilosophie und heute erst in den Geistes- und Sozialwissenschaften wirksam wird.²⁷

John Deweys Theorie politischer Bildung gerät häufig in das Zwielicht eines engen, fehlerhaften Verständnisses von Pragmatismus und wird missverstanden. Das hat zum einen damit zu tun, dass erst seit wenigen Jahrzehnten in Deutschland und Europa eine offene und sachliche Aufarbeitung des Pragmatismus begonnen hat. Zum anderen taucht heute der Begriff „Pragmatismus“ – und entsprechend „pragmatisch“ – in einer ganz anderen Bedeutung in den Medien auf, wird von den Akteuren in Politik, Wirtschaft, Technik und Kultur zu einer völlig anderen Beschreibung ihrer Handlungen, Entscheidungen und Einstellungen verwendet. Doch die kulturell am stärksten verbreitete Bedeutung dieses Begriffs hat nichts mit der Philosophie des Pragmatismus zu tun und widerspricht ihr sogar.

26 Zitat aus John Dewey, *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology* (Dewey 1922, S. 66 und 72); übersetzt von Helmut Pape nach der Erstausgabe.

27 William James (1842–1910) und Charles S. Peirce (1839–1914) haben mit ihren Arbeiten die Philosophie des klassischen Pragmatismus als eine allgemeine Methode des Philosophierens begründet. John Dewey (1859–1952), der zeitweise bei Peirce studierte, und George H. Mead (1863–1931) sind die beiden Denker der zweiten Generation des Pragmatismus, deren Werk insbesondere in den Sozialwissenschaften, in der praktischen Philosophie und den Erziehungswissenschaften wirksam wurde.

Diese doppelte Quelle des Missverstehens pragmatischer Theorie der Bildung ist weder einfach zu verstehen noch einfach zu beseitigen. Deshalb beschreibt der nächste Abschnitt sowohl die Missverständnisse, denen die Philosophie des Pragmatismus schon seit ihrer Entstehung und heute immer noch begegnet, als auch das im heutigen Sinne ganz „unpragmatische“ Verständnis von Erkenntnis, Lernen und sozialen Beziehungen, das von der Philosophie des Pragmatismus entwickelt worden ist.

2.2 Was der Pragmatismus behauptet und was davon in Deweys Theorie von Demokratie und Bildung eingeht

Europäische Philosophen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts waren sich schulübergreifend einig, der Pragmatismus sei geistlos und antiphilosophisch. Der Denkstil dieser Philosophinnen und Philosophen ordnete von universalen Prinzipien und allgemeinen politischen Konzeptionen aus alle Pflichten, Werte und Rechte, denen jede alltägliche Tätigkeit und spontane Befähigung zu gehorchen habe. Jeder Anspruch auf Status und Geltung im Alltag sei nur vom Ganzen her legitimiert. Welcher Philosoph und Geisteswissenschaftler, dem seine Universitätskarriere lieb war, hätte es gewagt, ernsthaft zu behaupten, von der wandelbaren, zeitlich relativen Praxis aus ließe sich die Angemessenheit von Idealen, Werten und Theorien beurteilen?

50 Jahre später, durch die Arbeiten von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel zum Pragmatismus, wird heute in Philosophie, Politologie, in den Erziehungswissenschaften und in Kulturtheorie der Pragmatismus als eine Alternative zum neoliberalen Mainstream wahrgenommen. Sein weiter Erfahrungs- und Praxisbegriff, der immer schon das gemeinsam Teilbare aller Menschen einbezieht, ist ein Gegenentwurf zu den prozeduralen und deliberativen Demokratietheorien. Deshalb wird nun auch der Pragmatismus von Wissenschaftlern ernst genommen, die andere Ansätze entwickeln.²⁸

28 Siehe unter anderem Dirk Jörke, *Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart* (Jörke 2003); Axel Honneth, *Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung* (Honneth 2015) oder auch Judith M. Green, *Deep Democracy. Community, Diversity, and Transformation* (Green 1999). Seit kurzem gibt es in Deutschland einen überregionalen wissenschaftlichen Arbeitskreis zum Pragmatismus, „Demokratie als Lebens- und Denkform“, der von Forschungseinrichtungen der beiden christlichen Kirchen getragen wird und in seinem Titel bereits eine zentrale These der Demokratietheorie Deweys zum Motto der Arbeit gemacht hat.

Andererseits widerspricht dieser positiven Einschätzung eine unter konservativen wie unter linken Denkern verbreitete Überzeugung, die den Pragmatismus völlig ablehnt. Diese bereits vor Horkheimer und Adorno von Theoretikern der Linken geäußerte Kritik sieht im Pragmatismus vor allem eine kapitalistische Rechtfertigungsideologie. Der Pragmatismus reduziere alles, was politische und ethische Bedeutung hat, auf einen individuellen und kurzfristigen Nutzen und legitimiere jede Form von Profitmaximierung im Kapitalismus.

Haben die linken Kritiker recht? Dagegen spricht, dass die meisten Denker der Linken, auch Horkheimer und Adorno, sich nur sehr oberflächlich mit den Positionen des Pragmatismus auseinandergesetzt haben. Dafür scheint zu sprechen, dass sich zurzeit Politiker der meisten Parteien und die Vertreter ansonsten konträrer gesellschaftlicher Gruppen selbst als Pragmatiker bezeichnen. Ein bestimmtes Verständnis des Pragmatismus erlebt zurzeit in Deutschland viel Zustimmung und eine weite Verbreitung und Anwendung in Politik, Kultur und Gesellschaft.

Dabei wurde der Pragmatismus in Deutschland nur von einigen Philosophen akzeptiert und interpretatorisch genutzt. Der Pragmatismus wird von so verschiedenen Autoren wie Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas, Michael Hampe, Axel Honneth, Matthias Kettner, Julian Nida-Rümelin und Klaus Oehler in der Tradition des Denkens von Aristoteles, Hegel, Leibniz, Marx und Kant verstanden und auf eine große Bandbreite philosophischer Themen angewendet, die von der Erkenntnistheorie und Metaphysik bis zur Ethik und politischen Philosophie reicht. Bereits um 1967 meinte z.B. Karl-Otto Apel, dass neben Existenzialismus und Marxismus der Pragmatismus die einzige Philosophie sei, die die Lebenssituation in den modernen Industriegesellschaften verständlich mache.

In der Politik dagegen ist „Pragmatismus“ ein merkwürdig unscharfer, gleichwohl inzwischen gängiger, plakativer Begriff, der eine Art resoluter, praktischer Haltung, die auf schnelle Teillösungen setzt, beschreiben soll. So wird z.B. Angela Merkel nicht nur von anderen als Pragmatikerin beschrieben, sondern sie bezeichnet sich auch selbst so. Schon 2010 konnte in der Konrad-Adenauer-Akademie ein Vortragstitel wie *60 Jahre Pragmatismus? Sicherheitspolitik in den deutsch-israelischen Beziehungen* auf ein intuitives Verständnis der interessierten Öffentlichkeit hoffen.

Wie kommt es zu dieser seltsamen Vielfalt, ja Widerspruch? Auf den ersten philosophiehistorischen Blick scheint die Sache ganz einfach: Es gibt nur eine „klassische“ Philosophie des Pragmatismus, die um 1880 von William James und Charles S. Peirce in den USA durch die These geschaffen wurde,

dass alle Theorien an der Praxis geklärt werden können. „Praxis“ ist dabei weit zu verstehen – nämlich menschlich wie gesellschaftlich.

Wenn aber vom „heutigen Pragmatismus“ die Rede ist, wenn an einen Technik-, Wirtschafts- oder Politik-Pragmatismus appelliert wird, so ist klar, dass es um ein anderes Verständnis von Pragmatismus geht, das weder alle menschliche noch gesellschaftliche Praxis in den Blick nehmen will. Was ist also mit „politischem Pragmatismus“ gemeint? Und was ist der Grund, dass es diese Inflation der Pragmatismen in Politik und Kultur gibt?

Beginnen wir mit dem aktuellen Sprachgebrauch und -missbrauch des Begriffs „Pragmatismus“. Heute wird, insbesondere bei der Verwendung des Begriffs in Politik und Kultur, unter einem pragmatischen Denken und Handeln ein auf schnelle Erfolge setzendes, opportunistisches Handeln, Entscheiden und Problemlösen verstanden. Jemand handelt dann „pragmatisch“, wenn er oder sie auf allgemeine theoretische Begründungen und prinzipielle Erwägungen verzichtet und an kurzfristigem Nutzen, Profit oder an Lösungen interessiert ist, die meistens auch für die eigene Person nützlich sind. Doch indem man sich selbst als „pragmatisch“ bezeichnet, wird dieses eigene Handeln und Entscheiden mit diesem Begriff gerechtfertigt und aufgewertet: Es ist gut, pragmatisch vorzugehen. Gleichzeitig wird damit aber Pragmatismus mit der Beschränkung auf kurzfristigen, eingeschränkten Nutzen gleichgesetzt.

Warum aber wird der Pragmatismus als eine solche Engführung des Denkens auf lokalen oder individuellen Nutzen und Effektivität verstanden? Der neoliberale Zeitgeist, der Individualisierung, Privatisierung mit einer Profitorientierung auf allen Ebenen der Gesellschaft anstrebt, reicht als Erklärung nicht aus. Es gibt in Deutschland philosophische und kulturmentalitätsgeschichtliche Gründe für diese Reduktion des Pragmatismus. In der deutschen Philosophie und Kultur sind traditionell alltägliche Praxis, situative Erfahrung und Bewusstsein die „niederen“ Vermögen gegenüber der stets „höheren“ Vernunft und Imagination: Sie haben keinen Status und Wert, der für das Verstehen von Mensch und Gesellschaft systematisch von Belang sein könnte. Daraus ergibt sich eine Abwertung des Praktischen und Alltäglichen, z.B. der individuellen, situativ gebundenen Erfahrung.

Darin waren sich die klassischen deutschen Philosophen wie Kant, Hegel, Fichte und Schelling und in ihrer Folge Nietzsche, Schopenhauer und Heidegger, bei allen Unterschieden, einig. Für Hegel z.B. ist sinnliche Gewissheit und jedes natürliche Bewusstsein beschränkt, mangelhaft und von geringem Wert. Von der Perspektive des absoluten Geistes aus betrachtet, muss es „aufgehoben“ werden. Menschliche Vernunft, so die philosophischen Klassiker

in Deutschland, hat sich am Maßstab einer universalen oder absoluten Vernunft eines überzeitlichen Geistes zu messen.

Diejenigen Philosophen, die sich z.B. wie Max Scheler etwas näher mit dem Pragmatismus beschäftigt haben, erkannten in ihm nur eine niedere Denkform, z.B. die Form des „Arbeitswissens“: „Eine Einseitigkeit des Pragmatismus ist es ferner, das Bildungswissen, seine Eigenart und sein Werdensziel, sowie auch das Erlösungswissen überhaupt gar nicht zu sehen – oder, wo er diese wertübergeordneten Wissensziele zu sehen scheint, die Wertrangordnung der Wissensgüter in ihr genaues Gegenteil umzukehren“ (Scheler 1926, S.207).

Auch heutige Philosophie und Kultur geht oft fraglos davon aus, dass alltägliche Praxis und die praktischen Konsequenzen, die der Pragmatismus zur Klärung des Denkens fruchtbar macht, zu nichts anderem führen kann als zu einer unkritischen, opportunistischen Orientierung am momentan Gegebenen und kurzfristig Machbaren. Eine Sichtweise also, die, analog zu den Vierteljahresbilanzen börsennotierter Unternehmen, den kurzfristigen Nutzen und Profit als das entscheidende Kriterium auffasst. Die Gleichsetzung von Praxis mit einer Orientierung am schnellen Nutzen zeigt aber nur, dass erstens die Beziehung zwischen Praxis und Alltag in ihrer Bedeutung verkannt und nicht verstanden wird und dass zweitens der weite, konstruktive Praxisbegriff des Pragmatismus nicht zur Kenntnis genommen wird.

Diese Praxis- und Alltagsblindheit ergibt sich daraus, dass der idealistischen und transzendentalphilosophischen Tradition alle Vorschläge widersprechen, die dem Gelingen der Praxis des alltäglichen Lebens einen unabhängigen Status zubilligen.²⁹ Schon die Denkmöglichkeit, dass die vorbewussten, alltäglichen Fertigkeiten eine eigene, nur zwischenmenschlich zugängliche Rationalität und Kreativität haben könnten, erscheint den meisten dieser Theoretiker abwegig.

29 In den Literaturwissenschaften und im Kulturbetrieb, insbesondere in den Feuilletons der Tageszeitungen, ist der aus Frankreich kommende Poststrukturalismus schon einige Jahrzehnte überaus einflussreich. Doch auch Denker wie Foucault, Derrida, Deleuze, Beaudrillard und andere haben ihren Angriff auf die „großen Erzählungen“ oft auf einer ebenso abstrakten wie sprachfixierten Ebene der Theorie geführt. Die wenigen Theoretiker, die sich auf die Autonomie alltäglicher Praxis eingelassen haben und dem Poststrukturalismus nahestehen, sind zwei Soziologen: Michel de Certeau mit seiner *Kunst des Handelns* (Certeau 1988) und Pierre Bourdieu, der in seinem *Entwurf einer Theorie der Praxis* (Bourdieu 1976) und in anderen Schriften auch einen Begriff der Gewohnheit (Habitus) entwickelt, der dem Pragmatismus nahesteht.

Die spontan eingesetzten Fähigkeiten zum Handeln, die den Alltag menschlichen Lebens gelingen lassen, wurden deshalb in den theoretischen Unternehmungen deutscher³⁰ Philosophie, Geisteswissenschaften und Kultur meistens übergangen. Denn die großen Entwürfe und Projekte zielen auf ein Ganzes und Absolutes, das die geschichtliche Wirklichkeit des Alltags nur aus der Perspektive der Utopie nicht so sehr kritisiert, sondern weitgehend in ihrer Eigenheit und Chancen ignoriert. Jeder Anspruch auf Status und Geltung im Alltag kann dann auch nur vom Denken des Ganzen her legitimiert werden.

Es ist bemerkenswert, wie gut die Ignoranz der idealistischen Tradition zusammenstimmt mit dem gegenwärtigen Zeitgeist, der den Praktiken und Tugenden des Alltags und Lebens ebenfalls keinen Wert beimisst. Stattdessen geht es um schnellen Profit, Effizienz, Nutzen oder, im Privaten, um Selbstoptimierung. Dies sind die implizit akzeptierten Werte und Ziele, die der Einzelne zu verfolgen hat.

Aber diese Übersetzung des Idealismus in Profitökonomie verstärkt und bekräftigt das falsche Verständnis des Pragmatismus. Deshalb gilt es in Wissenschaft und Politik nicht mehr als anstößig, in politischen, kulturellen und moralischen Fragen sich zum kurzfristigen Nutzen, Profit und zur „Projektorientierung“ des Denkens zu bekennen. Schnelle und „schmutzige“, aber profitable Lösungen einst verpönt, werden als positiv, eben als „pragmatisch“ bewertet. Viele derjenigen, die sich heute Pragmatiker nennen, verstehen den Pragmatismus als ein Denken in kurzfristigen, Alternativen ausblendenden und nur vorgegebene Fakten berücksichtigende Lösungen und Nützlichkeitsabwägungen. Auf längerfristige, durch prinzipielle Erwägungen abgesicherte Überlegungen darf verzichtet werden.

Der entsprechende Wikipedia-Artikel beschreibt treffend dieses weit verbreitete Verständnis des Pragmatismus: „Der Ausdruck Pragmatismus (von griech. *πράγμα* *pragma* „Handlung“, „Sache“) bezeichnet umgangssprachlich

30 Im Gegensatz dazu gibt es sowohl in England als auch in Frankreich eine theoretische Tradition, die dem Alltag und der Alltagsvernunft (*common sense*, *bon sens*) einen eigenen Stellenwert zubilligt. Es ist charakteristisch für die deutsche Tradition des Idealismus, dass die Schrift, die Thomas Reid zum Begründer der Common-Sense-Philosophie und der schottischen Aufklärung machte – *Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense* (Reid 1764), in der ersten Übersetzung *Thomas Reid's Untersuchung über den menschlichen Geist, nach den Grundsätzen des gemeinen Menschenverstandes* (Reid 1782) –, in einer Rezension von Kant als die völlig unbedeutenden Auslassungen eines Pastors, der doch besser bei seinen Predigten bleiben sollte, abgetan und danach niemals wieder aufgelegt wurde. Auch die anderen Schriften Reids, insbesondere seine *Ethik Essays on the Active Powers of the Human Mind* (Reid 1788), sind in Deutschland nicht nur unbeachtet, sondern auch unübersetzt geblieben.

ein Verhalten, das sich nach bekannten praktischen Gegebenheiten richtet, wodurch das praktische Handeln über die theoretische Vernunft gestellt wird. Im Pragmatismus bemisst sich die Wahrheit einer Theorie an ihrem praktischen Erfolg, weshalb pragmatisches Handeln nicht an unveränderliche Prinzipien gebunden ist.“³¹

Dass der Pragmatismus vor allem ein Prinzip ist, das auf die Verwendung in einer Gemeinschaft bezogen ist, wird dabei ebenso ausgeblendet wie die Tatsache, dass es dem Pragmatismus darum geht, Gedanken, Begriffe und Theorien zu klären, zu prüfen und erst dadurch beurteilbar zu machen. Alle möglichen praktischen Konsequenzen eines Gedankens oder Plans gehen weit über das hinaus, was individuell oder politisch praktisch erfolgreich und nützlich ist. Auf den Erfolg oder Nutzen für einen bestimmten Zweck, eine Person oder Partei können praktische Konsequenzen deshalb auch nur dann eingeschränkt werden, wenn man sich zu dieser Einschränkung bereits entschieden hatte, ohne dies pragmatisch rechtfertigen zu können. Der angestrebte Nutzen oder Profit ist dann auch bereits für die eingeschränkte Auswahl der faktischen Gegebenheiten verantwortlich, an denen man sich orientiert.

Diesem Verständnis bleibt die Einsicht verschlossen, dass es dem Pragmatismus darum geht, das Denken durch das Erwägen *möglicher* praktischer Konsequenzen zu verbessern und zu klären – und dadurch auch neue Ziele, Bewertungen und gesellschaftliche Veränderungen zu ermöglichen. Es käme diesen Pragmatiker/innen in Politik und Wirtschaft niemals in den Sinn, dass z.B. eine fantasievolle theoretische Konstruktion gänzlich neuer menschlicher Praktiken etwas sein kann, das pragmatisch geboten ist. Gänzlich unerklärlich, ja völlig unbegreiflich für die Anhänger einer derartigen „Pragmatismus“, muss es sein, dass der Pragmatismus jene Denkmethode ist, die sein Begründer Peirce zu der These veranlasst, dass es wahrer, nämlich theoretisch kreativer Wissenschaft und Forschung *allein* um die Untersuchung nutzloser Dinge gehe.

Der neoliberale Zeitgeist begehrt mit dem Insistieren auf individuellen Profit einen ähnlichen Fehler wie ein Philosophieren, das vom absoluten Standpunkt aus der Praxis kontingenter Erfahrung und Handlung jede Eigenständigkeit abspricht. Denn die nicht begrenzbar Weite möglicher menschlicher Praktiken lässt die Einschränkung und Reduktion des wissenschaftlichen Denkens und Forschens auf einzelne Projekte nicht zu, sondern bedarf des Bezugs auf die Gemeinschaft der Forschenden:

31 <https://de.wikipedia.org/wiki/Pragmatismus> (abgerufen am 1.8.2018)

Nur offenes, nämlich „nutzloses“ Forschen kann auch auf Unbekanntes stoßen und jene noch unbekanntes, vielleicht aber künftig unverzichtbaren Möglichkeiten menschlicher Praxis können sich dann eben auch für eine Gemeinschaft erschließen, die wir mit anderen, künftigen und fremden Menschen bilden, die wir jetzt noch nicht kennen.

Darüber hinaus wird von den kontingenten Bedingungen der einzelnen historischen Situationen aus der Anstoß für praxisorientiertes Forschen immer wieder kommen. Es würde das schöpferische Potenzial von Wissenschaft zerstören wie es das persönlichkeitsbildende, Kreativität schaffende Potenzial von Bildung zerstört, wenn nicht mehr Personen gebildet, sondern nur noch einzelne Befähigungen, „Kompetenzen“, erworben würden. Dem würde in der wissenschaftlichen Forschung entsprechen, dass nur noch der konkrete Nutzen, z.B. interessierter Konzerne, bestimmt, was erforscht werden darf.

2.2.1 Der Kern der Philosophie des Pragmatismus – historisch und systematisch

Nun wird es Zeit, den Pragmatismus als philosophische Position genauer durch seine wichtigste Aussage zu beschreiben. Denn diese Charakterisierung durch eine Aussage ist möglich. So wie von William James und C. S. Peirce der Pragmatismus zwischen 1880 und 1900 in mehreren Schritten entwickelt wurde, läuft er auf ein methodisches Konzept hinaus, dessen gesellschaftliche Bedeutung man folgendermaßen zusammenfassen kann:

Die beste Methode für die Klärung von Begriffen, Vorstellungen und Gedanken ist ihre Interpretation durch praktische Konsequenzen und insbesondere Handlungen, zu denen diese Begriffe führen und in deren gemeinschaftlichen und traditionellen Zusammenhang sie gehören.

Diese Methode ist, entsprechend abgewandelt, durchaus allgemein anwendbar, und zwar für alle Arten des alltäglichen und wissenschaftlichen Erkennens und Handelns. Insbesondere ist diese Methode in allen Bereichen des philosophischen Nachdenkens über metaphysische, erkenntnistheoretische

und ethische Fragen anwendbar. Der Pragmatismus, so schreibt James in den Pragmatismus-Vorlesungen von 1907, kennt kein Dogma und keine Lehren – er ist eine Methode.

Der Name „Pragmatismus“ leitet sich vom griech. *pragma*, Handlung, her und taugt natürlich als Name für eine Philosophie, die der Praxis eine klärende Funktion gibt und insbesondere behauptet, dass durch den Bezug auf Handeln und andere praktische Konsequenzen die Bedeutung theoretischer Begriffe und Vorstellungen aufklärbar ist. Für den Pragmatismus ist somit der Zusammenhang von theoretischem Denken und praktischem Handeln die entscheidende Vorgehensweise des Philosophierens.

Als der Pragmatismus 1878 in *How to Make Our Ideas Clear* (Peirce 1938 ff., 5.388–5.410)³² – einer Schrift, die oft als Gründungsurkunde des Pragmatismus bezeichnet wird – zum ersten Mal formuliert wurde, bezeichnet Peirce sie ausdrücklich nur als eine Regel zur Klärung unseres Denkens. Diese Regel nennen James und Peirce ab 1900 „Pragmatische Maxime“. Sie lautet in dieser ersten Fassung:

„Überlege, welche Wirkungen, die denkbarerweise praktische Bedeutung haben könnten, wir dem Gegenstand unseres Begriffs in unserer Vorstellung zuschreiben. Dann ist unser Begriff dieser Wirkungen das Ganze unseres Begriffs des Gegenstands, und darüber hinaus gibt es absolut nichts in ihm.“³³

Kurzum, wenn wir die Pragmatische Maxime klärend einsetzen, beziehen wir zwei Sorten von Begriffen aufeinander: Den Begriff des Gegenstandes unseres Denkens werden wir durch all das aufklären und verdeutlichen, was wir über die praktischen Wirkungen, z.B. mögliche Wahrnehmungen, Handlungen, Beziehungen, Relationen dieses Gegenstands wissen. Aber welche bekannten oder noch aufzufindenden Wahrnehmungen, Handlungen, Beziehungen können das sein, die klärend wirken würden? Nun, alle möglichen, die wir uns unter normalen oder zumindest wahrscheinlichen Bedingungen vorstellen können – und die zutreffend, also wahr oder wahrscheinlich sein sollten. Natürlich ist aber unbegrenzt vieles praktisch vorstellbar und möglich, so dass unbegrenzte viele praktische Konsequenzen, d.h. Handlungen, Erfahrungen, Beziehungen einbezogen werden müssten.

Damit ist auch klar: Es geht um die praktischen Konsequenzen, die nur auf lange Sicht und durch die menschlichen Gemeinschaften einigermaßen

32 „5.388–410“ bezeichnet den 388. bis 410. Abschnitt im fünften Band der achtbändigen *Collected Papers of C. S. Peirce*, die bei Harvard University Press von 1938–1956 erschienen sind.

33 Peirce 1938 ff., 5.402.

vollständig zugänglich werden. Folglich wird durch die Beziehung auf mögliches Handeln und mögliche praktische Konsequenzen die Entwicklung der Theorie gegenüber der sozialen, physischen, menschlichen Umwelt, in der diese Handlungen für menschliche Gemeinschaften möglich sind, geöffnet. Peirce bringt dies zum Ausdruck, wenn er in einer kurzen Notiz schreibt:

„Keine allgemeine Beschreibung der Weise des Fortschritts menschlicher Erkenntnis kann angemessen sein, die den sozialen Aspekt der Erkenntnis fortlässt. Das ist gerade das Wesen von Erkenntnis! Der arbeitende Mensch und seine Gewerkschaften wissen, dass [...] alles, was eine wirklich wichtige Bedeutung hat [...] von sozialen Überlegungen her verstanden werden muss.“³⁴

Es sind unterschiedliche Versionen der pragmatischen Methode und damit verschiedene „Pragmatismen“ möglich. William James hat als erster den Ausdruck „Pragmatismus“ 1898 eingeführt. James war als Psychologe – seine immer noch lieferbaren *Principles of Psychology* (James 1890) waren das erste Lehr- und Forschungsbuch der neuen Wissenschaft der Psychologie – an der Klärung von Konsequenzen für das Verstehen geistiger Prozesse und für die individuelle Erfahrung interessiert. Auch als Philosoph hat er die Bedeutung metaphysischer und religiöser Begriffe und Vorstellungen in Bezug auf ihre Konsequenzen für private, individuelle Erfahrungen untersucht.³⁵

Peirce dagegen, der nicht nur als Philosoph und Logiker arbeitete, sondern auch eine Ausbildung als Chemiker hatte und als Astrophysiker und Geowissenschaftler arbeitete, war auch an naturwissenschaftlichen Problemen interessiert, die in seine Philosophie und insbesondere in seine Semiotik eingegangen sind.³⁶ Peirce zeigt, wie man z.B. den Begriff eines chemischen Elements durch eine Folge von chemischen und physikalischen Operationen beschreiben kann, denen ein beliebiger unbekannter Stoff unterworfen werden muss, um festzustellen, ob es sich um genau dieses Element handelt: Erst nach dem Durchlaufen dieser Folge von Handlungen, ist dies entscheidbar.

34 Originaltext: „No general description of the mode of advance of human knowledge can be just which leaves out of account the social aspect of knowledge. That is of its very essence. What a thing society is! The working man with his trade union, knows that [...] everything that bears an important meaning must receive its interpretation from social considerations.“ (undatiertes Manuskriptblatt, das dem Autor als Fotokopie des Originals vorliegt und nicht öffentlich zugänglich ist)

35 siehe dazu William James, *Die Vielfalt religiöser Erfahrung, Eine Studie über die menschliche Natur* (James 1997)

36 Ausgehend von dem Interesse an Semiotik, Logik und den Naturwissenschaften hat Peirce eine anspruchsvolle evolutionäre Kosmologie und Metaphysik entworfen, die in dem Band *Naturordnung und Zeichenprozess. Schriften über Semiotik und Naturphilosophie* (Peirce 1998) in deutscher Übersetzung zugänglich sind.

Peirce wendet den Pragmatismus aber auch z.B. auf den Umgang mit historischen Dokumenten an. Er stellt auch klar, dass der Pragmatismus vor allem eine rhetorische, d.h. methodische Regel des Denkens ist. Doch gerade dieser methodische Charakter ist es, der eine weite Anwendbarkeit auf viele Formen des Denkens in Begriffen ermöglicht, die menschliche Erfahrung interpretieren. Daraus ergibt sich, dass der Pragmatismus zeigen kann, wie Theorie und Praxis verbunden werden können: von den Naturwissenschaften bis zur Ethik, Demokratie- und Bildungstheorie und z.B. auch zur Religion.

2.2.2 Substantieller Pragmatismus: Einige Folgerungen

Doch in dieser Studie geht es um die Konsequenzen, die aus der Tradition des klassischen Pragmatismus für das Verständnis von Bildung folgen, in der Dewey steht und in der er mit Charles S. Peirce, William James und George Herbert Mead übereinstimmt. Mein Ausgangspunkt war die These, der Pragmatismus behaupte, dass sich in den Gewohnheiten und Gepflogenheiten der Individuen sich die Beziehung zwischen Mensch und Gesellschaft verkörpert. Man könnte auch sagen: Die Gewohnheiten des Einzelnen sind das auf eigene Weise verkörperte Allgemeine der Gesellschaft und seiner sozialen Umgebung.

Der Prozess der Gewohnheitsübernahme ist also bereits das, was Dewey eigentlich nur in Bezug auf das Verstehen „Übersetzung“ und „Transformation“ genannt hat. Denn Gewohnheiten sind keine blind mechanischen Resultate der Interaktion mit der näheren und weiteren sozialen Mitwelt, sondern schaffen kreative Aneignungen. Gleichsam schon mit der Muttermilch, dem gemeinsamen Leben in Nahbeziehungen von Familie und sozialer Umgebung, werden Gewohnheiten übernommen. Im gewohnten Reagieren, Denken und Empfinden des Einzelnen verkörpert sich die Zugehörigkeit eines Menschen zur ihn prägenden Gemeinschaft, in der er aufgewachsen ist und erzogen wurde. Zu den Gewohnheiten gehört aber auch die übergeordnete Gewohnheit, also eine Meta-Gewohnheit, wie man mit bestehenden Gewohnheiten umgeht.³⁷

37 Der diesen Zusammenhang ebenfalls beschreibende Begriff der Kultur bezieht sich auf einen anderen Aspekt: Er thematisiert allgemein und bewertend die Resultate, aber nicht den Prozess der Formung von Gewohnheiten und nicht die darin wirksamen Beziehungen zwischen Menschen und ihres Austausches miteinander.

Wir sahen bereits, dass Dewey die prägende Wirkung des Eingehens auf die Gegenwart anderer Menschen auf der Ebene symbolischer Bedeutungen fasst, die er den sozialen Nahbeziehungen, z. B. der Familie, der Freundschaft zurechnet. Diese Allgemeinheit wird aber teilweise dadurch ausgeglichen, dass sein Verständnis der Ausbildung und Veränderung von Gewohnheiten die praktische Wirkung der gegenwartsdefiniten sozialen Beziehungen erfasst. Denn die Bildung von Gewohnheiten ist zunächst jene Art von Austauschprozessen zwischen Menschen, die sich vorbewusst vollziehen, weil sie nur im Austausch zwischen einander gegenwärtigen Menschen möglich sind.

Das anschaulichste Beispiel dafür sind familiäre Nahbeziehungen wie das Sichkümmern der Sorge, Pflege und Zuwendung von Vater und Mutter füreinander und für ihre Kinder oder auch für nahe Verwandte. Jedes gegenwartsdefinite Eingehen einer Beziehung von Angesicht zu Angesicht, jedes Sichkümmern der Sorge für nahe Andere erfordert, dass in diesem Augenblick Menschen füreinander da sind und wirkt gewohnheits- und charakterbildend.

Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung dieser Art von Nahbeziehung der Sorge und des Sichkümmerns um Andere wird in der Ethik und in der Theorie der politischen Bildung häufig vernachlässigt. Es wird dabei übersehen, dass nicht nur die menschlich grundlegende Rolle, sondern auch ihre ökonomische und gesellschaftliche Bedeutung diese Beziehung der Sorge umfassend und unverzichtbar ist. Diese soziale, makroökonomische Ebene beschreibt César Rendueles, wenn er darauf hinweist,

„dass der Kapitalismus von Beziehungen gegenseitiger Sorge abhängig ist wie ein Parasit von seinem Wirt. Einigen Schätzungen zufolge macht unbezahlte Care-Arbeit in entwickelten Ländern etwa fünfzig Prozent des Bruttoinlandsprodukts aus. Jeden Morgen erhebt sich ein gewaltiges Heer von gut ernährten, gesunden und saubereren Arbeitern und Konsumenten aus ihren Betten, die bereit sind, im großen kapitalistischen Hamsterrad weiterzustrampeln. Ohne die unbezahlte Betreuungsarbeit wäre das schlichtweg unmöglich.“ (Rendueles 2015, S. 197).

Die Gewerkschaft IG Metall ist meines Wissens nach die erste Gewerkschaft, die erfolgreich versuchte, diese Tatsache tarifpolitisch mitzugestalten und fairer zu regeln: Wer in Schicht arbeitet, Kinder betreut oder Angehörige pflegt, hat durch den Tarifabschluss im Februar 2018 einen Anspruch darauf, die Arbeitszeit befristet bis zu zwei Jahren verkürzen zu können. Das dadurch abgesenkte Entgelt wird durch besondere Regelungen teilweise ausgeglichen. „Kinderbetreuung und Pflege sind wichtige gesellschaftliche Aufgaben, zu denen die Arbeitgeber auch einen Beitrag leisten müssen, denn Eigentum

verpflichtet“, so der Vorsitzende der IG Metall, Jörg Hofmann. Die IG Metall hat mit dieser Tarifauseinandersetzung das *Füreinander-da-Sein* der Menschen zum Thema gemacht und ermöglicht, dies im Lebensalltag zu praktizieren.

Über den Gewohnheitsbegriff kann Dewey diesen Typ von Beziehungen, dem ansonsten erst eine symbolische Bedeutung bewusst zugeschrieben werden müsste, in seinen Ansatz einbeziehen. Denn Beziehungen der Sorge und Betreuung sind notwendige, unverzichtbare Spezialfälle von Beziehungen des praktischen Einlassens auf andere Menschen, die stets als Gewohnheiten praktisch gelebt und gestaltet werden können. Dies trifft immer dann zu, wenn Menschen Gegenwart miteinander teilen. Dies ist eine von anderen ethischen und politischen Beziehungen, Institutionen und Projekten vielfach in Anspruch genommene und überlagerte, aber auch durch sie mitgestaltete Ebene von Beziehungen. Denn die praktische Gegenwart miteinander schafft Beziehungen zu Anderen – unter Bedingungen der Nähe und Aufmerksamkeit – und prägt nicht so sehr Denken oder Gefühle, sondern neue oder veränderte Gewohnheiten des Umgehens mit Anderen und mit sich selbst.

Gewohnheiten sind nichts anderes als die Fähigkeit des Einzelnen, eine Reaktion, ein Verhalten oder auch ein Gefühl, das einmal als miteinander geteilt und gelungen erfahren wurde, unter den passenden ähnlichen Umständen des ersten Erlernens dann auch bewusst kontrolliert zu wiederholen. Dies gilt auch für symbolische Prozesse. Dabei werden wir gleichzeitig befähigt, wie Dewey in dem Teil über *habits* in seinen Untersuchungen in *Human Nature and Conduct* von 1922 herausarbeitet, den jeweils ein wenig unterschiedlichen Umständen gemäß das gewohnte Handeln und Einlassen abzuwandeln.

Gewohnheiten sind soziale Befähigungen im doppelten Sinne: Sie können im Kontakt mit Anderen erworben werden und befähigen dazu, mit den Anderen gelungenes Leben zu wiederholen. Mit der Sozialpsychologie der Gewohnheit kann man die Fähigkeit des Einzelnen beschreiben, aus dem augenblicklichen Vollzug von Lebensteilung mit gegenwärtigen Menschen, ein Muster für künftiges Handeln und Denken zu gewinnen. Diese Wiederholung ist möglich, weil das Handeln bereits einmal vollzogen, mit Anderen gelungen ist. Diese Erfahrung von Handlung und ihrer Wiederholung ist gleichzeitig die bewusste, auch sprachlich fassbare Erfahrung, wie Selbstwirksamkeit möglich ist, die Selbstvertrauen schafft. Im Bewusstsein dieser Erfahrung eröffnet sich dann manchmal auch die Möglichkeit, bewusst auf gesellschaftliche Beziehungen gestaltend einzuwirken.³⁸

38 Diese Einsicht hat Rainer Marten in seinem Buch *Lebenskunst* (Marten 1993) zur Grundlage einer vorethischen Untersuchung der Bedingungen des moralischen Handelns gemacht.

Damit wird es jetzt möglich, die Frage nach Bildung als Prozess der Transformation der Gewohnheiten in einer Gesellschaft im Allgemeinen und einer Demokratie im Besonderen zu reformulieren. Gewohnheits-erwerb, so sahen wir, ist die „Triebkraft der Gesellschaft“, die eine erhaltende Funktion hat (James 1890, S. 121). Doch sie stabilisiert das Handeln der Einzelnen nicht allein durch die Fähigkeit zur Wiederholung, sondern öffnet es durch Gewohnheitsveränderung und -erwerb auch gegenüber der Weiterentwicklung eines Lebens mit Anderen.

Dewey denkt dabei über James' Psychologie hinaus. Denn wenn dieses Erhalten und Öffnen individueller Gepflogenheiten auf die aktuellen Gegebenheiten in einer Gesellschaft bezogen bewusst erfolgt, dann müssen Gewohnheiten des Meinens, Handelns und Solidarisierens durch das Wissen über Argumente, Einsichten und Informationen über Sachverhalte ständig miteinander in der gemeinsamen Lebenszeit verändert werden können. Doch dann reicht es nicht mehr aus, Wissen als geistigen Zustand des klaren und deutlichen Denkens oder der Überzeugung zu verstehen.

Dewey lehnt diese auf Descartes und Leibniz zurückgehende Auffassung von Wissen und geistigen Befähigungen entschieden ab:³⁹ Die Zustände im Geist des einzelnen Subjekts sind keineswegs unhintergebar und elementar für das, was Wissen ausmacht. Vielmehr ist das geistige Subjekt, von dem alle Gewissheit und alles Wissen ausgehen soll, eine Fiktion, eine kulturelle Täuschung, die einer einseitigen philosophischen Tradition entstammt.

Deweys intersubjektive *Habit*-Konzeption will diese individualistische Auffassung des Wissens und der geistigen Fähigkeiten ersetzen. Denn anhand des Erwerbs und der Veränderung von *habits* zeigt sich: Erst unter dem Einfluss der Üblichkeiten der sozialen Gruppe, in der man aufwächst, können Menschen lernen, individuelle Gewohnheiten auszubilden und zu verändern. Auf eine bestimmte ähnliche Weise zu handeln, denken, fühlen und wahrzunehmen bedarf aber zunächst eines Zusammenhangs der Lebensteilung. Die bloß unbewusste Aneignung von Gewohnheiten durch das Subjekt wird so gebildet, vollzieht aber auch die Öffnung hin zur kreativen Neuformung mit Anderen. Das Selbst des Subjekts ist Produkt und nicht Voraussetzung sozialer Beziehungen, geht aber mit seinen Voraussetzungen in die Aneignung ein.

39 Dewey entwickelt deshalb in *The Public and Its Problems* (LW 2, S. 336) ein Argument gegen die Ansicht, dass nur der Egoismus Menschen dazu motiviert, Wissen zu erwerben. Selbst wenn das der Fall wäre, so wären die Objekte des Egoismus immer noch durch soziale Beziehungen bestimmt und zugänglich.

Die Gebräuche, Üblichkeiten einer sozialen Gruppe, die wir übernehmen, so Dewey, entsprechen der Angewiesenheit des hilflosen Säuglings, der sich durch den Erwerb von Gewohnheiten in das Leben mit anderen Menschen einfügt. *Habits* oder Gewohnheiten bestehen als Verkörperungen der nahen sozialen Beziehungen, in denen ein Mensch steht:

„Neutralität gibt es nicht. Verhalten ist immer geteilt; dies ist der Unterschied zwischen Verhalten und einem physiologischen Prozess. Es bedarf keines ethischen ‚Sollens‘, dass Verhalten sozial sein *sollte*. Es ist sozial, sei es nun böse oder gut.“⁴⁰

Wie *habits* zur Vergemeinschaftung des Einzelnen durch eine auf Bildung und Intelligenz beruhende kommunikative Teilhabe an einer demokratischen Gemeinschaft beitragen, ist damit klar: Die Grundlage für das Wirksamwerden von Bildung und Intelligenz in der Kommunikation ist in der sozialen Natur der *habits* selbst angelegt. Sie sind als Verhaltensweisen bereits Formen der Teilhabe. Denn sie sind die Weise, wie das Soziale das Verhalten des Einzelnen so prägt, dass er zu einem Gemeinschaftswesen wird und sich fortlaufend in Beziehung zu seiner sozialen Umgebung verändert, wobei auch die jeweiligen individuellen Umstände wirksam werden.

Man kann auch den individualpsychologischen Begriff der Intelligenz als eine Weise des Umgehens mit *habits* erklären: Die *habits* werden dann *intelligent* als Verhaltensweisen des Denkens und Kommunizierens eingesetzt, und durch sie wird Bildung intelligent für den Einzelnen wirksam, wenn jemand auch gezielt und konsistent das *habit* zweiter Stufe kritisch anwendet, alle *habits* aufgrund neuer Erfahrungen kontrolliert und situativ angemessen zu verändern. Sie werden dann z.B. dem anderen Verhalten von Menschen in der jeweiligen Situation, neuen Problemen, Tatsachen angepasst. *Habit*-Intelligenz besteht also sowohl in der situationsgerechten Anwendung und Veränderung bestehender wie in der Ausbildung neuer Gewohnheiten.⁴¹

Doch damit ist noch nicht geklärt, wie der Prozess der Entwicklung und Transformation verlaufen soll, der kommunikativ Teilhabe und Partizipation

40 Dewey in *Human Nature and Conduct* (Dewey 1922, S. 17).

41 „Folglich besteht die Wirkung der Intelligenz im Beobachten der Folgewirkungen und im Überarbeiten und Neuanpassen von *habits*, selbst der besten der guten *habits*, was niemals umgangen werden kann. Die Folgewirkungen legen unerwartete Möglichkeiten in unseren *habits* offen, wann immer diese *habits* in einer Umgebung ausgeführt werden, die von derjenigen verschieden ist, in der sie ausgebildet wurden“ (Dewey 1922, S. 51; übersetzt von Helmut Pape). In Deweys Konzeption einer Logik der Forschung wird Intelligenz als Fähigkeit zur gezielten, informierten Verhaltensänderung bestimmt, welche die situative Angemessenheit veränderten Handelns ermöglicht (siehe dazu auch Pape 2009).

und eine dadurch getragene Entwicklung ermöglicht. Wie wird diese durch Bildung zu ermöglichende Entwicklung des kommunikativen Bewusstseins durch *habits* gestützt?

Die oben geschilderten Vorurteile gegenüber *habits* zeigen ein Problem an, das auch Dewey anspricht: Weil sich in *habits* alte Muster manifestieren, die, werden sie nicht intelligent angepasst, gegen Veränderungen beharren, sind *habits* ein konservatives, nämlich bewahrendes Moment sozialer Teilhabe. Darauf spielt z.B. der Spruch „das haben wir doch immer schon so gemacht“ an. Gleichwohl ist es falsch, *habits* auf diese konservative Funktion zu reduzieren und zu übersehen, dass Denkgewohnheiten einfacher als eingefahrenes Handeln kommunikativ verändert werden können. Für die Veränderbarkeit von Gewohnheiten durch Bildung argumentiert Dewey mit zwei Thesen und Argumenten:

1. *Habits* schließen Denken ein: Erst der durch Denken hergestellte Zusammenhang gelingender, lebensbefähigender *habits* ermöglicht es, über irgendein Thema nachzudenken. Denken ist Reflexion – das Nachdenken über etwas, was bereits vorliegt.

Gewohnheiten schaffen die geistigen und handlungsrelevanten Bedingungen, Zurüstungen und Zusammenhänge, in denen sich Denken vollziehen und praktisch wirksam werden kann. Die menschliche Fähigkeit zum Denken kann die Voraussetzungen und Annahmen, mit denen es umgeht und von denen es ausgeht, nicht selbst erzeugen. Es bedarf bereits des Bestehens und des Funktionierens des habituellen, in Wiederholungen bestehenden Gelingens menschlichen Praxis. Darauf spielt Dewey an, wenn er sagt: „Das Denken vollzieht sich in den Zwischenräumen der *habits*“ (LW 2, S. 335).

2. Wenn man untersucht, wie sich Denken vollzieht und wie unsere Reflexion des bereits Gedachten abläuft, so stellt man stets fest, dass Denken sich selbst ebenfalls gewohnheitsförmig vollzieht.

Denn Denkweisen und -stile, alle Regeln, Strategien, Argumentationsweisen, logischen Schlussformen des Denkens werden dadurch wirksam, dass sie als *habits* praktiziert werden: Sie sind sich wiederholende, nur langsam veränderbare Weisen, wie sich unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen unser Gedankengang auf ähnliche Weise vollzieht.

Auch die kreativen und praktischen Seiten menschlichen Denkens basieren auf habituellen Wiederholungen von Formen und Weisen des Denkens.

Allerdings ist es dazu erforderlich, einzusehen, dass Gewohnheiten nicht in der mechanischen Wiederholung einer Weise des Handelns bestehen. Vielmehr sind die beiden intelligenten Aspekte von Gewohnheiten entscheidend – situativ angepasste Anwendung und Veränderung von Gewohnheiten. Dewey macht deutlich, dass die Veränderbarkeit der *habits* (*plasticity of habits*) stets in zwei Hinsichten besteht:

Zum einen gibt es keine mechanische, in jeder Hinsicht gleiche Wiederholung einer Handlung, die ein *habit* umsetzt, was den Spielraum intelligenter Anpassung ausmacht. Denn es wird stets die Wahrnehmung der je unterschiedlichen Umstände jeder einzelnen Handlung deren Ausführung auch dann verändern, wenn sie ein unbewusstes *habit* umsetzt. Zum anderen gehört zu jedem *habit* die Möglichkeit seiner Veränderung, Abschaffung oder Ersetzung durch ein anderes *habit*.

Weiterhin gehören zu jedem Menschen, da er nicht nur impuls- und instinktmotiviert handeln kann, seine Weisen, *habits* zu kritisieren, zu kontrollieren und zu verändern. Diese Weisen der Kritik und Veränderung basieren aber ihrerseits auf *habits* des Denkens und der Selbstbeziehung: Es sind eben jene *Meta-Habits* der Selbstkontrolle, der Veränderung und Entwicklung des eigenen Verhaltens, die von den Verhaltensweisen selbst untrennbar sind.

Diese Theorie der Gewohnheitsbildung hat Konsequenzen für die Rolle, die Bildung in einer demokratischen Gesellschaft spielt. Denn die Bedeutung der Freiheit bei sozialen Veränderungen, die von den Menschen partizipativ und gemeinschaftlich bewirkt werden, kann nur dann auf Bildung gestützt erfolgen, wenn sie mit der sich entwickelnden Veränderung ihrer *habits* zusammenstimmt. In *Liberalism and Social Action* fordert Dewey deshalb für einen erneuerten Liberalismus die Anerkennung dieses Zusammenhangs:

„Wenn ich also sage, dass das erste Thema eines neuen Liberalismus die Bildung ist, dann meine ich, dass es seine Aufgabe ist, jene *habits* des Geistes und Charakters, die intellektuellen und moralischen Muster, herzustellen, die sich den tatsächlichen Veränderungen der Verhältnisse einigermaßen annähern.“⁴²

Dewey weiß, dass gerade traditionelle Überzeugungen (*habits of opinion*), an die wir uns gemeinschaftlich gewöhnt haben, am schwersten zu verändern sind. Und in sozialen wie in menschlich moralischen Fragen fehlt es deshalb häufig an einer wirksamen kritischen Einstellung und Urteilsfähigkeit gegenüber den eigenen, allgemein geteilten Meinungen. Doch auch Kritik- und

42 LW 11, S. 47.

Urteilsfähigkeit kann man erlernen. Und sie würde dann in anderen, nämlich ebenfalls in neu erworbenen *habits* der Kritik und des Urteilens bestehen (LW 2, S. 336).

Wir sahen bereits, dass das Wissen und die Kenntnisse, die im Bewusstsein von den Mitgliedern einer Gemeinschaft geteilt werden, in einem öffentlichen Bewusstsein resultieren, das dann gemeinschaftsbildend und politisch handlungsleitend wirkt. Doch die Entwicklung eines solchen öffentlichen Bewusstseins, das sich offen weiterentwickelt, ist für eine demokratische Gesellschaft entscheidend. Diese wird sich nur dann in Richtung einer „großen Gemeinschaft“, einer demokratischen Gesellschaft entwickeln können, wenn darin *habits* des selbstkritischen Urteilens der Bürger auch gesellschaftliche Prozesse lenken. Das entsprechende Kapitel in *The Public and Its Problems* hat eben deshalb den Titel *Search for the Great Community* („Die Suche nach der großen Gemeinschaft“).

Dewey betont, was Demokratie als die Form der Ordnung von Beziehung zwischen den lokalen Gemeinschaften, Gruppen und Klassen sowie den einzelnen Menschen in einer Gesellschaft, dann erst bedeuten kann: Eine Demokratie und ihre demokratische Öffentlichkeit funktionieren erst dann, wenn irgendein Grad an flexibler Wechselwirkung und Kommunikation zwischen allen Menschen in einer Gesellschaft erreicht ist, der auf die Ordnung, Institutionen und die Politik dieser Gesellschaft zurückwirkt. Erst dadurch wird dann auch ein individuelles Lernen möglich, das zu gemeinsam geteiltem Wissen und Zielen führt.

Jede Einschränkung der freien, partizipativen Grundform demokratischer Öffentlichkeit hat Folgen: Mit jeder Einschränkung oder Begrenzung von Wissen und Kommunikation werden Subgruppen und Teile der Gesellschaft isoliert und ausgegrenzt. Es gibt natürlich auch die Möglichkeit, dass sich Gruppen oder lokale Gemeinschaften selbst ausgrenzen. Das organisierte Verbrechen, wie z.B. die Mafia, wird nicht nur durch ihre Verbrechen, sondern durch eine dichte, kommunikativ stark in sich abgeschlossene soziale Struktur aus der Gesellschaft weitgehend ausgegrenzt. Die Mafia macht dies mit dem Prinzip der „Omerta“, des Schweigens über das Handeln und die Absichten der Gruppe, zum Prinzip des inneren Zusammenhalts. Doch jede in sich abgeschlossene Gruppe grenzt sich damit auch weitgehend vom Austausch und der Kommunikation mit der Gesellschaft aus.

Dewey macht klar, dass die eingeschränkte Teilnahme an der demokratischen Öffentlichkeit in erster Linie eine Frage der gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen in einer Gesellschaft ist. So gab es, bis schließlich 1935 der Social Security Act auf nationaler Ebene beschlossen wurde, damals

in den USA nur in dem Bundesstaat Wisconsin ein Arbeitslosengeldgesetz⁴³ und -geld, ansonsten nur privatwirtschaftliche oder karitative Unterstützung von Arbeitslosen: „God’s own country“ war damals und ist auch heute noch ein Land, in dem Menschen ausgegrenzt verarmen und verhungern können. Folglich waren in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die meisten Arbeitslosen auch weitgehend von Bildung, Information und Lernprozessen ausgeschlossen, so dass sie kaum noch aktiv zur Teilhabe an der gesellschaftlichen Öffentlichkeit in der Lage waren.

Wie lässt sich der Raum offener Lern- und Bildungsprozesse erweitern und welche Methode ist dazu geeignet, Menschen zu einem kritischen Bewusstsein über die Entwicklung der Gesellschaft zu befähigen? Dewey ist entschieden der Meinung, dass Wissen und Urteilsfähigkeit sowohl des Einzelnen als auch gesamtgesellschaftlich dadurch entwickelt werden können, dass sich Bildung an den Methoden der Wissenschaften, insbesondere den Naturwissenschaften, orientiert.⁴⁴ Damit ist keine schlichte Übernahme der Annahmen und Methoden der Naturwissenschaften gemeint. Es geht auch nicht darum, deren Ergebnisse gläubig und unkritisch zu übernehmen oder die Ergebnisse, also die gerade aktuellen wissenschaftlichen Theorien, genauestens zu kennen.

Vielmehr ist Dewey der Ansicht, dass alle Menschen von der Weise lernen können, wie wissenschaftliches Forschen und Experimentieren methodisch vorgeht, um Meinungen und Verhalten in Problemsituationen zu verändern. Die Wissenschaft liefert ein Modell dafür, wie bezogen auf offene Fragen und Probleme neues Wissen erworben, vermehrt und gleichzeitig, nämlich im Prozess der Wissensgewinnung, mit anderen Menschen kommunikativ und handelnd angewendet wird: Nachprüfbarkeit, Intersubjektivität und problembezogene Kooperation sind Merkmale der Methode des Forschens. Die Wissenschaften verwenden eine Methode, die durch eine genau geregelte Sprache und die intersubjektive Zugänglichkeit ihres experimentellen Vorgehens die Überprüfbarkeit und Kritisierbarkeit ihrer Ergebnisse sicherstellt.

43 Siehe dazu die Darstellung der Geschichte dieses Gesetzes von Daniel N. Price (1985) aus der Forschungsabteilung der Social Security Administration. Die Statistik der Behörde zeigt auch, dass die Zahlungen zu Anfang je nach Bundesstaat der USA nur zwischen 16 und 25 Dollar pro Woche lagen und auf 16 bis 20 Wochen beschränkt waren.

44 Deweys letztes großes Buch *Logic. The Theory of Inquiry* von 1938 entwickelt sein bildungs- und sozialtheoretisches Verständnis von wissenschaftlicher Methode (vgl. Dewey 2002).

Das Aufkommen der wissenschaftlichen Methode hat seit dem 17. Jahrhundert zu einem völligen Bedeutungswandel des Umgangs und des Erwerbs von Wissen und der Rolle des Denkens geführt, das nunmehr mit dem Handeln verknüpft werden konnte. Diesen Wandel belegt exemplarisch schon ein einziger Begriff: Im Mittelalter bedeutete *experimentum* eine besondere private Erfahrung eines Menschen. Im Kontext der neuen Wissenschaft aber wird etwas, z.B. eine chemische Reaktion, erst dann ein Experiment, wenn es von anderen Menschen *nachvollzogen und intersubjektiv geteilt* werden kann.

Dewey versteht analog dazu wissenschaftliche Forschung als eine Weise, wie intersubjektiv und kommunikativ, ausgehend von problematischen Situationen, neue geteilte Überzeugungen und Lösungen erreicht werden können. Dieser forschenden Weise des Lernens und der Bildung gelingt es, Handlungszusammenhänge und Probleme aus der jeweiligen gesellschaftlichen, politischen Situation und menschlichen Lebenssituation zum Ausgangspunkt zu nehmen und in Veränderungen einzubeziehen. Ja, für ihn haben die Forschungsmethoden in den Naturwissenschaften nur deswegen Erfolg, weil ihre Intersubjektivität und Objektivität auf dem Bezug auf konkrete Situationen und deren Problemen beruhen.⁴⁵ Dewey fordert folglich allgemein von der Philosophie einen Neubeginn, der bei den Problemen der Menschen ansetzt und diese in das Denken einbezieht:

„Die Philosophie wird sich wieder erneuern, wenn sie aufhört, eine Weise zu sein, sich mit den Problemen von Philosophen auseinanderzusetzen, und zu einer von Philosophen entwickelten Methode wird, sich mit den Problemen der Menschen zu beschäftigen.“⁴⁶

Dewey deutet den naturwissenschaftlichen Begriff der Forschung um in einen Lern-, Entwicklungs- und Bildungsbegriff, der als Grundlage demokratischer Prozesse problem- und situationsgerichtet für alle Menschen und Gruppen wirksam werden soll. Forschung wird dadurch zur Methode für einen

45 Die Verbesserung der Qualität des menschlichen Lebens in demokratischen Gesellschaften und die wissenschaftliche Methode sind für Dewey aufgrund der zweckbestimmten Struktur des problem- und situationsbezogenen Lernens einander ähnlich. In dem Aufsatz *Deweys Situation. Gescheitertes Handeln, gelingendes Erkennen und das gute Leben* hat Helmut Pape (2009) diesen Zusammenhang dargestellt. Ich übertrage hier einige Überlegungen aus dem Schlussteil des Aufsatzes auf die anstehenden Fragen.

46 Dies ist John Deweys wohl bekannteste und am häufigsten zitierte These über die Verbesserungsbedürftigkeit der Philosophie. Das Originalzitat stammt aus *The Need for a Recovery of Philosophy* (Dewey 1917, S. 2; MW Vol. 10; ED 1, S. 68).

produktiven, sozial-ökologisch situierten Lern-, Beobachtungs- und Veränderungsprozess: Jeder Lernschritt ist motiviert z.B. durch das Ergebnis des Scheiterns und des positiven Lernens an der Erfahrung. Beides gehört zu ein und demselben Prozess, der dynamisch ist, weil er mit den Bedingungen seines Erfolgs so verknüpft ist, dass er sich offen weiterentwickeln kann.

Dewey wendet sich gegen jede Form einer z.B. behavioristischen Reduktion von offenen menschlichen Reaktionen und Gewohnheiten auf monokausale Reiz-Reaktionsbeziehen: Nur deshalb, weil Verhalten eine Funktion des Gesamtzustandes des Organismus in Beziehung zur Umwelt ist, können wir manchmal einzelne Reize in konstanter Beziehung zu einer Reaktion betrachten. Doch das sind seltene Grenzfälle und meistens wird keine vollständige Stabilität in der Organismus-Umweltbeziehung für längere Zeit erreicht. Die Wirkung von Organismen auf die Umwelt setzt eine interne Organisation voraus, die überlebens- und damit zielbestimmt aufgebaut ist und verläuft: Das Überleben in einer wechselnden Umwelt bedingt, dass Organismen sich bereits gezielt an diesen Umweltbedingungen orientieren können und die ihnen gemäße Umwelt auswählen oder ausgestalten.

Für Dewey schließt die durch *habits* hergestellte zielbestimmte Ausrichtung von Organismen und Menschen die Entwicklung von flexiblen Verhalten und damit die Fähigkeit ein, auf Umweltbedingungen angemessen zu reagieren und Objekte gezielt herauszugreifen und zu manipulieren.⁴⁷ Er geht deshalb davon aus, dass Forschung, die zu Handlungswissen führt, bereits ein biologisches Phänomen ist: Das forschende Erkennen ist keine auf den Menschen eingeschränkte Befähigung. Es handelt sich um eine Fähigkeit, über die schon Tiere verfügen, so dass viel für die Annahme spricht, dass Befähigungen zur interesse- und informationsgeleiteten Veränderung der Umwelt auch beim Menschen bereits auf der körperlichen Ebene des Organismus integriert sind.

47 „In habit and learning the linkage is tightened up not by sheer repetition but by the institution of effective integrated interaction of organic-envirioning energies – the consummatory close of activities of exploration and search.“ (Dewey 1938b, S. 32)

Dewey wird zum ersten Philosophen der Gegenwart, der erkennt, dass auch der Körper gesellschaftlich durch Gewohnheiten geprägt ist und dass unser Selbst- und Körperbild, das entscheidend für das Gelingen des individuellen Lebens ist, durch die Wahrnehmungsgewohnheiten gegenüber dem eigenen Körper bestimmt sind.⁴⁸

Dewey ist in seinem Verständnis von Forschung stark vom Darwinismus beeinflusst. Dies zeigt sich darin, dass er auch Bildung und Gesellschaft stets in Begriffen denkt, die Entwicklungen und Prozesse offenlegen. Er thematisiert folglich Übergänge, Vermittlungsschritte und Kontinuitäten zwischen Biologie, Physiologie, Erkenntnistheorie, Gesellschafts- und Demokratietheorie. Er versucht, auf einer vermuteten biologischen Ebene jene Merkmale und Strukturen zu identifizieren, die in alltäglicher und wissenschaftlicher Forschung wirksam sind, ohne menschliche Erkenntnis als vollständig durch biologische Prozesse determiniert zu verstehen. Dewey betont jedoch, dass ein Verständnis des menschlichen Forschungs- und Erkenntnisvermögens nur dann gelingt, wenn seine evolutionären Vorstufen und die Kontinuität der Entwicklung in einer natürlichen Umwelt berücksichtigt werden.⁴⁹

Das Denken in evolutionären Kontinuitäten ist eine Seite von dem, was Dewey seinen humanistischen Naturalismus und Realismus⁵⁰ nennt. In einer Demokratie wird es möglich, in kontrollierten, gesellschaftsweit organisier-

48 Dewey ist ein Verteidiger der damals von den meisten Wissenschaftlern und Philosophen heftig abgelehnten Alexander-Technik der bewussten Körperkontrolle. Dewey schrieb z. B. eine begeisterte Verteidigung des Ansatzes von Frederick Matthias Alexander in dessen Buch *Constructive Conscious Control of the Individual* (Alexander 1923) und kritisierte die „Körpervergessenheit“ in der modernen Industriegesellschaft entschieden. Eine von Deweys Thesen in der Einführung zu F. M. Alexanders Buch ist geradezu eine Anklage des falschen Körperbewusstseins in der modernen Industriegesellschaft: „The perversion of our sensory consciousness of ourselves has gone so far that we lack criteria for judging the doctrines and methods that profess to deal with the individual human being.“ (MW 15, S. 309)

49 „Environmental conditions and energies are inherent in inquiry as a special mode of organic behavior. Any account of inquiry that supposes the factors involved in it, say, doubt, belief, observed qualities and ideas, to be referable to an isolated organism (subject, self, mind) is bound to destroy all ties between inquiry as reflective thought and as scientific method. [...] If what is designated by such terms as doubt, belief, idea, conception, is to have any objective meaning, to say nothing of public verifiability, it must be located and described as behavior in which organism and environment act together, or inter-act.“ (Dewey 1938b/1986, S. 33)

50 So z. B. des Öfteren in *Experience and Nature* (Dewey 1925). Dort heißt es nachdrücklich: „Die Kontinuität von Natur und Erfahrung erweist sich als die Lösung vieler Probleme, die nur um so belastender werden, wenn diese Kontinuität ignoriert wird.“ (Dewey 1995, S. 15)

ten Prozessen durch Bildung und Kommunikation zu erkennen, was wir schon immer erreichen wollten und was wir davon jetzt durch Veränderung erreichen können, weil wir es „richtig“ verstanden haben.

In seiner *Logik* wie in anderen Schriften hat Dewey stets Erkenntnis als dynamischen, situativen und zyklischen Prozess des Forschungshandelns dargestellt. Denn es sind Zyklen, die im Zurückwenden die Fähigkeit zum Verändern von gemeinsamer Praxis ermöglichen. Der Ausgangs- und Endpunkt aller Forschung bleibt dabei die konkrete Situation. Von dieser Gegenwart einer Problemsituation aus ist das Forschen eine erfahrungsgel leitete Suche nach Strategien und Lösungsvorschläge. Diese antworten also auf sich verändernde Probleme, indem sie künftiges problemlösendes Handeln und Leben ermöglichen.

Die noch durch Forschung unbestimmte Situation ist die Situation, in der die Bedürfnisse, Interessen, Ziele menschlichen Lebens noch nicht verwirklicht sind. Erst durch forschungsgel leitete Veränderungen einer geteilten Praxis ist dies möglich. Doch sehen sich menschliche Gemeinschaften immer wieder aufs Neue der Wirklichkeit als unbestimmter, problematischer Situation gegenüber. Die gemeinsame Basis des Erkennens in Wissenschaft und Alltag als menschliche Praxis ist deshalb auch Grundlage von Moral: Durch ihre reflexive Rückwendung, der Kritik an den geteilten *habits* bleibt Forschung am gemeinsamen Leben orientiert, das allein das Gute gemeinschaftlicher Lebensgestaltung ermöglicht.

Eine weitgehend entsprechende Konzeption der zeitlich situierten Praxis menschlicher Gemeinschaft und Bildung ist in der gegenwärtigen Philosophie von Rainer Marten entwickelt worden. Marten fasst insbesondere die mit Deweys Begriff der Situation thematisierte Beziehung zwischen geteilter endlicher Lebenszeit und den Problemen der Gestaltung des Lebens mit dem Begriff des richtigen Augenblicks, des *kairos*, wenn er schreibt: „So lässt sich allein vom geteilten Leben sagen, dass es als *kairos* zum Guten der *kairos* des Lebens selbst ist“ (Marten 1993, S. 27). Dewey und Marten denken die miteinander das Leben teilenden Menschen praktisch, d. h. sie werden als in der Gemeinschaft der handelnd sich aufeinander Beziehenden Aktive verstanden.

Die lebenssteilige Beziehung von Mensch und Wirklichkeit ist kein Ort, sondern die Situation, in der sich Menschen als freie, kooperative Subjekte begegnen. Im Unterschied zum instrumentellen Wissen über Technik, Ökonomie und Finanzen, das im Alltag moderner Gesellschaften vorherrscht, benötigt eine wirksame demokratische Öffentlichkeit ein umfassendes und durch Kritik veränderbares Wissen über gesellschaftliche, politische und moralische ebenso wie über pädagogische, sozialpsychologische, soziologische

und anthropologische Zusammenhänge, das in die Problemlagen der konkreten Situationen von Menschen in ihrer Zeit übersetzbar ist.

Doch gemeinschaftsrelevantes Wissen und öffentlichkeitswirksame Methoden der kritischen Überzeugungsfindung gibt es in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit damals und heute nur in Ansätzen. Dewey erkennt dieses Problem, meint aber, dass es möglich sei, vom „Geist und den Methoden der Naturwissenschaften“ (LW 2, S. 339) zu lernen, nämlich daraus Ansätze für eine zwischenmenschliche und gesellschaftliche Entwicklung zu gewinnen. Gemeinschaftliches Forschen könne dann zu Bildungs- und Lernprozessen und einem Wissen führen, dass alle Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe durch ein partizipatives Denken befähigt. Menschen sollen, ist dies der Fall, als Bürger einer Demokratie befähigt werden, die Gesellschaft demokratisch miteinander zu gestalten.

Wir wollen Deweys Überlegungen, die er bereits in *Demokratie und Erziehung*, in *Liberalism and Social Action* aber vor allem in *The Public and Its Problems* zu dieser Entwicklung anstellt, durch drei Thesen charakterisieren:

1. These: Die Geistes-, Human- und Sozialwissenschaften und besonders auch Natur und Technikwissenschaften sollten uneingeschränkt über alle gesellschaftlichen und politischen Probleme frei forschen und ihre Ergebnisse für die öffentliche Diskussion zugänglich machen können. Nur dann ist für Individuen und Gruppen einer Gesellschaft öffentliche Forschung möglich und erst dann können gesellschaftlich relevante Forschungsmethoden und -ergebnisse politisch wirksam werden.
2. These: Eine wirksame demokratische Öffentlichkeit kann sich dann entwickeln, wenn die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen es zulassen, dass Konsequenzen der Forschung, die die Gesellschaft betreffen, einschließlich der Forschungsprogramme, öffentlich zugänglich, aufnehmbar und kritisierbar sind.

Die enormen Probleme und Hindernisse bei der öffentlichen Vermittlung und Beurteilung von Ergebnissen und Forschungsprogrammen, in Spezialdisziplinen und insbesondere in den heutigen, stark mathematisierten Naturwissenschaften hat Dewey untersucht und diskutiert.⁵¹

51 Ausgehend von Deweys Ansatz ist dies von Philip Kitcher in seinem Buch *Science in a Democratic Society* (Kitcher 2011a) unternommen worden. Kitchers Thesen und Vorschläge sind jedoch sehr umstritten.

3. These: Denken und Kommunikation können dann erst im starken Sinne gemeinschaftsbildend wirksam werden, wenn es in einer Gesellschaft einen freien, öffentlichen Austausch gibt, der alle Gruppen und Ebenen in kommunikative Prozesse einbinden kann und die Befähigung für und das Vertrauen in diese Prozesse gestärkt wird.

Der Austausch in einer Gesellschaft ist nicht bereits dann frei, wenn es keine rechtlichen Einschränkungen (Zensur, staatliche Lenkung u. Ä.) mehr gibt. Denn Freiheit besteht zunächst darin, dass Menschen fähig sind, sich aufeinander einzulassen, in direkter Begegnung von Person zu Person ebenso wie in gemeinschaftlich vermitteltem Tun. Freiheit im vollen positiven Sinne herrscht erst dann, wenn die Menschen in einer Gesellschaft öffentlich über Informationen, Mittel und Methoden der Kontrolle ihres Entscheidens und Handelns verfügen können.

Es ist deshalb auch nicht richtig zu behaupten, wie oft zu hören ist,⁵² dass Dewey die Demokratisierung aller Lebensbereiche angestrebt habe. Denn damit könnte ja auch gemeint sein, dass sozusagen „von oben“ eine Demokratisierung „angeordnet“ wird, was der Konzeption partizipativer, auf Bildungsprozesse basierender Demokratisierung widerspricht. Diese Möglichkeit schließt Dewey auch ausdrücklich aus: Demokratie als Lebensform ist nicht durch ein wohlmeinendes Diktat, etwa eines „guten“ Diktators, durchsetzbar, auch wenn dieser sich selbst abschaffen würde. Sie erfordert die Befähigung von Menschen und ihr Vertrauen aufeinander und auf gesellschaftliche Prozesse, so dass sie übereinander informiert werden, dass sie beabsichtigen können, partizipativ und kommunikativ gemeinschaftliche Projekte zu gestalten.

Kurzum, die „Vergemeinschaftung“ des Menschen für den Menschen und miteinander durch die Teilnahme an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen hat freie und öffentliche Bildungsprozesse zur Vorbedingung, durch die alle zur Teilnahme an demokratischen Prozessen befähigt werden. Die auszubildenden Befähigungen umfassen mehrere Ebenen:

- sowohl die Fähigkeit, ihre eigenen Interessen und Erfahrungen in öffentliche Diskurse einzubringen,
- als auch zu verstehen, welche Konsequenzen politische und gesellschaftliche Entscheidungen für die ferneren Anderen, z.B. auch für Minderheiten und Randgruppen der Gesellschaft, haben würden.

⁵² So etwa bis Ende 2016 auf deutschen Wikipedia-Seite zu John Dewey (https://de.wikipedia.org/wiki/John_Dewey).

Demokratie wird deshalb nicht einfach durch regelmäßige Wahlen und rechtsstaatskonforme Institutionen „hergestellt“. Ja, sie kann damit nicht einmal beginnen. Die Entwicklung von Demokratie ist auf die Ausbildung des moralischen und politischen Verstehens und der Imagination des Lebens der Anderen in einer Gesellschaft angewiesen. Sie wird zur Lebensform von Menschen erst dann, wenn diese durch ihr Lernen die eigenen Lebensmöglichkeiten mit ihren Zeitgenossen gemeinsam gestalten lernen.

Um diesen Befund allgemeiner zu formulieren, kann man sagen: Demokratie ist für Dewey keine Staatsform unter vielen, sondern ein Prozess der Entwicklung von Menschen miteinander, der ihre Fähigkeit zur Partizipation, zur Erfahrung und zum Denken mit und für Andere verstärkt, ja auf eine neue Ebene hebt. Demokratie bleibt deshalb aber auch, wie schon mehrfach betont, ein Ideal, das in der Weiterentwicklung von Staat und Gesellschaft angestrebt, aber niemals vollständig erreicht wird. Ihre Praxis und ihr Ort im Leben der Menschen muss den politischen Institutionen und Regularien bereits vorausliegen. Denn sie ist verkörpert in und basiert auf der Erfahrung der Bedeutung des gemeinschaftlichen Umgangs der Menschen miteinander.

Demokratie ist deshalb auch die uneingeschränkte, insofern freie und befreiende Form des Lebens der Menschen selbst. Denn schon ihre teilweise Verwirklichung gestattet die gemeinsame Teilhabe und Kommunikation von Menschen am gesellschaftlichen und politischen Leben mit Anderen und verstärkt es aktiv.

3. DIE AUSEINANDERSETZUNG UM GEWERKSCHAFTLICHE BILDUNG: Der Fall des Brookwood Labor College

Helmut Pape

3.1 Einleitung

Das Brookwood College entstand aus einer privaten Stiftung gewerkschaftlich engagierter Privatleute eines Schulungszentrums für Arbeiter und wurde offiziell 1921 als ein College, das der Ausbildung von Arbeiterinnen und Arbeitern zu aktiven Gewerkschafterinnen und Gewerkschaftern dienen sollte, begründet und bestand insgesamt 16 Jahre lang. Schnell hatte es sich zu einer ersten und wichtigen gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung entwickelt – und wurde zum Modell für andere gewerkschaftliche Bildungsstätten in den USA. Es war aber zu seiner Zeit keineswegs die einzige derartige Institution, wie gelegentlich behauptet wird.⁵³

Warum engagierte sich Dewey öffentlich für Brookwood und mit heftiger Kritik an der Führung der AFL (*American Federation of Labor*) und griff dabei insbesondere einen der einflussreichen Repräsentanten, Matthew Woll, offensiv an? Aber vor allem ist für diese Studie die Frage interessant, welche Prinzipien, Argumente und Thesen seiner Theorie der Bildung Dewey veranlassten, Brookwood in Wort und Tat zu unterstützen und den Entschluss der Ausgrenzung des Vorstands der AFL und Woll massiv anzugreifen.

Diese Fragen lassen sich besser beantworten, wenn wir das Verhältnis John Deweys zur praktischen Bildungsarbeit, zu den Gewerkschaften und zum Brookwood College kennengelernt haben. Weiterhin soll dargestellt

53 Richard J. Altenbaugh vergleicht in seinem Buch *Education for Struggle. The American Labor Colleges of the 1920s and 1930s* (Altenbaugh 1990) drei wichtige, größere und einflussreichere Gewerkschafts-Colleges miteinander. Neben Brookwood sind dies noch das *Work People's College* in Duluth/Minnesota, das zunächst von den Gewerkschaften der finnischen Minderheit in diesem Staat begründet wurde und am längsten, nämlich bis 1941, bestand. Viele Jahre diente es als Bildungszentrum der *Industrial Workers of the World* (IWW), einer radikalen internationalen Arbeiterorganisation die heute zwar recht klein, aber immer noch aktiv ist. Das *Commonwealth College* in Mena/Arkansas hatte eine eher sozialistische Orientierung und war für seine anspruchsvollen akademischen Standards bekannt. Altenbaugh weist auch darauf hin, dass diese drei ersten Gewerkschaft-Colleges über 60 Jahre lang existierten (vgl. dazu auch Zeuner 1991).

werden, welche Ziele und Methoden gewerkschaftlicher Bildung in Brookwood verfolgt wurden und wie sich dies zu Deweys Konzeption von Demokratie und Bildung verhält.

3.1.1 Deweys Engagement für die Erziehung und Bildung von Arbeiterinnen und Arbeitern und Gewerkschafterinnen und Gewerkschaftern⁵⁴

Dewey hat seine theoretischen Ideen von Anfang an in seiner praktischen Arbeit in der Bildung erprobt: Bereits 1894 gründete er mit seiner Frau Alice Dewey an der Universität Chicago eine Laborschule. Er war aktives Mitglied des *NEA Council* (*National Council for Higher Education*, in etwa: Nationaler Rat für höhere Bildung), arbeitete bei der *Progressive Education Association* mit, war dort zeitweise Vorsitzender, schließlich Ehrenvorsitzender. Gleiches gilt für die amerikanische Lehrergewerkschaft (*American Federation of Teachers*, AFT). Für die AFT war Dewey in unterschiedlicher Funktion tätig und engagierte sich für die Rechte und die Gewerkschaften nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch anderer Berufsgruppen. Er arbeitete auch einige Jahre an der Gründung einer Arbeiterpartei (*Workers Party*) mit.

In der Ausbildung von Arbeiterinnen und Arbeitern zu Gewerkschaftern war Dewey praktisch und theoretisch engagiert und verknüpfte dies mit seiner Arbeit in der AFT. Er gehörte auch zum Freundeskreis, zu einer Art wissenschaftlichen Beirat des Brookwood Labor College, das gerade im Osten der USA die einflussreichste gewerkschaftliche Bildungseinrichtung war und auch nach seinem Bestehen für Jahrzehnte als Vorbild ähnlicher Bildungseinrichtungen diente.⁵⁵

Dewey war befreundet und arbeitete eng mit dem Mitbegründer und langjährigen Direktor des College, dem Sozialisten und Pazifisten Abraham J. Muste, zusammen. Muste war zuvor Geschäftsführer einer Textilarbeitergewerkschaft gewesen (der *Amalgamated Textile Workers Union*). Noch während seiner

54 Im Folgenden stütze ich mich, insbesondere bei Zahlenangaben und Daten zur Geschichte von Brookwood, auf den entsprechenden Artikel aus der englischsprachigen Wikipedia (http://en.wikipedia.org/wiki/Brookwood_Labor_College, abgerufen am 23.10.2017), auf die *Encyclopedia of U.S. Labor and Working-Class History*, New York 2007, und auf Altenbaugh 1990.

55 So Charles F. Howlett in seinem Artikel *Brookwood Labor College and Peace Education* (Howlett 2008) und in seinem Buch *Brookwood Labor College and the Struggle for Peace and Social Justice in America* (Howlett 1993).

Zeit als Leiter von Brookwood gründete Muste 1929 einen Dachverband linker Gewerkschaften, die *Conference for Progressive Labor Action* (CPLA). Sie verstand sich als Alternative sowohl zu dem konservativen, unternehmerfreundlichen Gewerkschaftsverband *American Federation of Labor* (AFL), zu dem ca. 100 Gewerkschaften gehörten, als auch dem doktrinären Gewerkschaftsverband der kommunistischen Partei der USA, der *Trade Union Unity League*.

Das Brookwood College bot von 1921 bis 1937 zweijährige Studiengänge an und hatte etwa 500 Absolventinnen und Absolventen, die später zu 80 Prozent in den Gewerkschaften (oder gewerkschaftsnahen Zeitungen und Theatern) der USA mitarbeiteten.

Man könnte sagen: Brookwood war eine Art Gewerkschaftsuniversität, die für die Organisation der Arbeiterschaft und die Arbeit in den Gewerkschaften qualifizieren sollte und sie für die Organisation der Arbeiterschaft und Arbeitskämpfe insbesondere auch rhetorisch ausbildete. Sie nahm nur Studierende⁵⁶ auf, die aus einer Gewerkschaft kamen oder von ihr empfohlen wurden. In der Tat wurde Brookwood zum Vorbild für viele später entstehende Bildungseinrichtungen. Doch stand das College schon bald nach seiner Gründung, ja fast von Anfang an und sehr stark ab 1923 unter Druck und wurde durch die Gewerkschaftsleitung der American Federation of Labor heftig angegriffen.

3.1.2 Das Modell Brookwood: Politik, Ziele und Organisation gewerkschaftlicher Arbeit und Bildung

Am 31.3.1921 hatte sich eine Gruppe von Gewerkschaftsführern in Katonah im Bundesstaat New York versammelt. In dem Bericht *Plan Workers' College* der *New York Times* vom 1.4.1921 über die Gründung „der ersten Vollzeit-Arbeiter- und Gewerkschaftshochschule“⁵⁷ werden die folgenden Beteiligten des Gründungstreffens genannt:

56 Der geschlechtsneutrale Ausdruck „Studierende“ wird im Folgenden verwendet, um Brookwoods sowohl männliche wie weibliche Studenten zu bezeichnen, die in Brookwood erstmals in der Geschichte der Gewerkschaftsbildung in den USA zusammen Kurse besuchten. Anders als bei den heute häufig auf die Sprache zielenden Auseinandersetzungen um Gleichberechtigung der Geschlechter wurde sie ab 1921 in Brookwood praktisch verwirklicht.

57 Die erste Zeile des Berichts der *New York Times* lautet: „Katonah, N.Y., March 31. Labor leaders and educationalists who state they are for a new social order met today in Brookwood school behind closed doors to plan the founding of the first resident worker's college in America.“

- John Fitzpatrick, *President of the Chicago State Federation of Labor* (Über ihn wird noch gesagt, dass er das nationale Komitee für die Organisation der Eisen- und Stahlarbeiter leitete, das den letzten Stahlstreik durchführte.)
- James Maurer, *President of the State Federation of Labor of Pennsylvania*, später in der Bildungsarbeit der AFL tätig, begründete dort die Bildungsabteilung, das *Worker's Bureau of Education* (WEB) mit
- William Z. Foster, Anführer des Stahlstreiks von 1919
- John Brophy, *District President, United Mine Workers of America* (später Präsident der CIO, einer zweiten großen Dachorganisation der amerikanischen Gewerkschaften)
- Jay G. Brown aus Seattle, *President of the International Timber Workers*, ein früherer Gewerkschaftssekretär des Stahlarbeiter-Organisationskomitees
- Abraham J. Muste, Geschäftsführer der *Amalgamated Textile Workers of America*
- Joseph Schlossberg, Gewerkschaftssekretär der *Amalgamated Clothing Workers of America*

Was man mit der Gründung des Brookwood College erreichen wollte und wovon man dabei ausging, beschrieb man gegenüber der Presse in der folgenden Erklärung:

„Die zu diskutierenden Pläne basieren auf vier grundlegenden Annahmen. Erstens: Dass eine neue soziale Ordnung erforderlich ist und kommen wird – dass sie tatsächlich bereits im Entstehen ist. Zweitens: Dass Bildung nicht nur ihr Kommen beschleunigen wird, sondern den Rückgriff auf gewalttätige Methoden auf ein Minimum beschränken oder ganz verhindern wird. Drittens: Dass die Arbeiter diejenigen sind, welche die neue Ordnung einführen werden. Viertens: Dass dringend eine Arbeiter- und Gewerkschaftshochschule benötigt wird, die einen weiten Lehrplan hat und in einer gesunden ländlichen Umgebung angesiedelt ist, wo die Studierenden sich vollständig den anstehenden Aufgaben widmen können.“

Wie die starken Thesen der Erklärung und die Liste der teilnehmenden Gewerkschafter zeigen, gehörten die Gründer und mit ihr der spätere Direktor Abraham J. Muste zum linken Flügel der Gewerkschaftsbewegung. Auch waren nicht nur Muste, sondern auch die übrigen Gründer und die späteren Dozenten überwiegend Pazifisten.

Die Gründer ebenso wie die Dozenten wollten eine Hochschule mit gewerkschaftlicher Orientierung, aber sie traten für eine breit angelegte, kritische Ausbildung der Arbeiter und Arbeiterinnen ein. Grundlegende Fähigkeiten für die gewerkschaftliche Arbeit sollten ebenso gestärkt werden wie

Kenntnisse über die Geschichte der Arbeiterbewegung, in Rhetorik, in Kunst und Literatur, Mathematik und Ökonomie. Es gab aber auch einen praktischen Teil der Ausbildung, das sogenannte *field work*. Dabei wurde vor Ort mit Arbeitern der Aufbau und die Organisation von Streiks und der Aufbau von Basisgruppen unter den Arbeiterinnen und Arbeitern eingeübt.

Im Zentrum der Auseinandersetzung zwischen Brookwood und dem Vorstand der AFL stand die politische und gesellschaftliche Rolle der Gewerkschaften. Diese Auseinandersetzung betraf zum einen allgemeine politische Fragen: die Forderung nach der Einführung von Sozial- und Gesundheitsversicherungen, das Ende der Diskriminierung nach Nation, Ethnie und Geschlecht. Von den Dozenten in Brookwood wurden diese und andere Auffassungen bereits aktiv praktiziert. Im College waren unter Studierenden und Dozierenden Männer und Frauen, und es gab Angehörige mehrerer Nationen sowie Afroamerikaner im Lehrkörper und unter den Studierenden. Dies war in jener Zeit nicht nur einzigartig und erregte Aufsehen, es stieß auch in der Gewerkschaftsführung auf Ablehnung.

Bei dem Dissens zwischen Brookwood und dem Vorstand der AFL ging es vor allem um die Frage, für welche Ziele und für welche Entwicklung der Gesellschaft die Gewerkschaften eintreten sollten und ob eine gewerkschaftliche Bildungseinrichtung eine Ausbildung anbieten sollte, die sich mit alternativen gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten auseinandersetzt. Die strittigen Fragen zwischen der AFL und Brookwood waren sowohl grundlegender wie spezieller Natur.

Umstritten war die Frage, ob eine strukturelle Veränderung der kapitalistischen Wirtschaftsform in der gewerkschaftlichen Politik überhaupt ein legitimes Ziel sei. Die Mehrzahl der Lehrenden in Brookwood vertraten, im Unterschied zur AFL-Führung, eine große Spannweite sozialistischer und pazifistischer Positionen. Die Lehrenden in Brookwood und ihr über viele Jahre die Ausbildung prägender Direktor Abraham J. Muste waren generell der Auffassung, dass die Gewerkschaften das wirtschaftliche System der USA im Interesse der Arbeiter in seiner politischen Struktur und Sozialpolitik grundsätzlich ändern sollte, wie schon die oben zitierte Presseerklärung zeigt.

Der langjährige Leiter des College Abraham J. Muste war aber auch zusammen mit Dewey in einem Komitee zur Gründung einer dritten, sozialistisch orientierten Arbeiterpartei in den USA engagiert. Die damalige Führung der AFL verfolgte dagegen einen konservativen „pro business“-Kurs, d.h. sie lehnte eine Einmischung der Gewerkschaften in die nationale Politik durch Forderungen nach einer anderen Sozial- und Wirtschaftspolitik ab,

weigerte sich, ungelernete Arbeiterinnen und Arbeiter gewerkschaftlich zu organisieren, und arbeitete eng mit Unternehmern z.B. in der *National Civic Federation* zusammen.⁵⁸

Obwohl die AFL offiziell behauptete, dass, wie es damals hieß, die Hautfarbe für die Mitgliedschaft in einer ihrer Gewerkschaften keine Rolle spiele, wurden Arbeiterinnen und Arbeiter anderer Hautfarbe oder Ethnien isoliert und konnten nur auf lokaler Ebene tätig sein. Die AFL Gewerkschaft der Zigarrenarbeiter unterstützte z.B. auch eine Gesetzesinitiative (den *Chinese Exclusion Act* von 1882), der Chinesen von bestimmten Arbeiten ausschloß. Die AFL wurde von Facharbeitergewerkschaften, wie z.B. den Minenarbeiter dominiert und lehnte die Organisation ungelernerter Arbeitender sowohl in lokalen als auch in nationalen Gewerkschaften ab. Das bedeutete aber, dass die in ihrer Mehrheit ungelernen afroamerikanischen Arbeitenden ausgeschlossen waren.

Die Lehrenden in Brookwood setzten sich in ihrer Lehre und Unterrichtsmethode dafür ein, Bildungsinhalte so zu vermitteln, dass die Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Studierenden sich entwickeln konnte und ihr Selbstvertrauen gestärkt wurde. Obwohl kaum jemand in Brookwood der ideologischen Linie einer Partei folgte, traten doch alle für Massengewerkschaften ein – während die AFL nur Sparten-gewerkschaften für hochqualifizierte Facharbeiter organisierte – und ebenso für die gewerkschaftliche Organisation der Arbeiter aller Bildungsgrade und aller Berufe, einschließlich der ungelernen Arbeiterinnen und Arbeiter anderer Hautfarbe und Ethnie.

Auch waren die meisten Lehrenden in Brookwood für staatliche Sozialversicherungen. Die damalige Führung der AFL dagegen, insbesondere Matthew Woll, war gegen staatliche Sozialversicherungen und trat für privatwirtschaftliche, teilweise von den Gewerkschaften selbst profitorientiert organisierte Renten-, Lebens- und Krankenversicherungen ein. Erst später wurden viele der in Brookwood diskutierten Ideen von den Gewerkschaftsverbänden der USA vertreten und z. T. auch unter der Beteiligung ehemaliger Brookwood-Absolventen, die als Gewerkschaftsführer arbeiteten, erfolgreich durchgesetzt.⁵⁹

58 Die folgenden Angaben über die Politik der AFL basieren vor allem auf dem Artikel von Jonathan Rees (2007) in der *Encyclopedia of U.S. Labor and Working-Class History*.

59 Man vergleiche dazu die im Folgenden geschilderte Lebensgeschichte des Gewerkschafters Walther Reuther.

Brookwood bot ein zweijähriges Studienprogramm (ohne formalen Abschluss) zu dem auch Ungelernte aller Ethnien und beider⁶⁰ Geschlechter zugelassen waren. Es gab keine Noten oder andere Formen der Bewertung der Leistungen durch die Dozentinnen und Dozenten. Vielmehr bewerteten die Studierenden ihre Leistungen gegenseitig. Dabei zeigte sich, dass die Studierenden überaus streng und kritisch mit unzureichenden Leistungen ihrer Mitstudierenden umgingen. Im Studienprogramm, das ausschließlich geistes- und sozialwissenschaftliche Themen behandelte, wurden praktische und theoretische Teile miteinander verbunden. Neben der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung, Soziologie, Politik, Wirtschaftswissenschaften wurde auch die Geschichte der menschlichen Zivilisation, englische Literatur und Sprachen unterrichtet.

Die anfallenden Arbeiten im College (z.B. Holzfällen für das Heizen, die Reparatur der Gebäude und der Ausstattung, Arbeiten im Gemüsegarten) wurden von den Studierenden, Dozenten und Gästen gemeinsam übernommen. Zwar wurde das Reden und Diskutieren in Rhetorikkursen auch theoretisch gelehrt, jedoch auch verstärkt praktisch eingeübt. Es gab regelmäßige Debatten und Diskussionsrunden, zu denen manchmal auch prominente Gäste eingeladen wurden. So waren unter anderem John Dewey und der Schriftsteller Sinclair Lewis mit Vorträgen zu Gast in Brookwood.

Die Studierenden und Lehrenden gaben eine eigene Zeitung, *The Brookwood Review*, heraus. Die Theatergruppe des Brookwood College, die *Brookwood Labor Players*, war überaus erfolgreich. Mit zum großen Teil selbst geschriebenen und erarbeiteten Stücken gastierte diese Gruppe mehrere Jahre über in vielen Bundesstaaten und erreicht eine große Zahl von Zuschauern. Die demokratischen, partizipativen Unterrichtsmethoden, die nachdrückliche Ermutigung der Studierenden, Inhalte der Lehre und politische wie alltägliche Praxis zu verbinden, machten Brookwood in den ganzen USA unter Gewerkschafterinnen und Gewerkschaftern berühmt. Es gewann den Status eines legendären Modells, das für viele der später, nach 1938, in den USA gegründeten Gewerkschafts-Colleges als Vorbild diente.⁶¹

Doch schon bald musste Brookwood um sein Überleben kämpfen. Denn durch einen Beschluss des Vorstands unter Leitung des Präsidenten William

60 Zu dieser Zeit wurden von den politischen Akteuren nur zwei Geschlechter unterschieden. Der Ausdruck „beide Geschlechter“ ist keine Diskriminierung abweichender Geschlechtsidentitäten, sondern historisch angemessen.

61 So auch Francis Ryan in seinem Artikel *Brookwood Labor College* in der *Encyclopedia of U.S. Labor and Working-Class History*.

Green im August 1928, den der Gewerkschaftskongress der AFL später bestätigte, wurde dem College jede Unterstützung entzogen. Es mutet aus heutiger Sicht schon ebenso traurig wie charakteristisch an, dass die AFL wie auch die kommunistische Partei der USA im selben Jahr die Ausbildung von Gewerkschaftern in Brookwood scharf verurteilte und jede Unterstützung verbot.

Der Beschluss der AFL stützte sich auf einen unveröffentlichten Untersuchungsbericht eines ihrer Vorstandsmitglieder, Matthew Woll, der vor dem Gewerkschaftskongress das College als kommunistisch unterwandert, als Ort von Unmoral und Laster (Farbige, Männer und Frauen in denselben Kursen!) verunglimpfte. Jede Unterstützung durch den Dachverband AFL und seine Bildungsabteilung wurde nach 1928 eingestellt. Doch mehrere einzelne Gewerkschaften ignorierten diesen Beschluss und unterstützten noch etliche Jahre weiterhin das Brookwood College.

Gegen die Entscheidung der AFL protestierten etliche Einzelgewerkschaften, Journalisten, Schriftsteller öffentlich und persönlich – darunter auch Sinclair Lewis und John Dewey, der vehement und nachhaltig protestierte. Er unterstützte Brookwood aktiv auch in den kommenden Jahren bis 1938, dem Jahr, in dem das College geschlossen wurde. Dewey tat dies nicht nur in Reden und Artikeln, sondern auch finanziell und durch öffentliche Spendenaufrufe, z. B. in der *New York Times*.⁶² Wie schon angedeutet wurden in den 16 Jahren der Lehre in Brookwood viele später sehr aktive, einflussreiche Gewerkschafter, Gewerkschaftsführer und Journalisten ausgebildet. Das College hatte eine Wirkung und Folgen, die weit über die Jahre seiner Existenz von 1921 bis 1938 hinaus bis in die Gegenwart reichen.

Zu den weiterhin gewerkschaftlich sehr aktiven Brookwood Studierenden gehören die beiden einflussreichen Gewerkschaftsführer Walter Reuther and Roy Reuther, die beide, nach ihrer Ausbildung dort, auch in Brookwood Aufbau Seminare unterrichtet hatten. Weiterhin Nat Weinberg und Brendan Sexton, die nach dem Krieg unter anderem die Weiterbildung, Wirtschafts- und Forschungsabteilung der *United Auto Workers* Gewerkschaft leiteten.

Beispielhaft kann dies das Wirken und Leben eines der bekanntesten Absolventen darstellen, der den Geist und das Engagement der Gründer des Brookwood College verdeutlicht. Walter Reuther (1907–1970) entwickelte sich, nach kurzen Flirts mit der sozialistischen und kommunistischen Partei der USA, zu einem der einflussreichsten Gewerkschaftsführer. In den 1920er

62 1932 ruft Dewey in einflussreichen und großen Zeitschriften wie *New Republic* und *The Nation* zur finanziellen und institutionellen Unterstützung von Brookwood auf. Dann, etwa 1933, finden wir Dewey wieder auf einer Tagung in Brookwood.

Jahren, als Vertreter und zuletzt Präsident der *United Automobile Workers* in Detroit, organisierte er mehrere wichtige Streiks bei Ford und General Motors. Im Laufe dieser massiven Auseinandersetzungen wurde er Opfer zweier nur knapp erfolgloser Mordanschläge und einiger Überfälle durch Streikbrecher und unbekannte Täter.

Walter Reuther gelang es schließlich, eine politisch wirksame, folgenreiche Beziehung zwischen Gewerkschaften und der Demokratischen Partei der USA herzustellen. Obwohl er zu der Zeit noch Mitglied der Sozialistischen Partei war, beeindruckte ihn Roosevelts Politik des „New Deal“ und er nahm Kontakt zur Roosevelt-Administration auf. 1947 gründete er gemeinsam mit Reinhold Niebuhr und John Kenneth Galbraith eine der großen politischen Organisationen, die die Bürgerrechtsbewegung und den Kampf gegen die Rassendiskriminierung unterstützten, die *Americans for Democratic Action*. Reuther war auch bei der Veranstaltung dabei, auf der Martin Luther King seine berühmte „I have a dream“-Rede hielt. 1952 wurde er Präsident des Dachverbands *Congress of Industrial Organizations* (CIO).

Walter Reuther starb 1970 bei einem Flugzeugabsturz. Bis heute ist nicht geklärt, ob die technische Ursache des Absturzes nicht durch gezielte Eingriffe herbeigeführt worden war. 1995 wurde er posthum von Bill Clinton mit der Freiheitsmedaille des Präsidenten geehrt.

3.2 Die kritische Funktion der Freiheit von Denken und Lernen in der gewerkschaftlichen Bildung

Erwähnt wurde bereits, dass Dewey 1929, im Jahr nach der Entscheidung der AFL, dem Brookwood College die Unterstützung zu entziehen, in zwei Arbeiten zu dieser Entscheidung ausführlich Stellung genommen hat.⁶³ Der eine Text, *Freedom in Workers' Education*, ist eine Rede vor der New Yorker Lehrgewerkschaft, der er, wie oben bereits erwähnt, viele Jahre angehörte und die er geleitet hatte. Der andere Text, *Labor Politics and Labor Education*, erschien in dem noch heute existierenden Politmagazin *New Republic*.⁶⁴ Zwischen diesen beiden Texten gibt es eine klare inhaltliche Trennung: Der Vortrag vor der Lehrgewerkschaft diskutiert eingehend auch inhaltlich das Thema der Einschränkung der Freiheit der gewerkschaftlichen Bildung

63 Beide sind im 5. Band der *Later Works* zugänglich (LW 5, S. 331–346).

64 Außerdem finden sich im 5. Band der *Later Works* im Anhang auch noch Antworten auf Leserbriefe von M. Woll und eines anderen Vertreters der Gewerkschaft, die aber nur auf Nebenpunkte eingehen.

durch die AFL-Entscheidung. Im Beitrag für die *New Republic* dagegen diskutiert er die politischen Hintergründe, Konsequenzen und die Unhaltbarkeit der Begründungen und Politik der AFL-Führung, insbesondere von Matthew Woll. Dewey warnt vor den katastrophalen Konsequenzen dieser Art von Gewerkschaftspolitik.⁶⁵

Im Folgenden werden wir anhand seiner Überlegungen in *Freedom in Workers' Education* sehen können, warum Dewey die Freiheit und damit die Zielautonomie von Bildung gerade für die gewerkschaftliche Bildung für wichtig hielt. Doch zuvor und dazu überleitend werden wir noch einige der zentralen Aussagen aus dem *New Republic* Artikel, die mit dem Thema der Freiheit von Bildungsprozessen verbunden sind, vorstellen.

In *Labor Politics and Labor Education* will Dewey zeigen, dass die Politik der AFL-Führung den Gewerkschaften und gewerkschaftlicher Bildung schadet. Zunächst führt er vor, dass alle Begründungen des AFL-Vorstands, die Woll für die AFL-Entscheidung vorbringt, vorgeschoben oder unhaltbar sind. Hinter diesen Vorwänden steht der Versuch von Woll und dem AFL-Vorstand, die gewerkschaftliche Bildung vollständig zu kontrollieren und auf die Linie ihrer passiven, unternehmerfreundlichen Politik zu bringen. An mehreren Beispielen zeigt Dewey auf, dass es Woll darum geht, einen „pro business“-Kurs der Gewerkschaften voranzubringen: Woll ist z.B. Geschäftsführer der *National Civic Federation* geworden, ohne etwas an deren feindlicher Ausgrenzung und Angriffen auf eher kämpferische Gewerkschaften zu ändern.⁶⁶

Woll ist aber auch Präsident der *International Sportsmanship Brotherhood*. Dewey zweifelt am Sinn dieser Aktivität und merkt dazu an, dies sei eine Organisation, die vor allem mit den „Unterhaltungsabteilungen“ großer Unternehmen zusammenarbeitet. Woll ist weiterhin Präsident der privatwirtschaftlich arbeitenden *Union Labor Life Insurance Company*, was Dewey mit der Bemerkung kommentiert, dass dadurch die Gewerkschaften nun auch in die Versicherungswirtschaft eingestiegen seien. Dewey macht deutlich, dass Woll und der AFL-Vorstand Forderungen der Gewerkschaften ablehnen, die für die Arbeiterschaft mehr Rechte und Schutz fordern. Sie verfolgen eine Politik, die sich den Interessen der Konzerne und Unternehmer weitgehend

65 Der Artikel endet mit einer unheilschwangeren Frage: „What will become of the organized labor movement in case such policies continue to grow? This issue as it affects education and the future of labor in this country is the real issue involved in the Brookwood incident.“ (LW 5, S. 346)

66 Dewey spricht an dieser Stelle von einem „constant antagonism to the aims of aggressive unionism“ (LW 5, S. 342).

anpasst und die Interessen Mehrheit der Arbeitenden unberücksichtigt lässt und das Ziel einer gerechten Wirtschaft aus dem Blick verliert.

Die am Brookwood College praktizierte freie und selbstbestimmte Bildung und die dort diskutierten Ideen, die auf eine sozialpolitische Veränderung der Gesellschaft zielten, gehen in eine ganz andere Richtung. Woll und der AFL waren nicht nur dagegen, dass Gewerkschaften sozialpolitisch für die Veränderung der Gesellschaft eintreten. Sie lehnten es ab, dass weniger oder gar nicht qualifizierte Arbeiterinnen und Arbeiter oder jene, die zu anderen Ethnien gehören, überhaupt gewerkschaftlich vertreten wurden. In einer solchen konservativen, rassistischen und autoritär ausgerichteten Organisation gab es keinen Platz für Gewerkschafter, denen es darum geht, auch durch Politik die Gesellschaft so zu verändern, dass sich die Lebensverhältnisse für alle Menschen verbessern.

Dies ist aber eines der Ziele, für die Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter in Brookwood ausgebildet wurden. Denn, wie es in einer Broschüre für Brookwood heißt, den Dewey zitiert, geht es dort darum, dass die Arbeiterbewegung „letztendlich das gute Leben für alle Menschen in einer sozialen Ordnung frei von Ausbeutung zum Ziel hat“. Das College sei bestrebt, „die Studierenden darin zu unterrichten, wie sie denken und lernen können und ihnen aber nicht vorschreiben, was sie zu denken haben“ (LW 5, S. 340).⁶⁷

An diesem Punkt setzt Deweys Würdigung der Leistung von Brookwood an. Man erkenne am Prinzip der freien Diskussion und Entwicklung, dass Brookwood mehr als jede andere ihm bekannte Bildungseinrichtung den Sinn von Bildung erfülle, „weil sie Studierenden anleitet zu denken, was natürlich bedeutet, selbstbestimmt zu denken“ (LW 5, S. 341).

3.2.1 Der Zusammenhang zwischen Freiheit, Demokratie und Bildung

Warum ist die Freiheit der gewerkschaftlichen Bildung für Deweys Bildungskonzeption wichtig? Dazu müssen wir näher bestimmen, was Dewey mit Freiheit meint. Selbst dann noch, wenn man so weit auseinanderliegende Freiheitsauffassungen nimmt wie z.B. die in Janis Joplin's berühmter sarkastischer Liedzeile „Freedom's just another word for nothing left to loose“, Hegels Satz, Freiheit sei Einsicht in die Notwendigkeit, oder jene auf das Auto

⁶⁷ Dieses und alle folgenden Zitate aus Deweys Aufsätzen wurden von Helmut Pape übersetzt.

eingeschränkte Freiheit des ADAC „Freie Fahrt für freie Bürger“ betrachtet, ist ein vielgestaltiger, aber trotzdem zu kleiner Bereich der Bedeutung von Freiheit markiert.

Man kann z.B. auch allgemein unterscheiden zwischen Freiheit des Wollens und Freiheit des Handelns, außerdem zwischen negativer Freiheit – also der Freiheit von z.B. Unterdrückung, Einschränkung – und positiver Freiheit, also der Freiheit zu etwas, z.B. zu der Möglichkeit, etwas zu tun oder zu verstehen. Auch damit ist noch nicht viel gewonnen. Denn die Übergänge zwischen diesen abstrakten Unterscheidungen erweisen sich in den meisten interessanten, praktischen Fällen als wenig aussagekräftig und sind kaum aufrechtzuerhalten. Der Begriff der Freiheit hat mit anderen abstrakten Begriffen komplexer, sozialer und moralischer Zusammenhänge eben dies gemein, dass er in einem so weiten Bereich mit variierender Bedeutung verwendet wird, dass ganz unterschiedliche, einander sogar ausschließende Sachverhalte mit ihm bezeichnet werden können.

Dewey geht es in *Freedom in Workers' Education* nicht darum, einen allgemeinen Freiheitsbegriff zu verteidigen, sondern darum, die Anwendbarkeit und Praxistauglichkeit eines spezielleren Begriffs in der gewerkschaftlichen Bildung zu verdeutlichen. Es geht um die Freiheiten von Lehrenden und Lernenden, die auch politische Akteure sind. Sie sollten sich miteinander über Inhalte, Probleme und Fragen frei verständigen können, weil sie nur so ihre Bildungs- und Teilhabeinteressen angemessen erkennen und schließlich im Handeln gemeinsam verwirklichen können. Dabei berücksichtigt Dewey, dass Freiheit stets eine Frage der gesellschaftlichen Verteilung von Macht ist.

Dewey meint dabei jedoch nicht, wie er mehrfach betont, akademische Freiheit, die vor allem in der „Freiheit von Lehre und Forschung“ besteht. Freiheit wird vielmehr als eine Eigenschaft gedacht, die den ganzen sozialen Austausch- und Lernprozess der Bildung für alle Beteiligten charakterisiert, so dass eher von daher auch die Freiheit der Lehre und Forschung gerechtfertigt ist. Freiheit ist zuerst und vor allem eine Bedingung, die es ermöglicht, dass eine selbstbestimmte, offene geistige Entwicklung der Lernenden bzw. Studierenden sich entwickelt, die auch Andere einschließt. Dieses inklusive, ganzheitliche Verständnis von Freiheit als Ermöglichungsbedingung von echten, ergebnisoffenen Bildungsprozessen sah Dewey in Brookwood verwirklicht:

„Ich mag den Ausdruck akademische Freiheit nicht, denn an der Freiheit ist nichts akademisch. Freiheit des Geistes, Freiheit des Denkens, Freiheit des Forschens, Freiheit der Diskussion ist Bildung, und es gibt keine wirkliche Bildung ohne diese Elemente der Freiheit. Ein Angriff auf das, was man akademi-

sche Freiheit nennt, ist ein Angriff auf die intellektuelle Integrität und folglich ist er ein Angriff auf den Kern von Bildung und auf die Möglichkeit, dass Bildung ihren Zweck erfüllt. Es gibt Training ohne geistige Freiheit, aber keine Bildung. [...] Bildung ist ein Prozess des Erwachens und der Bewegung des Geistes. Alles aktiv zu erfassen, mit dem man in Berührung kommt, fähig zu sein, mit allen möglichen Dingen auf eine freie, ehrliche und unmittelbare Weise umzugehen, ist die Bedingung, unter welcher der Geist wächst, sich entwickelt. Es ist nun offensichtlich, dass dies die Einstellung ist, mit der in Brookwood gearbeitet wurde.“ (*Labor Politics and Labor Education*, LW 5, S.332)

Mit dem letzten Satz bezieht sich Dewey auf das zurück, was A. J. Muste, der auf der Versammlung der Lehrgewerkschaft vor ihm sprach, ausgeführt hatte. Muste hatte den Brief eines ehemaligen Studierenden zitiert, der den Wert der Ausbildung in Brookwood dankbar würdigt und dabei wohl insbesondere die offenen Diskussionen und Auseinandersetzungen hervorgehoben hatte. An diesem Punkt greift Dewey die Frage auf, wie das Studium in Brookwood sich zu den Zielen der Gewerkschaftsbewegung im Allgemeinen verhält. Für Dewey ist klar, und für den Wert, den das Brookwood College für die Gewerkschaften hat, ist dies entscheidend, dass die Freiheit der Diskussion, Kommunikation und die Offenheit der Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten gewahrt bleibt:

„Es scheint mir nun, dass es die Loyalität einer Hochschule gegenüber der Gewerkschaftsbewegung, der Sache der Arbeiter und der Sache der Arbeiterorganisation beweist, wenn sie wirklich davon überzeugt ist, dass deren Interessen durch eine offene und ehrliche Diskussion beachtet, vorangebracht und nicht zurückgestellt oder behindert werden. [...] Jeder Mensch, der tatsächlich von der Gewerkschaftsbewegung als organisierter Bewegung überzeugt ist, muss auch überzeugt sein, dass sie durch offene und ehrliche Diskussion und dadurch, dass sie Bildung in diesem Geiste ausführt, nichts zu verlieren und alles zu gewinnen hat.“ (*Labor Politics and Labor Education*, LW 5, S.332 f.)

Konkret auf den Bildungsprozess als Situation der Begegnung und des Austauschs bezogen, bedeutet für Dewey die Freiheit der Kommunikation in der Bildung, dass sie zwar alle Beteiligten einschließt, aber den Lernenden ein höheres Maß an Freiheit in der Entwicklung des Denkens und des Meinens zuspricht.

Dieser Vorrang der Freiheit des Lernenden hat seinen Grund in der Bedeutung, welche der weitaus stärker offene Bildungsprozess im Leben des Lernenden hat. Dies ist auch die These des Aufsatzes *The Social Significance of Academic Freedom* (LW 11, S.376–380) aus dem Jahre 1936, der dies genauer begründet. Dewey weist hier zunächst darauf hin, dass der Kampf für die

Freiheit deshalb so wichtig ist, weil seine Konsequenzen gerechte, gleichberechtigte und wechselseitige Beziehungen zwischen Männern, Frauen und Kindern erst ermöglicht. Um diese Gleichberechtigung zu gewährleisten, ist aber auch die Freiheit der Studierenden wichtiger als die der Lehrenden.⁶⁸ Das heißt, diese Freiheit der Studierenden wäre es – wenn man denn je beide Freiheiten trennen könnte: Für das freie Lernen der Studierenden ist stets auch die Freiheit der Lehrenden notwendig (LW 11, S. 376).

Diese Überlegung verdeutlicht, wie Dewey seine Betonung der Rolle der Freiheit in der gewerkschaftlichen Bildung meint: Wie wir Freiheit verstehen, entscheidet über die moralische und gesellschaftliche Ausgestaltung und Ordnung des Zugangs zu zwischenmenschlichen Beziehungen des Austauschs, wie sie die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden strukturiert. Andererseits wird dadurch nicht etwa geleugnet, sondern vielmehr betont, dass Freiheit eine soziale und gesellschaftliche Angelegenheit ist. Das heißt, sie kann nur auf der Ebene gemeinschaftlicher Beziehungen zueinander geregelt werden. Verfehlt wäre es dagegen, Freiheit so zu verstehen, wie dies der traditionelle Liberalismus vorschlägt, nämlich allein als individuelles Recht oder den Anspruch von Einzelpersonen auf jede Art des Handelns, das ihren eigenen Interessen und Zielen entspricht.

In *Liberalism and Social Action* (LW 11, S. 5–68) weist Dewey darauf hin, dass Freiheit des Forschens und der Kommunikation selbst schon gesellschaftlich wirksame Handlungsweisen sind: „Es wäre falsch zu meinen, Freiheit des Forschens und des Ausdrucks seien keine Handlungsweisen. Sie sind sogar außergewöhnlich wirksame Weisen des Handelns.“⁶⁹ Es sei auch falsch, sie auf ein individuelles Recht oder individuellen Anspruch zu beschränken, weil sie ansonsten in einer Weise zugeschnitten werden könnten, die sie dort beschränkt, wo es um das Gemeinwohl geht.⁷⁰

Dewey kritisiert mit diesen Argumenten den traditionellen Liberalismus, der diesen Zusammenhang nicht sieht oder sehen will. Seine diesbezügliche antiliberalistische Gegenthese lautet, dass der freie, produktive Gebrauch von Intelligenz nur als eine soziale, gesellschaftliche Ressource des Zusammenar-

68 „The inclusion of students in the idea of freedom of education is even more important than the inclusion of teachers; at least it would be if it were possible to separate the two. Freedom of teachers is a necessary condition of freedom for the students to learn.“ (LW 11, S. 376)

69 Originaltext: „It is false that freedom of inquiry and of expression are not modes of action. They are exceedingly potent modes of action.“ (LW 11, S. 47)

70 „As long as freedom of thought and speech is claimed as a merely individual right, it will give way, as do other merely personal claims, when it is, or is successfully represented to be, in opposition to the general welfare.“ (LW 11, S. 47)

beitens entstehen und fruchtbar werden kann.⁷¹ Kurzum: Die Freiheit, um die es Dewey geht, befreit Menschen füreinander und für das Leben in Gemeinschaften und Gesellschaft.⁷²

In den damaligen wie den gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaften geht die Gefahr für die Freiheit des Miteinander von der ökonomisch privilegierten Klasse aus, die an der Erhaltung der bestehenden Beschränkungen interessiert ist und deshalb all das aus der freien Diskussion zwischen Lehrenden und Studierenden ausschließen will, was ihre Besitzansprüche gefährdet (LW 11, S. 377). Freiheit in der Bildung ist sicher in jeder Spielart von Demokratie eine wichtige politische Forderung. Doch Dewey geht es um etwas anderes. Nämlich darum, dass in modernen Massengesellschaften die Freiheit der Bildung eine Bedingung für die Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Teilhabe ist, so dass sie zur Bedingung für alle anderen Arten von Freiheit wird:

„Heutzutage ist Freiheit des Unterrichts und des Lernens von Lehrenden und Studierenden für die Bildung jener Art von intelligenten Staatsbürgern unbedingt erforderlich, die wahrhaft frei und befähigt sind, sich an dem gesellschaftlichen Umbau zu beteiligen, ohne den die Demokratie sterben wird. [...] Da Freiheit des Geistes und Freiheit des Ausdrucks die Wurzel aller Freiheit sind, bedeutet die Freiheit der Bildung zu verweigern, ein Verbrechen gegen die Demokratie zu begehen.“ (*The Social Significance of Academic Freedom*, LW 11, S. 378)

Im nächsten Schritt setzt sich Dewey auch mit der Behauptung auseinander, dass die Inhalte und Methoden gewerkschaftlicher Bildung keine Frage der Freiheit von Lehrenden und Studierenden ist. Er zitiert aus dem Monatsmagazin der AFL, dem *American Federationist*, die Aussage, dass dann, wenn die AFL eine Frage der gewerkschaftlichen Bildung entscheidet, dies allein eine Angelegenheit der Gewerkschaft sei und die Freiheit der Bildung nichts damit zu tun habe. Da Ausbildungsstätten der Gewerkschaft der Gewerkschaftsleitung untergeordnet seien, seien sie weisungsgebunden und dies sei, so der Artikel, ebenso wie bei kirchlich verwalteten Schulen und Akademien schon im Namen ausgewiesen.

Eine solche Auffassung einer autoritär und dogmatisch eingegengten Bildung widerspricht dem, was Dewey zum Zusammenhang von Freiheit, De-

71 „Liberalism has to assume the responsibility for making it clear that intelligence is a social asset and is clothed with a function as public as its origin, in the concrete, in social cooperation.“ (LW 11, S. 48)

72 Eine ähnliche Argumentation gegen die „Privatisierung“ von Freiheit findet sich in dem bereits zitierten Aufsatz *The Social Significance of Academic Freedom* (LW 11, S. 376–380).

mokratie und über die Ziele von Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung dargelegt hatte. Es widerspricht der offenen Zielautonomie von Bildung, die Dewey als ein Merkmal der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft gefordert hatte. Folglich lehnt Dewey die autoritäre Unterordnung und Beseitigung der Freiheit der Lehre in gewerkschaftlicher Bildung entschieden ab. Dabei klingt bereits eine gewisse Resignation an, wenn Dewey als Antwort auf die Position des *American Federationist* sich mit einer rhetorischen Frage an seine Zuhörer wendet:

„Nun frage ich mich, wollen sie [die Führung der AFL] wirklich von der Gewerkschaft unterstützte Ausbildungsstätten, die von einer so engen bekennnishaften, indoktrinierenden Art sind? Wenn das der Fall sein sollte, muss ich mich gegen sie wenden. Denn ich denke, die Sache der Gewerkschaften hat Besseres verdient und dass man sie auf eine würdigere und kompetentere Weise unterstützt, wenn man einen umfassenderen Zugang wählt, als das diese Formulierung nahelegt.“ (LW 5, S. 336)

Zuvor hatte Dewey darauf hingewiesen, dass gesellschaftsweit die Konzerne und Banken versuchen würden, die Erziehung und die Öffentlichkeit zu beeinflussen, ja zu beherrschen. Ziel dieser Strategie sei es, alle Ideen und Vorstellungen, welche die Macht- und Gewinninteressen von Konzernen und Banken kritisch hinterfragen würden, konsequent zu unterdrücken.

Dewey macht klar, dass die Gewerkschaften gerade jene Organisationen sein müssten, in welchen Menschen sich zusammenschließen, um gegen die Unterdrückung der Freiheit von Denken und Diskussion durch ökonomische und politische Interessen in Schule und Gesellschaft zu kämpfen. Für ihn ist deshalb offensichtlich, dass es nicht die Mehrheit der Mitglieder in den Gewerkschaften ist, welche die Freiheit der gewerkschaftlichen Bildung einschränkt, sondern allein ihre derzeitige Führung. Doch mit diesem Vorgehen würden die Feinde sowohl der Freiheit als auch der Gewerkschaften unterstützt.⁷³

73 „Now as I have said, personally I have found it discouraging and depressing that the officials (I do not think for a moment the great body of organized labor, but certain officials of organized labor) should take a stand which seems to ally them with the forces which we teachers know are and have been the enemies of the cause of freedom, a cause so fundamental in the development of education itself.“ (LW 5, S. 333)

3.2.2 Zusammenfassung

Fassen wir zusammen: Die Aussagen der vier Punkte der Gründungsakte von Brookwood vom April 1921 war zum größten Teil bereits Ausdruck von Deweys Überzeugungen über das Verhältnis von Bildung zur Demokratie im Allgemeinen und zur gewerkschaftlichen Bildung im Besonderen. Denn dieses Dokument erklärt, dass das Ziel gewerkschaftlicher Bildung eine Veränderung der Gesellschaft sei, die durch Bildung erst ermöglicht wird. Mit diesem Programm, das in Brookwood im Unterricht, in der alltäglichen praktischen Handarbeit und in den vielfältigen gesellschaftlichen Aktivitäten von Studierenden und Lehrenden umgesetzt wurde, machte es sich das College zur Aufgabe, Menschen als Gewerkschaftsmitglieder durch offene Bildungsprozesse zu aktiver, gesellschaftlicher Partizipation und zum Engagement für Andere zu befähigen.

Diese Position entspricht Deweys These, dass es eine interne Beziehung zwischen Demokratie und Bildung gibt. Diese Übereinstimmung von Deweys Demokratie- und Bildungsverständnis mit den Zielen und der Praxis von Brookwood wurde dadurch erreicht, dass den Studierenden die Möglichkeit zur eigenen Entwicklung von Denken und Befähigungen eingeräumt wurde. Und eben darin wird die Freiheit der Bildung manifest. Erst dadurch, dass die Studierenden in Brookwood sich aus der selbst miteinander entwickelten Motivation heraus frei auf ihre Bildung einlassen konnten, waren sie in der Lage, jene Fähigkeiten und Kenntnis zu erwerben, die sie ermutigten, durch gemeinsames Handeln gesellschaftliche Entwicklungen voranzutreiben.

Sie hatten gelernt, durch das lebensstellige Miteinander-Handeln in den Gewerkschaften schließlich auch auf die gesellschaftliche Veränderung hinzuarbeiten. Das war möglich, weil sie sich von der ergebnisoffenen Findung ihrer Ziele her entwickeln konnten. Die Ermutigung zum Handeln in gesellschaftlichen Prozessen benötigt nicht nur die Freiheit des Denkens. Sie baut auf der Erfahrung der eigenen Freiheit auf, mit anderen Menschen erfolgreich handeln zu können.

In ihrem Aufsatz über Deweys Argument für die Demokratie betonen Ruth Anna und Hilary Putnam deshalb zu Recht, dass es dabei „eine Schlüssellannahme ist, dass das, was für Menschen wertvoll ist und nicht nur wertvoll, sondern etwas, das sie benötigen, kein passiver Zustand der Befriedigung oder Lust ist, sondern produktive Aktivität“ (vgl. Putnam/Putnam 1998, S.428). Die Putnams weisen daraufhin, dass Dewey mit einigen Gedanken aus den (damals für Dewey nicht zugänglichen) Frühschriften von Karl Marx übereinstimmt: Dass Menschen durch produktive, nicht entfremdete Arbeit entde-

cken, wer sie selbst sind und was sie werden können. Das schaffen sie nur dann – so können wir aufgrund der Ergebnisse dieser Studie ergänzen – wenn sie lernen, sich ihres sozialen Eingebundenseins im Handeln mit Anderen bewusst zu werden, und wenn dies zu der Einsicht führt, dass Demokratie eine Grundbedingung dieses menschlichen Zusammenwirkens ist.

Ähnliches hat Marx früh dort formuliert, wo er den Zusammenhang von Gattungswesen, Entfremdung und Emanzipation beschreibt (vgl. Monal 2014). Marx übernimmt dort von Feuerbach die Auffassung, dass das Wesen des Menschen nur in der Gemeinschaft liege und in der Einheit des Menschen mit dem Menschen. Kritisch wendet er dieses bei Feuerbach abstrakt naturalistische Bild vom Menschen auf die Politik an und begründet die Notwendigkeit der Demokratie anstatt mit Moralbegriffen mit dem Wesen des Menschen.

Die bürgerliche Gesellschaft führt nach Marx deshalb zu einer Entfremdung dieses „Gattungswesens“, weil der Mensch darin ein auf sein Privatinteresse reduziertes und vom Gemeinwesen isoliertes Individuum ist. Die Arbeitsteilung kapitalistischer Produktionsweise ist die Arbeitsweise dieser isolierten Individuen. Da sich aber in der menschlichen Arbeit und dem produktiven Leben und dem praktischen Hervorbringen einer gegenständlichen Welt das Gattungslieben verwirklicht, ist das entfremdete Verhältnis zum Arbeitsprodukt im Kapitalismus gleichzusetzen mit der Entfremdung vom Wesen der Gattung. Denn alle wirtschaftliche Tätigkeit basiert auf einem Verhältnis von Menschen zueinander, ihrer Erfahrung und ihrem Bewusstsein der Bedeutung dieser Beziehungen.

Diese Parallele zu Marx verdeutlicht, warum Dewey in der Gewerkschaftsbewegung einen zentralen gesellschaftlichen Akteur sah und hier in zweierlei Hinsicht aufmerksam war: Nichtregulierte ökonomische Verhältnisse können die Freiheitsbedingungen von Demokratie beeinträchtigen, denn durch sie wird zum einen aus den demokratischen Prozessen der zentrale Bereich gesellschaftlicher Konstitution der arbeitsteiligen Wirtschaft ausgeklammert. Nur eine demokratische Ökonomie statt einer „marktkonformen Demokratie“ bewahrt die gesellschaftliche Freiheit der Menschen.⁷⁴ Zum anderen verdient eine Vereinigung von Menschen die Bezeichnung „Gewerkschaft“ nur, wenn die organisatorischen und zwischenmenschlichen

74 So auch Bundeskanzlerin Angela Merkel in einer Pressekonferenz am 1.9.2011: „Wir leben ja in einer Demokratie und das ist eine parlamentarische Demokratie und deshalb ist das Budgetrecht ein Kernrecht des Parlaments und insofern werden wir Wege finden, wie die parlamentarische Mitbestimmung so gestaltet wird, dass sie trotzdem auch marktkonform ist.“ (Merkel/Coelho 2011)

Verhältnisse demokratisch aufgebaut sind und die auf ihre Schaffung und Erhalt ausgerichtete gewerkschaftliche Bildung demokratisch zwischenmenschlichen Lehr-Lern-Beziehungen praktiziert.

Dewey zeigt, dass nur Demokratie und Freiheit jene Bedingungen sicherstellen, durch die in offenen Bildungsprozesse Menschen befähigt werden können, miteinander ihre Intelligenz, Erfahrung und ihr Denken erfolgreich auf soziale und gesellschaftliche Probleme auszurichten. Für die Wirtschaft heute bedeutet das: Demokratische und freie Bedingungen für zwischenmenschliche Interaktion und offene Lernprozesse in der Wirtschaft zu erstreiten ist auch heute das Ziel von modernen Gewerkschaften.

Die Herausforderungen der Gegenwart sind immens. Klimawandel, Migrationsbewegungen, Digitalisierung der Arbeits- und Lebenswelt sind nur drei Probleme, mit denen Menschen, nicht nur in Europa, konfrontiert sind. Allen gemein ist, dass sie enorme Veränderungen für viele Menschen mit sich bringen, die noch stärkere Ansprüche an eine freie, gemeinschaftlich und gesellschaftliche getragene Bildung stellen. Mit oder ohne Gewerkschaften werden heute durch wissenschaftlich-technologische Innovationen immer schnellere Veränderungen eingeleitet, deren Bedeutung und Konsequenzen eine gesellschaftliche Verständigung und gemeinschaftlich ausgerichtete Bildungs- und Handlungserfahrungen erfordern. Ihre Auswirkungen betreffen nicht nur Unternehmen, sondern den Gesamtzusammenhang von Wirtschaft, Gesellschaft und dem Leben aller Menschen. Ob die Entwicklung der menschlichen Lebensform noch möglich ist, steht z.B. durch die Humangenetik zur Disposition.

Die Gewerkschaften sind ein gesellschaftlicher Akteur unter vielen. Aber dort, wo sie sich konsequent demokratisch und beteiligungsorientiert organisiert haben, gelingt es ihnen, Menschen durch offene Bildungsprozesse zu fördern und für gemeinsames Handeln zu qualifizieren. Diese lokalen Freiheitsräume eröffnen Chancen für Lernende, durch Bildung und Handeln sich auch soziale und ökologisch nachhaltige Problemlösungen zu erschließen. Selbst *disruptive* Innovationsschübe, die beispielsweise mit dem Schlagwort „Industrie 4.0“ prognostiziert werden, könnten dann partizipativ durch freie, auf gemeinsame Problemlösung gerichtete Verständigungs- und Handlungsprozesse und somit produktiv angegangen werden.

Eine aus der Praxis gemeinsamer, offener Bildungsprozesse entstehende Konzeption einer lebens teilig-freien Marktwirtschaft wäre eine mögliche zeitgemäße Weiterentwicklung einer Wirtschaft. Sie würde den freien Markt zwar ins Zentrum stellen, das Teilen von Gütern und Leistungen wäre aber – frei von jeder Verpflichtung zur Wechselseitigkeit – ein wirtschaftliches Mit-

einander-Umgehen als Füreinander-Sorgen. Dies ist nur als Ergebnis gesellschaftlich wirksamer Bildungs- und Handlungsprozesse möglich, die die Freiheit sozialer und demokratischer Kräfte ins Zentrum ökonomischer Entwicklung stellt.

Dem zweiten Teil dieser Study ([Kapitel 4](#), [Kapitel 5](#) und [Kapitel 6](#)) kommt die Aufgabe zu, die Konsequenzen für gewerkschaftliche und berufliche Bildungsprozesse zu untersuchen und offenzulegen. Es wird dabei darum gehen, jene Aspekte und Problembereiche herausarbeiten und zu vertiefen, für die Deweys Ansatz Innovationspotenziale bietet und entsprechend neue Reflexions- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten bereitstellt.

4. DIE BEDEUTUNG DER PHILOSOPHIE JOHN DEWEYS FÜR GEWERKSCHAFTLICHE UND BERUFLICHE BILDUNG

Tom Kehrbaum

John Deweys Theorie der Bildung zeigt, dass es eine enge Beziehung zwischen Demokratie und Bildung gibt. Am Brookwood College hat Dewey diese konstruktive Beziehung für die Praxis gewerkschaftlicher Bildung fruchtbar machen können. Diese Einsicht Deweys, so bin ich überzeugt, kann auch auf heutige bildungstheoretische Probleme in Schule und Universität, in Gewerkschaften und Berufen fruchtbar angewendet werden. Denn seit etlichen Jahren gibt es in vielen Bereichen Veränderungen, die neu bestimmen, was Bildung ist und wozu sie dient.

Seit dem sogenannten PISA-Schock vor rund 15 Jahren ist die individuelle Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern zum wichtigsten Lernziel geworden. Mit der Hochschulreform im Zuge des europäischen sogenannten Bologna-Prozesses wurde eine Vereinheitlichung und Bewertbarkeit von Studiengängen umgesetzt, die der Beschäftigungsfähigkeit eine vorrangige Bedeutung beimisst. Die berufliche Aus- und Weiterbildung steht im Zuge der Digitalisierung vor notwendigen, aber noch nicht konkret absehbaren Weiterentwicklungen, und spätestens seit dem verstärkten Zulauf antidemokratischer und antipolitischer Bewegungen in Europa und weltweit zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird der Ruf nach einer politischen Bildung lauter, die diesen gefährlichen Entwicklungen effektiv entgegenwirkt.

Da Deweys Bildungstheorie das Lernen miteinander selbst schon zu einem politisch wirksamen Prozess macht, kann sie festgefahrene Auseinandersetzungen⁷⁵ in einem neuen Zusammenhang auflösen. Dies eröffnet die Chance, Aporien aufzulösen und Dualismen zu überwinden, die sich aktuell noch als Barrieren für eine Lösung von Konflikten innerhalb pädagogischer Theoriedebatten darstellen.

Deweys Positionen bei der Auseinandersetzung um die gewerkschaftliche Bildung am Beispiel des Brookwood Colleges sind m. E. auch heute relevant.

75 So z. B. die bis heute nicht produktiv überwundene Kontroverse zwischen systemtheoretisch-konstruktivistischen und gesellschaftskritisch-emanzipativen Ansätzen der pädagogischen Theorie.

Dewey sah in der gewerkschaftlichen Bildung, in der Art wie sie am Brookwood Labor College praktiziert wurde, seine philosophischen Ansätze in der Praxis verwirklicht. Das ist der Grund, warum er sich für den Erhalt des Colleges so einsetzte. Diese didaktischen Ansätze und ihre Grundlagen sollen im Folgenden mit Auseinandersetzungen um gewerkschaftliche Bildung in Deutschland in Verbindung gebracht, und seine philosophischen und pädagogischen Konzepte an Beispielen aus der heutigen Bildungspraxis angewendet werden. Schließlich bieten sich Deweys Arbeiten auch für einen kritischen Blick auf die berufliche Bildung und auf prognostizierten Entwicklungen im Rahmen einer Digitalisierung von Arbeit, Ökonomie und Gesellschaft an.

4.1 Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildung

Für die gewerkschaftliche Bildung ist Dewey auch deshalb interessant, weil er zeigt, warum der Philosophie eine bedeutende Rolle in der Pädagogik zukommt, denn für Dewey ist Philosophie nicht von Erziehung und Bildung zu trennen vorausgesetzt sie beschäftigt sich mit Problemen, die das gemeinsame Handeln der Menschen betreffen. Deweys Philosophie bietet deshalb vielfältige Begriffe und Neuansätze an, die einen Bezug zu menschlicher Erfahrung herstellen, und zwar nicht bezogen auf einen allgemeinen Erfahrungsbegriff, der zunächst zu bestimmen wäre, um etwas gemeinsam zu verstehen, sondern bezogen auf Erfahrungen, die in einer bestimmten Situation gemacht werden.

Die auf Wissenschaft basierende „methodische Erfahrung“, deren hohe Bedeutung Dewey nicht anzweifelte, ergänzt er durch die „gewöhnliche Erfahrung“ der Menschen. Von dieser können Differenzierungen von Wissens- und Erfahrungsformen ausgehen, wenn sie für die Menschen praktisch bedeutsam sind (vgl. Jung 2014, S. 9). Alle Subjekte machen diese gewöhnlichen Erfahrungen aufgrund ihres körperlichen Daseins, durch ihre Beziehungen zueinander und auch durch Handeln in ihrer sozialen und physischen Umwelt (ebd.). Für diesen Ansatz werden die Erfahrungen aller Menschen zum Ausgangspunkt der Philosophie und deshalb zur sowohl ethischen als auch demokratischen Basis seines Wissenschaftskonzepts.

So können beispielsweise die Auseinandersetzungen, die es in der Debatte um gewerkschaftliche Bildung in Deutschland gab – wie der Streit um den sogenannten Erfahrungsansatz im Konzept des „exemplarischen Lernens“ (Negt 1971) – produktiv analysiert werden. Damit wird eine historisch-politische Selbstreflexion der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft ge-

werkschaftlicher Bildung ermöglicht. Die rasanten technologischen und ökonomischen Wandlungsprozesse und die z. T. radikalen Veränderungen industrieller Arbeit und Beschäftigung verlangen nach neuen Ideen für eine arbeitsbezogene und arbeitspolitische Bildung, die Gewordenes verstehen muss, um es wirkungsvoll und behutsam weiterzuentwickeln.

Mit Dewey kann gewerkschaftliche Bildungsarbeit beteiligungsorientiert gedacht werden. Dies geht auch dann, wenn man berücksichtigt, dass ihre historische Genese zentrale Inhalte, Themen und Ziele von außen bestimmt sind und dies sich oft auf den interaktiven Lernprozess der Beteiligten entscheidend auswirkt. Denn die Beteiligungs- und Mitbestimmungsorientierung (vgl. Wetzel 2015) wird vor allem durch den Wandel der Beschäftigtenstrukturen zu einer Herausforderung für die Gewerkschaften.

Traditionelle und rechtlich institutionalisierte Beteiligungs- und Mitbestimmungsstrukturen, für die repräsentative Beteiligungsformen kennzeichnend sind, stehen heute mit individueller Selbstbestimmung in Konkurrenz. Diese institutionalisierten demokratischen Strukturen bestimmten lange die Inhalte, Formen und Methoden der gewerkschaftlichen Bildung. Die Frage, ob gewerkschaftliche Bildung primär Funktionärsschulung ist oder eine Bildung, die allen Beschäftigten ermöglichen soll, sich in Fragen der Arbeits- und Berufswelt umfassend weiterzubilden, ist nach wie vor aktuell. Hier spielen Fragen zur Arbeiteridentität und zur politischen Einstellungen und Haltungen in Gewerkschaften – geschichtlich und traditionell bedingt – eine große Rolle.

In diesem Zusammenhang haben Gewerkschaften beispielsweise Schwierigkeiten, Akademikerinnen und Akademiker für ihre Sache zu gewinnen, deren Anteil in den Unternehmen jedoch zugenommen hat. Hier liefert Dewey einen konstruktiven Ansatzpunkt, indem er vorschlägt, die eigene individuelle Geschichte nicht aus einer größeren Erzählung heraus neu zu interpretieren und zu verändern. Vielmehr kann sie aus der interaktiv eingebundenen Bedeutung der jeweils eigenen Geschichte in konkreten Situationen verstanden und auf dieser Grundlage gestaltet werden. Bei diesem Prozess werden die individuellen Erfahrungen und deren Bedeutungsgehalte mit den Handlungen derjenigen verknüpft, die sich in Situationen auf gemeinsame Gegenstände und Sachverhalte beziehen und ein gemeinsames Verständnis entwickeln, das eine Situation erst zu einer „geteilten“ macht. Dadurch wird auch das Verhältnis der Menschen zueinander anders bestimmt.

Vertrauen und Verantwortung als Aspekte, die sowohl bei repräsentativen als auch bei kollektiven Beteiligungsformen eine große Rolle spielen, erhalten dadurch einen Bezug auf gemeinsame Erfahrung, ihre Bedeutung und

Konsequenzen. Diese zwischenmenschlichen Erfahrungen können zu einem beteiligungsorientierten Ausgangspunkt weltanschaulicher Fragen werden. Diese aus praktischer Erfahrung und Bedeutsamkeit gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen wiederum, dass Menschen ihr politisches Handeln aufgrund reflektierter Erfahrung neu interpretieren und lebenspraktisch anders integrieren.

Um dies als pädagogischen Prozess in seiner Offenheit planbar und gestaltbar zu machen, macht Dewey Vorschläge, die zur Reflexion der eigenen Bildungspraxis hilfreich sind und auch methodische Weiterentwicklungen ermöglichen. Allein die Idee, dass allen Bildungsprozessen zugrunde gelegt werden sollte, dass Inhalte und Formen der Bildung das Weiterlernen ermöglichen und fördern sollen, hat Auswirkung auf didaktische Überlegungen. Evident wird das beim Diskurs um „lebenslanges Lernen“. Mit Dewey lassen sich Kriterien formulieren, ob es sich bei institutionalisierten Bildungsangeboten lediglich um ökonomisch verengte Bildungskonzepte handelt, deren Ziel eine ökonomiefokussierte „employability“ ist.

Auch Deweys Vorschlag, dass die Ergebnisse von Lernprozessen auf ihre Konsequenzen für das zukünftige Handeln und die daraus entstehenden Folgen für alle Beteiligten überprüft werden sollten, ist eine Forderung,⁷⁶ die – würde man sie konsequent umsetzen – wichtige Konsequenzen für politisches und berufliches Lernen hat. In den Lernprozess selbst wären dann wieder umfassendere Bewertungs- und Entscheidungskriterien und Prinzipien für politisches, berufliches und ökonomisches Handeln mit einzubeziehen. Dadurch werden gesamtgesellschaftliche Entwicklungen mit ihren komplexen Implikationen in den Bildungsprozess einbezogen.

Ein an den Konsequenzen orientierter Beurteilungsprozess ist von Relevanz, wenn die „Algorithmisierung“ ökonomischer Prozesse auf der technologischen Grundlage von autonomen Softwaresystemen zunimmt. Werden diese zur Steuerung weltweiter Wertschöpfungsketten eingesetzt, ist es beispielsweise wichtig, im Voraus mögliche unerwünschte Effekte abzusehen und „Selbstlernprogramme“ entsprechend zu regulieren.

Deweys interdisziplinärer Ansatz zeigt in seiner Erkenntnistheorie Wege auf, die zudem eine systematische Verbindung zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen Problematisierungen herstellt. Die Diskussion zu den Konsequenzen von Handlungen und Entwicklungen, seien sie technologischer,

76 Diese Forderung hinsichtlich der Didaktik pädagogischer Prozesse stellt zugleich den Kern seiner experimentellen Erkenntnistheorie dar, die aus der „pragmatischen Maxime“ von Charles Sanders Peirce folgt (vgl. Kapitel 2.2.1).

ökonomischer, ökologischer oder sozialer Art, ist nach Dewey als öffentliche Debatte zu führen. Ihm geht es darum, die „Methoden und Bedingungen des Debattierens, Diskutierens und Überzeugens“ (Dewey 1996, S.173) zu verbessern. Früh erkennt und beschreibt Dewey, dass *das* Problem der Öffentlichkeit darin besteht, die Ergebnisse der Forschung so zu reformieren, zu vervollkommen und zu verbreiten, dass prinzipiell jede und jeder in der Lage ist, ihre Bedeutung für die Beurteilung der gemeinsamen Angelegenheiten nachzuvollziehen (ebd.).

Gerade bei unsicheren und unabsehbaren Folgen von Entwicklungen (z.B. die Auswirkungen von „Industrie 4.0“ auf die Beschäftigung), können dann auch die zu Wort kommen, für die neben ökonomischen Kennziffern auch die Qualität menschlichen Lebens mit ihren vielen Bezügen erhaltens- und förderungswürdig erscheint.⁷⁷ Angesichts einer rasanten Digitalisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche und einer „Algorithmisierung“ von Entscheidungsprozessen nicht nur in ökonomischen, sondern auch in gesellschaftlichen Fragen kann die Neukonstituierung und Institutionalisierung einer politischen Öffentlichkeit durch zwischenmenschliche Kommunikation ein Korrektiv bilden. Weil es dabei, wie es Comenius schon im 17. Jahrhundert formulierte, um die *allgemeinen Beratungen über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten* geht, werden dabei die Fragen über die menschliche Zukunft verhandelt werden (vgl. Harari 2017).

Wie diese Prozesse durch politische Bildung, bzw. gewerkschaftliche Bildung, angestoßen werden können, dazu lassen sich interessante und wichtige Schlussfolgerungen aus Deweys Vorschlägen ziehen. Hiermit wird der Versuch unternommen, Deweys umfassender Bildungs- und Demokratietheorie einen Platz in der pädagogischen und politischen Diskussion einzuräumen.

Ich beginne zunächst mit einem historischen Rückblick zur gewerkschaftlichen Bildung in Deutschland. Daran schließen einige grundsätzliche Überlegungen zur gewerkschaftlichen Bildung, ihrer räumlichen und thematischen Einordnung, sowie zu aktuellen Problemen und Herausforderungen an. Danach werde ich philosophische Begriffe und Konzepte darstellen, die

77 Vgl. dazu IG Metall 1972, eine Veröffentlichungen im Nachgang der sogenannten „Konferenz in Oberhausen“, die zeitgleich mit dem ersten Bericht des *Club of Rome* zu den Grenzen des Wachstums 1972 erschien, und den Internationalen Kongress *Kurswechsel für ein gutes Leben* der IG Metall 2012 in Berlin. Die IG Metall wollte damit die strategischen Debatten über einen notwendigen grundlegenden gesellschaftlichen Kurswechsel bündeln und weiterführen mit dem Ziel, einen neuen Fortschrittsbegriff für Industriegesellschaften und alternative Entwicklungspfade mit Menschen aus Politik, Wissenschaft, Umweltverbänden und Wirtschaft zu diskutieren (vgl. Huber 2010).

in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von praktischer Bedeutung sind und die bei Dewey auf fruchtbare Weise bestimmt werden. Die Darstellung der dadurch angesprochenen Probleme in der deutschen Theoriediskussion soll die Unterschiede schärfen und so als Grundlage für eine Erweiterung pädagogischer Konzepte und deren praktische Konsequenzen dienen. Dies soll am Beispiel aktueller Entwicklung innerhalb der Diskussion zur gewerkschaftliche und im Anschluss daran zur beruflichen Bildung geschehen.

4.2 Eine kurze Geschichte der gewerkschaftlichen Bildung in Deutschland, ihr aktueller Status und ihre Herausforderungen

4.2.1 Historische Entwicklung

Bildung hatte in der Entstehung der Arbeiterbewegung, die immer als eine Selbstbehauptung der Arbeitenden auftrat, eine große Bedeutung. Wie schon Karl Marx einmal anmerkte: Der Kapitalist kann den Arbeiter zwar um den Wert seiner Arbeit betrügen, er kann ihm aber nicht seine erworbenen Fähigkeiten rauben. Die Fähigkeiten aller arbeitenden Menschen zu erweitern, zu schützen und politisch wirksam werden zu lassen war und ist letztlich das Ziel gewerkschaftlicher Bildung.

Bis heute spielt Bildung eine zentrale Rolle bei der Umsetzung gewerkschaftspolitischer Strategien. Die aktuellen Inhalte und Formen, sowie Praxis der gewerkschaftlichen Bildung sind das Ergebnis ihrer historischen Genese aus dem Zusammenhang der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. Aus heutiger Sicht ist wichtig, zwischen Arbeiterbildung und gewerkschaftlicher Bildung zu unterscheiden, da sich im Zuge der staatlichen Institutionalisierung von Gewerkschaften und dem dafür konstitutiven Ausbau von Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechten die Zielgruppen der Bildungsmaßnahmen ausdifferenziert haben und sich infolgedessen sowohl Inhalte als auch Didaktik weiterentwickelten. Die heute acht Mitgliedsgewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes haben jeweils eigene Bildungsstrukturen, die sich in ihrer Bildungspraxis unterscheiden.

Diese Studie – und auch dieser historische Blick auf die gewerkschaftliche Bildung in Deutschland – nimmt starken Bezug auf die Bildungsarbeit der Industriegewerkschaft Metall (IGM), da sie hinsichtlich der Teilnehmerzahlen die bedeutendste ist. Der historische Rückblick zu den Anfängen der Arbeiterbildung soll ermöglichen, die heutigen Aufgaben, Strukturen und Probleme gewerkschaftlicher Bildung zu verstehen.

Schon zu Beginn der Industrialisierung wurde deutlich, dass Bildung für jedes Individuum aufgrund des neu entstandenen Status des „doppelt freien Lohnarbeiters“ (Marx) zur Existenzbedingung wird. Die aus der Leibeigenschaft der Feudalherren Entlassenen waren zwar frei und fortan prinzipiell selbstbestimmt, jedoch auch *frei* im Sinne von *mittellos* und somit wiederum abhängig von dem ebenfalls neuen Typus der Industriellen, die *Produktionsmittel* besaßen. Diese wiederum erkannten früh, dass sie aufgrund der immer anspruchsvoller werdenden Produktionsprozesse in der Industrie über ein diszipliniertes Arbeitshier hinaus qualifizierte Arbeiter benötigten, um zum einen den ökonomischen Fortschritt mitzugestalten, zum anderen aber um mehr und bessere Arbeitsergebnisse aus der Arbeitszeit und somit aus den Menschen „herauszuholen“. Dafür benötigte man ein neues Bildungssystem.

In Deutschland vollzog sich der Übergang zur Industriegesellschaft und mit ihr die erste große Bildungsreform in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Parallel gewann der Markt seine übergreifende Bedeutung. Die „Kapitalkräfte“ sprengten die vielfältigen einschnürenden Vorschriften einer statischen hin zu einer dynamischen Wirtschaftsordnung, in der die persönliche Konkurrenz zwischen Menschen eine völlig neue Qualität bekam. Es entstand das, was heute als „Arbeitsmarkt“ bezeichnet wird. Das Handwerk erlebte einen rasanten Niedergang, und Industrieregionen wurden aufgebaut.

Die „Bildungsanstalten“ wurden der Infrastruktur zugeordnet, die dem wirtschaftlichen Fortschritt dienen sollte (vgl. Gamm 1993, S.221). Neben den Gymnasien, an denen – Humanität war nach Wilhelm von Humboldt das leitende Bildungsziel – auf Lateinisch und Griechisch die Gegenwart aus der Antike erschlossen wurde, entstanden anwendungsorientierte Bürgerschulen. Diese sind heute noch als Realschulen bekannt. Bildung wurde zu einer Frage der instrumentellen Durchsetzung von Zielen (Oelkers 2005, S.73 f.).

Die Kritik an der einseitig auf die Interessen der Industrie und der Ausbeutung eingeschränkten Bildung hatte schon August Bebel auf den Punkt gebracht: „Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden. Berufsbildung ist die Allgemeinbildung der Beherrschten“ (Greinert 1998, S.15).⁷⁸ Wilhelm Liebknecht, zusammen mit August Bebel Mitbegründer der sozialdemokratischen Partei und Vater von Karl Liebknecht, hielt 1872 in Leipzig eine Rede mit dem Titel *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen*. Darin beschreibt er die neue Funktion von „Schule“ und zieht daraus politische Schlussfolgerungen:

78 Dieser Ausspruch wird auch Friedrich Engels zugesprochen (beispielsweise Ribolits 1997, S.39).

„Die Schule ist das mächtigste Mittel der Befreiung, und die Schule ist das mächtigste Mittel der Knechtung – je nach der Natur und dem Zweck des Staates. [...] Der heutige Staat und die heutige Gesellschaft haben zwar die wichtigsten Gründe, die geistige und moralische Ausbildung der Jugend und heranwachsenden Geschlechter zu verhindern; aber sie haben nicht den mindesten Grund, deren physische Ausbildung zu verhindern. Im Gegenteil, sie haben die wichtigsten Gründe, die physische Ausbildung unter Vernachlässigung der geistigen und moralischen nach Möglichkeit zu fördern. Der Staat kann keine ‚denkenden Bajonette‘ brauchen, keine Rekruten, die ‚räsonieren‘ und Flausen von ‚Menschenwürde‘ im Kopf haben [...]. Und ähnlich die Gesellschaft. Arbeiter, die denken, die sich als Menschen fühlen, von Rechten und Pflichten einen Begriff haben, kann der heutige Arbeitgeber nicht brauchen; sie sind eine ‚Pest‘ der Fabrik oder Werkstätten, sie ‚vergiften‘ ihre Umgebung – aber gesunde Gliedmaßen soll der Arbeiter haben, starke Knochen, tüchtige ‚Hände‘. Ein kräftiger, normaler Körper, womöglich ohne Hirn, das wäre der echte Musterarbeiter der Bourgeois. Also, die körperliche Verkrüppelung gehört weder zum Staats- noch zum Gesellschaftszweck, wohl aber die geistige; und wenn wir daher erfahren, daß die große Mehrzahl der Bevölkerung körperlich verkrüppelt ist, so sind wir zu dem Schluß gezwungen, daß die geistige Verkrüppelung noch allgemeiner ist als die körperliche. [...] Verzichten wir auf den Kampf, auf den politischen Kampf, so verzichten wir auf die Bildung, auf das Wissen. ‚Durch Bildung zur Freiheit‘, das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens. Für die Feinde ist das Wissen Macht, für uns ist die Macht Wissen! Ohne Macht kein Wissen!“ (Liebknecht 1872)

Im Gegensatz zur üblichen Interpretation des ursprünglich auf den Engländer und Begründer des Empirismus Francis Bacon (1561–1626) zurückgehende Ausspruchs „Wissen ist Macht“⁷⁹ sieht Liebknecht nicht das *Wissen* als Ursprung von *Macht*, sondern sieht die Erlangung der politischen *Macht* im Staat als Voraussetzung dafür an, interessengeleitete Bildungsprozesse institutionalisieren zu können. Die neuen Machtverhältnisse in der „bürgerlichen Gesellschaft“ waren, so Liebknecht, nicht mehr durch Gewalt und göttliche Legitimation zu begründen, sondern waren durch ökonomische und materielle Ungleichheit entstanden.

Doch dies führe nicht zwangsläufig zur Revolution, sondern fördere jedoch das Bewusstsein für die Bedeutung der Freiheit, Bildungsinhalte, -ziele und -formen selbst zu bestimmen, um eigene Interessen zu erkennen und

79 Bacon sah das durch die empirischen Methoden der Wissenschaft erlangte Wissen in dem Sinne als *Macht*, weil es der Herrschaft der Natur über den Menschen etwas entgegengesetzt konnte.

mit Hilfe kollektiver Lernprozesse praktisch durchzusetzen. Diese Freiheit in der Bildung solle die Arbeiterbewegung zumindest in ihrer eigenen Organisation erreichen.

Die Entstehung der Arbeiterbewegung ging deshalb einher mit Bildungsprozessen, die zunächst als Selbstverständigungsprozesse angelegt waren. Sie zielten darauf ab, die geteilten Arbeits- und Lebensbedingungen zu erkennen und daraus gemeinsame Interessen abzuleiten und zu verfolgen, bis hin zur Durchsetzung sozialer Ziele. Nach und nach wurden diese Lernprozesse systematisch organisiert. Und es ging darum, Bildung zu nutzen, so dass sich Arbeiter als kollektive politische Akteure begreifen lernten. Die Arbeiterbildung wurde erst dadurch zur Verkörperung und zum Instrument von „einer eigenen proletarischen Kultur getragenen Emanzipation der Arbeiterklasse“ gemacht (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S.9).

In den Protokollen gewerkschaftlicher Kongresse⁸⁰ sind die lebhaften Debatten über die Zielsetzungen, die Strukturen und die Formen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit festgehalten. Bis heute prägt eine hohe basisdemokratische Beteiligung die Entwicklung und Ausgestaltung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Darin zeigt sich, wie sehr diese spezielle Bildungsform vom Staat unabhängig ist. Dabei hat sich ihre Sonderstellung innerhalb der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung aus der Aufgabenstellung der Gewerkschaften entwickelt, als politische Bewegung innerhalb der Wirtschaft zu agieren.

Trotz massiver staatlicher Repressionen gegenüber sozialdemokratischer und gewerkschaftlicher Bestrebung, konsolidierte sich die gewerkschaftliche Bildung am Ende des 19. Jahrhunderts und wurde zu einem wichtigen Bestandteil des Organisationslebens (vgl. Wentzel 2015). Mit der Gründung der Weimarer Republik entwickelten sich die Gewerkschaften hin zu einer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnungsmacht (vgl. Ungerer 1988, S.484 f.). Dies ging mit der Anerkennung von Koalitionsrechten und der Ausbau des Tarif- und Arbeitsrechtes einher.

Das Betriebsrätegesetz von 1920 bewirkte eine zusätzliche inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, weil eine Vielzahl von Betriebsräten auf ihre Arbeit vorbereitet werden musste. So wurde bis zum Ende der Weimarer Republik ein „modernes“ gewerkschaftliches Bildungswesen entwickelt, das eigene Bildungsstätten und hauptamtliches Lehrpersonal vorweisen konnte (vgl. Wentzel 2015).

⁸⁰ Diese lagern allgemein zugänglich zum größten Teil im „Archiv der sozialen Demokratie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn.

Während Liebknecht den Machtanspruch im Staat noch im Geiste einer internationalen Arbeiterbewegung erhob, zerstörte die brutale Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 alle demokratischen Politikformen und mit ihnen die Gewerkschaften und ihre Strukturen. Die an pädagogischen Innovationen reiche und hoffnungsvolle Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildung wurde vom deutschen Faschismus vollständig zerschlagen (vgl. Wentzel 2015). Bildung wurde durch faschistische Indoktrination ersetzt und war fortan illegal, so dass sie nur *streng geheim* praktiziert wurde und lediglich im Austausch von Informationen bestand.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde der Deutsche Gewerkschaftsbund 1949 als Bund von „Einheitsgewerkschaften“ zur Vermeidung weltanschaulichen Richtungsstreits gegründet. Nach der Unterdrückung durch den Nationalsozialismus hatten die Gewerkschaften hohen Bildungsbedarf. Zur Umsetzung der Forderungen nach Sozialisierung von Schlüsselindustrien und umfassender wirtschaftlicher Mitbestimmung benötigten die neuen Hauptamtlichen der Gewerkschaften und neugewählten Betriebsräte Qualifizierungen. Schon zu Beginn der 1950er Jahre besaßen die meisten Gewerkschaften wieder Bildungsstätten und hatten ein Bildungswesen eingerichtet (vgl. Wentzel 2015).

Die Debatten zur politischen Bildung nach 1945 in Deutschland (vgl. Gager 1988, S.15 ff.) hatten ebenfalls Einfluss auf die Entwicklung der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung gewerkschaftlicher Bildung. Während es in der schulischen politischen Bildung um Fragen von Sozialerziehung, staatsbürgerliche Erziehung und Gewissensbildung ging (ebd.), betonten die Gewerkschaften, die Bedeutung politischer Grundbildung und politischen Engagements innerhalb der Wirtschaft als einen Ort politischer Auseinandersetzung.

Da für sie der Zuwachs an Mitgliedern und damit politischer Durchsetzungsfähigkeit hohe Priorität hatte, wurde Bildung auch ein Mittel zum Erhalt und Ausbau der Koalitionsstärke. Das war auch deshalb wichtig geworden, weil der Mitgliederzuwachs in den 1960er Jahren nicht mit dem hohen Beschäftigungsaufbau mithalten konnte. Das Konzept der „betriebsnahen Bildungsarbeit“ sollte dem entgegenwirken und für eine gewerkschaftliche Bindung der Belegschaften sorgen. Zusätzlich zu den bereits gefestigten Strukturen der „Funktionärsbildung“ sollten Vertrauensleute und „Bildungsobleute“ große Teile der Belegschaften bilden, ihre alltäglichen Erfahrungen und Interessenslagen aufgreifen und diese mit handlungsorientierter politischer Aufklärungsarbeit verknüpfen.

Theoretisch untermauert wurden diese Bestrebungen durch den Soziologen und Sozialphilosophen Oskar Negt und sein Buch *Soziologische Phantasie*

und exemplarisches Lernen (Negt 1971), mit dem ein erwachsenenpädagogischer Diskurs in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit einsetzte. Negt zielte auf eine Öffnung der „organisationspragmatischen Funktionärsbildung“ (Ungerer 1988, S. 486) hin zur gewerkschaftlichen Bildung als „Bildung der Arbeiterklasse“. Dies geschah vor dem Hintergrund zunehmender Konflikte in den Unternehmen, die verstärkt neue Produktionsformen einführten, um die Produktivität zu steigern.

Um diesen Entwicklungen gut organisierten Widerstand statt unkoordinierter und spontaner Reaktionen entgegenzusetzen, bedurfte es nach Negt einer Verknüpfung von gesellschaftstheoretischem Wissen mit den Alltagserfahrungen der Arbeiterinnen und Arbeiter. Das sollte durch „exemplarisches Lernen“ an konkreten Konflikten in der Arbeitswelt – dem sogenannten Erfahrungsansatz – in gewerkschaftlichen Seminaren ermöglicht werden. Negt problematisierte Lernhindernisse der Teilnehmenden, die daher rührten, dass systembedingte Entfremdungserfahrungen nicht mit der kapitalistischen Produktionsweise in Verbindung gebracht würden. Das „exemplarische Lernen“ sollte geeignete alltägliche Erfahrungen der Teilnehmer in „situationsunabhängiges Klassenbewusstsein“ transformieren.

Dieser Ansatz wurde aus organisationspolitischen Erwägungen und wegen methodischer Herausforderungen nicht in Gänze umgesetzt, er hatte aber Einfluss auf die Didaktikdebatten, besonders der Lehr- und Lernformen in der gewerkschaftlichen Bildung. Dies ist der bis heute wohl bedeutendste und wirkungsreichste Beitrag zur gewerkschaftlichen Bildungstheorie und -praxis.

In den 1970er Jahren haben zwei Entwicklungen zu einer nachhaltigen Zunahme der Teilnehmer in der gewerkschaftlichen Bildung geführt, was zur Folge hatte, dass auch die bildungsbezogene Struktur weiter ausgebaut wurde. Zum einen wurde im Betriebsverfassungsgesetz festgelegt, dass die Qualifizierung von Betriebsräten vom jeweiligen Arbeitgeber zu bezahlen ist (§ 37.6 BetrVG), zum anderen führten mehrere Bundesländer das Recht auf „Bildungsurlaub“ ein.

Die deutsche Einheit bescherte der deutschen Volkswirtschaft noch einen kurzen Aufschwung, nach dem es dann infolge einer Wirtschaftskrise zu Beginn der 1990er Jahre zu Massentlassungen vor allem in der Maschinenbauindustrie kam, die eine hohe Arbeitslosigkeit nach sich zog. Die betrieblichen Akteure waren daraufhin lange mit Betriebsänderungen und Umstrukturierungsmaßnahmen beschäftigt, bei denen sie betrieblich – so wie die Gewerkschaften auf gesellschaftspolitischer Ebene – in die Defensive gerieten (vgl. Wentzel 2015). Neoliberale Diskurse und globaler Konkurrenzdruck verschärften die Lage zusätzlich und Investitionsentscheidungen wurden durch

finanzmarktorientierte Renditeerwartungen zuungunsten der Beschäftigung beeinflusst.

Vor allem die Ohnmachtserfahrungen der Betriebsräte angesichts massenhafter Entlassungen und der sich bis heute fortsetzenden Reduzierung und Differenzierung der Belegschaften in der Industrie hatten Folgen für die gewerkschaftliche Strategie und somit auch für die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung der gewerkschaftlichen Bildung. Gewerkschaftspolitik wurde um eine „proaktive“ Dimension erweitert. Damit ist gemeint, dass Themen und Strategien wichtig wurden, die Mitbestimmung und Beteiligung auch in Bereichen einforderten und praktisch ermöglichen sollten, die bisher den unternehmerischen Aufgaben zugerechnet wurden.

So wurde z.B. das Thema „Innovation“ und eine daran gebundene „vorausschauende“ Investitions-, Entwicklungs- und Personalpolitik zu Inhalten gewerkschaftsstrategischer Projekte.⁸¹ Das erforderte spezielle Kompetenzen der betrieblichen Interessenvertretungen und somit Konzeptionen gewerkschaftlicher Bildung, die in der Lage sind, Grundlagenbildung mit Spezialisierungen und betrieblichen Beratungsprozessen zu integrieren.

4.2.2 Aktueller Status

Dieser geschichtliche Rückblick zeigt: Es gab eine Entwicklung von der Arbeiterbildung über die politische Bildung der „Arbeiterklasse“ hin zu gewerkschaftlichen Bildung, die heute prinzipiell – und zu einem großen Teil durch „Bildungsurlaub“ auch rechtlich – allen Auszubildenden und Beschäftigten offensteht. Doch legt man Teilnehmerzahlen zugrunde, so ist dies überwiegend die Bildung von betrieblichen und gewerkschaftlichen Interessensvertreterinnen und -vertretern, deren praktische Aufgaben aufgrund gesetzlicher oder gewerkschaftlicher Statuten bestehen.

Die zukünftigen bzw. schon ins Amt gewählten Mitglieder von Betriebsräten, Jugend- und Auszubildendenvertretungen, Schwerbehindertenvertretungen und gewerkschaftlichen Vertrauenskörpern umfassend und gut auf ihre ehrenamtliche Arbeit vorzubereiten, ist heute ein wichtiges Ziel gewerkschaftlicher Bildung. Dazu gehören sowohl politische, wirtschaftliche und rechtliche Grundlagenbildung als auch Spezialisierungen, die einer umfassenden und transdisziplinären Handlungsfähigkeit im Rahmen von Mitge-

⁸¹ Vgl. dazu die im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführte Studie *Innovationsfähigkeit deutscher Großkonzerne* (Kehrbach 2006).

staltungs- und Mitbestimmungsprozessen im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben dienen.

Im Wesentlichen wird der gewerkschaftlichen Bildung somit die Aufgabe zugewiesen, die gewerkschaftlichen Ziele zur Verbesserung der Lage der Arbeitnehmerschaft im betrieblichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterstützen. Die primären Ziele der Gewerkschaft sind ökonomische, berufliche und soziale Sicherheit sowie persönlich kulturelle Entwicklung (vgl. § 2 der IG-Metall-Satzung; IG Metall 2016, S.8). Um diese Ziele zu erreichen, sind sowohl allgemeine individuelle und funktionspezifische Kompetenzen als auch kollektive Handlungsfähigkeiten von Gewerkschaften zu entwickeln. Das Ziel der pädagogischen Arbeit ist dabei, individuelle sowie kollektive Mitgestaltung und Mitbestimmung zu ermöglichen.

Da sich innerhalb ökonomischer Prozesse aufgrund von unterschiedlichen Interessenlagen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer Konflikte ergeben, die sich an Antagonismen innerhalb der Bildungs-, Wirtschafts-, Arbeits- sowie Tarif- und Sozialpolitik entzünden, ist die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ein wichtiger Faktor zur Entwicklung von geteilten Werten und Prinzipien, die in dieser politischen Auseinandersetzung Orientierung geben.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit versucht ein demokratisches Lernumfeld zu schaffen, damit die der Gewerkschaftsbewegung zugrundeliegenden Werte zum einen praktisch erfahrbar werden, zum anderen aber zur Diskussion stehen, um ihre Bedeutung für das politische Handeln jedes Einzelnen nachvollziehbar zu machen. Die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, liegen in der Integration individueller und kollektiver Selbstbestimmung und ihre praktischen Konsequenzen für die Bildung einer politisch handlungsfähigen Organisation. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis, dass durch unterschiedliche Ziele, Leitprinzipien bzw. Mittel-Zweck-Bestimmungen beschreibbar ist. Diese lassen sich wie folgt durch drei Perspektiven unterscheiden:

1. Es gibt Bildungsstrategien, die vornehmlich orientiert sind an individueller Emanzipation und Selbstbestimmung zur Schaffung der individuellen Voraussetzungen für demokratisches, politisches und solidarisches Handeln.
2. Dem Prinzip der inhaltlichen sowie methodischen Ausrichtung der gewerkschaftlichen Bildungskonzeptionen und Zwecksetzungen an organisationsstrategischen Zielen und somit an einem kollektiven Verständnis und Institutionalisierung von Selbstbestimmung durch Mitbestimmung. Dieses Prinzip schließt immer auch den Koalitionserhalt durch Mitgliederwerbung und Schutz der organisationalen Einheit mit ein, sowie die

Verteidigung institutionalisierter gesellschaftlicher Mitgestaltungsmöglichkeiten.

3. Dem Ideal einer sozialistisch orientierten Gesellschaftskonzeption, als übergeordnetes Leitprinzip gewerkschaftlicher Bildung, das auf eine Überwindung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung und gesellschaftlicher Veränderung zielt, auf Einsicht durch Aufklärung aufbaut und Utopien zu einem konzeptionellen Bestandteil von Bildung macht.

Die IG Metall hatte mehrere „Bildungsdebatten“ (Weischer 1996, S. 82 f.; Altespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 47). Die letzte, zu Beginn der 2000er Jahre, die auch Ausdruck arbeits- und organisationspolitischer Probleme der Gewerkschaft war, auf die mit einer konzeptionellen „Modernisierung“ der gewerkschaftlichen Bildung reagiert wurde, weist darauf hin, dass dieses komplexe Spannungsverhältnis gewerkschaftlicher Bildungspolitik immer noch Konfliktpotenzial bietet.⁸²

Die wirkungsvolle und erfolgreiche gewerkschaftliche Bildungsarbeit bemisst sich an der Handlungsfähigkeit der Interessenvertretungen, wie beispielsweise in der Wirtschaftskrise ab 2008/2009. In diesem Zusammenhang wurden zudem die effektiven Organisations- und Kooperationsstrukturen sichtbar, weil die Inhalte und Konzepte, aber auch der Seminarort und die Dauer sehr schnell und flexibel dem akuten Bildungsbedarf der Betriebsräte angepasst wurde (Kehrbaum et al. 2009).

Beim gewerkschaftlichen Streben nach Erfolg geht es kurz gesagt darum, etwas verhindern oder verändern zu können, was nicht gewollt wird oder etwas zu erreichen, was gewollt wird. Zudem belegen die hohen Teilnehmerzahlen die Attraktivität der Gewerkschaft als Bildungsanbieter. Das deutet darauf hin, dass das Mischverhältnis der drei oben beschriebenen Perspektiven attraktiv ist. Sie sollten deshalb nicht als konkurrierende, sondern als sich wechselseitig verstärkende und ergänzende konzeptionelle Grundlagen betrachtet werden und sich in den Themen und der methodisch-didaktischen Gestaltung der gewerkschaftlichen Seminare widerspiegeln.

Die erste Perspektive berücksichtigt individuelle Stärken und Kompetenzen der Einzelnen sowohl im Bildungsprozess als auch hinsichtlich der Aufgaben in Betrieb und Gewerkschaft und macht deutlich, dass jede und jeder Einzelne wichtig ist und einen Platz in der Gewerkschaft finden kann, an dem er

82 Die Debatte wurde hauptsächlich um Begriffe wie „Modularisierung“ und „Kompetenzentwicklung“ geführt, wobei die oben beschriebenen unterschiedlichen politisch-strategischen Zielperspektiven einen Hintergrund der Auseinandersetzung bilden (vgl. Röder/Dörre 2006).

oder sie wirken kann. Diese Perspektive stellt den *einzelnen Menschen und seine persönlich-kulturelle Entwicklung* in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Persönliche Haltungen, die besonders das Bedürfnis nach einer Integration von individueller und kollektiver Interessendurchsetzung zum Ausdruck bringen, sind im Rahmen des pädagogischen kommunikativen Prozesses wichtig. Dadurch werden im kommunikativen Austausch politische Einstellungen und Verhaltensweisen sichtbar, die mit den jeweiligen persönlichen Erfahrungen und Verhalten abgeglichen werden. Noch dazu stehen diese meist in einem engen praktischen Zusammenhang zu den Veränderungen in den Betrieben, die durch unternehmenspolitischen, technologischen und sozioökonomischen Wandel hervorgerufen werden und zu den Problemen, die sich daraus ergeben.

Das stellt ein Bewusstsein von gemeinsamer Erfahrung her und macht diese zur Grundlage von gemeinsamen Verständnissen und Interpretationsweisen. Die gemeinsame Beschäftigung mit möglichen Problemlösungsstrategien fördert wiederum eine umfassende Betrachtung betrieblicher, ökonomischer und gesellschaftlicher Prozesse, die es zu verändern gilt, indem die Problemlösung gemeinsam diskutiert, geplant und verfolgt wird.

Dafür ist die zweite Perspektive unerlässlich, welche die *Organisation, Kooperation und Institutionalisierung menschlichen Handelns aufeinander bezieht*. Dabei geht es immer um die basisdemokratische Beteiligungsstruktur einer Gewerkschaft, welche die – für politische Bewegungen im Wortsinn entscheidenden – Prozesse und Orte institutionalisiert. Innerhalb dieser Institutionen werden Entscheidungen getroffen, die nach ausführlicher Beratung ein gemeinsames Ziel für alle verständlich formuliert, wodurch das gemeinsame Handeln eingeleitet wird. Das Gleiche trifft auch für das gesetzlich abgesicherte Gremium eines Betriebsrates zu.

Als Ergebnis des auf Handlung fokussierten Bildungsprozesses der gewerkschaftlichen Bildung werden Problemlösungen und Ziele mit rechtlichen, aber vor allem auch mit politischen Mitteln verfolgt. Dazu bedarf es neben den persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten und der interaktionalen Handlungsfähigkeit auch institutionalisierter Formen und Räume der Konfliktregulierung, die sich in den Regularien, Gesetzen und Statuten abbilden oder durch die praktische Ausgestaltung der rechtlichen Möglichkeiten ergeben haben und auf Vertrags- und Handlungssicherheit abzielen. Diese Institutionen zu schützen und zu stärken ist eine Hauptaufgabe jeder Gewerkschaft und sollte auch Inhalt und Ziel von Bildung sein. Die Einheit der Organisation ist je nach Kontext *Mittel* oder *Zweck* und deshalb immer beides zugleich.

Mit der dritten Perspektive wird die Einsicht stark gemacht, dass es den *Menschen nur im Plural* gibt. Diese soziale Grundbedingung menschlichen Lebens bringt Bedürfnisse hervor, die nur im gemeinsamen Verfolgen von Zielen im Rahmen eines Gemeinwesens befriedigt werden können, das soziale Kooperation auch als Teil einer umfassenden Gesellschaft ermöglicht und fördert. Ohne eine Idee des *Füreinander-da-Seins* und eines gemeinsam geteilten und auf *sozialen Sinn* abzielenden Hintergrunds von Erfahrungen, Interpretationen und Werten, die sich z. B. aus der Idee des Sozialismus⁸³ speisen, ist Solidarität als Ziel und Zweck von Bildung und als Mittel zur Durchsetzung der gemeinsamen Interessen nicht möglich.

Gewerkschaftliche Bildung, die auf politische Urteilsfähigkeit abzielt, braucht deshalb Entwürfe, die auf gesellschaftliche Problemsituationen antworten, so dass umfassend einbeziehende, wechselseitig befreiende Formen des Zusammenlebens und des Zusammenarbeitens anstrebbar werden.⁸⁴ Das hat für die gewerkschaftliche Arbeit und Bildung unmittelbar praktische Relevanz, weil erst durch diesen vergleichenden Bezug aktuelle Entwicklungen interpretierbar und beurteilbar werden und ggf. verhindert oder verändert werden können.

Somit erweist sich der innere Zusammenhang der oben beschriebenen Bildungs- und Mittel-Zweck-Perspektiven der gewerkschaftlichen Bildung als eigentliches Erfolgsrezept. Eine wichtige Aufgabe wird es also sein, den inneren Zusammenhang dieser drei Perspektiven theoretisch-didaktisch erklären zu können, um sie für die Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildung fruchtbar zu machen.

4.2.3 Aktuelle Herausforderungen

Die Probleme der gewerkschaftlichen Bildung, die inhaltlichen, methodischen und konzeptionellen Weiterbildungsbedarf signalisieren, bestehen aktuell hauptsächlich in den Bereichen Transfer, Beteiligung, Transnationalisierung und Theorieentwicklung. Außen vor gelassen werden hier Probleme,

83 Vgl. dazu die ausgesprochen anregende Weiterentwicklung der *Idee des Sozialismus* (Honneth 2015), bei der z. T. auf John Dewey rekurriert wird.

84 Vgl. hierzu beispielsweise IG Metall 2017. Im Rahmen dieses Seminars wird beispielsweise auf Werte des Humanismus zurückgegriffen, um die aktuelle Entwicklung in der sogenannten Industrie 4.0 zu verstehen und beurteilen zu können.

die spezielle Aspekte der komplexen Struktur – und in den acht DGB-Gewerkschaften z. T. sehr unterschiedlichen – Bildungsorganisation betreffen.⁸⁵

Transfer

Die Handlungsorientierung ist schon lange ein wichtiges Bildungsziel der gewerkschaftlichen Bildung. In nahezu allen Seminarkonzeptionen wird die Umsetzung des Gelernten konzeptionell berücksichtigt. Das unterscheidet gewerkschaftliche Bildung z. B. von Volkshochschulkursen, wo jedem und jeder selbst überlassen ist, wie sich der Bildungsprozess praktisch auswirkt. Die praktischen Aufgaben und Ziele der speziellen Teilnehmergruppen gewerkschaftlicher Bildung, die sich für betriebliche und gewerkschaftliche Interessenvertreter stellen, bilden den Anlass für eine organisierte Bildung, an der dann auch – mit einem kleineren Anteil – Auszubildende und Beschäftigte teilnehmen, z. B. aufgrund des Anspruchs auf „Bildungsurlaub“ nach den Bildungsfreistellungsgesetzen der Länder. Es geht also um die Frage, *wer* nach den Seminaren *was* können sollte.

Die betrieblichen und unternehmensbezogenen Veränderungsdynamiken führen heute dazu, dass die Teilnehmenden verstärkt mit dem Wunsch nach Handlungsanleitungen und Umsetzungsbedarf der Lerninhalte zu Seminaren kommen. Bis heute wird der zuvor beschriebene Zusammenhang von politischer, rechtlicher, sozioökonomischer und fachlicher Bildung im Rahmen ihrer jeweiligen Grundlagenbildung als Basis für politische Handlungsfähigkeit angesehen, welche die Interessenvertreter in die Lage versetzen soll, im Rahmen betrieblicher Mitgestaltungsprozesse selbstständig zu urteilen und verantwortlich Entscheidungen zu treffen.

Dies bedeutet, dass z. B. Betriebsräte einen längerfristigen Kompetenzaufbau als Teil ihrer Tätigkeit im Rahmen des Mandats betrachten sollten und die entsprechenden Bildungszeiten einplanen. In Großbetrieben sind dafür eigens „Bildungsausschüsse“ im Betriebsrat eingerichtet, die diesen Wechsel von Arbeit- und Bildungszeiten planen und koordinieren.

Ein Problem besteht darin, das Verhältnis von Lernphasen und Umsetzungsphasen in der jeweiligen Praxis selbst zu einem Bestandteil des länger-

85 So versucht beispielsweise die IG Metall, die regionalen und bundesweiten Bildungsangebote besser miteinander zu verbinden, um den Teilnehmern ein attraktives Angebot bezüglich ihrer vielfältigen Bildungsbedarfe zu machen. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund kommerzieller Bildungsanbieter (vgl. Hovestadt 2016), die Betriebsratseminare anbieten und somit aus Sicht der Gewerkschaften den funktionalen Zusammenhang des Systems der dualen Interessenvertretung von Betriebsräten mit Gewerkschaften aufweichen.

fristigen Kompetenzaufbaus zu machen. Aus pädagogischer Sicht müssten dabei die *Bildung* der Interessenvertreter, die sogenannte *Betriebsbetreuung* durch hauptamtliche Beschäftigte der Gewerkschaften vor Ort (Gewerkschaftssekretäre), und *Beratung* durch gewerkschaftliche wie externe Berater (Rechtsanwälte und andere Fachleute) konzeptionell integriert werden. Das erfordert einen hohen organisatorischen wie zeitlichen Aufwand für Abstimmungsprozesse.

Die starke Stellung des Praxisbezugs und der Ansatz des „Lernens an Problemen“ in Deweys Bildungstheorie könnten dafür Lösungsansätze bieten. Zudem könnten im Rahmen dieser Problemlösungsprozesse verstärkt demokratische Beteiligungsformen entwickelt werden, zu denen Dewey ebenfalls Hinweise gibt und die den nächsten Problembereich betreffen.

Beteiligung

Der Anspruch auf Beteiligung und Mitbestimmung und eine „lebendige[n] Demokratie in Wirtschaft und Gesellschaft“ (Wetzel 2015), hat beispielsweise in der IG Metall seit einigen Jahren eine neue Qualität. Dieses Beteiligungsprojekt ist als Konkretisierung und organisationspezifischer Beitrag zum gesellschaftlichen Beteiligungsdiskurs zu werten, wie er durch Bürgerdialoge, z.B. *Gut leben in Deutschland – was uns wichtig ist*,⁸⁶ Online-Petitionen oder durch Mediationsverfahren bei Konflikten wie um das Bahnhofs-Bauprojekt *Stuttgart 21* in den letzten Jahren entwickelt wird. Die Gewerkschaft strebt dadurch eine Neubestimmung des deutschen „Mitbestimmungs- und Sozialmodells“ (vgl. Wetzel 2015, S.7f.) an und stellt die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ins Zentrum ihres öffentlich geführten Dialoges.

Selbstkritisch betrachtet sie das „Repräsentationsmodell“ (ebd.) und will die „bewährten Formen kollektiver Mitbestimmung mit direktdemokratischen Elementen und neuen Beteiligungsformen [...] verbinden“ (ebd.). Notwendig sei dies, da die „Architektur der deutschen Mitbestimmung“ (ebd.) trotz deren Effektivität, die sie mit der „weltweit bewunderte[n] „deutschen Bewältigung“ der Finanz- und Wirtschaftskrise ab 2008“ belegte, weiterentwickelt werden müsse. Vor allem soll die individuelle Beteiligung gestärkt werden (ebd.).

Deutsche Unternehmen hatten seit Ende der 1990er Jahre die *Beteiligung* der Mitarbeiter zum Credo einer neuen Arbeitspolitik gemacht. Mit „Ideen-

86 www.gut-leben-in-deutschland.de/static/LB/bericht/buergerdialog (abgerufen am 18.4.2019)

und Innovationsmanagement“ und anderen systematisierten Beteiligungsformen hatten sie so versucht, an das „Gold in den Köpfen“ (Delphi Group 1997; zit. nach Wrede 2007, S.2) zu kommen. Die Innovationskraft beispielsweise des deutschen Maschinenbaus zeigt, dass diese Beteiligungsstrategie aufging.⁸⁷ Dass dabei jedoch die Interessen der Beschäftigten nicht in gleichem Maße berücksichtigt wurden, zeigten die zwei großen Beschäftigtenbefragungen der IG Metall in den Jahren 2013 und 2017, bei denen mehr als eine Million Menschen zu ihren Bedürfnissen im Arbeitsleben befragt wurden (IG Metall 2013 und 2017). Flexibilität sollten demnach auch die Arbeitgeber zeigen, wenn es beispielsweise um die Vereinbarkeit von Arbeitszeit und Familie geht.

Der Tarifabschluss zwischen IG Metall und den Metallarbeitgebern im Jahre 2018 setzte diesbezüglich tarifrechtlich verbriefte Verbesserungen durch und belegt die Wirksamkeit kollektiver Selbstbestimmung durch Gewerkschaften auf Grundlage des Tarifvertragsgesetzes und auf Grundlage des Betriebsverfassungsgesetzes in der betrieblichen Umsetzung der Tarifverträge durch Betriebsräte. Dennoch haben diese wirksamen dualen und kollektiven Partizipationsmöglichkeiten, die prinzipiell für alle 44,6 Millionen Erwerbstätige in Deutschland bestehen, keinen höheren Stellenwert in öffentlichen Debatten über „Beteiligung“ erreicht. Mehr als sechs Millionen Menschen müssten dann, vorausgesetzt, sie sind über die Wirkungszusammenhänge von Beteiligung und Durchsetzung eigener Interessen informiert, Mitglied einer Gewerkschaft werden.⁸⁸

Für die gewerkschaftliche Bildung ist die Etablierung einer demokratischen Beteiligungskultur eine zentrale, vielleicht überlebensentscheidende Herausforderung. Diese könnte einer breiten Öffentlichkeit gewerkschaftliche Strukturen zugänglich machen und somit mehr Menschen für gewerkschaftliche Ziele interessieren und umgekehrt die Gewerkschaften für neue Themen öffnen. Das kann bewirken, dass sich die heute hoch ausdifferenzierten Belegschaften als eine Interessengruppe verstehen, die auch ihre individuelle Selbstbestimmung im Rahmen kollektiver Beteiligungs- und Mitbestimmungsstrukturen wirkungsvoll umsetzen kann.

87 Vgl. beispielsweise den ZEW-Innovationsindikator 2018: www.zew.de/publikationen/innovationsindikator-2018/ (abgerufen am 6.5.2019).

88 Mitgliedschaft in einer Organisation kollektiver Interessenvertretung ist entgegen dem Individualisierungstrend in der Gesellschaft (Beck/Beck-Gernsheim 1994) offensichtlich nicht grundsätzlich ein Problem, wie die ca. 20 Millionen Mitglieder des ADAC in Deutschland belegen.

Die Vielfalt, die in den unterschiedlichen praktischen Erfahrungen der Beschäftigten zum Ausdruck kommt und die bezogen auf das jeweilige Arbeitsumfeld immer auch zur gemeinsamen Problemlösung beiträgt, wird so zum wechselseitigen Lerngegenstand – vorausgesetzt, es gibt Kommunikations- und Interaktionsprozesse, die es ermöglichen, diese unterschiedlichen Erfahrungen auf eine gemeinsame Problem- und Interessenslage zu beziehen. Deweys Auffassung von der Beziehung zwischen Demokratie und Bildung zeigt dafür eine Möglichkeit auf. Wenn gemeinsame Interessen im Lichte der Konsequenzen für gemeinsame Erfahrungen verstanden werden, dann kann in Lernprozessen ein partizipatives, demokratisches Bewusstsein entstehen.

Ansätze, vielfältige Beschäftigtengruppen innerhalb komplexer Lernsituationen produktiv zusammenzubringen, gibt es bereits in neueren Seminar-konzeptionen der interkulturellen und transnationalen Bildungsarbeit der Gewerkschaft.⁸⁹ Damit kommen wir zur dritten Perspektive und Herausforderung für die gewerkschaftliche Bildung, der Transnationalisierung der gewerkschaftlichen Zusammenarbeit.

Transnationalisierung

Spätestens seit der rechtlichen Institutionalisierung Europäischer Betriebsräte im Jahre 1992 werden vonseiten der europäischen Gewerkschaften Anstrengungen unternommen, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu transnationalisieren. Der Europäische Gewerkschaftsbund unterhält im eigenen Institut (*European Trade Union Institute*, ETUI) eine Bildungsabteilung, die ein umfassendes Bildungsangebot für europäische Gewerkschaften mit ihren ca. 45 Millionen Mitgliedern bereithält. Auch die Internationale Arbeitsorganisation der Vereinten Nationen (ILO) hat ein *Trainings Centre* in Turin, wo – ähnlich wie beim ETUI – vor allem haupt- und ehrenamtliche Gewerkschafter/innen ausgebildet werden, deren Gewerkschaften zu klein und finanzschwach sind, um eigene Bildungsabteilungen zu unterhalten.

Die europäische Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise seit 2008 bzw. 2009 offenbarte, dass die Gewerkschaften in Europa Schwierigkeiten haben, als politische Akteure in Europa schnell und koordiniert in Erscheinung zu treten und abgestimmt zu handeln. Daraufhin hatten mehrere europäische Gewerkschaften mit ihren gewerkschaftlichen Bildungsabteilungen bzw. gewerkschaftlichen Bildungspartnern Projekte initiiert, die erstens die Qualifizie-

⁸⁹ Vgl. den Wikipedia-Artikel zur transnationalen politischen Bildung: https://de.wikipedia.org/wiki/Transnationale_politische_Bildung (abgerufen am 4.7.2018).

rung für Europäische Betriebsräte verbessern sollte (*Trans-Quali-EWC*)⁹⁰, zweitens die Rolle der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bei der Reindustrialisierung europäischer Regionen bestimmte Aufgaben zuschrieb und diese am Beispiel von „Innovation“ bearbeitete (Projekt *Net2Quali*)⁹¹ und drittens gemeinsame Konzepte und Methoden für die politische Bildung von Gewerkschaften entwickelte und eine gemeinsame Deklaration verfasste, welche der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit beim Entwicklungsprozess der gewerkschaftlichen Zusammenarbeit in Europa eine wichtige Rolle zuschrieb (Projekt *Quali2move*)⁹².

Die Herausforderungen bestehen dabei in der Praxis eines gemeinsamen transnationalen Bildungsprozesses. In nationalen gewerkschaftlichen Bildungsprozessen wird darauf Wert gelegt, gemeinsames Lernen auf Grundlage gemeinsamer Interessen und gemeinsamer Ziele zu entwickeln. Kooperation und Solidarität soll dadurch gelernt werden, dass in interaktiven Lernprozessen die Ursachen von Konkurrenz analysiert und bewertet werden. Dabei wurde die Erfahrung gemacht, dass die sozialen und zwischenmenschlichen Erfahrungen im Rahmen dieser gemeinsamen Bildungs- und Interpretationsprozesse eine wichtige Voraussetzung für gleichberechtigtes und gemeinsames politisches Handeln bilden.

Für die transnationale gewerkschaftliche Bildung ergeben sich daraus spezielle Herausforderungen, da sie komplexe Zusammenhänge praxisrelevant analysieren und darstellen sollte. Dabei sollte sie rechtliche, historische und kulturelle Aspekte systematisch so vergleichen und integrieren, dass sich daraus Schlussfolgerungen für das individuelle und kollektive politische Handeln ableiten lassen. Gefragt sind dabei bestimmte Wissenskontexte, neue Methoden und Kommunikationsformen, die sich in speziellen Konzepten zur Förderung interaktiver Bildungsprozesse in interkulturellen und komplexen Arbeitskontexten niederschlagen.⁹³

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit sollte spezielle „interkulturelle Kompetenzen“ für gewerkschaftliche Akteure entwickeln und diese an den transnational-politischen Anforderungen ausrichten. Deshalb sind interkulturelle Seminare, die ihr Verständnis von interkultureller Zusammenarbeit meist auf Business-Situationen reduzieren, in denen lediglich kulturbezogene Stereotypisierungen wie kulturtypische Kommunikationsstile, Verhaltens-

90 www.TransQuali-EWC.eu (abgerufen am 6.3.2018)

91 www.net2quali.eu (abgerufen am 23.6.2018)

92 www.quali2move.eu (abgerufen am 23.6.2018)

93 Vgl. zum Ausbildungsgang *Internationales Projektmanagement* (IPM) IG Metall 2018.

gewohnheiten oder Tischsitten behandelt werden, für Gewerkschaften nicht geeignet. Diese kulturellen Besonderheiten zu kennen ist wichtig, und sie sollten auch bei den Gewerkschaften zum Lerninhalt gehören. Jedoch geht es bei transnationaler Zusammenarbeit im politisch-strategischen Kontext von Gewerkschaften um mehr als um die Vermeidung von Fehlern, die aus Kulturunsicherheiten entstehen.

Den Gewerkschaften geht es beispielsweise um den Aufbau von transnational handlungsfähigen Unternehmensnetzwerken, die in der Lage sind, bei Standortschließungen schnell und wirkungsvoll politische Aktionen im Interesse der gesamten Belegschaften zu planen, zu organisieren und durchzuführen. Aus solchen transnationalen Kommunikationsprozessen und interaktiven Handlungen kann ein erfahrungsbasiertes Bewusstsein für wechselseitige Abhängigkeiten und somit Verantwortung entstehen, die eine wirksame gemeinsame Praxis hervorbringt.

Wenn sich auch die wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen Systeme und somit die Interessen und Ziele der weltweit existierenden Gewerkschaften im Einzelnen unterscheiden, so gibt es doch auch gemeinsame Interessen und Ziele: Es geht um die Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Mitglieder bzw. ihre ökonomische, soziale, berufliche und persönlich-kulturelle Situation. Um das zu erreichen, handeln Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlich verfügbaren Mitteln. Meistens verhandeln sie mit Unternehmens- oder Regierungsvertreterinnen und -vertretern. Ganz gleich in welchem Land heute Gewerkschaftsarbeit gemacht wird, die Anforderungen an das Wissen, das Können und das Handeln und die darauf ausgerichteten Bildungsprozesse für und von Gewerkschafterinnen und Gewerkschaftern sind in vieler Hinsicht ähnlich.

Aktive Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter müssen sich in rechtlichen Fragen auskennen, die das Arbeitsleben, aber auch das soziale Leben betreffen. Dazu kommt allerhand Wissen über Produktionsbedingungen, Arbeitssicherheitsbestimmungen, Arbeitszeit- und Bezahlungssysteme und politisch-strategische Kompetenzen. Wissen allein verändert jedoch wenig in der Praxis. Gewerkschafterinnen und Gewerkschaftern sollten Haltungen und Überzeugungen entwickeln, die dem Handeln Orientierung und Sicherheit geben.

Diese persönliche Haltung, die auch andere Menschen zur Gewerkschaftsarbeit motivieren kann, speist sich aus den Werten und Prinzipien einer Gewerkschaft, ihrer Historie und Reflexionsfähigkeit. Diese in einem pädagogischen Prozess persönlichkeitsfördernd zu behandeln erfordert spezielle Methoden, die diese komplexen Aspekte im transnationalen Kontext ver-

gleichbar machen. So lernen die Teilnehmenden die anderen Denk- und Handlungsweisen und Traditionen kennen und können so die grenzüberschreitende Zusammenarbeit verbessern.

Gewerkschaftliche Arbeit besteht überwiegend aus Kommunikation und dem praktischen Teilen des politischen Handelns. Dafür muss politisches Urteilen und Kritisieren praktisch geübt werden. Kritik an bestimmten betrieblichen oder gesellschaftlichen Verhältnissen in der Praxis antagonistischer Auseinandersetzung ist immer mit Risiko verbunden. Wer in einer Betriebsversammlung aufsteht oder bei einer Demonstration Zustände kritisiert, geht das Risiko ein, vom Arbeitgeber oder anderen mit Macht ausgestatteten Personen benachteiligt zu werden.

Deshalb erfordert Kritik Mut, der – sofern er kein Übermut ist – aus Gemeinschaftsprozessen erwächst, die gewerkschaftliche Solidarität praktisch erfahrbar macht. Insofern spielt es eine Rolle, welchen Umfang ein Kollektiv erreicht und wie sich die einzelnen Träger dieser kollektiven Merkmale dazu positionieren. Dabei entscheidet sich, welche praktische Bedeutsamkeit „Konkurrenz“, „Kooperation“ und „Solidarität“ in der Praxis transnationaler gewerkschaftlicher Zusammenarbeit erlangen.

Ich werde zeigen, dass man mit Deweys Ansatz verständlich machen kann, wie sich die gewöhnliche Alltagserfahrung der Beschäftigten förderlich oder hinderlich auf Solidarisierungsprozesse auswirkt und welche Schlussfolgerungen sich daraus für pädagogische Konzepte hinsichtlich der Förderung praktisch wirksamer transnationaler Solidarität ableiten lassen.

Theorie

Die angesprochenen Probleme zu lösen und den jeweils neuen Herausforderungen einer sich wandelnden Wirtschaft und Gesellschaft zu begegnen, bedarf neben der Reflexion der praktischen Erfahrungen begleitender lerntheoretischer und didaktischer Aufarbeitung. Diese ist in Gewerkschaften seit einigen Jahren rückläufig. Ein Grund dafür ist, dass in den Gewerkschaften bildungs- und lerntheoretische Debatten nicht mehr in der Intensität betrieben werden wie in den Kontroversen in den 1970er Jahren.

Die Auseinandersetzung mit Theorie hatte zu dieser Zeit in außerparlamentarischen politischen Bewegungen einen hohen Stellenwert, somit auch in den Debatten zur gewerkschaftlichen Bildung, die zu dieser Zeit als wichtiger Impulsgeber für die Entwicklung der Erwachsenenbildung galt (vgl. Faulstich 2009, S.9). Die Diskussionen zur gewerkschaftlichen Bildung auf den Gewerkschaftskongressen drehen sich heute vorwiegend um inhaltliche, quantitative und strukturelle und nicht um theoretisch-didaktische Fragen.

Andererseits beschäftigt sich heute an deutschen Universitäten die Wissenschaft der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung auch nicht mehr systematisch mit Fragen der gewerkschaftlichen Bildungs- und Lerntheorie. Austausch existiert punktuell mit einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Rahmen von Tagungen oder beispielsweise dem *Theorie-Praxis-Dialog* der IG Metall, der zu unterschiedlichen aktuellen oder vernachlässigten Schwerpunktthemen stattfand.⁹⁴ Lediglich zwei Buchveröffentlichungen seit 2000 unternehmen den Versuch, die gewerkschaftliche Lern- und Bildungstheorie weiterzuentwickeln:

- Allesbach/Meyer/Wentzel (2009) versuchen am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildung einen „subjektwissenschaftlichen Zugang“ zur politischen Erwachsenenbildung theoretisch zu begründen und didaktisch-methodische Konsequenzen daraus abzuleiten. Dabei verwenden sie Klaus Holzkamps Begriff der Subjektorientierung in der sogenannten Kritischen Psychologie und das Didaktikmodell von Wolfgang Klafki.
- Julika Bürgin (2013) betrachtet die „Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung“. Sie untersucht die Möglichkeiten gewerkschaftlicher Bildung, auf eine von den Unternehmen systematisch veränderte Arbeitspolitik zu reagieren, die sie für Autonomieverlust der Beschäftigten verantwortlich macht. Sie will einen „kritisch-emanzipativen“ Ansatz in der gewerkschaftlichen Bildung aktualisieren und greift dabei auf ein Konzept von Mündigkeit zurück, wie es im Anschluss an Heinz-Joachim Heydorn im Rahmen kritischer Bildungstheorien entwickelt wurde.

Der hier verfolgte Ansatz versucht, die gewerkschaftliche Lern- und Bildungstheorie pragmatistisch weiterzuentwickeln. Ich schlage vor, die subjektorientierten Ansätze durch Deweys Verständnis von Demokratie als Erfahrungs- und Lebensform des gemeinsamen Teilens und Umgehens mit Erfahrungen und Lebenssituationen zu vervollständigen. Mit einer Neubestimmung zentraler Begriffe und ihrer Bedeutungen für die gewerkschaftliche Bildung will ich Lösungsmöglichkeiten für alte und neue Probleme der gewerkschaftlichen Bildung aufzeigen.

94 Seit 2000 gibt es immer wieder Forschungsprojekte und Studien zu Themen, welche die gewerkschaftliche Bildungsarbeit direkt oder indirekt betreffen, beispielsweise Hovestadt 2005 und 2016 zum Weiterbildungsverhalten von Betriebsräten; Zeuner 2005 und 2014 zu gesellschaftlichen Kompetenzen und Sünker/Swiderek 2010 zur politischen Bildung in Deutschland.

5. DEWEYS REKONSTRUKTION BILDUNGSRELEVANTER BEGRIFFE und ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildung

Tom Kehrbaum

In diesem Kapitel werde ich nun einige für unsere Fragestellung relevante philosophische Begriffe Deweys darstellen, um sie für die praktischen Anwendungsbereiche dieser Studie fruchtbar zu machen. Nach der Darstellung der Begriffsbedeutung werden jeweils Thesen und Fragen zur Diskussion gestellt, die sich daraus für die gewerkschaftliche Bildung ergeben. Dabei werden die begrifflichen Neubestimmungen auf Probleme der gewerkschaftlichen Bildung bezogen und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung dieses Bildungsbereiches gezogen.

Philosophie, die sich allen Sorten der Erfahrung stellt, diese respektiert und ernst nimmt, ermöglicht ein Verständnis und Selbstverständnis, das auch zur Verbesserung menschlichen Lebens beitragen kann. Die Aufgabe der Philosophie besteht demnach im Verstehen von Lebenserfahrungen (vgl. Hampe, 2017, S. 17 ff.). Dewey nennt sein philosophisches Projekt deshalb „naturalistischer Humanismus“ (ebd.). Dies schließt eine Kritik mit aufklärerischem Anspruch mit ein, und bezieht die gewöhnlichen Erfahrungen⁹⁵ ein, die Menschen tagtäglich machen.

Wer „Erfahrung“ als Ergebnis empirischer Forschung nur zur Rechtfertigung von Wissensansprüchen heranzieht und das Leben als Erfahrung von Wohlbefinden, Freude, Heiterkeit und Glück missachtet und aus wissenschaftlicher Betrachtung ausschließt, macht die Philosophie zu einem irrelevanten Unterfangen und somit inhuman (vgl. Hampe, 2017, S. 17 ff.). Menschliches Leben, sei es nun glücklich oder unglücklich, ist Teil der Natur. Wie Menschen leben, kann ihnen aber nicht von Anderen, seien es Philosophen oder andere Fachleute, beigebracht oder gar vorgeschrieben werden. Sie sind fähig, selbst zu lernen und mit Anderen auszuhandeln, wie sie ein gelingendes, freudiges, glückliches und reich an schönen und nützlichen Erfahrungen, kurz: gutes Leben gestalten können.

95 Vgl. hierzu die ausgezeichnete Studie *Gewöhnliche Erfahrung* von Matthias Jung (2014).

So wie Dewey die „Naturwissenschaften aus dem Handwerk und den Technologien des Heilens, der Navigation, des Krieges und der Bearbeitung von Holz, Metall, Leder, Flachs und Wolle“ (Dewey 1995, S. 133) hervorgegangen sah, meint er, es seien die Geisteswissenschaften „aus den Künsten der politischen Verwaltung“ entstanden. Also aus den Bestrebungen, gemeinschaftliches Leben zu organisieren. Die geisteswissenschaftlichen Begriffe entwickeln sich deshalb auch nicht etwa erst aus allgemeinen z.B. metaphysischen Diskussionen. Sie gewinnen ihre Bedeutung aus der Erfahrung im menschlichen Leben. Diese naturalistische und pragmatistische Herangehensweise rekontextualisiert die z. T. völlig vom alltäglichen Sprachgebrauch abweichenden Bedeutungen zentraler Begriffe wie *Erfahrung*, *Reflexion*, *Bewusstsein* oder *Kritik*. In anderen Theorien und empirischen Forschungen haben diese Begriffe eine ganz andere Bedeutung.

Dewey rekonstruiert diese Begriffe auf Grundlage einer kritischen Metaphysik (vgl. Lotter 2017, S. 146 ff.), indem er zunächst ihre semantischen Bedeutungsgehalte hinsichtlich ihrer realen Bedeutung und Funktion für die Lebensqualität und den menschlichen Erfahrungsprozess bestimmt. Dieses Unternehmen geht von seiner Kritik der traditionellen Metaphysik aus, die er als Denkweise auffasst, wie Menschen die Welt verstehen, weil sie eine bestimmte Praxis haben. Dabei unterscheidet Dewey zwischen unreflektierter und begründeter Metaphysik.

Demnach denken all diejenigen unreflektiert metaphysisch, die bezüglich der allgemeinen Struktur der natürlichen und sozialen Welt, die sie umgibt, von bestimmten Überzeugungen ausgehen, ohne sie zu hinterfragen, oder sich dieser Überzeugungen gar nicht bewusst sind. Unreflektierte Metaphysik wäre dann z.B. die Ansicht, dass der Mensch ein *homo oeconomicus* ist, ökonomische Prozesse alles Geschehen determinieren, der Mensch einen oder auch keinen freien Willen hat oder dass alles Materielle aus Molekülen und Elektronen besteht (vgl. Lotter 2017, S. 146 ff.).

Während die „Unreflektierten“ kulturellen, religiösen und sozialen Traditionen folgen oder wissenschaftliche Modelle verallgemeinern und sie mit der Wirklichkeit selbst gleichsetzen und einfach nur glauben, dass die Welt so ist, glauben die „Reflektierten“ aufgrund der nicht zu leugnenden Erfolge moderner Wissenschaft, wie sie in Erkenntnistheorien gepriesen wird, die „Wissenschaft sei der einzige authentische Ausdruck der Natur“ (Lotter 2017, S. 146 ff.) und von allem, was darin existiert. Ein reflektiertes Urteil über die Welt kann also genauso falsch sein wie ein unreflektierter Bezug und Umgang mit der Welt.

Das wirkt sich besonders verhängnisvoll auf das eigene Selbstverständnis

als Naturwesen aus. So konnte es nach Dewey dazu kommen – und damit beschreibt er treffend die heutige Situation in den Ländern des Westens – dass wir die menschliche Natur, wie wir sie im Alltag erleben, als rein subjektive Erfahrung abtun. Und obwohl wir den Menschen als materielles Wesen als natürlich betrachten, begreifen wir das menschliche Handeln und dessen Erfahrungspotenzial nicht als Teil der natürlichen Entwicklung.

Wir messen heute zwar mit differenzierten naturwissenschaftlichen Methoden psychische Reaktionen und objektivieren damit diese subjektiven Erfahrungen als einzelwissenschaftliche Erkenntnisse, können damit aber keine Theorien entwickeln, die subjektives Erleben mit objektiven Prozessen gleichzusetzen vermag. Erst damit aber könnten wir nach Dewey unseren eigenen Anteil am Weltgeschehen besser verstehen und persönliche und interaktionale Handlungsstrategien entwickeln, die ein besseres Leben ermöglichen.

Nicht nur Dewey kritisierte zu Beginn des 20. Jahrhunderts diese dualistische Trennung von Welt und Mensch. Die Deutung der Natur als wertneutralem Geschehen, so Lotter, „das allein einer spezialisierten Wissenschaft zugänglich ist, und die korrespondierende Deutung der menschlichen Erfahrung als etwas bloß Subjektives“ (Lotter 2017, S. 146 ff.) hat ein Gefühl der Heimatlosigkeit und Ohnmacht erzeugt. Die Menschen, die den Verlust der göttlichen Ordnung noch nicht verwunden hatten und lernen müssen, diesen Sinnverlust zu akzeptieren, konnten die Welt aber auch nicht als etwas vom Menschen Gestaltbares ansehen, weil die Wissenschaft als einzig „vernünftige“ die Welt als Zusammenhang von Abläufen und Gesetzen beschreibt, denen der Einzelne unterworfen bleibt und denen er sich unterordnen hat, um zu überleben (ebd.).

Um diesen deterministischen Weltanschauungen nicht weiter ausgesetzt zu sein und ein stimmigeres Selbstverständnis des Menschen zu entwickeln, welches emotionale und rationale Erfahrungsaspekte theoretisch integriert, entwarf Dewey mit Hilfe einer kritischen Metaphysik alternative Denkmotive. Diese werden deutlich, wenn wir im Folgenden zentrale Begriffe auf der Grundlage seiner Philosophie entfalten.

Mit dieser Kritik der Metaphysik steht Dewey in einigen Punkten der Theorie der Frankfurter Schule nahe. Doch genauer betrachtet ist Deweys Kritik zum einen radikaler, zum anderen pragmatischer und lebenspraktischer. Deutlich wird dies beispielsweise an Deweys Naturbegriff, der die Qualitäten und Werte subjektiven menschlichen Erlebens mit einbezieht.

Zwischen subjektiver und objektiver Naturerfahrung zu unterscheiden ist nach Dewey sinnlos, weil erstens die Erfahrung natürlicher Wesen selbst in der Natur stattfindet und zweitens sich die unterschiedlichen Weisen der

Naturerfahrung aus den unterschiedlichen Zwecken und Methoden der jeweiligen menschlichen – also sozialen – Handlungskontexte ergeben (vgl. Lotter 2017, S. 146 ff.). Kultur einschließlich aller technologischen und sozialen Innovationen, Kunst und Wissenschaft beeinflussen oder erzeugen auch ästhetische und zwischenmenschliche Erfahrungen, Gefühle und Erkenntnisse und machen sie zu wichtigen oder sogar auslösenden Teilaspekten natürlicher Prozesse. Dieses Spüren der Erfahrung ist nicht das Andere der Natur, das ihr entgegengesetzt ist, sondern Teil von ihr.⁹⁶

Fest in der sozialen Existenzweise menschlichen Lebens verankert, läuft Dewey auch nicht Gefahr, zentrale Begriffe auf eine singuläre Eigenschaft ihres individuellen Trägers zu reduzieren („Er oder sie haben Bewusstsein erlangt“), sondern entwickelt ihr Verständnis aus der kontingenten sozialen Prozesshaftigkeit selbst. Die isolierte und von der sozialen Praxis losgelöste Betrachtung philosophischer Begriffe bezieht die Ergebnisse ihrer Reflexion nicht mehr auf die ursprüngliche Problemsituation, aus der heraus sie entstanden ist (vgl. Hartmann/Särkelä, 2017, S. 33 f.). Nach Dewey können philosophische Begriffe nur dadurch verständlich gemacht werden, dass man sie auf eine konkrete, historisch einmalige Situation bezieht, jedoch nicht auf sie reduziert, sondern von ihr aus charakterisiert.

Deshalb spielt der Begriff der *Situation* aus philosophischer wie lebenspraktischer Perspektive bei Dewey eine wichtige Rolle, die kurz beschrieben werden soll. Eine Situation ist nach Dewey ein faktisch konkreter Zusammenhang, in dem Objekte und Ereignisse aufeinander bezogen werden und dadurch Bedeutung erlangen (Dewey 2002, S. 87; vgl. auch Pape 2009). So können wir beispielsweise unterscheiden und gleichzeitig verstehen, was Erfahrung, Bewusstsein oder Intelligenz bedeuten und welche praktische Bedeutung sie im Rahmen einer *Problemsituation* erlangen. Eine beliebige Konstellation von Menschen, Umständen und Handlungen wird erst dadurch zu einer Situation, dass der normale Fluss des Geschehens unterbrochen wird, weil Handlungen misslingen, Erwartungen und Verständnisse enttäuscht werden.

Alle Situationen sind Problemsituationen, deren Auflösung ins Unproblematische zurückführen. Dabei haben Menschen die Möglichkeit, sich die Welt neu anzueignen. Denn die Bedeutungen der Begriffe können im Rahmen der Problemlösung weiterentwickelt werden und daraus können neue

96 Antonio Damasio geht in seinem Buch *Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur* (Damasio 2017) auf die Rolle der Gefühle bereits bei der Entstehung von Leben ausführlich ein und misst ihr bezüglich der spezifisch menschlichen Kultur eine zentrale Bedeutung bei.

Handlungsorientierungen entspringen. So entstehen nach Dewey erst vollständige menschliche Erfahrungsprozesse. Darauf wird im Folgenden im Einzelnen eingegangen, indem Deweys Rekonstruktion der Begriffe „Erfahrung“, „Reflexion“, „Bewusstsein“ und „Kritik“ dargestellt wird und jeweils Thesen und Fragen zur Diskussion gestellt werden, die sich mit ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildung beschäftigen.

Bevor wir die Bedingungen menschlicher Erfahrung betrachten, die sich bei Dewey im Rahmen eines umfassenden Konzeptes von Lebenskunst begrifflich entfalten, sollen die Thesen und Fragen zur gewerkschaftlichen Bildung formuliert werden, die sich ergeben, wenn Philosophie als ein Erklären und Verstehen von Lebenserfahrung aufgefasst wird.

Thesen und Fragen für die gewerkschaftliche Bildung

Wenn Philosophie als Auseinandersetzung mit den eigenen Lebenserfahrungen praktische Relevanz entfalten soll, dann muss sie in Bildungsprozesse integriert werden. Der Zugang zur Beschäftigung mit philosophischen Denkweisen, die innerhalb dieser Erfahrungsprozesse von praktischer Bedeutung sind, wird über aktuelle Probleme eröffnet. So erfordert die Frage, wie im Rahmen aktueller Problemlagen ein *gutes Leben* gelingen kann, wenn dies selbst erlernt und mit Anderen ausgehandelt werden soll, ein aktives, detailorientiertes Eingehen auf Problemsituationen. Das hat wiederum Auswirkungen auf die Art und Weise des Zugriffs auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung. Die Konsequenzen für das menschliche Leben müssen erkennbar herausgearbeitet werden. Ihre unterstützende Rolle bei der Problemlösung steht im Zentrum, nicht ihr von der Lebenspraxis losgelöster Erklärungsanspruch.

Einer didaktischen Verknüpfung historisch-politischer mit transnationaler kultureller Bildung kommt in der gewerkschaftlichen Bildung eine große Bedeutung zu, weil dadurch historische Prozesse und Ereignisse für gegenwärtige Problemsituationen fruchtbar gemacht werden können. Auf diese Weise kann Deweys Ansatz inhaltlich und methodisch weiterentwickelt werden. Angesichts der europäischen Problemsituation ergibt sich folglich, dass die europäische und globale Gewerkschaftsbewegung ein gemeinsames transnationales Vorgehen organisieren und in politisch wirkungsvolle Handlungen umsetzen sollte.

Trotz eines „massiven Anstiegs antikapitalistischer Einstellungen vor allem in der jüngeren Generation“ (Krastev 2017, S. 43) schaffen es die europäischen Gewerkschaften bisher nur unzureichend, mehr Menschen für ihre politischen Ziele zu interessieren und als Mitglieder zu gewinnen. Ein Grund

dafür ist, dass ein großer Teil der arbeitnehmerorientierten Linken durch ideologische Auseinandersetzungen gelähmt wird und immer mehr Menschen einem „postutopischen Populismus“ (ebd.) folgen und sich nicht länger in das herkömmliche Links-rechts-Schema pressen lassen (vgl. ebd.). Deshalb wenden sich immer mehr Wähler aus der Arbeiterschaft, wie bei den Wahlen in Österreich, Deutschland und Frankreich (vgl. Eribon 2016), dem rechten Lager zu.

Eine neue Form historisch-politischer Bildung, die transnationale Zusammenhänge herstellt, könnte ideologische Denkblockaden überwinden und gleichzeitig falsche Schlussfolgerungen und vorschnelle Reflexionsabbrüche verhindern, wie sie von populistischen Problemlösungsvorschlägen angeboten werden. Die Unterschiede darin, wie Menschen die Welt verstehen und auf Grundlage dieser Denkweisen ihre Praxis gestalten, kann in der Verbindung von historischen und kulturellen Betrachtungen durch ein erfahrungsbezogenes Philosophieren sichtbar gemacht werden. Das fördert sowohl die Erkenntnis und Reflexion der eigenen Denk- und Handlungsweisen als auch den Wunsch und die Fähigkeit zur gemeinsamen Problemanalyse und Problemlösung.

Wie Dewey in seiner Philosophie aufzeigt, kann auch ein höchst reflektierter Umgang mit der Welt falsch sein und Leid hervorrufen. Ideologien, die Marx als „falsches Bewusstsein“ und später meist als Anschauung, Denk- oder Gedankenformen und Vorstellungen bezeichnete (vgl. Haug 1999), können nach Dewey dadurch vermieden werden, dass in (gewerkschaftlichen) Bildungsprozessen die Gründe und die Folgen unserer Überzeugungen in ihrem Zusammenhang hinterfragt werden. Wenn Prinzipien und Werte als Dogma handlungswirksam werden und nicht auf konkret bestehende Situationen bezogen sind, so führen diese falschen Sichtweisen zu unpassenden Handlungen, die wiederum unerwünschte Effekte und Konsequenzen hervorrufen können.

Um die Praxisrelevanz von Prinzipien und Werten und die erforderliche Neubestimmbarkeit erkennbar zu machen, müssen sie zunächst auf aktuelle Problemsituationen bezogen werden. Indem sie dann hinsichtlich ihrer Ursprungsbedingungen reflektiert werden und im Ausloten möglicher Konsequenzen auf ein durch sie bestimmtes und ausgerichtetes Handeln bezogen werden, können Prinzipien und Werte praktische Bedeutung erlangen und danach beurteilt werden.

Im Rahmen so strukturierter, auf teilnehmende Erfahrung gerichteten Bildungsprozessen geht es um die erkenntnisabhängigen Grundlagen des menschlichen Selbstverständnisses, das sich in kulturellen Prozessen entwi-

ckelt und um die Folgen, die sich aus diesen jeweiligen Selbstverständnissen ergeben. Solche, meist als „philosophische Fragen“ vernachlässigten Aspekte grundieren alle problembezogenen Bildungsprozesse und sollten deshalb explizit zum Thema gemacht werden. Dadurch werden menschliche Selbstverständnisse je nach praktischer Problemlage erweiterbar, je nachdem, welche möglichen Folgen und Konsequenzen daraus entstehen können und antizipiert werden.

Wichtig ist deshalb für politische Bildungsprozesse, eine Problemsituation anhand von Erfahrungen, die den Beteiligten zugänglich sind oder leicht aufgrund ihres Verständnisses nachvollzogen werden können, genau einzuführen und zu beschreiben. Es sollte besonders Wert darauf gelegt werden, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Möglichkeit erhalten, aus ihrer Sicht eine Problemsituation zu beschreiben, weil dabei Objekte bestimmt werden, die in dem entsprechenden Problemkontext eine entscheidende Rolle spielen können und weil dadurch interaktiv Problemsituation nachvollziehbar und gedanklich geteilt werden können.

Dies zeigt bereits, dass für Dewey die Interaktion, die handelnd zwischen den einzelnen Menschen sich vollzieht, eben nicht ein anonymes soziales Geschehen ist. Sie spielt vielmehr bei der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit eine entscheidende, tragende Rolle, während dies z.B. in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, wenn man einmal von den Arbeiten Honneths zum Anerkennungsbegriff absieht, ignoriert wird. Hierzu wären die jeweiligen Positionen zum Verhältnis von den *einzelnen Menschen zueinander* und zum *Kollektiv*, bzw. von subjektiver und „objektiver Wahrheit“ genauer zu vergleichen, wenn bestimmte Positionen der jeweiligen Theorie als Grundlage für Bildungskonzeptionen dienen. Im Folgenden wird Deweys Ideologiekritik auch mit der von Marx verglichen.

5.1 Erfahrung als Lebenskunst

Deweys Kritik am dualistischen Verständnis von Praxis und Theorie, das sich auch in der Gegenüberstellung, ja Trennung von Körper und Geist, sinnlicher Erfahrung und Denken oder Wissenschaft und Kunst ausdrückt (vgl. im Folgenden Lotter 2017), geht einher mit einer Kritik an den Institutionen, die sich aus diesen Vorstellungen über die menschliche Natur ergeben haben. Maria-Sibylla Lotter meint, dass Deweys Ideologiekritik Marx nahe steht. Denn der Ursprung dieser (real nicht existierenden) Trennungen liegt in der Wahrnehmung sozialer Unterschiede, die sich in institutionellen, ge-

sellschaftlichen, menschlichen Erfahrungsweisen unterschieden und verfestigt haben.

Dewey argumentiert wie folgt: Da wir uns die Welt und unsere Erkenntnisformen als geordnet vorstellen, entspricht diese Ordnung den sozialen Institutionen und Klassenstrukturen. Diese Weltanschauung verfestigt dann wiederum die soziale Wirklichkeit, weil sie als Blaupause für gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben dient, die durch das Größer- und Anonymer-Werden gesellschaftlicher Zusammenschlüsse entstehen.⁹⁷ Dewey beschreibt in diesem Zusammenhang einen progressiven Entfremdungsprozess und beklagt die Leere gegenwärtiger Lebensformen, die in stereotypen Routinen bestünden (Lotter 2017).

Erfahrung verkümmert, wenn praktische und theoretische oder sinnliche und intellektuelle Aktivitäten getrennt werden, so wie es in vielen Produktions-, Schul- und Bildungskonzeptionen aber auch in vielen Berufen der Fall ist.⁹⁸ So gilt für Dewey das vorindustrielle Handwerk (z. B. das des Zimmermanns, Steuermanns, Arztes; Dewey 1995, S. 334) als Paradigma eines gelingenden Zusammenhangs menschlicher Erfahrung und Fähigkeiten. Dieses Modell des Gelingens ist auch in der Kunst wirksam, insofern als sie eine Erfahrung ist, die Ästhetik (als Wahrnehmung) und Praxis (als handelnd realisierte Bedeutung von etwas) in einem umfassenden Sinnzusammenhang verbindet.

Erfahrungen sind nur innerhalb eines zeitlichen Verlaufes zu machen, bei dem „Mittel und Folge“, „Prozess und Produkt“, „Instrumentalität und Finalität“ (Dewey 1995, S. 340) oder eben: Mittel und Zweck nicht getrennt werden. Tätigkeiten, die beides zugleich sind und „nicht alternativ und abwechselnd“ (ebd.), sind Kunst. Der Kunstbegriff wird von Dewey allgemein gefasst und bezieht Lebenskunst als kreative Gestaltung des eigenen Seins ebenso ein wie die kulturell tradierten Kunstformen.⁹⁹ Damit ist ausgeschlossen, dass Dewey das relationale Verhältnis von Mittel und Zweck, oder auch:

97 Natürlich (sagt man meist, obwohl man die danach folgenden Aussage nicht auf die Natur bezieht) spielen bei diesen gesellschaftlichen Wachstumsprozessen imperiale und industrielle Großprojekte und Machtstreben eine Rolle, womit sie nach unserem Verständnis eben nicht auf rein natürliche Prozesse reduziert werden können, sondern im modernen Jargon immer auch als ökonomische oder politische Prozesse betrachtet und verstanden werden müssen. Sehr früh versucht Dewey im Rahmen dieses Verstehensprozesses, naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Ansätze zu integrieren.

98 Vgl. dazu eine Neuauflage dieser Kritik im Jahre 2018: *Bullshit Jobs. Vom wahren Sinn der Arbeit* (Grabert 2018).

99 In seinem 1934 erschienenen Buch *Kunst als Erfahrung* führt er seine Sicht dazu ausführlich aus.

Prozess und Produkt, auf ein bloßes Nützlichkeitshandeln bezieht oder auf die reine Erzeugung von Schönerem einschränkt:

„Denn Künste, die lediglich nützlich sind, sind nicht Künste, sondern Routine; und Künste, die lediglich schön sind, sind nicht Künste, sondern passive Amusements und Zerstreuung [...]“ (Dewey 1995, S.340)

Allein nützliche Handlungen bieten demnach keinen hinreichenden menschlichen Erfahrungsraum. Ohne zu bestreiten, dass es in unserem alltäglichen Leben Tätigkeiten gibt, „die an sich selbst keinen unmittelbar genossenen Sinn haben“ (Dewey 1995, S.340), bezeichnet Dewey diese gerade deshalb nur als „nützlich“ und nicht als Kunst. Es sind Tätigkeiten, bei denen keine neuen Erfahrungen gemacht werden können, die auf eine Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten abzielen.

Dies wird deutlich, wenn Dewey darauf besteht, dass wir bei allem, was wir als nützliche Tätigkeiten bezeichnen, weiterfragen sollten, wozu diese nützlich sind. Dann wären wir „verpflichtet, ihre wirklichen Konsequenzen zu prüfen“ (Dewey 1995, S.340) und würden sie wahrscheinlich eher als schädlich denn als nützlich bezeichnen. Diese Verkürzung unserer Abwägung der Folgen lehnt Dewey ab: „wir fragen nicht nach ihrer Wirkung auf die Qualität des menschlichen Lebens und der Erfahrung“ (vgl. Dewey 1995, S.341). Die Nützlichkeit besteht nach Dewey nur darin,

„um Geld zu verdienen, Schuhe, Häuser, Autos und andere Dinge herzustellen, die dann gebraucht werden *können* [im Original kursiv]; hier hören das Nachfragen und die Phantasie auf. Was sie außerdem noch an Verengung, Verbitterung, Verkrüppelung des Lebens, eines vollgestopften, übereilten, verworrenen und extravaganten Lebens bewirken, wird geflissentlich ignoriert.“ (Dewey 1995, S.341)

Wenn wir Nützlichkeit nur auf die „äußere Beziehung“ reduzieren, die „einige Ereignisse und Handlungen zu anderen Dingen haben“ (ebd.), ignorieren wir das charakteristische menschliche Bedürfnis nach „Besitz und Genuß der Bedeutung von Dingen“ (ebd.) und lassen es somit unbefriedigt. Zudem übersehen wir, was für die „Idee der Nützlichkeit wesentlich ist, nämlich ihre inhärente Stelle in der und ihre Auswirkung auf die Erfahrung“ (ebd.) und somit auf das, was menschliches Sein ausmacht.

Diese Überlegungen Deweys entkräften den Einwand, dass es dem Pragmatismus nur um Nützlichkeit geht, der ihm von einigen Vertretern der Kritischen Theorie gemacht wurde, eine Ähnlichkeit mit ihrer eigenen Gesellschaftskritik ist so deutlich klar, dass zu vermuten ist, dass Deweys Denken

schlicht ignoriert wurde. Dewey begründet seine Kritik jedoch aus einer naturalistischen und lebensweltlichen Perspektive und nicht mit Begriffen metaphysischer oder idealistischer Art.

Daraus ergibt sich, dass die Weise, wie alltägliche menschliche Erfahrungen verstanden werden, darüber entscheiden kann, wie sie in Arbeits- und Bildungskontexten genutzt werden können und zum guten Leben von Menschen beitragen. Diese Weise des Zusammenhangs kann sowohl natürliche als auch politische Prozesse prägen, die erst eine Veränderung von Welt ermöglichen, durch die Erfahrungsbedingungen hergestellt, erhalten, gefördert und entwickelt werden. Sehr viel hängt davon ab, die Unterscheidung von Mittel und Zweck in allen Erfahrungen als relativ und vorläufig, und als Ausdruck einer bestimmten Umgangsweise – als Erfahrungspolitik zu begreifen. Dies macht die folgende Überlegung aus „Erfahrung und Natur“ (Dewey 1995, S. 346) deutlich.

„Die traditionelle Trennung zwischen einigen Dingen als bloßen Mitteln und anderen als bloßen Zwecken ist eine Widerspiegelung der voneinander isolierten Existenz der arbeitenden und der müßigen Klassen, eine Produktion, die nicht auch eine Erfüllung darstellt und eine Erfüllung, die nicht produktiv ist. Diese Trennung ist nicht nur ein soziales Phänomen. Sie verkörpert auf der menschlichen Ebene ein Fortbestehen einer Trennung zwischen Bedürfnis und Befriedigung, die zum Leben als solchem gehört. Und diese Trennung drückt ihrerseits die mechanisch äußerliche Beziehung aus, die in der Natur zwischen Situationen gestörten Gleichgewichts, der Anpassung und Anstrengung, und dem erreichten Gleichgewicht besteht. [...] Diese physische äußerliche Beziehung von Vorbedingungen und Folgen hält an; sie dauert noch in der menschlichen Industrie fort, wo Arbeit und ihr Material und ihre Produkte äußerlich erzwungene Notwendigkeiten für die Sicherung des Lebens sind.“

Halten wir als Zwischenergebnis fest: Menschliche Erfahrung ist in einen Prozess mit Ausgangspunkt und einem Abschluss eingebunden. In diesem Erfahrungsprozess werden Gründe, Mittel und Zweck umfassend berücksichtigt und in ihrer Bedeutung und in ihren Konsequenzen für die Lebenspraxis erkannt. Am Beginn eines Erfahrungszyklus steht immer eine problematische Situation, an die sich ein Erfahrungs- und Lernprozess anschließt, der schließlich zu einer Problemlösung mit einem „Abschluss“ führt, der das Problematische durch irgendeine Art von Antwort auflöst, und damit den Fortgang von Erfahrung und Handeln ermöglicht. Diese „Erfüllung“ eines Erfahrungszyklus nimmt nach Dewey eine wichtige Rolle im Rahmen menschlicher Bedürfnisbefriedigung ein und ist als bestimmte Qualität sogar körperlich wahrnehmbar.

Denken wir an Deweys Beispiele für prototypische Tätigkeiten, bei denen der Zusammenhang von Bedürfnis und Befriedigung vollständig erfahrbar ist, z.B. die Handwerkskunst des Zimmermanns. Wir können auch heute noch feststellen, dass die Fertigstellung des Daches mit einem sogenannten Richtfest gefeiert wird, womit die soziale Einbettung von Bedürfnisbefriedigung in Problemlösungsprozessen betont wird. Die Familie, die das Haus künftig bewohnen wird, feiert den Moment, ab dem sie sicher weiß, dass sie nun buchstäblich ein Dach über dem Kopf haben wird, welches sie vor der Unbill der Natur schützt. Alle freuen sich auf den gemeinsamen Ort und Raum, den sie für ihre Familienaktivitäten haben (Kochen, Essen, Spielen, Streiten, Lernen, Schlafen ...), sie freuen sich auf den Hobbykeller, in dem man persönlichen Vorlieben und Tätigkeiten nachgehen kann. Wer noch keine Familie hat, kann sie im Haus gründen – und so weiter.

Die Zimmerleute freuen sich, dass sie auf Grundlage eines lang erlernten Handwerks die Problemsituation der im Wortsinn „Ob-Dach-Losigkeit“ gelöst haben. Bei diesem gemeinsamen Werk haben sie im Rahmen eines kooperativen Prozesses zum einen die Bedürfnisse Anderer nach einem Dach über dem Kopf und zugleich ihre Bedürfnisse nach Selbstwirksamkeit und Anerkennung¹⁰⁰ befriedigt, weil die Kolleginnen und Kollegen ihr Denken und Handeln aufeinander abgestimmt haben und dadurch ein gemeinsames Werk erbaut wurde, auf das sie stolz sind und über das sich Andere freuen. Natürlich arbeiten sie auch wegen des Geldes, aber das Feiern des Richtfestes bringt weitaus mehr Freuden und Bedürfnisbefriedigungen zum Ausdruck, als die monatliche Lohnüberweisung es zu tun vermag.

In diesem Fall sind Mittel und Zweck in einem integrierten Prozess wahrnehmbar. *Wenn der Zweck die Mittel feiern lässt*, ist ein befriedigenderer Zusammenhang beider gegeben, als wenn der Zweck die Mittel nur heiligt.¹⁰¹

100 Hartmut Rosa (2016) beschreibt diesen Zusammenhang mit dem aus der Physik schwingender Körper übernommenen Begriff der „Resonanz“ und charakterisiert nur scheinbar objektiv umfassende Weltbezüge des Menschen. Der Begriff „Anerkennung“ und jener der gelingenden Lebensteilung verweist meiner Meinung nach aber auf wichtigere soziale Eigenschaften und Bedürfnisse von Menschen, die jede Praxis erst zu einer menschlichen machen.

101 In poetischen Richtfestsprüchen kommen diese Erfahrungszusammenhänge zum Ausdruck:

„Die Feierstunde hat geschlagen, es ruhe die geübte Hand. Nach harten arbeitsreichen Tagen grüßt stolz der Richtbaum nun ins Land. Und stolz und froh ist jeder heute, der tüchtig mit am Werk gebaut. Es waren wackre Handwerksleute, die fest auf ihre Kunst vertraut.“

„Nun müssen andre noch vollenden den Bau mit kunstgeübten Händen, das Innere sorgsam schmücken aus, dann wird's fürwahr ein prächtig Haus. Mög Eintracht und Zufriedenheit darinnen herrschen allezeit. Mög Lieb und Freundschaft schwesterlich am heim'schen Herd begegnen sich.“

(nach <http://www.waltke.de/wissenswertes/richtspruch/>; abgerufen am 7.2.2018)

Doch welche Rolle spielt „Reflexion“ in diesem Prozess des Umgehens und Strukturierens von Erfahrung?

Thesen und Fragen für die gewerkschaftliche Bildung

Menschliche Erfahrungen zeigen sich in Geschichten, die Menschen über alltägliche Geschehnisse und über ihr eigenes Leben erzählen. Diese erzählten Erfahrungen sollten Ausgangspunkt und Gegenstand von Bildung sein, weil Bedeutung und Erkenntnis nur daran gebunden besteht und weiter- und neuentwickelt werden kann. Entfremdungserfahrungen sollten in diesen Zusammenhängen thematisiert und analysiert werden, ohne dass dazu gleich abstrakte Entfremdungstheorien herangezogen werden.

Das Aufspüren und Reflektieren von Entfremdungserfahrungen wird dadurch möglich, dass Begründungen, Mittel und Zwecke hinsichtlich praktischer Erfahrungen analysiert und bewertet werden. Diese können dann mit anderen Begründungen, anderen Rollen und Bedingungen der Mittel und Ziele neu gedacht werden.

Da in Deweys humanistischer Erfahrungskonzeption das „Besitzen“ von Erkenntnissen und das „Genießen“ von Handlungsabschlüssen eine große Rolle spielen, sollten diese Aspekte auch in der gewerkschaftlichen Bildung von Bedeutung sein. Damit könnte der Arbeitsbegriff erweitert und umfassender politisiert und Gesellschaftskritik stärker mit individuellen und zwischenmenschlich lebens teiligen Bedürfnissen und Erfahrungen in Verbindung gebracht werden. Das verdeutlicht, was unter „Subjektorientierung“ in der gewerkschaftlichen Bildung auch verstanden werden kann und macht eine Konkretisierung dieses Ansatzes möglich. Wenn Subjekte z. B. hinterfragen, welche Erkenntnisse für sie nützlich sind und warum sie diese Erkenntnisse als nützlich betrachten, kann vertiefender betrachtet werden, ob diese der Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten und des guten Lebens dienlich und dem menschlichen Genuss förderlich sind.

Das verdeutlicht wiederum die Bedeutung einer „Genusstheorie“ auch im Felde der politischen Praxis, die in marxistischen Theorien nicht entwickelt wurde. Geradezu „antimarxistisch“ wirkt deshalb für viele Theoretiker der Vorschlag, Kunst und Literatur wieder stärker in politische Bildungsprozesse zu integrieren. Ansonsten bleibt es allein einer künstlerischen Avantgarde vorbehalten, durch die gedankliche wie gefühlsmäßige Aufarbeitung eigener Lebenserfahrungen, Handlungserfolgen und -niederlagen mit Anderen und öffentlich reflektierend alternative Arbeits- und Lebensmodelle zu entwickeln.

Gewerkschaftliche Bildung sollte praktische Erfahrungen nicht nur aufgrund rationaler Schilderungen thematisieren, sondern mit den dazu entste-

henden Gefühlen in Zusammenhang verstehen. Dafür benötigt sie sensible Konzepte und weitere theoretische Hintergründe wie beispielsweise die von der deutsch-amerikanischen Psychologin Ruth C. Cohn entwickelte Themenzentrierte Interaktion (TZI). Die TZI bietet besondere Hilfestellungen für Seminarleiterinnen und -leiter, die z.B. den Gefühlen der Teilnehmenden in der Gruppe Raum geben wollen und dies für einen erfolgreichen gemeinsamen Lernprozess als notwendig erachten. Solche individuellen „Gefühlsäußerungen“ wurden in der Vergangenheit oft als „Störung“ für den Gruppenprozess empfunden. Dagegen wird von der TZI die Losung „Störungen sind gut!“ ausgegeben (vgl. Cohn 2016).

5.2 Reflexion als Prozess des Forschens und der Bildung

„Ein Kind oder einen Erwachsenen ganz allgemein zum Denken aufzufordern, ohne daß vorher in irgendeiner Form das Gefühl einer Schwierigkeit empfunden wurde, das sein Gleichgewicht erschüttert, ist daher vollkommen sinnlos.“ (Dewey 1951, S. 12 f.)

Dieses Zitat verdeutlicht: Reflexion wird erst dann auf produktive Weise wirksam, wenn eine Schwierigkeit den Ablauf der Erfahrung unterbricht und eine Situation entsteht, die ein Problem bewusstmachen kann. Erst durch Unsicherheit werden Prozesse ausgelöst, in denen man auf der Basis bewusster Entscheidungen nach Lösungsmöglichkeiten sucht, um diese unbestimmte Situation zu überwinden (vgl. Hartmann/Särkelä 2017, S. 44). Diese Unsicherheiten, Handlungsabbrüche, Selbst Zweifel sind schon immer Teil des natürlichen Prozesses der Welt, auf den diese Eigenschaften der Reflexion verweisen.

Für Dewey sind die Begriffe „Problem“ und „Forschungsprozess“ – bei denen „Reflexion“ wirksam werden kann – deshalb sehr weit gefasst und beziehen sich auch auf alltägliche Situationen, bei denen Menschen aus irgendeinem Grund „nicht weiterwissen“ oder nur verunsichert, erstaunt sind, durch etwas zum Denken angeregt werden, oder wenn sie etwas, das sie für wahr gehalten haben, aus irgendeinem Grund anzuzweifeln beginnen (vgl. Dewey 1951, S. 1 ff.). Die entscheidenden Kriterien, um dieses reflektierende Denken vom bloßen Zufallsdenken eines Gedankenstroms oder im Phantasieren zu unterscheiden, ist zum einen die folgerichtige Struktur des Denkprozesses. Das heißt, dass „jede Idee die Folgende bestimmt und auf der vorhergehenden basiert“ (Dewey 1951, S. 3). Das Ziel ist der problemorientierte Erwerb

von Kenntnissen, Zusammenhangswissens oder eines begründeten Fürwahrhaltens.

Das Fürwahrhalten – und das sind weitere Kriterien für bewusste Reflexion – kann nur das Ergebnis eines Forschens nach den Ursachen und Gründen unserer Ansicht sein. Die praktischen Konsequenzen, die sich daraus für unser Handeln ergeben, sind wiederum in praktischen experimentellen Schritten zu prüfen. Die menschliche Reflexionsfähigkeit ist dabei die Bedingung des Forschungsprozesses, genauer gesagt: Menschliche Reflexion ist Forschung.

Wie bereits erwähnt, ist „Forschung“ für Dewey eben auch das, was in alltäglichen Situationen stattfindet, in denen auf irgendeine Art und Weise etwas problematisiert wird. Auch wenn Deweys Sprachgebrauch in diesem Zusammenhang eher an eine explizit wissenschaftliche Vorgehensweise erinnert, besteht der Unterschied zwischen beiden Verfahren darin, dass im wissenschaftlichen Forschungsprozess (beispielsweise dem eines naturwissenschaftlichen Experimentes) der Anspruch der methodischen, mathematischen Sicherung der Verfahren auf die Wiederholbarkeit des Vorgehens zielt, damit andere Forscher die Ergebnisse konkret verifizieren oder falsifizieren können und eine „Forschungsgemeinschaft“ dadurch wissenschaftliche Fakten erzeugen kann.¹⁰²

Moderne Naturwissenschaft fiel nicht vom Himmel, sondern entstand in einem schon seit vielen tausend Jahren währenden menschlichen Prozess des Umgehens mit Naturphänomenen. Mythen, Schamanismus, Religionen, Alchemie¹⁰³ und auch Philosophie sind insofern ebenfalls systematisierte und in der Gemeinschaft weitergegebene Vorgehensweisen und Verfahren, wie beispielsweise auf Krankheiten, Versorgungsprobleme und Konflikte reagiert werden kann, die von außen auf die Menschen einwirkten oder sich direkt auf die zwischenmenschlichen Gemeinschaften problematisch auswirkten.

Moderne Naturwissenschaft ist insofern – grob vereinfacht – eine Weiterentwicklung dieser Forschungsvarianten, die sich aus konkreten Lebensverhältnissen und deren Problemen, Fragen und Bedürfnisse und Wünschen heraus entwickelten. Der Unterschied tritt dort auf, wo Wissenschaft zur empirischen Wissenschaft geworden ist und dabei methodisch und mathematisch die wissenschaftliche Erfahrbarkeit reglementiert wurde. Aus Grün-

102 Zum Problem der Faktizität, das in der Rechtswissenschaft, aber vor allem in der Wissenschaftstheorie eine Rolle spielt, vgl. beispielsweise Hoyningen-Huene 2002. Darin werden die grundsätzlichen Probleme des Wahrheitsgehaltes von Theorien anhand eines Streites zwischen Kuhn und Feyerabend zum Begriff der Inkommensurabilität erläutert.

103 Vgl. zum Zusammenhang von Alchemie und moderner Naturwissenschaften die sehr erhellenden Arbeiten *Der neue wissenschaftliche Geist* und *Epistemologie* von Gaston Bachelard (1988 und 1971).

den der Vereinfachung, der Komplexitätsreduzierung und des für den Status der Faktizität notwendigen Austauschs und Vergleichs von Ergebnissen wurde sie dabei verallgemeinert und auf das reduziert, was durch formale Verfahrensweisen wiedergegeben, theoretisch erklärt und experimentell wiederholt werden kann. Das Sagbare wird dadurch reduziert.

Nicht berücksichtigt werden beispielsweise Geschichten, die die Menschen (Forscher) dazu erzählen, die interessant und darüber hinaus sogar entscheidend dafür sein können, wenn es um Innovation im Forschungsprozess selbst geht.¹⁰⁴ Zudem gerät die Kontingenz menschlichen Lebens, die für Dewey zur Grundlage seines Demokratieverständnisses und seiner Moral (wie wir in den folgenden Ausführungen zur „Kritik“ noch sehen werden) gehört, aus dem Blickfeld. Sie würde so aus dem Selbstverständnis des eigenen Lebens und der Motivation zu dessen Gestaltung ausgeklammert werden. Möglichst viele ursächliche Bedingungen und Konsequenzen in den Fokus des Interesses der jeweiligen Akteure zu rücken, um möglichst umfassende Bedeutungen des Forschungsgegenstandes zu erkennen, ist eine Absicht, die Dewey mit seinem weiten Forschungs- und Reflexionsverständnis verfolgt.

Zusammenfassend wollen wir hier noch einmal die einzelnen Prozesselemente aufführen, die Dewey in seiner Theorie der Forschung (Dewey 2002, S. 132 ff.) als eine Art systematischen Forschungskreislauf der „inquiry“ (Forschung/Untersuchung)¹⁰⁵ beschreibt (vgl. Kehrbaum 2009, S. 77). Ihr Ziel ist es, in fünf Schritten vom Zustand des Zweifels zum Zustand des „Fürwahrhaltens“, also der Erneuerung der Erfahrungs- und Handlungsfähigkeit im Bewusstsein und der Haltung zu gelangen. Diese sind

1. die „unbestimmte Situation“,
2. die „Problemstellung“,
3. die „Bestimmung einer Problemlösung“,
4. Argumente und Schlussfolgerungen“,
5. die „Operationalität von Tatsachen und Bedeutungen“ (vgl. auch Strübing 2004, S. 41 und Pape, 2009, S. 341f). Gemeint ist damit das experimentelle Handeln auf Grundlage von Tatsachen und Bedeutungen, die im planmäßigen Forschen zum Tragen kommen.

104 Vgl. dazu „Forschen mit Gefühl“ – statt Daten und Zahlen präsentiert die Fachzeitschrift *PLoS Biology* Berichte von Wissenschaftlern über Glücksmomente, Wissensbisse und emotionale Folgen ihrer Arbeit (Süddeutsche Zeitung, 9.2.2018, S. 14; Avila-Villegas 2018; Gross et al. 2018) und explizit auf die informelle Generierung von Forschungsinnovationen bezogen Naber 2015.

105 Zur nicht eindeutig mit einem deutschen Begriff zu übersetzenden Bedeutung von *inquiry* vgl. die Anmerkungen des Übersetzers in Dewey 2002, S. 616.

Ein Forschungsprozess beginnt, wie wir bereits sahen, demnach mit einer unbestimmten, verworrenen oder widersprüchlichen Ausgangslage (Dewey 2002, S. 132 ff.), die im zweiten Schritt – auf irgendeine Art und Weise relevant – problematisiert wird (ebd.). Dabei wird die Bedeutung der einzelnen Denkinhalte für den weiteren Denkprozess ebenso bewusst, wie damit bereits Ansätze bestehen, wie man das Problem erforschen kann.

Dewey führt das Beispiel des Christoph Kolumbus an (Dewey 1951, S. 6). Dieser zweifelte daran, dass die Erde eine Scheibe ist, und suchte forschend nach Tatsachen, die seine Annahme bestätigten, dass die Erde rund sei. Nun beginnt der dritte Schritt, der eine weitere Konkretisierung der Problemstellung im Bezug auf eine mögliche Problemlösung darstellt. Dabei wird die „Situation“ hinsichtlich ihrer möglichen Bestandteile definiert und diese auf ihrer Relevanz bezüglich der antizipierten Lösung überprüft.

Im vierten Schritt des Überlegens und Folgerns („reasoning“) geht es dann darum, eine Hypothese aus einer „rationalen Schlussfolgerung“ (Dewey 2002, S. 139) innerhalb eines bestimmten Interpretationsraumes (die Situation als Einheit, durch die Wissen zu einer Konstellation von Objekten oder Ereignissen aufeinander bezogen werden) plausibel zu machen. Dabei werden unterschiedliche Bedeutungen, die auf den Untersuchungsgegenstand bezogen sind, im Rahmen gegenseitiger Vermittlung abgewogen. So entsteht eine Erweiterung oder Neu-Interpretation einzelner Gegenstände oder Ereignisse der Situation, die wiederum eine mehr oder weniger weit reichende Neu-Interpretation der Situation ergibt. „Durch eine Reihe von vermittelnden Bedeutungen wird schließlich eine Bedeutung erreicht, die für das vorliegende Problem deutlicher *relevant* [im Original kursiv] ist als die ursprünglich suggerierte Idee“ (Dewey 2012, S. 139).

Schließlich werden im letzten Schritt die so herausgearbeiteten Hypothesen auf ihre praktischen Folgen hin überprüft. Sie erhalten diese operative Bedeutung dadurch, indem sie entweder weitere „Operationen der Beobachtung anregen und lenken“ (Dewey 2012, S. 139) oder indem sie Vorschläge und Pläne hervorbringen, wie auf real existierende Bedingungen eingewirkt werden kann. Experimentell werden also Ideen und Fakten („reale“ Tatsachen) im Funktionskreis der Bewährung operational miteinander verknüpft und auf die Wirkung hinsichtlich der gewünschten Konsequenzen überprüft.

Zu einer zielgerichteten Organisation der beobachtbaren Tatsachen mit den in Erwägung gezogenen Ideen kommt es, wenn diese miteinander interagieren. Die Möglichkeit der Interaktion beschreibt Dewey so:

„Einige beobachtete Tatsachen verweisen auf eine Idee, die für eine mögliche Lösung steht. Diese Idee ruft weitere Beobachtungen hervor. Einige der neu beobachteten Tatsachen verbinden sich mit den früher beobachteten und sind geeignet, andere beobachtete Dinge im Hinblick auf ihre Beweisfunktion auszuschließen.“ (Dewey 2002, S. 142)

Auf diese Weise entsteht eine „neue Ordnung von Tatsachen“ (Dewey 2002, S. 142) die sich als neue Idee oder Hypothese darstellt, die neue Beobachtungen veranlasst usw., bis sich letztlich eine vollständige Ordnung der Tatsachen einstellt, durch die lösungsrelevante Ideen überprüft bzw. „bewiesen“ (ebd.) werden. Alltagssprachlich ausgedrückt: Der Zweifel weicht allmählich einer Überzeugung.¹⁰⁶

Alle Forschungsprozesse – wissenschaftliche wie alltagspraktische – sind bei Dewey ebenfalls in Verfahrensweisen demokratischer Gesellschaften eingebettet. Was unter anderem heißt (wie in [Kapitel 2](#) dargelegt), dass die Konsequenzen gemeinsamer Handlungen öffentlich wahrgenommen werden und diese kommunikativ geteilt werden können, so dass ein geteiltes gesellschaftliches Bewusstsein entsteht.

Kolumbus war sich seiner neu gewonnenen Überzeugungen so sicher, dass sie ihm die Handlungssicherheit gaben, dieses Experiment zu wagen. So ist er als Held in die Geschichte eingegangen. Dass aus der Entdeckung Amerikas aber auch eine Eroberungs- und Unterwerfungsgeschichte wurde, für die sich Europa bis heute verantwortlich fühlen sollte, zeigt, wie wichtig es ist, explorative Handlungen immer auch auf ihre möglichen Konsequenzen hin zu beurteilen. Zum andern zeigt es auch, dass die durch (begründete und auf Überzeugung beruhende) Handlung abgeschlossenen Reflexionsprozesse und Verhaltensgewohnheiten immer offen für Problematisierung bleiben sollten. Dadurch wird schließlich Deweys demokratischer Bildungsbegriff begründet und die ethisch-moralischen Implikationen des Reflexionsprozesses sichtbar.

Denn, wie in [Kapitel 1](#) dargelegt wurde, ist das Ziel der Bildung die Befähigung zum kontinuierlichen Weiterlernen. Bildung ist in diesem Sinne als Prozess für die Menschen einer Gesellschaft wirksam. Bildung wird somit zu

106 Peirce versteht eine Überzeugung als die Bereitschaft, dass wir uns auf eine bestimmte Weise verhalten: „Überzeugung besteht hauptsächlich darin, dass man überlegterweise bereit ist, sich von der Formel, von der man überzeugt ist, beim Handeln leiten zu lassen“ (Habermas 1973, S. 116 ff.). Das eigentliche Wesen der Überzeugung ist dabei „die Einrichtung einer Verhaltensweise, und verschiedene Überzeugungen unterscheiden sich durch die verschiedene Art der Handlung, die sie hervorbringen“ (ebd.). Eine Überzeugung erzeugt demnach innerhalb einer bestimmten Situation einen Verhaltensimpuls. Deckt sich die Folge dieser Handlung mit den Inhalten der Überzeugung, entsteht eine Verhaltensregel, -norm, -routine.

einer gesamtgesellschaftlichen und moralischen Aufgabe, deren Sinn es sein sollte, alle Mitglieder dieser Gesellschaft sich zu ihrem gemeinsamen Besten miteinander – durch gemeinschaftliche Reflexionsprozesse – zu entwickeln. Das gute Leben der Menschen wird durch das eigene und gemeinsame Wachstum, das durch fortgesetztes Lernen ermöglicht wird, angestrebt und verwirklicht. Dies birgt unter anderem auch die Chance, das auszubilden, was Dewey eine „große Gemeinschaft“ nennt.

Die Barrieren gegen eine solche Gemeinschaft sind vor allem da zu suchen, wo sie sich hemmend auf die Entfaltung des Reflexionsprozesses auswirken. Das können beispielsweise die verschieden verteilten Informations-, Denk- und Zeitressourcen sein, die jedem einzelnen für derartige Reflexionsprozesse zur Verfügung stehen. Das sind aber auch Bedingungen der öffentlichen Kommunikation dieser Reflexionspraxis und die Befähigung, sich sprachlich an dieser Kommunikation zu beteiligen.¹⁰⁷ Das betrifft auch die Möglichkeit, innerhalb bestimmter Handlungsräume experimentell zu handeln, ohne die Angst zu haben, Fehler zu begehen oder irreversible Prozesse einzuleiten.

Ängste verweisen auf ein weiteres Grundproblem des Dewey'schen demokratischen „Forschungsprozesses“. Es besteht in der Beunruhigung, die einen Grund für eine problematisierende Initiierung eines Reflexionsprozesses darstellt. Der Wunsch, „dem Zustand der Beunruhigung ein Ende zu bereiten, leitet den gesamten Reflexionsprozeß“ (Dewey 1951, S. 12).

Die Energie, die aufgewendet werden muss, um ein Gleichgewicht gegen die gefühlte Beunruhigung wiederherzustellen, ist dafür nötig, Überzeugungen bewusst zu begründen oder in Zweifel zu ziehen. Dabei werden Bedeutungswandel und neue Erkenntnisse generiert, die wiederum in veränderte Handlungskonzepte umgesetzt werden und daran anschließendes experimentelles Handeln löst im Erfolgsfalle die problematische Situation auf. Was nun, wenn situativ bedingte Ängste die Menschen in bestimmten Gesellschaftsgefügen so massiv beunruhigen, dass irrationale Problematisierungen schon zu Beginn eines „Forschungsprozesses“ bestehen?

Charakteristisch für rechtspopulistische Parteien ist z.B., mit irrationalen, Wut und Angst erzeugenden Problematisierungen Aufmerksamkeit zu erlangen, und auf dieser Basis verkürzte und auf Ausgrenzung Anderer zielende „öffentliche Reflexionsprozesse“ anzustoßen. Einfache dualistische Begründungen und Bedeutungen („Wir gegen die“) sowie Handlungsimperative werden gleich mitgeliefert.

107 Mit dieser Frage beschäftigt sich Dewey ausführlich in *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* (Dewey 1996), worauf in [Kapitel 6.3](#) noch eingegangen wird.

Populismus besteht darin, Reflexionsprozesse zu verhindern, zu verkürzen und jeden diskursiven Versuch einer alternativen Problematisierung oder Bedeutungsgenese abzubrechen. Nach Deweys Ansatz sind dies Bildungsrestriktionen, die demokratische und menschliche Wachstums- und Entwicklungsprozesse unterbinden. Sie sind gesellschaftlich so zu bekämpfen, wie Dewey das beispielsweise in der Auseinandersetzung um das Brookwood Labor College und, wie später noch deutlich wird, in der Auseinandersetzung um berufliche Bildung getan hatte, um für den Erhalt einer offenen, selbstverantworteten und angstfreien Bildung zu kämpfen.

Dewey ist der Auffassung, dass nur durch offene, für alle Argumente aller Menschen zugängliche Reflexionsprozesse Bildung ermöglicht wird. Ängste sind deshalb als Reflexionsbarrieren und -hemmnisse bei allen systematisch angelegten Bildungsprozessen ernst zu nehmen, weil sie den freien und offenen Denkprozess schon organisch verhindern. Angst und andere Stresssituationen verhindern zudem die Offenheit und Neugier zur Interaktion und somit Kreativität, die aus Kooperation entsteht. Befinden sie sich in Angst, halten sich Menschen in der Regel an ihren Gewohnheiten fest oder reagieren mit Angriffs- oder Fluchtreaktionen. Bei starker Angst kommt es zu einer ohnmächtigen Erstarrung, die den Menschen lähmt, zu denken, zu agieren und zu reagieren.

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung demokratischer Umgangsweisen ist deshalb ein sozial-ökonomisches Umfeld, in dem sozial induzierte Ängste die Ausnahme sind. Das bedeutet, dass Ängste am besten dadurch beseitigt oder vermieden werden, indem soziale Probleme gelöst werden.¹⁰⁸

Betrachten wir rückblickend die menschliche Natur- und Kulturgeschichte im Zusammenhang, so haben gemeinschaftliche und kooperative Problematisierung und Problemlösung (z.B. Werkzeugnutzung) enorme kulturelle Entwicklungen hervorgebracht (vgl. Tomasello 2009 und 2014), die zu einem großen Teil auch darauf ausgerichtet war, Ängste abzubauen und Vertrauen und Verantwortungsgefühl aufzubauen.

Dieser Zusammenhang ist für die gewerkschaftliche Bildung von Bedeutung. Denn zum einen folgt daraus, dass in pädagogischen Prozessen Beunruhigungen, Staunen oder Zweifeln am Beginn eines Lernprozesses stehen. Da-

108 Bezeichnend ist in dem Zusammenhang, dass die rechtspopulistische Partei *Alternative für Deutschland* (AfD), die im Jahre 2018 fast Umfragewerte wie eine Volkspartei erreicht, praktisch keine alternativen Problemlösungsstrategien zum Klimawandel, der Digitalisierung oder zur Rente entwickelt (vgl. Neuerer 2018).

raus lassen sich Schlussfolgerungen für die Didaktik ziehen. Zum anderen ist in diesem Reflexionsprozess aus gewerkschaftlicher Perspektive vor allem das kritische Potenzial unternehmens- und gesellschaftspolitischer Betrachtungen angelegt, weil es in der Politik darum gehen sollte, Rahmenbedingungen zu schaffen, die gelingendes Lernen und schließlich gelingendes Leben ermöglichen.

Ich werde im Folgenden noch genauer darstellen, wie und warum in Deweys Philosophie, Reflexion und Kritik untrennbar zusammenhängen. Hier sei nur darauf hingewiesen, dass dies mit der naturalistischen Rekonstruktion dieser – in Deutschland stark vom Idealismus geprägten – Begriffe zusammen hängt. Doch zuvor ist noch die Bedeutung von Bewusstsein in Deweys Lernprozess zu klären.

Thesen und Fragen für die gewerkschaftliche Bildung

Ohne Problembewusstsein oder starke intrinsische Motivation besteht besonders bei Erwachsenen nur geringes Interesse am Lernen. Die Bereitschaft zur Neu-Organisation von Bedeutung ist dann gering. Das Ziel gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist aber nicht neutral und interessenlos und deshalb besteht die besondere Herausforderung darin, sensibel kleine bearbeitbare „Krisen“ zu erzeugen. Hierfür benötigt man didaktische Konzepte.

Deweys Theorie des Forschungsprozesses ermöglicht ein besseres Verständnis der Lernkonzepte in der gewerkschaftlichen Bildung. Zunächst ist die Art der Problemorientierung der zu behandelnden Themen zu klären. Wenn es z.B. um die Einführung und Umsetzung neuer Entlohnungsgrundsätze geht, so kann ein bestimmtes systematisches Vorgehen dargestellt werden, für das gezeigt wird, wie es in der Praxis angewendet werden soll.

Ohne Problemorientierung, d.h. in diesem Fall, ohne den politischen Hintergrund unterschiedlicher Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern und der Schilderung entsprechender Konflikte, ist eine wirkungsvolle Umsetzung des Gelernten in der Praxis nicht machbar. Erst auf der Grundlage dieses Problembewusstsein können sich das Bewusstsein, das Wissen und die Fähigkeiten und die darauf bezogene Lernmotivation entwickeln, die schließlich ein strategisches Vorgehen im Rahmen konkurrierender Interaktion in der betrieblichen Praxis ermöglichen.

Gewerkschaftliche Bildung ist insofern immer *praktische* politische Bildung, weil sich Lernmotivation und ihre Lerninhalte nicht aus ideologischer Weltanschauung speisen sollten, sondern aus praktischen politischen Problemen. Diese sind zwar innerhalb des historischen Erfahrungsschatzes der Arbeiterbewegung und der Gewerkschaften historisch darstellbar und können

deshalb auch als ein Bildungsangebot an Menschen herangetragen werden. Die persönliche und aktuelle Relevanz sollte jedoch – insofern es nicht um familiäre Identitätsforschung geht – im Zusammenhang mit aktuellen Problemsituationen thematisiert werden. Der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries bringt diesen Modus historisch-politischer Bildung auf den Nenner: „Historisch denken lernen heißt, politisches Handeln vorbereiten“ (Borries et al. 2013).

Dieser Anspruch der Einbettung von Lerninhalten in Problemsituationen verdeutlicht, dass in dieser Hinsicht kein Unterschied zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Forschen besteht. Es wird dadurch nur verständlich, wie und warum das Auflösen alltäglicher Probleme durch neue Erfahrungen bereits ein Forschen ist und dadurch innovative erwachsenenpädagogische Ansätze ermöglicht.

Ein gewerkschaftlicher Lernprozess kann deshalb auch als ein Praxis-Theorie-Dialog betrachtet werden, der, ausgehend von einer praktischen Problemsituation, im Rahmen interaktiver Verständigungsprozesse Fähigkeiten zu neuem oder verändertem Verhalten entwickelt. Dabei entsteht Erkenntnis und Wissen, das je nach Bedarf mit „theoretischem Input“ aus der Erfahrung Anderer oder aus der methodischen Erfahrung der Wissenschaft da angereichert wird, wo Bedarf besteht, bzw. praxisrelevante Impulse gegeben werden können.

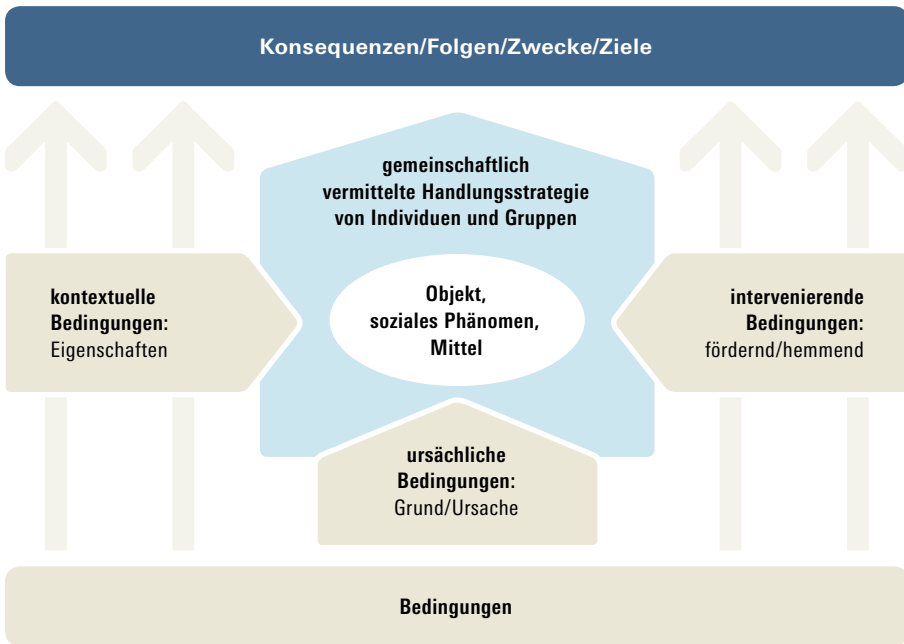
Im Rahmen des Reflexionsprozesses eines bestimmten Themas und Lerngegenstands, der didaktisch so angelegt ist, dass das Objekt dabei systematisch mit den Bedingungen und den Konsequenzen aus dem eigenen Erfahrungsbereich in Beziehung gesetzt werden kann, ist das in [Abbildung 1](#) dargestellte Reflexionsmodell hilfreich.

Mit Hilfe dieses Reflexionsmodells¹⁰⁹ kann man diesen Kommunikations- und Lernprozess strukturieren. Ausgehend von konkreten Beispielen in der Praxis werden

1. die Bedingungen benannt, die einer bestimmten Situation zugrunde liegen. Dadurch wird eine Problemsituation gemeinsam bestimmt.
2. wird zur weiteren Konkretisierung dieser Bedingungen zusätzlich in ursächliche, kontextuelle und intervenierende (die Situation verändernde) Bedingungen unterschieden.

¹⁰⁹ Der theoretische Hintergrund dieses Reflexionsmodells ist das sogenannte Forschungsparadigma, das auf der Grundlage von John Deweys Forschungstheorie von Anselm Strauss und Juliet Corbin entwickelt wurde (Strauss/Corbin 1996) und heute als *Grounded Theory* im Rahmen der qualitativen Sozialforschung immer mehr an Bedeutung erlangt (vgl. Mey/Mruck 2011; Naber 2015 und Pentzold/Bischof/Heise 2017).

Reflexionsmodell



Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Kehrbaum 2009, S. 119

3. dient das dazu, die Situation besser zu verstehen, zudem schärfen sich durch diese Beziehungen die Bedeutungen von Dingen und Sachverhalten, die in dem situativen Kontext eine Rolle spielen und um die es in einer bestimmten Situation geht. Eventuell überschneiden sich die Bedingungen, wobei es nicht auf eine richtige oder falsche Zuordnung zu den Bedingungsarten ankommt, sondern auf ein besseres Verständnis der Situation. Gesetze können beispielsweise kontextuelle Bedingungen sein. In einem anderen Praxiskontext können Gesetze aber möglicherweise als intervenierende Bedingungen fungieren.
4. werden anhand konkreter Problemsituationen Konsequenzen und Folgen für das Handeln oder wünschenswerte Ziele besprochen. Dabei können nun relevante Beziehungen zwischen Dingen und Sachverhalten, ihren Be-

- dingungen und den Konsequenzen hergestellt werden, weil Bedeutungen erst durch diesen Zusammenhang genauer bestimmt oder erkannt werden.
5. Auf diese Weise können beispielsweise auch abstrakte Werte wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität konkret durch den Bezug auf die Praxis geklärt werden, indem ihre praktische Relevanz für das gemeinsame zielgerichtete Handeln deutlich wird.
 6. Werden auf dieser Grundlage hinsichtlich gemeinsamer Aufgaben, Ziele oder Problemlösungen wirksame Handlungsstrategien für die Praxis erarbeitet und erste gemeinsame Handlungsschritte vereinbart.

Warum die Reflexion in der gewerkschaftlichen Bildung so bedeutsam ist, lässt sich nun mit Deweys Ansatz erklären, denn Dewey versteht Reflexionsfähigkeit als zeitlichen Prozess, in dem bestimmte Objekte im Zusammenhang ihrer Bedingungen und Konsequenzen betrachtet und je nach Situation neu bestimmt werden. Dadurch können Begriffe eine neue Bedeutung erlangen, die im Rahmen von Interaktionsprozessen dadurch praktische Bedeutung erlangen, dass sie geteilt werden und auf dieser Grundlage gemeinsames zielgerichtetes Handeln ermöglichen.

Dieser neue Reflexionsbegriff verbindet das, was in der gewerkschaftlichen Bildung bisher als „Bewusstsein“ und „Kritik“ verstanden wurde, indem (Bedeutungs-)Inhalte auf die Konsequenzen für die Praxis bezogen werden. Bei Dewey, das werde ich bei der folgenden Begriffsrekonstruktion von „Bewusstsein“ verdeutlichen, werden diese Begriffe zu funktionalen Aspekten des Reflexionsprozesses.

5.3 Bewusstsein als Bedeutungsbewusstsein und Handlungsorientierung

Bewusstsein ist bei Dewey nichts Feststehendes oder gar Dingliches, sondern besteht in dem Prozess des Erfassens von sinnlichen Qualitäten und Bedeutungen, die bereits in Bezug auf ihren Stellenwert für das reflektierende Denken und das Handeln erfahren werden. Körperliche und geistige Prozesse wirken dabei zusammen. Für Dewey ist Bewusstsein stets eingebettet in praktische Erfahrungsprozesse, was ein Gegenentwurf zur idealistischen „Auffassung vom Bewusstsein als einer Kraft [ist], die Ereignisse modifiziert“ (Dewey 1995, S.284 f.). Diese Auffassung beschreibt er als einen „weitverbreiteten philosophischen Fehlschluss, der eine resultierende Funktion in eine vorangegangene Kraft oder Ursache verwandelt“ (Dewey 1995, S.293).

Dewey's naturalistischer Humanismus ist keine mechanistische oder reduktive Theorie des Bewusstseins, sondern sieht in der Befähigung zur Entwicklung von Bedeutung eine dynamische Beziehung des Geistes zur Natur, die evolutionär entstanden ist (vgl. Pape 2017, S. 128 f.). Bewusstsein kann deshalb als „Bedeutungsbewusstsein“ verstanden werden, d.h. als Fähigkeit, Dingen und Sachverhalten in einer bestimmten Situation Bedeutung zuzuschreiben. Sich dieser Bedeutung eines Aspektes im Rahmen eines Reflexionsprozesses bewusstzuwerden, zu spüren und zu erkennen, ist eine praktische Eigenschaft unsere geistigen Fähigkeiten und dabei auch, wie Dewey es ausdrückt, ein „organisches“ und „physiologisches“ Geschehen (vgl. Pape 2017, S. 127).

Dewey unterscheidet zwischen Gefühl und Bedeutung als Formen des Bewusstseins und unterteilt Bedeutung wiederum in Wille und Wissen. Gefühle und Bedeutung können wiederum als nicht-sprachliche und sprachliche Eigenschaften des Bewusstseins auftreten. Die ersten zeigen sich im individuellen Empfinden oder Fühlen von Qualitäten. Sie sind somit organische Tätigkeiten, bei denen die Körperwahrnehmung eine wichtige Rolle im Prozess der „Bewustwerdung“ spielt. Wie es sich z. B. anfühlt, Zahnschmerzen zu haben, kann durch keine Beschreibung auf dieselbe Weise bewusstwerden.

Die sprachliche Form des Bewusstseins hat mit Bedeutungen zu tun. Da Bedeutungen nicht ohne Sprache entstehen und Sprache „zwei Selbste“ voraussetzt, „die etwas Gemeinsames unternehmen“ (Dewey 1995, S. 284), ist dieser, für den Bildungsprozess entscheidende Aspekt des Bewusstseins immer in interaktionalen Bezügen wirksam. Ideen, Wissen, Erkenntnis und Absichten sind, weil sie mit ihren sprachlich vermittelten Bedeutungsgehalten über das bloße Fühlen einer möglichen Relevanz hinausreichen, in soziale Prozesse eingebunden.

Damit wird deutlich, dass Bedeutungsbewusstsein vor allem im Gewahrwerden von Konsequenzen besteht, welche auch die gemeinsame Zukunft betreffen. Bewusstsein zeigt sich als Erfassen von Bedeutung in der „Wachsamkeit, Achtsamkeit, Aufmerksamkeit auf den Sinn von Ereignissen“ (Dewey 1995, S. 284; vgl. Pape 2017, S. 128). Das Bedeutungsbewusstsein stellt die dynamische Verbindung zwischen geistigen Prozessen her und spielt deshalb die (wortwörtlich!) *entscheidende* Rolle bei der Zielgerichtetheit und Folgerichtigkeit von Reflexionsprozessen. Bedeutung ereignet sich vor allem dann, wenn bestimmte Ideen im Rahmen von Problematisierungen unbestimmt geworden sind oder eine Neuorientierung erfahren.

Ein Beispiel aus der gewerkschaftlichen Bildung bzw. der historisch-politischen Bildung: Wer in der Schule gelernt hat, dass der deutsche Reichskanzler Otto von Bismarck die Sozialversicherungen mit der ersten staatlichen

Krankenversicherung im Jahre 1883 und der Unfallversicherung im Jahre 1884 eingeführt hatte, der kann Bismarck als „Begründer“ des „Sozialstaates“ betrachten und diese staatliche Institution, die bis heute besteht, auf ihn zurückführen. Wer als Betriebsrat oder Vertrauensfrau die damaligen Auseinandersetzungen um soziale Themen in diesem Situationskontext betrachtet – z.B. im Rahmen eines historisch-politischen Seminars – wird Bismarcks Handeln eventuell als strategischen Schachzug interpretieren, mit dem er sozialdemokratische und sozialistische Ideen abwehren, den sozialen Bewegungen den Wind aus den Segeln nehmen, und den Staat als dominante Ordnungsmacht etablieren wollte.

Dabei werden kontextuelle und intervenierende Bedingungen genauer betrachtet. Bismarcks Rolle, seine Absichten und seine Handlungen bekommen so eine andere Bedeutung; sie werden neu interpretiert. Individuelle und kollektive Handlungsstrategien, die auf die Gestaltung des Sozialstaates gerichtet sind oder Teil des Funktionierens der staatlichen Institutionen sind (Proteste, Partizipation in den Verwaltungsgremien, Beitragszahlungen etc.), können in Folge dieser Neuinterpretation ebenfalls neu interpretiert werden und sich praktisch ändern. Dies zeigt auch den engen Zusammenhang von gemeinschaftlich entwickelten Handlungsstrategien und der Politik, weil dabei gruppenbezogene Interessen eine Rolle spielen.

Gefühle spielen beim Beginn und beim Abschluss dieses Neuorientierungsprozesses der Bedeutungen ebenso eine wichtige Rolle, weil sie diese neue Bedeutung zu orientierenden Ideen weiterentwickeln.

„Während Bewußtsein auf der psycho-physischen Ebene die Totalität wirklicher unmittelbarer qualitativer Differenzen oder ‚Gefühle‘ bezeichnet, bezeichnet es auf der Ebene des Geistes die verwirklichte Apprehension von Bedeutungen, d.h. von Ideen.“ (Dewey 1995, S.288).

Um beim Beispiel Sozialstaat zu bleiben: Durch die spezielle Qualität des Gefühls, das sich während des Verstehens von Zusammenhängen einstellt, die eine Bedeutung ersetzen können, entsteht eine bestimmte besondere Bedeutung. Diese ist für die Person, die eine Bedeutung erfasst, gleichzeitig in die Zukunft gerichtet und zieht mögliche Haltungen, Überzeugungen und somit eben auch Handlungsorientierungen nach sich. Eine neu gewonnene Idee kann demnach auf kritische Weise wirken, wenn der Bedeutungszusammenhang augenblicklich hergestellt und eine Idee erfasst und begriffen wird.

Das wirksame Bewusstsein von Bedeutung ermöglicht Neuorientierung besonders in dem, was das (lernende) Subjekt denkend, wahrnehmend und handelnd bewirken kann (vgl. Pape 2017, S.130). Dadurch wird gleichzeitig

das Subjekt mit der offenen, sich entwickelnden Ordnung von Ereignissen verbunden und aktiv mit einbezogen. Aktive Beteiligung besteht demnach in einem Prozess des Denkens, Wahrnehmens und Handelns, das sich auf ein bestimmtes Problem bezieht, dessen prozessualer Anfang und sein Ende als Gefühle mit unterschiedlichen Qualitäten wahrnehmbar sind.

Dieser Ansatz ist interessant, weil er sowohl eine Kritik und Alternative zu behavioristischen Lerntheorien anbietet, die sich im Zuge des Stimulus-Response-Modells in der Psychologie entwickelt und bis heute eine, wenn auch beschränkte praktische Relevanz haben. Dafür muss jedoch ein integratives Modell bezüglich Deweys Behauptung des Zusammenhangs von Gefühlsqualitäten mit bedeutungsvollen Ideen gefunden werden, das erklärt, wie Ereignisse durch Gefühlsqualitäten mit einer Bedeutung verknüpft werden und die Umgebungsinteraktion geistiger Prozesse beschreibbar macht (vgl. Pape 2017, S. 130 ff.).

Wie bereits erwähnt, spielt die „Situation“ in Deweys Philosophie eine große Rolle. So verwundert es auch nicht, dass Dewey neben Heidegger, Merleau-Ponty und Wittgenstein zu den philosophischen Vorläufern der „situiereten Kognition“ gezählt wird (Robbins/Aydede 2009, S. 36; vgl. Pape 2017, S. 130 ff.), obwohl er in den Theorien zum „situiereten Lernen“ in der Pädagogischen Psychologie bis heute keine breite Rezeption erfahren hat.¹¹⁰

Dewey wandte sich früh gegen die Auffassung, dass ein Reiz untrennbar und deterministisch mit der Reaktion verknüpft sei und isoliert betrachtet werden könne. Den Menschen selbst sieht Dewey bereits als Reaktion auf die Natur, in dem sich Reiz und Reaktion im Rahmen situationsbezogener Selbststeuerung des Organismus interaktiv aufeinander beziehen.

Den Bewegungen des Körpers kommt dabei eine wichtige Rolle zu, weil durch sie Empfindungen in psycho-ökologische Prozesse der Orientierung eingebunden sind. „Orientierung“ bezieht sich dabei sowohl auf die materielle Umgebung als auch auf die menschliche und soziale und vor allem zwischenmenschliche Umgebung. Damit kommt Orientierung eine materiell-räumliche sowie eine kulturelle, politische und auch ethisch-moralische Bedeutung zu. Erst innerhalb dieses Zusammenhangs von Interaktion kann festgelegt werden, was „relevante Bedeutungen“ (direkte oder indirekte) für Menschen sind und wie sich dieses Bewusstsein von Ereignissen zu den Handlungsmöglichkeiten verhält.

110 Eine der wenigen Ausnahmen bildet z. B. Kersten Reich, der Dewey als theoretische Grundlage einer konstruktivistischen Lerntheorie verwendet: http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsatze (abgerufen am 12.2.2018).

Der erfüllende und befriedigende Abschluss einer Handlung kann nur als ein Gefühl direkt erfahren werden. So erhalten die Gefühlsqualitäten ihren praktischen Sinn. „Fühlen“ – das ohne praktischen Bezug nur ein Ereignis wäre, das auf psychischer Ebene stattfindet – erhält eine weitere praktische Bedeutung, wenn Menschen innerhalb von Austausch- und Interaktionsbeziehungen voneinander erfahren, dass sie so fühlend partizipieren. Dieses umfassende Verständnis stellt den Zusammenhang von Wirklichkeit, Ideen und Bewusstsein mit dem in der natürlichen und sozialen Welt situierten Körper her. Insofern bezieht Deweys *Neu-Orientierung* bezüglich der Bedeutung des „Reiz-Reaktion-Zusammenhangs“ „die ästhetischen und moralischen Aspekte der Wirklichkeitsbeziehungen mit ein, die im Herstellen von Bedürfnis- und Sinnbeziehungen praktisch werden“ (Pape. Pape 2017, S. 130 ff.).

Nun sieht Dewey die Gefahr des inadäquaten Zusammenhangs von Gefühl und Bedeutung im Bewusstwerdungsprozess, was zu einem entsprechend inadäquaten Verhältnis von Handlungen und der damit verbundenen Befriedigungen führt. Er führt das auf ein gestörtes Selbst- und Körperverständnis zurück, das sich eine „Pseudo-Umwelt“ (Dewey 1995, S.288) schafft. Der Mensch ist dann „Verirrungen“ (ebd.) unterworfen, durch die es zu einem „systematischen Rückzug aus Umgang und Interaktion“ (ebd.) kommt und zu

„sorgfältig kultivierten und künstlich geschützten Phantasien der Tröstung und der Kompensation; zu starren, schablonenhaften Überzeugungen, die keinen objektiven Überprüfungen ausgesetzt werden; zu Gewohnheiten einer gelehrten Unwissenheit oder des systematischen Ignorierens konkreter Beziehungen; zu organisierten Fanatismen; zu dogmatischen Traditionen, die sozial intolerant und die intellektuell institutionalisierte Wahnsysteme sind; zu Idealisierungen, die, statt unmittelbare Genüsse von Bedeutungen zu sein, den Menschen von seiner Natur und seinen Mitmenschen abtrennen.“ (Dewey 1995, S.288)

Der Umgang und die Erfahrungen mit der „primären Welt“ werden dadurch enorm beeinträchtigt. Dem Bildungs- und Erziehungsverfahren kommt – da sich die Menschen von der „Realität“ (Dewey 1995, S.288) entfernt haben – eine entscheidende Rolle zu: Sie können, je nachdem, wie sie Geist und Körper mit Situationen, Inhalten, Formen, Methoden und Zielen zu Problematisierungen anregen, die im oben stehenden Zitat genannten verirrten Tendenzen zum einen verstärken, zum anderen aber die Menschen wieder mit der primären Welt in konkrete und bedeutungsvolle Beziehung bringen, also mit der materiellen und der im sozialen Wesen des Menschen begründeten Natur.

Durch Scheitern und Frustration, aber auch durch Bildung entsteht oft die Absicht, Gefühls- und Körpergewohnheiten zu ändern. Das funktioniert jedoch erst – wie all diejenigen, die sich das Rauchen abgewöhnen oder zu Beginn des Jahres mehr Sport machen wollen, wissen – wenn eine beabsichtigte Veränderung von vor- und unterbewussten Prägungen erreicht wird (vgl. Pape 2017, S. 130 ff.). Wiederum nur durch bewusste Problematisierungen, Reflexion und Bedeutungsreaktivierung, die Gefühle und Bedeutungen in einen beabsichtigten sinnhaften Zusammenhang bringen, entstehen Gemeinsinn, *Gegengewöhnung* und bedeutungsbasierte Handlungsorientierung, die bewusste Ausgangspunkte für Handlungen und deren Wirksamkeit erzeugen.

Menschen, die ein Handwerk oder eine andere Sprache erlernt haben, können sich diesen Zusammenhang von Körpergefühl und Bedeutung leicht in Erinnerung rufen, wenn sie sich das Körpergefühl *verinnerlichen*, das sich einstellt, wenn man eine Tätigkeit, die sehr gut beherrscht wird, nach längerer Pause wieder aufnimmt, oder die Muttersprache wieder spricht, wenn man nach längerem Auslandsaufenthalt, bei dem die noch unvertraute Sprache gesprochen werden musste, wieder in heimischen Gefilden ankommt. So schreibt Dewey: „Bedeutungen, die im Zusammenhang mit dem Gebrauch von Werkzeugen und Sprache erworben werden, üben einen tiefen Einfluß auf organische Gefühle aus“ (Dewey 1995, S.286). Mit „Werkzeug“ und „Sprache“ verweist Dewey auf die phylogenetischen Ursprünge des zivilisatorischen Prozesses, den jeder Mensch in der Ontogenese durchläuft und empfindet.¹¹¹

Bei Kleinkindern ist das Körpergefühl eng mit einer bedeutungshaften Verwendung eines Wortes verbunden und wahrnehmbar, vorausgesetzt es reagiert jemand auf dieses erste Sprechen. Ebenso stellen sich deutlich wahrnehmbare Körpergefühle ein, wenn Werkzeuge sinnvoll eingesetzt werden und etwas bewirkt wird und wenn diese Wirkung – besonders bei Kindern – anerkannt und wertgeschätzt wird.¹¹²

111 Vgl. hierzu und zum folgenden Satz mit Tomasello 2009, insbesondere S. 168 ff.

112 Sicher ist das der Grund, warum ein ehrliches Dankeschön oder Lob eines Vorgesetzten oder der Firmeninhaberin einem Mitarbeiter gegenüber, die viel mehr Gefühle hervorrufen als der Blick auf den monatlichen Gehaltszettel. Zudem wirkt sich dieses – am besten durch eine körperliche Berührung (Händedruck) hervorgerufene – Gefühl direkt auf die Einschätzung der eigenen Bedeutung und Situation am alltäglichen Arbeitsplatz aus und erzeugt somit konkrete Handlungsorientierung in Situationen, bei denen diese Aspekte bedeutsam werden (Arbeitsmotivation, gewerkschaftliche Streiks, Kritik am Arbeitsplatz, Kündigung etc.)

Besonders Erwachsene, deren Unterbewusstes alle Gewohnheiten umfasst, die sie in ihrem Leben erworben haben, können sich durch bewusste Wahrnehmung eines Körpergefühls und den gleichzeitigen Bezug auf etwas in ihrem praktisch-relevanten Umfeld Unbewusstes bewusstmachen. Dadurch können sie sich Fehlkoordinationen, Fixierungen und Trennungen (vgl. Dewey 1995, S. 286) zwischen Gefühlen, Dingen, Sachverhalten und deren Bedeutung bewusstmachen und Neukoordinierungen, Loslösungen und Neuverbindungen bewirken. Voraussetzung für diese Änderungen ist aber wiederum eine Problematisierung, die initiiert wurde, weil bisher gewohnte Handlungen – die diesen *orientierenden Sinnzusammenhängen*¹¹³ folgen – plötzlich scheitern oder Problematisierungen des eigenen „Bedeutungsbewusstseins“ von Anderen an ein Selbst herangetragen werden.

Eine Gewohnheitsänderung setzt ein bewusstes „Wollen“ voraus. Da sich aber in den Gewohnheiten schon ein Wollen etabliert hat, das als bewusster Akt nicht mehr wirken muss, weil das Wollen selbst schon zur Gewohnheit wurde, ist eine Gewohnheitsänderung nur durch das Bauen einer Verbindung durch ein neues Wollen möglich. Man könnte diesen Versuch der „Bewusstseinsänderung“ nach Dewey auch „Arbeit an sich selbst“ oder am „eigenen Charakter“ bezeichnen. Wie er in *Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten* schreibt, sind Gewohnheiten „ein Verlangen nach einer gewissen Art von Tätigkeit, sie sind es, die das Selbst ausmachen. Wenn das Wort Wille einen verständlichen Sinn hat, so *sind* sie der Wille“ (Dewey 2004, S. 34; vgl. Pape 2017, S. 136).

Gewohnheiten sind demnach eine Art des Wollens, das sozusagen einem Reiz-Reaktions-Prozess die Erlaubnis erteilt, so und nicht anders zu erfolgen. Das betrifft die Abfolge von Reizwahrnehmung → Körpergefühl → relevanter Sache/relevantem Sachverhalt → Bedeutungswissen durch Sinnzusammenhang → Handlungsorientierung → Handlung. Prinzipiell ist es dem Individuum jederzeit möglich, diesen prozessualen Ablauf zu unterbrechen. Ist er jedoch zu einer vorbewusst verankerten Gewohnheit geworden, bindet er nicht mehr die notwendige bewusste Aufmerksamkeit, die eine autonome Steuerung geistiger Prozesse in Gang setzt und eine andere *Denkrichtung* eingeschlagen werden kann.

113 Im Deutschen werden für „*orientierender Sinnzusammenhang*“ meist Begriffe wie „Haltung“, „Überzeugung“ oder die mechanistische Metapher „Einstellung“ verwendet.

5.4 Die Rolle der Anderen bei der Änderung von Gewohnheiten

Wollen ist nach Dewey eine Gewohnheit, die im Fühlen und Denken wirkt und sich im Handeln verkörpert. Diese Gewohnheit ist stets veränderbar. Dabei spielen in Deweys Konzept andere Menschen eine entscheidende Rolle. Anhand der sogenannten Alexander-Technik¹¹⁴ beschreibt Dewey Bedingungen für den interaktiven und reflexiven Prozess der Veränderung von Denk- und Verhaltensgewohnheiten. Dabei werden eingewöhnte Fehlhaltungen des Körpers nachhaltig verändert, indem

1. dem Patienten zuerst nicht gesagt wird, er solle z.B. seine Schultern unten halten. Es werden erst die Bewegungen beschrieben, die zur richtigen Haltung führen und dann diese Haltung selbst;
2. dem Patienten gesagt wird, dass er keinesfalls versuchen soll, diese Bewegung und Handlung selbst auszuführen;
3. der Patient aufgefordert wird, sich diese Bewegungen zunächst im Einzelnen detailliert bewusztzumachen und sich den Ablauf vorzustellen;
4. ihm zudem gesagt wird, jeden Impuls strikt zu unterdrücken, der dazu führe, die Handlungen beim Vorstellen gleich (wie bisher) auszuführen;
5. der letzte Schritt erst das Wirksamwerden einer bedeutungsgesteuerten Selbstkontrolle ermöglicht, wobei dem Patienten gesagt wird, er solle sich „die Abfolge der veränderten Bewegung und Haltung vorstellen, während der Therapeut die Bewegung [...] am Körper des Patienten tatsächlich durchführt. Die Bewegung des eigenen Körpers wird durch den Therapeuten ausgeführt, während der Patient sie dabei in der Vorstellung durchgeht“ (vgl. Pape 2017, S.138).

Dabei kommt es nach Dewey zu einer bewussten Übernahme von Bedeutung, weil

1. die Manipulation des Therapeuten am Körper des Patienten als „richtige“ Bedeutung von Bewegung und Haltung wahrgenommen wird;
2. die rationale Selbstkontrolle verhaltensverändernd wirksam wird, weil der Patient die vorgestellte Ausführung der gewohnheitsmäßigen Handlung bewusst unterdrückt, während er gleichzeitig wahrnimmt, wie durch das Eingreifen des Therapeuten die richtigen Bewegungen und Haltungen an seinem Körper vollzogen werden;

114 Frederick Matthias Alexander (1869–1955) entwickelte eine Methode, um körperliche Fehlhaltungen bewusst zu korrigieren und Verhaltensgewohnheiten zu ändern, die körperliche Probleme verursachen (vgl. Alexander 1923).

3. sich der Patient an die Wahrnehmung der richtigen Bedeutung erinnert, wenn er später selbst versucht, die richtigen Bewegungen auszuführen (vgl. Pape 2017, S. 138).

Durch die Möglichkeit des Vergleiches einer externen Beobachtung der Handlungen einer anderen Person wird das eigene Körpergefühl und die Körperhaltung qualitativ neu erfahren (vgl. Pape 2017, S. 138) und einer rationalen Kontrolle – dem bewussten Wollen – zugänglich gemacht. An dieser Stelle geht Dewey zu weit, scheint er doch zu unterstellen, dass jede unbewusst erworbene Gewohnheit im Fühlen, Bedeuten und Handeln durch rationale Kontrolle veränderbar ist.

Zwei Gründe könnten ihn zu dieser Konsequenz geführt haben. Zum einen entgeht er dem Selbstwiderspruch in seiner Theorie der Gewohnheit, die er als vorbewusste und nur beschränkt rational veränderbare Strukturform menschlichen Handelns auffasst (vgl. Pape 2017, S. 139), weil er mit Bezug auf die Verfahrensweise der Alexander-Technik den psycho-physischen Zusammenhang bewahrt, die dem Fühlen als unbewusster Vorbedingung des Bewusstwerdungsprozesses jedoch ebenfalls rationale Bedeutung zuschreiben kann. Erst die bewusste Änderung des Fühlens bewirkt eine Veränderung der Reiz-Reaktions-Struktur, womit eine Veränderung von Gewohnheiten erst ermöglicht wird.

Zum anderen deuten Deweys wertende Beschreibungen menschlicher Wahrnehmung äußerer Dinge und der daraus folgenden Handlungen als „Irrtum“, „Verirrungen“ und gar „Verderbnis“ auf den Wunsch nach bewusster Veränderung der Pseudo-Lebensrealität hin. Es ist für Dewey wichtig, erklären zu können, wie dieses gestörte Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zu korrigieren ist, das gerade in dieser Selbst-Welt-Trennung begründet ist.¹¹⁵ Auch die Idealismus-Materialismus-Aporie bescherte uns den Dualismus von Geist und Materie.

Da durch diese gestörte Selbst-Welt-Wahrnehmung eine menschenfeindliche Zivilisation mitverursacht wurde, in der Gefühle ebenso falsch wie Denkweisen und Handlungen verhängnisvoll sind, geht es Dewey um den

115 In pädagogischen Diskursen ist oft vom „Selbst- und Weltverhältnis“ die Rede. Nach Dewey wäre die Bezeichnung „Selbst-Welt-Verhältnis“ treffender, weil es das Verhältnis zu sich selbst und das Verhältnis von sich zur Welt integriert. Denn ein Weltverhältnis kann sinnvollerweise nur als ein Selbst-Welt-Verhältnis gedacht werden, so wie ein Selbst-Verhältnis ohne Selbst-Weltverhältnis nicht existiert. Auch dabei scheint die Descartes'sche Verzweiflung nachzuwirken, die am Ende das Selbst auf ein rein Geistiges reduziert.

Weg zu einem guten Leben. Das kann durch veränderte Wahrnehmungen, Schlussfolgerungen und Handlungen erreicht werden und so die Voraussetzung für eine demokratische Lebensweise geschaffen werden. Dies erhöhe wiederum die Chancen, die menschliche Problemsituation klarer zu erkennen und so bessere Problemlösungen zu entwickeln (vgl. Dewey 1995, S. 392).

Dewey durchdenkt auf mehreren Ebenen seines Philosophierens die Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse in der Welt (vgl. Dewey 1995, S. 326) und steht dabei darin insoweit Karl Marx nahe. Dieser argumentiert in der „8. These über Feuerbach“¹¹⁶ auf ähnliche Weise: „Alles gesellschaftliche Leben ist wesentlich praktisch. Alle Mysterien, welche die Theorie zum Mystizismus[us] veranlassen, finden ihre rationelle Lösung in der menschlichen Praxis und in dem Begreifen dieser Praxis“ (Marx/Engels 1969, S. 5).

Dewey geht es um das Verstehen und Erschließen dessen, was dieses *Begreifen von Praxis* im Alltag bedeutet. Bei der Frage, wie man die Welt verändern kann, sieht Marx eine Revolution der Arbeiterklasse als einzigen Lösungsweg. Dewey geht hingegen den konsequent demokratischen Weg über die Veränderung der Gewohnheiten jedes Einzelnen durch jene Bildung, welche die Gemeinschaft mit Anderen als Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Handlungsraum einbezieht.

Der Weg ist ein methodischer, bei dem Interessen und Traditionen im Bezug von den „verwirrenden Probleme seines gegenwärtigen sozialen Lebens“ aus (Dewey 1995, S. 401) kritisch reflektiert werden. Das Ziel dieses Bildungsprozesses ist bei Dewey ein Entkommen der Menschen aus prekären und gefährlichen Situationen und ein Herstellen möglichst stabiler Zustände, in denen Menschen in der endlichen Zeit ihres Lebens miteinander Erfüllung und Glück erfahren. Schon mit dieser Grundlegung von „Erfahrung und Natur“ (Dewey 1995, S. 55 f.) werden Natur, menschliche Praxis und Gefühle im Zusammenhang gedacht.

Da die weltverändernde Revolution bei Marx letztlich Folge eines gesetzmäßig verlaufenden Prozesses sein soll, den Marx als Wissenschaftler („Wissenschaftlicher Sozialismus“) und nicht als Revolutionär prognostizierte, waren für ihn menschliche Gefühle kein funktionaler Teil von Veränderungsprozessen.

116 In der 2. These wird das Thema bereits vorbereitet: „Die Frage, ob dem menschlichen Denken gegenständliche Wahrheit zukomme, ist keine Frage der Theorie, sondern eine praktische Frage. In der Praxis muß der Mensch die Wahrheit, d. h. die Wirklichkeit und Macht, die Diessseitigkeit seines Denkens beweisen. Der Streit über die Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit eines Denkens, das sich von der Praxis isoliert, ist eine rein scholastische Frage.“ (Marx 2004, S. 402)

sen. Gesellschaftliche Veränderungen vollziehen sich bei Marx quasi naturgesetzlich.¹¹⁷

Dewey dagegen integriert die menschlichen Gefühle und Beziehungen in einen rational gesteuerten Veränderungsprozess. Gesellschaftliche Veränderungen, die auf bewusste Gewohnheitsänderungen von Menschen zurückgehen, sind deshalb auf den tatsächlichen Lebensalltag der Menschen ausgerichtet. Kritisch zu betrachten ist aber Deweys Schlussfolgerung, dass es eine uneingeschränkte bewusste und zentrale Steuerungsfähigkeit menschlichen Verhaltens geben könnte, die er von der Alexander-Technik her entwickelt. Die Gefahr ist dabei die Annahme vollständiger Verfügbarkeit des Menschen, der durch Andere vollständig kontrolliert und manipuliert wird. Es ist die Philosophie des Transhumanismus, die heute, freilich auf „künstliche Intelligenz“ (KI) und Computertechnik aber auch auf Genetik setzend, die technologische Weiterentwicklung menschlichen Lebens vorschlägt.¹¹⁸

Dennoch ist Deweys Philosophie wegweisend. Im weiteren Verlauf der Studie möchte ich deshalb weiter den Versuch unternehmen, Deweys Theorie der Verhaltensänderung von Gewohnheiten hinsichtlich zwischenmenschlicher Bildungsprozesse in der politischen Bildung genauer zu bestimmen. Außerdem ist Deweys Theorie reich an Impulsen für die inhaltlich-methodische Ausgestaltung interdisziplinärer Forschungsansätze, die sich heute meist immer noch aus spezialisierten, oft bewusst abgetrennten Perspektiven mit den großen Fragen nach den menschlichen Gefühlen, dem Bewusstsein, dem Handeln und der Bildung beschäftigen.¹¹⁹ Weil sie diese Aspekte dabei meist aus den vielfältigen und erfahrungsreichen praktischen Lebensbezügen herauslösen, werden die Ergebnisse – der für das menschliche Selbstverständnis doch spannenden und hochrelevanten Forschung auch wirkungslos.

117 Vielleicht liegt in dieser Reduktion menschlicher Erfahrung auch der Grund, dass es im Zuge „sozialistischer Revolutionen“, die den Marxismus für ihre Zwecke beanspruchten und Marx' Theorie erheblich missbrauchten, zu Gräueltaten und Morden gegenüber Andersdenkenden kam (vgl. beispielsweise Bultmann 2017 mit seiner Studie über die Roten Khmer), weil sich deren falsches Bewusstsein nach der Sicht der „Revolutionäre“ nicht mehr ändern ließ oder sie nicht bereit waren, von Anderen vorgegebene Bedeutungen und Sinnhaftigkeit unreflektiert zu übernehmen. Viele von denen, die sterben mussten, hatten vielleicht sogar schon ein *Bewusstsein* entwickelt, das sie dazu brachte, Gefühle, Bedeutung und Sinn in Einklang zu bringen.

118 Vgl. zur Kritik des Transhumanismus Hansmann 2015.

119 Ausnahmen bestätigen die Regel. Eine davon ist beispielsweise *Evolution, Denken, Kultur. Das soziale Gehirn und die Entstehung des Menschlichen* (Gamble/Gowlett/Dunbar 2016). Dabei haben Neurowissenschaft und Archäologie erfolgreich zusammengearbeitet und so interessante Erkenntnisse gesammelt.

Wenn wir Bewusstsein als „Veränderungsmodus des praktisch-biographisch situierten Geistes“ (Pape 2017, S. 132) verstehen, der in Umformungs-, Verwirklichungs- und Korrekturprozessen engagiert ist, so geht es um die Etablierung eines prozessualen Verständnisses von „Bewusstsein“. Der entscheidende Vorteil besteht darin, ein umfassenderes, alltagsbezogenes, nahes und praktisch wirksames Bildungsverständnis zu entwickeln, mit dem ein hohes Maß an Offenheit in der Bildung gegenüber der Erfahrung der Lernenden einhergeht.

Deweys prozessuale Sicht von „Geist“ und „Bewusstsein“ ermöglicht deshalb auch die Berücksichtigung und konzeptionelle Integration der körperlichen Existenz, Performativität und Handlungsbewegungen innerhalb interaktionaler Bildungsprozesse. Wahrnehmungen, unbewusste und bewusste Reaktionen, die permanent beide Weisen des Bewusstseins (Gefühl und Bedeutung) aufeinander beziehen und neues Verhalten, das daraus entsteht, können systematisch zu Aspekten pädagogischer Planung werden.

Während es bei Bildungsprozessen auf Grundlage einer traditionell-idealistischen Verwendung des Begriffs des Bewusstseins um die Erlangung einer Art von Stabilität geht (beispielsweise „falsches oder richtiges Bewusstsein“, „starke Persönlichkeit“, „wahres Ich“, „stabiles Selbst“, „unantastbare Würde“, „gefestigter Charakter“ etc.), setzt Dewey die Kontingenz der Offenheit künftigen Erfahrens und Handelns, die sich in reflektierten neuen Gewohnheiten stabilisieren, an ihre Stelle.

Der Ereignischarakter von Bewusstsein ist somit ein Schlüsselbegriff für das veränderte Selbstverständnis des Menschen. In das Verstehen zwischenmenschlichen Handelns übertragen, fördert es ein demokratisches und soziales Umfeld. Denn dadurch werden Neugier, Respekt und soziale wie kulturelle Vielfalt ebenso wie ein Körperbewusstsein und die Rolle der geteilten Gefühle einbezogen. Damit ist eine Bedingung zur *individuell-gemeinschaftlichen*¹²⁰ Weiterentwicklung von Menschen, Gemeinschaften und Gesellschaften beschrieben.

Dewey ist mit dieser These der offenen Entwicklung der Vielfalt menschlichen Lebens aus alltäglicher Praxis ein Verfechter der Offenheit und Freiheit der Menschen in Geist und Raum. Dies kann man sogar auf Denkschranken und Landesgrenzen beziehen. Er wendet sich damit gegen Aberglauben und Esoterik, indem er das Mystische auf die intensive Erfahrung der Wechselwirkung von Bewusstsein und Natur zurückführt. „Wenn Bewusstsein mit

120 In Ermangelung eines passenden Begriffes führe ich diese scheinbar paradoxe Verbindung hier ein.

der Natur verknüpft ist, wird das Mysterium zu einer leuchtenden Offenbarung der operativen und wechselseitigen Durchdringung des Wirksamen und des Erfüllenden in der Natur“ (Dewey 1995, S. 333).

Anhand des Beispiels des Begriffs „Menschenwürde“¹²¹ werde ich im Folgenden zeigen, wie mit Deweys Ansatz ein derartiger Begriff auf ganz andere Weise verständlich gemacht werden kann.

5.5 Würde, Person und Zukunft: Formen des Bedeutungsbewusstseins

Die Würde des Menschen ist ein moralischer und juristischer Status, der dem einzelnen Menschen zugeschrieben wird. Was aber ermöglicht die Erfahrung der Einzigartigkeit jeder Person? Diese entsteht dadurch, dass individuell gemachte Erfahrungen dadurch identitätsbildend wirken, dass diese Erfahrungen in Zeit, Ort, Kultur und sozial-interaktive Prozesse spezifisch eingebunden und kontingent sind.

Die jeweils biografischen Wahrnehmungs-, Bedeutungs-, Interpretations- und Handlungsweisen verändern sich je nach Situation, Bedürfnis und Ziel, was sie interpretationsbedürftig macht. Dazu trägt Bildung entscheidend bei. In diesem Lernprozess sind auch alle gefühlten Momente ängstlicher, unsicherer, aber auch froher, gelungener und missglückter menschlicher Begegnung aufgehoben. Sie umfassen die in der Person aufgehobenen individuellen Freud- und Leiderfahrungen genauso, wie die dabei gewonnenen Zuwächse an Wissen, Kreativität und Handlungsfähigkeit.

Der reflexive und zukunfts zugewandte Umgang mit der eigenen persönlichen Geschichte führt zur bewussten Gestaltung von gemeinschaftlichen Prozessen und ermöglicht somit Optionen für eine gemeinsame Zukunft. Dies ist der Grund für das Interesse, das wir an anderen Personen haben: Lebensteilung in der Begegnung wird zum *individuell-gemeinschaftlichen* Bildungsprozess. Je mehr wir es vermögen, uns auf die örtlich-regional-global-soziale Prozesshaftigkeit und Beziehungen des menschlichen Lebens einzulassen, werden eigene Ansichten in Frage gestellt. Desto wichtiger wird die Einzigartigkeit des individuellen anderen Menschen für die Infragestellung und produktive Korrektur der eigenen Wahrnehmungen, Bedeutungen, Interpretationen und Lernerfahrungen.

121 Die heutige Verwendung des Begriffs „Würde“ im deutschen Grundgesetz speist sich aus der Idee der Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott (vgl. Deutsche Kommission Justitia et Pax 2013, S. 14 und 31).

Die wechselseitige Wahrnehmung und Verständigung führt zu sozial wirksamen Einsichten. Deshalb bietet jeder Mensch, dem wir begegnen, neben der Möglichkeit des Scheiterns zwischenmenschlicher Begegnung auch die Möglichkeit der gelungenen *individuell-gemeinschaftlichen* Weiterentwicklung. Nur mit Hilfe der heute auf der Erde lebenden „Zeitgenossen“ können wir Probleme und Konflikte lösen, indem wir uns auf den Anderen einlassen, so dass er zum eigenen Anderen für uns wird, weil wir Bedeutungen und Wahrnehmungen teilen.

Dafür müssen wir Bedingungen schaffen, die einen vorzeitigen Abbruch von Reflexionsprozessen verhindern und Barrieren beseitigen, die Nichtbegegnung bewirken. Transnationale und transkulturelle Begegnungen sind durch die Vielfalt der Einzig- und Andersartigkeit der Menschen gehaltvoll für menschliche Weiterentwicklung und vergrößern die Würde, anstatt sie unangetastet zu lassen.

Das verstehende Bewusstsein vom Anderen kann für die politische und gewerkschaftliche Bildung entscheidend sein. Es gesteht auch dem körperlichen Empfinden im Erkenntnisprozess eine wichtige Rolle zu und geht deshalb über die nur begrifflichen Bestimmungen und Inhalte des „Bewusstseins“ als Klassenbewusstsein, Umweltbewusstsein, Problembewusstsein etc. als Produkt eines Bildungsprozesses im Rahmen politischer Bildung hinaus. Dieser Zusammenhang hat didaktische Implikationen, die zu einer Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildung führen.

Thesen und Fragen für die gewerkschaftliche Bildung

Bewusstseinskonzeptionen

Bis in die 1980er Jahre war innerhalb der Theoriedebatten zur gewerkschaftlichen Bildung oft von *richtigem* und *falschem* Bewusstsein die Rede. Lange wurde folgende Annahme von Theoretikern wie Praktikern der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit allgemein geteilt: „Wenn die Adressaten das richtige Bewusstsein und das erforderliche instrumentelle Wissen haben, dann werden sie, sofern keine wesentlichen äußeren Handlungsbarrieren dagegen stehen, auch entsprechend handeln“ (Görs 1982, S. 115). Vor diesem Hintergrund, so die Autoren weiter, wurde die theoretische Diskussion um die Arbeiterbildung weitgehend auf die Frage reduziert, welches das „richtige“ Bewusstsein ist und wie es durch Bildung gefördert werden kann (ebd.). „Bewusstsein“ wurde dabei als ein bestimmter zu erreichender Status und oft wie eine Entität verstanden, die ihren Ort *irgendwo* im Kopf hat.

So waren Vorstellungen sehr verbreitet, die das Bewusstsein als etwas betrachteten, das vollständig durch äußere Umstände determiniert wird. Marx'

Zitat „Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt“ (Marx/Engels 1971, S. 9) wurde in diesem Zusammenhang stark (und im Duktus fast heideggerianisch anmutend) verkürzt zu: „Nur das Sein bestimmt das Bewusstsein.“

Diesem Verhängnis sei dann nur durch einen revolutionären Umsturz der Wenigen zu entkommen, die es irgendwie geschafft haben müssen, trotz des bewusstseinsdominierenden „Seins“ ein *richtiges* Bewusstsein zu erlangen, das dann umgekehrt das „Sein“ verändern müsse, was der Ausgangsthe- se über das determinierende Sein widerspricht. Das dabei auch alle „Bewusstseine“ mit unterdrückt wurden, die sich gegenüber dem neuen vor-gegebenen „Sein“ eine geistige Freiheit bewahrten und wagten, es zu kritisieren, zeugt von einer antidemokratischen Haltung, die dieser Sichtweise und diesem Handeln zugrundeliegen.

Das Problem, das dabei zum Vorschein kommt, ist, dass dann Bewusstsein ebenso wie Gesellschaft als Status gedacht werden und nicht, wie bei Dewey, als Ausgangs- und Bezugspunkt und temporäres Ergebnis eines kontingenten, zeitlichen Prozesses interagierender Menschen. Demokratie, Beteiligung und Mitbestimmung ist nach Dewey das „Umfeld“, welches dazu beitragen kann, dass *Bewusstsein* und *Gesellschaft* von Menschen für Menschen zum Wohle aller gestaltet werden können. Meist wurde übersehen oder geleugnet, dass gesellschaftliche Veränderung durch zwischenmenschliche Interaktion und Kooperation herbeigeführt wird (auch Technologieentwicklung zählt hierzu) oder durch die interaktionale Reaktion der Menschen auf äußere Dinge (z.B. auf Naturkatastrophen). Nur menschliche Beziehungen und Kooperation haben durch die „Quantität“ vielfältiger Interaktion das Potenzial, einen „qualitativen Umschlag“ herbeizuführen.

Wobei dies jedoch nicht, wie bei Friedrich Engels (Marx/Engels 1962, S. 348–353), zu einem quasi naturgesetzlichen dialektischen *Umschlag* ins Gegenteil führt. Der „Kapitalismus“ schlägt nicht automatisch in „Sozialismus“ um, der „Egoismus“ nicht automatisch in „Kommunismus“, so wie Engels an Marx schrieb und dabei Max Stirners Buch *Der Einzige und sein Eigentum* zugleich kritisiert, aber auch ernst nimmt:

„Dieser Egoismus ist so auf die Spitze getrieben, so toll und zugleich so selbstbewußt, daß er in seiner Einseitigkeit sich keinen Augenblick halten kann, sondern gleich in Kommunismus umschlagen muß.“ (Brief Engels' an Marx vom 19.11.1844, in: Bebel/Bernstein 1913, S. 6 f.)

Diese Hypostatisierungen bestimmter Verhaltensweisen und Handlungen sind, wenn man betrachtet, was dadurch herbeigeführt wird, in Wirklichkeit soziale Praxis, die nur unter kontingenten Bedingungen des menschlichen Austausches eintreten kann.¹²²

Aber anstatt sich auf die Bedingungen und Konsequenzen menschlicher Interaktion zu konzentrieren und deren Bedingungen (Bildung, Demokratie, gelegentliche Überwindung von Angst, Barrieren und Hierarchien, Ermöglichung vielfältiger Kommunikationsformen, Zeit etc.) zu verbessern, trachtete man danach, entweder das „Bewusstsein“ oder das „gesellschaftliche Sein“ zu verändern. Das dualistische Selbst- und Weltverständnis, das sich darin zeigt, wirkt bis heute ebenso weiter wie ein gesellschaftstheoretisches und politisches Denken in der Begrifflichkeit eines gegenständlichen Gesellschaftszustand (Status) und nicht in Prozessen.

Heute verändern Unternehmen mit ihren Ingenieurinnen und Ingenieuren und deren technologischen Innovationen auf radikale und rasante Weise das „gesellschaftliche Sein“. Und zwar dadurch, dass sie die geistigen Eigenschaften und Fähigkeiten der Menschen maschinell effektiver verkörpern und Menschen gerade dadurch dominieren und ausnutzen. Deshalb ist es besonders in der gewerkschaftlichen Bildung wichtig, diesen Dualismus (in diesem Fall von Bewusstsein und Gesellschaft) aufzulösen. Dies ist nur dadurch möglich, dass die Ermöglichungsbedingungen sozialer Innovationen zu Themen politischer Ziele und Auseinandersetzungen werden.

Eine umfassende Beteiligung der Menschen an Bildung und gemeinsamer Arbeit ist ein mögliches Ergebnis.¹²³ Denn was in der gewerkschaftlichen Bildung praktiziert und eingeübt wird, ist die Fähigkeit und die Lust darauf mit Anderen gemeinsam zielgerichtet das umfassender und dadurch mitzugestalten, was in den arbeitsteiligen wirtschaftlichen Prozessen produziert wird. Wenn den Menschen dabei Aspekte wie Gerechtigkeit und ökologische sowie soziale Nachhaltigkeit wichtig sind, dann sollten deren Bedingungen geklärt und die Konsequenzen veränderten Verhaltens so aufgeklärt werden, dass sich erwünschte neue Bedingungen entwickeln können. Doch zurück zu den Bewusstseinskonzeptionen, die den Blick auf die soziale Praxis des Mitgestaltens bedingen.

122 Vielleicht war bei Marx und Engels noch Adam Smiths Konzept der „unsichtbaren Hand“ wirksam, das Smith (1723–1790) in Ermangelung soziologischer Wissenschaft benutzte, um die Gemeinschaftspraxis, in der sich Wirtschaftsprozesse ereignen, zu benennen (vgl. Zielke 2018).

123 Vgl. dazu den Begriff „Innovationsdemokratie“ (Kehrbaum 2018, S. 61 ff.).

Auch Oskar Negt hatte in seiner Konzeption des „exemplarischen Lernens“ (Negt 1971, Erstveröffentlichung 1968), die bis heute großen Einfluss auf die gewerkschaftliche Bildung sowie die politische Erwachsenenbildung hat (vgl. Zeuner 2014, S. 53 ff.), von „Klassenbewusstsein“ gesprochen. Schon im Vorwort zur überarbeiteten Neuausgabe, die im Jahre 1971 erschien, musste er sich gegen den Einwand verteidigen, „daß das Klassenbewußtsein nicht das Resultat der intentionalen Erziehung der Arbeiter zu soziologischem Denken, sondern primär das Ergebnis der alltäglichen Erfahrung des Klassenkampfes sei“ (Negt, 1971, S. 7), der ihm von Elmar Altvater und Freerk Huiskens entgegengebracht wurde (Altvater/Huiskens 1970, S. 62).

Dies zeigt, wie einflussreich das einseitige Verständnis von Bewusstsein als Ereignis einer Beziehung zwischen Klassen in den politischen und daran geknüpften pädagogischen Auseinandersetzungen war und die Begriffe stark prägte. Die auf die politische Praxis zielenden Begriffe (z.B. Sein, Bewusstsein, Klasse, Befreiung, Dialektik) waren zu abstrakt und theoretisch zu stark aufgeladen, als dass sie handlungspraktisch – auch für die pädagogische Praxis – wirksam werden konnten.

Vor lauter *Theoriearbeit* wurde das Umsetzen alltags- und lebensbezogener Ziele durch praktisches Erproben vernachlässigt. Stets wurde der Theorie eine höhere Bedeutung zugesprochen als der Praxis (vergleiche *Ein langer Sommer der Theorie*, Felsch 2018). Dies mutet im Nachhinein umso seltsamer an, als es den „theoretisch Aktiven“ ja gerade um gesellschaftliche Veränderung ging. Das funktioniert auf *vernünftige* Art und Weise nur, wenn Denken und Handeln zusammenpassen, was wiederum nur praktisch erwiesen werden kann.

Auch Oskar Negt war in dieser Auseinandersetzung in den 1970er Jahren auf bestimmte Begriffe dieses Typs festgelegt. Er wies jedoch seine Kritikerinnen und Kritiker stets darauf hin, dass sich Bewusstseinsänderungen nur ausgehend von konkreten alltäglichen Erfahrungen vollziehen können, wenn ein verändertes Handeln aus einem bestimmten Grund gewünscht oder notwendig ist.

Damit kommt er Deweys Auffassungen bereits nahe. Auch den Lernprozess beschreibt Negt in einem zeitlichen Verlauf, in dem ausgehend von historisch gewachsenen *Bedingungen* bestimmte *Interessen* sichtbar und bedeutsam werden und so Handlungen eingeleitet werden, die zu bewusst angestrebten Konsequenzen führen.

Die Krux eines am Marxismus orientierten Sprachgebrauchs, der zugleich aber Vorstellungen und Bedürfnisse der Menschen zum Ausdruck bringen soll und Freiheit zugleich nur im gemeinsamen Handeln erreichen kann,

kommt in Negts *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* gut zum Vorschein.¹²⁴

Sowohl mit Negt als auch mit Dewey besteht die „sozialrevolutionäre Emanzipation“ nicht in einem revolutionären Umsturz des gesellschaftlichen Gefüges. Für Dewey ist jedoch die interaktionale soziale Praxis des Menschen entscheidend. Von ihr aus lässt sich erst verstehen, was „Bewusstsein“ oder „Freiheit“ bedeuten und wie sie sich praxisbezogen Neubestimmen lassen. Aus diesem Grund vermeidet Dewey in seinem Vokabular Begriffe, die einer dualistischen Denkweise (Idealismus vs. Materialismus) entspringen. Konsequenter betrachtet er die Praxis menschlichen Lebens und macht diese zum Ausgangs-, Bezugs- und Entwicklungsbereich seiner Theorie.

Dieser konsequente Praxisbezug war, bezogen auf die Arbeitswelt, immer auch das Credo der Gewerkschaften und ihres Bildungsanspruchs. Das ist der Grund dafür, dass ein abstraktes Konzept von „Bewusstsein“, besonders in seiner Variante als „Klassenbewusstsein“, aus der Theorie gewerkschaftlicher Bildung nach und nach verschwunden und dem Konzept der Subjektorientierung¹²⁵ gewichen ist. In Allespach/Meyer/Wentzel 2009 finden sich stattdessen die Begriffe „Haltungen“ und „Einstellungen“. Was in dieser Konzeption aus dem Begriff der traditionellen „Bewusstseinsbildung“ übernommen wird, ist der individuelle Fokus des Lernens, des selbstbestimmten „expansiven“ (Holzkamp 1995) Lernens. Allespach/Meyer/Wentzel (2009, S. 61 f.) betonen zwar die Bedeutung von Kooperation von Lernenden und Lehrenden, im Vordergrund des „subjektwissenschaftlichen Zugangs“ steht jedoch der Selbstbildungsprozess.

Dass personen- und gruppenbezogene Selbstbestimmung in einer Demokratie nur im Rahmen von Mitbestimmungsprozessen denkbar ist, ist offensichtlich. Dennoch hat sich ein individualisiertes Selbstbestimmungskonzept

124 „Wie das Klassenbewusstsein in seiner entmythologisierten Form nicht mehr und nicht weniger als die Angemessenheit der Vorstellungen der Menschen an die geschichtlich bedingten objektiven Möglichkeiten der Gesellschaft bedeutet, sind objektive Interessen und reale Möglichkeiten der wahren Bedürfnisbefriedigung demzufolge weder abstruse, überholte Begriffe, zu welchen die positivistischen Sozialwissenschaften und die politische Propaganda sie machen möchten, noch empirisch-statistische Größen, die mit Hilfe der Meinungsforschung aus der Aufarbeitung von Einstellungen, Präferenzen und subjektiven Interessen der Individuen zu gewinnen wäre. Sie sind vielmehr Bestandteil einer Theorie, deren Inhalt die sozialrevolutionäre Emanzipation der Menschen ist.“ (Negt 1971, S. 87)

125 Peter Faulstich war es, der mit seinen „Aspekte[n] subjektorientierter Lerntheorie“ (Faulstich 2005) neuen Schwung in die Debatte um politische Erwachsenenbildung brachte, die auch die gewerkschaftliche Bildung beeinflusste. Seine an Klaus Holzkamp orientierte Theorie der Subjektorientierung verband er später zudem mit John Deweys Pädagogik (Faulstich 2013).

durchgesetzt. Nach 1945 hat sich die Idee von Mündigkeit und Autonomie auch gezielt gegen Gemeinschaft als ideologisches Konzept gerichtet, der man nach der Barbarei des Nationalsozialismus starkes Misstrauen entgegenbrachte.¹²⁶

Deweys Begriff „Bewusstsein“ können wir also produktiv für die Theoriebildung der gewerkschaftlichen Bildung nutzen. Nach Dewey ist Bewusstsein kein Status und kein subjektiver Zustand, sondern ein Geschehen, das Bedeutungen und sinnliche Qualität dynamisch aufeinander bezieht. Dieses andere Verständnis von Bewusstsein macht es zu einem Teil zu einem Ergebnis des Handelns unter gemeinschaftlichen Bedingungen. Eben dadurch sind geistige Funktionen in soziale Prozesse eingebettet.

Somit steht bei Dewey „Bewusstsein“ in direkter Beziehung zur „Demokratie“ und wird daher – wie im nächsten Abschnitt über „Kritik“ deutlich werden wird – zu einer wichtigen Kategorie einer emanzipativen Bildung, die das „Soziale“ nicht nur als Anspruch und Orientierung in die Konzeption mit aufnimmt, sondern als Bedingung für die Planung und Ausgestaltung demokratischer Lernprozesse. Die Begründung für eine Demokratie als Lebensform besteht somit vor allem in einem prozessualen Verständnis von Bewusstsein, Erfahrung und Denken.

Die Informationen, die beispielsweise benötigt werden, um Bedeutungen von Bedingungen und Konsequenzen sinnvoll und umfassend zu bestimmen, sind oft schwer begrenzbar und aufzufinden. Das setzt zum einen den Zugang sowie die kognitive Fähigkeit zur Informationsverarbeitung und -gewinnung voraus, bezieht aber gerade deshalb auch die gewöhnliche Erfahrung der Menschen mit ein, denn erst dadurch werden wichtige Informationen für die Praxis vermittelt.

So eröffnet diese Bewusstseinskonzeption beispielsweise die Möglichkeit, andere Arten von „Bewusstsein“ zu berücksichtigen, die bisher in linken Bewegungen und ihrer Bildungsarbeit noch nicht (breit) genutzt wurden. Dabei geht es z.B. um Körper-, Beziehungs-, Zeit- und Alltagsbewusstsein, die mit dieser Bewusstseinskonzeption in Bildungsprozesse einbezogen werden,

126 Darin dürfte auch ein Grund liegen, warum Dewey mit seinem starken Fokus auf die Gemeinschaft nach 1945 in Deutschland theoretisch nicht Fuß fassen konnte, obwohl er im Zuge des Re-Education-Programms in Deutschland hinsichtlich der „Sozialerziehung“ diskutiert wurde (Gagel 1988, S. 17). Die damals dominante Kritische Theorie vertrat ja ein individualistisches Konzept von Bildung: „Soweit in der Bildungsidee zweckhafte Momente mitklingen, sollten sie ihr zufolge allenfalls die Einzelnen dazu befähigen, in einer vernünftigen Gesellschaft als vernünftige, in einer freien Gesellschaft als frei sich zu bewähren, und eben das soll, nach liberalistischem Modell, dann am besten gelingen, wenn jeder für sich selber gebildet ist.“ (Adorno 1959; zit. nach Bürgin 2013, S. 85)

weil sie Aspekte bezeichnen, die im Leben eines jeden Menschendes unmittelbar bedeutsam sind. Das heißt, dass sie auch bei der Arbeit, der Bildung, sowie im privaten und gesellschaftlichen Leben wirksam werden.

Körper und Lernen

Der Körper und die Vielfalt der Körpergefühle spielen in Bewusstwerdungsprozessen eine wichtige Rolle, die didaktisch-methodisch berücksichtigt werden sollte. Dewey liefert hierfür einige Anregungen, die weiter zu vertiefen und auszuarbeiten sind. Interaktive Seminarmethoden, bei denen Menschen sich bewegen und miteinander nicht nur sprachlich in Kontakt treten, unterstützen solche Lernprozesse (vgl. Thiagarajan et al. 2019). Immer dann und überall da, wo Menschen Erfahrungen machen, ist ihre sinnliche Wahrnehmung und gedankliche Tätigkeit im Körper verortet, der die materielle Basis für Erkenntnis und neues Wissen mit bereitstellt. Jede Bewegung, aber auch Nichtbewegung, hat Einfluss auf unsere Denktätigkeit. Körperliche Wahrnehmung ist stets auch ein Bestandteil des Erkenntnisprozesses und sollte entsprechend gefördert und geübt werden.

Politische Bildung wird bisher zu wenig mit körperlicher Bewegung in Verbindung gebracht. Höchstens dann einmal spielen körperliche Bewegungen indirekt eine Rolle, wenn man einem bestimmten Zustand von Müdigkeit vorbeugen oder beseitigen will und Konzentrationsfähigkeit steigern möchte. Doch für das gemeinsame Erkennen im Bildungsprozess spielt diese körperliche Ebene bisher keine Rolle. Der sprachliche Austausch von Gefühlen, eingebunden in einen z.B. dialogischen Prozess des Verstehens des Anderen, besteht in einem umfassenderen Erkenntnisprozess und verstärkt die Handlungsorientierung hin zu einer Überzeugung, die gemeinsame Handlungssicherheit herstellen kann. Dies ist ein weiterer Grund warum der oder die „Anderen“ im Bildungsprozess nach Dewey von entscheidender Bedeutung ist.

Die Rolle der Anderen im Lernprozess

Bei den Problematisierungen bestimmter Situationen stoßen Lehrende wie Lernende auf Denk- und Handlungsgewohnheiten, die nicht einfach zu ändern sind, weil sie den eigenen Willen unbewusst prägen, ja ihm entzogen sind. Lehrende und Mitlernende – kurz: der oder die Andere – spielen bei diesem Prozess eine entscheidende Rolle.

Wir sahen bereits, wie Dewey ausgehend von der Alexander-Technik aufzeigt, wie manchmal nur mit Hilfe Anderer gelernt werden kann, wie z.B. körperliche Fehlhaltungen korrigiert werden können. Obwohl Dewey die

Möglichkeiten des Bewusstmachens und Kontrollieren aller Handlungsgewohnheiten, wie oben gezeigt, überschätzt, ist dieser Ansatz doch z. T. auf die Thematisierung von Denkgewohnheiten im Rahmen politischer Bildung übertragbar. Dadurch rückt die Rolle der Mitlernenden in politischen Lernprozessen wieder stärker und anders in den Fokus, als es einerseits in den Bildungsmodellen der Protestbewegung der „Achtundsechziger“ der Fall war, die das Kollektiv stark betonten, und als es andererseits durch die Hinwendung zum Subjekt derzeit praktiziert wird.

Dem oder der Anderen kommt in der gewerkschaftlichen Bildung eine entscheidende und grundlegende Bedeutung zu. Miteinanderlernen, Voneinanderlernen und Füreinanderlernen sind elementare, nicht aufhebbar oder reduzierbare Prozesse, die didaktisch aufgearbeitet werden sollten. Der oder die Andere muss eben nicht der Referent oder die Referentin sein, sondern kann auch ein Kollege oder eine Kollegin sein. Lehrende und Mitlernende können im Zusammenhang mit Objekten der Aufmerksamkeit bei Anderen Gefühle erzeugen und dadurch zum Erfassen neuer Bedeutungen anregen, die sie allein nicht wahrgenommen hätten.

Im Gegensatz zu der von narzisstischen Paradoxien bedrohten Selbstbeobachtung (Introspektion) setzt geteiltes Erfahren Energie frei. Introspektion hemmt oder verhindert, dass andere Gefühle und Bedeutungen erfahren werden. Am Beispiel der Schrittfolge in der Alexander-Technik ist das auf die Politische Bildung übertragbar.

In der Alexander-Technik geht es zunächst um die *Problematisierung einer bestimmten Haltung*, die schädliche Folgen hat. Da Geist und Körper nach Dewey eine Symbiose bilden, bezieht sich der Begriff „Haltung“ gleichermaßen auf Körper- wie Denkhaltungen und wird nicht metaphorisch verwendet. Wird diese *Haltung als problematisch erkannt*, weil sie *negative Auswirkung* hat, entwickelt sich die Bereitschaft zum Ausprobieren einer anderen Haltung, die keine negativen Auswirkungen nach sich zieht. In der Alexander-Technik führt dann der Therapeut von außen die andere, hinsichtlich der gesundheitlichen Konsequenzen bessere *Bewegung, die zur veränderten Haltung* am Körper des Patienten führt selbst durch, während der Patient diese Bewegung geistig begleitet, um sie später bewusst „richtig“ durchzuführen.

Ähnlich verhält es sich in der politischen Bildung, wenn es darum geht, zu einer neuen Haltung oder Einstellung zu finden. Es werden zunächst gesellschaftliche Zusammenhänge thematisiert und dadurch problematisiert, indem sie in ihren Konsequenzen analysiert werden. In diesem Zusammenhang spielt im Rahmen politischer Bildung die Erfahrung der „Irritation“ u.U. eine wichtige Rolle. Denn es werden gesellschaftliche Verhältnisse the-

matisiert, die aufgrund von Gewöhnung nicht als problematisch angesehen werden. Falls dieses „Problembewusstsein“ (als Thematisierungsbedürfnis, das sich aus der Handlungsrelevanz entwickelt) noch nicht vorhanden ist, sollte es zunächst erzeugt werden.¹²⁷

Im nächsten Schritt werden von Teilnehmer/innen oder Referent/innen alternative Sichtweisen und Handlungen vorgeschlagen und dargestellt, die ein anderes Ergebnis bringen, das wünschenswerter und besser ist oder angeboten und diskutiert werden, weil sie ein Problem lösen können. Die Praxis in der gewerkschaftspolitischen Arbeit ist beispielsweise häufig ein Streit darum, was das bessere Argument ist. Ein Lernender nimmt dabei die neugelernte Haltung ein und tut so, als sei die geäußerte Meinung die eigene. Die Einwände des politischen Kontrahenten führen dann zum Rechtfertigungszwang der übernommenen Haltung. Dies führt wiederum zur Suche nach unterstützender Bestätigung der Meinung, die am besten durch reale praktische Konsequenzen erbracht werden kann, die sich dann ergeben haben, als die entsprechende Meinung praxiswirksam wurde.

Eine andere Strategie besteht darin, die Lernenden zu motivieren, andere, ihren eigenen Meinungen entgegengesetzte Auffassungen einmal zu übernehmen und ernsthaft zu verteidigen und zu begründen. Wird eine Meinung nicht einfach nur übernommen, indem Meinungen ausgetauscht werden, so setzt mit dem Ausprobieren der neuen „Geisteshaltung“ in der Praxis eine Art des Experimentierens ein.

Ein Beispiel macht das deutlich: Neu gewählte Betriebsratsmitglieder hören in einem „Einführungsseminar“ für Betriebsräte zum ersten Mal, dass der Betriebsrat umfassende Beteiligungs-, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte hat, die ihm Handlungsoptionen eröffnen, wo sie sich bisher mit den Kolleg/innen am Arbeitsplatz der Autorität der Vorgesetzten gefügt und ihrem Ärger außerhalb des Betriebes „Luft gemacht“ haben. Zudem hört er oder sie davon, dass die Ursachen dieser Konflikte mit den Rentabilitätsersparungen der Eigentümer des Unternehmens bzw. deren Unternehmensleitung zusammenhängen, was den Konflikt von der persönlichen Ebene auf die Sachebene verlagert, auf der sich neue (z.B. rechtliche) Handlungsmöglichkeiten ergeben.

127 Die Möglichkeiten zur Erzeugung von „Bildungshunger“ sind ein großes Thema, das hier nicht behandelt werden kann. Im Rahmen politischer Bildung ist der Begriff „Bildungsmarketing“ problematisch. Jedoch reichen die Maßnahmen von einem guten Seminartitel bis hin zu aufwendigen Bedarfsanalysen von bestimmten „Zielgruppen“. Ein Problem ist bei der politischen Bildung, wie man Menschen *für ihre Interessen interessieren* kann.

Gleichzeitig hören sie von anderen Teilnehmer/innen, wie erfahrene Betriebsratsmitglieder souverän, ruhig und sachlich bei Problemen im Betrieb vorgehen und dabei Erfolge erzielen, indem sie Sachverhalte und Bedingungen ändern und bessere herstellen oder Entwicklungen vermeiden, die sie nicht wollen. Dies zeigt ihnen, wie das Neugelernte gut umgesetzt werden kann. Es imponiert ihnen und stärkt ihren Mut, die Probleme im eigenen Handlungsbereich genauso anzugehen. Dabei machen sie eigene Erfahrungen in Form von Widerstand und Argumenten der anderen Seite, wodurch das *Gelernte*, *Abgeschaut*, *Neuangenommene* und *Nachgemachte* einem eigenen Praxistest unterzogen wird, der entweder

1. die *Als-ob-Haltung* – die sie bis dahin immer noch ist – aufrechterhält, da ein Praxistest als noch nicht ausreichend empfunden wird, um den Träger von seiner Richtigkeit zu überzeugen; oder
2. einer *Ich-bezweifle-Haltung* Vorschub leistet, da die Praxiserfahrungen ganz anders waren und die *Als-ob-Haltung* nicht bestätigt wurde; oder
3. einer *Ich-lehne-ab-Haltung* weicht, da zu viele widersprechende Erfahrungen gemacht wurden, die verhindern, dass die *Als-ob-Haltung* zu meiner eigenen Meinung wird; oder
4. zu einer dauernden Bestätigung der *Als-ob-Haltung* führt, was den Zweifel beseitigt und die Überzeugung befördert und somit eine *So-ist-es-Haltung* reifen kann, die Handlungssicherheit erzeugt.

Dieses Beispiel zeigt, wie Handlungssicherheit gebende Überzeugungen erst in einem Prozess entstehen, der neue Sichtweisen und Erkenntnisse mit der Praxis zusammenführt. Andere geben dabei meist den entscheidenden Impuls zur Neubetrachtung eigenen Handelns. Theorie dient dabei zur Neubetrachtung der Praxis und führt, wenn sie wirksam wird, zur Änderung von Verhaltensgewohnheiten.

Am Anfang des Prozesses zur Herstellung von Haltungen und Überzeugungen, die zu veränderten Denk- und Handlungsgewohnheiten führen, steht immer das Nachdenken und der kommunikative Austausch über bereits vorhandene Verhaltensgewohnheiten und Haltungen, die sich mit denen Anderer vergleichen lassen. Diese kommunikative Interaktion ist auch das, was in einer politischen Bildungsveranstaltung geleistet werden kann. Denn wenn die Teilnehmenden eigene Lernerfahrungen machen sollen, müssen sie neue Ideen und Sichtweisen in einen eigenen praktischen und interaktiven Erfahrungsprozess einbringen und ausprobieren können.

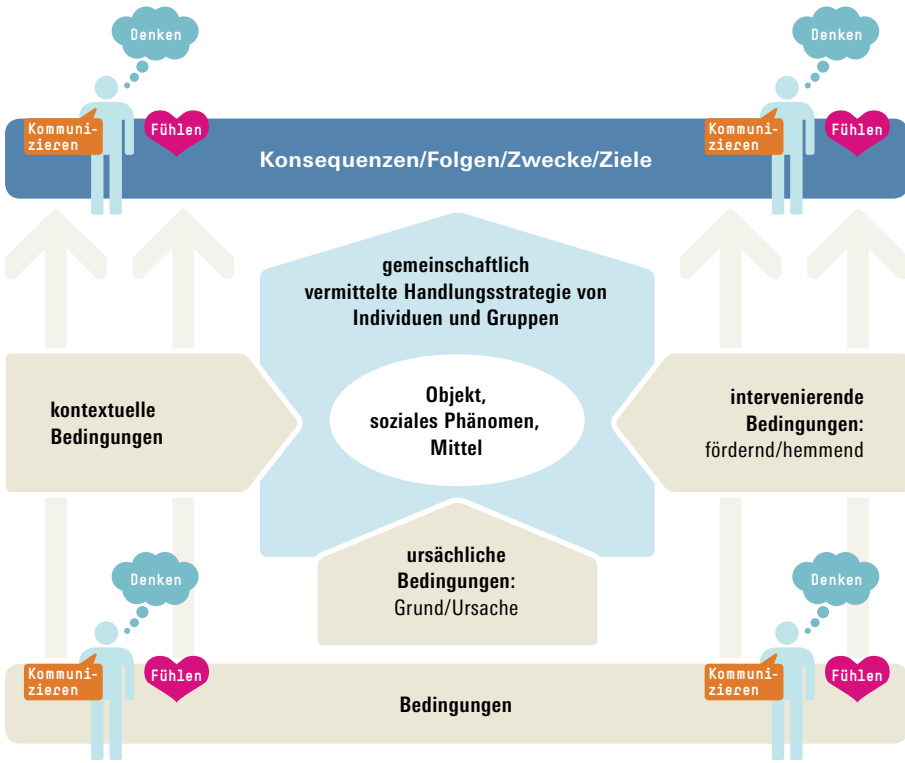
Damit ist zum einen deutlich geworden, was „Bewusstsein“ aus Sicht der Praxis bedeutet und welche körperlichen Eigenschaften damit einhergehen

und entsprechend zu fördern sind. Andererseits kommt der Gemeinschaft bei der Problematisierung von Verhaltensgewohnheiten eine wichtige Rolle zu. Hat man das verstanden, so wird auch klar, dass die „Subjektorientierung“, die derzeit in Theoriedebatten zur gewerkschaftlichen Bildung noch eine maßgebliche Rolle spielt, durch die Berücksichtigung des „Subjekte-Objekte-Zusammenhangs“ praxisrelevant – hinsichtlich der situativ wirksamen Mittel und Zwecke – weiterentwickelt werden sollte.

Dabei zeigt sich, warum gewerkschaftliche Bildung keine enggeführte funktionalistische Bildung sein kann. Vielmehr werden Ziele und Zwecke und die dafür notwendigen Mittel immer wieder situativ Neubestimmt wer-

Abbildung 2

Erweitertes Reflexionsmodell



Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Kehrbaum 2009, S. 119

den müssen. Doch eben dies setzt einerseits demokratische Beteiligungsformen als Bedingung voraus. Es erfordert aber auch, dass Bildung andererseits so gestaltet werden muss, dass die Option zum Weiterlernen immer offen gehalten wird. Prinzipien, Werte und Kritik, die in [Kapitel 5.6](#) behandelt werden, spielen dabei eine wichtige Rolle.

Das entsprechend erweiterte Reflexionsmodell ([siehe Abbildung 2](#)) stellt visuell dar, welche zusätzlichen Aspekte – im Vergleich zur ersten Variante des Reflexionsmodells ([siehe Kapitel 5.2](#)) – im Rahmen des Bildungsprozesses zu berücksichtigen sind. Es kann bei der Ausarbeitung von Seminarkonzepten hilfreich sein.

5.6 Kritik als eine Grundlage von Ethik

Es wurde schon deutlich, dass das Erfassen von Bedeutung und Sinn ein Prozess ist, der sich von der Problemanalyse über die Entwicklung und Begründung von Lösungsmöglichkeiten bis hin zu den beim experimentellen Handeln erfahrenen Konsequenzen erstreckt. Wie aber werden Bedeutung und Sinnhaftigkeit einzelner Gegenstände und Sachverhalte und deren Bedeutungswandel im Rahmen solcher Prozesse bewertet? Insbesondere, weil Dewey seine Philosophie als „naturalistischen *Humanismus*“ bezeichnet, ist zu klären, welche Rolle das „Humane“ bei der Bewertung der einzelnen Aspekte des Erfahrungsprozesses spielt und welchen Rückbezug diese *Wertung* auf den Menschen hat.

Ein Kritikpunkt an der Philosophie des Pragmatismus war und ist ein vermeintlich fehlender Maßstab für die Bewertung von Bedeutung und Sinnhaftigkeit menschlichen Denken und Handelns (vgl. Horkheimer 1967, S. 55 ff.). In der Tat stellt sich nach der Darstellung der Begriffe „Erfahrung“, „Reflexion“ und „Bewusstsein“ die Frage nach den ethisch-moralischen Implikationen dieser – auch für die politische Bildung in Deutschland nach 1945 wichtigen – Begriffe. Welche Kriterien gibt es dafür, Entscheidungen anhand bestimmter Werte, Prinzipien und Maximen in Frage zu stellen und zu problematisieren, die dem interaktiven Handeln eine Richtung geben und deshalb von allen Beteiligten bewusst mitgetragen oder abgelehnt werden? Welche Rolle spielt „Kritik“ in Deweys Philosophie?

Wie deutlich wurde, will Dewey metaphysische Ideen vermeiden, die einen transzendenten, nicht naturalen Status für sich beanspruchen, da sie dazu führen, menschliche Erfahrung und Leben von der Natur abzutrennen. Deshalb kritisiert er die Wertphilosophie, die den Dualismus von Wert und

Wirklichkeit aufrecht erhält, indem sie Werte hypostasiert. Dies läuft nämlich darauf hinaus, dass Werte als objektiver Maßstab verfestigt und aus dem weiteren Prozess der Erfahrung herausgelöst werden. Doch ein fixer Maßstab ist gegenüber neuen Erfahrungen immun. Da menschliche Wahrnehmung, sofern sie nicht abgestumpft ist, immer auch wertende Elemente beinhaltet, ist Kritik für Dewey nicht erst erreicht durch eine wissenschaftlich ausdifferenzierte Erkenntnismethode, sondern bereits in der Fähigkeit, Erfahrung zu machen, enthalten (vgl. Hetzel 2017, S. 159).

Zweifelsohne sind, wie Dewey schreibt, „Bitterkeit, Humor, Genuß, Tragödie, Schönheit, Wohlstand und Verwirrung“ empirische Realitäten, „und fordern ihre Anerkennung, obgleich sie aus einer Natur verwiesen werden, die mit mechanischer Struktur identifiziert wird“ (Dewey 1995, S. 369). Wenn Philosophie daraus nun sogar noch ein künstliches, transzendentes „Reich der Werte“ (ebd.) schafft, so entsteht das Problem, diese transzendenten Werte mit dem realen Dasein im menschlichen Alltag zu verbinden (ebd.).

Damit problematisiert Dewey die Praxis einiger Formen ethisch-moralischer Philosophie, wie sie bis heute existiert. Philosophische (oder andere) Lehrmeinungen werden zur Beurteilung von Handlungen, Objekten und Sachverhalten herangezogen. Dabei wird verkannt, dass in der natürlichen und somit auch menschlichen Praxis, Möglichkeit und Wirklichkeit, also Kontingenz und Regularität und somit Zufälligkeit und Gewissheit zusammengehören. Diese Ungewissheit und Unbestimmtheit selbst ist es, die das Bedürfnis nach Ordnung und Sicherheit schaffen (vgl. Dewey 1995, S. 370).¹²⁸

Gerade dann, wenn Natur und menschliches Leben von Menschen als Prozess wahrgenommen werden, stellt sich die Frage nach dem Ziel und Zweck des Geschehens. Gibt es etwa ein natürliches Ziel oder Ende, ein *sum-mum bonum*, das mit dem „Guten und der Vollkommenheit“ identifiziert werden kann? Eine solche Fragestellung führt dazu, sich von den zahlreichen realen finalen Kreisläufen (Erfahrungen) des Lebens abzuwenden.

Aber gerade in diesem Prozess des Wachstums und Sich-Entwickelns erlangen Erfahrung und Sinn praktische Bedeutung für die immer wieder neu herzustellen und zu verbessernde Stabilität menschlichen Lebens. Statt jedoch darin Bedürfnisbefriedigung zu erfahren, indem Mittel-Zweck-Kreisläufe bewusst gestaltet werden, strebt man einen finalen Zustand an, in dem „Sein und Haben am vollkommensten und freiesten ist“ (Dewey 1995,

¹²⁸ Vgl. auch *Die Suche nach Gewissheit* (Dewey 2001), wo Dewey der These nachgeht, dass die Trennung von Erkennen und Handeln, von Theorie und Praxis den Wunsch nach *absoluter Gewissheit* hervorgebracht hat.

S. 370). Alle stabilen Zustände – mögen sie auch noch so sehr so erscheinen als würden sie ein finaler Endzustand sein, sind durch diesen Status am ehesten einer Veränderung ausgesetzt. Sie zu bewahren bedarf daher am dringendsten einer „wachsamen schützenden Kunst“ (ebd.).

Noch im Jahre 1992 vertrat Francis Fukuyama in *Das Ende der Geschichte* die Auffassung, dass nach dem Zusammenbruch der UdSSR und dem Wegfall der Interessengegensätze des Kapitalismus und Kommunismus die Geschichte an ihr Ende gekommen sei und sich das westliche Modell einer liberalen Demokratie weltweit durchsetzen werde (Fukuyama 1992). Angesichts der heutigen Weltlage im Jahre 2018 würden wir eher Deweys Auffassung zu- neigen, dass sich gerade die vermeintlich stabilen Zustände als anfällig für Veränderung erweisen.¹²⁹ In dieser Theorie der Demokratie geht es nicht darum, dass eine Idee als Ziel im historischen Prozess verwirklicht wird, sondern um eine Verweltlichung und Vervielfältigung der für Menschen möglichen Ziele (vgl. Hetzel, 2017, S. 161). „Grenzen, Abschlüsse und Enden [...] bleiben für Dewey ähnlich kontingent wie die Grenzen von Staaten“ (ebd.), sie werden experimentell und dynamisch immer wieder neu bestimmt.

Die Theorie der bewertenden Kritik beschreibt eine alternative Möglichkeit, wie mit dieser „unendlichen Unbestimmtheit“ produktiv umgegangen werden kann, was mit den philosophischen Werttheorien nicht möglich war.¹³⁰ Das Gegenprogramm zum Setzen oder Behaupten von Werten besteht in einer bewussten Auseinandersetzung mit den konkreten Bedingungen des Umsetzens von Werten und ihren Folgen für das menschliche Handeln (Hetzel, 2017, S. 161). Kritik besteht dann in einem methodischen Vorgehen, die Werte hinsichtlich der von ihnen angenommenen jeweiligen Bedingungen zu unterscheiden, die ihre Wirksamkeit ermöglichen.

Außerdem sind ihre praktischen Konsequenzen zu berücksichtigen. Wenn wir uns für etwas interessieren, mit etwas beschäftigen oder etwas lieben (vgl. Dewey 1995, S. 371), dann gibt es einen Grund für diese Wertschätzung. Der kann darin bestehen, dass das Objekt als Mittel zu etwas dient oder selbst eine Art „Kulminationspunkt eines vorangegangenen Prozesses“ darstellt (ebd.). Mittel und Objekt stehen in einem wechselseitigen Zusammen-

129 Diese Grundambivalenz von Stabilität und Fragilität lässt sich auch auf andere Bereiche übertragen. Bringt man diese Sichtweise beispielsweise mit der aktuellen Debatte zum Wahlverhalten der sogenannten Mittelschicht zusammen, so ergeben sich interessante Begründungsmöglichkeiten für irrationales Verhalten im Zusammenhang mit Abstiegsängsten (vgl. beispielsweise Hagelüken 2018).

130 Andreas Hetzel (2017, S. 160) vermutet, dass Dewey dabei an „deutschsprachige Autoren des späten 19. und 20. Jahrhunderts wie Hermann Lotze, Alexius Meinong, Nicolai Hartmann und Max Scheler“ denke.

hang und erzeugen so den Wert. Anders gesagt: Werte haben im Prozess des Werdens und Sicht-Entwickelns einen praktischen Sinn des Beschreibens von Ziel- und Endzuständen und Veränderungen und sind deshalb wiederum nur aus diesen Prozessen heraus sinnvoll zu verstehen.

„Solidarität“ wird beispielsweise von Gewerkschaften als Wert verstanden. Jedoch ist sie kein Wert an sich und auch nicht nur ein Mittel zum Zweck der Erreichung von Zielen. „Solidarität“ war in der Arbeiterbewegung an einen historischen Kumulationspunkt eine praktisch wirksame Tugend, die aus der Idee der Brüderlichkeit – die in der Französischen Revolution verkündet und praktiziert wurde – praktische Wirksamkeit erlangt hat. Der Grund für die Wirksamkeit, wenn wir die Solidarität als Beispiel nehmen, die sich bis heute immer wieder aufs Neue bestätigt, ist nach Dewey

„die Mittel-Folgen-Beziehung, die zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird, sobald Denken und Diskussion ins Spiel kommen, sobald das Theoretisieren einsetzt, sobald es irgendetwas gibt, das über das bloße unmittelbare Genießen und Leiden hinausgeht.“ (Dewey 1995, S. 372)

Kritik ist in diesem Prozess ein Denken, das die eigene Existenz in Beziehungen zu den Objekten des Umfeldes setzt, dabei die Bedingungen dieser Existenz erkennbar macht und wiederum die Wirksamkeit dieser Existenz auf das Umfeld bezieht. Werden dabei Objekte und Sachverhalte erkannt, die in einer Mittel-Folgen-Beziehung Relevanz besitzen, so werden sie einer intelligenten Wertschätzung und Beurteilung – also Kritik – unterzogen. Jede Theorie der Werte ist deshalb für Dewey der Eintritt in das „Feld der Kritik“ (ebd.) und somit ein Denkprozess der Unterscheidung, in dem ein reflexives Kriterium mit einbezogen wird.

Will man ein Objekt z.B. über den bloßen Genuss hinaus wahrnehmen und beurteilen, so braucht es zumindest ein Unterscheidungskriterium wie *gut oder schlecht*. Wir essen als Kind sooft und solange Schokolade, bis wir deren überdrüssig sind oder uns unsere Eltern daran hindern, zu viel davon zu essen. Ist „Gesundheit“ etwas, was wir im Zuge unserer persönlichen Entwicklung wertzuschätzen gelernt haben, so kann dies einen Wahrnehmungs-, Denk-, Entscheidungs- und Handlungsprozess in Gang setzen, der unseren Umgang mit Schokolade reguliert und uns z.B. vom weiteren Schokoladeessen abhält.

Diese Prozesse des Bewertens können durch Kritik nachhaltig kultiviert werden und zu einer andauernden Wertschätzung eines Objektes – eben auch von Werten wie Solidarität, Gesundheit, Gerechtigkeit u.Ä. – werden (vgl. Dewey 1995, S.373). Ist diese Kritikfähigkeit durch Bildungsprozesse einge-

übt worden, so ist man darin geschult, etwas differenziert zu betrachten und ständig neue Bedeutungen in einem Objekt zu entdecken. Das bedeutet in der Praxis beispielsweise, dass Gewerkschafterinnen Solidarität nicht nur in der gewerkschaftlichen Gemeinschaft praktizieren, sondern darüber hinaus auch in anderen Bereichen der Gesellschaft kritisch erproben, ob sie sich praktizieren und einfordern lässt. Bildung von Kritikfähigkeit bedeutet somit auch die Erzeugung einer Haltung, die dazu führt, einmal praktizierte wertschätzende Unterscheidungen auch auf andere Situationen und Objekte zu übertragen.

Bewertende Kritik ist deshalb nicht das Ergebnis des Einstudierens spezieller und strikter Verfahren oder ausdifferenzierter Methoden professioneller wissenschaftlicher Disziplinen oder bestimmter Theorien. Es geht dabei vielmehr um die eingehende Beschäftigung mit einem praktisch relevanten Objekt. Der natürliche Ursprung der Kritik liegt demnach in jeder Form des bewussten Wahrnehmens und der Frage nach dem Wert des Wahrgenommenen.

Schon in der geringsten abschätzigen Bemerkung, die sehr flüchtig sein kann, sieht Dewey eine Spur der kritischen Reflexion wirksam werden. Daraus kann sorgfältige und artikuliert Kritik entstehen (vgl. Dewey 1995, S. 374f.), die sich im Rahmen weiterer Erfahrungsprozesse zur Eigenschaft einer kritischen Reflexionsfähigkeit entwickeln kann. Ein Grund für diese Entwicklung von Kritikfähigkeit sind Faktoren der Intelligenz. Sie zeigen sich darin, dass der Besitz und Genuss guter Objekte ein Element der Erinnerung und Voraussicht in sich enthält (Dewey 1995, S. 375). Diese Faktoren lassen einzelne kritische Urteile im Laufe der Erfahrungsprozesse in generalisierte Kritik übergehen, die Dewey Philosophie nennt. Philosophie kann demnach als verallgemeinerte Kritik bezeichnet werden (vgl. Hetzel 2017, S. 164).

„Die alles entscheidende Frage“ (Dewey 1995, S. 378) nach dem Kriterium des Annehmens oder Verwerfens einer Idee, des Bejahens oder Verneinens eines Objektes ist nicht im Objekt selbst zu finden. Das Kriterium ergibt sich daraus, dass man die kausalen Bedingungen und Konsequenzen versteht, indem man die Vorbedingungen und die Folgen in Bezug zu dem zu Bewertenden setzt.

Dewey kritisiert damit indirekt die Auffassungen von Ethik, die aus Kants Moralphilosophie hervorgingen. Diesen Theorien gemäß gibt es ein inneres „moralischen Gesetz“, das uns gestattet, Gut und Böse unterscheiden. Damit besteht die Gefahr, „eine Art kalkultierten Begründungs- und Reflexionsabbruch“ (Hetzel 2017, S. 164) zu betreiben. Zudem werden dabei die Rolle der zwischenmenschlichen Interaktionsprozesse und die geteilten Werte und

Ziele von Gemeinschaften bei der Festlegung von Überzeugungen nicht berücksichtigt.

Die Bedeutung von Werten kann sich wandeln, wenn sie zu wechselnden Objekten und zueinander und in kausaler und sequenzieller Beziehung gesetzt werden. Was sich jedoch nicht wandelt, ist die Eigenschaft des Wertschätzens, die den unterschiedlichen Komplexitäten des Lebens innewohnt. Diese naturalistische Analyse sollte uns nicht dazu verleiten, Erfahrung, Reflexion und Kritik und somit auch das Empfinden des Wahren, Schönen und Guten auf einen materialistischen Prozess zu reduzieren (vgl. Dewey 1995, S. 19). Dewey ist überzeugt, dass „diese Eigenschaften tief in die Natur hineinreichen und etwas bezeugen, das ebenso wahrhaft zur Natur gehört wie die mechanische Struktur, die ihr in der Physik beigelegt wird“ (ebd.).¹³¹

Kritik im Dewey'schen Sinne schließt jene Ansätze aus, die den Reflexionsprozess professionalisieren oder institutionalisieren wollen. So entstehen formalisierte Verfahren z.B. in Wissenschaft, Industrie, Politik, Religion, Kunst, Bildung und Moral, die ihre eigenen Wertmaßstäbe etablieren. Zu fördern sind „großzügige und weitgespannte“ (Dewey 1995, S. 382) Interaktionen, die große Mengen an Reflexionsmaterial bereitstellen und neu einbeziehen. So können „Enge, Oberflächlichkeit und Stagnation“ (ebd.) vermieden und natürliche Bedingungen der Vielfalt geschaffen werden.

Das Bedürfnis der Menschen nach einer Verständigung über Bewertungen ist so groß, dass nach Dewey damit ein Medium der Kommunikation begründet werden kann, das dem Internet ähnelt, weil „Überspezialisierung und Teilung von Interessen, Beschäftigungen und Gütern [...] das Bedürfnis

131 Andreas Hetzel (2017, S. 163) weist darauf hin, dass sich auf diese Bemerkung die Forschungstradition des „Environmental Pragmatism“ bezieht, die hierzulande aufgrund der Vorherrschaft anthropozentrischer Ansätze der Umwelthetik kaum rezipiert wird. Antonio Damasio (2017, S. 58 f.) erweitert in *Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur* den Begriff der Homöostase um vier Eigenschaften, die sich bereits bei den ersten Lebewesen, den Bakterien entwickelten:

1. Das Leben strebt nach mehr als nur einen stabilen Zustand, es strebt in die Zukunft und sorgt deshalb für ein gedeihliches und „gesundes“ Umfeld für die Nachkommenschaft.
2. Leben entwickelt Sensorien für eine gute oder schlechte Qualität eines bestimmten Lebenszustandes, die einen praktischen Wert haben, indem sie Regularien hervorbringen.
3. Leben entwickelt Regulationsmechanismen für einzeln und sozial gedeihliche Lebensumstände (Biologen nennen es auch bei Bakterien „Kulturen“).
4. Das Wesentliche der Homöostase ist der Prozess der Verwaltung von Energie, ihre Beschaffung, ihre Aufteilung auf lebenswichtige Aufgaben wie Reparatur, Verteidigung oder Wachstum und ihre Mitwirkung an der Erzeugung und Erhaltung von Nachkommen. In den von Menschen selbstgeschaffenen hochkomplexen Strukturen unter wechselnden Umweltbedingungen ist die Homöostase durch Kommunikation und Handlung aufgrund von wertenden Aspekten (Ethik und Moral) möglich.

nach einem generalisierten Medium der wechselseitigen Kommunikation“ schafft (Dewey 1995, S. 383). Die Philosophie hat in diesem Zusammenhang die Rolle eines Boten, der spezialisierte und fremde Kommunikation durch Klärung, Erweiterung und Richtigstellung von Bedeutung für Andere verstehbar übermittelt und sie so der allgemeinen, alltäglichen Erfahrung zugänglich macht (Dewey 1995, S. 383 f.).

Zum einen macht Dewey damit auf die Bedeutung der Philosophie für interdisziplinäre Aufklärung, Verknüpfung und Aufschließung von Theorien aufmerksam. Zum anderen verweist er auf tiefere Schichten gesellschaftlicher Veränderung, wenn er den Prozess der Erweiterung von Kommunikationsmöglichkeiten als eine notwendige „Sozialreform“ bezeichnet, die das Ziel hat, menschliche Erfahrung zu verbessern, zu bereichern und zu vervollständigen (Dewey 1995, S. 383 f.).

Die Kritik an den sozialen Verhältnissen ist bei Dewey somit nicht eine Frage der persönlichen Einstellung oder charakterlicher Prägung. Sie ist Herrschaftskritik, die aus seiner Metaphysik-Kritik hervorgeht (vgl. Hetzel 2017, S. 159 und 169 f.). Politische Herrschaftsansprüche durch metaphysische Machtlegitimation abzusichern ist eine historisch allgegenwärtige, aber in Entwicklungsphase von Demokratien besonders verhängnisvolle Variante des ignoranten Umgangs mit Kontingenz, d. h. mit der in den Kosmos eingeschriebenen Auffaltung an reduzierbaren Wahrscheinlichkeitsverteilungen, die das Leben zu einem Prozess zwischen Veränderung und Stabilität machen.

Diese Offenheit und „Nichtnotwendigkeit“ als solche in konkreten Situationen zu problematisieren ist nicht nur der Anfang eines Forschungsprozesses, sondern der „Anfang der Weisheit“, aber zugleich auch die „Furcht des Herrn“ (Dewey 1995, S. 386; vgl. Hetzel 2017, S. 169 f.). Die Weisheit politischer Herrscher zeigt sich deshalb auch erst im Bewusstsein der auf Kontingenz zurückgehenden Beschränkung ihrer Macht und darin, wie sie ihren Machtanspruch argumentativ begründen.¹³²

Der Philosoph Dewey bringt damit eine *ordentliche* Unordnung und Unruhe beispielsweise in Platons Staat, wo die Philosophenkönige herrschen,

132 Der britische Labour-Politiker Tony Benn hatte das Bewusstsein der Kontingenz von Macht in fünf Fragen an die Mächtigen der Welt formuliert: Welche Macht hast Du? Woher hast Du sie? In welchem Interesse übst du sie aus? Wem bist du verantwortlich? Wie können wir dich wieder loswerden? Damit lieferte er einen Fragebogen für Herrschaftskritik, der dazu anregt, politische Argumentation zu hinterfragen und damit politische Auseinandersetzungen zu klären. Vgl. dazu Moorstedt 2018. Er bezieht sich auf die Mathematikerin Hannah Fry, die diese Fragen im Zusammenhang der „Macht von Algorithmen“ zitierte.

indem er allen Sklaven, Banausen¹³³ und Idioten¹³⁴ davon kündigt, dass ihr Intellekt dem der herrschenden Philosophen in nichts nachsteht. Ganz im Gegenteil! Denn, während die Herrscher ihre Zeit damit verschwenden, genüsslich das Reich der Ideen zu betrachten, haben die Praktiker unter den Griechen schon einiges vom Kopf auf die Füße gestellt und damit dem Chaos Ordnung abgerungen.

Dewey's Kritik reduziert sich aber nicht auf, Macht-, Herrschafts- oder Erkenntniskritik o. Ä. Denn alles kann zum Objekt des Forschens werden und somit auch nach seinem Wert befragt werden. Der Grund und somit die Motivation dafür ist, „eine Zukunft herbeizuführen, wie wir sie wünschen“ (Holmes; zit. nach Dewey 1995, S. 389). Implizit kommt damit eine wichtige demokratische Tugend zum Ausdruck: die Hoffnung auf Veränderung. Denn Demokratie kann ohne den Glauben an die Veränderbarkeit der Zustände nicht funktionieren (vgl. Marinić 2018).

Das bedeutet auch, dass die eigenen Neigungen und Vorlieben mit denen der Anderen abgestimmt werden müssen, so dass gemeinsame Hoffnungen und Wünsche entstehen können. Das schließt dann aber bereits auch die Kritik der eigenen Wünsche, Überzeugungen und Wertungen mit ein. Woher können wir wissen, dass diese persönlichen Überzeugungen richtig sind und wir es nicht nur für wahr halten, dass unsere Wünsche und Wertungen angemessen sind?

In dieser Unterscheidung von „Wissen“ und „Fürwahrhalten“ sieht Dewey eine große Gefahr für den „gesunden Menschenverstand“. Denn gerade für den Alltagsverstand gilt, dass er „in dem Augenblick, in dem er anfängt, über seine eigenen Überzeugungen nachzudenken, so leicht traditionellen Theorien zum Opfer“ fällt (Dewey 1995, S. 397 f.). Der Grund dafür, dass wir dann wieder in „fehlerhafte Zirkel“ (ebd.) zurückfallen, ist der, dass wir zwar das Bedürfnis nach „objektiver Kritik der Werte“ haben und an ihrer Möglichkeit festhalten, unsere Methoden dafür aber schwach sind (ebd.). Erst in der Abstimmung mit Anderen und mit Bezug auf ihre Bedingungen und ihre Konsequenzen können wir die Werte unserer Wünsche, Überzeugungen – und auch unsere jeweiligen Wertungen selbst – klären.

Dewey's Philosophie der Moral betont also auch die Dynamik des Bewertens: Ethik ist eine Methode, die es ermöglicht, ausgehend von neigungsbasierendem Fürwahrhalten über die praktische Bedeutung zu gerechtfertigten und intelligenten Überzeugungen, über Ziele und Zwecke des Handelns zu gelangen.

133 *bánausos* (griechisch): „Handwerker“

134 *idiotés* (neugriechisch): „Privatmann“

„Die Operation besteht ganz wörtlich im Tun und Machen. Das Erkennen beginnt mit einem Gut, das als scheinbar und fragwürdig behandelt wird, und endet bei einem anderen, das geprüft und begründet ist.“ (Dewey 1995, S.399)

Dabei werden Dinge hinsichtlich ihrer Wirksamkeit unterschieden und unterschieden, welche förderlich oder hinderlich sind (vgl. Dewey 1995, S.400). Das Bewusstwerden differenzierter Einsichten in die kausalen Bedingungen von Objekten geht mit dem Bewusstwerden der zukünftigen Handlungen einher (Dewey 1995, S.401). Erst die Erkenntnis aus dieser dreiteiligen Relation versetzt uns in die Lage, „verantwortlich und informiert, statt unwissend und fatalistisch“ (ebd.) über unsere Wünsche, Neigungen, Überzeugungen und Wertungen zu urteilen.

Ethik hat es mit der Entdeckung dieser Bedingungen und Konsequenzen von Objekten (Gütern, Werten) zu tun und nicht mit ihrer Vollendung (vgl. Dewey 1995, S.403). Deshalb ist die Aufgabe der Ethik die Kritik, die durch „die Entdeckung bestehender Bedingungen und Konsequenzen eine qualitative Transformation mit sich bringt, eine Neuschöpfung durch spätere Handlungen, die die Schlussfolgerungen der Theorie experimentell überprüfen“ (ebd.).

Da Menschen nach Dewey innerhalb der Natur stehen und keine Götter sind, „ist Interaktion die einzige unentrinnbare Eigenschaft jeder menschlichen Tätigkeit“ (Dewey 1995, S.404). Jedes Leben besteht aus qualitativen Geschichten, die bestimmte Anfänge, Richtungen und Enden haben und aufgrund der interaktionalen Einbettung intensive Veränderung hervorbringen (ebd.). Eine intelligente Kritik wird deshalb auch die Überzeugung, Handeln bestünde aus isolierten individuellen und einseitigen Akten, zu der Überzeugung umformen, dass es sich stets um wechselseitig wirksame Interaktionen handelt. Intelligenz ist demnach immer soziale Intelligenz, die im Handeln wirksam wird.

Eine *kritische Auseinandersetzung* mit Anderen hinsichtlich unterschiedlicher Wertungen eines Objekts ist eine Auseinandersetzung über die Angemessenheit der Maßstäbe und Kriterien, die immer kontingent sind, nicht aber ein Disput über den Akt des Bewertens selbst. Respekt und Toleranz als moralische Haltungen gegenüber Menschen sind deshalb nicht an die Inhalte bestimmter Werte, Kriterien oder Prinzipien gebunden, sondern begründen sich allein schon dadurch, weil Menschen das Bedürfnis und die potenzielle Möglichkeit nach Be-Wertung einer problematisierten Situation haben.

Eine Ethik erfordert deshalb immer auch die Anerkennung und Ausbildung der Bewertungskompetenz der Menschen. Gewöhnlich wird diese Be-

wertungskompetenz als Urteilsvermögen, Urteilsfähigkeit oder Urteilskraft bezeichnet. Sie ist aber nicht als Eigenschaft zu verstehen, die sich Menschen aneignen und besitzen, sondern sie ist eine Fähigkeit, einen interaktiven Bewertungsprozess situationsangemessen zu gestalten. Das heißt, dass sich Menschen zunächst der Bedeutung ihrer Bewertungsfähigkeit bewusstwerden und dann Bildungsprozesse durchlaufen, um die angewendeten Werte und Kriterien in kommunikativen Prozessen zu begründen und zu verteidigen und schließlich gemeinsam Entscheidungen zu treffen, welche Werte situationsadäquat bedeutsam und deshalb anzuerkennen sind.

Das Ziel von Bildung ist demnach nicht die Schaffung einer geistigen Intelligenz im Sinne von *Wer richtig denkt, wird auch richtig handeln*, wie es in anderen Moralthorien oft der Fall ist. Vielmehr geht es darum, aus blindem, sklavischem und bedeutungslosem Handeln ein zielgerichtetes, freies, und verantwortliches Handeln zu machen. Bildung sollte Intelligenz als kritische und soziale Methode verstehen und fördern. So können freie und zuverlässige Werte geschaffen werden, die wiederum in der gemeinsamen Praxis des Fürwahrhaltens, Wertschätzens und Verhaltens angewendet werden. Soziale Intelligenz als Bildungsziel ist dadurch möglich, dass das Zustimmung, Ablehnen und Behaupten in freier Kommunikation zugelassen, eingeübt und initiiert wird. Es geht darum, gemeinsame Bedeutungen zu suchen, zu erkennen und auf Situationen zu beziehen.

Zur Förderung sozialer Intelligenz sind auch Gefühle mit einzubeziehen (vgl. Dewey 1995, S. 406f.). Wenn Reaktionen in Antworten verwandelt werden sollen, die ihren Beitrag zur gemeinsamen Sinnerfüllung leisten können, müssen Gefühle in viel stärkerem Maße kommunizierbar gemacht werden als das heute in Bildungsinstitutionen der Fall ist. Philosophie, Ethik und Kritik werden nach Dewey zu einer „kritische[n] Methode der Entwicklung von Methoden der Kritik“ (Dewey 1995, S. 407) und in der Bildung zu einer Alternative zu Methoden der Autorität, Nachahmung, Ignoranz und Laune (ebd.).

Thesen und Fragen für die gewerkschaftliche Bildung

Von diesem Verständnis von Kritik aus eröffnen sich neue Ansätze für die Thematisierung von Werten, die in politischen Strategien von Gewerkschaften implizit immer eine Rolle spielen. Von daher ist es auch möglich, Werte wie z.B. gemeinschaftliche Solidarität, denen man seit dem Diskurs um einen Individualisierungstrend in der Gesellschaft keine große Zukunft mehr vorausgesagt hatte (vgl. Beck 1986), auf eine andere Weise zu verstehen und fruchtbar zu machen.

Traditionelle, aktuelle und vor allem praktisch bedeutsame Werte sollten in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit thematisiert werden. Sie bringen Ordnung in die Diskurse, weil sie es ermöglichen, die Konsequenzen von Positionen beurteilbar zu machen. Werte liefern Orientierungsmöglichkeiten gegenüber politischen Zielen und Entscheidungen. Dadurch stellen sie für die Begründung der Beteiligung an gewerkschaftlichen Organisationen ein gemeinsames Fundament bereit.

Werte, deren heutige Verwendung aus gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskussionen hervorgegangen sind oder die in Mythen oder Glaubenssätzen ihren Ursprung haben, sollten wieder neu und anhand aktueller Problemsituationen erörtert werden. Dann wird ihr praktischer Sinn deutlich und das Verhältnis zu bestimmten Werten und Prinzipien wird lebenspraktisch, weil diese Werte auf neue Situationen angewendet werden können.

Das Bewerten von Situationen wird dadurch in einen interaktiven Prozess eingebettet. Es verliert somit den Charakter des individuellen Be-Urteilens, der Reflexionsprozesse beendet, wenn diese Meinungen in einen produktiven, wechselseitig sich beeinflussenden Austausch entstehen. Im Rahmen gewerkschaftspolitischer Bildung und ist der Abschluss bestimmter Reflexionsprozesse zwar notwendig, um zum Handeln übergehen zu können. Das heißt aber nicht, dass der Reflexionsprozess nicht wieder neu aufgenommen wird, falls die Praxis Anlass dazu gibt, die Mittel oder die Zwecke neu zu bestimmen.

Grundlegend für die nicht metaphysische Sicht von Werten ist, dass sie nur insofern real sein können, als sie die allgemeinen Merkmale gelingender Praxis erfassen und zu bewahren vermögen. Sie zu kultivieren bedarf der praktischen Anschauung und der Einübung, bei der Werte anhand der Erfahrung der Lernenden auch auf andere Praxisfelder übertragen werden. Zum Beispiel kann „Selbstbestimmung“ oder „Solidarität“ auf unterschiedliche Bereiche bezogen und hinsichtlich ihrer jeweiligen Bedingungen und konkreten Konsequenzen befragt werden. Das Einüben der praktischen Bedeutung von Solidarität in Gewerkschaften bewirkt ein höheres gesellschaftspolitisches Engagement ihrer aktiven Mitglieder. Damit vergrößert sich die Bedeutung des Wertes der Solidarität in einer Gesellschaft insgesamt.

Für die Transnationalisierung der gewerkschaftlichen Arbeit und Bildungsarbeit ist Deweys Theorie der Kritik praktisch relevant. Transnationale Gewerkschaftsarbeit wird dadurch erschwert, dass für die internationale Gewerkschaftsbewegung stillschweigend gleiche Werte vorausgesetzt werden, die konkrete transnationale Zusammenarbeit aber dann oft scheitert. Aus Deweys Auffassung von Werten folgt, dass diese ihre Bedeutung in den jeweiligen Lebensformen der verschiedenen Kulturen erhalten haben und dort an-

dere Bedingungen, Ziele und Folgen bestimmend sind. Diese zunächst sichtbar zu machen ist entscheidend und ist schon bei gleicher nationaler und kultureller Identität oft durch Missverständnisse beeinträchtigt. In transnationalen und transkulturellen Kontexten ist das aber noch schwieriger, weil noch weniger geteilte Hintergründe (Bedingungen, geteilte Erfahrung und Gefühle etc.) existieren.

Mit diesem dynamischen Verständnis von Kritik können Konzepte und Methoden entwickelt werden, die einen transnationalen Bildungsprozess verbessern.¹³⁵ Gewerkschaftliche Bildungsarbeit schafft und kultiviert Werte, indem sie diese lebenspraktisch begründet und umsetzt. So wurden beispielsweise im Rahmen der sogenannten *Respekt-Initiative*¹³⁶ konkrete Situationen in der Arbeitswelt von zwischenmenschlichen Werten aus interpretiert und die Konsequenzen für das alltägliche Handeln diskutiert bzw. in Seminaren zum Thema gemacht (z.B. Kehrbaum et al. 2012).

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit werden Werte auch in Methoden umgesetzt. So können interaktive Methoden des Mit-, Von- und Füreinander-Lernens solidarische Verhaltensweisen (auch körperlich) spürbar machen. Dadurch werden Reflexionskontexte geschaffen, die in der Erwachsenenbildung dazu beitragen, bisherige Denk- und Handlungsweisen neu zu betrachten und veränderbar zu machen.¹³⁷

Ich fasse zusammen: Herausforderungen und Probleme der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, können mit Deweys Theorie fruchtbar interpretiert werden. Dementsprechende Neuerungen in der gewerkschaftlichen Bildung, die z. T. schon unter Bezugnahme auf Dewey existieren und erfolgreich praktiziert werden (z. B. das Projekt *Quali2move*), liefern wichtige Impulse für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Wünschenswert ist auch eine Verbindung zur universitären und beruflichen Bildung. Die antidemokratischen und antipolitischen Tendenzen, die sich derzeit europaweit zeigen, sind durch eine neu bestimmte demokratische Bildung abwehrbar.

135 Siehe das Projekt www.quali2move.eu als Praxisbeispiel und https://de.wikipedia.org/wiki/Transnationale_politische_Bildung (abgerufen am 4.7.2018).

136 www.respekt.tv/ (abgerufen am 4.7.2018)

137 Siehe z. B. *Thiagis interaktive Trainingsmethoden* (Sivasailam/van den Bergh et al. 2014), die erste deutschsprachige Buchveröffentlichung des Methodenerfinders Thiagi, die von der IG Metall und Interkultur initiiert wurde, und Sivasailam et al. 2019.

Deweys politisches Engagement war auch dadurch motiviert, seine Philosophie praktisch wirksam werden zu lassen. Wie wir im ersten Teil dieser Studie gesehen haben, war es ihm wichtig, die gewerkschaftliche Bildungskonzeption des Brookwood Colleges entschieden zu verteidigen. Die Darstellung seiner nicht-dualistischen und strikt an der menschlichen Praxis orientierten Philosophie hat gezeigt, warum er gerade die gewerkschaftliche Bildung *à la Brookwood* mit großen Hoffnungen verband. Es entsprach seiner Erfahrungs- und Bildungskonzeption, von konkreten Bedingungen auszugehen und Dinge dadurch in ihrer Bedeutung zu bestimmen, dass man ihre Konsequenzen durchschaubar macht, deren Nutzen man gemeinsam bestimmt. Brookwood war ein praktisches Anschauungsmodell einer demokratischen und problemorientierten Bildung, das er erhalten und ausbauen wollte.

Im folgenden [Kapitel 6](#) wird deutlich werden, dass Dewey aber den gesamten Bildungsbereich im Blick hatte, weil es ihm um die Veränderung der gesellschaftlichen Praxis ging. Schon vor der Auseinandersetzung um Brookwood setzte er sich intensiv mit dem deutschen Modell der beruflichen Bildung auseinander. So wird im Folgenden ein Vergleich seiner Argumente und seines Engagements für die gewerkschaftliche und berufliche Bildung möglich werden. Wir werden sehen: Dewey hat sich als Philosoph und Pädagoge nicht damit begnügt, neue Theorien zu entwickeln. Ihm ging es um ein gesellschaftlich wirksames, gezieltes Handeln, das die politisch-ökonomischen Verhältnisse veränderte und vernünftig gestaltete.

6. WEITERENTWICKLUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG

Tom Kehrbaum

In Kapitel 4.2.1 zur historischen Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildung wurde bereits deutlich, dass Bildung im Zusammenhang mit der Industrialisierung im Rahmen kapitalistischer Produktionsweisen zu einem stark umkämpften gesellschaftlichen Bereich geworden war. Wie die dort angeführten Zitate von August Bebel und Wilhelm Liebknecht belegen, hatten sich die Interessengegensätze zwischen den Kapitaleignern und der sich formierenden Arbeiterbewegung zu manifesten Antagonismen entwickelt, die in den politischen „Kampfzonen“ ausgefochten wurden.

Wilhelm von Humboldt war für eine allgemeine humanistische Bildung aller Menschen eingetreten. Dem widersprach eine von der Industrie geforderte Berufsausbildung, die allein die Anforderungen der Produktion im Blick hatte. Aus dieser Spannung entwickelte sich die Theorie der beruflichen Bildung. Das beförderte die Umsetzung und Institutionalisierung des speziellen, am Beruf orientierten Bildungsbereiches. Dies trug dazu bei, dass das sogenannte duale System der beruflichen Bildung in Deutschland, lange das weltweit einzige dieser Art war. Nur wenige Länder bauten ein ähnliches System auf.¹³⁸ Ein kurzer historischer Exkurs zur Entwicklung des dualen Systems der beruflichen Bildung in Deutschland kann in drei Phasen unterteilt werden.

Zunächst die *Gründungsphase* des dualen Systems: Von 1870 bis 1920 wird von der Gründungsphase gesprochen, die von einer Relativierung aber auch Transformation der traditionellen Handwerker Ausbildung geprägt war. Die handwerkliche Werkstatt war der bestimmende Lernort, der durch die „Fortbildungsschule“ als zweitem Lernort ergänzt wurde. Ab diesem Zeitpunkt wird von einem modernen Berufsbildungswesen in Deutschland gesprochen (Greinert 1998, S. 28 ff.).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde vonseiten der Arbeiterbewegung und ihrer politischen Organisation, der SPD, grundsätzlich Kritik an diesem System laut. Geprägt von der marxistischen Geschichtsauffassung und einer

138 Wählt man als entscheidendes Kriterium für eine „duale Ausbildung“ den Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen als Bedingung für den Zugang zur dualen Berufsausbildung, so sind dies nur Österreich und die Schweiz.

sozialistisch orientierten Gesellschaftstheorie wurde die derartige Institutionalisierung der beruflichen Bildung abgelehnt, weil sie als klassenzementierend und herrschaftserhaltend aufgefasst wurde (vgl. das Bonmot von August Bebel in Kapitel 4.2.1).

Deutschland vollzog in dieser Zeit den entscheidenden Sprung zur industriellen Produktionsweise, und der Markt gewann seine ökonomisch beherrschende Bedeutung. Handwerkszünfte hatten bis dahin ökonomische Konkurrenz reguliert oder gar verhindert. Das Handwerk erlebte einen rasanten Niedergang, und Industrieregionen wurden aufgebaut. Die Reparationszahlungen aus Frankreich nach dem Deutsch-französischen Krieg 1870/71 wurden zum weiteren Ausbau einer industriellen Infrastruktur verwendet.

Die Bildungsanstalten wurden dieser Infrastruktur zugeordnet, wodurch auch die Weichen für eine Klassenzuordnung im Bildungsbereich gestellt wurden (vgl. Greinert 1998, S. 15), die damals schon vonseiten der Arbeiterbewegung stark bekämpft wurde, jedoch bis heute nachwirkt. Denn neben den Gymnasien entstanden anwendungsorientierte Bürgerschulen (vgl. Gamm 1993, S. 215), die bis heute unter dem Namen Realschulen bekannt sind. So wurden bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts unterschiedliche, „insbesondere reformpädagogische, sozialistische und sozialdemokratische Vorschläge zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung“ (Büchter 2017, S. 29) ausgearbeitet und in die politische Auseinandersetzung eingebracht. Durchsetzen konnten sich diese jedoch nicht, so dass eine ständische Orientierung bestehen blieb.

Der Zeitraum von 1920 bis 1970 gilt als Konsolidierungsphase¹³⁹ des dualen Systems, in der sich die Industrie durch die Übernahme damals moderner amerikanischer Produktionsmethoden (Taylorismus) gezwungen sah, eine eigenständige Berufsausbildung zu entwickeln. Merkmal hierfür war und ist bis heute eine systematische Methodisierung der Facharbeiterausbildung durch Weiterentwicklung der betrieblichen und schulischen Lernorte und Entwicklung von berufssystematischen „Ordnungsmitteln“ wie Berufsbild, Ausbildungsplan und Prüfungsanforderungen (Büchter 2017, S. 29). Die industrielle Facharbeiterausbildung war geboren.

139 Der Begriff „Konsolidierungsphase“ mag merkwürdig erscheinen, bedenkt man, dass in dieser Phase auch eine faschistische Variante der Berufserziehung existierte. Das Bildungsprinzip „Eisen erzieht“ von 1942 und die mit ihm eingeführte Bearbeitung eines U-Eisens in der Grundausbildung von Elektronikern und Mechanikern in der Industrie ist bis heute noch – obwohl für die weitere berufliche Praxis irrelevant – in zahlreichen Ausbildungsbetrieben Bestandteil der Ausbildung. Zur Geschichte des U-Eisens bzw. U-Stahls vgl. <https://fernmeldelehrling.de/index.php/downloads/send/15-dokumente/890-u-eisen-1942> (abgerufen am 6.7.2018).

Zum Zeitpunkt dieser Veränderungen schaltete sich auch der Allgemeine Deutsche Gewerkschaftsbund (ADGB) mit der Forderung einer „neuzeitlichen Regelung des Lehrlingswesens und die Verbesserung der Fortbildung“ (Kittner 2017, S.446) in die politische Debatte ein. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es keine oder nur lückenhafte gesetzliche Regelungen in der Gewerbeordnung oder im Handelsgesetzbuch. Der ADGB machte auf seinem Gründungskongress 1919 folgende Reformvorschläge:

- Zuständigkeit der Innungen aufheben.
- Neuregelung der Lehrlingsberufe durch paritätisch besetzte Kommission von Arbeitgebern und Arbeitnehmern.
- Die Großindustrie soll Einrichtungen zur systematischen Ausbildung schaffen.
- Zwangsmaßnahmen zur Einstellung von Lehrlingen.
- Einrichtung von Sammellehrwerkstätten.
- Die Kosten der Lehre trägt der Arbeitgeber.

Die Interessensvertretung der deutschen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ließ sich damals von den auf Kooperation beruhenden Prinzipien der Partizipation und der Verteilungsgerechtigkeit leiten. Die Gewerkschaften konnten diese bis heute gültigen Leitideen damals nicht durchsetzen. Es gab lediglich einen Entwurf zum Berufsbildungsgesetz 1927, welches aber im Reichstag nicht beraten wurde. Ein Berufsbildungsgesetz (BBiG) gibt es erst seit 1969. Das BBiG war unmittelbar nach Erlass Gegenstand reformpolitischer Bemühungen. In der Regierungserklärung von Willy Brandt im Jahre 1969 war zu lesen: „Der zentrale Auftrag des Grundgesetzes, allen Bürgern gleiche Chancen zu geben, ist noch nicht annähernd erfüllt“ (zit. nach Kittner 2017, S.446).

Ab 1970 spricht man von der Ausbauphase des dualen Systems. Es kommt zu Reformdebatten und zur Krise. Durch neue Technologien und globale Marktwänge wurden Fertigungsprozesse und Arbeitsorganisation verändert. Dies wirkte sich auf die Berufsausbildung aus. Die reine Vermittlung von Fachkompetenz wurde um das Ziel erweitert, auch methodische und soziale Kompetenzen zu vermitteln. Es ging grundsätzlich um eine breite berufliche Handlungskompetenz (Greinert 1998, S.28 ff.). Dieser Prozess bildete unter anderem auch den Anlass zu einer Reformdebatte, die bis heute andauert. In den Diskussionen wird ein Schwerpunkt auf die qualitative Leistung des Berufsbildungssystems gelegt. Bis vor Kurzem kam erschwerend ein Ungleichgewicht von Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen hinzu, das in der öffentlichen Debatte als „Krise des dualen Systems“ beschrieben wurde.

Seit einem vonseiten der Arbeitgeber proklamierten „Fachkräftemangel“ und der relativ unbeschädeten Überwindung der Wirtschaftskrise seit 2008 hat die industrielle Basis und somit das duale System gegenwärtig wieder einen sehr hohen Stellenwert. Die aktuelle Entwicklung der Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft, die sich in ökonomischen Diskursen in Begriffen wie „vierte industrielle Revolution“ oder „Industrie 4.0“ niederschlagen, führen erneut zu regen Debatten über inhaltliche und strukturelle Reformen. Aktuell wird das Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Berufsausbildung auch allgemein debattiert (vgl. beispielsweise IG Metall 2014; Rauner 2018).

Deutschland war weltweit das erste Land und ist bis heute eines der wenigen Länder, das die Berufspädagogik als akademisches Fach an Universitäten anbietet. Das hat eine vielfältige Theorieentwicklung hervorgebracht. Zur Gründergeneration zählen Georg Kerschensteiner (1854–1932), Eduard Spranger (1882–1963) Aloys Fischer (1880–1937) und Theodor Litt (1880–1962).

Ohne hier auf einzelne Theorieansätze ausführlich einzugehen, kann man über die Theorie der Berufspädagogik sagen, dass diese drei Ansätze auf die geistesgeschichtliche Tradition des Neuhumanismus zurückgehen und sich in Auseinandersetzung mit Kant, Humboldt, Schleiermacher und Herbart entwickelten. Sie versuchten, für die Berufsbildung zu klären, wie Arbeit und Beruf innerhalb pädagogischer Prozesse mit dem neuhumanistischen Anspruch auf Entwicklung autonomer Individuen mit der Förderung staatsbürgerlicher und gar weltbürgerlicher Haltungen zu verbinden sei. Ihre theoretischen Auseinandersetzungen fallen in eine Zeit, in der die inhumanen Auswirkungen einer ungezügelten kapitalistischen Produktionsweise und die darauf bezogenen sozialen Auseinandersetzungen politisch klar zu trennenden Klassen präsent waren.

Es gibt natürlich durchaus unterschiedliche theoretische Ansätze innerhalb der Berufspädagogik. Neben sozialistischen und reformpädagogischen Ansätzen (Anna Siemsen, Olga Essig, Paul Oestreich) gab es nach der faschistischen Berufspädagogik (Karl Arnhold, Ernst Krieck) eine Übergangsphase zu einer Neubestimmung beruflicher Bildung (Fritz Blättner, Friedrich Schlieper, Theodor Litt), eine erfahrungswissenschaftliche Phase (Heinrich Abel) sowie eine Berufspädagogik als kritisch-emanzipative Gesellschaftstheorie (Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer, Gisela Stütz) (vgl. Lipsmeier 1975). Unter den zeitgenössischen Berufspädagogen heben sich z.B. Felix Rauner (Lernfeldforschung), Rolf Arnold (systemtheoretisch-konstruktivistischer Ansatz), Georg Spöttl (Internationalisierung und „beruflich-akademischer Bildungstyp“) hervor.

6.1 John Deweys Auseinandersetzung mit der deutschen Berufsbildung

Im Folgenden wird die Auseinandersetzung zwischen Georg Kerschensteiner und John Dewey dargestellt. Dabei wird zum einen die grundsätzliche Ausrichtung und Systematik der deutschen Berufsausbildung deutlich, die in Theorie und Praxis maßgeblich durch Kerschensteiner geprägt wurde. Zum anderen wird Deweys Verständnis von „Beruf“ und beruflicher Bildung sichtbar, wenn er Kerschensteiners Bildungskonzeption kritisiert.

Diese Auseinandersetzung wird – wie bereits der Konflikt um das gewerkschaftliche Brookwood College – verdeutlichen, dass Deweys Positionen zur Bildung in direkter Auseinandersetzung mit den kapitalistischen Wirtschafts- und deren Produktionsweisen entstand und darauf abzielte, deren hemmendem und zerstörendem Einfluss auf Demokratie und Bildung entgegenzutreten. Denn wie in [Kapitel 1](#) und [Kapitel 2](#) gezeigt wurde, ist die wechselseitige Angewiesenheit von Demokratie und Bildung aufeinander bei Dewey die Grundlage für die Entwicklung einer sozialen und friedlichen Gesellschaft. Sein Leitbild ist dabei eine Ökonomie, die Frieden, Vielfalt und Freiheit aufgrund sozialer und zwischenmenschlicher Bindung ermöglicht. Doch das schließt aus, dass Profit der alleinige Zweck ökonomischen Handelns sein kann. Das hat sofort auch ein anderes Konzept von Beruflichkeit zur Folge. Doch betrachten wir zunächst Kerschensteiners Ansatz.

Kerschensteiner hatte mit seinem „Münchener Modell“ einer „Fortbildungsschule“ – er war dort von 1895 bis 1918 Schulrat – weltweit großes Interesse an der deutschen Berufsbildung geweckt. Amerikanische Unternehmen waren durch die stark gewordene deutsche Konkurrenz verunsichert. In diesem Zusammenhang wurde die in den USA als rückständig betrachtete berufliche Bildung als mögliche Gefahr für den Wohlstand des Landes angesehen (vgl. Knoll 2018, S. 271 ff.). Vertreter der *National Society des Vocational education movement* – ein in den USA mächtiger Interessenverband – luden Kerschensteiner deshalb im Jahr 1910 zu einer Vortragsreise ein.

Bevor Kerschensteiner Dewey im Herbst 1910 persönlich kennenlernte, hatte er bereits einen Teil seiner pädagogischen Werke studiert, rezipiert und adaptiert.¹⁴⁰ Wie Michael Knoll (2018) in seiner Recherche herausgearbeitet hat, war Kerschensteiner von Dewey stark beeindruckt: „Viele meiner oft noch ungeklärten Anschauungen haben durch das intensive Studium seiner

140 Vor 1910 waren dies: *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902), *The Educational Situation* (1902) und *Moral Principles of Education* (1909) (vgl. Knoll 2018, S. 271; Füssel 2004, S. 81).

Schriften Klarheit in mir gewonnen“ (Kerschensteiner 1910; zit. nach Knoll 2018, S. 271 f.).

Über die persönliche Begegnung im Jahre 1910 berichten beide fast überschwänglich. Bei der Frage, ob und wie der Staat die berufliche Bildung organisieren solle, waren sie jedoch sehr unterschiedlicher Auffassung: Dewey bekämpfte Kerschensteiners Idee der staatlichen Einpassung von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft durch berufliche Erziehung sogar vehement. Philosophisch, pädagogisch sowie hinsichtlich ihrer politischen und anthropologischen Auffassungen lagen beide – wie sich herausstellen wird – weit auseinander.

Nachdem Kerschensteiner mehrere Vorträge an Universitäten in New York, Boston, Philadelphia, Cincinnati, St. Louis und Chicago gehalten hatte, in denen er die Grundlagen und die Organisation der Fortbildungsschule in München vorstellte, wurden diese in mehreren Fachzeitschriften veröffentlicht. Damit wurde eine Debatte eröffnet, die zu einer der größten Auseinandersetzungen in der amerikanischen Reformpädagogik werden sollte (vgl. Knoll 2018, S. 271 f.).

Worin der Konflikt im Kern bestand, wird erst deutlich, wenn man die politischen und ökonomischen Bedingungen beider Länder sowie die geistesgeschichtlichen Hintergründe und Unterschiede mit einbezieht. Doch schauen wir uns zunächst die unterschiedlichen Bildungskonzeptionen der beiden Länder an, die in dieser Debatte problematisiert wurden.

Kerschensteiner hatte mit seinem Konzept der „Fortbildungsschule“ im deutschen Kaiserreich den Versuch unternommen, die „Lücke“ zwischen Schule und Militär zu schließen. Schon im Alter von zwölf Jahren verließen die meisten Kinder nach achtjähriger Schulpflicht die Volksschule und arbeiteten oder begannen eine Ausbildung, bis die Männer mit 18 Jahren zu Soldaten ausgebildet wurden.

Wie in [Kapitel 4.2.1](#) beschrieben, setzten mit der Industrialisierung in Deutschland Bemühungen ein, das Bildungswesen umfassend staatlich zu organisieren. Kerschensteiner vertrat die Auffassung, dass der Staat auch für die berufliche Bildung seiner Bürger zu sorgen habe (vgl. Knoll 2018, S. 274). Da die Volksschulbildung nicht ausreiche, um die Jugendlichen auf ihre Rolle als Staatsbürger vorzubereiten, sollte die berufliche Bildung diese Aufgabe übernehmen. Nach der Volksschul-Grundbildung im Lesen, Schreiben und Rechnen sollte der Weg zur allgemeinen Bildung über den Beruf gehen.

Im preußischen Staat gab es einen Widerspruch zwischen einer Erziehungskonzeption, die an Humboldts Bildungsidealen der Selbstbestimmung und Mündigkeit orientiert war und den realen Lebenschancen der Unterta-

nen, die dem Kaiserreich *zu dienen* hatten, was sich schwer in Humboldts Sinne entwickeln ließ. Nach Kerschensteiner führt der

„Weg zum idealen Menschen [...] nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit anerkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, wie ihm dies gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten.“ (Kerschensteiner 1904/1954, S. 54 ff.)

Für Kerschensteiner stand die Berufsbildung „an der Pforte zur Menschenbildung“ (Knoll 2018, S. 276) und war somit nur ein erster vorgeschalteter Zugang zur Anerkennung als vollwertiger Mensch und Gesellschaftsmitglied. In sechs bis zwölf Stunden pro Woche sollten die „Fortbildungsschulen“ den Kindern und Jugendlichen neben vertiefendem Fachwissen auch geschichtliche und soziale Grundbildung vermitteln. Für die Industrie sollten damit Tugenden wie Verantwortung, Disziplin und Gründlichkeit gefördert, für den Staat Gehorsam, Gemeinsinn und Loyalität eingeübt werden (ebd.). Kerschensteiner hob die Bedeutung dieser staatsbürgerlichen Eigenschaften für demokratische Prozesse wie beispielsweise Wahlen hervor, um diese „neue Bürgerkunde“ (Greinert 1998, S. 81) pädagogisch zu legitimieren. Deshalb schlug er, wie in München bereits umgesetzt, eine gesetzliche Pflicht zum Besuch der Fortbildungsschule vor.

Er war der Auffassung, dass die Kinder nach dem Besuch der Volksschule nicht von selbst motiviert waren, sich weiterzubilden, sondern aus ökonomischen Gründen oder durch den Wunsch nach Unabhängigkeit primär am Beruf interessiert waren. Kerschensteiner war wie Dewey der Ansicht, dass Lernen sich nicht allein durch Zuhören vollzieht, sondern durch das eigene Tun. Deshalb war Kerschensteiner überzeugt, dass die amerikanische *Common School* ebenso wenig wie die deutsche Volksschule als Modell für den Unterricht an der „Fortbildungsschule“ taugen könnte.

Er nahm an, die Kinder würden deshalb die Schule so schnell wie möglich verlassen, weil sie den Unterricht als „nutzlos, theoretisch und lebensfern“ (Knoll 2018, S. 275) empfänden. Die „Fortbildungsschule“ diene als eine Art Trick, die Kinder weiterzubilden zu können, indem man an ihre Interessen ansetze und die jeweils konkrete berufliche Tätigkeit zum Ausgangspunkt weiterer und vertiefender Lernprozesse mache. So war es dann kein Nachteil mehr, wenn die Kinder mit 14 Jahren einen Beruf ergriffen. Kerschensteiner sah die frühzeitige Berufserziehung als wertvoller an als eine frühzeitig allgemeine Bildung, die keinen Beruf zum Ziel hat (ebd.). Die allgemeine und höhere Bildung erfolge am besten durch die berufliche Ausbildung, die als

„Mittel für die weitergehende, allgemein menschliche Ausbildung benützt [wird], für die Erziehung zum praktischen und theoretischen Denken, für die Erziehung zur Rücksichtnahme gegen andere, für die Erziehung zur Hingabe an gemeinsame Zwecke, für die Erziehung zum sozialen Dienst in der Staatsgemeinschaft.“ (Kerschensteiner 1910; zit. nach Knoll 2018, S. 276)

Hier zeichnen sich bereits die Streitpunkte zwischen Dewey und Kerschensteiner ab. Zum einen ist es das autoritäre Menschenbild, das bei Kerschensteiner zum Vorschein kommt, wenn er über die Bildungsziele seiner *Zielgruppe* spricht. Er hält sie für egoistische und an ihren eigenen Lebenszielen interessierte Menschen, die erst durch Erziehung allgemein „brauchbar“, arbeitsfreudig und sozial gemacht werden müssten. Zum anderen hielt Kerschensteiner seine Fortbildungsschule sehr wohl für eine „demokratische“ Einrichtung, die keinesfalls das deutsche Klassensystem widerspiegele, denn

„[d]adurch, dass diese Übergänge [von einer Schule zur anderen] [im Original in Klammern] möglich sind, werden der Industrie nicht bloß tüchtige Hilfskräfte geliefert, sondern es wird auch eine Leiter gebaut, die dem mittleren und ärmeren Stand ermöglicht, vorwärts zu kommen und in besser bezahlte Stellungen einzurücken.“ (Kerschensteiner 1910; zit. nach Knoll 2018, S. 276).

Was in diesen Zitaten kaum zum Ausdruck kommt und was von Kerschensteiner in der öffentlichen Debatte und Darstellung seines Konzepts bewusst nicht angesprochen wurde, war die Bedeutung der Berufsschule für die politische Bewusstseinsbildung der Schüler. Wie Blankertz (1992, S. 208) schreibt, gehörte Kerschensteiner politisch dem liberalen Bürgertum an, und dessen Verantwortlichkeit für die Bildung der Arbeiterjugend sei zwiespältig gewesen. Man wandte sich mit dem Bildungsmodell zwar dem Volke zu, konnte den Erfolg dieser Bemühungen aber aufgrund politisch-gesellschaftlicher Auffassungen eigentlich nicht wollen.

In der Erstveröffentlichung von Kerschensteiners preisgekrönter und seine Popularität begründender Schrift auf die Preisfrage der Erfurter Akademie („Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heerdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“) finden sich Sätze wie der, dass die Massen „in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit“ (zit. nach Blankertz 1992, S. 208) zu erziehen seien. Zudem ist von den „Irrlehren der Sozialdemokratie“ (ebd.) die Rede.

Wenn Kerschensteiner im weiter oben angeführten Zitat die Aufstiegsmöglichkeiten durch berufliche Bildung preist, so hatte er in der Erstaussage

seiner Preisschrift noch hinzugefügt, dass dadurch die Arbeiterbewegung ihrer potenziellen Führer beraubt würde. In der vierten Auflage hatte er alle Polemiken gegen die Sozialdemokratie beseitigt (vgl. Blankertz 1992, S.208). Deshalb ist durchaus anzuerkennen, dass Kerschensteiner sein Konzept der Volksbildung durch Berufserziehung von einigen Verengungen auf eigene klassenspezifische Vorurteile befreit und so durchzusetzen vermochte – wenn er auch das autoritäre, antidemokratische Menschenbild beibehielt. In der praktischen Umsetzung der Berufserziehung stand sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer als Fachleute die Sache des Berufes im Mittelpunkt und nicht patriotische Erziehung.

Diesen Durchsetzungswillen und die Wirkmächtigkeit von Kerschensteiners Auftreten machte offensichtlich auch in den USA Eindruck. Das Modell der „Fortbildungsschule“ war in den USA schon vor Kerschensteiners Besuch bekannt. Und es gab ab 1909 bereits einige Städte, die dem Handwerk und Handel Räume für „Fortbildungsklassen“ bereitstellten (vgl. Knoll 2018, S.277). Begeisterung löste aber vor allem die Vorstellung aus, die Kerschensteiner offensichtlich durch sein persönliches Auftreten wirkungsvoll verstärkte, dass es nämlich möglich sei, „dass ein Friseur, Schlachter, Bäcker, Schuster ein gebildeter Mensch und Gentleman sein kann, wenn er sein Handwerk versteht“, wie der berühmte Psychologe und Doktorvater von John Dewey Granville Stanley Hall schrieb (Hall 1911, S.588; zit. nach Knoll 2018, S.278).

Auch Pädagogen, die sich ursprünglich skeptisch gegenüber einer *preußisch-nationalen Berufsertüchtigung* gezeigt hatten, äußerten Anerkennung, wie z.B. der Pädagoge und Bildungspolitiker Arthur Davis Dean, dessen Skepsis offensichtlich wirtschaftsethischen Ursprungs war:

„[W]ir haben zwei Dinge vergessen: (1.) Dr. Kerschensteiner stammt aus Bayern, das zwar ein Teil des Deutschen Reiches ist, sich in Wirklichkeit aber sehr vom nördlichen Staat Preußens unterscheidet. In Süddeutschland leben gesunde, einfache Menschen, die weniger rastlos ihrem Beruf und Gewerbe nachgehen als im Norden Deutschlands. Sie denken eher über die menschliche als über die wirtschaftliche Bedeutung der Dinge nach. (2.) Wir haben vergessen, dass viele deutsche Lehrer Menschen mit vielseitigen Interessen sind. Dr. Kerschensteiner ist nicht nur Schulrat, sondern auch ein Künstler, Musiker und Lehrer. [...] [H]ört man seinen weitreichenden Gesprächen zu, gewinnt man eine Vorstellung von dem, was ein gebildeter Mensch tun kann, um den Horizont der Berufserziehungsbewegung zu erweitern.“ (Dean 1911, S.118; zit. nach Knoll 2018, S.278f.)

Als selbst George Herbert Mead forderte, Amerika solle sich an den „Fortbildungsschulen von München“ orientieren, konnte der politisch progressive Ökonom und Politikwissenschaftler Charles McCarthy in Wisconsin erstmals eine entsprechende Gesetzesreform durchsetzen. Gemeinden wurden danach verpflichtet, Jugendliche unter 17 Jahren, die keine andere Schule besuchten, mindestens fünf Stunden pro Woche an „Fortbildungsschulen“ in beruflichen und allgemeinen Fächern wie Literatur, Gesundheitserziehung und Staatsbürgerkunde zu unterrichten (vgl. Knoll 2018, S. 279 f.).

Mit einem Konzept der „dualen Kontrolle“ durch Arbeitgeber und Gewerkschaften sollten die Interessen der Kinder und Jugendlichen gegenüber den am traditionell verankerten Schulmodell festhaltenden „Schulmännern“ gewahrt werden. Gepriesen wurden daran die relativ geringen Kosten und der demokratische Charakter. Zudem konnte damit der „uramerikanische Aufstiegstraum vom Hilfsarbeiter zum Industriekapitän“ (vgl. Knoll 2018, S. 280) auch von bisher vernachlässigten Jugendlichen geträumt werden. Viele Staaten folgten dem Beispiel von Wisconsin, das als experimentierfreudiges „Labor der Demokratie“ galt (vgl. *The Wisconsin Idea*; McCharthy 1912). Kerschensteiner wurde in den USA so berühmt, wie John Dewey es bereits war.

Eine Reaktion Deweys auf Kerschensteiners Empfehlungen für das amerikanische Bildungswesen war deshalb zu erwarten. Dass sie jedoch so vernichtend ausfallen sollte, damit hatte Kerschensteiner sicher nicht gerechnet. Dewey startete seine Gegenkampagne mit dem fulminanten Aufruf an alle Lehrer, sich gegen das Berufsschulwesen nach deutschem Vorbild zu stellen, die er als „das schlimmste Übel“ (Knoll 2018, S. 281) bezeichnete, das die „Interessen der Demokratie“ (ebd.) bedrohe. Wie später auch in der Auseinandersetzung um das Brookwood College nutzte Dewey jede Gelegenheit, mit Vorträgen, Aufsätzen und Leserbriefen in Zeitungen sich kämpferisch in die Berufsbildungsdebatte einzumischen und so der Wortführer der Gegner der „Fortbildungsschule“ zu werden.

Leicht könnte man aus heutiger Sicht dazu verleitet werden, Deweys voregreifende Ablehnung des dualen Systems der deutschen Berufsbildung schon allein damit zu begründen, dass Deweys philosophischer Ansatz alle Formen des menschengemachten Dualismus ablehne und ein „duales System“ deshalb schon für ungeeignet halte.

Doch ganz so leicht ist es nicht, bezieht sich doch das „duale“ in der Bezeichnung „duales System der beruflichen Bildung“ im heutigen Sprachgebrauch auf die zwei Lernorte Betrieb und Berufsschule. Spätestens seit dem kritischen Diskurs um die sogenannte Wissensgesellschaft wird zu Recht argumentiert, dass die Trennung von Hand- und Kopfarbeit nicht in der Tren-

nung von Denken und Handeln besteht, sondern beide unterschiedliche Handlungsweisen bezeichnen, die körperlich situiert sind und zusammengehören. Wie sehr jedoch dieses Denkmodell der Trennung von Theorie und Praxis, Geist und Materie bis heute Organisationsstrukturen prägt, belegt z. B. die bis heute aufrechterhaltene Trennung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Die Wirtschaftspädagogik hingegen war in ihrem Ursprung fast gänzlich nur auf die Vermittlung betriebswirtschaftlichen Wissens ausgerichtet und festigte somit die Aufteilung in „Angestellte“ und „Arbeiter“. Sie stand ideologisch der Unternehmensführung nahe, weil „kaufmännische Angestellte“ nicht nur Einblick in die „Gewinn- und Verlustrechnung“ erhielten, sondern auch im Bedienen der „Stellschrauben“ vertraut waren, die das Verhältnis von Arbeit, Fixkosten und Gewinne regelten. Sie wussten auch am besten, wie betriebswirtschaftliche Informationen interessengeleitet dazustellen und zu interpretieren sind. Dass die Wirtschaftspädagogik heute einen nicht eindeutig geklärten Status hat und sich immer mehr der Berufspädagogik angleicht,¹⁴¹ zeigt die Problematik, dass eine nach der dualistischen Betrachtung von Hand- und Kopfarbeit ausgerichtete Bildung Herrschaftsstrukturen widerspiegelt und diese festigen kann.

In der ideologischen Vereinnahmung der Bedeutung von „Beruf“ setzte die Kritik Deweys an, der gegen eine enge Bestimmung von „Beruf“ polemisierte: „Der wichtigste Beruf, den alle Menschen zu allen Zeiten ausüben, ist zu leben – geistig und moralisch zu wachsen“ (MW 9, S. 320; zit. nach Knoll 2018, S. 282).

Nach Dewey sollte Schule in ihren Bildungszielen nicht nur auf die Erwerbsarbeit vorbereiten, sondern auch politische Teilhabe und familiäre Verantwortung als Erfahrungsraum mit einbeziehen. Die vielfältigen Bedingungen und Folgen des „industriellen Lebens“ selbst sollten in der Bildung durchdrungen werden, weil die Menschen ihr Leben unter diesen komplexen Bedingungen gestalten müssen. Nicht durch eine bestimmte Tätigkeit, sondern nur durch die „soziale Beschäftigung“ des Menschen könne man die Qualität von Erfahrung verbessern, die Dewey als zentrales Bildungsziel ansah (vgl. MW 10, S. 141; MW 9, S. 319–329; zit. nach Knoll 2018, S. 282). Erst dadurch versetzen sich Menschen in einem gemeinsamen Bildungsprozess

141 Vgl. beispielsweise die *Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik* der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGE): www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik.html (abgerufen am 18.4.2019).

selbst in die Lage, mit Anderen zusammen entscheiden zu können, was, wie und warum zu handeln ist.

Das Verstehen der gesellschaftlichen, ökonomischen und wissenschaftlichen Zusammenhänge, die einer bestimmten beruflichen Tätigkeit zugrunde liegt, ist durch das Erfahren realer Handlungssituationen weitaus besser möglich. Dabei sollten die Kinder ohne Vorgaben der Wirtschaft und der Industrie ihre beruflichen Interessen entdecken können. Dies geschieht – ganz im Sinne des Postulats der „Zielautonomie von Bildung“ (vgl. Deweys Bildungsbegriff in [Kapitel 1](#)) – in Lernsituationen, die von den Lernenden selbstbestimmt erweitert werden können. Dann werden sie durch eigenes Handeln dazu angeregt, auch neue Interessen und Bedeutungen, die die Dinge für sie annehmen, Ziele und gemeinsame Chancen zu erahnen, und lernen dann auch bereits, wie dieses Wissen in der Praxis umsetzbar ist.

Erst dadurch sah Dewey eine Vitalisierung des allgemeinbildenden Unterrichts gegeben, was in Kerschensteiners Konzept verhindert würde, weil es Anpassungsdruck an vorgegebene Inhalte, Leistungen und Ziele erzeugt. Zudem kritisierte Dewey auch die „duale Kontrolle“, weil dadurch der Einfluss der Industrie auf die Gestaltung der Lehrpläne zu groß würde. Die Zweiteilung des Schulwesens in allgemeinbildende und berufliche Schulzweige würde die Gesellschaft zudem spalten, statt die Menschen zusammenzuführen.

Dewey war der Auffassung, das deutsche Modell „dient, unbewusst oder bewusst, als Deckmantel, um die Interessen der Arbeitgeberklasse zu befördern“ (MW 7, S.95; zit. nach Knoll 2018, S.283). Was Kinder bräuchten, um sich weiter entwickeln zu können, sind nicht Berufe, sondern die Fähigkeit, sich anhand der gegenwärtigen Probleme und Bedingungen orientieren zu können und so „auf vernünftige Weise den Beruf zu finden, für den er [das Kind] sich am besten eignet“ (MW 8, S.383; zit. nach Knoll 2018, S.284).

Unterscheiden sich die beiden Ansätze fundamental oder nur in Nuancen? Denn Dewey würdigte durchaus die Grundrichtung, die mit Kerschensteiner auch im deutschen Bildungssystem eingeschlagen würde und erwähnt ihn – was Dewey in all seinen Schriften äußerst selten macht – sogar persönlich:

„Es ist bemerkenswert, dass diese führende Autorität Europas darauf besteht, all die technischen und kaufmännischen Arbeiten mit ihren allgemeinen und sozialen Maßgaben zu unterrichten. Obwohl in einem Land tätig, das eindeutig auf Klassenunterschieden basiert (und wo [...] die Schulen nach Klassen getrennt sind), hat Schulrat Kerschensteiner darauf bestanden, dass die industrielle Ausbildung primär nicht zugunsten der Industrie, sondern zugunsten der Bürgerschaft erfolgt und dass sie daher auf einer rein erzieherischen

Grundlage und nicht im Interesse der Fabrikanten durchgeführt wird.“
(MW 7, S. 101; veröffentlicht 1923 in *The American Teacher*; übersetzt von Michael Knoll; zit. nach Knoll 2018, S. 284)

Dabei sollten wir berücksichtigen, dass die Industrie in Deutschland zu Ker-
schensteiners Zeit noch nicht im großen Umfang auf eine theoretische Ver-
tiefung der praktischen Ausbildung angewiesen war. Das Handwerk hatte zu
dieser Zeit, auch aufgrund seiner Ausbildungstradition, mehr Interesse an ei-
ner systematisierten Ausbildung als die Großindustrie. Erst als mit Zunahme
der technologischen Komplexität vertiefendes Wissen und Fertigkeiten auch
für Facharbeiter notwendig wurden, stieg das Interesse der Industrie an den
Berufsschulen.

Dann konnten zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen werden: Die
Facharbeiter waren durch die vertiefende theoretische Behandlung der prak-
tischen Lerninhalte imstande, die Arbeitsaufgaben effizienter auszuführen
und sogar wichtige Impulse für technische Weiterentwicklungen zu geben.
Zudem wurden die dafür entstandenen Kosten auf den Staat übertragen. Die
Industrie war ab diesem Punkt stark an der inhaltlichen Erweiterung der
Lehrpläne interessiert und verstärkte ihren Einfluss in diese Richtung. Diese
starke industrielle Einflussnahme besteht in Deutschland bis heute. Dewey
hatte die Gefahr, die in dieser Einflussnahme bestand, bereits 1916 in *Democ-
racy and Education* beschrieben:

„Jedes Konzept einer beruflichen Bildung, das von dem jetzigen industriellen
Regime ausgeht und sich davon ableitet, wird wahrscheinlich seine Spaltungen
und Unzulänglichkeiten annehmen und fortführen, und so ein Instrument zur
Verwirklichung des feudalen Dogmas der sozialen Vorherbestimmung wer-
den.“ (übersetzt von Tom Kehrbäum)¹⁴²

Damit ist klar, dass Dewey ein Modell einer Berufsbildung im Blick hatte, das
strikt zwischen den pädagogisch-gesellschaftspolitischen und den industriell-
ökonomischen Interessen unterscheidet. Dewey vertrat eindeutig die erste
Perspektive und verstand unter „vocational education“ Bildung, die Men-
schen umfassend auf das Leben im Allgemeinen, einschließlich des Arbeits-
und Wirtschaftslebens vorbereiten sollte. Damit war er innerhalb der US-ame-
rikanischen Bildungsreformdebatte der Gegenspieler von David Snedden, der
damals Beauftragter für Bildung von Massachusetts war.

142 Originaltext: „Any scheme for vocational education which take its point of departure from the industrial
regime that now exists, is likely to assume and to perpetuate its divisions and weaknesses, thus to become
an instrument in accomplishing the feudal dogma of social predestination.“ (Dewey 1916, S. 318)

Dewey forderte eine breite berufsvorbereitende Bildung und betonte die Vorteile, die auch die Arbeitgeber dadurch hätten. Arbeiter könnten, so grundlegend ausgebildet und Zusammenhänge verstehend, schneller auf Veränderungen in der Wirtschaft oder durch den technologischen Fortschritt reagieren (vgl. Kreysing 2002, S.623). Seine Kritik richtete sich somit gegen eine Dualisierung innerhalb des Schulsystems. „Dual“ nicht im Sinne der zwei Lernorte Betrieb und Berufsschule, sondern im Sinne einer Trennung von akademischer, d.h. allgemein orientierter und berufsqualifizierender Richtung. Das hatte Snedden explizit gefordert und zudem klar gemacht, dass sich die Berufsbildung inhaltlich an den Bedürfnissen der Industrie auszurichten habe (ebd.).

Die Konkurrenz zwischen den Nationen zu Zeiten des Ersten Weltkrieges beeinflusste die öffentliche Meinung dahingehend, dass es bei den anstehenden Reformen eher um eine effektive Wirtschaft gehen müsse als um eine humanistisch intendierte Pädagogik. So konnte sich Snedden durchsetzen. Doch der scheinbare Erfolg der an Markteffizienz Orientierten stellte sich schon bald als Nachteil heraus, da durch eine sehr eingeschränkte Auswahl der Fächer die Berufsbildung in den USA so starr praktiziert wurde, dass sie kaum in der Lage war, auf veränderte technologische und soziale Bedürfnisse zu reagieren (vgl. Kreysing 2002, S.624). Man hatte ein innovationsfeindliches Berufsbildungssystem geschaffen.

Die Gewerkschaften in den USA standen diesem staatlichen Modell der Berufsbildung schon allein deshalb kritisch gegenüber, da die Arbeitgeberverbände es geschlossen begrüßt hatten. Da man sich aber der Bedeutung der beruflichen Qualifikation für die wirtschaftlich effiziente Einsetzbarkeit der Arbeiterschaft bewusst war, diskutierte man sogar die Schaffung eines eigenen Systems der beruflichen Bildung, was jedoch an den fehlenden finanziellen Mitteln scheiterte. So versuchte man strategisch, über die Berufsschulen Einfluss auf die konzeptionelle Ausgestaltung des Unterrichts zu nehmen. Die Gewerkschaften lehnten, wie Kreysing (2002, S.625) schreibt, „eine unter der Kontrolle der Arbeitgeber stattfindende ‚work-based‘-Berufsausbildung“¹⁴³ ab und favorisierten eine im Rahmen des öffentlichen Schulsystems organisierte berufliche Allgemeinbildung.

Es ist eine Konsequenz dieser gewerkschaftlichen Reaktion, dass sich Dewey dann einige Jahre später mit gleichem Verve für den Erhalt einer gewerk-

143 Der Begriff „work-based“ ist nach wie vor hochaktuell, vgl. Final conference and last project meeting of the Erasmus+ project „New Models in Workbased Learning“ (Ljubljana/Slovenia 2018; www.bibb.de/en/78574.php; abgerufen am 7.6.2018).

schaftlichen Bildung einsetzte, wie sie im gewerkschaftlichen Brookwood College aus seiner Sicht idealtypisch praktiziert wurde. Denn er kämpfte vor allem für jene Bildung, die Menschen in die Lage versetzt, gemeinsam Veränderungen anzustoßen, zu planen und umzusetzen, die soziale und gesellschaftspolitische Ziele verfolgten. Noch dazu ging es im Bildungsprozess in Brookwood darum, die gewerkschaftlichen Funktionärinnen und Funktionäre für ihr strategisches, kommunikatives und politische Handeln so zu stärken, dass die Gewerkschaften als Organisation die kollektiven Interessen ihrer Mitglieder an der Gestaltung des staatlichen Bildungssystems begründen und auf demokratischem Wege durchsetzen konnten.

Dewey ging es demnach um eine Bildung, die aus umfassenden Erfahrungsprozessen entspringt und auf dieser Grundlage Überzeugungen, Orientierungen und Möglichkeiten entwickelt, um das bestehende industriell-kapitalistische System zu verändern oder gar gänzlich umzugestalten, weil er es für falsch hielt. Die Fortbildungsschule zielt aber nur auf „technische Effizienz“ auf „Disziplin, Präzision und Gründlichkeit“ und legt keinen Wert auf eine innovative „industrielle Intelligenz“, die „Initiative, Erfindungsgabe und Vollzugskraft“ fördert.¹⁴⁴ Diese Fähigkeiten sind aber erforderlich, um die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung so umzugestalten, dass Bedingungen entstehen, die Demokratie und eine Bildung menschlicher Lebensinteressen und -entwicklungen zu ermöglichen. So schreibt Dewey:

„Die Art der beruflichen Bildung, die mich interessiert, ist nicht die, die den Arbeiter an das bestehende industrielle System ‚anpasst‘, dafür liebe ich das System nicht genug. Es scheint mir, dass es die Aufgabe aller [...] ist, gegen jeden Schritt in diese Richtung Widerstand zu leisten und sich für eine Art der beruflichen Bildung einzusetzen, die das bestehende industrielle System zuerst verändert und schließlich umgestaltet.“ (MW 8, S. 412; übersetzt von Michael Knoll; zit. nach Knoll 2018, S. 284)

144 Die gesellschaftsverändernde Kraft des technologisch-industriellen Komplexes ist heute angesichts der Digitalisierung aller Lebensbereiche offensichtlich. Die Frage nach den Konsequenzen technologischer Entwicklungen ist jedoch kein Thema in Berufsausbildung und Studium. In Deutschland befasste sich 1976 der Politikwissenschaftler Eugen Kogon (1976), der mehrere Jahre im Konzentrationslager Buchenwald interniert war und überlebte, in einer groß angelegten empirische Studie mit der Frage, wie Ingenieurinnen und Ingenieure den Zusammenhang von Industrie, Technologie und Politik betrachten. Er zog daraus Schlussfolgerungen hinsichtlich des gesellschaftspolitischen Potenzials „technologischer Intelligenz“. Die Ergebnisse, die heute nichts an Aussagekraft eingebüßt haben, sind kaum beachtet worden (vgl. Euler 2001).

Die Veränderung und Umgestaltung des bestehenden Wirtschaftsmodells selbst sollte nach Dewey Mittel und Zweck, Inhalt und Ziel der beruflichen Bildung sein. Ihm ging es, so würden wir heute sagen, um gesellschaftlich notwendige soziale und demokratische Innovationen in der Bildung, statt um einen revolutionären gesellschaftlichen Umsturz. Statt wie Kerschensteiner den Beruf an die „Pforte“, d.h. an den Ursprung der Menschwerdung zu stellen, platziert Dewey dort Demokratie und Bildung.

Unter dem Eindruck der durch *naturwissenschaftlich-technologische Innovationen* ermöglichten, barbarischen Vernichtung von Menschen im Ersten Weltkrieg forderte Dewey unablässig die Verbindung technischer Fähigkeiten mit „sozialer Intelligenz“ und „Humanität“ (MW 10, S.179–182; vgl. Knoll 2018, S.285). Dewey warf schon 1916 dem deutschen Schulsystem zu Recht Versagen vor, wenn es um die Ausformung kritischer, demokratischer und friedlicher sozialer wie persönlicher Eigenschaften geht.¹⁴⁵

Die Weiterentwicklung der Berufsbildungstheorie in Deutschland nach Kerschensteiner durch den ausgewiesenen Humboldt-Forscher und Pädagogen Eduard Spranger verschärfte den Widerspruch zwischen humanistischen Bildungszielen und eng geführter Ausnutzung von Menschen durch den Beruf sogar noch. Spranger ging es nicht darum, humanistische und berufliche Bildung gleichwertig zu behandeln. Folglich waren soziale Gleichheit und Aufstiegschancen keine zentralen Aspekte der pädagogischen Legitimation der Berufsschule.

Ihm ging es um den „Versuch, die klassen- bzw. schichtspezifische Spaltung des deutschen Schulwesens in ein privilegiertes ‚allgemeinbildendes‘ und unterprivilegiertes ‚berufsbildendes‘ erneut mit einer pädagogischen Legitimation zu versehen“ (Greinert 1998, S. 82). Bildungs- und somit der soziale Aufstieg sollte damit sogar abgewehrt werden (ebd.). Erst im Nachkriegsdeutschland, nachdem im Hitler-Faschismus die Berufsschule zur ideologischen Beeinflussung und rüstungswirtschaftlichen Eingliederung (Greinert 1998, S.76) benutzt, ansonsten aber vernachlässigt wurde, kam es zu einer berufspädagogischen Neubegründung.

Und noch bevor sich in den USA das von Deutschland inspirierte Berufsbildungsmodell auch nur ansatzweise etablieren, und eventuell mit Hilfe Deweys Konzepten inhaltlich und methodisch weiterentwickelt werden konnte, so dass man an den Fundamenten des vom ständigen Auf und Ab der Wirt-

145 Wir sollten uns aus dieser Verantwortung heraus immer wieder fragen, ob das deutsche Schulsystem – der allgemeinen, beruflichen und akademischen Bildung – heute in der Lage ist, seinen Beitrag zu leisten, um Frieden und Gerechtigkeit zu sichern.

schaft abhängigen Gesellschaftsmodells etwas hätte ändern können, schlug das bestehende System erneut und diesmal mit der großen Wirtschaftskrise der 1930er Jahre zu. Die hohe Arbeitslosigkeit ließ die Nachfrage nach allgemeinen Schulbildungsgängen wachsen, die Schulpflicht wurde auf 18 Jahre erhöht, und so wurde die „High School“ die bis heute verbreitetste Schulform in den USA. Die Zeit der dualen Ausbildungsmodelle blieb in den USA also eine kurze Episode.

Bis heute sind die Ziele der beruflichen Bildung geprägt vom Spannungsverhältnis zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Qualifikationsanforderungen aus der Arbeitswelt. In den 1970er und 1980er Jahren versuchte man, von staatlicher Seite mit einer *berufsübergreifenden Bildung* und von gewerkschaftlicher Seite mit der Initiative *Humanisierung der Arbeit* den rasanten Veränderungen in der industriellen Fertigung zu begegnen (Stichwort „Taylorisierung“). Seit den 1990er Jahren setzte in Deutschland eine zunächst fachliche Debatte um die Berufsbildung ein, in der konzeptionelle Ansätze diskutiert wurden, um das Spannungsverhältnis zwischen humaner Bildung und Arbeit und der Anpassung an Industrie und Wirtschaft aufzulösen (Ott 1998; Heid 1999; vgl. Rauner 2013).

Stichworte wie „ganzheitliche Problemlösung“ oder „holistische Handlungsorientierung“ setzten am Problem „fragmentierter Arbeitsprozesse“ an (vgl. Rauner 2013). Damit zeigen sie teilweise eine erstaunliche Nähe zu Deweys Überlegungen.¹⁴⁶ Zum anderen besteht aber das Problem der Vereinnahmung humanistischer Ansätze durch einen weiter gefassten Ökonomiebegriff, der sich auf Grundlage der sogenannten Humankapitaltheorie (beispielsweise Becker 1993) entwickelte und Bildung als Ressource und „Humankapital“ begreift. Die kritische Auseinandersetzung mit dem politischen Konzept des „lebenslangen Lernens“ hat unterschiedliche Interessenlagen offengelegt.¹⁴⁷ Und aktuelle Entwicklungen, wie beispielsweise die Digitalisierung des Kapitalismus oder die Zunahme gesellschaftlicher Ungleichheit, konfrontieren die Bildungspolitik immer wieder mit neuen Anforderungen.

Was bei allem gesellschaftlichen Wandel konstant bleibt, sind die politischen Auseinandersetzungen um Bildung und Demokratie. Deweys Ansatz

146 Diese waren ansatzweise schon in den 1980er Jahren mit der sogenannten Projektmethode in der Berufsausbildung explizit theoretische Grundlage (vgl. Bonz 1999, S. 228).

147 Das österreichische Bildungsministerium unterscheidet beispielsweise zwischen vier unterschiedlichen Strategien und damit Interessen, die mit dem „lebenslangen Lernen“ verfolgt werden können: https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/forschung/kritischer_diskurs.php (abgerufen am 27.4.2018).

will die Menschen befähigen, Auseinandersetzungen mit dem Ziel führen zu können, Politik von geteilten Erfahrungen und Interessen aus mitgestalten und somit zu einer gemeinsamen Problemlösung beitragen zu können. In der Auseinandersetzung um Kerschensteiners Berufsauffassung und der entsprechenden Bildungskonzeption ist deutlich geworden, dass Dewey den inneren Zusammenhang von Demokratie und Bildung als Orientierung und Beurteilungsmaßstab seiner Kritik zugrunde legte.

Bereits in dieser zeitlich früher als Brookwood liegenden Auseinandersetzung setzt Dewey seine Theorie der Bildungspraxis konsequent ein. Nur wenn ein partizipatives, ergebnisoffenes Lernen möglich ist, können sich Freiheitsräume menschlicher Erfahrung eröffnen. Es ist dies die Ermöglichung menschlichen Wachstums, und zwar durch die Zielautonomie von Bildung, die situationsgebundene Erkenntnisfähigkeit der Menschen, das Interaktions- und Kommunikationsbedürfnis und den problemorientierten Lernansatz.

Dewey hat mit diesem revolutionären Vorschlag eine Vorstellung einer modernen Berufsbildung entworfen, die sich im Wesentlichen an folgenden Grundsätzen orientieren sollte: Sie sollte frei von einseitiger ökonomischer Einflussnahme und Zweckbestimmung sein und den im Bildungsprozess leibenschaftlichen, partizipativen Austausch der Akteure zum Mittel und Zweck einer an gesamtgesellschaftlicher Verbesserung orientierten Problemlösung machen. Berufliche Betätigung wird so mehr und mehr zu einer lebenserfüllenden Betätigung, deren Ziele dem Einzelnen aber zugleich auch den Mitmenschen nützlich und förderlich ist. So wird „Beruf“ zu einem „konkreten Ausdruck für Zusammenhang“ (vgl. Dewey 1916, S.397). Ich will nun zeigen, dass Dewey auch für die aktuelle Weiterentwicklung beruflicher Bildung hilfreich sein kann.

6.2 Chancen für die heutige Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland und Europa

Die aktuellen Probleme und Debatten zur beruflichen Bildung führen quantitative und qualitative Aspekte zusammen. Vor allem die hohe Jugendarbeitslosigkeit – fast fünf Millionen junge Menschen (unter 25 Jahren) sind in den EU-Mitgliedsstaaten arbeitslos – haben die Debatte um die berufliche Bildung neu entfacht. Stand die Bologna-Reform und die Einführung einer hochschulischen Stufenausbildung nach angloamerikanischem Bachelor-Master-Modell (vgl. Rauner 2018, S.4f.) an den europäischen Universitäten noch unter dem Zeichen der Internationalisierung, so stellt sich heute das

Problem, dass immer mehr Jugendliche sich für eine hochschulische Berufsausbildung entscheiden und deshalb immer weniger beruflich qualifizierte Fachkräfte aus dem dualen System der Berufsbildung kommen (ebd.). Das führt zu erheblichen Problemen sowohl in der akademischen als auch in der beruflich-dualen Bildung.

Die neue Leitidee „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) an Hochschulen gefährdet tendenziell die verfassungsrechtlich verbrieftete *Freiheit der Wissenschaft* und führt zu einer Spaltung in „exzellente“ Universitäten mit Spitzenforschung und verberuflichte Hochschulen, die sich in ihrer Lehre zwangsläufig nach dem Arbeitsmarkt richten müssen (vgl. Rauner 2018, S.4f.). Manche Unternehmen sehen darin eine Chance, Kosten für die Ausbildung auf den Staat bzw. die Jugendlichen selbst abzuwälzen und reduzieren ihre Investitionen in die eigene Ausbildung.

Zudem entwickelt sich durch die Parallelität beruflicher Bildungswege für die beruflich-duale Bildung ein Wertigkeitsproblem, weil unklar ist, welche der beiden Ausbildungswege nun „höherwertig“ ist. Das lässt sich dadurch klären, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis in beruflichen Bildungsprozessen problematisiert, sowie die berufliche Handlungsfähigkeit und damit ein erweitertes Verständnis von Beruflichkeit näher untersucht werden.

Die IG Metall hat mit ihrem Konzept einer „erweiterten modernen Beruflichkeit“ (IG Metall 2014) zusammen mit Berufsbildungspraktikern und Wissenschaftlern ein „gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung“ als Diskussionsgrundlage entwickelt. An diesem Beispiel lässt sich zeigen, welche theoretischen Ansätze in Deweys humanistischem Naturalismus aktuelle Bildungsdebatten analytisch aufschließt und zu neuen Vorschlägen führt. Einige der zentralen Begriffe und Prinzipien dieser „gemeinsamen Qualitätsmaßstäbe für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung“ (IG Metall 2014, S.20 ff.) lassen sich mit Deweys Bildungstheorie besser und anders interpretieren, so dass ihre Anwendung klarer wird.

Die IG Metall verfolgt mit ihrem Konzept einer „erweiterten modernen Beruflichkeit“, neben einer breiten fachlichen Qualifizierung auch emanzipatorische Bildungsziele. Lernende sollten sowohl in der Ausbildung als auch im Studium Arbeitsbedingungen reflektieren, soziale und ökologische Folgen von Erwerbsarbeit erkennen können, sie sollten ihre Rechte kennen und wahrnehmen und die Arbeitsbedingungen selbst mitgestalten. Beruflichkeit soll so zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (IG Metall 2014, S.3). Unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen, so ist sich die IG Metall bewusst, sei solch eine berufliche Ausrichtung von Ar-

beit und Bildung jedoch kein „Selbstläufer“ (ebd.).

Mittels dreier Problemfelder beschreibt die IG Metall die Ausgangslage für ihre Initiative, die dazu beitragen soll, den Tendenzen einer „Entberuflichung“ entgegenzuwirken, die sich dem „Diktat kurzfristiger Verwertungsinteressen“ (IG Metall 2014, S.4) unterwürfen und zu einem Rückgang der Investitionen in Aus- und Weiterbildung führten:

- Erstens nimmt der Anteil prekärer Beschäftigung stetig zu. Leiharbeit, Werkverträge und „Crowdworking“ seien Ausdruck dieser Entwicklung, die dazu führe, das „Zusammenhangswissen“ nicht mehr Inhalt von Bildungsprozessen ist.
- Zweitens lenke der europapolitische Diskurs um die Schaffung von „Employability“ den Fokus weg von Bildung, hin zur „Beschäftigungsfähigkeit“ als Mittel gegen Arbeitslosigkeit und fördere so eine Entqualifizierung durch Modularisierung, Aufsplitterung und „Zerfaserung“ beruflicher Bildung.
- Drittens konkurrierten diejenigen, die sich heute über eine Hochschule oder Universität beruflich qualifizieren, mit den beruflich-dual Ausgebildeten um Arbeitsplätze im mittleren Qualifikationsbereich. Das erfordere eine „Berufsbildungspolitik aus einem Guss“, um Gleichberechtigung bei den Zugängen zu Fach- und Führungslaufbahnen zu erreichen.

Die hochschulische Bildung soll durch fünfzehn Prinzipien einer „modernen Beruflichkeit“ dazu gebracht werden, ihre Lernprozesse zu reflektieren und sie mit der betrieblichen-dualen Bildung abzustimmen, womit eine Gleichwertigkeit und durchlässige Übergänge zwischen Betrieb und Hochschule erreicht werden sollen.

Die Forderung nach einer *fachlich breiten Qualifikation* (vgl. IG Metall 2014, S.4) stimmt überein mit Deweys grundsätzlichem Berufsverständnis, dass ein „Beruf“ nicht auf eine spezielle Tätigkeit oder Fertigkeit einzuengen ist. Das nämlich fördere nur die Ansicht, dass berufliche Tätigkeit auf seinen individuell lebenspraktischen Nutzen oder gar nur auf Gelderwerb reduziert wird (Dewey 1993, S.397). Für Dewey verweist „Beruf“ darauf, dass die Entwicklung von Leistungsfähigkeit mit wissenschaftlichem Können und gesellschaftlichen Werten stets in das Leben des Menschen mit seinen Zeitgenossen umfassend eingebunden sein sollte. Nichts wäre demnach „törichter“, als Menschen nur auf eine Betätigung hin zu erziehen (Dewey 1993, S.398).

Eine Beschäftigung, die aufgrund ihres engen Tätigkeitsfeldes schnell zur Routine wird, verunmöglicht menschliche Erfahrung und Entwicklung in Deweys Sinne. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Tätigkeit von ande-

ren Interessen und Beziehungen getrennt wird (Dewey 1993, S.398). Dies lähmt die persönliche Entwicklung, weil keine neuen Lernanlässe zum forschenden und experimentierenden Handeln auffordern und somit keine vollumfänglich mitmenschlich bedeutsame Erfahrung gemacht werden kann, welche die Bedingungen und Folgen der Tätigkeit einschließt. Wer als Folge seines Arbeitsproduktes nur den Gelderwerb erkennen kann, entzieht sich durch den „Beruf“ persönlicher Entwicklung.

Die Forderung nach „lebenslangem Lernen“ – soll sie nicht als Lernzwang außerhalb der Arbeit verstanden werden – müsste demnach auch die Forderung einschließen, dass weiteres Lernen und Bildung allgemein ermöglicht und die Arbeit entsprechend gestaltet wird. Berufliches Lernen vermittelt so verstanden *Wissen* immer zusammen mit *Handlungsfähigkeit* innerhalb *praktischer Erfahrung*, die *prozess- und problemorientiert* (IG Metall 2014, S. 20 ff.) ist.

Wenn Lernaufgaben umfassend angelegt werden sollen, darf der Reflexionshorizont, der von den Bedingungen des aktuell zu bearbeitenden „Gegenstands“ bis zu den antizipierbaren Folgen reicht, nicht begrenzt sein. Die einzige legitime Begrenzung ist lediglich die zur Verfügung stehende Zeit bzw. ein damit einhergehender Handlungsdruck. Gemessen an den aktuellen Ausbildungsinhalten wird das tendenziell eher zu einer Verlängerung als zu einer Verkürzung von Ausbildungszeit führen. Wichtig dabei ist die Festlegung der Reflexionsebenen, auf die ein herzustellendes „Werkstück“ oder „Produkt“ zu beziehen ist. Dewey nennt als Wissenshintergründe folgende Bereiche, die reflexiv in den Ausbildungsprozess einzubeziehen sind, wenn er einer demokratischen Gesellschaft förderlich sein soll bzw. die volle geistige und soziale Bedeutung eines Berufes anerkennen und vermitteln will. Der „Unterricht“ müsste

„den geschichtlichen Hintergrund der gegenwärtigen Lage einschließen, ebenso die Schulung in der Naturwissenschaft, die Verständnis für die Stoffe und Kräfte der Produktion gibt; ferner die Volkswirtschaft, Bürgerkunde und Politik, um den zukünftigen Arbeiter mit den Fragen des Tages und den für ihre Lösung vorgeschlagenen Methoden in Berührung zu bringen.“ (Dewey 1993, S.411)

Das alles steht aber unter der Maßgabe des Ziels, die Bereitschaft, den Mut und die Kraft, sich mit dem eigenen Können, Denken und Handeln für die Um- und Neugestaltung des Arbeitsprozesses im gesellschaftlichen Kontext verantwortlich zu zeigen. Ja, der Bereitschaft, all dies im gleichen Maß zu entwickeln wie die handwerklichen Fähigkeiten. Dewey sieht die politischen Auseinandersetzungen um solch ein Bildungskonzept schon vor 100 Jahren voraus, wenn er schreibt, dass dieses „Ideal“ „schwer zu kämpfen“ haben wird,

„nicht nur mit der Beharrung der bestehenden Erziehungseinrichtungen und -überlieferungen, sondern auch mit der Feindschaft derjenigen, die heute die Industrie beherrschen, und die natürlich sehen, dass ein derartiges Erziehungssystem, wenn es verallgemeinert würde, ihre Fähigkeit, andere für ihre eigenen Zwecke auszunützen, bedrohen würde.“ (Dewey 1993, S. 411)

Dewey betont damit, dass eine *soziale* Neuordnung nur möglich und erreichbar sein wird, wenn sie auf einer *pädagogischen* beruhe (vgl. ebd.). Diese Auseinandersetzung dauert nach wie vor an. Es hat sich jedoch seit den 1990er Jahren eine soziale Ordnung herausgebildet, die vorwiegend an wirtschaftlichen Ordnungs- und Gestaltungsprinzipien orientiert ist. Das Diktum einer „marktkonformen Demokratie“ ist ein Ausdruck dieser Entwicklung. Die von Dewey für die berufliche Bildung empfohlenen Wissens- und Reflexions-ebenen sind auch heute in Deutschland in der allgemeinen schulischen und in der akademischen Bildung kaum auffindbar.

Der von Dewey angestrebte Bildungsprozess wird jedoch auf informelle Weise z.B. von Jugend- und Ausbildungsvertreter/innen praktiziert, die selbst noch eine berufliche Ausbildung durchlaufen. Aufgrund ihrer ehrenamtlichen Aufgaben, die sie durch das Wahlamt haben, und der Ziele, die sie im Interesse der Auszubildenden und Jugendlichen anstreben, eignen sie sich neben den betrieblichen und berufsschulischen Inhalte auch juristisches, historisches sowie wirtschafts- und gesellschaftspolitisches Wissen und Handlungsfähigkeiten an. Im Rahmen gewerkschaftlicher Bildungsprozesse werden Inhalte, ausgehend von der beruflichen Bildung, umfassend reflektiert und betriebs- und gesellschaftspolitisch problematisiert (vgl. beispielsweise Allespach et al. 2001; IG Metall 2002).¹⁴⁸

Dass solch ein erfolgreicher Bildungsprozess nur diesem begrenzten Personenkreis zukommt, der die Möglichkeiten der gewerkschaftlichen Bildung nutzt, belegt andererseits die schädliche Trennung zwischen beruflicher und politischer Bildung, die unter den heute gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen überdacht und problematisiert werden sollte.

Im betrieblichen Ausbildungsrahmenplan z.B. des Industriemechanikers findet man erweiterte Themenbereiche, die den Beruf in einen weiteren Kontext stellen. Diese – von Berufsbildungspraktikern oft als „allgemeiner Teil“ bezeichneten – Ausbildungsinhalte umfassen zwar Kenntnisse zu den rechtlichen Grundlagen der Berufsbildung und zum Arbeits- und Tarifrecht, zum Aufbau und zur Organisation des Ausbildungsbetriebes und zum Arbeits-

148 Eine Studie zur Jugendbildungsarbeit der IG Metall belegt, dass sich diese Bildungsprozesse nachhaltig auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken (IG Metall 2010).

Gesundheits- und Umweltschutz, die im Ausbildungsbetrieb vermittelt werden sollen. Für die reflexive Vermittlung dieser Inhalte und weiterführenden Wissens sieht man jedoch keinen Bedarf. So steht beispielsweise im Ausbildungsrahmenplan von Industriemechanikern unter „Teil des Ausbildungsberufsbildes:

„2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes: Beziehung des ausbildenden Betriebes und seiner Belegschaft zu Wirtschaftsorganisationen, Berufsvertretungen und Gewerkschaften nennen.“¹⁴⁹

Die limitierte reflexive Bearbeitung der Themen ist lediglich eine Aufgabe der Berufsschulen. So findet eine allgemeine Bildung von Beruflichkeit heute praktisch nicht statt, wodurch das Lernpotenzial, das nach Dewey gerade in der Verbindung von praktischem Handeln und einer umfassenden Reflexion liegen würde, durch dessen Bedingungen und Konsequenzen nicht ausgeschöpft wird. Umfassende und vollendete Erfahrungskreisläufe, die nach Dewey Demokratie und Bildung auch inhaltlich zusammenführen würden, werden nicht eingeplant und nicht praktiziert.

Lediglich in der Ausbildung sogenannter benachteiligter Jugendlicher gibt es Ansätze, die Deweys Aspekte der „geistigen und sozialen Bedeutung des Berufes“ (Dewey 1916, S.411) einbinden. Ein Beispiel einer umfassenden beruflichen Reflexion ist das sogenannte Produktive Lernen. Das ursprünglich in New York/USA in den 1970er Jahren entwickelte Konzept einer „City as School“ wurde in Berlin in der 1980er Jahren als Lernkonzept „Stadt als Schule“ in sogenannten freien Schulen entwickelt und erzielte recht schnell Erfolge in der Lernmotivation und der Persönlichkeitsentfaltung (IPLE 2004, S.27 f. und 408 ff.).

Dieses Konzept soll das abstrakte Lernen in Klassenräumen durch Lernerfahrungen im gesellschaftlichen Leben ersetzen. Der Unterricht findet in vielfältigen Situationen des tatsächlichen Arbeitslebens statt, welches in einer Stadt zu erkunden ist. Ebenso nehmen die Schülerinnen und Schüler an sozialen, kulturellen und politischen Projekten teil und machen in entsprechenden Institutionen Erfahrungen. Den Kern des Bildungskonzepts bilden ausführliche Reflexionsphasen, die vor, während und nach Erfahrungen eingefügt sind.

Folgende Reflexionsthemen dienen dabei als Orientierung für die gemeinsamen Gruppendiskussionen: Die Hauptbereiche unterscheiden den „Perso-

149 Siehe Verordnung und Ausbildungsrahmenplan: www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/metallberufe_2007.pdf (abgerufen am 27.4.2019).

nen-, den Tätigkeits-, Gesellschafts-, Kultur- und den Fachbezug“ der jeweiligen Tätigkeit. Der „Gesellschaftsbezug“ wird wiederum hinsichtlich folgender Unterbereiche genauer interpretiert: „Arbeit und Eigentum“, „Recht und Gerechtigkeit“, „Interessen und ihre Abwägung“, „Entscheidungsstrukturen und Entscheidungsmacht“, „Demokratie und Verantwortung“. Der Kulturbezug unterscheidet „Tradition und Gebräuche“, „Werte und Interessen“, „Individualität und Selbstaussdruck“, „Kommunikation und Sprache“, „Globalisierung und Identität“.

Das theoretische Fundament des Bildungsbegriffes und die Konzeption des Lernprozesses im Produktiven Lernen lieferte die „Kulturhistorische Schule“ der russischen Psychologen Lew S. Wygotski (1886–1934) und Alexander N. Leontjew (1903–1979). Ihre philosophisch-psychologischen Untersuchungen sind Deweys Lernkonzept ähnlich. Sie versuchen ebenfalls, den Dualismus von Geist und Materie zu überwinden, indem sie das Psychische als einen Prozess erklären, der mit der Tätigkeit der Menschen verbunden ist. Im Psychischen spiegelt sich demgemäß die Tätigkeit in Form von Abbildern der objektiven Welt wider. Lernen und Entwicklung werden vor dem Hintergrund ihrer historischen Entstehung und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung betrachtet.¹⁵⁰

Der Prozess der Digitalisierung der Wirtschaft und Gesellschaft eröffnet die Chance, die in Deweys Theorie geforderte und im „Produktiven Lernen“ praktisch umgesetzte Reflexionserweiterung beruflicher Tätigkeit öffentlich zu thematisieren. Dies ist z.B. anhand der sogenannten autonomen Softwaresysteme möglich, deren Algorithmen ohne weitere menschliche Entscheidungen Prozesse steuern, die komplexe negative Aus- und Rückwirkungen haben können. Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten könnten sowohl den Algorithmus als auch seine „autonome Lernfähigkeit“ in umfassende partizipative Diskurse und politische Regelungsprozesse einbinden, die dies vermeiden. Sie können darstellen, dass unerwünschte Effekte absehbar sind.

Notwendig ist dazu eine gesellschaftliche Diskussion darüber, was, wie und warum bewertet und klassifiziert werden darf und welche Auswirkungen auf soziale Prozesse wir nicht haben wollen, weil sie unser Zusammenleben beeinträchtigen. Entscheidungen können über diesen Entwicklungs- und Problemzusammenhang nur getroffen werden, wenn fachliche und gesellschafts-

150 In den letzten Jahren wurde dieser bildungstheoretische Ansatz durch die sogenannte Kritische Psychologie, die von Klaus Holzkamp entwickelt wurde, wieder aufgegriffen und z. B. auf Fragen der Erwachsenenbildung (Faulstich 2013) und der Lernmotivation (Allespach 2005) bezogen.

politische Reflexionen und Diskurse zusammengeführt werden. Die Ausbildung „fit“ für die „Industrie 4.0“ zu machen, würde demnach bedeuten, die oben beschriebenen Reflexionsthemen in die Ausbildung zu integrieren, so dass Voraussetzungen und Folgen des Handelns fachlich und gesellschaftlich erfahrbar und beurteilbar gemacht werden.

Deshalb wäre bei der Festlegung von Ausbildungsinhalten grundsätzlich zu berücksichtigen: Da das Postulat einer „Zielautonomie von Bildung“ eine Begrenzung von Lernprozessen nicht zulässt, eine systematische fachliche Ausbildung aber begrenzt ist, bedeutet jeder Abbruch von möglichen weiteren Reflexionsprozessen auch den Abbruch von Bildung. Um selbst entscheiden zu können, wann, wie und warum an dieser Stelle des Bildungsprozesses wieder angeknüpft und weitergelernt werden kann, sollte der Abbruch einer Reflexionsphase im Lernprozess begründet und als ein solcher „Bruch“ auch thematisiert werden können.

Das Beispiel Algorithmus zeigt, dass Lernanlässe und -motivation durch relevante Problemsituationen entstehen, die einen Bewältigungsprozess erfordern. In diesen Prozessen wird relevantes Wissen verarbeitet und erweitert und durch diese Zusammenhänge werden umfassendere Erfahrungen ermöglicht. Wenn im Rahmen hochschulischer Bildung berufliche Aufgabensstellungen nur simuliert werden, wäre darauf zu achten, dass sich die angesprochenen Probleme und Argumente auf die Praxis beziehen.

Nach Deweys Demokratiekonzeption ist es aber erforderlich, Interaktionsmöglichkeiten zwischen betrieblichen Auszubildenden, Studierenden und vielfältig anderen beruflichen Akteuren zu schaffen, weil die praktisch relevante Bedeutung von Wissen nur mit Hilfe geteilter Begriffsbedeutung möglich ist, um praktisch gewollte Effekte zu erzielen. Deshalb ist das oben eingeführte Diskussionspapier der IG Metall (2014) zur erweiterten modernen Beruflichkeit auch ein wichtiger Vorstoß, um die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis zu stärken. Gerade diese Art von Zusammenarbeit ist primär auf effektiven Austausch und Kommunikation angewiesen, den zunehmend eine zentrale Rolle zufällt.

Denn, wenn wir davon ausgehen, dass durch die Beschleunigung der Wirtschaftszyklen (vgl. Rosa 2016, S.243 ff.) Berufsbildung zunehmend das Unbekannte zum Thema machen muss, so hat das große Auswirkung auf die Inhalte von „Lehrplänen“. Die Problemlösung im Zusammenhang mit Innovationsgenerierung wird sich so zu einer zentralen beruflichen Kompetenz entwickeln, die ihren zentralen Praxiskontext in fach- und bereichsübergreifenden Kommunikationssituationen vorfinden wird. Diese Kompetenz praktisch zu entwickeln wird nur im Rahmen solcher diverser Interaktionsbezie-

hungen funktionieren, da sie aufgrund der Kontingenz sozialer Interaktion theoretisch nicht adäquat abbildbar sein werden.

Zugleich müssen diese Akteure in der Lage sein, auf die für die praktische Problemlösung relevanten wissenschaftlichen Erkenntnisse zuzugreifen und diese sachgemäß zu verarbeiten. Dies verdeutlicht, wie hemmend sich die systematisch aufrechterhaltene Trennung zwischen Theorie und Praxis auf wichtige Neuerungen und Problemlösungen auswirken kann. Die Digitalisierung der Arbeitswelt und der Gesellschaft macht es erforderlich – wollen wir nicht den menschlichen Zugriff und die menschliche Verfügung über Arbeit verlieren – *berufliches Lernen als soziales Lernen* (vgl. Rosa 2016, S.24) zu begreifen und mit Projekten des *entdeckenden und forschenden Lernens* (vgl. Rosa 2016, S.22) zu erproben.

Ziel wäre, Erfahrungen zu sammeln, die es ermöglichen, Ausbildungsinhalte und -methoden beider Berufsbildungswege so weiterzuentwickeln, dass eine vermittelnde theoretische und praktische Basis für offene Interaktion entstehen kann, die eine Verständigung über die Reichweite und Einsetzbarkeit algorithmisch basierter IT-Techniken ermöglicht. Die Berufsausbildung bezieht dann gesellschaftspolitische Kontexte und verantwortliches persönliches und kollektives Handeln inhaltlich ein und macht Akteure auch im Ausbildungsprozess zu umfassend Beteiligten.

Dewey zeigt, dass jedes Lernen in Handlungskontexte eingebunden und somit soziales Lernen ist. Bezogen auf die Folgen der Digitalisierung könnten temporäre Lern- und Praxisgemeinschaften begründet werden, die einen Arbeitskontext eines sozialen Gefüges übergreifend zwischen Hochschulen, Betrieben und auch gesellschaftlichen Interessensgruppen herstellen und Problemsituationen bearbeiten.

Die gemeinschaftliche Antizipation möglicher Folgen erfordert eine gemeinsame Bewertung des kausalen Zusammenhangs von Bedingungen und Folgen. Doch dafür ist es nötig und geboten, Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung im beruflichen Lernen miteinander zu verknüpfen, da erstens wissenschaftliche Erkenntnisse zu einer besseren Beurteilung der Ausgangsbedingungen beitragen können, zweitens Erfahrungen (alltägliche, berufliche, gesellschaftliche, wissenschaftlich-empirische) bei der Beurteilung einer Sachlage zu einem besseren Verständnis der Problemsituation führen und drittens auf dieser Grundlage Orientierung möglich wird, die Handlungssicherheit für experimentelle Problemlösung herstellt.

Die Kombination von umfassender alltagspraktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Methode kann ggf. zu einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz führen, weil *soziale Normen und Werte der Arbeits- und Pro-*

duktqualität (IG Metall 2014, S. 24) in den Reflexionsprozess mit einbezogen werden. Das würde die „Praxisferne“ der Universität ebenso begrenzen wie die „Unwissenschaftlichkeit“ der beruflich-dualen Bildung. Darüber hinaus besteht in gruppenübergreifenden Problemlösungsprozessen, die sich auf bestimmte Objekte und Gegenstände innerhalb einer Problemsituation beziehen, ein Innovationspotenzial. Deshalb ist es sinnvoll, die Bedingungen des Entstehens von technologischen sowie sozialen Innovationen in die berufliche Bildung mit einzubeziehen.¹⁵¹

Partizipative Innovationsmethoden spielen im unternehmerischen Kontext schon länger eine Rolle als in der Wissenschaft, in der dieser Zusammenhang erst seit kurzem stärker ins Blickfeld des Interesses rückt (beispielsweise Naber 2015). Die gesellschaftliche Ebene wird seit einigen Jahren mit dem sogenannten Stakeholderansatz berücksichtigt. Verstärkt hat sich der Trend zum partizipativen Einbezug unterschiedlicher Anspruchsgruppen und somit der „Öffentlichkeit“ auch durch konflikthafte Unternehmungen wie den Bau des unterirdischen Bahnhofs in Stuttgart, bekannt als Projekt *Stuttgart 21*.

Der Forderung nach und dem Anspruch auf Beteiligung wird dadurch nachgekommen, dass in Unternehmen bei der Frage nach alternativen Entwicklungspfaden von Arbeitsorganisation, Technik und Produktion, beim Antworten und bzw. auch beim *Ver-*antworten alle diejenigen mit einbezogen werden, die direkt und indirekt von den Folgen ihrer Veränderung betroffen sind. Unter diesen Bedingungen wird dann auch die Eigenwirksamkeit von Ausbildungs- und Bildungsansätzen produktiv, die Innovationen in einen demokratischen Prozess einbetten. Bildung zeigt sich dann als Prozess des Verstehens von Beziehungen und Konsequenzen für Andere, die temporäre Lern- und mögliche Lebensgemeinschaft mit den Lernenden bilden.

Demokratie und Bildung werden auf diese Weise produktiv verbunden, so dass die praktische Bedeutung von „Demokratie“ und „Bildung“ wirksam wird. Auch individuelle und kollektive Einstellungen und Verständnisse zu Demokratie und Bildung der in diesem Prozess Beteiligten können sich dadurch positiv verändern. Was vorher noch eine „Regierungsform“ und „lebenslanger Lernzwang“ war, wird zu einem aus eigener Tätigkeit erwachsenen Bedürfnis nach partizipativer, gemeinsamer Problemlösung und umfassender Erfahrung, aus der eine lebenssteilige, umfassende Entwicklung

151 Vgl. hierzu Kehrbaum 2009. Dort wird Innovation als sozialer Prozess innerhalb der berufspädagogischen Forschung bzw. Theoriebildung neu bestimmt und eine Methodologie zur qualitativen sozialwissenschaftlichen Erforschung dieser Prozesse entwickelt. Zur Anwendbarkeit dieser Methodologie vgl. Naber 2015.

von Menschen erwachsen kann, die sich nur zu einem Teil mit dem abgegriffenen Wort „Emanzipation“ beschreiben lässt.

Eine derart umgestaltete berufliche Bildung wird auch zu einem *anderen Theorie-Praxis-Verhältnis* (IG Metall 2014, S. 28) führen. Wie Dewey mit seiner komplexen Theorie der demokratischen Bildung klar macht – durch welche die *problematische Situation*, der *Forschungsprozess*, der *Reflexionsprozess* zwischen Bedingungen der Situation und ihren Folgen eingebunden werden – lässt sich so praktisches Handeln mit theoriegeleitetem Wissen verknüpfen. Der Prozess ihrer Verknüpfung und eine daraus ableitbare Systematik für Ausbildungskonzepte werden immer an gemeinsame Verständigungsprozesse gebunden sein. Deshalb sind die Auswahl und der Umfang der Verstehens- und Partizipationskompetenzen von Berufen der Schlüssel zu einer modernen und menschlichen Beruflichkeit, zu dessen Verstehen John Dewey vor 100 Jahren den Startschuss gab.

6.3 Digitalisierung als Anlass für „öffentliches“ soziales und demokratisches Lernen

Digitalisierung ist eine gesamtgesellschaftliche und lebenspraktische Herausforderung, deren Tiefenwirkung alle Berufe betrifft. Deshalb ist für diese Debatte die Rolle der „Öffentlichkeit“ *und ihrer Probleme*, die Dewey im Jahre 1925 im gleichnamigen Buch (Dewey 1996) behandelte, von Bedeutung. Dieser, neben den Kontroversen um „Brookwood“ und „Kerschensteiner“, dritte öffentliche und vehement geführte Konflikt um die Rolle des öffentlichen Wissenstransfers und Informationsaustauschs soll zum Schluss dieser Arbeit dargestellt und auf das Problem der Digitalisierung aller Lebensbereiche bezogen werden.

In der Auseinandersetzung mit dem politisch einflussreichen Journalisten und Medienkritiker Walter Lippmann (1889–1974) geht es darum, wie Dewey offene und interaktive demokratische Problemlösungsprozesse in *großen Gesellschaften* („Great Society“; vgl. Dewey 1996, S. 14), also den modernen Massengesellschaften, begrifflich genauer konstruiert. Dewey entwickelte seine Theorie in der Kritik an der elitär orientierten Position Lippmanns erstmals in voller Schärfe in *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* (Erstveröffentlichung 1927). Er geht dabei auf den ihm entgegengebrachten Vorwurf ein, er vertrete eine enthusiastische und ungezügeltere Demokratietheorie.

Auslöser der Debatte waren die gesellschaftlichen Veränderungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die sich aus der Elektrifizierung, Massenmedien

wie dem Radio,¹⁵² Massenproduktion und dem Problem des Einflusses von Öffentlichkeit und Demokratie auf die Gestaltung dieser Prozesse auch für die Theorie der politischen Öffentlichkeit ergaben. Insofern stehen wir mit der „Digitalisierung“ heute vor strukturell ähnlichen gesellschaftlichen Umbrüchen wie damals.

In Lippmanns Buch *The Phantom Public* (1925) geht es um die Frage, wie das auf Informationen beruhende Verhältnis zwischen Menschen, Medien (damals überwiegend Druckerzeugnisse und Radio), Lobbyverbänden, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung zur Politik und deren politischen Entscheidern beschaffen sein sollte. Aus der Beobachtung, dass Bürgerinnen und Bürger in großen Gesellschaften nicht mehr in der Lage seien, sachgerecht über gesellschaftsweite Probleme zu urteilen und zu entscheiden, da ihnen die Kompetenz und die Zeit fehlen, sich umfassend zu informieren, zieht Lippmann den Schluss, dass deshalb professionelle Informationsbeschaffer und -analysierer (heute Nachrichtendienste) Informationen sammeln und für die politischen Entscheider nachrichtlich aufbereiten sollten. Die Politiker trafen dann ohne weitere öffentliche Beratung, lediglich in Verantwortung für die Gesellschaft, alle politischen Entscheidungen, da sie im Besitz des dafür notwendigen Wissens seien und durch ihr Amt die Kompetenz zur Entscheidung besäßen.

Dewey kritisiert schon Lippmanns Darstellung des Problems. Denn es sei niemals der Fall gewesen, dass nur *allwissende* und *kompetente* Bürgerinnen und Bürger beraten und entscheiden konnten, da Menschen immer in „beständiger und verschiedenartiger Assoziation miteinander existieren und sich verhalten“ (Dewey 1916, S.70). Diese Formen gemeinsamen Handelns und ihre Folgen beeinflussten nicht nur „zutiefst die äußeren Gewohnheiten einzelner Menschen, sondern auch ihre Fähigkeit zu fühlen, zu begehren, zu planen und zu bewerten“ (ebd.).

Für Dewey sind vielmehr bereits *situierte Praxisgemeinschaften* lebenskompetent durch die nur für sie zugänglichen situativen Erfahrungen informiert und in der Lage, ihre Praxis auch zu beurteilen und entsprechende Entscheidungen zu treffen. Wenn diese menschliche Befähigung, miteinander eigene Lebenssituationen zu erkennen und zu gestalten, innerhalb politischer Entscheidungsprozesse unterdrückt bzw. nicht mit einbezogen wird, ist dies eine Missachtung menschlicher Selbstbestimmungs- und Gemeinschaftsfähigkeit. Dies entdemokratisiert Lebenszusammenhänge und entmündigt den Bürger

152. Ab 1920 gab es in den USA bereits kommerzielle Radiostationen.

nicht nur, sondern entfremdet ihn von seiner Befähigung, das Leben mit anderen Menschen zu teilen.¹⁵³

Dewey schlägt eine hierzu sehr wichtige Unterscheidung zwischen „territorialer“ und „funktionaler“ Organisation vor (Dewey 1916, S. 176). Mit „territorialen Organisationen“ meint er lokale Praxisgemeinschaften, die durch engen, direkten Austausch zusammenarbeiten. Er sieht, und damit spielt er auf die Debatte zur beruflichen Bildung an, eine theoretische Bewegung und Tendenz hin zu einer „funktionalen Berufsorganisation“ (ebd.).

Diese Praxisgemeinschaften seien aufgrund aktueller Bedürfnisse (der Industrie) notwendig geworden und stellen Bindungen dar, „die durch Teilnahme an gemeinsamer Arbeit gebildet werden – entweder in dem, was Industrie genannt wird oder was Beruf heißt“ (Dewey 1916, S. 176). Dewey betont, dass diese funktional bestehenden Bindungen entgegen früheren Zeiten heute eine Macht darstellen (ebd.). Diese funktionale Organisation hat nach Dewey dauerhaft aber nur Bestand und ist „zugleich anpassungsfähig und beweglich, [...] wenn sie aus unmittelbarem Verkehr und unmittelbarem Verbundenheit erwachsen“ (ebd.).

Dewey argumentiert für Menschlichkeit als Strukturprinzip demokratischer Gesellschaften: Politische und gesellschaftliche Lösungen in Form „funktionaler Organisation“ sind nur dann demokratisch (und nachhaltig erfolgreich), wenn sie die Ebene der „territorialen Organisation“ fruchtbar einbinden und nicht beschädigen. Denn die territoriale Ebene des Lebens ist die, auf der Menschen ihr Leben, ihre Erfahrungen und ihr Handeln miteinander teilen. In diesen lokalen Bezügen finden Menschen zu sich selbst, weil sie zueinander finden und bilden auch ihr Grundverständnis von Gesellschaft aus.

Die betriebliche Mitbestimmung in Deutschland kann heute in diesem Zusammenhang auch als Wiedererlangung einer „territorialen Organisation“ betrachtet werden, die von Arbeiterinnen und Arbeitern politisch erstritten und erkämpft wurde. Ihre praktische und über territoriale Grenzen hinausreichende Wirksamkeit im Rahmen wirtschaftlich bedeutsamer Prozesse macht sie zu einem Modell dafür, wie Selbstbestimmungs- und Gemein-

153 Angesichts heutiger Schlagwörter wie „Fake News“, „alternative Fakten“, „Lügenpresse“ und dem von antidemokratischen Bewegungen und Parteien instrumentalisierten Misstrauen in das politische System erscheint Deweys Gegenrede, in der er das Empfinden, Wissen und planmäßige Handeln von situierten Praxisgemeinschaften würdigt, aktuell, weil die oben genannten sozialen Phänomene („Lügenpresse“ etc.) auch als unkontrollierte Gegenbewegung dieses Entmündigungs- und Entfremdungsgefühls betrachtet werden können. Es wäre auch sozialpsychologisch zu untersuchen, ob Ressentiments gegenüber politischen Institutionen oder gegen Minderheiten und Migrantinnen und Migranten mit dem Verlust bzw. unbewusst unbefriedigten Bedürfnis nach einer demokratischen Lebenspraxis zusammenhängen.

schaftsfähigkeit im Lebensalltag der Menschen praktisch gestaltet werden kann. Verbunden mit gewerkschaftlicher Interessensvertretung, die auf Beteiligung aller Beschäftigten in weiterreichenden unternehmens- und gesellschaftspolitischen Fragen zielt, werden demokratische Lebensformen im Alltag ermöglicht.

Damit kommen wir zu der Frage zurück, welche Bedingungen notwendig sind, wenn der Prozess der Digitalisierung von Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft ein demokratischer, öffentlicher und sozialer Bildungsprozess werden soll, der zudem maßgeblich von den Berufspraktikerinnen und -praktikern und weiteren Beteiligten mitgestaltet werden kann. Die Praxisgemeinschaft bildet die Voraussetzung für lebendige, beständige und lebensgestaltend fruchtbare Beziehungen (vgl. Dewey 1916, S.178). Erst wenn diese „psychologische Tendenz“ mit dem „objektiven Lauf der Ereignisse“ harmonisch verbunden ist, kann sie sich wirkungsvoll festigen (ebd.).

Dewey ist entschieden der Auffassung, dass, was „immer die Zukunft bereithält“, eines sicher ist: „Solange das lokale Gemeinschaftsleben nicht wieder hergestellt ist, kann die Öffentlichkeit ihr dringendstes Problem nicht lösen: sich selbst zu finden und zu identifizieren“ (Dewey 1916, S.178). Die lokale Gemeinschaft ist auch heute noch die Bedingung für Öffentlichkeit, und ermöglicht den Austausch von Erfahrung als Grundlage für sozial intelligente Lösungen von Problemen.

Eine berufliche Praxisgemeinschaft erfüllt diese Bedingungen und eignet sich in Bezug auf die sich ankündigenden Probleme durch die Digitalisierung in Wirtschaft und Gesellschaft besonders gut, weil sie zeigt, dass menschliche Tätigkeit zwar durch Technologie ersetzt werden kann, Lebenssinn aber nur zwischen Menschen begründet und gestiftet werden kann, im besten Falle durch umfassende Erfahrung und Handlung. „Künstliche Intelligenz“ wird diesen Sinn menschlichen Lebens nicht ersetzen können, und die sogenannten „Sozialen“ Medien gefährden ihn dann, wenn sie direkten, auf den Austausch von Erfahrung bezogenen, zwischenmenschlichen und entscheidungsrelevanten Austausch verhindern oder ersetzen.

Dewey denkt bereits weit über kapitalistische Produktionsweisen hinaus, wenn er prognostiziert: „Wenn das technologische Zeitalter der Menschheit eine feste und allgemeine Basis materieller Sicherheit geben kann, wird es in einem menschlichen Zeitalter aufgehen. Es wird seinen Platz als ein Mittel geteilter und mitgeteilter Erfahrung einnehmen“ (Dewey 1916, S.180).

Umfassend geteilte Erfahrungen spielen in Deweys Verständnis also eine entscheidende Rolle, sowohl bei der Persönlichkeitsentwicklung als auch bei der gesellschaftlichen Entwicklung, deren Zusammenhang wir in dieser Stu-

die zeigen konnten. Berufliche Bildung, die zur Emanzipation beitragen kann, rückt die Erfahrungen im beruflichen Kontext in den Fokus und reflektiert diese systematisch.

Ausgehend von Deweys prozessuellem Bewusstseinsbegriff, der Gefühl und Bedeutung aufeinander bezieht und der im Reflexions- und Bildungsprozess eine entscheidende Bedeutung erlangt, wäre zu untersuchen, inwieweit Körper-, Zeit- und Alltagsbewusstsein in Berufsbildungsprozesse einbezogen werden können. In Zusammenhang mit Deweys Erfahrungsbegriff sollten dabei Mittel-Zweck-Relationen innerhalb der beruflichen Bildung systematisch problematisiert werden und Entfremdungserfahrungen im Umgehen mit algorithmisch automatisierten Prozessen und Artefakten (Robotik) dort offengelegt werden, wo es bisher zu Reflexionsabbrüchen kommt.

Dass die Berufsbildung besser verstanden und verändert werden kann, wenn dies auf Basis einer philosophischen Bildung erfolgt, die das Selbst-Welt-Verhältnis im Kontext einer erweiterten modernen Beruflichkeit reflektiert, ist mit diesem Kapitel und der Anwendung seiner Theorie hinsichtlich offener Fragen zur Digitalisierung deutlich geworden. Dewey hat Begriffe und Konzepte entwickelt, die es ermöglichen, „Beruflichkeit“ umfassend zu reflektieren.

Felix Rauner verweist in seiner jüngsten Veröffentlichung *Der Weg aus der Akademisierungsfalle* (Rauner 2018, S. 28 ff.) in seiner Würdigung handwerklicher „Meisterschaft“ auf die zeitgenössischen Philosophen Richard Sennet, Peter Janisch und Matthew B. Crawford, die alle drei die praktische Tätigkeit und daraus entstehende Erfahrungen zum Ausgangspunkt von Wissenssystemen machen. Sennet geht in seinem Buch selbst auf die Bedeutung ein, die der philosophische Pragmatismus im Allgemeinen und John Dewey im Besonderen für seine Arbeit hat.

Dies weist darauf hin, dass Deweys Theorie von Demokratie und Bildung in Debatten aller Bildungsbereiche, vor allem hinsichtlich ihrer inneren Zusammenhänge und ihrer Integration, in Zukunft eine Rolle spielen wird. Weitere Aktualisierungen seiner Theorie werden sichtbar machen, dass mit der Würdigung der Tätigkeit im Lernprozess, wie es im Slogan „Learning by Dewey“ (vgl. Bittner 2001) zum Ausdruck kam, das Potenzial seiner Arbeiten noch lange nicht ausgeschöpft ist.

FAZIT UND AUSBLICK

Tom Kehrbaum

Theoretische und praktische Impulse für die Demokratie

Angesichts aktueller antidemokratischer und antipolitischer Bewegungen in Europa und darüber hinaus werden Rufe nach politischer Bildung laut.¹⁵⁴ Demokratische Haltungen und Einstellungen sollen möglichst früh schon in der Schule vermittelt werden, damit junge Menschen zur selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft und zur aktiven Mitgestaltung der Demokratie befähigt werden (vgl. beispielsweise Jungkamp/John-Ohnesorg 2017, S. 5).

Ein Schulfach oder Weiterbildungskurse zur politischen Bildung an Volkshochschulen, in Gewerkschaften, Kirchen und weiteren Trägern der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist unbestritten notwendig. Demokratische Bildung sollte im Rahmen der sogenannten *Employability* nicht bloß als zwar wünschenswerte, aber dennoch untergeordnete „Bürgerkompetenz“, als „Soft Skill“ oder als „nice to have“ betrachtet werden. Angesichts des Zulaufs populistischer und demokratiefeindlicher Parteien und Gruppierungen in ganz Europa sollte politischer Bildung Priorität eingeräumt werden.

Dass dabei eine Neubetrachtung der bisherigen Inhalte und Methoden notwendig ist und tradierte „Menschen- und Gesellschaftsbilder“ hinterfragt werden müssen, ist offensichtlich. Die bisherige Praxis politischer Bildung konnte nicht verhindern, dass sich Menschen von ihren politischen Repräsentanten distanzieren und das Regierungssystem – mit dem Demokratie heute oft gleichgesetzt wird – grundsätzlich in Frage gestellt wird. Wenn in Deutschland jedoch wieder Neonazis mit Hitlergruß durch die Straßen laufen und Rechtspopulisten gegen eine Gesellschaft der Vielfalt Stimmung machen und eine schweigende Menge mit ihnen sympathisieren, wird überdeutlich, dass eine „Einmischung“ in politische Prozesse notwendig bleibt und sich alle Bürgerinnen und Bürger mehr „demokratisch“ beteiligen sollten.

Mit John Dewey können demokratische Bildung und demokratische Lebens-, Arbeits- und Vergemeinschaftungsweisen neu betrachtet und bestimmt werden. Auf Grundlage seiner Philosophie können Themen in Theorie und Praxis von Bildung und Arbeit integriert werden, die bei bisherigen

¹⁵⁴ Vgl. beispielsweise das Bundesprogramm *Demokratie leben!*: www.demokratie-leben.de/startseite.html (abgerufen am 18.4.2019).

Konzeptionen der politischen aber auch beruflichen Bildung wenig berücksichtigt wurden. Neue Impulse in der – angesichts aktueller Geschehnisse oft nur kurz aufflackernden – Debatte um politische Bildung sind in der Jugend- und Erwachsenenbildung gefragt.

Dewey meint, dass eine „Kur für die Leiden der Demokratie mehr Demokratie“ sei (Dewey 1996, S. 127). Aber ein Mehr an Demokratie kann nicht bloß mit einer anderen Metapher wie z.B. „Vertiefung“ zum Ausdruck gebracht werden. Konkrete Vorschläge, wie die Praxis einer demokratischen Lebensform und eine darauf ausgerichtete Bildung gestaltet werden soll, sind gefragt. Soll Demokratie mehr als eine repräsentative Regierungsform, und in den alltäglichen Bedingungen und Bedürfnissen der Menschen bedeutsam werden, muss konkret benannt werden, wie diese Praxis des demokratischen Lernens, Arbeitens und Lebens aussehen soll und wie sie gefördert werden kann. Diese Studie zeigte, wie Dewey sich diese Demokratieform vorstellte. Wir sahen, wie diese Ideen mit Verve in zahllosen öffentlichen Debatten vorstellte und für sie warb und sie vehement verteidigte.

Neuerungen, die auch heute für eine demokratische Lebensform und einer darauf gerichteten Bildung wichtig sind, entwickelte Dewey ausgehend von diesen zentralen Aspekten und Thesen:

- Soziale Bindungsbedürfnisse sind eine Wesenseigenschaft des Menschen und deshalb ist das Soziale eine Grundkategorie der Philosophie.
- „Freiheit“ realisiert sich im sozialen Eingebundensein und offenen Austausch und ist als soziale Freiheit gemeinsam gestaltbar.
- Die menschliche Praxis ist Ausgangs- und Bezugspunkt des Denkens; Theorien können durch praktisches Handeln geklärt werden.
- Bildung ist situations- und problembezogenes Lernen, das sich auf gemeinsames Handeln bezieht.
- Die Zielautonomie der Bildung sichert die uneingeschränkte Offenheit individueller und gemeinschaftlicher Bildungsprozesse.
- Der Begriff der „Forschung“ ist ein Lern-, Entwicklungs- und Bildungsbegriff und bezieht neben der methodischen Erfahrung auch die gewöhnliche Erfahrung der Menschen mit ein.
- Forschungs- und Lernprozesse realisieren sich im experimentellen und problemlösenden Handeln.
- Die systematische Berücksichtigung der Bedingungen und Folgen von Handlungen sind Bestandteil vollständiger Lernprozesse.
- Es besteht die Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderung, will man eine demokratische Lebensweise und das gute Leben für alle verwirklichen.

- Die Demokratie ist die Idee des Gemeinschaftslebens selbst und ist somit mehr als eine Regierungsform.

Impulse für die Mitbestimmungsforschung

Dewey hat in seiner Philosophie anthropologische, biologische, psychologische, ökonomische und politische Fragestellungen und Erkenntnisse zusammengeführt, indem er ihre Bedeutung für zukünftiges Handeln betrachtete. Seine Theorie ist deshalb für die inter- und transdisziplinäre Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion (vgl. Mittelstraß 2007) und hinsichtlich des „Theorie-Praxis-Transfers“ interessant: Mitgestaltung und Mitbestimmung sind bei Dewey zentrale Aspekte. Alle Menschen sollen motiviert werden, ihr eigenes Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich an gemeinschaftlich geteilten Prozessen beteiligen.

Mitbestimmung, sei es in der Wissenschaft, im Bildungsbereich, der Wirtschaft oder in der Gesellschaftspolitik, bezieht sich immer auf ein konkretes Handlungs- oder Problemfeld, das gemeinsam begrifflich von allen zu bestimmen ist, die davon in irgendeiner Weise betroffen sind. Das sind Orte und Situationen, in denen Menschen Emotionen ebenso zum Ausdruck bringen wie sie rationale Schlussfolgerungen entwickeln lernen. Sie bilden dabei die affektiven und kognitiven Grundlagen des Handelns.

Die gut entwickelten Mitbestimmungsstrukturen in Unternehmen und Betrieben bieten sowohl für die Anwendung von Deweys philosophischen Theorien als auch für die Weiterentwicklung von Forschungsmethoden ein interessantes Forschungsfeld. Bezogen auf ein erweitertes Verständnis politischer Bildung lassen sich im Rahmen betrieblicher Problemlösung sowohl Forschungs- als auch Entwicklungsprojekte initiieren, die methodische und didaktische Neuerungen hinsichtlich des inneren Zusammenhangs von Bildung, Arbeit und Partizipation entwickeln können. Transdisziplinäre Forschungs- und Bildungsprojekte könnten auf dieser Grundlage entwickelt werden, die wirksame Ergebnisse für die unmittelbare Gestaltung der Praxis liefern, weil sie diese wissenschafts- und berufsübergreifend verständlicher macht.

Doch auch für die Weiterentwicklung der handlungsorientierten Forschung und Bildung benötigt man Beteiligungs- und Mitgestaltungswillen. Dieser wird den Menschen jedoch oft schon abgesprochen, bevor sie überhaupt gefragt wurden, ob sie sich beteiligen wollen und welche Meinung sie zu bestimmten Themen haben. Dewey wurde oft die Kritik entgegengebracht, er unterstelle den Menschen zu optimistisch das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Mitgestaltung. War sein Glaube an die Demokratie

zu stark? Müssen die Menschen ihre Selbstbeschränkung nur erkennen, um in Deweys Sinne demokratisch zu denken und zu handeln?

Mit zwischenmenschlichen Erfahrungen gegen die Apathie

Dewey ließ sich von der „Apathie“ (Dewey 1996, S. 109) offensichtlich nicht entmutigen. Auch zu seiner Zeit wurde sie beklagt und dafür verantwortlich gemacht, dass Deweys Bildungs- und Gesellschaftstheorien – die weltweit und innerhalb unterschiedlichster Kulturen wohlwollend aufgenommen wurden – praktisch kaum wirkmächtig wurden. Seine Analysen der Ursachen der Apathie sind heute nach wie vor aktuell und eröffnen wiederum hinsichtlich möglicher Folgen der Digitalisierung der Gesellschaft interessante Einsichten.

Dewey sah 1927 in der rasanten industriell-technologischen Entwicklung den Hauptgrund dafür, dass die Menschen ihrer Angelegenheiten immer weniger politisch mitgestalten konnten und der Ruf nach politischer Selbstbestimmung leiser wurde. Dewey spricht in diesem Zusammenhang von einer „eclipse“¹⁵⁵ der Öffentlichkeit und verweist mit dieser Lichtmetaphorik – als einer frühen Variante der „Dialektik der Aufklärung“ (vgl. Horkheimer/Adorno 1944) – gleichzeitig auf die Gefahr, dass die menschlichen Fortschritte im Zuge der Aufklärung auch wieder zu Rückschritten werden können.

Einerseits, so Dewey in *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* (Dewey 1996, S. 100 ff.), habe die Industrialisierung die lokalen und selbstorganisierten gemeinschaftlichen Lebenszusammenhänge verdrängt, andererseits seien jedoch durch Erfindungen wie Eisenbahn, Telegraf und Massenproduktion gewisse Formen demokratischen Regierens erst notwendig geworden, die städte- bzw. regionenübergreifend gewesen seien. Sowohl die Planung solcher Großprojekte als auch die Reichweite der möglichen Auswirkungen dieser Erfindungen hätten politische Strukturen notwendig gemacht, durch deren Kanäle dann wiederum nicht-politische, industrialisierte Ströme flossen (Dewey 1996, S. 103).

Nur stockend hätten sich nach Dewey die politischen und juristischen Institutionen dieser industriellen Transformation angepasst, die „auf improvisierte Weise gestreckt bzw. zusammenschustert“ (ebd.) worden seien und die Menschen durch nicht-politische Beziehungen zusammenhalten (ebd.). Die Technologie fördere dabei zwar die schnelle und leichte Zirkulation von Ansichten und Informationen, erzeuge jedoch eine „fortwährende und ver-

¹⁵⁵ „Verfinsterung, Verdunklung, Übersattung“ – vgl. die Anmerkung des Übersetzers in Dewey 1996, S. 100, Fußnote 15.

zweigte Interaktion“ (ebd.), verändere die menschliche Kommunikation aber dahingehend, dass sie weit über die Grenzen der von Angesicht zu Angesicht bestehenden Gemeinschaften¹⁵⁶ hinausreiche (ebd.) und die gewöhnliche Erfahrungen der Menschen selten berücksichtige oder gar zu repräsentiere.

Diese Kommunikationsweisen, die heute als technologischer Fortschritt gefeiert werden, haben weltweite wirtschaftliche Beziehungen ermöglicht. Dabei konzentrierten sich die *politisch Verantwortlichen* nahezu ausschließlich auf die Organisation und Regelung des menschlichen Handlungsbereiches der (vorwiegend profitorientierten) Ökonomie. Die zwischenmenschlichen, privaten und alltäglichen Beziehungen, Bedürfnisse und Probleme spielen deshalb bis heute als politisches und demokratisches Handlungsfeld eine untergeordnete Rolle; es sei denn, die Beschäftigung damit ist ökonomisch motiviert.¹⁵⁷

Darin liegt ein Grund, dass sich Menschen, die zwar von den globalen Entwicklungen heute direkt und alltäglich betroffen sind, von der Politik nicht angesprochen fühlen und die Ökonomie als etwas betrachten, worauf sie keinen Einfluss haben. Die Beteiligung an Diskussionen nimmt ab, welche die „großen politischen Fragen“ behandeln, wie beispielsweise den Zusammenhang von Ökonomie, Armut, Krieg, Flucht und Klimawandel. Trotz zunehmender Sorge um den Arbeitsplatz kümmern sich Menschen nicht zunehmend um die Mitgestaltung ihrer Arbeitsbedingungen, denen sie täglich unterworfen sind und unter denen sie nicht selten leiden – außer sie kommen in Kontakt mit Gewerkschaften und fangen an, sich für ihre Interessen politisch zu engagieren.

Die Herausforderung für die politische Bildung, die nicht nur eine passive Institutionenkunde sein soll, besteht darin, diese Apathie zu überwinden und die Menschen zuerst für ihre Interessen zu interessieren; die angesprochenen Probleme verlangen heute transnationale Lösungen. Dies kann gelingen, wenn Menschen Bildung und Demokratie als Felder begreifen, in denen sie das eigene Leben und das ihrer Bezugsgemeinschaft verstehen und gestalten lernen.

156 Im Original „face-to-face communities“.

157 In dem Moment, in dem diese Zeilen geschrieben werden, ruft ein freundlicher Herr an, der, anstatt seinen Namen zu sagen, die Firma nennt, bei der er arbeitet, und der fragt, ob ich mich schon mal mit Immobilien als Kapitalanlage beschäftigt habe. Als ich ihm antwortete, dass ich zwar darüber nachgedacht habe, aber sehr glücklich mit meiner Mietwohnung bin, legte er ohne ein Wort der Verabschiedung auf. Verdutzt saß ich am Schreibtisch und machte mir einen Kaffee, um konzentriert weiterarbeiten zu können und diese Fußnote als Beispiel der zuvor formulierten Entwicklung anzufügen.

Dann wird mehr gemeinsam reflektiert, welche Auswirkungen technologische, gesellschaftliche und globale Veränderungen auf das alltägliche Denken und Handeln haben. Dann wird mehr und mehr gemeinsam damit begonnen, Handlungen dahingehend zu reflektieren und neu zu organisieren, welche Auswirkungen sie in den globalen Wirkungskreisen haben. Persönliche und gesellschaftliche Entwicklung fallen in diesen Prozessen zusammen und entwickeln in den jeweiligen Praxisgemeinschaften demokratische Lebensformen, die weitere gesellschaftliche Kreise ziehen können.

Menschliche Freiheit entsteht im selbst- und mitbestimmten Handeln

Die Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft stellt eine neue Qualität technologischer Entwicklung dar. Dewey betrachtete das sogenannte Maschinenzeitalter als Hauptursache für die Entpolitisierung und Selbstentmachtung des Menschen. Die digitalen Technologien des *zweiten Maschinenzeitalters* werden heute mit dem Prädikat „smart“ verziert. So verschleiert man die Gefahren, die Dewey ahnte und die für uns gegenwärtig sind. „Klugheit“ soll an Maschinen delegiert werden, noch bevor sich das Potenzial sozialer Intelligenz – das im Prozess sozial-kooperativer Problemlösung liegt – entfalten kann.

Ist die „digitale Demenz“ (Spitzer 2014) der Menschheit der gesteigerte Ausdruck einer weltweiten „Smartphone-Epidemie“ (Spitzer 2018)? Auch wenn man die Entwicklung in weniger drastischen Begriffen ausdrücken will, können alle tagtäglich erkennen, dass wir es mit einer technologischen Entwicklung zu tun haben, die auf das alltägliche Leben massive Auswirkung hat. Wie kann dieses Thema öffentlich problematisiert werden, so dass es zu einer politischen Frage wird und Menschen beginnen, die Situation neu zu bestimmen?

Politische Öffentlichkeit ist historisch dann bedeutsam gewesen, wenn es zu markanten sozialen Übergängen kam (vgl. Dewey 1996, S. 109), wenn Alternativen hervortreten zwischen der Bewahrung bestehender Institutionen und dem Voranbringen neuer Tendenzen, wie Dewey schreibt (ebd.). Der Übergang vom dynastisch-feudalen System, das von despotischer Unterdrückung gekennzeichnet war, zur sogenannten bürgerlichen Gesellschaft und der Übergang gesellschaftlicher Macht von den agrarischen Klassen auf die industriellen waren Ereignisse, die eine politische Öffentlichkeit erzeugten (ebd.).

Wir leben heute in der paradoxen Situation, dass wir durch die Technologie einerseits in der Lage sind, weltweit Wissen zu speichern, abzurufen und für öffentliche Debatten zur Verfügung zu stellen, so dass sich sehr viele

Menschen beteiligen können.¹⁵⁸ Andererseits werden Algorithmen entwickelt, die uns die Entscheidung für unser Handeln abnehmen, noch bevor wir ausprobieren konnten, was sich aus neuen Formen menschlicher interaktiver Problemlösung ergibt. Dadurch droht eine weitere *Ver-Entmenschlichung* des sozialen Lebens.

Die immer häufigere Verwendung menschlicher Eigenschaften bei der Benennung technologischer Neuheiten (z.B. kluges Telefon, künstliche Intelligenz, autonome Softwaresysteme) erscheint wie ein Ersatz für den Verlust menschlicher Fähigkeiten und zwischenmenschlicher Erfahrungen zu dienen. Obwohl mit Online-Netzwerken weltweite Kommunikation in „Jetzt-Zeit“ ermöglicht wird – die durchaus auch für soziale sowie bürgerschaftliche und politische Zwecke genutzt werden kann –, werden Depression und Vereinsamung mit „sozialen“ Netzwerken in Verbindung gebracht (Guggenberger 2018).

Zum anderen droht, dass Entscheidungen, die – wie Dewey in *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* kritisierte, den Bürgern entzogen und auf Politiker übertragen wurden – im *zweiten Maschinenzeitalter* auch noch dem Menschen entzogen und auf Algorithmen übertragen werden. Durch die Standardisierung, die den Algorithmen zugrundeliegen, wird nicht nur die Vielfalt missachtet, die menschliches Leben ausmacht und durch die im zwischenmenschlichen Austausch immer wieder kulturelle Innovationen entstehen, es wird auch die für Bildung und Demokratie wichtige Diskussion über mögliche Konsequenzen bestimmter Entscheidungen und Handlungen an Programmiererinnen und Programmierern delegiert.

Dadurch wird das für menschliche Beziehungen zentrale Verhältnis von Vertrauen und Verantwortung im Rahmen politischer Lebensteilung obsolet (vgl. Marten 1994). Die Macht über das menschliche Schicksal wird so aus der Hand geben, bevor allen ermöglicht wurde, über dieses Schicksal mitzubestimmen. Um dieses Szenario zu vermeiden, müssen „Öffentlichkeiten“ geschaffen werden, in denen

1. zwischenmenschlich vielgestaltige Interaktion, Kommunikation und Erfahrungen ermöglicht und
2. relevante Probleme, mögliche Lösungen und deren Konsequenzen gemeinsam beratschlagt und erste experimentelle Handlungsschritte entwickelt werden.

¹⁵⁸ Die sogenannten TED-Konferenzen sind ein Beispiel einer solchen öffentlichen Kommunikationsform, vgl. www.ted.com/ (abgerufen am 7.1.2019).

Formen institutionalisierter demokratischer Repräsentanz sollten sich dabei für Beteiligung öffnen. Solche Öffentlichkeiten benötigt Räume, in denen Menschen zusammenkommen und zwischenmenschlich kommunizieren und interagieren können. Indem Situationen begrifflich bestimmt und interpretiert und zudem gemeinsam vermittelte Handlungsstrategien entwickelt werden, können sowohl soziale als auch politische Freiheiten praktisch wirksam und erfahrbar werden. An diesen Orten wird das gemeinsame Interesse an den Folgen bestimmter Entwicklungen erkennbar und in einem gemeinsamen Verständigungsprozess weiterentwickelt.¹⁵⁹

Schuld sind nicht, wie Dewey schreibt, der „Dampf, die Elektrizität, das Fließband und die Maschinen“ (Dewey 1996, S. 123), sondern die Ideen oder der Mangel an Ideen, die im Zusammenhang mit den technologischen Neuerungen wirksam werden (ebd.). Die Ziele, Wünsche und Absichten der Menschen im Zusammenhang mit neuen Situationen bilden somit den Ausgangspunkt für Verständigung, Veränderung und Verbesserung.

In dieser Studie haben wir an Beispielen aus der Praxis der gewerkschaftlichen und beruflichen Bildung sowie der Praxis gewerkschaftlicher und betrieblicher Interessensvertretung deutlich machen können, welche Bedeutung demokratische Lebensformen für die Entwicklung gemeinsamer Projekte oder die Lösung von Problemen haben. Deshalb soll anschließend auf ein Problem hingewiesen werden, dessen Lösung aus meiner Sicht dabei entscheidend ist, wie wir Demokratie und Technologie weiterentwickeln und welche Bedingungen für die Lösung gesellschaftlicher Probleme wichtig sind: die Selbstbestimmung über die Anwendung menschlicher Aufmerksamkeit.

Der Kampf um Aufmerksamkeit

Der Eingriff in die Privatsphäre der Menschen geht heute über das Sammeln von Daten, die bereitwillig per Computer und Smartphone großen Konzernen bereitgestellt werden, hinaus. Die Entwicklung, die mit Werbeflächen und -bildschirmen begann, die an allen erdenklich freien Flächen angebracht sind, ist an einem entscheidenden Punkt angelangt. Immer seltener richten Menschen heute ihre Aufmerksamkeit aus eigenem Interesse und intrinsischer Motivation auf etwas.

159 *Pulse of Europe*, eine zivilgesellschaftliche Bewegung, die für ein solidarisches und demokratisches Europa und deren Vertiefung eintritt, ist ein Beispiel dafür, wie solche öffentlichen Räume entstehen und selbstorganisiert entwickelt werden (siehe <https://pulseofeurope.eu/de/>; abgerufen am 12.10.2018).

Was Dewey z.B. im Rahmen seiner Bewusstseinstheorie auf naturwissenschaftlicher Grundlage entwickelte, nennt die Kognitionspsychologie heute „Orientierungsreaktion“ (vgl. Crawford 2016, S.21). Diese Form der Aufmerksamkeit, die evolutionär als Vorteil für das Überleben in „wilden Umgebungen“ entstand, wird heute hauptsächlich von Konzernen strategisch zur Durchsetzung ihrer ökonomischen Interessen genutzt.

Menschen können ihre Aufmerksamkeit zielgerichtet und bewusst, z.B. beim Lernen, einsetzen oder sie ist reizbedingt und reagiert auf einen optischen oder akustischen Impuls. Letzteres ist heute überwiegend der Fall. Das hat zur Folge, dass Menschen ihre Aufmerksamkeit immer weniger auf andere Menschen richten, mit denen sie Öffentlichkeit herstellen könnten. So erst können die – für alle wahrnehmbaren – Konsequenzen technologischer Entwicklungen diskutiert und politisiert werden. Dabei können neben den ökonomischen Auswirkungen auch persönliche und gesellschaftliche Konsequenzen zum Thema gemacht werden. Doch die Erfahrung geteilter politischer Aufmerksamkeit – die kein schnelles Wohlgefühl auslöst wie ein nach oben zeigender blauer Daumen bei Facebook –, wird immer seltener.

Zielgerichtete Aufmerksamkeit ist nicht nur für das Lernen von Vokabeln oder historischen Daten notwendig, sondern auch für die kommunikativen Auseinandersetzungen mit Anderen über gemeinsame Ziele und Interessen. Sie ist ein elementarer Bestandteil politischer und demokratischer Lernprozesse. Während die Forderung nach „öffentlicher Sicherheit“ regelmäßig in Wahlkämpfen thematisiert wird, ist der Schutz der individuellen Aufmerksamkeitsressourcen und der Aufmerksamkeit als Gemeingut und somit Bedingung zur Herstellung politischer Öffentlichkeit kein Thema.

Der amerikanische Philosoph Matthew B. Crawford schlägt deshalb das Konzept einer „Aufmerksamkeitsallmende“ (Crawford 2016, S.21 ff.) vor. Aufmerksamkeit sollte demnach ebenso wie Luft und Wasser als öffentliches Gemeingut betrachtet und geschützt werden. Weil zunehmend der Geist der Menschen aus materiellem Interesse von Anderen buchstäblich in Anspruch genommen wird, werden die Menschen davon abgehalten, sich mit wichtigen Fragen und Problemen menschlicher Gemeinschaften zu beschäftigen.

Selbstbestimmung bedeutet in den heute hoch technologisierten Gesellschaften auch den selbstbestimmten Einsatz der Aufmerksamkeit. Somit sollte das Bewusstsein über die fehlende Selbstbestimmung über die eigenen Aufmerksamkeitsressourcen Anlass sein, sich über das systematische Ausnutzen dieser eigenen Ressource durch Andere – die im Falle der Aufmerksamkeit nur uns selbst gehört – zu empören.

Ein zentrales Ziel von Bildung ist deshalb der gezielte und praktisch

wirksame Einsatz unserer Aufmerksamkeit. Nach William James schult das Bemühen um Aufmerksamkeit die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit (vgl. Crawford 2016, S. 30). Und Dewey wie James wussten, dass unsere Gewohnheiten durch Übung gebildet und verändert werden können. So stehen wir heute mit dem massenweisen Gebrauch moderner Informationstechnologie an einem Punkt, an dem das bewusste *Sich-nicht-ansprechen-Lassen* durch kommunikationstechnischen Artefakte zu einem entscheidenden Ziel von Selbstbestimmungs- und Bildungsprozess geworden ist. Zu einem wichtigen Aspekt politischer Bildung wird demnach die Fähigkeit, selbst zu entscheiden und zu steuern, worauf wir unsere Aufmerksamkeit richten.

Die Bildung einer demokratischen Öffentlichkeit im Kleinen wie im Großen ist heute ein Widerstandsakt gegen jegliche Versuche, unsere Aufmerksamkeit auf das zu richten, womit die Interessen Anderer verfolgt werden. Der Kampf um Aufmerksamkeit für politische Ziele beginnt demnach mit dem Kampf um die selbstbestimmte Nutzung eigener Aufmerksamkeit. Es kann, wie ich meine, lohnenswert sein, diese z.B. auf Deweys bildungs- und demokratietheoretischen Vorschläge zu richten, um selbst herauszufinden, ob diese Ansätze eigene Fragen beantworten und welche Vorschläge praktisch sinnvoll sind.

NACHWORT

Helmut Pape

„Jede philosophische Strömung hinterlässt eine Ablagerung von ‚Alltagsverstand‘; diese ist das Zeugnis ihrer historischen Leistung. Der Alltagsverstand ist nichts Erstarretes und Unbewegliches, sondern verändert sich fortwährend, in dem er sich mit in das Alltagsleben übergegangenen wissenschaftlichen Begriffen und philosophischen Meinungen anreichert. Der ‚Alltagsverstand‘ ist die Folklore der ‚Philosophie‘.“ (Antonio Gramsci)

„Nie hat Marx begriffen, dass diese ‚Maschinerie‘, dass die Technik selbst, und nicht erst eine bestimmte Wirtschaftsverfassung, unter der sie arbeitet, die Arbeitenden wie die Konsumierenden mit ‚Entfremdung‘ überzieht.“ (Jürgen Habermas)

„Demokratie ist der Glaube an die Fähigkeit der menschlichen Erfahrung, diejenigen Ziele und Methoden zu erzeugen, durch die weitere Erfahrung in geordneter Fülle wachsen wird.“ (John Dewey)

John Dewey war ein unverbesserlicher Optimist – und übernahm engagiert Verantwortung durch das Eintreten für seine Philosophie. Seine argumentativen Bemühungen und sein praktischer Einsatz in der Auseinandersetzung um das Gewerkschafts-College Brookwood und um eine breite Berufsbildung in den USA waren gleichwohl erfolglos. Nicht nur im Kampf für eine freie und partizipative Bildung, auch in der weiteren Geschichte der Philosophie war Dewey keine nachhaltige Wirkung beschieden: Die analytische Philosophie und Wissenschaftstheorie ging über seine Positionen, Theorien und Argumente mit gnadenloser Missbilligung hinweg.

Nun, dies ändert sich seit einigen Jahren sogar in Europa und auch in Deutschland: Deweys auf Praxis und Prozess, Demokratie und Verständigung setzendes Denken wird in dieser Zeit des sich wieder verstärkenden Nationalismus und Rassismus von einer wachsenden Zahl von Philosophen, Pädagogen, Soziologen und Politikwissenschaftlern auf- und ernstgenommen.

Das ist sicher gut so. Doch mir geht es darum, über das nachzudenken, was wir tun, wenn wir uns für Deweys Philosophie und Bildungstheorie einsetzen, die Praxis als Prozess der Lebensvollzüge zur Grundlage von Demokratie macht. An das flammende Plädoyer meines Mitautors Tom Kehrbaum und an meine eigenen Bekenntnisse zu Deweys praxis- und alltagsorientierter Bildungs- und Demokratietheorie will ich deshalb zwei Nachfragen richten.

Zum einen: Eine „Theorie der Praxis“ von Demokratie und Bildung ist ein tendenziell selbstwidersprüchliches Unternehmen. Wie sich Handeln, auch wenn es ein gemeinsames ist, faktisch vollzieht, ist durch keine Theorie verfügbar zu machen, noch ist deren Anwendung durch gute Absichten der Handelnden zu steuern. Wie kann man also an eine ideal ausgerichtete, aber letztlich unverfügbare Praxis appellieren, ohne dass leere Emphase in Selbstwiderspruch überzugehen droht?

Jeder von uns, der von Deweys optimistischer Bildungstheorie ausgehend für die Veränderung bestehender Bildungspraktiken eintritt, sollte sich darüber klar sein, dass es in jeder Praxis einen Rest gibt, der sich der Verbesserung entziehen wird. Denn jedes einzelne Handeln ist identisch mit Augenblicken in der endlichen Lebenszeit der Handelnden, in denen sie als Ereignis geschehen. Dies Geschehnis vollzieht sich stets eingebunden in faktische Umstände, Bedingungen und Wechselwirkungen, die nicht von den Handelnden abhängen. Wie schon Kant und die ethische Tradition wusste, ist für Handelnde das Ergebnis ihres Tuns unabsehbar, weil es kein vollständiges Wissen dieser Umstände gibt. Doch die unvermeidliche Unverfügbarkeit ist, anders als die Tradition meint, jenseits aller Wissensmängel auch in der objektiven Offenheit und Kontingenz allen Geschehens angelegt.

Ob diese Kontingenz des Handelns den wahrscheinlichkeitstheoretisch beschreibbaren Zufällen auf der Ebene der Elementarteilchen entspricht, können wir dabei offenlassen. Doch können wir uns von Ansprüchen auf Vollständigkeit des Gelingens, von dem Traum der Erlösung des Menschen von allen praktischen Problemen durch eine vollständig geregelte, kontrollierte Praxis z.B. der Bildung verabschieden?

Die Anwendung, Umsetzung und Verwirklichung von Theorien ist ein schwer abgrenzbares, aber auch historisch-empirisches Problem. Sie hat nicht unbedingt etwas mit den Theorien selbst, ihrer Wahrheit, Aussagekraft und Stimmigkeit, zu tun. Es sind oft der Einsatz und das Handeln von Menschen, die historischen Umstände und das, was aus einer Theorie als anwendbar aufgefasst wird, die zur Anwendbarkeit von Theorien beitragen. Doch können zu viel Glauben und Begeisterung und die Gunst der Umstände auch den Blick auf die tatsächliche Anwendbarkeit einer Theorie vernebeln.

In Bezug auf den ersten Punkt und die Frage nach dem Status einer Theorie der Praxis will ich mich auf einige allgemeine, warnende Überlegungen beschränken. Der Verweis auf eine Praxis des Handelns sollte nicht so eingesetzt werden, dass damit ein mystisches Ende aller Begründung in einer Form der Praxis des Handelns unterstellt wird. Das heißt, dass „Praxis“ und verwandte Begriffe nicht als begrifflicher Joker verwendet werden dürfen, die vor Erklärungsansprüchen durch Verweis auf die Wirklichkeit des Unbegreifbaren schützen. Denn dann würden „Praxis“, „Anwendung“, „Lebens- teilung“, „Interaktion“ und „Handlung“ zu Synonymen des Irrationalen, das für Erklärungen missbraucht wird, so dass sowohl der Status von Praxis und Handeln als auch das theoretische Denken beschädigt werden.

Wittgensteins Metapher in den *Philosophischen Untersuchungen* für das Ende aller Begründungen vermeidet dies dadurch, dass sie das Bild des Scheiterns eines Handelns vor Augen führt: der Spaten, der sich beim Graben zurückt biegt. Aber auch die oft implizite Annahme perfekt optimierter Praktiken beschädigt theoretische Erklärung. Wir können sie vermeiden, indem wir jene Bereiche deutlich markieren, in denen theoretisch nicht mehr Verfügbares zulässig ist, jedoch nicht als Beleg für theoretische Behauptungen beansprucht wird. Denn dass Praxis das Andere ist, das sich nicht vollständig theoretisch analysieren und verfügbar machen lässt, kann methodisch anerkannt werden.

Das Praktische, von dem der Pragmatismus spricht, kann nur dann über die Bedeutung von theoretischen Konzepten aufklären, wenn anerkannt wird, dass es unbefragt und mit selbstverständlicher Gewissheit wirksam ist und nur unverfügbar praktisch, gelebt und gehandelt wird. Denken, theoretische Analysen und philosophische Theorien erhalten erst durch diesen Gegensatz zu einer unverfügbaren Praxis ihren besonderen Sinn. Für Deweys Philosophie und Bildungstheorie gilt deshalb: Die Botschaft des Pragmatismus, dass das Denken durch praktische Konsequenzen zu klären ist, nimmt die Unverfügbarkeit von Praxis an.

Akzeptieren wir die Unverfügbarkeit von Praxis, so hat dies Konsequenzen auch für die Ethik und moralische Anthropologie. Moralisches Handeln hat dann eine stets begrenzte Reichweite, ist endlich und nicht algorithmisch abschließbar. Also gilt für alle Menschen, dass ihr moralisches Bemühen und Handeln der Unverfügbarkeit ausgesetzt ist. Deshalb wäre es aber auch ein Verkennen von Menschlichkeit, stets jedes Versagen im Streben um Verbesserung, jedes Scheitern eines um Gutes bemühten gemeinsamen Handelns nur als Ungenügen, Schuld, Erbsünde oder Unfähigkeit der Handelnden zu verstehen: Handelnde unterliegen auch gemeinsam der Unverfügbarkeit.

Das Verstehen und Deuten dieser Situation kann ihr einen moralischen Sinn geben: den einer lebensbefähigenden Einsicht in endliches Leben. Sie entsteht, wenn Menschen Unverfügbarkeit als Vergeben und Vergeblichkeit verstehen und aktiv leben. Wenn Menschen miteinander die Unverfügbarkeit ihres Lebens zu teilen wissen, wird sie zur Vergeblichkeit, die man im Leben, das gemeinsam geführt wird, einander schenken und zubilligen kann. In dieser Bedeutung, so Rainer Marten, wird Vergeblichkeit zu der grundlegenden Weise, wie Menschen miteinander leben, zur „alles überformende[n] Form gelingenden menschlichen Lebens“ (Marten 1993, S. 288). Zuvor hatte er darauf hingewiesen, dass diese lebenspraktische Bedeutung von „Vergeben“ bereits im Sprachgebrauch vorhanden ist: „Vergeben bedeutet: unentgeltlich und eben umsonst schenken, unnützlich, erfolglos, ‚vergeblich‘, wie es im Mittelhochdeutschen heißt“ (ebd.).

Eine Vergeblichkeit, die miteinander geteilt wird, ist also ein freies einander Geben, das von Nutzen absieht, das z.B. schenkt oder verzeiht, ohne dass es dabei um Wechselseitigkeit oder Aufrechnung geht. Dazu ein Beispiel: In Brechts *Kaukasischem Kreidekreis* kann der Richter im Streit zweier Frauen darum, wer die Mutter eines Kindes ist, nicht durch die vorliegenden Belege entscheiden. Er verkündet, diejenige Frau werde das Kind bekommen, der es gelinge, es gewaltsam zu sich herzuziehen. Doch er spricht das Kind schließlich derjenigen Frau zu, die mit dem Ziehen aufhört, um das Kind nicht zu verletzen. Für den Richter ist die Güte der Vergeblichkeit entscheidend.

Der- oder diejenige teilt das Leben mit einem Menschen, der um des Anderen willen aufgeben und damit sich vergeben kann. Oder, in den Worten von Rainer Marten: „Vergeblichkeit als Güte des Lebens gibt es allein im gelingenden Einander. Ohne den Anderen kann niemand auf eine Weise vergeblich leben und handeln [...]. Vergeben, verschenkt – das ist die Verwandlung des ‚Vergeblichen‘ vom Schicksalhaften und Quasischicksalhaften ins Freie und Poetische“ (Marten 1993, S. 287 f.).

Vergeblichkeit, die Menschen einander schenken, ist ein unverzichtbarer Teil menschlichen Seins. Nur wenn Vergeblichkeit in Projekte und die Anwendung von Theorien einbezogen wird, kann menschliches Leben so gestaltet und verbessert werden, dass die Endlichkeit von Menschen gewahrt wird. Denn dann würde, ausgehend von der Vergeblichkeit des endlichen Lebens, auf das freie einander Vergeben und einander Schenken als Grund menschlichen Lebens gesetzt.

Dewey wandte sich ebenfalls entschieden gegen die Abwertung und Ausblendung des Alltags der nahen menschlichen Beziehung und des Lebens im Namen makelloser, absoluter Ideale. Es scheint mir deshalb, dass Vergeblich-

keit als Form menschlichen Seins eine sinnvolle und gute Ergänzung von Deweys humanistischen Naturalismus ist.

Doch nun zu dem zweiten, vielfältigeren, alltäglicheren Problemkreis. Es geht dabei um das Wie, Wann und Warum der Anwendung von Theorien, die zunächst durch einige Fragen genauer gefasst werden soll:

- Wie verläuft und verlief historisch und gegenwärtig der Prozess der Verbreitung, praktischen Umsetzung, Anwendung einer Theorie in der Regel?
- Wie vollzieht sich eine Anwendung üblicherweise, d.h. wie verläuft so etwas historisch meistens?
- Sind Normen und Regeln angebar, nach denen die Anwendung einer Theorie „richtig“ und „ordentlich“ verlaufen kann?
- Gibt es besondere Verlaufsformen, die für soziale Institutionen und Gemeinschaften wie die Gewerkschaften als Teile von Massengesellschaften gelten?

All diese Fragen kann und will ich nicht ausführlich beantworten. Sie markieren aber das Problemfeld, in dem sich die folgenden Überlegungen bewegen werden. Um die Unvollständigkeit des Folgenden ein wenig auszugleichen, beginne ich mit einer allgemeinen Vorüberlegung. Sie hat die Form einer methodischen Vorbemerkung zum Verhältnis von Anwendung und Theorie. Jede Anwendung ist eine spezielle Interpretation. Sie ist, je nach ihrem Gegenstandsbereich, von sehr unterschiedlicher Aussagekraft über den Aussagegehalt einer Theorie. Selbst im Falle von technologischen Anwendungen einer naturwissenschaftlichen Theorie ist die Anwendbarkeit keineswegs der Beweis ihrer Wahrheit, sondern der spezifischen funktionalen Zugänglichkeit eines technischen Zusammenhangs.

Dies gilt auch für die Umsetzung jeder Theorie durch einen Algorithmus: Eine algorithmisch ausführbare Anwendung greift aus einem umfassenderen, durch Theorie darstellbaren allgemeinen Zusammenhang eine einzelne funktionale Beziehung heraus. Es ist eine solche einzelne funktionale Beziehung, z.B. in Deweys Bildungstheorie vielleicht die zwischen der Qualität des zwischenmenschlichen Austauschs und dem Entstehen von Gemeinschaften, der angewendet, erprobt und dann beurteilt werden könnte. Kurzum, jede Theorie, auch die Deweys, reicht in ihrem Gehalt über jede mögliche einzelne Anwendung hinaus. Deshalb macht es Sinn zu sagen: Keine Philosophie und keine Theorie ist vollständig umsetzbar und anwendbar. Theorien und Philosophien sind allgemeine Formen des Denkens. Dass sie weder direkt anwendbar noch algorithmisch fassbar sind, macht sie zu Formen, in denen sich menschliche Fantasie und Freiheit verkörpert.

Das mögliche Scheitern und die mögliche Anwendbarkeit von Philosophie und Bildungstheorie

Kehren wir kurz zu Deweys zwei Niederlagen im Kampf um berufliche und gewerkschaftliche Bildung zurück. Klar ist: Es wäre zu schön und von der Wirklichkeit der herrschenden Verhältnisse zu viel verlangt, wäre es anders gekommen. Es ist unwahrscheinlich, dass Brookwood sich hätte halten und dass eine breit angelegte, auf persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zielende Berufsbildung sich damals in den USA hätte durchsetzen lassen. Die „Macht“ von Argumenten und Theorien, besonders dann, wenn sie in heftigen Auseinandersetzungen geäußert werden, in denen es um ganz handfeste Interessen geht, ist meistens wirkungslos bis gering.

An ganz anderen Dingen, an Geschäften und Agreements mit der Wirtschaft interessierte Gewerkschaftsführer, die vor allem einfach organisierbare Arbeitskräfte haben wollen und die mit den CEOs der US-Industriebetriebe, mit denen sie verhandeln müssen, inzwischen längst befreundet und geschäftlich verbandelt sind, haben kein Interesse an Arbeitern und Gewerkschaftern, die breit und politisch kritisch ausgebildet sind und ihre Interessen offensiv vertreten können. Wo kämen wir denn hin, wenn jeder seine Interessen gegen die der Anderen und die Gesellschaft durchsetzen wollte?

Das zu ändern heißt, die Gesellschaft für alle offener und zugänglicher zu gestalten. Wäre es da nicht empfehlenswert, wie Dewey vorschlägt, eine Philosophie und Bildungstheorie direkt umzusetzen und anzuwenden, die für ein breites Verständnis und einen Ausgleich im Verstehen und Vertreten eigener und gemeinschaftlicher Interessen sorgt? Nicht nur Philosophien, auch Bildungstheorien lassen sich aber nicht einfach „anwenden“ und in gesellschaftliche Praxis umsetzen. Und es gibt auch sachliche Gründe, die dafür sprechen, dass diese Verzögerung einer Umsetzung wichtig und richtig ist. Denn eine Anwendung und Umsetzung einer Theorie der Bildung würde bei allen zu Bildenden das Verständnis für die gemeinschafts- und damit demokratieformende Kraft der Bildung bereits voraussetzen, die ihre Anwendung doch erst erzeugen soll.

Es scheint also, dass jede direkte Anwendung von Deweys Bildungstheorie auf ein Paradox des unmöglichen Anfangs stößt. Dewey würde darauf antworten, dass ein allmählicher Prozess der Klärung der Konsequenzen in der jeweiligen Gemeinschaft dieses Anfangsparadox auflösen kann.

Offensichtlich ist aber die bloße publizistische Verbreitung und das Übernehmen einer Theorie durch die Öffentlichkeit nicht schon eine Umsetzung oder Anwendung. Jede Anwendung aber würde sicher auf längere Sicht eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse mit sich bringen. Doch wäre

eine solche Veränderung der Gesellschaft notwendigerweise so gut wie Dewey, Kehrbaum und Pape meinen?

Keine andere Aussage hat wie die Marx'sche These zu Feuerbach, die Philosophen hätten nur verschieden interpretiert, es käme aber darauf an, zu verändern, das Verständnis der Beziehung von Theorie und gesellschaftlicher Wirklichkeit so grundlegend und folgenreich verändert – und zwar nicht in der sogenannten Linken oder bei den Marxisten, sondern in allen Zivilisationen dieser kleinen Erde, die Zugang zu Bildung und zur modernen Industriekultur haben.

Selbst dann, wenn man wie Kurt Bayertz in seinem Buch *Interpretieren, um zu verändern. Karl Marx und seine Philosophie* (Bayertz 2018) die häufig unterstellte einseitige Radikalität der Marx'schen These abschwächt und damit eigentlich das trifft, was Marx meinte, ist die Wirkung dieser These grundlegend und nachhaltig. Sie besagt nämlich: Sowohl Philosophie als auch Theorie müssen praktisch werden, nur dann sind sie auch sinnvoll. Eben dies würden heute die meisten Menschen, die dazu überhaupt eine Einstellung haben, selbstverständlich und richtig finden.

Damit ist aber Theorie in eine Nähe, ja Abhängigkeit zu ihrer Anwendung gerückt, die über das Klären des Denkens durch die Praxis hinausgeht, wie es der Pragmatismus von Peirce und Dewey vorschlägt, wenn auch Dewey in diesem Punkt etwas näher bei Marx als bei Peirce, dem Logiker, Wissenschaftstheoretiker und Naturwissenschaftler, sein dürfte. Im Zeitalter des Internets und der schnellen Innovationen gewinnt Marx' These eine ganz neue Bedeutung: Philosophie und Theorie dürfen demnach nicht mehr Schau, Kontemplation, denkkünstlerische Gestaltung endlichen menschlichen Lebens sein.

In unserer Zeit der Beschleunigung aller Arten von Veränderung wird damit auch von Philosophie und Theorie gefordert, sich auf beschleunigte Anwendungs- und Veränderungsprozesse einzulassen. Entgegen der Auffassung der methodischen Vorbemerkung wird oft unterstellt, dass allein und erstmals die effektive praktische Anwendbarkeit einer Theorie deren Sinn ausmacht. Im Umgang mit, in der schnellen Anwendung von philosophischen Ideen und Theorien lauern jedoch etliche Gefahren, Irrtümer und menschen- und lebensfeindliche Verkürzungen, wenn dabei die Eigenmacht der Entwicklungsprozesse ignoriert werden, auf die Dewey aufmerksam macht.

Doch das Agieren unter den kontingenten Bedingungen des alltäglichen Lebens und mit den Selbstverständnissen der Handelnden wird von Einstellungen und Irrtümern geprägt, die für den Umgang mit Ideen und Theorien entscheidend sein können. Dazu zwei Beispiele.

In Zeitungs- und Radiointerviews von erfolgreichen Sportlerinnen und Sportlern, Schauspielerinnen und Schauspielern oder anderen Prominenten taucht oft die folgende Denk- und Sprechfigur auf: „Ja, in meiner Jugend, da hatte ich noch diese Ideale (Ideen, politische oder künstlerische Projekte). Doch die habe ich aufgeben, ja verraten müssen. Denn da waren die bösen Umstände des Lebens, und sie haben mich an der Verwirklichung dieser Ideale gehindert. Aber irgendwann werde ich doch noch vielleicht dazu kommen, sie zu verwirklichen.“

Durch diese Art der Erzählung verweigert sich der Erzähler/in der Einsicht, dass es das eigene Lernen an der Erfahrung war, das zu diesem Ergebnis führte und dass die Ideale, Ideen und politischen Projekte ungeeignet, unvollständig oder schlicht viel zu vage gewesen sind, um verwirklicht zu werden. Aber das wollen die Erzählerinnen nicht sehen. An den hehren Ideen und Idealen wird festgehalten; über sie gibt es nichts zu lernen. Denn sie verkörpern ja das Wahre, das man ersehnt und erhofft hatte.

Dieser hohen Meinung über die Bedeutung von unerreichbaren Idealen für das Leben entspricht eine andere Haltung zu Theorie bzw. Philosophie, auf die ich gelegentlich vor allem im Gespräch mit jungen Philosophiestudentinnen und -studenten gestoßen bin – eine Auffassung, die aber durchaus auch von einigen anderen Leuten geteilt wird. Es ist die Überzeugung, dass man in der Philosophie, sucht man nur beharrlich genug, Lösungen für, Erlösung von allen großen Problemen des Lebens finden könne, so dass schließlich auch die Frage nach dem Sinn des Lebens beantwortet wird. Es ginge nur darum, diese Antwort zu finden, sie richtig zu verstehen – und schon sind die Probleme des eigenen Lebens gelöst.

Man mag angesichts dieser Naivität den Kopf schütteln. Und doch funktioniert die „Abholtheorie“ der Anwendung der Philosophie auf das eigene Leben, insbesondere bei esoterischen Philosophien wie der Anthroposophie. Doch gibt es auch heute noch Anhänger von Kant, Fichte, Hegel, Dewey, Marx und anderen, die davon überzeugt sind, dass sich, nur richtig interpretiert, alle Probleme der Moderne und des menschlichen Lebens mit der Theorie des Meisters lösen lassen. Es sei nur das mangelnde Verständnis, die falsche Interpretation und die Macht der widrigen Verhältnisse, die dies verhindern.

Tatsächlich sind viele dieser wahren Gläubigen einer Philosophie durchaus mit dieser zufrieden. Sie müssen sich auch nichts vormachen und unterliegen auch keiner Selbsttäuschung. Sie übersehen nur, dass es ihre eigene Entschiedenheit in der Weise ist, wie sie ihr Leben führen und gestalten und nicht die dahinterstehende Philosophie, die für die praktische Wirksamkeit der für wahr gehaltenen Theorie sorgt.

Diese letzte Art von Fällen zeigt noch mehr: Auch der Glaube an Unmögliches gestattet es, in den Vollzügen und Gepflogenheiten des eigenen Lebens irgendeine Interpretation zu finden, die für den Gläubigen als Verwirklichung einer Philosophie zählt. Wie wir uns selbst entwerfen, welche Möglichkeiten wir für uns selbst im Leben sehen, hängt davon ab, dass wir Möglichkeiten als praktisch verfügbar für unser Leben vorstellen und ihnen gemäße Handlungen in unserem Leben finden. Bereits durch ihr theoretisches Verstehen, durch Imaginieren eines Öffnens für und Zugehens auf ein Mögliches, das als Teil des eigenen Lebens gedacht wird, entsteht eine praktische Realität, die sich im Leben des Vorstellenden mit dem eigenen Handeln verbinden lässt.

Diese zweite Beobachtung verdeutlicht auch, dass jenseits der persönlichen, individuellen Haltung und Lebensgestaltung keine Theorie direkt anwendbar ist und es auch nicht sein sollte. Denn der Prozess der gesellschaftlichen Verwirklichung einer Theorie ist, wie Dewey zu Recht betont, weder einfach noch zeitlich und individuell begrenzt. Das bedeutet auch, dass dieser Prozess von den Vorlieben und der Entschiedenheit einzelner Menschen nicht abhängig sein kann. Dann geht es vielmehr darum, eine Philosophie oder Theorie der Erprobung und der Konfrontation mit allen Formen und Inhalten der Erfahrung und des Wissens auszusetzen, die für eine Theorie relevant sein könnten und für die sie Folgen haben kann.

Sprechen wir von der „Anwendung“ einer Philosophie, so kann das zunächst nur heißen, dass sie in eine Vielzahl einzelwissenschaftlicher Theorien zu „übersetzen“ und zu überprüfen ist, wie unvollkommen auch immer derartige interpretierende Übersetzungen sein mögen. So wird z. B. eine Sprachphilosophie dadurch erprobt, dass ihr entsprechende Theorien der Linguistik und Kommunikation formuliert und auf natürliche Sprachen und Verständigungsprozesse angewendet werden. Der Prozess der Übersetzung und Umsetzung ist, wie schon Gramsci gesehen hat, nicht auf Wissenschaft begrenzt: Auch im Alltagsleben und -verstehen in alltäglichen Gesprächen, öffentlichen Debatten und Handeln finden sich dann Anwendungen theoretischer Vorschläge.

Wer heute z. B. das Reagieren oder Verhalten eines Menschen als unbewusst motiviert bezeichnet, muss deshalb nicht Freud gelesen haben. Auch wird Freuds Theorie durch eine solche Anwendung seiner Begrifflichkeit weder bestätigt noch widerlegt. Denn natürlich ist, wie in der methodischen Vorbemerkung angemerkt, durch eine solche Verwendung nur ein Bruchstück Freudscher Theorie und nicht diese selbst angewandt worden. Aber Freuds Theorie ist auf diese Weise aktiv wirksam, dass sie sich in unser alltägliches Selbst- und Menschenverständnis eingefügt hat.

Was kann man aber von diesen alltäglichen, kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Beobachtungen und Überlegungen für die Frage nach der „richtigen“ Anwendung und Umsetzung von Deweys Bildungstheorie und Philosophie lernen? Ich denke, dass einiges davon übertragbar ist. Denn zum einen erfordert der Prozess der Anwendung und Erprobung einer solchen Theorie ebenfalls stets einen kulturellen und mentalen Wandel der sozialen Gemeinschaft der durch sie beeinflussten Handelnden wie der Betroffenen, die nichts von ihr wissen.

Zum anderen können diese Beobachtungen vor dem schützen, was man die Illusion der Erlösung durch die wahre Philosophie oder Theorie nennen könnte. In den Revolutionen, Kriegen und Genoziden des 20. Jahrhunderts von der Russischen Revolution bis zu den Roten Khmer waren Menschen aktiv handelnd tätig, die von der festen Überzeugung motiviert waren, es ginge nur darum, die Menschen durch die wahre Theorie für immer zu erlösen. Dass die Vergeblichkeit im endlichen und alltäglichen Leben der Menschen, ihre Beziehungen zueinander und ihre tradierten kulturellen und mentalen Prägungen irgendeinen Status und Wert haben könnte, der von der „wahren Erlösungstheorie“ ignoriert wird, aber schützenswert ist, kam den gnadenlosen Verwirklichern des Wahren nicht in den Sinn.

Deshalb spricht viel dafür, auch die Anwendung einer Bildungstheorie, die auf gemeinsame, alle Menschen einbeziehende Lernprozesse setzt, mit großer Vorsicht anzugehen. Die Güte des Vergebens kann bei der Anwendung von Theorien nur auf die Art gewahrt werden, dass alle Betroffenen mit ihren Lernprozessen einbezogen werden. Dadurch wäre dann auch schon im Ansatz die Verbindung von Demokratie hergestellt, die nach Dewey den Kern aller Bildung ausmacht.

LITERATUR

Werke von John Dewey

Sammelbände

Die Arbeiten von John Dewey liegen in einer kritischen Gesamtausgabe des **Center for John Dewey Studies** und in der Kompaktausgabe **The Essential Dewey** vor, außerdem in der Sammlung **The Political Writings**.

The Collected Works of John Dewey, 38 Bände, hrsg. von Jo Ann Boydston et al., Southern Illinois University Press, Carbondale 1969–1990:

- **EW = The Early Works of John Dewey**, 1892–1898, 5 Bände
- **MW = The Middle Works of John Dewey**, 1899–1924, 15 Bände
- **LW = The Later Works of John Dewey**, 1925–1953, 17 Bände
- **The Works of John Dewey**, Supplementary Volume 1, 1884–1951

John Dewey: The Political Writings, hrsg. von Debra Morris/Ian Shapiro, Hackett, Indianapolis 1993

The Essential Dewey, 2 Bände, hrsg. von Larry A. Hickman und Thomas M. Alexander, Indiana University Press, Bloomington 1998:

- **ED 1 = Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy**
- **ED 2 = Volume 2: Ethics, Logic, Psychology**

Einzelpublikationen

Dewey, John (1896a): Imagination and Expression, wieder abgedruckt in: John Dewey (1972): *The Early Works, 1882–1898*, vol. 5, Carbondale: Southern Illinois University, S. 192–201.

Dewey, John (1896b): The Aesthetic Element in Education, wieder abgedruckt in: John Dewey (1972): *The Early Works, 1882–1898*, vol. 5, Carbondale: Southern Illinois University, S. 202–203

Dewey, John (1897): My Pedagogic Creed, in: *School Journal*, Vol. 54, (January 1897), S. 77–80

Dewey, John (1899): *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago/Illinois

Dewey, John (1902a): *The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago/London

Dewey, John (1902b): *The Educational Situation*, Chicago, University of Chicago Press

Dewey, John (1909): *Moral Principles of Education*, Mifflin Company, Boston/New York/Chicago/San Francisco

Dewey, John (1910): *How We Think*, D. C. Heath and Company, Boston

Dewey, John (1915a): On Industrial Education – a wrong kind, wieder abgedruckt in: *Curriculum Inquiry* (1977), Vol. 7, No. 1, S. 53–60

Dewey, John (1915b): *Schools of To-Morrow* (with Evelyn Dewey), Dutton and Company, New York

Dewey, John (1916): *Democracy and Education*, The Free Press, New York

Dewey, John (1917): The Need for a Recovery of Philosophy, in: *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, Henry Holt & Company, New York, S. 3–69

Dewey, John (1922): *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*, Henry Holt & Company, New York

Dewey, John (1923): Preface, in: Alexander, Frederick Matthias: *Constructive Conscious Control of the Individual*, E. P. Dutton, New York, S. 5–14

Dewey, John (1925): *Experience and Nature*, Open Court, Chicago

Dewey, John (1927): *The Public and Its Problems*, Henry Holt Company, New York

Dewey, John (1938a/1997): *Experience and Education*, Kappa Delta Pi (1938)/Touchstone, New York (1997)

Dewey, John (1938b/1986): *Logic. The Theory of Inquiry*, Southern Illinois University Press, Carbondale (1938)/Holt, New York (1986).

Dewey, John (1951): *Wie wir denken. Die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*, Morgarten Verlag, Zürich

Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, hrsg. von Jürgen Oelkers, übersetzt von Gudrun und Harald Hylla, Beltz Verlag, Weinheim.

Dewey, John (1995): *Erfahrung und Natur*, übersetzt von Martin Suhr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Dewey, John (1996): *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*, übersetzt von Wolf-Dietrich Junghanns, mit einem Nachwort von Hans-Peter Krüger, Philo Verlagsgesellschaft, Bodenheim

Dewey, John (2001): *Die Suche nach Gewißheit*, übersetzt von Martin Suhr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Dewey, John (2002): *Logik. Die Theorie der Forschung*, übersetzt von Martin Suhr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Dewey, John (2003): *Philosophie und Zivilisation*, übersetzt von Martin Suhr, Suhrkamp, Frankfurt am Main

Dewey, John (2004): *Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten*, mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Pestalozzianum, Zürich

Dewey, John (2019): *Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20*, aus dem Amerikanischen von Martin Suhr, herausgegeben und mit einem Nachwort von Axel Honneth und Arvi Särkelä, Suhrkamp Verlag, Berlin

Weitere Literatur

Alexander, Frederick Matthias (1923): *Constructive Conscious Control of the Individual*, E. P. Dutton, New York

Allespach, Martin (2005): *Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung*, Schüren Verlag, Marburg

Allespach, Martin/Huber, Berthold/Kehrbaum, Tom/Novak, Hermann (2001): *Ausbildung – Investition in die Zukunft*, Schüren Verlag, Marburg

Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar (2009): *Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften*, Schüren Verlag, Marburg

Allespach, Martin/Wentzel, Lothar (2010): *Subjektorientierung und kritische Psychologie – neue Ansätze in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit*, in: *Außerschulische Bildung* 3/2010, S. 249–256

Altenbaugh, Richard J. (1990): *Education for Struggle. The American Labor Colleges of the 1920s and 1930s*, Temple University Press, Philadelphia

Altvater, Elmar/Freerk Huiskens (1970): *Produktive und unproduktive Arbeit als Kampfbegriffe, als Kategorien zur Analyse der Klassenverhältnisse und der Reproduktionsbedingungen des Kapitals*, in: *Sozialistische Politik*, Nr. 8, Verlag Sozialistische Politik, Berlin

Appiah, Kwame Anthony (2007): *The Ethics of Identity*, Princeton University Press, Princeton

Avila-Villegas, Sergio (2018): The jaguar and the PhD, *PLoS Biol* 16(2): e2004152, <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2004152> (abgerufen am 18.4.2019)

Bachelard Gaston (1971): Epistemologie. Ausgewählte Texte, Ullstein Verlag, Frankfurt am Main

Bachelard Gaston (1988): Der neue wissenschaftliche Geist, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Barnes, Albert C./Dewey, John/Buermeyer, Lawrence (1954): Art and Education, Barnes Foundation, Lower Merion, PA

Bayertz, Kurt (2018): Interpretieren, um zu verändern. Karl Marx und seine Philosophie, C. H. Beck, München

Bebel, August/Bernstein, Eduard (Hrsg.) (1913): Der Briefwechsel zwischen Friedrich Engels und Karl Marx 1844–1883, Band 1, J. H. W. Dietz, Stuttgart

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Becker, Gary S. (1993): Ökonomische Erklärung menschlichen Verhaltens, 2. Auflage, Mohr/Siebeck, Tübingen

Bittner, Stefan (2001): Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik, 1900–2000, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb.

Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Büchse der Pandora Verlag, Wetzlar.

Bonz, Bernhard (1999): Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch, Hirzel Verlag, Stuttgart

Borries, Bodo von/Kehrbaum, Tom/Metzger, Folker/Obermayr, Ulrike (2013): Historisches Denken und politisches Handeln. Theoretische Grundlagen und Praxis des historisch-politischen Lernens, 8. Theorie-Praxis-Dialog, hrsg. vom IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld, in: ders.: Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2, hrsg. von Margareta Steinrücke, VSA Verlag, Hamburg, S. 59–78

Buber, Martin (2006): Elemente des Zwischenmenschlichen, in: ders.: Das dialogische Prinzip, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, S. 171–177

Bultmann, Daniel (2017): Kambodscha unter den Roten Khmer. Die Erschaffung des perfekten Sozialisten, Schöningh Verlag, Paderborn

Büchter, Karin (2017): Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet, in: Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Moser, Daniela/Schmidt, Kurt/Gramlinger, Franz (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, wbv Media, Bielefeld, S. 21–43

Bürgin, Julika (2013): Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung, Zweckbildung ohne Gewähr, Westfälisches Dampfboot, Münster

Campbell, James, (1993): Democracy as Cooperative Inquiry, in: Stuhr, John J. (Hrsg.), Philosophy and the Reconstruction of Culture, SUNY, Albany

Caspary, William R. (2000): Dewey on Democracy, Cornell University Press, Ithaca

Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns, Merve Verlag, Berlin

Cochran, Molly (2010): The Cambridge Companion to Dewey, Cambridge University Press

Cohn, Ruth C. (2016): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Klett-Cotta, Stuttgart

Cork, Jim (1949): John Dewey, Karl Marx, and Democratic Socialism, in: The Antioch Review, 9, No. 4 (Winter 1949), S. 435–452

Crawford, Matthew B. (2016): Die Wiedergewinnung des Wirklichen. Eine Philosophie des Ichs im Zeitalter der Zerstreung, Ullstein Verlag, Berlin

Damasio, Antonio (2017): Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur, Siedler Verlag, München

Damico, Alfonso (1978): Individuality and Community. The Social and Political Thought of John Dewey, University Presses of Florida, Gainesville

Damico, Alfonso (1991): A Reconsideration of Deweyan Democracy, in: Brint, Michael/Weaver, William (Hrsg.): Pragmatism in Law and Society, Westview Press, Boulder, S. 217–247

Damico, Alfonso (1997): The Ties of Communication. Dewey on Ideal and Political Democracy, in: History of Political Thought, 18, S. 104–124

Damico, Alfonso (1986): Impractical America. Reconsideration of the Pragmatic Lesson, in: Political Theory, 14, S. 83–104

van Deth, Jan W. (2017): Die Stimme der Verlierer. Weshalb Demokratien heute besonders wachsam sein müssen, in: Süddeutsche Zeitung, 1.3.2017, S. 2, www.sueddeutsche.de/politik/populismus-weshalb-demokratien-heute-besonders-wachsam-sein-muessen-1.3399116 (abgerufen am 18.4.2019)

Deutsche Kommission Justitia et Pax (Hrsg.) (2013): Menschenwürde. Impulse zum Geltungsanspruch der Menschenrechte, Schriftenreihe Gerechtigkeit und Frieden, Heft 127, www.justitia-et-pax.de/jp/publikationen/pdf/guf_127.pdf (abgerufen am 15.2.2017)

Dewey, John: siehe [Werke von John Dewey](#)

Eichler, Bertin/Obermayer, Ulrike/Kehrbaum, Tom (2013): Gewerkschaftliche Bildung für ein solidarisches Europa! Ziele, Konzepte und Methoden transnationaler politischer Bildung, hrsg. vom IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Frankfurt am Main

Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims, Suhrkamp Verlag, Berlin

Euler, Peter (1999): Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie. Zum Weiterdenken des Widerspruchs der Bildung und ihrer Neufassung, in: Widersprüche, 19, Heft 74, S. 170–182

Euler, Peter (2001): Über „Die Stunde der Ingenieure – technologische Intelligenz und Politik“ von Eugen Kogon. Oder: Technologie und Humanität, eine noch zu lernende Lektion für unsere Kultur, in: Technische Universität Darmstadt (Hrsg.): Das Maß aller Dinge. Zu Eugen Kogons Begriff der Humanität, Schriftenreihe Wissenschaft und Technik 81, S. 79–95

Euler, Peter (2003): Bildung als „kritische“ Kategorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 48, Heft 3, S. 413–421

Farr, James (1999): John Dewey and American Political Science, in: American Journal of Political Science, 43, S. 520–541

Faulstich, Peter (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51, Heft 4, S. 528–542

Faulstich, Peter (2009): Vorwort, in: Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften, Schüren Verlag, Marburg, S. 9–11

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie, transcript Verlag, Bielefeld

Felsch, Philipp (2018): Ein langer Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte. 1960–1990, Fischer Verlag, Frankfurt am Main

Fenstein, Matthew (1997): Pragmatism and Political Theory. From Dewey to Rorty, University of Chicago Press, Chicago

Fott, David (1998): John Dewey. America's Philosopher of Democracy, Rowman and Littlefield, Lanham/Maryland

Jungkamp, Burkhard (Hrsg.)/John-Ohnesorg, Marei (2017): Politische Bildung in der Schule. Zeitgemäße Ansätze in Zeiten des Populismus, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin

Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?, Kindler Verlag, München

Füssel, Karl-Heinz (2004): Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung – Wissenschaft – Politik, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York

Gagel, Walter (1988): Theorien und Konzepte, in: Mickel, Wolfgang/Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Leske + Budrich, Opladen, S. 15–26

Gamble, Clive/Gowlett, John/Dunbar, Robin (2016): Evolution, Denken, Kultur. Das soziale Gehirn und die Entstehung des Menschlichen, Springer Verlag, Berlin/Heidelberg

Gamm, Hans Jochen (1979): Der Flüsterwitz im Dritten Reich, dtv, München

Gamm, Hans Jochen (1993): Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart, List Verlag, München

Görs, Dieter (Hrsg.) (1982): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kontroversen und Konzepte, Urban und Schwarzenberg, München

Graeber, David (2018): Bullshit Jobs. Vom wahren Sinn der Arbeit, Klett-Cotta, Stuttgart

Green, Judith M. (1999): Deep Democracy. Community, Diversity, and Transformation, Rowman and Littlefield, New York

Greinert, Wolf-Dietrich (1998): Das deutsche System der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion, Nomos Verlag, Baden-Baden

Gross, Liza/Hettinger, Annaliese/Moore, Jonathan W./Neeley, Liz (2018): Conservation stories from the front lines. PLoS Biol 16(2): e2005226. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2005226> (abgerufen am 18.4.2019)

Gruschka, Andreas (2004): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie, Büchse der Pandora, Wetzlar

Guggenberger, Nikolas (2018): Facebook & Co. sollen zahlen. Diese Steuer könnte Facebook & Co. zähmen, in: Süddeutsche Zeitung, 20.8.2018, S. 16, www.sueddeutsche.de/digital/social-media-diese-steuer-koennte-facebook-co-zaehmen-1.4096703 (abgerufen am 18.4.2019)

Habermas, Jürgen (1973): Erkenntnis und Interesse, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Habermas, Jürgen (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Habermas, Juergen (1998): Ganz allein. Wie sich der amerikanische Philosoph John Dewey 1929 auf „Die Suche nach Gewißheit“ machte, in: Die Zeit 31/1998, 23.7.1998, www.zeit.de/1998/31/Ganz_allein (abgerufen am 18.4.2019)

Hagelüken, Alexander (2018): Die Angst der Mittelschicht vor dem Abstieg droht die Republik zu zerreißen, www.sueddeutsche.de/wirtschaft/essay-die-angst-der-mittelschicht-vor-dem-abstieg-droht-die-republik-zu-zerreissen-1.3841978 (abgerufen am 18.4.2019)

Hall, Granville Stanley (1911): Educational Problems, Vol. 1, Appleton, New York

- Hampe, Michael (2014):** Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik, Suhrkamp Verlag, Berlin
- Hampe, Michael (Hrsg.) (2017):** John Dewey: Erfahrung und Natur, De Gruyter, Berlin/Boston
- Hampe, Michael/Lindén, Jan-Ivar (Hrsg.) (1993):** Im Netz der Gewohnheit. Ein philosophisches Lesebuch, Junius Verlag, Hamburg
- Hansmann, Otto (2015):** Transhumanismus – Vision und Wirklichkeit. Ein problemgeschichtlicher und kritischer Versuch, Logos Verlag, Berlin
- Haug, Wolfgang Fritz (1999):** falsches Bewusstsein, HKWM 4, 1999, Spalten 78–92, www.inkrit.de/e_inkritpedia/e_maincode/doku.php?id=f:falsches_bewusstsein (abgerufen am 18.4.2019)
- Harari, Yuval Noah (2017):** Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen, C. H. Beck, München
- Hartmann, Martin (2003):** Die Kreativität der Gewohnheit. Grundzüge einer pragmatistischen Demokratietheorie, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York
- Hartmann, Martin/Särkelä, Arvi (2017):** Eine Metaphysik der lebendigen Mischung, in: Hampe, Michael (Hrsg.) (2017): John Dewey: Erfahrung und Natur, De Gruyter, Berlin/Boston, S. 33–48
- Heid, Helmut (1999):** Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 45, S. 231–244
- Heimann, Klaus (2018):** Politische Erwachsenenbildung: Angebot und Nachfrage rückläufig: www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/politische-erwachsenenbildung-angebot-und-nachfrage-ruecklaeufig/ (abgerufen am 18.4.2019)
- Heinemann, Karl-Heinz (2007):** Vater der Berufsschule. Vor 75 Jahren starb der Schulreformer Georg Kerschensteiner, www.deutschlandfunk.de/vater-der-berufsschule.871.de.html?dram:article_id=125754 (abgerufen am 18.4.2019)
- Held, Josef, (2006):** Politische Bildung auf subjektwissenschaftlicher Basis – Einspruch, Vortrag beim Beraterkreis IG Metall Bildungsarbeit am 30.9.2006, Frankfurt am Main
- Hentges, Gudrun (1999):** Debatten um die politische Bildung vor und nach 1945. Theodor Litt und Theodor Wilhelm (Pseudonym Friedrich Oetinger) als Beispiel, in: Butterwege, Christoph (Hrsg.): Alte und neue Rechte an den Hochschulen, Agenda Verlag, Münster, S. 159–176
- Hetzel, Andreas (2017):** Philosophie als verallgemeinerte Kritik, in: Hampe, Michael (Hrsg.) (2017): John Dewey. Erfahrung und Natur, De Gruyter, Berlin/Boston, S. 159–174
- Hickman, Larry (Hrsg.) (1998):** John Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation, Indiana University Press, Indianapolis
- Holzcamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Campus Verlag, Frankfurt am Main
- Honneth, Axel (1998):** Democracy as Reflexive Cooperation. John Dewey and the Theory of Democracy Today, in: Political Theory, 26, S. 763–83
- Honneth, Axel (2011):** Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit, Suhrkamp Verlag, Berlin
- Honneth, Axel (2015):** Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung, Suhrkamp Verlag, Berlin
- Horkheimer, Max (1967):** Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Fischer Verlag, Tübingen
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/2003):** Dialektik der Aufklärung, Fischer, New York/Frankfurt am Main
- Hovestadt, Gertrud (2005):** Wissenserwerb und Lernverhalten von Betriebsratsmitgliedern, Arbeitspapier 107, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

Hovestadt, Gertrud (2016): Weiterentwicklung der Betriebsratsseminare vor dem Hintergrund der Marktanteile und des Marktauftritts privater Anbieter. Studie im Auftrag von DGB-Bildungswerk NRW e. V. und Arbeit und Leben NRW, Düsseldorf

Howlett, Charles F. (1993): Brookwood Labor College and the Struggle for Peace and Social Justice in America, E. Mellen, Lewiston

Howlett, Charles F. (2008): John Dewey and Peace Education, in: Bajaj, Monisha (Hrsg.): Encyclopedia of Peace Education, Columbia University Press, Columbia University, S. 25–32

Hoyningen-Huene, Paul (2002): Paul Feyerabend und Thomas Kuhn, in: Journal for General Philosophy of Science, 33 (1), S. 61–83, www.zeww.uni-hannover.de/129_Hoyningen_PF_TK.pdf (abgerufen am 20.8.2018)

Huber, Berthold (Hrsg.) (2010): Kurswechsel für Deutschland. Die Lehren aus der Krise, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York

Hyslop-Margison, Emery J. (2000): An assessment of historical arguments in vocational education reform, in: Journal of Career and Technical Education, 17 (1), S. 23–30, <http://dx.doi.org/10.21061/jcte.v17i1.590> (abgerufen am 11.4.2019)

IG Metall (Hrsg.) (o. J.): Ergebnisse des Projekts Quali2move. Gewerkschaftliche Bildung für ein solidarisches Europa! Ziele, Konzepte und Methoden transnationaler politischer Bildung, hrsg. vom IG Metall Vorstand, <http://netkey40.igmetall.de/homepages/bildunginternational/projekte/quali2move/publikationen.html> (abgerufen am 16.7.2018)

IG Metall (1972): Aufgabe Zukunft – Qualität des Lebens. Beiträge zur Vierten Internationalen Arbeitstagung der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland, 11.–14. April 1972 in Oberhausen, hrsg. von Günter Friedrichs, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt

IG Metall (Hrsg.) (2002): Gewerkschaftliche Jugendarbeit als Handlungs- und Möglichkeitsraum, Schüren Verlag, Marburg

IG Metall (Hrsg.) (2010): Wirk schnell – halt lang! Was uns die Jugendbildungsarbeit bringt, hrsg. vom IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Frankfurt am Main

IG-Metall (Hrsg.) (2013): Arbeit: sicher und fair! Die Befragung. Ergebnisse, Zahlen, Fakten, hrsg. vom IG Metall Vorstand, www.igmetall.de/docs_13_6_18_Ergebnis_Befragung_final_51c49e134f92b4922b442d7ee4a00465d8c15626.pdf (abgerufen am 18.4.2019)

IG Metall (Hrsg.) (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Diskussionspapier, hrsg. vom IG Metall Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik, Frankfurt am Main, https://wap.igmetall.de/docs_Leitbild_Beruflichkeit_web_d748b21f41205de4806090c4d63d3cc33d-769c0d4.pdf (abgerufen am 27.4.2018)

IG Metall (Hrsg.) (2016): Satzung, gültig in veränderter Fassung ab 1.1.2016, hrsg. vom IG Metall Vorstand, Frankfurt am Main

IG Metall (2017): Die Befragung 2017. Arbeitszeit – sicher, gerecht und selbstbestimmt. Ergebnisse, Zahlen und Fakten zur Arbeitszeit, www.igmetall.de/docs_20170529_2017_05_29_befragung_ansicht_komp_489719b89f16daca-573614475c6ecfb706a78c9f.pdf (abgerufen am 18.4.2019)

IG Metall (Hrsg.) (2018): Dokumentationshandbuch zum Ausbildungsgang „Internationales Projektmanagement Junge Generation“ (IPM). Konzeptentwicklung, Methodik und Erfahrungen, hrsg. vom IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und FB Transnationale Gewerkschaftspolitik, Frankfurt am Main

IG Metall Vorstand (Hrsg.) (2017): Humanisierung der Arbeit und Industrie 4.0, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Frankfurt am Main

IPLE/Institut für Produktives Lernen in Europa (2004): Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

James, William (1890): The Principles of Psychology, Henry Holt and Company, New York

James, William (1997): Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur, übersetzt von Eilert Herms und Christian Stahlhut, Suhrkamp/Insel, Frankfurt am Main

Jörke, Dirk (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden

Jung, Matthias (2014): Gewöhnliche Erfahrung, Mohr Siebeck, Tübingen

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Berlinische Monatsschrift, Zwölftes Stück, Dezember, S. 481–494, www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17 (abgerufen am 11.4.2019)

Kaufman-Osborn, Timothy V. (1984): John Dewey and the Liberal Science of Community, in: Journal of Politics, 46, S. 1142–1165.

Kehrbaum, Tom (2006): Innovationsfähigkeit deutscher Großkonzerne und die Rolle der Unternehmensmitbestimmung bei Innovationsprozessen, unveröffentlichte Studie des Ressorts Unternehmensmitbestimmung beim Vorstand der IG Metall

Kehrbaum, Tom (2009): Innovation als sozialer Prozess, VS-Verlag, Wiesbaden

Kehrbaum, Tom (2014a): Europa aus der Krise bilden! Grundlagen und Perspektiven notwendiger Weiterentwicklung „europäischen Lernens“, in: Kehrbaum, Tom/Negt, Oskar/Ostolski, Adam/Zeuner, Christine (Hrsg.): Stimmen für Europa. Ein Buch in sieben Sprachen, Steidl Verlag, Göttingen, S. 34–55

Kehrbaum, Tom (2014b): Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein! Ehrenamt als Gemeinwesenarbeit ist Arbeit mit, für und am Menschen, in: Zeitschrift für Sozialmanagement, 2/2014, S. 11–24

Kehrbaum, Tom (2018): Europa erfahrbar machen. Öffentlichkeit, Bildung, Beteiligung. Tom Kehrbaum im Gespräch mit Oskar Negt und Emanuel Herold, in: Guérot, Ulrike/Negt, Oskar/Kehrbaum, Tom/Herold, Emanuel (Hrsg.): Europa Jetzt! Eine Ermutigung, Steidl Verlag, Göttingen, S. 39–64

Kehrbaum, Tom/Jentgens, Barbara/Messina, Caterina/Habenicht, Thomas/Heimann, Klaus (2009): Handlungshilfe – Qualifizieren in der Krise, herausgegeben vom IG Metall Vorstand, Ressort Betriebs- und Mitbestimmungspolitik, Frankfurt am Main

Kehrbaum, Tom/Meier, Karsten/Obermayr, Ulrike/Pape, Helmut (2012): Qualitätsentwicklung in der Bildungsarbeit. Respekt und Anerkennung, Zwischenmenschliche und moralische Bedingungen in der betrieblichen Praxis und in Bildungsprozessen, 6. Theorie-Praxis-Dialog, hrsg. vom IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Frankfurt am Main

Kehrbaum, Tom/Peitsch, Henrik/Venzke, Oliver (2013): Politische Bildung der Gewerkschaften – und warum sie sich als „kritisch“ versteht, in: Overwien, Bernd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus, S. 145–153

Kerschensteiner, Georg (1904/1954): Berufs- oder Allgemeinbildung, in: ders. (Hrsg.), Grundfragen der Schulorganisation, 7. Auflage, Oldenbourg Verlag, München, S. 89–104

Kerschensteiner, Georg (1906/1979): Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert, wieder abgedruckt in: Reble, Albert (Hrsg.): Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, 4., verbesserte Aufl., Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb., S. 41–53

Kerschensteiner, Georg (1969): Begriff der Arbeitsschule, 17. unveränderte Aufl., hrsg. von J. Dolch, Oldenbourg/Teubner, München/Düsseldorf/ Stuttgart

Kitcher, Philip (2011a): Science in a Democratic Society, Prometheus, New York

Kitcher, Philip (2011b): The Ethical Project, Harvard University Press, Cambridge

Kittner, Michael (2017): Arbeits- und Sozialordnung, Bund Verlag, Frankfurt am Main

Knoll, Michael/Konrad, Franz-Michael (Hrsg.) (2018): John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn

Knoll, Michael (2018): „Two Roads to Culture“, John Dewey und Georg Kerschensteiner im Streit um die Berufs- und Allgemeinbildung, in: Knoll, Michael/Konrad, Franz-Michael (Hrsg.): John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 271–291

Kogon, Eugen (1976): Die Stunde der Ingenieure. Technologische Intelligenz und Politik, VDI-Verlag, Düsseldorf

Krastev, Ivan (2017): Europadämmerung, Suhrkamp Verlag, Berlin

Kreysing, Matthias (2002): Berufliche Bildung in den USA. Von der Werkbank zur Schulbank, in: Zeitschrift für Pädagogik, 48, Heft 4, S. 614–628

Kruse, Wilfried (1976): Die Qualifikation der Arbeiterjugend. Eine Studie über die gesellschaftliche Bedeutung ihrer Veränderung, Campus Verlag, Frankfurt am Main

Lausberg, Michael (2015): Humboldt und der Neuhumanismus, <https://de.indymedia.org/node/6873> (abgerufen am 18.4.2019)

Lehmann-Rommel, Roswitha (2014): Aufmerksamkeit und Subjektbildung aus pragmatischer Sicht, in: Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Zur Geschichte, Theorie und Empirie eines pädagogischen Phänomens, Springer VS, Wiesbaden

Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1977): Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit, Klett Verlag, Stuttgart

Liebknecht, Wilhelm (1872): Vortrag, gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungsvereins am 24. Februar 1872, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/1354/3> (abgerufen am 13.7.2018)

Lipsmeier, Antonius (1975): Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik, in: Stratmann, Bartel (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Kiepenheuer & Witsch, Köln, S. 242–270

Lotter, Maria-Sibylla (2017): Erfahrung als Kunst. Dewey über die Funktion der Kunst im Alltagsleben, in: Hampe, Michael (Hrsg.) (2017): John Dewey: Erfahrung und Natur, De Gruyter, Berlin/Boston, S. 143–158

Lösch, Bettina (2011): Von der politischen Bildung zur politischen Handlung, in: Kehrbaum, Tom/Lösch, Bettina/Meier, Karsten (Hrsg.): 5. Theorie-Praxis-Dialog, hrsg. vom IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Frankfurt am Main

Marinić, Jagoda (2018): Macht, in: Süddeutsche Zeitung vom 23.2.2018, S. 5, www.sueddeutsche.de/politik/kolumne-macht-1.3880739 (abgerufen am 18.4.2019)

Marten, Rainer (1993): Lebenskunst, Wilhelm Fink Verlag, München

Marten, Rainer (1994): Politische Lebensteilung. Der Gedanke des geteilten Lebens, in: Jäger, Wolfgang/Mühleisen, Hans O./Veen, Hans J. (Hrsg.): Republik und Dritte Welt. Festschrift für Dieter Oberndörfer, Schöningh Verlag, Paderborn, S. 223–230

Marten, Rainer, (2014): Verschenktes Leben, in: Maio, Giovanni (Hrsg.): Ethik der Gabe, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 494

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1971): Werke, Band 13, Dietz Verlag, Berlin

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1962): Werke, Band 20, Dietz Verlag, Berlin

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): Werke, Band 3, Dietz Verlag, Berlin

Marx, Karl (2004): Die Frühschriften, Kröner Verlag, Stuttgart

McCarthy, Charles (1912): The Wisconsin Idea, Norwood Press, Norwood/Massachusetts

Merkel, Angela/Coelho, Pedro Passos (2011): Pressekonferenz am 1.9.2019, : www.bundesregierung.de/Content/Archiv/DE/Archiv17/Mitschrift/Pressekonferenzen/2011/09/2011-09-01-merkel-coelho.html (abgerufen am 18.4.2019)

Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded Theory Reader, VS-Verlag, Wiesbaden

Mittelstraß, Jürgen (2007): Methodische Transdisziplinarität, LIFIS online, https://leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf (abgerufen am 18.4.2019)

Monal, Isabell (2014): Gattungswesen, in: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Band 4, S. 1248–1258, Argument-Verlag, Hamburg

Moorstedt, Michael (2018): Wie können wir Dich wieder loswerden, KI? Intelligenz außer Kontrolle, in: Süddeutsche Zeitung, 8.10.2018, S. 11, www.sueddeutsche.de/digital/technologie-intelligenz-ausser-kontrolle-1.4159534 (abgerufen am 18.4.2019)

Naber, Annika (2015): Qualitative Experiment as a Participating Method, in: Innovation Research – Historical Social Research, 40, No. 3 (153), Special Issue: Methods of Innovation Research. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches, S. 233–257

Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main

Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa, Steidl Verlag, Göttingen

Neuerer, Dietmar (2018): Die AfD ist die Partei ohne Antworten. Kommentar zum Gauland-Interview im ZDF, www.handelsblatt.com/politik/deutschland/kommentar-zum-gauland-interview-im-zdf-die-afd-ist-die-partei-ohne-antworten/22905472.html (abgerufen am 18.4.2019)

Nickl, Peter (2001): Die Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des Habitus, Felix Meiner Verlag, Hamburg

Nida-Rümelin, Julian (2012): Philosophie einer humanen Bildung, edition Körber-Stiftung, Hamburg

Oelkers, Jürgen (2005): Friedrich Nietzsches Baseler Vorträge im Kontext der deutschen Gymnasialpädagogik, in: Nietzsche Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch, Band 12: Bildung – Humanitas – Zukunft bei Nietzsche, S. 73–95

Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim

Ott, Bernd (1998): Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb, Franz Steiner Verlag, Stuttgart

Pape, Helmut (2009): Deweys Situation. Gescheitertes Handeln, gelingendes Erkennen und das gute Leben, in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie. Schwerpunkt: John Dewey, Heft 34:3, S. 331–352

Pape, Helmut (2012): Die Tiefe der Symbolisierung in Charles Sanders Peirce' pragmatischer Semiotik, in: Schmidt, Hans Ulrich/Timmermann, Tonus (Hrsg.): Symbolisierungen in Musik, Kunst und Therapie, Reichert Verlag, Wiesbaden, S. 23–34

Pape, Helmut (2013): Respekt, Anerkennung, Lebensteilung: Moralische und zwischenmenschliche Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen, Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 272, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, www.boeckler.de/pdf/p_arbp_272.pdf (abgerufen am 18.4.2019)

- Pape, Helmut (2017):** Bewusstsein zwischen Qualität und Bedeutung, in: Hampe, Michael (Hrsg.): John Dewey: Erfahrung und Natur, De Gruyter, Berlin/Boston, S. 127–142
- Pappas, Gregory (2009):** John Dewey's Ethics: Democracy as Experience, Indiana University Press, Bloomington
- Peirce, Charles Sanders (1938–1956):** Collected Papers of C. S. Peirce, 8 Bände, Harvard University Press, Boston
- Peirce, Charles Sanders (1998):** Naturordnung und Zeichenprozess. Schriften über Semiotik und Naturphilosophie, hrsg. und eingeleitet von Helmut Pape, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (2017):** Praxis Grounded Theory, Springer VS, Wiesbaden
- Pongratz, Ludwig A. (2005):** Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-system-theoretischer Pädagogik, Büchse der Pandora, Wetzlar
- Price, Daniel N. (1985):** Unemployment Insurance. Then and Now. 1935–85, in: Social Security Bulletin, 48, No. 10, S. 22–32.
- Putnam, Hilary (1998):** Renewing Philosophy, Cambridge (Mass.)/London
- Putnam, Hilary/Putnam, Ruth Anna (1998):** Epistemology as Hypothesis, in: Transactions of the C. S. Peirce Society, Vol. 26:4, S. 407–433
- Rauner, Felix (2013):** Multiple Kompetenzen. Die Fähigkeit der holistischen Lösung beruflicher Aufgaben, A+B Forschungsbericht Nr. 10/2013, A+B Forschungsnetzwerk, Bremen/Heidelberg/Karlsruhe/Weingarten
- Rauner, Felix (2018):** Der Weg aus der Akademisierungsfalle. Die Architektur paralleler Bildungswege, Lit Verlag, Münster
- Rees, Jonathan (2007):** Brookwood Labor College, in: Arnesen, Eric (Hrsg.): Encyclopedia of U.S. Labor and Working-Class History, Routledge, New York, S. 74–77
- Rendueles, César (2015):** Soziophobie. Politischer Wandel im Zeitalter der digitalen Utopie, Suhrkamp Verlag, Berlin
- Reid, Thomas (1764):** Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense, Glasgow/London
- Reid, Thomas (1782):** Thomas Reid's Untersuchung über den menschlichen Geist, nach den Grundsätzen des gemeinen Menschenverstandes, EB Schwickert, Leipzig
- Reid, Thomas (1788):** Essays on the Active Powers of the Human Mind, Edinburgh
- Ribolits, Erich (1997):** Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, Profil Verlag, München/Wien
- Robbins, Philip/Aydede, Murat (2009):** The Cambridge Handbook of Situated Cognition, Cambridge Handbooks in Psychology, Cambridge University Press, Cambridge/New York
- Röder, Jürgen/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2006):** Das Politische an (in) der Politischen Bildung, Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB), Recklinghausen.
- Rogers, Melvin (2008):** John Dewey. Religious Faith and Democratic Humanism, Columbia University Press, New York
- Rosa, Hartmut (2005):** Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Rosa, Hartmut (2016):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Suhrkamp Verlag, Berlin
- Ryan, Alan (1995):** John Dewey and the High Tide of American Liberalism, Norton, New York

- Ryan, Francis (2007):** Brookwood Labor College, in: Arnesen, Eric (Hrsg.): Encyclopedia of U.S. Labor and Working-Class History, S. 180 f.
- Sartre, Jean-Paul (1993):** Brüderlichkeit und Gewalt. Ein Gespräch mit Benny Lévy. Nachwort von Lothar Baier, Wagenbach Verlag, Berlin (ursprünglich erschienen in: Le Nouvel Observateur, März 1980)
- Savage, Daniel M. (2002):** John Dewey's Liberalism. Individuality, Community, and Self-Development, Southern Illinois University Press/Carbondale, Edwardsville
- Scheler, Max (1926):** Wissensformen und die Gesellschaft, Der Neue Geist-Verlag, Leipzig
- Siebert, Horst (2005):** Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdebatte für die Bildungspraxis, Beltz Verlag, Weinheim
- Spitzer, Manfred (2014):** Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, Klett-Cotta, Stuttgart
- Spitzer, Manfred (2018):** Die Smartphone-Epidemie. Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft, Klett-Cotta, Stuttgart
- Spöttl, Georg (2017):** „Beruflich-betrieblicher Bildungstyp“ – ein Leitmodell für die Industrie 4.0?, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Nr. 32, Juni 2017, www.bwpat.de/ausgabe32/spoettl_bwpat32.pdf (abgerufen am 18.4.2019)
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Beltz Verlag, Weinheim
- Strübing, Jörg (2004):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirische begründeten Theoriebildung, VS Verlag, Wiesbaden
- Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (2010):** Forschungslagen politische Praxis und Perspektiven politischer Bildung in Deutschland, Arbeitspapier 184, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf
- Syrus, Publius (1969):** Die Sprüche des Publius Syrus, Lateinisch – Deutsch, hrsg. von Hermann Beckby, Ernst Heimeran Verlag, München
- Thiagarajan, Sivasailam/Gisevius, Annette/van den Bergh, Samuel/Kehrbaum, Tom (2019):** Interaktive Trainingsmethoden 2. Thiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen, Wochenschau, Frankfurt am Main
- Thiagarajan, Sivasailam/van den Bergh, Samuel (2014):** Interaktive Trainingsmethoden. Thiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen, Wochenschau, Schwalbach/Taunus
- Tiles, J. E. (1992):** John Dewey.: Critical Assessments, 4 Bände, Routledge, London/New York
- Todorov, Tzvetan (1998):** Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie, Fischer Verlag, Frankfurt am Main
- Tomasello, Michael (2009):** Die Ursprünge menschlicher Kommunikation, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Tomasello, Michael (2010):** Warum wir kooperieren, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Tomasello, Michael (2014):** Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Ungerer, Lothar (1988):** Gewerkschaften, in: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Leske + Budrich, Opladen, S. 484–488
- Weischer, Christoph (1996):** Handeln in Betrieb und Gesellschaft. Orientierungsprobleme von InteressenvertreterInnen, Westfälisches Dampfboot, Münster
- Welchman, Jennifer (1995):** Dewey's Ethical Thought, Cornell University Press, Ithaca

Wentzel Lothar (2015): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193579/gewerkschaftliche-bildungsarbeit?p=all (abgerufen am 18.4.2019)

Wetzel, Detlef (2015): Beteiligung und Mitbestimmung. Für eine lebendige Demokratie in Wirtschaft und Gesellschaft, VSA Verlag, Hamburg

Westbrook, Robert B. (1991): John Dewey and American Democracy, Cornell University Press, Ithaca

White, Morton (1964): The Origin of Dewey's Instrumentalism, Octagon, New York

Widlok, Thomas (2017): Anthropology and the Economy of Sharing, Routledge, Abingdon (Oxon)/New York

Wrede, Daniel (2007): Das Gold in den Köpfen der Mitarbeiter. Zur Integration von Ideen- und Wissensmanagement, GRIN Verlag, Norderstedt

Zeuner, Christine (1991): Erfahrung und Wissenschaft. Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen, hrsg. von der Universität Bremen, Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, Band 21

Zeuner, Christine (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz. Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung, Studienheft erstellt im Grundtvig-1-Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates-Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union, Flensburg 2005

Zeuner, Christine (2013): Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“, in: Magazin Erwachsenenbildung.at, 20, www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf (abgerufen am 15.4.2019)

Zeuner, Christine (2014): Gesellschaftliche Kompetenzen als Grundlage emanzipativer politischer Bildung und politischer Partizipation, in: 50 Jahre „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“, Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, Bildungszentrum HVHS Husted

Zielke, Andreas (2018): Kapitalismus ist kein Schicksal, in: Süddeutsche Zeitung, 9.10.2018, S. 13

Weitere Internetquellen

Bundesprogramm Demokratie leben! www.demokratie-leben.de/startseite.html (abgerufen am 18.4.2019)

Bürgerdialog Gut leben in Deutschland – was uns wichtig ist: www.gut-leben-in-deutschland.de/static/LB/bericht/buergerdialog (abgerufen am 18.4.2019)

Erasmus+ project New Models in Workbased Learning: www.bibb.de/en/78574.php (abgerufen am 7.6.2018)

DGFE, Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik: www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik.html (abgerufen am 18.4.2019)

Europäische Bildungsprojekte der IG Metall: www.net2quali.eu, www.quali2move.eu, www.TransQuali-EWC.eu (abgerufen am 23.6.2018)

Konstruktivistische Lerntheorie von Kersten Reich: http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze (abgerufen am 12.2.2018).

Kritik am lebenslangen Lernen: https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/forschung/kritischer_diskurs.php#anpass (abgerufen am 27.4.2018)

Mitgliederentwicklung der Gewerkschaften: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/13054/umfrage/entwicklung-der-adac-mitgliedschaften/> (abgerufen am 18.4.2019)

Pulse of Europe: <https://pulseofeurope.eu/de/>
(abgerufen am 12.10.2018)

Respekt-Initiative der IG Metall: www.respekt.tv/ (abgerufen am 4.7.2018)

Richtfestsprüche: <http://www.waltke.de/wissenswertes/richtspruch/> (abgerufen am 21.5.2019)

TED-Konferenz: www.ted.com/ (abgerufen am 7.1.2019)

Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen: www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/metallberufe_2007.pdf (abgerufen am 27.4.2019)

ZEW-Innovationsindikator 2017:
www.zew.de/publikationen/innovationsindikator-2018/ (abgerufen am 21.5.2019)

Zur Geschichte des U-Eisens:
<https://fernmeldelehrling.de/index.php/downloads/send/15-dokumente/890-u-eisen-1942>
(abgerufen am 6.7.2018).

Wikipedia-Artikel

Brookwood Labor College: http://en.wikipedia.org/wiki/Brookwood_Labor_College (abgerufen am 23.10.2017)

John Dewey: https://de.wikipedia.org/wiki/John_Dewey (abgerufen am 18.4.2019)

Pragmatismus: <https://de.wikipedia.org/wiki/Pragmatismus> (abgerufen am 1.8.2018)

Transnationale politische Bildung: https://de.wikipedia.org/wiki/Transnationale_politische_Bildung (abgerufen am 4.7.2018)

John Dewey war mehr als ein Philosoph, Pädagoge und Psychologe: Als Publizist, Gewerkschafter und Politiker kämpfte er für seine Vorschläge. Die Publikation zeigt an zwei historischen Fällen und anhand seiner theoretischen Arbeiten, wie sich Dewey für eine partizipative gewerkschaftliche und berufliche Bildung einsetzte.

Seine politischen Gegner verstanden unter Ausbildung ein Herrichten der für die Industrie „brauchbaren“ Menschen. Dewey setzte dem das Modell von Demokratie als Lebensform entgegen: getragen von Formen der Bildung, die an den Fragen und Problemen des gemeinschaftlichen Lebens orientiert sind.

WWW.BOECKLER.DE

ISBN 978-3-86593-336-2