

Lehmann-Rommel, Roswitha

Stefan Bittner: Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001. 284 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 629-632

urn:nbn:de:0111-opus-39866

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Besprechungen

Stefan Bittner: *Learning by Dewey?* John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001. 284 S., 30,60.

Angesichts der international boomen- den Dewey-Forschung scheint eine kritische Untersuchung der Frage, ob und inwiefern die deutsche Pädagogik im letzten Jahrhundert von Dewey gelernt hat, ein überfälliger Beitrag zu sein – einerseits um Vergangenheitsbewältigung deutscher Pädagogikgeschichte zu leisten, andererseits um Anschlussmöglichkeiten der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland an die angloamerikanische Dewey-Forschung zu eröffnen. Es ist zu prüfen, ob und inwiefern die Studie dies leistet.

Bittner will „ein geschlossenes Bild von den verschiedenartigen Abwehr- und Einbindungsversuchen geben, denen die Pädagogik Deweys im vergangenen Jahrhundert in Deutschland ausgesetzt war“ (S. 9). In seiner ausführlichen Einleitung macht er den Leser vertraut mit den unterschiedlichen bildungspolitischen Kontexten in den USA und in Deutschland zu Beginn des Jahrhunderts und reflektiert Deweys Einbindung in die Entwicklung der *Manual High Schools*. Im Hinblick auf seine eigene Methodik beruft sich Bittner auf die beiden Hermeneutik-Konzepte von H.-G. Gadamer und J. Habermas. Deren „verständnis- und ideologiekritische Mittel“ (S. 11) nimmt er in Anspruch, um einerseits ein Verständnis der Deweyschen Pädagogik zu explorieren, das andererseits die Grundlage für die Einschätzung der Rezeptionen bildet. Sein

eigener Zugriff auf Deweys Pädagogik zeichnet sich dadurch aus, dass er in Deweys Verständnis von *education* – entgegen der verbreiteten Übersetzung mit „Erziehung“ – im wesentlichen auch eine bildungstheoretische Konzeption sieht. Er bezieht sich dabei auf die frühen pädagogischen Schriften Deweys. Die organisatorisch-curriculare Gestaltung des Lehrplans leite sich bei Dewey daraus ab, dass Erziehung – als Herausbildung der *habits* von Arbeits- und Sozialethos – notwendige Bedingung für formale und materiale Bildungsprozesse seien. „Zweck und Ziel aller Bildung ist damit nicht berufsspezifische Ausrüstung, sondern *self-direction* als Mittel zu *self-realization*. ... so zeigt sich sofort, daß der Begriff *education* bei Dewey alle Anzeichen eines klassischen Bildungsbegriffs aufweist, wie sie bei Wolfgang Klafki zusammengestellt sind“ (S. 41). Hiermit ist der Horizont von Bittners Studie umrissen: Die Vernachlässigung des bildungstheoretischen Gehalts wird bei Bittner – zusammen mit der Kontextuierung der Rezeption im jeweiligen politischen und bildungspolitischen deutschen Umfeld – zum Schlüssel für die Diagnose der Irrtümer der deutschen Rezeption Deweys. Gleichzeitig sind damit auch die Grenzen abgesteckt: Die deutsche Bildungstradition bis Klafki bildet die für selbstverständlich genommene Hintergrundfolie, welche selbst nicht mehr im Kontext anderer Theorieentwicklungen reflektiert wird.

In den nun folgenden Kapiteln rekonstruiert Bittner detailliert die Phasen deutscher Dewey-Rezeption. In der Kaiserzeit (1. Kapitel: 1890–1918) setzt ins-

besondere L. Gurlitt – u.a. mit seiner Übersetzung von ‚*School and Society*‘ – folgenreiche Akzente für die deutsche Lesart. Gurlitt funktionalisiert Dewey für seine eigene Ablehnung des traditionellen Schulwesens (statt ‚toter Buchgelehrsamkeit‘ will er das ‚Kind im Mittelpunkt‘ sehen) und für seine Vorstellungen ‚nationaler Volkserziehung‘. Bittner macht auch auf der Ebene der Übersetzung (*social order* als „Gemeindewesen“, *education* fast durchgängig als „Erziehung“ übersetzt) deutlich, „dass Deweys bildungstheoretischer Ansatz mitsamt seiner demokratischen Implikation entfällt“ (S. 51). Das Kapitel endet mit der Darstellung von massiven Tabuisierungskampagnen gegen Dewey.

Während der Weimarer Republik (2. Kapitel: 1919–1933) nahm E. Hylla – nicht zuletzt durch seine kürzlich wieder aufgelegte Übersetzung von „*Demokratie und Erziehung*“ – deutlichen Einfluss auf die deutsche Dewey-Diskussion. Bittner hebt hervor, dass Hylla „erstmalig die Ziele *self-direction* sowie *self-realization* erfaßt“ (S. 89) und den Stellenwert des Denkens vor dem Handeln bei Dewey betont hat. Doch diese Einsichten in die bildungstheoretische Dimension der Pädagogik Deweys gehen offensichtlich in die Übersetzung von 1930 kaum ein, die Hylla als Auftragsarbeit des Erziehungsministeriums anfertigte und die Bittner als „administrative Aufarbeitung des Textes für deutsche Verhältnisse unter politischen Gesichtspunkten“ (S. 91) einschätzt. Für die Weimarer Zeit belegt Bittner einen ausgeprägten ‚Dewey-Tourismus‘ (A. Pabst, G. Kerschensteiner, E. Hylla, F. Hilker, P. Petersen). Für P. Petersen, G. Wyneken, H. Gaudig u.a. gilt, dass sie „zwar eine Vielzahl von Gedankenführungen an Dewey anlehnen, ihn

aber selten direkt erwähnen oder zitieren“ (S. 96) und ihn schließlich zum Teil offen ablehnen.

Die Rezeption Deweys wird im Nationalsozialismus weitgehend unterbunden (3. Kapitel: 1933–1945). Ausnahmen sind E. Baumgarten und P. Petersen, die den Nationalsozialismus als den angemessenen Realisator von Deweys Gedanken darstellen. Baumgarten gewinnt Dewey ein ‚nationalsozialistisches Demokratieverständnis‘ ab. Bittner bemängelt die fehlende Rezeption bildungstheoretischer Aspekte bei Dewey und urteilt unentschieden: „... entweder er setzte sich gezielt für eine demokratisierende Verharmlosung der neuen Machtverhältnisse ein, oder er formulierte geschickt“ (S. 114). Petersen, der maßgeblich zur langlebigen deutschen Legende beitrug, Dewey sei der Erfinder der Projekt-Methode, propagiert diese als ein von demokratischen Zielen befreibares Unterrichtsverfahren und übersetzt z.B. *democratization* mit „Volksgemeinschaft“.

Für den westdeutschen Diskurs 1945–1964 (4. Kapitel) macht Bittner drei Wirkungsebenen aus: die amerikanische Umerziehungspolitik, welche wesentlich zur Verbreitung der Verzerrungen des Dewey-Bildes beitrug, die generelle Zurückweisung Deweys insbesondere durch die christlichen Pädagogen, welche seine Theorie als vordergründige Nützlichkeitslehre verstanden, sowie den „Beginn eines offenen und realistischen Umgangs mit Dewey“ bei Theodor Wilhelm und Baumgarten als „Zusammenführung beider Extreme“ (S. 144). Ausgelöst durch den Sputnik-Schock 1957, gewinnen dann restaurative Auslegungen die Oberhand, welche die auftretenden Mängel im Erziehungssystem De-

wey anlasten. Bittner resümiert vernichtend: „Kaum ist mühevoll ein Detail seiner Weltsicht ans Tageslicht der pädagogischen Debatte geholt, wird es ... so lange auf deutsche Pädagogiken hin- und herbezogen, bis es sich schließlich in jede nur denkbare Form fügt. Diejenigen Beiträge, die wenigstens den Versuch unternehmen, Deweys Gedankenwelt hermeneutisch zu erfassen ..., sind an einer Hand abzuzählen.“ (S. 167)

Die Rezipienten Deweys in Ostdeutschland nach 1945 (5. Kapitel: „Dewey im ostdeutschen Dialog 1945–1965“) betonen zunächst den radikalen Demokratiedanken bei Dewey und haben „in bestimmten Bereichen das genauere Dewey-Verständnis“ (S. 190) gegenüber den reformpädagogisch-progressivistischen Überformungen im Westen. Doch in der weiteren Entwicklung der DDR überwog die parteiamtliche Negierung und polemische Kritik.

Das letzte Kapitel („Dewey im bundesrepublikanischen Diskurs 1965–2000“) vereint heterogene Aspekte (u.a. Frankfurter Schule, Karl Otto Apel, Egon Schütz), mit denen Bittner seiner Ankündigung nachkommen will, den Überblick bis zur Jetztzeit fortzusetzen. Generell stellt Bittner „kaum einschneidende Veränderungen in den Sichtweisen“ fest (S. 191). Neuere Ansätze fasst er unter dem Begriff „Renewal of Dewey“ zusammen, ohne aber die erwähnten Autoren gelesen zu haben. Die Versatzstücke, die er – z.T. sinnverzerrend – einem gleichnamigen Aufsatz entnimmt, dienen ihm zu pauschalen Polemiken gegenüber poststrukturalistischen, kommunikationstheoretischen und konstruktivistischen Lesarten von Dewey.

Schließlich geht Bittner auf schulpädagogische Rezeptionen in Deutschland

seit 1965 ein, die Dewey insbesondere zum Thema Projektunterricht, aber auch zu Fragen der Schultheorie, des politischen Unterrichts, des problemlösenden Lernens und der Fachdidaktik heranzieht. Bittner konstatiert eine schulpraktische Breitenwirkung der Dewey-Rezeption, wobei „der Tiefgang der Auseinandersetzung zugleich nachläßt“ (S. 222).

Bittners systematische Recherchen zur deutschen Rezeptionsgeschichte Deweys, für die er auch eine ausführliche Bibliographie erstellt hat, belegen vielfältig deren Voreingenommenheiten und theoretische Defizite. Bittner beschreibt das Ineinandergreifen von politischen und pädagogischen Eigeninteressen, indem er z.B. den Korrespondenzen der Rezipienten Deweys nachgeht, Übersetzungen auf ihre Tendenzen und Widersprüche untersucht, bildungspolitische Kontexte rekonstruiert sowie inhaltliche Verzerrungen freilegt. Mit Deweys Werk hat diese „Reihung von Fehleinschätzungen, Missverständnissen, Überinterpretationen, rudimentären Verständniswelten und Irrtümern“ (S. 23) häufig recht wenig zu tun.

Bittners Einordnung der geschilderten Phänomene lässt allerdings einige Fragen offen. „Sogar die scharfen Kritiken und rigorosen Abweisungen ... bezeichnen einen Lernprozess: An Dewey wird die eigene Position hinterfragt und gefestigt.“ (S. 10) Seine These, dass die deutschen Pädagogen von Dewey „viel gelernt“ haben, „sofern sie sich wenigstens ansatzweise auf den Primat der subjektiven Empirie einließen“ (S. 223), erscheint auf dem Hintergrund des Dargestellten als ebenso wenig schlüssig wie seine „Erklärung, daß sich der demokratische Selbstfindungsprozess der Päd-

gogik eben an Dewey festzumachen versuchte“ (S. 23). Was heißt hier „Lernen“ oder „demokratischer Selbstfindungsprozess“?

Die Begrenztheit in der Einschätzung scheint mir durchaus mit Bittners eigenem Theoriedesign und seiner Beschränkung auf die frühen pädagogischen Schriften von Dewey zusammenzuhängen. Seine wiederkehrenden Bemühungen um eine harmonische Mitte verhindern eine philosophisch-theoretische Diskussion der Problemlage. „Die Auffindung einer plausiblen Verbindung von Pragmatismus und Idealismus ... ist letztlich wohl nur eine Frage der Zeit.“ (S. 223)

Bittners Beharren auf einem „richtigen Weg“ (S. 223) hermeneutischer Lesart mag angesichts der dargestellten deutschen Verdrehungsgeschichte zunächst ihre Berechtigung für die deutsche Diskussion haben. Die Forderung verbleibt aber in Isolation von der internationalen Diskussion, die Bittner kaum zur Kenntnis nimmt, wie auch die veraltete Bibliographie der angloamerikanischen Literatur zu Dewey zeigt. Ein Blick auf die internationale Dewey-Forschung könnte erweisen, dass *education* bei Dewey nicht auf philosophischen Hintergrundannahmen beruht, die eine goldene Mitte zwischen Empirismus und Idealismus darstellen und deren Tragweite mit der deutschen Unterscheidung von Erziehung und Bildung möglicherweise nicht erfasst wird.

Insbesondere in der amerikanischen Forschung werden seit einigen Jahren die frühen pädagogischen Werke im Gesamtkontext von Deweys philosophischem Werk untersucht (u.a. P.W. Jackson: *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven/London: Yale University

Press 1998; oder Richard S. Pravat: *Misreading Dewey: Reform, Projects, and the Language Game*. In: *Educational Researcher* 24 Oct. 1995, Nr. 7, p. 13–22). Beide machen – mit unterschiedlichen Argumentationen – konzeptionelle Verschiebungen bzw. Entwicklungssprünge im Gesamtwerk Deweys aus und zeigen, dass z.B. die verzerrenden reformpädagogischen Inanspruchnahmen z.T. selbst begründet sind.

Die internationale Dewey-Forschung erschöpft sich keineswegs in den von Bittner polemisch kritisierten, verkürzt dargestellten poststrukturalistischen, konstruktivistischen De- und Rekonstruktionen Deweys. Auf dem Hintergrund der Analysen seines philosophischen Werkes zu ästhetischen, ethischen und erkenntnistheoretischen Fragen seit den 20er Jahren werden relevante Impulse von Deweys Werk für aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussionen aufgenommen, deren Problemgehalt über Klafkis Bildungsbegriff hinausgeht: u.a. für semiotische und sozialkonstruktivistische Ansätze in Fachdidaktiken bzw. Schulentwicklung. Auch wenn Bittner detailliert die historischen Irrtümer der deutschen Dewey-Rezeption aufzeigt – durch die Ausblendung von aktuellen Themen und Ergebnissen der internationalen Dewey-Forschung fehlen Ansatzpunkte für systematisch angelegte Verständnismöglichkeiten der deutschen Rezeptionsgeschichte ebenso wie Perspektiven für eine deutsche Beteiligung an der internationalen Dewey-Forschung.

Dr. Roswitha Lehmann-Rommel
Päd. Hochschule, Kunzenweg 21,
79117 Freiburg i.Br.