

Knoll, Michael

Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 5, S. 700-718



Quellenangabe/ Reference:

Knoll, Michael: Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 5, S. 700-718 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221702 - DOI: 10.25656/01:22170

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221702>

<https://doi.org/10.25656/01:22170>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant 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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2018

■ *Thementeil*

**Schulwahl – Akteure, Motive
und Befunde zum Wandel großstädtischer
Schul(angebots)landschaften**

■ *Allgemeiner Teil*

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisations-pädagogische Anschlüsse

Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma

Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn

Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer
Schul(angebots)landschaften: Einführung in den Thementeil 581

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz

Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl: Der Einfluss
von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft
auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin 586

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer

„Welche Schule passt zu meinem Kind?“ Elterliche Schulwahlentscheidungen
und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen 612

Sandra Anusiewicz-Baer

„Es war ja eher mehr Not als Wille.“ Narrative der Schulwahl für den Besuch
der Jüdischen Oberschule in Berlin 635

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde
zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften“ 650

Allgemeiner Teil

Matthias Alke

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen
zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde
und organisationspädagogische Anschlüsse 659

Angela Bauer

Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation
im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma 680

Michael Knoll

Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie 700

Besprechung

Heinz-Elmar Tenorth

Reinhard Mehring: Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall
der Philosophischen Pädagogik 719

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 722

Impressum U3

Table of Contents

Topic: School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn

School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities: An introduction 581

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz

Supply and Demand in the Context of School Choice: The impact of school characteristics and student composition on the demand for secondary schools in Berlin 586

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer

“Which school suits my child?” Parental school choice decisions and the question of fit in the public and private primary school system 612

Sandra Anusiewicz-Baer

“It’s been more need than willingness”. Narratives of school choice for attendance of the Jüdische Oberschule in Berlin 635

Deutscher Bildungsserver

Online Ressources “School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities” 650

Articles

Matthias Alke

Cultures of Cooperation of Adult Education Organisations between Continuity and Change: Empirical findings and organisational-pedagogical perspectives 659

Angela Bauer

Pedagogical Professionalism and Student Participation: Self-organisation in class councils in primary schools as a professional role dilemma 680

Michael Knoll

Differently than Thought: John Dewey’s education for democracy 700

Book Review	719
New Books	722
Impressum	U3

Michael Knoll

Anders als gedacht

John Deweys *Erziehung zur Demokratie*¹

Zusammenfassung: John Dewey gilt allgemein als ‚Vater‘ der Demokratiepädagogik. Sein Buch „Demokratie und Erziehung“ von 1916 soll die entscheidende Wendung herbeigeführt haben, um den Kindern in Erziehung und Schule Stimme und Einfluss zu geben. Doch die Vorstellungen, die vor allem in Deutschland über Deweys Demokratiekonzept bestehen, stimmen nicht mit seinen Ansichten überein. Dewey vertrat in der Schule nicht die Freiheit des Handelns und das Recht auf Selbstbestimmung, diese Privilegien waren den Erwachsenen vorbehalten; vielmehr gestand er den Schülern nur die Freiheit des Denkens und das Recht auf Widerstand zu. Dementsprechend plädierte er für einen Erziehungsstil der LehrerInnen, der die Zustimmung und Mitarbeit der SchülerInnen durch sozial-integrative Verhaltensweisen sicherstellen sollte. Von einer Lehrkraft, die sich lediglich als BeraterIn und ModeratorIn verstand, konnte auch an der von ihm gegründeten Laborschule in Chicago nicht die Rede sein.

Schlagwörter: John Dewey, Demokratie, soziales Lernen, Reformpädagogik, Laborschule

1. Einleitung

John Dewey ist eine Ikone nicht nur der amerikanischen Pädagogik. Auch in Deutschland ist der Philosoph und Gründer der berühmten Laborschule in Chicago geradezu der Inbegriff für eine progressive Erziehungs- und Schulreform. Manche seiner Anhänger betrachten ihn sogar als Revolutionär, der mit seiner pragmatistischen Philosophie eine ‚kopernikanische Wende‘ vollzogen und mit seiner Theorie der Demokratie ein radikal neues Lernkonzept vorgestellt hat. In der Tat wird mit dem Schlagwort ‚Demokratie lernen‘ kein Autor mehr identifiziert als John Dewey, dessen erziehungstheoretisches Hauptwerk mit dem programmatischen Titel *Democracy and Education* vor 100 Jahren erschien und seither als Klassiker der modernen Reformpädagogik und Schulentwicklung gilt (vgl. Westbrook, 1991; Himmelmann, 2001; Oelkers, 2009; Retzl, 2014; Waks & English, 2017; Konrad & Knoll, 2018).

Doch trotz zum Teil hervorragender Interpretationen (vgl. Apel, 1974; May, 2007; Scherb, 2008) ist die Vorstellung, die wir bisher insbesondere aus pädagogischer Sicht

1 Der Aufsatz entstand unter Mitarbeit von Walburga Meintrup im Rahmen eines an der Katholischen Universität Eichstätt (Prof. Dr. Franz-Michael Konrad) durchgeführten DFG-Projekts zum Thema „John Deweys Laborschule in Chicago. Zur Entstehung eines Mythos“. Alle englischsprachigen Zitate wurden vom Verfasser ins Deutsche übertragen.

von Deweys Demokratiekonzept haben, oft vage, unvollständig und nicht selten falsch. Man referiert in Deutschland zwar ausführlich und zumeist richtig, was Dewey allgemein unter Demokratie und Freiheit verstand, aber da man namentlich seine wichtigen Frühschriften zu Erziehung und Unterricht überhaupt nicht bzw. nur unzureichend berücksichtigt, verkennt man den Sachverhalt. Man tut so, als ob Dewey seine ideale politische Auffassung von Demokratie mehr oder weniger unverändert auch in der Schule verwirklicht sehen wollte. Neben seinem pädagogischen Hauptwerk beruft man sich dabei vor allem auf die Dokumentation *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903* von 1936, in dem die ehemaligen Lehrerinnen Katherine C. Mayhew und Anna C. Edwards durch manch gewagte Formulierung erfolgreich den Eindruck erwecken, die maximal 140 Schülerinnen und Schüler an der privaten Universitätsschule hätten die zu behandelnden Themen und Inhalte weitgehend mit- und selbstbestimmt (vgl. Bohnsack, 1976, 2005; Schäfer, 2005; Neubert, 2008). Eine solche Annahme führt freilich in die Irre, vor allem deshalb, weil die Schulwirklichkeit anders aussah und weil Dewey sein Demokratiemodell keineswegs eins zu eins von der Welt der Politik und der Erwachsenen auf die der Schule und der Kinder übertragen wollte. Dewey und sein bis zu 23-köpfiges Kollegium hielten nichts von einer Beschränkung der Lehrermacht noch von einer curricularen Selbstbestimmung der Schüler. Wichtig war ihnen nicht die ‚Freiheit des Handelns‘, sondern die ‚Freiheit des Denkens‘, die mithilfe der wissenschaftlichen Methode und eines sozial-integrativen Erziehungsstils vermittelt werden sollte. Diese Thesen zu belegen, ist die Aufgabe des vorliegenden Aufsatzes. Sie werden in drei Schritten entfaltet. Zunächst wird beschrieben, wie Dewey über Demokratie in Politik und Gesellschaft dachte, dann wie er sich ihre Verwirklichung in Schule und Erziehung vorstellte und schließlich wie die Lehrerinnen und Lehrer sein Demokratiekonzept an der Laborschule tatsächlich in die Praxis umsetzten.

2. Demokratie in Politik und Gesellschaft

Demokratie war John Dewey ein Herzensanliegen von Anfang an. Bereits mit 29 Jahren veröffentlichte er einen Essay, der seine lebenslang anhaltende Grundüberzeugung zum Ausdruck brachte. In *The Ethics of Democracy* (1888) kritisierte Dewey die herrschende und dezidiert von Henry Maine in *Popular Government* (1886) vertretene Ansicht, dass sich Demokratie einfach politisch als „Herrschaft der Vielen“ definieren lasse. Die Meinung, erklärte er, dass Demokratie bloß eine „Regierungsform“ darstelle und allein „quantitativ“ zu bestimmen sei, mache den Menschen zu einem „isolierten Einzelwesen“ von rein „numerischer“ Bedeutung (Dewey, 1888/1969, S. 229). Auch wenn das individuelle Wahlrecht und das Mehrheitsprinzip einen anderen Eindruck erweckten, sei der Mensch ein „soziales Wesen“, das der Gemeinschaft bedürfe und nur als Teil eines „sozialen Organismus“ zu persönlicher Freiheit und Autonomie gelange. Demokratie sei „eine Regierungsform bloß insofern, als sie eine Form der sittlichen und geistigen Vereinigung darstellt“ (Dewey, 1988/1969, S. 240). Dieses ethisch zentrierte

Merkmal, so Dewey, teile sie mit dem aristokratischen Modell. Von Platons Aristokratie unterscheide sie sich aber durch die Methode, wie das Ziel, nämlich das ‚höchste Gemeinwohl‘, erreicht und verwirklicht werden könne. Während in Platons Republik eine kleine, uneigennützig Elite absolute Kontrolle ausübe, um das als ‚gut‘ Erkannte zum Wohle der unorganisierten und inhaltlich überforderten Masse durchzusetzen, seien im demokratischen Staat alle Menschen gefordert, unter Absehung ihrer eigenen egoistischen Interessen selbst den allgemeinen Willen zu definieren und in freier Vereinigung all die Aufgaben anzugehen, die in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zur Entscheidung anständen. Im Gegensatz zur Aristokratie, fügte Dewey hinzu, zeichne sich die Demokratie durch einen „Individualismus“ aus, aber es sei ein „ethischer Individualismus“, der nicht libertär oder anarchisch agiere, sich vielmehr an den Zielen und Werten der Mitbürger orientiere, und nicht, wie nach Platons Behauptung und irriger Demokratievorstellung, an den Launen, Begierden und Interessen des Einzelnen. Genaugenommen sei die Demokratie jedoch nicht auf „Individuen“ angewiesen, sondern auf „Persönlichkeiten“, die durch gesellschaftliche „Anreize und Ermutigungen“, und nicht durch geisttötenden Zwang und Druck, gelernt hätten, eigenständig Initiative zu ergreifen, Verantwortung zu übernehmen und dem Humanitätsideal der französischen Revolution „Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit“ uneingeschränkt Geltung zu verschaffen (vgl. Dewey, 1888/1969, S. 243–244).

In dem noch von seiner tief religiösen Einstellung beeinflussten Vortrag *Christianity and Democracy* (1892) bestätigte Dewey zunächst einmal, dass er Demokratie als „geistiges Faktum“, nicht bloß als Teil einer „Regierungsmaschinerie“ ansehe. Demokratie sei schließlich, wie das Christentum, eine sittliche „Gemeinschaft der Ideen“, der „Interessen“ und des „Handelns“. Dann führte Dewey einen Gedanken ein, der zumindest seit Alexis de Tocqueville (1833/1984, S. 529) nahelag und zum festen Bestandteil seiner politischen Überlegungen werden sollte, nämlich die enge Verbindung von Demokratie und Wissenschaft. „Es ist kein Zufall“, sagte Dewey, „dass der zunehmende Ausbau der Demokratie mit dem Aufstieg der Wissenschaft zusammenfällt“ (Dewey, 1892/1971, S. 9). Wissenschaft brauche Freiheit, d. h. „das Lösen von Fesseln und das Einreißen von Barrieren“, um von alten Dogmen loszukommen und um neue Wahrheiten zu finden. „Welche Wahrheit, welche Wirklichkeit auch immer im Menschenleben existiert, sie wird [durch Demokratie] befreit, sich selbst auszudrücken“ (Dewey, 1892/1971, S. 8). Demokratie und Wissenschaft bedingten sich mithin gegenseitig. Die Demokratie mit ihren umfassenden Freiheitsrechten erlaubte der Wissenschaft, unabhängig von autoritativen Vorgaben, neue Erkenntnisse zu gewinnen, sie zu begründen, zu lehren, zu publizieren. Die Wissenschaft mit ihren rationalen Untersuchungsmethoden ermöglichte wiederum der Demokratie, gesellschaftliche Aufgaben sachlich und vorurteilslos anzugehen und damit entscheidend zum Frieden und zum sozialen Fortschritt beizutragen. Die Verbreitung wissenschaftlicher Verhaltensweisen in der Bevölkerung war nach Dewey daher die Voraussetzung für die Entfaltung demokratischer Lebensformen und Gewohnheiten.

Im vielzitierten Kapitel 7 von *Democracy and Education* (1916) nahm Dewey den Faden wieder auf. Wodurch sich die Demokratie von anderen Politikmodellen unter-

scheide, notierte er dort, lasse sich durch zwei Kriterien näher bestimmen. Anders als etwa bei Platon und dem klassischen Liberalismus beständen in der voll ausgebildeten Demokratie zum einen „nicht nur zahlreichere und vielfältigere gemeinsame Interessen“, es existiere auch „eine größere Zuversicht, dass das wechselseitige Interesse als Faktor sozialer Kontrolle anerkannt wird“ (Dewey, 1916a/1980, S. 92). Zum anderen impliziere Demokratie „nicht nur eine freiere Interaktion zwischen den sozialen Gruppen [...], sondern auch eine Änderung des sozialen Verhaltens – seine beständige Anpassung an die Situationen, die durch vielseitige Interaktion neu entstehen“ (Dewey, 1916a/1980, S. 92). Dewey erläuterte seine Ansicht an einem Beispiel. In einer „Verbrecherbande“, schreibe er, beschränke sich das gemeinsame Interesse auf den materiellen Gewinn, den ihre Straftat erbringe; außerdem seien die Beziehungen, die die Bande zur Außenwelt unterhalte, im Vergleich zu demokratisch verfassten Gruppen unausweichlich auf ein Minimum reduziert, um den Erfolg ihrer kriminellen Machenschaften nicht zu gefährden (Dewey, 1916a/1980, S. 89). Demokratie zeichnete sich nach Dewey also insbesondere aus (1.) durch gemeinsame Ziele und Interessen, (2.) durch die vertrauensvolle und veränderungsbereite Zusammenarbeit mit anderen Gruppen und (3.) durch die Anerkennung der Strukturen und Prozesse, die die Einhaltung der gesamtgesellschaftlich geteilten Normen und Regeln sicherten. Um diese umfassende Aufgabe zu bewältigen, brauche die demokratisch verfasste Gesellschaft „ein Bildungssystem, das in jedem einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und Kontrollen weckt und das zugleich die geistigen Gewohnheiten erzeugt, die soziale Veränderungen ermöglichen, ohne Chaos herbeizuführen“ (Dewey, 1916a/1980, S. 105).

Deweys bedeutendste Schrift zur politischen Theorie ist indes nicht *Democracy and Education*, sondern *The Public and Its Problems*, die 1927 erschien. Dort entwickelte Dewey, vor allem in kritischer Auseinandersetzung mit Walter Lippmanns Studie *Public Opinion* (1922) und Graham Wallas' sozialpsychologischem Werk *The Great Society* (1914), die Idee der „großen Gemeinschaft“ (great community), die er so näher bestimmte: „Wo immer es eine gemeinsame Tätigkeit gibt, deren Folgen von jedem einzelnen der an ihr teilnehmenden Personen für gut befunden werden, und wo die Verwirklichung des Guten von der Art ist, dass sie ein tatkräftiges Verlangen und Bemühen hervorruft, es zu erhalten, weil es ein von allen geteiltes Gut ist, da gibt es insofern eine Gemeinschaft“ (Dewey, 1927/1984, S. 328). Im Grundsatz teilte Dewey Lippmanns und Wallas' Analyse. „Die Öffentlichkeit“, urteilte er, „ist so verwirrt und verdunkelt, dass sie nicht einmal die Organe nutzen kann, durch die sie politisches Handeln und politische Ordnung vermitteln soll“ (Dewey, 1927/1984, S. 311). Doch Dewey wählte einen anderen Weg aus dem Dilemma. Im Gegensatz zu Wallas und Lippmann befürwortete er weder die Rückkehr zur urwüchsigen Siedlerdemokratie noch den Wechsel zur technokratischen Expertenherrschaft. Die Menschen, behauptete er, könnten die Kontrolle über ihr Schicksal nur zurückgewinnen, wenn sie ihre Isolierung überwänden, sich zum gemeinsamen Handeln vereinten und ein starkes Gemeinschaftsgefühl entwickelten. Entscheidend sei der direkte Kontakt der Menschen untereinander. Die persönliche Begegnung in „face-to-face“-Situationen bildete seines Erachtens die notwendige Bedingung dafür, dass der Gedankenaustausch funktionieren, eine Vertrauensbasis

auf gegenseitiger Wertschätzung entstehen und die Annäherung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Vorstellungen gelingen könne (Dewey, 1927/1984, S. 295).

Für Dewey war die mangelnde Kommunikation untereinander, die gesellschaftliche Desintegration und Entsolidarisierung selbsterstörerisch. Um das Problem zu lösen, erklärte er, müsse die Öffentlichkeit das Heft selbst in die Hand nehmen und sich jenseits der verkrusteten Parteien und Verbände neu organisieren. Die Erziehung spiele dabei eine entscheidende Rolle. Damit sie nicht impulsiv handelten, apathisch abseits ständen, sich gar bevormunden und indoktrinieren ließen, sollten alle Menschen außer einer hohen Allgemeinbildung auch – und vor allem aufgrund der wesenhaften Beziehung zwischen Demokratie und Wissenschaft – eine alltagstaugliche sozialwissenschaftliche Grundbildung erhalten. Unterstützt von einer unabhängigen Sozialwissenschaft, die interdisziplinär und anwendungsorientiert forscht und transparent und nachvollziehbar alle notwendigen Informationen zur Verfügung stellt, sei jeder Bürger dann ohne weiteres in der Lage, die politischen Zusammenhänge zu verstehen, die sozialen Konsequenzen zu beurteilen und, nicht zuletzt, selbst über Programme, Richtlinien und Gesetze zu entscheiden, die hohe Komplexität besitzen und große Sachkompetenz erfordern. Gesellschaftliche Konflikte würden natürlich immer auftreten, doch Dewey war überzeugt, dass sich durch den öffentlich geführten und wissenschaftlich fundierten Diskurs Eskalation und Gewalt vermeiden und sich – ohne Rückgriff auf staatliche Institutionen und Repräsentanten – Wege und Lösungen finden ließen, die das Allgemeinwohl stärkten und den Frieden wahrten.

Anders als im klassischen Liberalismus gab es bei Dewey keine „unsichtbare Hand“, die quasi automatisch dafür sorgte, dass sich Eigennutz und Gemeinnutz harmonisch ergänzten. Seines Erachtens bedurfte es einer dauernden kollektiven Anstrengung, um Individuum und Gesellschaft miteinander zu versöhnen. Erst wenn ein allgemeines Bewusstsein vorhanden sei, erläuterte er, das durch gemeinsames Denken, Handeln und Erfahren, durch ständige Beratung, Beteiligung und Zusammenarbeit entstanden war, würde sich aus der zersplitterten „großen Gesellschaft“ die „große Gemeinschaft“ entwickeln, in der sich alle aufgehoben und integriert fühlten. Daher war der Dreiklang von Kommunikation, Partizipation und Kooperation für Dewey die unerlässliche Voraussetzung, damit die Menschen zum einen ihre Potentiale ausschöpfen und sich voll verwirklichen konnten; zum anderen seien sie dann auch in der Lage, ihre unveräußerlichen Rechte auf Selbstbestimmung, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit uneingeschränkt wahrzunehmen. Was Dewey ersehnte, war eine Form der „sozialen“ und „direkten Demokratie“, die – je nach Interpretation (vgl. Damico, 1978; Westbrook, 1991; Ryan, 1995) – dem Vorbild des amerikanischen „town hall meeting“, des englischen Gildensozialismus oder der Peirce'schen Forschungsgemeinschaft entstammte. Auf jeden Fall sollten in der großen Gemeinschaft alle Arten der Bevormundung, Unterdrückung und Ausbeutung beseitigt und alle Aufgaben, Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Lebens unter Zuhilfenahme von wissenschaftlicher Methodik und Expertise öffentlich und gemeinschaftlich so lange reflektiert und diskutiert werden, bis ein Ergebnis gefunden worden war, das dem Gemeinwohl diene und die Betroffenen zufriedenstellte.

Nach neuem Sprachgebrauch könnte man von einer partizipativen, kooperativen, deliberativen oder, vielleicht noch besser, von einer sozial-integrativen Demokratie sprechen. Denn Deweys Ideal war nicht eine Demokratie der Abstimmung und formalen Mehrheitsfindung, sondern – wie bei Habermas (1992) – eine Demokratie der Beratung und einvernehmlichen Entscheidung. Parteien, Verbände, Berufspolitiker, faule Kompromisse hatten da ebenso wenig Platz wie Herrschaft, Macht und Fremdbestimmung. Als früher Vertreter des modernen Kommunitarismus verstand Dewey unter Demokratie eher ein soziales als ein politisches Projekt, weil sich Individuen erst in zunächst kleinen Gemeinschaften zu selbständigen und kreativen Persönlichkeiten entwickeln müssten, um schließlich die „große Gemeinschaft“ mit wahrhaft demokratischen Strukturen und Prozessen schaffen zu können. „Eine Demokratie“, so Deweys berühmte Formulierung in *Democracy and Education*, „ist mehr als eine Regierungsform, sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey, 1916a/1980, S. 93). Und als sittliche Aufgabe und allgemeine „Lebensform“ sollte sie auf Konsens und Solidarität beruhen und alle Bereiche der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft durchdringen. Hein Retter (2009, S. 58–73) z. B. weist mit Recht auf das vormoderne, unpolitische, utopische Potential hin, das in Deweys Demokratiekonzept zweifellos steckt.

3. Demokratie in Schule und Unterricht

Für Dewey war Demokratie unabdingbar mit Erziehung verbunden. „Demokratie“, sagte er, „muss in jeder Generation neu geboren werden, und Erziehung“, fügte er pointiert hinzu, „ist ihre Hebamme“ (Dewey, 1916b/1985, S. 139). Doch wie sollte Demokratie gelehrt, gelernt, gelebt werden? Wie sollten Kinder in die Gemeinschaft eingeführt, wie sozialisiert und enkultiviert werden, damit sie am gesellschaftlichen Leben aktiv, selbstbewusst und kompetent teilnehmen konnten?

Dewey betrachtete Demokratie-Lernen vor allem als ein Problem der Elementarbildung. Mit der Situation in Familie und Kindergarten beschäftigte er sich tatsächlich nur am Rande. Dort erschien ihm die Art der Betreuung und Förderung, da funktional und „natürlich“, insgesamt als vorbildlich und nachahmenswert. Sein Augenmerk galt fast ausschließlich der Schule, weil er das Grundübel aller Erziehung in den lebensfernen Inhalten und handlungsarmen Methoden sah, die den Unterricht traditionell bestimmten. Wie Dewey in *My Pedagogic Creed* (1897) ausführte, war die Schule für ihn „einfach die Form des Gemeinschaftslebens, in der all die Tätigkeiten zusammenkommen, die am wirkungsvollsten sind, um das Kind an den ererbten Ressourcen der Menschheit teilhaben zu lassen und es dazu zu bringen, seine eigenen Kräfte für soziale Zwecke einzusetzen“ (Dewey, 1897a/1972, S. 86–87).

Die Funktion der Schule als zentrale Qualifikations- und Sozialisationsinstanz bekräftigte Dewey in *The School and Society* (1899), als er die Schule als eine „Gemeinschaft im Kleinen“ (miniature community) und eine „Gesellschaft im Werden“ (embryonic society) bezeichnete (Dewey, 1899/1976, S. 12), die das kulturelle Erbe altersgemäß

vermitteln, die demokratische Lebensform idealiter verwirklichen und, nicht zuletzt, die bestehenden sozialen Strukturen als kritikbedürftig und veränderungsfähig aufweisen sollte. Damit die Schule die ihr zugeordneten Aufgaben auch erfüllen konnte, musste sie von Grund auf reformiert werden (vgl. Knoll, 2017). Anstelle der herkömmlichen Fächer und leblosen Inhalte schlug Dewey vor, sog. „occupations“ einzuführen, d. h. „Beschäftigungen“, die sich thematisch mit den drei existentiellen menschlichen Bedürfnissen („Nahrung“, „Kleidung“, „Unterkunft“) befassen und sich psychologisch an den vier essentiellen kindlichen Interessen (dem „sozialen“ Umgang, „konstruktiven“ Schaffen, „forschenden“ Tun, „künstlerischen“ Handeln) orientieren sollten (Dewey, 1899/1976, S. 62, 28–29). Zugleich sollten die Unterrichtsinhalte nicht als zu paukende Stoffe vorgestellt werden, sondern als „Probleme“, die die Schüler interessierten, herausforderten und anregten, sie selbsttätig zu bearbeiten. Die Schule war also nicht „eine Stätte, um Lektionen zu lernen“, vielmehr ein Ort des „aktiven Gemeinschaftslebens“, um lebenspraktische „Erfahrungen“ zu sammeln und gute „Gewohnheiten“ einzuüben. „Wir müssen“, ergänzte Dewey, „das Arbeiten mit Holz und Metall, das Weben. Nähen und Kochen als Methoden des Lebens und Lernens konzipieren, nicht als eigenständige Fächer“ (Dewey, 1899/1976, S. 10). Anstelle des Lesens, Schreibens, Rechnens stand nun das Kochen, Nähen, Schreinerarbeiten im Vordergrund, natürlich nicht, um die Kinder frühzeitig auf das Berufs- und Erwachsenenleben vorzubereiten, sondern im Gegenteil, um ihren gegenwärtigen Bedürfnissen entgegenzukommen und ihre momentanen Interessen als Hilfen zur allgemeinen Menschenbildung nutzen zu können (vgl. Konrad & Knoll, 2018).

Der didaktische Neuanfang hatte nach Dewey drei entscheidende Vorteile: (1.) die Beschäftigungen waren wegen ihrer Lebensnähe, ihrer Anschaulichkeit und Nützlichkeit höchst motivierend; (2.) waren sie hervorragend dazu geeignet, die Kinder sowohl mit den biologischen, chemischen, physikalischen Gegebenheiten als auch mit den sozialen, geschichtlichen, wirtschaftlichen Grundlagen der vorliegenden Themen bekannt zu machen; (3.) boten sie den Kindern die beste Gelegenheit, quasi nebenbei und anstrengungslos, das Lesen, Schreiben, Rechnen zu erlernen, also die Kulturtechniken, die zum Leben und Wirken in einer demokratischen und fortschrittlichen Gesellschaft unbedingt notwendig waren. „In dieser Schule“, resümierte Dewey, „ist das Leben des Kindes der alles beherrschende Zweck. All die Mittel, die erforderlich sind, das Wachstum des Kindes zu fördern, müssen sich auf diese Aufgabe konzentrieren. Lernen? – gewiss, aber vor allem leben, und lernen durch und in Verbindung mit diesem Leben“ (Dewey, 1899/1976, S. 24). Das ewige Zuhören und Durcharbeiten von Büchern, aber auch das ständige Auswendiglernen, Wiederholen und Üben der traditionellen Schule hatten da nichts zu suchen. „Wir lernen durch Erfahrung“, konstatierte Dewey, „und von Büchern oder den Worten anderer *nur* insofern, als sie mit der Erfahrung verknüpft sind“ (Dewey, 1899/1976, S. 12). Mit dem Wechsel von der Lehrer- und Stoffperspektive zur Schüler- und Erfahrungsperspektive ging nach Dewey auch ein entscheidender Wandel im Schul- und Unterrichtsklima einher. Indem der „Gemeinschaftsgeist“ durch ihr informell-familiäres Verhältnis zum Lehrer befördert und ihr Interesse an Aktivität und attraktiven Beschäftigungen befriedigt wurde, konnten sich die Schüler entspannt

und beschwingt mit ihrer Arbeit identifizieren, so dass Disziplin kein Thema mehr war und die Verhaltensweisen, die Unterricht traditionell so anstrengend und unerfreulich machen – Faulheit, Frechheit, Ungehorsam – keine Rolle mehr spielten.

Doch Dewey wollte nicht nur alte Verhaltensweisen überwinden, die den unterrichtlichen Lernerfolg beeinträchtigten, er wollte vor allem neue Verhaltensweisen hervorbringen, die das soziale Lernen förderten und halfen, das elementare Erziehungsziel „Partizipation am gesellschaftlichen Leben“ zu erreichen. In *Ethical Principles Underlying Education* (1897) sprach Dewey, religiös überhöhend, von der „sittlichen Dreifaltigkeit“, damit die Wichtigkeit deutlich wurde, die die Ausbildung von „sozialer Intelligenz“, „sozialer Tatkraft“ und „sozialer Anteilnahme“ für das Gedeihen und Überleben eines jeden Gemeinwesens hatte (Dewey, 1897b/1972, S. 60, 75). In *Democracy and Education* (1916) wählte er den von Benjamin Kidd propagierten Ausdruck „soziale Effizienz“, um sein Erziehungsziel prägnant auf den Begriff zu bringen (vgl. Knoll, 2009). So charakterisierte er soziale Effizienz als das Vermögen, in befriedigenden Austausch mit seinen Mitmenschen zu treten. „Sie umfasst all das“, erläuterte Dewey, „was die eigene Erfahrung für andere wertvoller macht, und all das, was einen befähigt, an den wertvollen Erfahrungen anderer reicheren Anteil zu nehmen“ (Dewey, 1916a/1980, S. 127). Außer Fach- und Methodenwissen sollten die Kinder daher durch Diskussion und Gruppenarbeit Kompetenzen wie Empathie, Toleranz, Kritikfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Offenheit für fremde Ideen und neue Ziele erwerben.

In einem Aufsatz, in dem er sich erstmals schwerpunktmäßig mit dem Thema *Democracy in Education* (1903) beschäftigte, definierte Dewey Demokratie weit als „Befreiung der Intelligenz“ und als „Emanzipation des Geistes“. Emphatisch warnte er davor, das autonome Handeln zum maßgeblichen Kriterium zu erheben: „Wir verbinden Demokratie zwar normalerweise und zugebenermaßen mit Handlungsfreiheit, aber eine Handlungsfreiheit, hinter der kein befreites Denkvermögen steht, erzeugt nur Chaos“ (Dewey, 1903/1977, S. 229). Dementsprechend galt es, in der Schule Bedingungen zu schaffen, die Lehrern wie Schülern vor allem das selbständige, von ungerechtfertigten Vorgaben und Vorschriften befreite Denken erlaubte. So sollten die Lehrer weder durch detaillierte Lehrpläne und Stundentafeln noch durch bornierte Vorgesetzte und Supervisoren gegängelt und in ihrer Initiative, Eigenverantwortung und Kreativität unnötig eingeschränkt werden. Auch die Schüler sollten ihren eigenen Verstand gebrauchen dürfen und ihre spezifische Persönlichkeit und Individualität entfalten können. Doch dem Mit- und Selbstbestimmungsrecht der Schüler setzte Dewey enge Grenzen. Einerseits, schrieb er, sei es eine „Verleugnung des demokratischen Ideals“, wenn man den Verstand des Kindes einem „Stoff“ unterwerfe, der ihm fremd sei und ihm einfach kommentarlos und „gebrauchsfertig“ vorgesetzt werde. Andererseits dürfe man nicht dem Romantizismus Rousseaus oder dem Sentimentalismus der zeitgenössischen ‚Kinderforscher‘ verfallen und durch Gewährung unbeschränkter Selbständigkeit eine „Vergöttlichung der kindlichen Launen“ bewirken (Dewey, 1903/1977, S. 235). Was man jedoch unbedingt garantieren und ermöglichen müsse, sei nicht die Freiheit zum Handeln, sondern die „Freiheit von Unterdrückung“, denn mehr als alles andere ver helfe sie den Schülern zum „vollen Einsatz des Verstandes“ und bilde so die notwendige Voraus-

setzung, dass sie später ihr privates und öffentliches Leben kompetent, selbstbestimmt und verantwortlich führen konnten (Dewey, 1903/1977, S. 235). Indem er sich auf die „negative“ Freiheit, d. h. auf die Freiheit von Druck, Zwang und Gewalt durch die Lehrerinnen und Lehrer konzentrierte und ausdrücklich auf eine Realisierung der „positiven“ Freiheit, d. h. auf das Recht der Schülerinnen und Schüler auf Selbstorganisation und selbständiges Entscheiden über die zu lernenden Inhalte und Stoffe verzichtete, war für Dewey gleichwohl kein Schaden, da beide – sowohl Verstand als auch Demokratie – optimal gefördert werden konnten, wenn die Methoden der Wissenschaft im Unterricht eingeführt wurden. „Die Methoden“, erklärte er, „die der wissenschaftliche Forscher benutzt, weisen uns exakt und konkret den Weg, den der Verstand nimmt, wenn er am effektivsten und unter den günstigsten Bedingungen arbeitet“ (Dewey, 1903/1977, S. 236).

Erst in *How We Think* (1910) legte Dewey eingehend dar, was er unter wissenschaftlichem Arbeiten im Unterricht verstand. Nun beschrieb er den Prozess des Lernens und Forschens anhand der fünf Phasen, die ein Schüler durchlaufen musste, um die vor ihm liegenden theoretischen und praktischen „Probleme“ lösen zu können: Analyse der Situation, Definition und Untersuchung des Problems, Entwicklung einer Hypothese, Ausarbeitung eines Handlungsplans, Überprüfung des Plans durch Experiment, Beobachtung, Reflexion (Dewey, 1910/1985, S. 236–241). Damit hatte Dewey der von den Herbartianern begründeten und von ihm seit 1899 vertretenen sog. „Problem-methode“ endgültig zum Durchbruch verholfen und seiner Theorie der „Beschäftigungen“ den notwendigen methodischen Unterbau verschafft (Dewey, 1899/1972, S. 145). Wegen ihrer Rationalität und Objektivität hielt er die Problemmethode – und nicht die Projektmethode von William H. Kilpatrick (vgl. Knoll, 2011) – als einzig adäquat für ein freiheitliches, demokratisches Bildungswesen, da sie mehr als jede andere den Verstand schule, die „widerstandslose oder passive Aufnahme des vorgelegten Stoffs“ vermeide und das ewige „Auswendiglernen mit dem nur zufälligen Gebrauch von Urteil und aktiver Forschung“ wirkungsvoll verhindere (Dewey, 1903/1977, S. 236).

Die didaktisch-methodische Neuorientierung des Unterrichts veränderte selbstredend auch die Rolle des Lehrers. Je nachdem, ob er seine Erziehungsvorstellungen eher propagieren wollte oder eher verteidigen musste, wechselte Dewey zwischen zwei Positionen. Aber anders als vor allem die deutschen Pädagogen meinen, maß er nicht der ersten, progressiveren, sondern der zweiten, traditionelleren, Position das größere und in der Praxis letztlich maßgebliche Gewicht bei. Zum einen betrachtete Dewey den Lehrer also hochgestimmt als Arrangeur von „Problemsituationen“, der – wegen deren Anziehungskraft und „Natürlichkeit“ – nur indirekt über lebensnahe und schülerorientierte Angebote Einfluss auf den Lernprozess zu nehmen brauche. In *Interest and Effort in Education* (1913) z. B. forderte er die Lehrer auf, „eine Umwelt zu schaffen, die erzieherische und bildende Unternehmungen hervorruft“; denn, so seine Argumentation, „wenn wir die dringenden Bedürfnisse und Kräfte eines Kindes entdecken und wenn wir eine Umwelt mit Materialien, Apparaten und Hilfsmitteln bereitstellen können, physisch, sozial und intellektuell, die sein Handeln entsprechend lenken, dann müssen wir uns über [mangelndes] Interesse keine Gedanken machen“ (Dewey, 1913/1985, S. 197). Zum

anderen bezeichnete Dewey den Lehrer nüchtern als „Führer“ (leader, guide), der nicht einfach im Hintergrund des Geschehens bleiben durfte, sondern direkt und unmittelbar den Lernprozess steuern und lenken musste. In *Individuality and Experience* (1926) z. B. verwarnte er sich vehement gegen eine Pädagogik der rigorosen Freiheit und Schülerautonomie, mit der er oftmals identifiziert wurde. Die Schüler „mit gewissen Materialien, Geräten, Werkzeugen etc. zu umgeben“, und ihnen zu erlauben, „mit diesen Dingen nach ihren eigenen Wünschen umzugehen“ – „solch eine Methode“, konstatierte er, „ist nun wirklich dumm. Denn sie versucht das Unmögliche, was immer dumm ist“ (Dewey, 1926/1984, S. 58–59). Die Schülerinnen und Schüler besaßen grundsätzlich nicht genug Wissen, Können und Reife, um sinnvolle Entscheidungen über Schule und Unterricht zu treffen. Die Lehrkräfte dagegen hätten das größere Wissen, die größere Erfahrung und, nicht zuletzt, den gesellschaftlichen Auftrag, mithilfe reizvoller Probleme und fachkundiger Lenkung für die kontinuierliche Bildung und Sozialisation der Kinder zu sorgen. „Da Freiheit darin besteht, erst nach verständigem Beobachten und Beurteilen zu handeln“, erklärte Dewey, „[...] ist die Führung, die der Lehrer dem Schüler zum Gebrauch der Intelligenz gibt, eine Hilfe zur Freiheit, nicht eine Beschränkung derselben“ (Dewey, 1938/1988, S. 46). Mithin war der Lehrer für Dewey kein „Diktator“ und „Instrukteur“ alter Schule, aber auch kein „Moderator“ oder „Lernbegleiter“ moderner Prägung, sondern „natürlicher Führer in gemeinsamen Unternehmungen“, der von den Schülern „als solcher akzeptiert ist“ (Dewey, 1930/1988, S. 321–322).

Anders als vielfach angenommen, erstrebte Dewey nicht eine „Demokratisierung“ der Schule, wie wir das Schlagwort heute verwenden. Er vertrat keine Form der kooperativen Demokratie, in der die Schülerinnen und Schüler ein gewichtiges Wort mitzureden hatten (Bohnsack, 2005, S. 116), auch keine Form der präsidialen Demokratie, in der der Lehrer sein Veto gegen Beschlüsse der Schüler geltend machen konnte (Prange, 1983, S. 119), und schon gar keine Form der direkten Demokratie, in der die Schüler als Betroffene ein Anrecht auf „Selbstorganisation“, „Selbstverantwortung“ und „selbstbestimmte Problembearbeitung“ besaßen (Bastian & Gudjons, 1990, S. 25–27). Zeitgenössische Initiativen, die „Monarchie“ in Schule und Erziehung abzuschaffen und eine „Demokratie“ etwa als „pupil-government“, „school city“ oder „junior republic“ zu etablieren (vgl. Harper, 1899; Shaw, 1899; George, 1909), unterstützte Dewey nicht. Aufgrund seiner Abneigung gegen feste Institutionen und Strukturen hielt er auch nichts von einer formalisierten Schülermitverantwortung, wie sie etwa an der in unmittelbarer Nachbarschaft der Laborschule gelegenen John Crerar Grammar School existierte. Die Kinder dieser Schule besaßen die Möglichkeit, aus ihren Reihen einen „Tribunen“, der als Klassensprecher und Streitschlichter fungierte, sowie mehrere Abgeordnete zu wählen, die als „Bürger“ in den Schulausschüssen Sitz und Stimme hatten und über „alle Angelegenheiten“ mitentschieden, „die das generelle Wohl der Schule betreffen“ (Ray, 1899, S. 241).

Für Dewey bedeutete Demokratie in der Schule nicht die Freiheit zum Wählen, sondern nur – jenseits des Erwerbs sozialer und wissenschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten – die „Freiheit zum Widerstand“ (Scott, 1908, S. 80). Von gleichberechtigter Deliberation und Konsensbildung, wie von ihm für die Erwachsenenwelt vorgesehen, kann

mithin keine Rede sein. Daher sollte man bei Dewey auch nicht von einem „demokratischen“ oder „partnerschaftlichen“ (Bohnsack, 1976, S. 248), sondern nur von einem „sozial-integrativen Erziehungsstil“ sprechen. Unter dem sozial-integrativen Erziehungsstil wird seit Tausch und Tausch (1963) ein Lehrerverhalten verstanden, das den Einzelnen wertschätzt, den Gemeinsinn fördert, ein stress- und angstfreies Unterrichtsklima herstellt und relativ offen ist für Vorschläge und Anregungen der Schüler. Doch Curriculumentwicklung und Unterrichtsplanung waren nach Dewey zu kompliziert, um sie Kindern oder Jugendlichen zu überlassen. Denn zunächst einmal musste der Lehrer die Komplexität des „Lebens“ reduzieren, indem er es „vereinfachte“, „reinigte“ und „bereicherte“, damit die Schüler die Welt durchschauen, ihren Horizont erweitern und sozial wertvolle Einsichten und Verhaltensweisen erwerben konnten (Dewey, 1916a/1980, S. 24–25). Überdies musste er nicht nur das „Psychologische“ (die Ansprüche der Kinder), sondern auch, das „Logische“ (die Ansprüche der Wissenschaft) und das „Soziologische“ (die Ansprüche der Gesellschaft) im Auge behalten und zum Ausgleich bringen (Dewey, 1897c/1972, S. 168–169; Dewey, 1902/1976, S. 283–285). Da konnte es natürlich passieren, dass der Lehrer bei anspruchsvollen Zielen und langwierigen Aufgaben trotz Erläuterung die Schüler nicht zum ‚herzhaften Tun‘ und zur erstrebten ‚Identifikation‘ mit dem Lerngegenstand bewegen konnte. In diesem Fall war es den SchülerInnen unbenommen, das ‚universelle Recht auf freie Meinungsäußerung‘ für sich in Anspruch zu nehmen und zu versuchen, dass missliebige oder abwegige Entscheidungen aufgehoben, verändert oder verschoben wurden. Ihr Veto – sei es durch Abschalten, Nichtstun, Einspruch, Weigerung kundgetan – durfte der Lehrer nicht einfach übergehen oder womöglich durch Bestechung, Drohung oder Bestrafung außer Kraft setzen. Vielmehr musste er die Meinungsäußerungen der SchülerInnen ernst nehmen und ihren, zumeist passiven, Widerstand zu überwinden suchen, indem er Sinn und Zweck seines Vorgehens begründete und ihre momentanen, subjektiven Interessen so „umlenkte“ (re-direct), dass sie mit ihren dauerhaften, objektiven Interessen zusammenfielen und die Neigungen und Fähigkeiten der destruktiven, gelangweilten oder überforderten Schüler produktiv zum Einsatz kamen (Dewey, 1896a, S. 244). Schließlich sei es ja so, resümierte Dewey, „dass das Kind am leichtesten entlang des Wegs des geringsten Widerstands lernt“ (Dewey, 1896b/1972, S. 245).

Erst spät und nach massiver Kritik gestand Dewey ein, dass er durchaus wisse, dass Schüler ungeachtet aller Hilfen und Angebote bisweilen Normen und Regeln missachten und die Kraft und Nerven der Lehrer und Mitschüler überstrapazierten. Schüler, die sich „permanent renitent“ und „unkooperativ“ verhielten und die „Aktivitäten der anderen“ massiv behinderten, müssten der Schule verwiesen werden. „Ausschluss“, räumte Dewey in *Experience and Education* (1938) ein, „ist in diesem Fall vielleicht das einzige Mittel, das zur Verfügung steht“ (Dewey, 1938/1988, S. 35).

4. Demokratie an der Laborschule

Doch Dewey war nicht nur Erziehungstheoretiker, er versuchte seine Theorie auch in die Praxis umzusetzen. Die Laboratory School bestand zwar nur siebeneinhalb Jahre, gilt aber bis heute als eine der innovativsten und fortschrittlichsten Versuchsschulen der reformpädagogischen Ära. Über die Schulwirklichkeit und Unterrichtspraxis sind wir durch Mayhew und Edwards' Bericht *The Dewey School* von 1936 insoweit informiert, dass die Fragen, die uns hier interessieren – das heißt: wie wurde an der Laborschule Demokratie gelernt, welche Rolle spielte der Lehrer, wie viel Freiheit hatten die Schüler? – trotz erheblicher Vorbehalte eindeutig beantwortet werden können.

Deweys Ansicht, wonach der Lehrer die Führung übernimmt, ohne auf diktatorische oder autoritäre Verhaltensweisen zurückzufallen, wurde vom Kollegium voll akzeptiert. „Der Lehrer“, schreiben Mayhew und Edwards, „bereitet die Bühne für das ergreifende Drama des Lebens des Kindes, liefert – soweit nötig – die Requisiten und lenkt die Handlung sowohl zum unmittelbaren Ziel des Kindes als auch in die Richtung des weitentfernten Ziels, das klar in seinem Kopf, doch dem Kind noch unbekannt ist“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 253). Wenn auch verklausuliert, wird hier deutlich, dass die Lehrer Herr des Verfahrens waren und ihren Unterricht nicht einfach an den Wünschen der Kinder ausrichteten. Was Mayhew und Edwards mit dem Bild des „Regisseurs“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 402) zudem nur verdeckt zum Ausdruck bringen, ist, dass die Lehrer einem Skript folgten und entlang eines Lehrplans vorgingen, der dem Lernprozess Stringenz, Kontinuität und Nachhaltigkeit sichern sollte. Der verbindliche – von Mayhew und Edwards nie und von Dewey nur ein einziges Mal erwähnte (Dewey, 1900/1976, S. 318) – *Course of Study* war, wie üblich, nach Altersgruppen, Fächern und Unterrichtsstoffen gegliedert. Er beschrieb die enge Beziehung zwischen Schule und Leben, erläuterte die Bedeutung der Korrelation der Fächer untereinander und hob hervor, dass unterrichtlich vor allem „Wachstum“ in „Wissen“, „Disziplin“, „Charakter“ und „Geisteskraft“ anzustreben sei (Outline of Course of Study, 1899, S. 1). Der von Dewey so herausgehobene Aspekt des sozialen Lernens wird hier nicht angesprochen. Und über irgendwelche Selbst- oder Mitbestimmungsrechte der Schüler findet sich im Laborschulcurriculum und in den Prospekten der Schule – gleichwie in Deweys Schriften – kein einziger Hinweis.

Wie an anderen fortschrittlichen Schulen der Zeit gab es an der Laborschule indes viele Gelegenheiten, in denen der Lehrer mit den Schülern über die Ziele, Inhalte und Methoden des kommenden Unterrichts sprach. Der tägliche, maximal 15-minütige „Morgenkreis“ diente jedoch nicht dazu, ein Thema auszuwählen und den Unterrichtsverlauf gemeinsam zu planen. Gelenkt durch die „Vorschläge“ des Lehrers, hatte der „morning circle“, wie die anderen Gruppengespräche auch, vielmehr die Aufgabe, die Schüler gut herbartianisch auf die bevorstehende Arbeit einzustimmen – ihr Interesse zu wecken, ihr Vorwissen zu aktivieren, ihr „herzhaftes“ Einverständnis zu erlangen. Das Einbringen von Gegenvorschlägen oder gar die Abstimmung über Alternativen gehörten – im Gegensatz zum Projektunterricht von William H. Kilpatrick und Ellsworth Collings (vgl. Knoll, 2011) – nicht zum Ritual der von Mayhew und Edwards

übertreibend mit „Ratssitzungen“ verglichenen Unterrichtsgespräche (Mayhew & Edwards, 1936, S. 75). Nur zwei Mal ergriffen die Schüler selbst die „Initiative“, um eigene Projekte durchzuführen, nämlich als sie für jüngere Mitschüler ein „Spielhaus“ bauen und als sie für sich selbst das vielzitierte „Clubhaus“ errichten wollten (Mayhew & Edwards, 1936, S. 233, 264). Und nur ein einziges Mal hatten sie anscheinend die Möglichkeit, eine größere Arbeit individuell zu gestalten. Dieses Experiment mit Freiarbeit fand im technischen Werken statt, war jedoch nicht von Erfolg gekrönt und wurde auch nicht wiederholt, denn „einige [der Schülerinnen und Schüler] zeigten keinerlei Ehrgeiz, einen wertvollen Gegenstand in Angriff zu nehmen; einige waren ehrgeiziger, als es ihr Können zuließ; und anderen mangelte es an Entschiedenheit und Ausdauer“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 240).

Immer wieder durften die SchülerInnen dagegen frei entscheiden, was sie innerhalb einer vorgegebenen Aufgabe konkret machen wollten, ob sie etwa im Werkunterricht einen Krug für Milch, Saft oder Blumen töpfern, in Erdkunde die Staaten auf einer Landkarte durch Linien, Striche oder Punkte voneinander abgrenzen oder in Geschichte über die Ankunft der Pilgerväter in Amerika, über deren Alltagsleben oder über deren erste Begegnung mit den Indianern berichten wollten (Mayhew & Edwards, 1936, S. 160, 212, 378). Eigenaktivität und soziale Beteiligung waren auch gefragt, wenn sie unter Anleitung des Lehrers, etwa im Mathematik-, Musik- und Literaturunterricht, allein oder zusammen Rechenaufgaben ersannen, Gedichte schrieben, Lieder komponierten, Dramen verfassten (Mayhew & Edwards, 1936, S. 352–361). Wie eng der Handlungs- und Entscheidungsspielraum der LaborschülerInnen war, zeigen auch die folgenden Beispiele. Beschäftigt mit der Einrichtung einer Wohnung der Kolonialzeit entschieden sich die Zehnjährigen „freiwillig“ für eine Arbeitsteilung entlang der Geschlechterlinie: Die Jungen „bauten die Möbel“, die Mädchen übernahmen die „Herstellung der Bettwäsche, der Teppiche und anderer Textilien“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 166). Den obligatorischen Mittagstisch deckten die SchülerInnen völlig selbständig; die LehrerInnen sahen allerdings keinen Grund, „das Interesse des Kindes anzuregen, indem es aussuchen durfte, was es kochen wollte“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 57, 299). Gesundheit und Geschmacksbildung hatten Vorrang vor Fast Food, süßer Schleckerei und freier Selbstbestimmung. Zwar behauptet Bohnsack (2005, S. 97), dass die Schüler der Laborschule ihren Gruppenleiter „wählten“, der kleine Aufgaben wie die Verwahrung des Tagesprogramms, die Aufsicht bei Abwesenheit des Lehrers und die Führung der Mitschüler von einem Fachraum zum anderen übernahm, aber in Wirklichkeit wurde das Amt des „Gruppenleiters“ – wie das des Servierers beim Lunch – reihum nach dem Alphabet vergeben (Mayhew & Edwards, 1936, S. 377).

Diese und ähnliche Maßnahmen hatten zweifellos viel mit sozialem Lernen und der Stärkung von Verantwortung, Pflichtbewusstsein und Gemeinsinn zu tun, aber nur wenig mit freier Wahl, gleichen Rechten und demokratischer Entscheidung. Die Vorstellung, Kinder sollten von der „Festlegung der Sitzordnung“ und „Ausgestaltung der Klassenzimmer“ bis hin zur „Stundenplaneinteilung, Fächerwahl und Lehrplangestaltung“ alles mitentscheiden (Magnor, 1976, S. 163) und darüber hinaus etwa durch Präsenz in Lehrerkonferenzen und Ausschüssen sogar das gesamte Schulleben mitbestim-

men (vgl. Haug & Maessen 1969), entsprach weder der Laborschultheorie noch der Laborschulpraxis.

Mit Gesprächen, Beteiligungen, freundlichen Umgangsformen, kurz: mit dem sozial-integrativen Erziehungsstil, sollte die Unterrichtsatmosphäre entspannt und das Schulklima verbessert werden. Wie die zeitgenössischen Protagonisten der „progressiven Erziehung“ insgesamt, beabsichtigten die Lehrer der Dewey School, dass die Schüler ihr Tun nicht als von außen aufgezwungen, sondern als „selbstinitiiert“, „selbstgewählt“, „selbstgemacht“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 417, 456) empfinden und so mit Eifer und Schaffenslust, aber auch mit dem klaren Wissen um Sinn und Zweck ihrer Arbeit an die Ausführung der vom Lehrer festgelegten Aufgaben gehen konnten. Dies gelang natürlich nicht immer. Zum Beispiel machte sich Laura L. Runyon, die Geschichtslehrerin, Sorgen um ihre achtjährigen Schüler und Schülerinnen, weil sie die Rechte und Ansprüche ihrer Klassenkameraden nicht achteten. „Der Geist der Gruppe“, bemerkte sie, „war konfliktreich und kritisch. Das einzige Mal, dass der Anschein eines kooperativen Geistes herrschte, war beim Spielen“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 138). Und Katherine Andrews war wegen einiger zwölfjähriger Jungen beunruhigt, die es an „Aufmerksamkeit“ fehlen ließen und sich „verärgert“ über den „historischen Ansatz“ im naturwissenschaftlichen Unterricht zeigten. Die Lehrerin nahm die Schüler daher aus der Klasse heraus, ließ sie sich selbst beschäftigen und entdeckte dabei ihr Interesse für technisches Werken. Da praktische Arbeit mit dem Lehrplan der Klasse übereinstimmte, durften sie, nach einiger Vorbereitung, einfache Gerätschaften für den naturwissenschaftlichen Unterricht herstellen (Mayhew & Edwards, 1936, S. 213–214). Die Integrationsbereitschaft der Lehrer und Schulleiter war jedoch begrenzt. Aus Elternbriefen und Zeitzeugenberichten wissen wir, dass die private, vom Chicagoer Besitz- und Bildungsbürgertum dominierte Laborschule sich dagegen verwahrte, die „Müllkippe für die öffentlichen Schulen“ zu sein. Sie nahm nur Kinder aus „gutem Hause“ auf und scheute sich nicht, sie der Schule zu verweisen, wenn sie sich ungebührlich verhalten hatten (Knoll, 2013, S. 270).

Außerunterrichtlich sah die Sache etwas anders aus. Im Bereich der Arbeitsgemeinschaften und freiwilligen Zusammenschlüsse besaßen die Schüler tatsächlich formale Selbstbestimmungsrechte. Zur Führung ihres „Clubhauses“ z. B. wählten sie einen Präsidenten, Schriftführer und Schatzmeister und beriefen von sich aus Mitschüler, die für die Organisation der verschiedenen Unterabteilungen (Photographie, Naturwissenschaft, politischer Debattierclub) verantwortlich zeichneten. Auch organisierten sie selbständig Teams für Baseball (Jungen) und Fechten (Mädchen), deren Ausstattung mit Trikots und Sportgeräten sie durch Mitgliedsbeiträge selbst finanzierten. Selbstverständlich wurden aber auch diese Unternehmungen der maximal 15-jährigen Schülerinnen und Schüler von Vertrauenslehrern beraten und beaufsichtigt (Mayhew & Edwards, 1936, S. 244, 258).

Beruft man sich auf den Bericht von Mayhew und Edwards zur Beschreibung der Laborschulpraxis, muss man zweierlei wissen und berücksichtigen: Mayhew und Edwards waren lebenslange Freundinnen der Deweys und wurden von ihnen beauftragt und bezahlt, den Bericht über die Geschichte und Entwicklung der Laborschule

zu schreiben; und abgesehen von ihrer Ergebenheit und Loyalität gegenüber den Deweys tendierten die Berichtstatterinnen als ehemalige Laborschullehrerinnen und unmittelbar Beteiligte wohl auch aus Stolz und Eigeninteresse dahin, den Schulversuch innovativer und fortschrittlicher erscheinen zu lassen, als er in Wirklichkeit war (vgl. Knoll, 2014). Daher sind erhebliche Abstriche zu machen, wenn Mayhew und Edwards zuweilen aufbausend formulieren und das Ausmaß des schülerorientierten Lernens unangemessen hervorheben. Der Unterricht war in der Tat viel traditioneller als von ihnen dargestellt und gemeinhin angenommen. Zieht man nämlich die dem Mayhew-Edwards-Buch zugrundeliegenden *Laboratory School Work Reports* und andere zeitgenössische Dokumente hinzu, erkennt man, dass die Lehrer weniger die Problemethode als die fragend-entwickelnde Methode anwandten und dass der *Course of Study* immer und jederzeit Inhalt und Ablauf des Unterrichts bestimmte. Was der verständnisvolle Herausgeber der Zeitschrift *School and Home Education* bei einem Unterrichtsbesuch an der Laborschule beobachtete, kann wohl mehr oder weniger Allgemeingültigkeit beanspruchen. Der Lehrer, so George P. Brown (1897, S. 536), stellte „die Aufgaben und hielt die Schüler zur Arbeit an, genauso bewusst, wenn auch indirekter, als es in vielen guten Schulen der Fall ist. Ein Machtwort hörte man nicht, aber die eiserne Hand in Samthandschuhen war offensichtlich genug“.²

5. Fazit

Nach heutigem, aber auch schon zeitgenössischem Verständnis erscheint Deweys Konzept der Demokratieerziehung als unvollständig. Im Grunde ging es ihm nur um soziales Lernen, mit dem Ziel der Charakterbildung und der Bereitschaft zur Reform der Gesellschaft. Deshalb sollten sich die Schüler und Schülerinnen eigentlich außer Wissen über allgemein gesellschaftliche Sachverhalte bloß Fähigkeiten des sozialen Umgangs und des wissenschaftlichen Denkens aneignen. Das zweite Standbein der modernen Demokratieerziehung hatte für Dewey keine Bedeutung. Kenntnisse über genuin politische Inhalte und Konflikte sowie Erfahrungen mit formal-demokratischen Strukturen und Prozessen sollten die Schüler erst später und jenseits der Schulmauern erwerben. Entsprechend wurde auch der Unterricht an der Laborschule von der „Demokratie als Lebensform“ geprägt. Die „Demokratie als Regierungsform“ spielte dort eine gewisse Rolle, fand aber nur außerhalb des Klassenzimmers statt. Die Weigerung Deweys, die Schule zugunsten der Schüler zu demokratisieren oder zu parlamentarisieren, stand der Position nahe, die auch sein konservativer Gegenspieler William T. Harris (1906) vertrat. Deweys Zurückweisung einer umfassenden Schülerpartizipation hatte vor allem vier Gründe: (1.) seine feste Überzeugung von der beschränkten Mündigkeit der

² Ein Thema, das an sich hierhergehört, kann aus Platzgründen an dieser Stelle leider nicht behandelt werden, nämlich die Frage, ob und inwieweit die von Dewey so hochgeschätzten demokratischen Postulate der Chancengleichheit, der sozialen Integration und Inklusion an seiner Laborschule tatsächlich verwirklicht wurden (vgl. dazu Knoll, im Erscheinen).

Schüler, (2.) seine heftige Kritik an der verfrühten Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf das Erwachsenenleben, (3.) seine tiefe Abneigung gegen eine inhumane Institutionalisierung sozialer Beziehungen, und schließlich (4.) seine hohe Wertschätzung der face-to-face Kommunikation und unmittelbaren Interaktion. Im Konfliktfall sollte der Lehrer durch Gespräch und Beobachtung herausfinden, welche Blockaden die Schüler beim Lernen der vorgegebenen Stoffe hatten und wie diese am besten zu beheben seien. Vom Lehrer verlangte Dewey deswegen lediglich die Aufgabe autoritären Verhaltens und die Verwirklichung eines sozial-integrativen Erziehungsstils. Die Macht des Lehrers zu „minimieren“ und ihn auf die Rolle eines „Lernberaters und -koordinators“ zu beschränken (Dewey, 1933/1989, S. 337; Bohnsack, 2005, S. 84), dieser Forderung progressiver Pädagogen widersetzte er sich insbesondere seit den 1920er Jahren vehement und bedingungslos (Knoll, 2014, S. 209–210).

Kurzum, Dewey war kein Vertreter eines „radikaldemokratischen Erziehungsverständnisses“ (Neubert, 2008, S. 221). Anders als viele seiner Anhänger und Gegner aufgrund seiner gelegentlich revolutionären Ideen und provokanten Thesen denken, wollte er die Gesellschaft nicht durch die Schule direkt umgestalten, schon gar nicht durch gemeindeverbessernde Projekte, wie sie die Schüler etwa mit dem „Typhusprojekt“ an Collings' Versuchsschule in Bethpage durchgeführt hatten (vgl. Knoll, 2011). Gesellschaftlicher Fortschritt konnte seines Erachtens nicht durch soziale ‚Aktion‘ und die Ausweitung unterrichtlichen Handelns, sondern allein durch kritische ‚Reflexion‘ und die Aneignung wissenschaftlichen Denkens vorangetrieben werden. Folglich räumte Dewey den Schülerinnen und Schülern auch nicht die ‚positive‘ Freiheit des Handelns und das Recht auf Selbstbestimmung ein, vielmehr billigte er ihnen bloß die ‚negative‘ Freiheit des Denkens und das Recht auf Widerstand zu. Die Lehrerinnen und Lehrer mussten eigentlich nur zwei Bedingungen erfüllen: die Gewährung von Denkfreiheit und die Berücksichtigung von Kritik und Widerspruch. Mit diesen – relativ bescheidenen, doch damals wenig verbreiteten – Mitteln sollten sie das erreichen, was Dewey letztlich erstrebte: die Emanzipation des Individuums, die Humanisierung der Schule und die Demokratisierung der Gesellschaft. Übrigens: nach allem was wir wissen, hätte Dewey, der gefeierte ‚Vater‘ der Demokratiepädagogik, für die auch in Deutschland immer wieder erhobene Forderung, Jugendlichen schon mit 16 Jahren das allgemeine Wahlrecht zu gewähren, keinerlei Verständnis gezeigt.

Literatur

- Apel, H.-J. (1974). *Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey*. Düsseldorf: Schwan.
- Bastian, J., & Gudjons H. (Hrsg.) (1990). *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg: Maier.
- Bohnsack, F. (2005). *John Dewey. Ein pädagogisches Portrait*. Weinheim: Beltz.

- Brown, G. P. (1897). Dr. John Dewey's Educational Experiment. *Public School Journal*, 16, 533–537.
- Damico, A. J. (1978). *Individuality and Community: The Social and Political Thought of John Dewey*. Gainesville: University Press of Florida.
- de Tocqueville, A. (1833/1984). *Über die Demokratie in Amerika*. München: dtv.
- Dewey, J. (1888/1969). The Ethics of Democracy. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 1: 1882–1888* (S. 225–249). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1892/1971). Christianity and Democracy. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 4: 1892–1894* (S. 3–10). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1896a). Interest as Related to Will. In *Second Supplement to the Herbart Year Book for 1895* (S. 209–246). Bloomington: Printing Company.
- Dewey, J. (1896b/1972). A Pedagogical Experiment. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 5: 1895–1898* (S. 244–246). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1897a/1972). My Pedagogic Creed. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 5: 1895–1898* (S. 84–95). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1897b/1972). Ethical Principles Underlying Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 5: 1895–1898* (S. 54–83). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1897c/1972). The Psychological Aspect of the School Curriculum. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 5: 1895–1898* (S. 164–176). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1899/1976). The School and Society. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 1: 1899–1901* (S. 1–109). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1900/1976). The University Elementary School. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 1: 1899–1901* (S. 317–320). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1902/1976). The Child and the Curriculum. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 2: 1902–1903* (S. 271–291). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1903/1977). Democracy in Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 3: 1903–1906* (S. 229–239). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1910/1985). How We Think. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 6: 1910–1911* (S. 165–356). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1913/1985). Interest and Effort in Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 7: 1912–1914* (S. 151–197). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916a/1980). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 9: 1916*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916b/1985). The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 10: 1916–1917* (S. 137–143). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1926/1984). Individuality and Experience. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 2: 1925–1927* (S. 55–61). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1927/1984). The Public and Its Problems. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 2: 1925–1927* (S. 235–372). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930/1988). How Much Freedom in New Schools. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 5: 1929–1930* (S. 1–62). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933/1989). How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 8: 1933* (S. 105–352). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938/1988). Experience and Education. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 13: 1938–1939* (S. 1–62). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- George, H. R. (1909). *The Junior Republic: Its history and ideals*. New York: Appleton.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Harper, W. R. (1899). *Report of the Educational Commission of the City of Chicago*. Chicago: Lakeside Press.
- Harris, W. T. (1906). *The School City*. Syracuse: Bardeen.
- Haug, H.-J., & Maessen, H. (Hrsg.) (1969). *Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Himmelman, G. (2001). *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach: Wochenschau.
- Knoll, M. (2009). From Kidd to Dewey: The origin and meaning of social efficiency. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 361–391.
- Knoll, M. (2011). *Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoll, M. (2013). Das Scheitern eines weltberühmten Experiments. John Dewey und das Ende der Laborschule in Chicago. *Pädagogische Rundschau*, 67(3), 253–289.
- Knoll, M. (2014). Alice Deweys Vermächtnis. Wie Mayhew und Edwards' Klassiker „The Dewey School“ entstand. *Pädagogische Rundschau*, 68(2), 199–221.
- Knoll, M. (2017). John Deweys pädagogischer Reformimpuls. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 203–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Knoll, M. (im Erscheinen). The Child and the Community. John Dewey's education for democracy reconsidered. In M. Knoll (Hrsg.), *Between Claim and Reality. Critical studies on John Dewey's theory of education*. New York: Lang.
- Konrad, F.-M., & Knoll, M. (Hrsg.) (2018). *John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laboratory School Work Reports, 1898–1934*. Special Collections Research Center, University of Chicago Library.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace.
- Magnor, M. (1976). *Die Projektmethode. Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze John Deweys und William Heard Kilpatricks*. Dissertation, Universität Osnabrück.
- Maine, H. S. (1886). *Popular Government*. New York: Holt.
- May, M. (2007). *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1936). *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago 1896–1903*. New York: Appleton-Century.

- Neubert, S. (2008). John Dewey (1859–1952). Erziehung zur Demokratie. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 221–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Outline of Course of Study* (1899). University of Chicago Elementary School.
- Prange, K. (1983). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ray, J. T. (1899). Pupil-Government in Schools. *School and Home Education*, 18, 238–242, 309–312.
- Retter, H. (2009). Religion, Demokratie und Pragmatismus bei John Dewey. In H. Hohr & H. Retter (Hrsg.), *Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys* (S. 11–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Retzl, M. (2014). *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: Norton.
- Schäfer, K.-H. (2005). *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherb, A. (2008). *Der Bürger in der streitbaren Demokratie. Über die normativen Grundlagen politischer Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, C. (1908). *Social Education*. Boston: Ginn.
- Shaw, A. (1899). School City: A Method of Pupil Self-Government. *American Review of Reviews*, 20(6), 674–687.
- Tausch, R., & Tausch, A. (1963). *Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*. Göttingen: Hogrefe.
- Waks, L. J., & English, A. R. (Hrsg.) (2017). *John Dewey's Democracy of Education: A centennial handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallas, G. (1914). *The Great Society: A psychological analysis*. New York: Macmillan.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

Abstract: John Dewey is widely regarded as the “father” of civic education. His book “Democracy and Education” published in 1916 is said to have initiated the decisive turn to give the students voice and influence in education and schooling. But the notions that exist particularly in Germany about Dewey’s concept of democracy do not agree with his own views. Dewey did not bestow upon the students the freedom of activity and the right of self-determination – these privileges were preserved for adults; he conceded the students merely the freedom of thinking and the right of resistance. Accordingly, Dewey advocated a style of teaching that should ensure the students’ approval and collaboration through social-integrative practices. A teacher who considered himself just a consultant or moderator was out of the question at Dewey’s Laboratory School.

Keywords: John Dewey, Democracy, Social Learning, Progressive Education, Laboratory School

Kontakt Daten des Autors

Dr. Michael Knoll

E-Mail: mi-knoll@t-online.de