

Gabriel Stabentheiner

Demokratie und Befreiung in den Erziehungsphilosophien von John Dewey und Paulo Freire

Inwiefern Freire und Dewey ein gemeinsames Ziel der
Erziehung vertreten

Magisterarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2011 GRIN Verlag
ISBN: 9783668015005

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/303399>

Gabriel Stabentheiner

Demokratie und Befreiung in den Erziehungsphilosophien von John Dewey und Paulo Freire

Inwiefern Freire und Dewey ein gemeinsames Ziel der Erziehung vertreten

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Demokratie und Befreiung
in den Erziehungsphilosophien
von John Dewey und Paulo Freire

oder

Inwiefern Freire und Dewey
ein gemeinsames Ziel der Erziehung vertreten

Gabriel Stabentheiner

Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades

Pädagogik C461 – Fakultät für Erziehungswissenschaften

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Innsbruck, 2011

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
1 Einleitung.....	5
2 Kurze Einführung in die pädagogischen Theorien Deweys und Freires.....	11
2.1. JOHN DEWEY: DEMOKRATIE UND ERZIEHUNG.....	11
2.1.1. Kurzbiografie und ideengeschichtliche Ursprünge.....	12
2.1.2. Deweys Werk und seine Problemstellungen.....	20
2.1.2.1. Erkenntnistheorie: Der Begriff der Erfahrung.....	21
2.1.2.2. Erziehung, Schule und Lernen.....	24
2.1.3. Demokratie bei Dewey – Einführung; Bedeutung im Werk Deweys.....	28
2.1.4. Bedeutung und Wirkung von Deweys Werk.....	31
2.2. PAULO FREIRE: ERZIEHUNG ALS PRAXIS DER FREIHEIT.....	33
2.2.1. Kurzbiografie.....	34
2.2.2. Freires Werk, seine Ausgangspunkte und seine Problemstellungen.....	40
2.2.3. Befreiung bei Freire – Einführung; Bedeutung im Werk Freires.....	45
2.2.4. Bedeutung und Wirkung von Freires Werk.....	48
3 Methodische Überlegungen zum Theorienvergleich.....	52
3.1. WAS BEDEUTET VERGLEICHEN?.....	52
3.2. WIE KÖNNEN PÄDAGOGISCHE THEORIEN VERGLICHEN WERDEN?.....	55
3.2.1. Das Problem der Inkommensurabilität.....	57
3.2.2. Feststellung der Vergleichbarkeit.....	60
3.2.3. Die Vergleichsorientierung: Bewertung oder Grundverhältnis-Klärung.....	63
3.2.4. Methoden und weitere Voraussetzungen für den Grundverhältnisse klärenden Vergleich.....	66
3.3. WIE DEWEY UND FREIRE VERGLEICHEN?.....	73

4	Die Untersuchung – John Dewey und Paulo Freire im Vergleich.....	81
4.1.	DAS MATERIAL – AUSWAHL DER FORSCHUNGSGRUNDLAGE.....	81
4.1.1.	Auswahl der Primärtexte, Biografien und Übersichtsarbeiten.....	83
4.1.2.	Bisherige Dewey-Freire-Vergleiche: Überblick und Auswahl.....	88
4.2.	VERGLEICHBARKEITS - VORUNTERSUCHUNG.....	95
4.2.1.	Vergleichbarkeits-Voruntersuchung nach Greshoff.....	95
4.2.2.	Vergleichbarkeits-Voruntersuchung nach Lindenberg/Wipplers Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse.....	116
4.3.	INHALTLICHER VERGLEICH.....	126
4.3.1.	Inhaltlicher Vergleich nach Greshoff.....	126
4.3.2.	Inhaltlicher Vergleich nach Lindenberg/Wipplers Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse.....	134
4.3.3.	Vergleichende Analyse der Begriffe Demokratie und Befreiung.....	138
5	Resümee – Wer Freire sagt, muss der/die auch Dewey sagen?.....	141
5.1.	ÜBEREINSTIMMUNGEN ZWISCHEN FREIRE UND DEWEY UND DEREN BEWERTUNG.....	141
5.2.	ABWEICHUNGEN UND WIDERSPRÜCHLICHES.....	145
5.3.	WO UND WIE SICH FREIRE UND DEWEY ERGÄNZEN.....	150
5.4.	SCHLUSSRESÜMEE UND AUSBLICK.....	152
	Anhang – Beschreibung eines Kulturzirkels.....	156
	Abkürzungen.....	158
	Abbildungsverzeichnis.....	160
	Literaturverzeichnis.....	161

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem betreuenden Professor, Peter Stöger, für seine große Geduld und Hilfe in allen Abschnitten dieser Arbeit.

Meiner Familie und FreundInnen, für ihre fortwährende Unterstützung, für (manchmal nicht zu viel) Nachfragen über mein Fortkommen, für ihre Aufmunterungen und das Mitfreuen über Erfolge.

Meiner Mutter Bärbel und Hanno Wilhelm für die Hilfe bei der Literaturbeschaffung.

Meinen LektorInnen, für ihre mühsame und sehr hilfreiche Arbeit beim Korrekturlesen.

Stefan Feuerstein und Patricia Varela, für ihr Verständnis und ihr Entgegenkommen bei den extensiven Zeitbedürfnissen für die Erstellung dieser Diplomarbeit.

Den Vortragenden und LehrveranstaltungsleiterInnen am Institut für Erziehungswissenschaften, sowie all meinen Lehrern und Lehrerinnen, die mich in meinem Lernprozess begleitet haben.

John Dewey und Paulo Freire, für ihre fortwährende Inspiration.

Mein größter Dank schließlich an den lieben Gott, der mich mit Leben, Intelligenz und Durchhaltevermögen ausgestattet hat; und allem sonstigen was zur Erstellung einer Diplomarbeit vonnöten ist.

Gabriel Stabentheiner, April 2011

1

Einleitung

John Dewey

„Alle echte Erziehung wird bewirkt, indem die Kräfte des Kindes durch die Anforderungen, die seine soziale Situation an sie stellt, angeregt werden. [...].

Erziehung, die nicht in den Formen des Lebens erfolgt, nicht um ihrer selbst willen wertvoll ist, ist immer nur ein kümmerlicher Ersatz für die Wirklichkeit und birgt die Gefahr, zu verkrampfen und zu ertöten.“¹

Paulo Freire

„[E]ine nordamerikanische Pädagogin fragte Paulo, welche Eigenschaft er für einen Pädagogen für entscheidend hielt. Ohne viel nachzudenken, antwortete Paulo:

Er muss das Leben mögen.“²

-
- 1 John Dewey, zitiert in: Hylla, Erich (o.J.): *Vorwort zur 3. Auflage der deutschen Ausgabe*. In: Dewey, John (2008): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Aufl. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz, 2008. Im Weiteren als „DE“. S.8.
 - 2 Barreto, Vera (1998): *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência. Online verfügbar unter <http://www.scribd.com/doc/6993301/Vera-Barreto-Paulo-Freire-Para-Educadores>, zuletzt geprüft am 13.9.2009. S.11. Übers. GS. Im Original: „[U]ma educadora norte-americana perguntou para Paulo qual era a qualidade que considerava fundamental num educador. Sem muita demora, Paulo afirmou que, para ele, era gostar da vida.“

In der vorliegenden Arbeit sollen die Erziehungsphilosophien des US-amerikanischen Universalphilosophen John Dewey (1859-1952) und des brasilianischen Volkspädagogen Paulo Freire (1921-1997) verglichen werden.

Es geht hierbei nicht um einen besser-schlechter-Vergleich, der dazu dienen könnte, einen der beiden Autoren „auszumustern“. Ich gehe vielmehr davon aus, dass beide Denker Wesentliches zur Disziplin der Erziehungswissenschaften beigetragen haben, und dass ihre Theorien und Gedanken immer noch aktuell sind. Es geht mir in dieser Arbeit eher um einen inhaltlich-qualitativen Vergleich. Wie noch zu zeigen sein wird, ist ein zentrales Moment in Deweys Schaffen das Streben nach *Demokratie* im weitesten Sinne; Freires Leben und Schreiben dreht sich um den Prozess der *Befreiung* von unterdrückerischen Verhältnissen.

Die Leitfrage ist daher die folgende:

Wo und in wie weit überschneiden sich Deweys Streben nach Demokratie und Freires Forderung nach Befreiung?

Genauer:

Wie dringend oder zwingend sollte sich jemand, der sich für Freires Erziehungsziel der Befreiung interessiert, auch mit Dewey auseinander setzen? Warum?

Wie dringend oder zwingend sollte sich jemand, der sich für Deweys Streben nach Demokratie interessiert, auch mit Freire auseinander setzen? Warum?

Es soll dabei hauptsächlich auf die Intentionen der Autoren – also die von ihnen vorgegebenen oder die aus ihrem Werk herauszuarbeitenden Ziele der Erziehung – eingegangen werden. Wir gehen als Forschungsprämisse also davon aus, dass die Motivationen und die Zielsetzungen eines Autors für die Auseinandersetzung mit dessen Werk besonders interessant sind. Stimmen die zwei Autoren in ihren Motiven und Zielen überein oder gibt es dabei eine wesentliche Überschneidung, dann ist folglich anzunehmen, dass das Interesse an einem der beiden auch mit dem Interesse am anderen einhergeht.

Es ist mir allerdings bewusst, dass die Intentionen eines Pädagogen oder Philosophen nicht das einzige ist, was an ihm interessieren kann. Um den Fokus unserer Betrachtung daher etwas weiter zu öffnen, sollen zusätzlich einige weitere Elemente der Werke von Dewey und Freire betrachtet werden, aufgrund derer die explizit formulierten Ziele bewertet und eingeordnet werden können. Es handelt sich dabei um folgende Elemente:

(1) Die In-Beziehung-Setzung der gewählten Ziele (Befreiung bzw. Demokratie) mit anderen Erziehungszielen, die von Freire bzw. Dewey erwähnt werden. Es wird gezeigt werden, dass die Begriffe Befreiung bzw. Demokratie jeweils im entsprechenden Werk eine entscheidende Bedeutung einnehmen. Weitere genannte Ziele sollen aufgezeigt und die Zusammenhänge und Wechselwirkungen mit den Hauptzielen dargelegt werden.

(2) Die philosophischen und epistemologischen, politischen und ethischen Grundlagen und Begründungen zur Untermauerung der gesetzten Ziele sollen herausgearbeitet werden.

(3) In einer Phase der Voruntersuchung soll die grundsätzliche Vergleichbarkeit von Dewey und Freire festgestellt werden, indem deren Begriffssysteme – zumindest ansatzweise – ausgefaltet und verglichen werden.³

(4) Die Mittel- oder Methodenwahl in Deweys und Freires Pädagogik soll nur insofern erläutert werden, in wie weit es zur Beleuchtung der Ziele notwendig ist.

(5) Die Praxis der beiden Pädagogen und deren Wirkung werden wir am Rande erwähnen, wo dies zur Erläuterung oder Einschätzung der von ihnen vertretenen Ziele nötig erscheint.

Damit dürfte gewährleistet sein, dass trotz der notwendigen inhaltlichen Fokussierung ein etwas breiteres und nicht all zu verzerrtes Bild der beiden Erziehungsphilosophen gezeichnet werden kann.

Im Falle John Deweys ist es übrigens nicht ganz selbstverständlich oder auf den ersten Blick logisch, sich seinem Streben nach Demokratie gerade aus einem erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel zu nähern; hat er doch ein sehr breites, fast universelles philosophisches Werk vorgelegt, das sich beständig um den Gedanken der Demokratie dreht. Dewey selbst liefert uns allerdings die Berechtigung für eine derartige Herangehensweise, wenn er schreibt:

„Erziehung ist die grundlegende Methode des sozialen Fortschritts. Die Pflicht der Gesellschaft zu erziehen, ist daher ihre höchste sittliche Pflicht. Durch Gesetze und Strafen, soziale Agitation und Diskussion kann sich die Gesellschaft nur in planloser und zufälliger Weise regeln und formen. Durch Erziehung kann sie ihre eigenen Zwecke formulieren, ihre Mittel und Hilfsquellen organisieren und sich so mit geringstem Aufwand in der Richtung entwickeln, in der sie dies zu tun wünscht.“⁴

Was ist nun die Forschungsrelevanz dieser Arbeit? Sowohl John Dewey als auch Paulo Freire haben aktuell auf unterschiedliche Art und Weise noch Einfluss auf die pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Diskussion. Sie haben Werke vorgelegt, die sich untereinander in vielerlei Art und Weise unterscheiden – nicht zuletzt durch die unterschiedliche Perspektive aus den USA bzw. aus Lateinamerika. Ich gehe davon aus, dass sich ihre pädagogischen und

3 Vgl. Greshoff, Rainer (1999): Die theoretischen Konzeptionen des Sozialen von Max Weber und Niklas Luhmann im Vergleich. Opladen: Westdt. Verl.

4 John Dewey, zitiert in: Hylla, Erich (o.J.), S.8. Vgl. auch DE, S.15-18.

philosophischen Gedanken dadurch potentiell gegenseitig ergänzen können. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die beiden – zumindest in grundlegenden Punkten – von einer gemeinsamen Basis ausgehen. Aufgabe dieser Arbeit wird es also sein, sowohl diese Übereinstimmungen als auch Widersprüche und mögliche gegenseitige Ergänzungen herauszuarbeiten. So ist zu hoffen, dass durch eine mögliche Zusammenführung der beiden Pädagogen, oder zumindest ein Gegenseitig-näher-bringen neue Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft entstehen können. Diese Arbeit versteht sich dabei eher nicht dazu verpflichtet, diese neuen Erkenntnisse bereits zu produzieren, sondern vielmehr dazu, einen Raum zu eröffnen, in dem die Theorien John Deweys und Paulo Freires in Allianz gebracht werden können.

Warum aber überhaupt sich mit Freire und Dewey und mit Themen wie Demokratie und Befreiung beschäftigen? Diese Wahl scheint doch eher gegen den allgemeinen Trend in den Erziehungswissenschaften zu gehen. Der Spannungsraum Politik und Erziehung – der einen Kernpunkt der Erziehungsphilosophien von Paulo Freire und John Dewey darstellt – scheint insgesamt kaum Interesse hervorzurufen... zumindest wesentlich weniger als die Beziehung zwischen Pädagogik und anderen Nachbarwissenschaften wie Neurobiologie, Psychoanalyse oder Konstruktivismus (um nur einige wenige zu nennen). Dies ist wahrscheinlich ein weiterer Ausdruck der so oft behaupteten heutigen Politikverdrossenheit. Vor allem aus dem Blickwinkel Freires, aber auch dem Deweys ist dieses Ignorieren der politischen Verfasstheit erzieherischen Handelns äußerst bedenklich. Wer sich ausführlich mit diesen beiden Autoren auseinandersetzt, kann sich anschließend nur wundern, dass der Zusammenhang Politik und Erziehung von anderen PädagogInnen so geflissentlich (oder auch ohne viel darüber nachzudenken) außen vor gelassen wird.

So soll mit dieser Arbeit auch eine Lanze gebrochen werden für eine *kritische Pädagogik*, die sich in einer aktiven und bedeutsamen Wechselwirkung mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen sieht. Befreiung und Demokratie sind wesentliche Schlagwörter aus diesem Themenbereich, Freire und Dewey richtungsweisende – aber leider viel zu oft vergessene – Vertreter einer solchen Erziehungswissenschaft. Hier sollen sie zu Wort kommen. Dabei sollen ihre Antworten auf einige der Grundfragen der Erziehung beleuchtet werden: Was bedeutet erziehen? Wem dient Erziehung? Den zu Erziehenden, ihrem Umfeld, der Gesellschaft? Wodurch legitimiert sich Erziehung? Welche expliziten und welche impliziten Ziele werden in der Erziehung verfolgt?

Vorgestellt, möchte ich noch ein paar Worte zum Aufbau und zur methodischen Herangehensweise dieser Arbeit verlieren. Zunächst werden im Kapitel 2 die beiden Erziehungsphilosophen eingeführt. Wie sich herausstellte, fand ich keinen vorgefertigten Forschungsentwurf zum Theorienvergleich, der mir für meine Zwecke geeignet erschien. So entwerfe ich im Kapitel 3 die Vergleichsmethode selbst, wobei ich mich an verschiedenen bereits entwickelten Modellen orientiere. Mein Forschungsentwurf wird dann im 4. Kapitel in

der Untersuchung umgesetzt. Im Abschlusskapitel werden schließlich die Erkenntnisse daraus zusammen gefasst, und einige Thesen zum Vergleich der beiden Autoren vorgelegt.

Was meine wissenschaftliche Grundhaltung im Bereich der Erziehungswissenschaften betrifft, so halte ich es ganz mit John Dewey, dass es dabei nicht darum gehen kann, nach logisch-einwandfreien und unbezweifelbaren, absoluten Wahrheiten zu suchen.

„Dewey geht es um den Mittelweg rationaler Überzeugungen, d.h. von Überzeugungen, die keine Gewissheit für sich beanspruchen können, die aber auch nicht auf der Ebene des Hergebrachten oder willkürlich Gesetzten verbleiben, sondern geformt sind vom Versuch, sich selbst und andere von der Vernünftigkeit einer Handlung (...) zu überzeugen.“ (Joas 2000, S.12)⁵

„[...] Deweys Kernpunkt [...] besteht darin, dass jede Erkenntnis ungewiss ist, alle Autoritätsansprüche suspekt sind und jeglicher Wahrheitsanspruch sich der gründlichen Hinterfragung durch demokratisch verfasste Forschungsgemeinschaften unterziehen muss. Weder Nihilist noch Verfechter sozialer Kontrolle, bestand Dewey auf dem wertgebundenen und interpretativen Grundcharakter allen Strebens nach Erkenntnis.“ (Kloppenbergs 2000, S.54)⁶

Von Paulo Freire übernehme ich die klare Forderung nach geschlechtgerechtem Formulieren, dessen Notwendigkeit er sehr eindrücklich und nachdrücklich darlegt.⁷ Ich versuche diese in meiner Arbeit daher durchgängig umzusetzen.

Schließlich möchte ich der Leserin und dem Leser noch folgenden Gedanken mit auf den Weg geben: Es ist nicht immer leicht, Paulo Freire und John Dewey zu lesen. Die beiden hoffnungsfrohen Visionäre werden nicht müde in ihrer Forderung nach einer *demokratischen Gemeinschaft* und nach *Befreiung* von jeglicher Unterdrückung. In einer Welt in der – vor allem global betrachtet – echte Demokratie im Sinne Deweys oft nicht mehr als eine ferne Utopie ist, und die auch in demokratischen Staaten noch weit von ihrer Vollendung entfernt ist; einer Welt, in der Unterdrückung – in offensichtlich brutaler oder subtilerer Form – immer noch an der Tagesordnung steht; in einer solchen „schlaffen“ Welt („mundo feio“, Freire) ist die Hoffnung der beiden Pädagogen oft schwer auszuhalten. Weil wir, wenn wir uns ihr

5 Joas, Hans (2000): *Einleitung: John Dewey - der Philosoph der Demokratie*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie*. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.7–19.

6 Kloppenberg, James T. (2000): *Demokratie und Entzauberung der Welt: Von Weber und Dewey zu Habermas und Rorty*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie*. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.44–80.

7 Leider kann hier nicht Freires gesamte Erklärung wiedergegeben werden. Er wurde ja für die „fala machista“ („Macho-Sprache“, Übers. GS) seines Frühwerks selbst angegriffen, und hat dies dann korrigiert. Vgl. Freire, Paulo; Freire, Ana Maria Araújo (1992): *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1361>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 1992), S.35f. Freire schreibt: „Und man/frau soll nicht sagen, dass dies ein kleines Problem, wenn es in Wahrheit ein großes ist. Man/frau soll nicht sagen, dass, angesichts der fundamentalen Notwendigkeit der Veränderung einer schlechten Welt, ihrer Neuerschaffung, um sie weniger pervers zu machen, die Diskussion um die Überwindung einer frauenfeindlichen Sprache von geringerer Wichtigkeit ist [...]. Die Diskriminierung der Frau durch einen frauenfeindlichen Diskurs, der in einer konkreten Praxis verkörpert ist, ist eine kolonialistische Art, sie zu behandeln. Sie ist daher unvereinbar mit jeglicher progressiver Position, ganz egal ob von Frauen oder Männern.“ (ebd., S.35, Übers. GS)

anschließen, unweigerlich vor dem manchmal unüberbrückbar scheinenden Abgrund zwischen dieser Hoffnung und der Realität stehen. Dies kann eine Frustration auslösen, die so manche sich von ihren Hoffnungen abwenden lässt. Vor allem Paulo Freire, der diese Frustration aus seiner eigenen Lebenserfahrung wohl nur all zu gut kennen musste, hat seine Hoffnung allerdings nie aufgegeben. Und er gibt uns einen Hinweis darauf, wie dies gelingen kann:

„[W]enn wir davon ausgingen, dass es unmöglich ist, die Erziehungsinstitutionen zu verändern, weil es nicht möglich ist, die Gesamtgesellschaft zu verändern, könnten wir zu der Schlussfolgerung kommen: 'Ich kann nichts tun, weil ich nicht die Gesamtgesellschaft verändern kann.' Ich bin anderer Meinung [...]. Wir als Pädagogen können und müssen in der Tat sehr viel tun im langwierigen Prozess gesellschaftlicher Veränderung.

Denn [...] es gibt keine Gesellschaft, in der nicht irgendwelche Veränderung stattfindet, noch eine Gesellschaft, die nicht schon irgendwelche Veränderung durchlaufen hat. Die Gesellschaft befindet sich in einem ständigen Veränderungsprozess, sie ist immer in Bewegung.

Unsere Aufgabe ist es, die Freiräume in einer Gesellschaft und in den Institutionen dieser Gesellschaft zu entdecken. Wir müssen uns fragen: 'Was machen die Freiräume aus, die wir innerhalb des Systems haben und die es uns ermöglichen, etwas zu tun?' Der Begriff des Freiraums führt uns zu dem historisch Möglichen. D.h., wir können nur das tun, was unter den jeweiligen historischen Bedingungen möglich ist und nicht, was wir vielleicht gern tun möchten.“⁸

8 Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-TB. S.96.

2

Kurze Einführung in die pädagogischen Theorien Deweys und Freires

2.1 JOHN DEWEY: DEMOKRATIE UND ERZIEHUNG

Dewey hat ein äußerst umfangreiches Werk hinterlassen, das weit über die Erziehungsphilosophie hinausgeht und detaillierte Abhandlungen etwa zur Erkenntnistheorie, Logik, Ethik und vielen anderen philosophischen Bereichen liefert. Brand Blanshard, ein Schüler Deweys, beschreibt Deweys Werk so:

„Dewey entwickelte seine Theorie vom Denken als im Wesentlichen praktisch zu einem umfassenden System. Diese Theorie erschien in seinem erzieherischen Werk als eine Verteidigung des Lernens durch Tun, in seiner Ethik als eine Lehre vom Wachstum als Ziel, in seiner Religionsphilosophie in Gestalt einer Interpretation des Glaubens als Hingabe an weitreichende Ziele, in der Geschichte der Philosophie als eine Abwertung der philosophischen Tradition der Griechen.“⁹

Dewey hat sein (erwachsenes) Leben lang geschrieben und war dabei äußerst produktiv. Die Gesamtausgabe seines Werkes umfasst 37 Bände. Verständlicherweise kann sich die vorliegende Arbeit nicht mit diesem umfang- und inhaltsreichen Gesamtwerk auseinandersetzen, sondern muss Schwerpunkte setzen. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf Deweys 1916 erschienenem pädagogischen Hauptwerk *Demokratie und Erziehung*¹⁰ liegen, in dem er sich nicht nur der Erziehungsphilosophie widmet, sondern auch viele andere bis dahin erarbeitete Aspekte seiner Philosophie darlegt. Dewey selbst „[empfund] dieses Buch als das bedeutendste seiner ersten Jahrzehnte“¹¹. Neben diesem werden wir uns natürlich auch mit

⁹ Zitiert in Suhr, Martin (2005): *John Dewey zur Einführung*. Hamburg: Junius. S.19f.

¹⁰ Die verwendete deutsche Ausgabe ist Dewey, John (2008): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Aufl. (aus dem Amerikanischen von Erich Hylla). Oelkers, Jürgen (Hg.). Weinheim: Beltz. Im Weiteren als „DE“. Zusätzlich herangezogen wurde die englische Originalausgabe: Dewey, John (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Herausgegeben von Questia Media America, o. J. Online verfügbar unter <http://www.questia.com>, zuletzt geprüft am 29.7.2009. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. bei Macmillan, New York, 1916).

¹¹ Joas, Hans (2000): *Einleitung: John Dewey - der Philosoph der Demokratie*. S.8. In: Joas, Hans (Hg.):

einigen anderen seiner Veröffentlichungen beschäftigen, die mit den Themen von Demokratie und Erziehung eng verwoben sind. Bevor wir uns aber dem Schaffen Deweys zuwenden, können wir einen kurzen Blick auf sein Leben werfen.

2.1.1 Kurzbiografie und ideengeschichtliche Ursprünge

Deweys Leben erscheint weit weniger außergewöhnlich und abenteuerlich, als etwa das Paulo Freires (wie wir sehen werden). Unter Umständen ermöglichte ihm gerade diese Tatsache, sich ganz auf sein akademisches Wirken, die Lehrtätigkeit und seine Veröffentlichungen zu konzentrieren.

John Dewey wird am 20. Oktober 1859 in der Kleinstadt Burlington, Vermont, im Osten der USA geboren. Sein Vater Archibald, der bei Johns Geburt bereits 50 Jahre alt ist, besitzt einen Lebensmittel- und Kolonialwarenhandel, einen umgänglichen Charakter und einen trockenen Humor sowie eine Vorliebe für klassische Literatur. Als 1861 der Bürgerkrieg ausbricht, meldet er sich als Freiwilliger Abraham Lincolns und kehrt erst 1867 wieder nach Burlington und zu seinem Geschäft zurück. Deweys Mutter Lucina ist tief religiös und glaubt als Mitglied der *First Congregational Church* daran, dass nur ein ausgewählter Teil der Menschheit für seine Errettung durch Jesus Christus bestimmt ist. In diesem Sinne erzieht sie auch John und seine Brüder Davis und Charles, indem sie sich etwa beständig von ihnen versichern lässt, ob sie auch „right with Jesus“ seien.¹²

„The effect of this relentless maternal solicitude, according to Dewey, was 'to induce in us a sense of guilt and at the same time irritation because of the triviality of the occasions on which she questioned us.' Under his mother's watchful eye, Dewey grew to be a shy and self-conscious young man, and a certain diffidence was to be a permanent feature of his character.“ (Westbrook 1991, S.3)

Zu dieser Schüchternheit oder Introvertiertheit könnte möglicherweise noch ein weiterer Umstand beigetragen haben: Das erste Kind der Deweys, Archibald John, kommt im Alter von knapp 3 Jahren bei einem tragischem Unfall ums Leben. Nachdem das Kind in eine Wanne heißen Wassers gefallen war, fangen die zur Linderung der Verbrennungen auf die Haut aufgetragenen Wattebäusche und Öle durch einen unglücklichen Umstand Feuer. Der Sohn stirbt noch in der selben Nacht. Rund neun Monate später kommt ein weiteres Kind zur Welt, das den Namen des verstorbenen Jungen erhält – „unser“ John. Riggermann vermutet, dass sich die Trauer und Schuldgefühle der Mutter während der Schwangerschaft auch auf den heranwachsenden Fötus solcherart ausgewirkt haben könnten, dass sie zur Ausbildung eines introvertierten Charakter beitrugen. (vgl. 2006, S.27)

Dewey besucht eine Grundschule, deren Struktur zwar gerade im Umbruch begriffen ist, deren

Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.7-19. Der Beitrag von Joas wird im Folgenden als „Joas 2000“ zitiert, der Sammelband immer vollständig angegeben.

12 Vgl. Riggermann, Konrad (2006): *Escola nova, escola ativa! John Deweys Pädagogik am Beispiel ihrer Rezeption in Brasilien.* 2. Aufl. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. S.24-27; sowie Westbrook, Robert B. (1991): *John Dewey and American democracy.* Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. S.1-3.

Unterrichtsstil aber immer noch traditionell, „*mostly dull and uninspiring*“ (ebd., S.29) ist. John ist trotzdem ein guter Schüler, er darf insgesamt zwei Jahrgänge überspringen und schließt die *grade school* mit 12 Jahren ab. Riggemann vermerkt, dass Deweys Erziehung und Bildung zu einem guten Teil nicht in der Schule stattfindet, sondern vielmehr durch seine Vorliebe für Bücher und die häufigen Besuche der öffentlichen Bibliothek, aber auch durch frühe erste Erfahrungen in der Arbeitswelt sowie die zahlreichen und langen Aufenthalte in freier Natur. Dies ist prägend für sein späteres pädagogisches Konzept.

„The realization that the most important parts of his own education until he entered college were obtained outside the school-room played a large role in his educational work, in which such importance is attached, both in theory and in practice, to occupational activities as the most effective approaches to genuine learning and to personal intellectual discipline.“ (Lewis Hahn, zit. in Riggemann 2006, S.30f.)

Nach der High School besucht Dewey das College in Burlington. Auch wenn diese Hochschule mit ihren gerade einmal acht Dozenten kaum den Namen „Universität“ verdient – zumindest nicht nach heutigen Maßstäben –, gilt die University of Vermont doch als „*one of the finest institutions of higher learning in New England*“ (Westbrook 1991, S.5). Unterschiedliche Studienrichtungen gibt es allerdings noch nicht, für alle Studierenden sind alle Fächer vorgesehen: von Alt-Griechisch und Latein über alte Geschichte, Philosophie, Ethik, Recht, Ökonomie und Psychologie, Mathematik bis zu naturwissenschaftlichen Fächern wie Geologie oder Biologie (vgl. ebd.; sowie Suhr 2005, S.11).

Mit 20 Jahren schließt John sein Studium ab und unterrichtet die nächsten 3 Jahren zunächst an einer High-School in South Oil City, Pennsylvania und dann an der *village school* einer Burlingtoner Nachbargemeinde (vgl. v.a. Riggemann 2006, S.34). Sein Interesse für Philosophie, das in der College-Zeit geweckt wurde, verfolgt Dewey aber weiter. Und so schickt er schließlich einen Artikel an die Zeitschrift *Speculative Philosophy*, mit der Bitte, ihm mitzuteilen, „*ob es sich lohne, weiter seine Zeit für 'that sort of subject' zu verwenden.*“ (ebd.) Er erhält eine positive Antwort vom Herausgeber der Zeitschrift und sein Artikel wird veröffentlicht. So entschließt sich Dewey 1882, die *graduate studies* in Philosophie in Baltimore aufzunehmen. Zwei Jahre später dissertiert er mit einer Arbeit über „Kant's Psychology“.

Mit der Berufung an die University of Michigan in Ann Arbor als *instructor of philosophy* beginnt 1884 seine Laufbahn in der (Universitäts-)Lehre. Dieser wird er die nächsten sechs Jahrzehnte seines Lebens treu bleiben. Die Hauptstationen seines Wirkens werden dabei Michigan, dann Chicago und schließlich New York sein (vgl. Westbrook 1991). Ab diesem Zeitpunkt liest sich so manche Biografie Deweys als Bibliografie. Sein Leben – so weit es für den Biografen eines Philosophen interessant ist – scheint sich ganz um sein Schreiben zu drehen, sieht man einmal von zwei weiteren Elementen ab. Beim ersten handelt es sich um familiäre Ereignisse, die Dewey stark beeinflusst haben: die Heirat mit Alice und die Geburt und die Entwicklung seiner insgesamt sechs (bzw. neun, s.u.) Kinder. Das andere, besonders

erwähnenswerte Element ist sein starkes soziales und politisches Engagement, das zum ersten Mal während der Zeit in Chicago manifest wird. Diese Elemente verflochten sich mit seinem akademischen Wirken und seiner theoretischen Entwicklung.

Bereits während seiner *graduate studies* in Baltimore beschäftigt sich Dewey ausführlich mit der deutschen Philosophie, vermittelt durch seinen Professor George Morris. Unter dessen Einfluss „entwickelte Dewey die Idee einer intermediären Logik, die weder rein formal war noch eine reale Logik der Dinge, sondern eine Logik der Prozesse, durch die Erkenntnis erlangt wird“ (Suhr 2005, S.13). Dewey macht sich den Idealismus Hegels zu eigen, um damit seinen Standpunkt als *liberal Protestant* zu verteidigen, um also das Vorhandensein eines *Absoluten* logisch zu beweisen. Er versucht die Kluft zwischen Religion und empirischer Wissenschaft zu überbrücken (vgl. Westbrook 1991, S.15-22). Dabei wendet er sich etwa der gerade aktuellen *new psychology* zu, die – aus Deutschland kommend – vor allem von William James und G. Stanley Hall vertreten wird und die versucht, dem menschlichen Geist und Bewusstsein durch physiologische Experimente nachzuspüren. In der 1887 erschienenen *Psychology*¹³ versucht Dewey darzulegen, wie sich in diesen Experimenten das *universal consciousness*, das universelle Bewusstsein, im individuellen Bewusstsein manifestiert. Dieser Aufsatz Deweys kann jedoch, wie Westbrook festhält, nicht überzeugen. Weder bewegt er Neu-Hegelianer dazu, sich für empirische Psychologie zu interessieren, noch kann er Empiriker von der Existenz eines *universal consciousness* überzeugen (vgl. 1991, S.27-29). Es wird aber noch einige Zeit dauern, bis sich Dewey von der streng idealistischen „Vorstellung des konstitutiven Geistes“ löst und sich einer, stark von James beeinflussten „Vorstellung von der Vermittlungsfunktion des Geistes zwischen angeborenen Impulsen und den Konsequenzen ihrer Operation“ (Suhr 2005, S.13) zuwendet¹⁴. In der Zwischenzeit widmet sich Dewey der Ethik, einem Bereich, der für den *absoluten Idealisten* fruchtbarer scheint (vgl. Westbrook 1991, S.29-32).

Insgesamt kann Hegel sicherlich als einer der wichtigsten philosophischen Einflüsse auf Dewey genannt werden. In seinen eigenen Worten:

„Nichtsdestoweniger würde ich nicht im Traum daran denken zu verkennen, geschweige denn zu bestreiten, worauf scharfsinnige Kritiker dann und wann als neueste Entdeckung verweisen – dass die Bekanntschaft mit Hegel einen dauernden Eindruck in meinem Denken hinterlassen hat. Die Form, der Schematismus seines Systems erscheint mir jetzt höchst künstlich; aber im Inhalt seiner Ideen liegt oft eine außergewöhnliche Tiefe und in vielen seiner Analysen, wenn sie nur aus ihrem mechanischen dialektischen Rahmen herausgelöst werden, ein außergewöhnlicher Scharfsinn. Könnte ich überhaupt Anhänger irgendeines Systems sein, würde ich immer noch glauben, dass es bei Hegel einen größeren Reichtum und eine größere Vielfalt an Einsicht gibt als bei jedem anderen systematischen Philosophen – obwohl ich, wenn ich

13 Veröffentlicht etwa in: Dewey, John (1882-1898): *Early Works*. 5 Bde. Boydston, Jo Ann (Hg.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967-72. 2. Band.

Im Folgenden referenziere ich Schriften aus der Werkausgabe von Boydston (neben *Early Works* noch *Middle Works* (1899-1924). 15 Bde. und *Later Works* (1925-1953). 17 Bde.) mit der Kurzbezeichnung, gefolgt von der Bandnummer und ev. einer Seitenangabe, also z.B.: *Early Works* 2 oder *Middle Works* 11, S.48.

14 Zum Einfluss von William James Werk auf diese Wandlung Deweys vgl. auch Westbrook 1991, S.72.

dies sage, Platon ausnehme, der immer noch meine philosophische Lieblingslektüre darstellt.“ (Suhr 2005, S.12f)

Die Entscheidung, dem Ruf an die Michigan University zu folgen, hat für Dewey auch eine entscheidende persönliche Auswirkung. Alice Chipman studiert bereits seit zwei Jahren in Ann Arbor, als Dewey beginnt, dort zu unterrichten. An einem seiner ersten Psychologie-Seminare nimmt sie teil und muss wohl „*the warmth beneath the cool exterior of the young professor*“ (Westbrook 1991, S.35) gespürt haben. Zwei Jahre später, 1886, heiraten sie. Alice, die Enkelin des bekannten Indianerrechters Fred Riggs, dürfte John wesentlich beeinflusst haben, unter anderem, indem sie seinen Willen zum sozialen Engagement wachküst¹⁵.

„Many observers commented on Alice Dewey's keen intelligence and the breadth and intensity of her social concern. Women who visited the Dewey home, [...] were particularly impressed by her [...]. One visitor [...] wrote her husband that 'she helps me to think of life, real activities, more than the subjectivities of my own communings with self.' Alice had much the same effect on Dewey, who credited her with putting 'guts and stuffing' into his work. With the exception of a few issues such as educational reform and feminism, her influence is difficult to pinpoint, but it was no coincidence that Dewey's immersion in politics and social reform followed close upon his marriage.“ (Westbrook 1991, S.35)

Unter Alices und T. H. Greens Einfluss, und immer noch im Rahmen eines absoluten Idealismus, beschäftigt sich Dewey mit der Ethik der Demokratie und beginnt so, sich mehr *down-to-earth*-Themen¹⁶ anzunähern. Aus dieser Zeit stammen etwa die Veröffentlichungen *The Ethics of Democracy* (1888) und *Christianity and Democracy* (1892). (vgl. Westbrook, S.34-51)

1888 geht Dewey an die Universität in Minnesota. Ein Jahr später kehrt er jedoch schon wieder nach Ann Arbor zurück und tritt die Nachfolge des früh verstorbenen Morris, seines früheren Professors aus Baltimore, als Leiter des Psychologie-Instituts an. 1894 wird er schließlich, auf Betreiben eines früheren Kollegen aus Michigan, an die kürzlich gegründete Universität in Chicago berufen. Im Verlauf der 1890er-Jahre vollzieht sich schließlich die oben angesprochene Wendung Deweys vom Idealismus zu dem, was letztendlich in den Pragmatismus mündet, für den er noch heute bekannt ist (vgl. etwa Westbrook 1991, S.60). Diese Entwicklung vollzieht sich unter dem Eindruck seiner eigenen gedanklichen Fortschritte im Bereich der Erkenntnistheorie, und zwar indem er die von James vorgelegte *Reflexbagentheorie* übernimmt und weiterentwickelt. Um auch Deweys gedankliche Entwicklung zu illustrieren, möchte ich seine Überlegungen hier kurz erläutern:

James' Theorie beschreibt den Erkenntnis- bzw. Reaktionsakt so, dass ein peripherer Reiz (Empfindung) zu einer zentralen Aktivität (Idee) führt, was wiederum zu einer motorischen Reaktion (Akt) führt. Bei Dewey wird daraus ein "Schaltkreis" der Koordination, in dem Reiz

15 Ausführlich bespricht Riggermann (2006, S.40-48) den Einfluss von Alice Chipman auf Dewey.

16 Ich übernehme diesen Begriff (wörtl. „runter-auf-den-Boden“, im Sinne von „realitätsnahe“) von Riggermann, der das Kapitel über Alices Einfluss auf Dewey so betitelt: *Alice Chipman: „Down to earth, Johnny!“* (2006, S.40).

und Reaktion ineinander übergehen. Die Reaktion selbst ist wiederum ein neuer Reiz und „*nur die angenommene gemeinsame Beziehung auf ein umfassendes Ziel [...] [kennzeichnet] jedes Glied entweder als Reiz oder als Reaktion*“ (Dewey 1896, zit. nach Suhr 2005, S.37). Diese Erkenntnisse liefern die Grundlage für Deweys weitere Entwicklung des Begriffs der *Erfahrung*, dem in seinem Lebenswerk eine bedeutende Rolle zukommt (vgl. ebd., S.33-81). Wir werden darauf noch zurückkommen.

Westbrook zeigt, dass Deweys Abwendung vom Idealismus auch dazu führt, dass religiöse Elemente aus seiner Philosophie und Demokratietheorie verschwinden: „*As he chased the Absolute from his philosophy, he also stripped his social theory of all metaphysical and religious guarantees of progress toward his democratic ideals.*“ (Westbrook 1991, S.79)

Während Dewey diesen langsamen geistigen Wandel zu neuen Ideen vollzieht, ist auch sein Familienleben von Neuankömmlingen geprägt. Als John und Alice 1894 nach Chicago ziehen, haben sie bereits drei Kinder zwischen 2 und 7 Jahren im Gepäck. Der jüngste Sohn Morris stirbt jedoch ein Jahr später während eines Italien-Urlaubs. In den Jahren 1896 bis 1900 wächst die Familie um drei weitere Kinder an. Nur vier Jahre später, zu einem Zeitpunkt, an dem die Übersiedlung nach New York kurz bevorsteht, stirbt ein zweiter Sohn, bei einem Aufenthalt in Irland, 8-jährig.¹⁷ „*Alice and John were both traumatized by the deaths of Morris and Gordon and may never have completely recovered from the experiences*“ (Simpson 2006, S.10). Möglicherweise aus diesen Verlusten heraus adoptieren die Deweys 1905 einen italienischen Jungen namens Sabino, den sie bei einem Urlaub in Venedig kennen gelernt hatten. (vgl. ebd., S.12; Westbrook 1991, S.12f)

Aber auch abgesehen von den Schicksalschlägen, beeinflussen Fred, Evelyn, Morris, Gordon, Lucy, Jane und Sabino Deweys Leben und seine Arbeiten in beträchtlichem Maße. Besonders während der Chicagoer Jahre fließen seine Beobachtungen der heranwachsenden Kinder in seine theoretischen Überlegungen zur kindlichen Entwicklung und zur Erziehung ein. (vgl. Simpson 2006, S.9f)

Neben dem Familienleben und den akademischen Arbeiten findet Dewey in Chicago noch einen weiteren Tätigkeitsbereich, für den diese „*rapidly changing multiracial and ethnic city*“ (Simpson 2006, S.10) keinen besseren Unter- und Hintergrund bieten könnte: sein politisches und soziales Engagement.

„The city had the numerous challenges that an early twentieth-century urban setting did in those days, especially where there were great economic and educational disparities. Social, economic, and employment problems were significant if not critical. Thus, the city became his laboratory for the study of social, political, and economic quandaries. Dewey created the University Elementary School in 1896 [...] to study the learning and thinking of children.“ (ebd.)

Diese Schule wird auch als *Laboratory School* oder einfach *Dewey School* bekannt.

17 Vgl. Simpson, Douglas J. (2006): *John Dewey*. New York: Lang. S.9f.

Der Unterricht konzentriert sich auf sogenannte *occupations*, die als Klassenprojekte durchgeführt werden. Diese Projekte gehen von einfachen, häuslichen Tätigkeiten für die 4- bis 5-jährigen (Kochen, Nähen, Tischlern), dem Errichten eines Modellbauernhofes über die Untersuchung und angreifbare Nachstellung verschiedener historischer Epochen bis zu natur- und sozialwissenschaftlichen oder künstlerischen Experimenten der älteren (ab 10-jährigen) Schüler, etwa zu Anatomie, Elektro-Magnetismus, Wirtschaft und Fotografie. Die klassischen Lerninhalte wie Lesen, Schreiben und Mathematik werden dabei strikt als Hilfsmittel angesehen. Die Kinder eignen sich diese Fähigkeiten nach und nach immer dann an, wenn sie merken, dass sie für ihre konkreten Tätigkeiten nützlich und hilfreich waren (vgl. Westbrook 1991, S.101-104).

Aus den Erfahrungen an der Laboratory School und Deweys Reflexionen darüber entstehen *The School and Society* (1899) und *The Child and the Curriculum* (1902), die nur zwei Beispiele einer Vielzahl von Veröffentlichungen dieser Jahre darstellen.

Deweys praktische Erfahrungen beschränken sich allerdings nicht nur auf die Erkenntnisse aus seiner Schule. Eine Begegnung, die ihn in politischer Hinsicht beeinflussen sollte, ist die mit Jane Addams. 1889 hatte Addams, gemeinsam mit ihrer engen Freundin Ellen Gates Starr das *Hull House* in einem der Armen- und Migrantenbezirke Chicagos gegründet. Nach dem Vorbild der *settlement houses*, die bereits in anderen Städten ins Leben gerufen worden waren, soll das Haus als offenes Zentrum der praktischen und theoretischen Beförderung der Sozialreformen dienen. Es ist Nachbarschaftszentrum, Kinderhort, Apotheke, Wohnheim, Kunstgalerie, Musikschule und beherbergt eine Vielzahl von Clubs und Kursen. Es ist Treffpunkt für ArbeiterInnen und Intellektuelle und Schmiede von sozialreformerischen und politischen Gedanken. Auch Dewey ist im *Hull House* kein Unbekannter, was auch seiner eigenen Entwicklung zu Gute kommt. (vgl. Riggemann 2006, S.50f)

„In Hull House war Dewey [...] den aufregendsten politischen Gedanken seiner Zeit 'ausgesetzt'. Diese 'exposure' gegenüber Reformern wie Jane Addams brachte ihn dazu, sich in ein großes Spektrum von Reformaktivitäten einzubringen und alle Ansätze, die er wichtig fand, zu unterstützen, auch wenn sie unpopulär waren. Diese Jahre, in denen er im Hull House mitarbeitete, Kurse und Vorträge hielt und auch Mitglied des Vorstands war, markieren 'the birth of Dewey the political man' [...]: Er wurde zu der Persönlichkeit, auf die man in Komitees zur Befreiung politischer Gefangener zählen konnte, zu dem Prominenten, der Radikale für den Nobelpreis vorschlug, Kampagnen für akademische Freiheit startete und sich in ein breites Spektrum politischer Themata einbrachte, von 'Kirche und Staat in Mexiko' bis zur ethischen Beurteilung von Tierversuchen. Sein Interesse verlagerte sich vom Spekulativen zum Aktiven, so wie philosophisch aus dem idealistischen Neo-Hegelianer ein Pragmatiker geworden war.“ (ebd.)

Nach schon länger andauernden Konflikten mit dem Präsidenten der Chicago University, die sich 1904 auch in der Kündigung Alice Deweys als Leiterin der Laboratory School äußern, gibt John seine Arbeit an der Chicago University auf (vgl. Westbrook 1991, S.111-113). Kurze Zeit später erhält er ein Angebot, an die Columbia University nach New York zu gehen, wo er im

Februar 1905 die Arbeit im Philosophy Department und nebenbei als Lehrender im Teachers College antritt. „*Columbia provided him with an opening to return to full-time research and teaching, and he was pleased to leave behind the administrative duties of his department and the Laboratory School that consumed much of his attention in Chicago.*” (Simpson 2006, S.12)

Gleichzeitig gibt Dewey mit der Laboratory School aber auch das auf, was in seinem Leben die einzige Gelegenheit zur umfangreichen praktischen Umsetzung seiner pädagogischen Ideen sein sollte (vgl. Westbrook 1991, S.113).

Ab diesem Zeitpunkt widmet er sich wieder ganz der theoretischen Arbeit an erzieherischen, aber auch und vor allem an philosophischen Themen. So beschäftigt er sich etwa mit dem Wissen, Denken und Verhalten (etwa in *How We Think* 1910 oder *Human Nature and Conduct* 1922), er entwickelt den – bereits angesprochenen – Begriff der Erfahrung weiter (*Experience and Nature* 1925, *Experience and Education* 1938), setzt sich mit Wahrheit und Wirklichkeit (*The Quest for Certainty* 1929), mit Logik (*Essays in Experimental Logic* 1916 oder *Logic: The Theory of Inquiry* 1938) und Moral und Ethik (*Ethics* 1932) auseinander. Die Demokratie und Demokratietheorie bleibt zeitlebens ein wesentliches Thema für Dewey, und er schreibt ausführlich über gesellschaftliche und gesellschaftstheoretische Belange (etwa *German Philosophy and Politics* 1915, *The Public and Its Problems* 1927, *Liberalism and Social Action* 1935 oder *Freedom and Culture* 1939). Aber natürlich beschäftigt sich Dewey auch weiterhin mit den Themen der Erziehung, wie zahlreiche Publikationen belegen, von denen wir nur eine Auswahl nennen können: *Moral Principles in Education* (1909), *Schools of To-Morrow* (1915), *Democracy and Education* (1916), das – wie gesagt – als eines seiner Hauptwerke und als *das* pädagogische Werk Deweys angesehen werden kann. In ihm eröffnen sich der/m LeserIn Deweys Begriff der Erfahrung genauso wie seine demokratie- und gesellschaftstheoretischen Analysen und seine Gedanken zur Erziehung und vereinigen sich zu einem demokratischen Credo. Weitere pädagogische Veröffentlichungen beinhalten *The Sources of a Science of Education* (1929), *The Way Out of Educational Confusion* (1931) und *Education and the Social Order* (1934).

Neben diesen Hauptthemen seines Interesses veröffentlicht Dewey – in den letzten beiden Jahrzehnten seines Lebens – auch ein Buch zu seinen religiösen Ansichten (*A Common Faith* 1934) sowie zur Ästhetik (*Art as Experience* 1934). Außerdem schreibt er ungefähr 100 Gedichte, wahrscheinlich zwischen 1910 und 1918, die posthum als *The Poems of John Dewey* 1977 herausgegeben werden. (vgl. Simpson 2006, S.14).

John Dewey beschäftigte sich also mit einem weiten Kreis von Themen, vor allem rund um Philosophie und Erziehung. Simpson weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass

„[...] Dewey did not divide his thinking into discrete realms, i.e., education and philosophy. His flow of thought moved easily and frequently from one topic to another because they were, in his mind, overlapping pieces of the same intellectual cloth. Philosophy and education, therefore, frequently commingle in his writings [...].“ (2006, S.14)

Wenden wir uns – fast schon gegen Ende dieser biografischen Betrachtungen – noch einer, nicht uninteressanten Frage zu. Abgesehen von den bereits erwähnten Hegel und James, von Deweys Familienleben, den Erfahrungen in der Laboratory School, seinem sozialen und politischen Engagement und den starken Frauen in seinem Leben (vgl. dazu Riggenmann 2006, S.24-65), wer und was hatte noch Einfluss auf dieses so umfangreiche Werk Deweys? Riggenmann zitiert dazu A.H. Johnson mit folgender Liste: die klassischen Philosophen *Plato* und *Aristoteles* sowie *Bacon* und *Spinoza*, der Empirist *Locke* (hier wäre ev. noch Hume hinzuzufügen, vgl. Suhr 2005, S.60-62), *Kant*, *Hegel* (die ja bereits erwähnt wurden); der Utilitarist John Stuart *Mill* und der Darwinist Herbert *Spencer*, Rudolf Hermann *Lotze*¹⁸, die Pädagogen *Rousseau*, *Froebel* und *Pestalozzi*¹⁹ und der auch schon erwähnte *James* sowie *Bergson*, der mit seiner Version einer Wahrnehmungstheorie ebenfalls auf Dewey wirkte (vgl. Riggenmann 2006, S.112). Es scheint ja fast so, als gäbe es keine/n bedeutende/n oder auch nur bekannte/n Philosophen/in oder Pädagogen/in aus Europa und den USA, den/die Dewey nicht irgendwann zumindest erwähnt. Die zitierte Liste kann also nur als strenge Auswahl der allerwichtigsten Einflüsse auf Dewey verstanden werden. Nach Durchsicht der vorliegenden Biografien schlage ich für diese Top-Liste außerdem noch *Darwin* vor, dessen Evolutionsbiologie Deweys Entwicklung eines Instrumentalismus stark beeinflusst haben dürfte (vgl. Suhr 2005, S.19; Rorty 2000²⁰; auch Westbrook 1991, S.2) und der in obige Liste nur über die Vermittlung Spencers Eingang gefunden hat. Als zweiter Top-Kandidat erscheint mir *Herbart*, von dessen „pädagogische[r] Systematik [...] auch Dewey quasi als 'state of the art' ausging. Als Mitglied der 'National Herbart Society' veröffentlichte [sic] Dewey in deren Jahrbüchern wichtige Aufsätze wie 'Ethical Principles Underlying Education' (1897).“ (Riggenmann 2006, S.111). Herbart wird auch in *Demokratie und Erziehung* von Dewey einigermaßen detailreich besprochen (DE, S.99ff). Damit, denke ich, können wir diese Liste der Top-Einflüsse auf Dewey – wie gesagt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit – abschließen.

Bleiben noch einige biographische Daten zu erwähnen: Deweys politisches Interesse hatte zwar den so fruchtbaren Boden Chicagos verloren, war aber keineswegs erloschen:

„Er war an der Gründung der ersten Lehrgewerkschaft sowie der American Association of University Professors beteiligt, letzterer diente er als erster Präsident. 1918 machte er Vorlesungsreisen nach Japan und China, 1924 in die Türkei, 1926 nach

18 Dies ist ein Beispiel dafür, dass sich Dewey nicht nur mit den bekannteren Philosophen auseinandersetzte. Lotze („an extremely important figure for Dewey“, Westbrook 1991, S.73) scheint ein wichtiger Reibungspunkt für die Entwicklung von Deweys Logik gewesen zu sein (vgl. ebd.).

19 In Bezug auf die Pädagogen, auf die Dewey aufbaut, sei hier noch eine Beobachtung Riggenmanns angemerkt, die mir – gerade in Ansehung von Deweys ausführlicher Besprechung dieser Autoren, etwa in *Demokratie und Erziehung* – interessant erscheint: „Allerdings sind die Beziehungen Dewey's zu den pädagogischen Denkern unter den Genannten [von Johnsons Liste, Anm.] nicht nur in den biographischen Analysen von Coughlan, Dearborn und Jane Dewey, sondern auch in den sehr umfangreichen 'Life and Mind'- Darstellungen von Schilpp, Dykhuizen und Westbrook erstaunlich marginal thematisiert. Das ist insofern ein Manko, als im Vergleich vor allem mit Rousseau Dewey's eigene Position, etwa bezüglich 'Orientierung am Kinde', deutlicher wird als ohne Kontrapunkt.“ Auf den Einfluss dieser Pädagogen auf Dewey – sei es als direkter Einfluss, oder als Abgrenzung von diesen – sei also hier ausdrücklich hingewiesen.

20 Rorty, Richard (2000): *Dewey zwischen Hegel und Darwin*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.20-43.

Mexiko, 1928 nach Russland, über das er sehr verständnisvolle Artikel verfasste, was ihm bei den Rechten den Ruf einbrachte, ein Bolschewik zu sein. Aufgrund seiner Besuche in Russland wurde er Mitglied der 'Commission of Inquiry into the Charges Against Leon Trotsky at the Moscow Trial' (Kommission zur Untersuchung der Vorwürfe gegen Trotzki bei den Moskauer Prozessen). Das Ergebnis, 'Nicht schuldig', führte dazu, dass er von der Linken als Reaktionär und Trotzkist verfemt wurde. In Wirklichkeit war Dewey ein Liberaler – im amerikanischen Sinne des Wortes²¹.“ (Suhr 2005, S.17)

1930 tritt Dewey 70-jährig formal seine Pension an, bleibt aber noch weitere 10 Jahre an der Columbia University. Und auch nach seiner endgültigen Emeritierung 1939 wird Dewey des Schreibens nicht müde und veröffentlicht weiter, hauptsächlich Aufsätze, und 1949 *Knowing and the Known*.

Alice Dewey war schon 1927 an Arteriosklerose gestorben. Mit 87 Jahren heiratet Dewey ein weiteres Mal und gemeinsam mit seiner zweiten Frau Roberta adoptiert er noch zwei Kinder, John und Adrienne, die zwar „*came too late to significantly impact his [Dewey's, Anm.] educational philosophy*“ – so wie es seine früheren Kinder getan hatten –, aber „*not too late for him to demonstrate his ongoing love for life and children.*“ (Simpson 2006, S.4)

Am 2. Juni 1952 verstirbt John Dewey im hohen Alter von 92 Jahren in New York City.

2.1.2 Deweys Werk und seine Problemstellungen

Wenn wir uns im Folgenden einen Überblick über Deweys Werk und seine – praktischen und theoretischen – Problemstellungen verschaffen werden, so möchte ich darauf hinweisen, dass es dabei aufgrund der hier notwendigen Kürze nicht möglich sein wird, auf die einzelnen Entwicklungsstufen von Deweys Denken einzugehen. Diese wurden – zumindest im Groben – ja bereits in den biografischen Betrachtungen dargelegt. Hier soll nun ein retrospektiver Gesamtüberblick, eine „overall“-Beschau von Deweys Werk versucht werden, mit besonderem Augenmerk für *Demokratie und Erziehung*, das ich als Ankerpunkt zumindest seiner pädagogischen Philosophie verstehe.

In freier Anlehnung an Bohnsack (2003)²² können wir als wichtigste drei Elemente von Deweys Schaffen festhalten: (1) seinen Begriff der *Erfahrung* (*experience*), (2) seine *Demokratiethorie* in politischer Philosophie und v.a. auch in der Erziehung und schließlich (3) seine *Schul-* und *Lerntheorie*. Als erstes möchte ich auf sein wissenschafts- und erkenntnistheoretisches Programm eingehen, das uns zum zentralen Begriff der *Erfahrung* führen wird.

21 Damit ist, wie das darauf folgende Zitat nahe legt, wohl unter anderem sein Progressivismus und sein Einsatz für Benachteiligte gemeint (vgl. ebd., S.17f).

22 Bohnsack, Fritz (2003): *John Dewey*. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: Beck, S.44–60. Bohnsack schlägt vier Punkte vor: *Experience*, Erziehungskonzept (er geht hierbei auch auf die Demokratie ein), Schulkonzept und Lehr-Lern-Konzept. Diese Gliederung und insgesamt seine Dewey-Einführung in *Klassiker der Pädagogik* ist selbstredend stark pädagogisch ausgerichtet. Die von mir gewählte Dreiteilung kann dieses Ungleichgewicht vielleicht etwas beheben, wobei mir bewusst ist, dass auch sie vielen der philosophischeren Betätigungsfelder Deweys nicht wirklich gerecht wird.

2.1.2.1 Erkenntnistheorie: Der Begriff der Erfahrung

Nach der Aufgabe eines absoluten Idealismus reiht sich Dewey in die Vertreter der vermutlich ersten originär amerikanischen Philosophie²³, des Pragmatismus²⁴, ein. Dabei trägt er durchaus auch zur Weiterentwicklung desselben bei, wie etwa Hans Joas beschreibt: „*Philosophisch hatte Dewey aus den Kernideen des von Charles Sanders Peirce und William James begründeten Pragmatismus und aus einer spezifischen amerikanischen Variante des Neohegelianismus ein umfassendes philosophisches Programm entwickelt, das sich in vielen akademischen Disziplinen als wirkungsmächtig erwies.*“ (2000, S.7) James Kloppenberg sieht Dewey dabei als einen Philosophen „zwischen Idealismus und Empirismus“ (zit. nach Rorty 2000, S.20).

Was ist nun das Neue an diesem Pragmatismus, den Dewey vertrat? Als einer der wesentlichen Punkte in Antwort auf diese Frage sei die Durchbrechung von klassischen Dualismen genannt, um die sich Dewey bemüht. Wie lässt sich jedoch diese Aussage belegen, wenn zwar in einigen Biografien und Werken der Sekundärliteratur mehr oder weniger deutlich auf dieses „Prinzip der Stetigkeit (*continuity*)“ Deweys hingewiesen wird (vgl. Suhr 2005, Breault 2003²⁵, Fishman/McCarthy 2007²⁶), wenn dieses sich jedoch in anderen nur am Rande oder gar nicht erwähnt findet (Westbrook 1991, Simpson 2006, Bohnsack 2003)?

In *Demokratie und Erziehung* ist der Stetigkeit der Großteil des Kapitels zu Erkenntnistheorie gewidmet; das Kapitel zur Philosophie (der Erziehung) ist ebenfalls von Deweys „Kampf“ gegen Dualismen geprägt (vgl. beispielhaft DE, S.414-416). Und auch in seinen ausführlichen Abhandlungen zu Erziehung beschreibt Dewey, wie viele Schwierigkeiten und Probleme der Bildungsinstitutionen den Dualismen der klassischen Philosophie seit den Griechen entstammen. Sein Gegenentwurf sieht eine Pädagogik vor, die von diesen Dichotomien – wie etwa Geist/Körper, Subjekt/Objekt, Theorie/Praxis, Intellekt/Gefühl u.a.m. – befreit ist. Es ist also für zwei der drei oben aufgezählten zentralen Elemente von Deweys Schaffen – nämlich

23 Diese Formulierung, an die ich mich aus meiner Lektüre über Dewey zu erinnern glaube, konnte ich später leider nicht mehr auffinden. Besonders Westbrook beschreibt jedoch ausführlich, wie vor dem Aufkommen des Pragmatismus ausschließlich stark von europäischen Philosophen (v.a. Hegel bzw. Kant) beeinflusste und in deren Tradition stehende Philosophien in den USA existierten (vgl. 1991). Suhr erwähnt dies explizit (vgl. Suhr 2005, S.8). Es könnte eingewandt werden, dass auch James auf europäische Gedanken aufbaut (besonders auf den englischen Empirismus), und das Selbe für Dewey und andere Pragmatisten gilt. Trotzdem lässt sich der Pragmatismus als eigene philosophische Richtung ausmachen und ist klar so verstanden worden. (Sonst würden wir ja auch nicht von „dem Pragmatismus“ sprechen.) Aufgrund dieser Quellenlage möchte ich also zwar an der Formulierung festhalten, kann sie allerdings nicht sicher untermauern.

Von einer solchen Formulierung, „*erste amerikanische Philosophie*“, sollen sogenannte „Naturphilosophien“ der *native americans* übrigens nicht berührt werden. (Auf Verweise zu solchen Naturphilosophien stößt man bei einer Internetrecherche zu „first american philosophy“ recht schnell, wohingegen der Pragmatismus unerwähnt bleibt.)

24 Oft wird Deweys Philosophie auch als *Instrumentalismus* beschrieben, ein Ausdruck, den Dewey selbst verwendete (vgl. Suhr 2005, S.9, 19; Bohnsack 2003). Auch *Experimentalismus* sowie ferner *empirischer Naturalismus* oder *naturalistischer Humanismus* sind gebräuchlich (vgl. Suhr 2005, S.9).

25 Breault, Rick A. (2003): *Dewey, Freire, and a Pedagogy for the Oppressor*. In: *Multicultural Education* (San Francisco: Caddo Gap Press), Jg. 10, H. 3, S.2-6. Online verfügbar unter <http://www.highbeam.com/doc/1P3-320225021.html>, zuletzt geprüft am 28.7.2009.

26 Fishman, Stephen M.; McCarthy, Lucille Parkinson (2007): *John Dewey and the philosophy and practice of hope*. Urbana: University of Illinois Press.

für den Begriff der Erfahrung und seine Schul- und Lerntheorie – das Prinzip der Stetigkeit wesentlicher Bestandteil von Deweys Gedanken. Aus diesem Grund möchte ich mich Suhr anschließen, wenn er nicht nur die Stetigkeit als das „*grundlegende[...] Prinzip der Erfahrung überhaupt*“ (2005, S.103) bezeichnet, sondern insgesamt konstatiert, dass „*gewiss [...] kein anderer Autor mit einer solchen Leidenschaft und Sachkenntnis die europäische Philosophie der letzten zweitausend Jahre unter dem Gesichtspunkt der Entstehung und Überwindung des Dualismus von Körper und Geist dargestellt [hat].*“ (ebd., S.10).

Ich schlage daher das Prinzip der Stetigkeit und den Kampf gegen Dualismen als *die* theoretische Problemstellung Deweys vor – so wie sein Einsatz für Demokratie und Demokratisierung (wir werden noch dazu kommen) als *die* praktische Problemstellung Deweys angesehen werden kann.

Wie sieht nun Deweys Erkenntnistheorie – als Alternative zu dualistischen Modellen – aus? Wie Westbrook darlegt (vgl. 1991, S.71-77), verneint Dewey in den 1903 vorgelegten *Studies in Logical Theory*²⁷ die Vorstellung, dass die Dinge und das Denken gänzlich unabhängig voneinander existierten. Er meint, dass „*thought could not develop out of any sort of bare existences, indeed, that there could be any such thing as 'mere existence'. [...] [R]eflective thought grows organically out of an experience which is already organized, and that it functions within such an organism.*“²⁸ (ebd., S.74) Damit kritisiert er, wie Westbrook zeigt, nicht nur einen Realismus, der meint, wir erkennen die Dinge *so wie sie tatsächlich sind*, sondern auch einen Idealismus, der annimmt, dass wir die Dinge derart und in dem Umfang erkennen, wie sie schon *als abstrakte Vorstellungen* bestehen. Beide, so wie die klassische Philosophie überhaupt, gehen dabei – so Dewey – von einer irrigen Vorstellung der Erfahrung aus. Durch eine übermäßige Konzentration auf die Erkenntnislehre verstünden sie „*experience as strictly a 'knowledge-affair' in which knowing subjects were set apart from an objective world they attempted to know*“ (ebd., S.125). Für Dewey sei Erfahrung demgegenüber

„[...] not, ubiquitously, a knowledge-affair but rather 'an affair of the intercourse of a living being with its physical and social environment', in which that living being [is], in the first instance, not a knower but an 'agent-patient, doer, sufferer, and enjoyer'.“ (ebd., S.126)²⁹

Dewey lehnt die Vorstellung ab, es gebe eine objektive Realität, die es zu erkennen gelte. Wie Westbrook nachzeichnet, sind Deweys Objekte der Erkenntnis³⁰ nicht, wie für die Realisten, die „rohen Existenzen“ („brute existences“). Diese seien das *Mittel* zur Erkenntnis, aber nicht

27 In den darauf folgenden Jahren folgte eine Vielzahl weiterer Artikel zu diesem Thema. Einige davon sind gesammelt in *Essays in Experimental Logic* (1916). (vgl. Westbrook 1991, S.128)

28 Insoweit stimmt Dewey, wie Westbrook ausweist, mit einem idealistischen Standpunkt überein. Dass diese organisierte Erfahrung jedoch „*pure determinations of the constitutive thought of the Absolute*“ (ebd., S.75) sein sollte, weist Dewey jetzt zurück. Dies lasse die Frage nach der tatsächlichen Organisation des Denkens unbeantwortet – auf dessen Spuren sich die psychologischen Forschungen und Überlegungen von James, Bergson und eben Dewey, etwa unter dem Reflexbogenkonzept, ja befanden (vgl. etwa Suhr S.33-51).

29 Vgl. auch Suhr 2005, S.59, der hier offensichtlich dieselbe Originalstelle wiedergibt (wenngleich nicht als ausdrückliches Zitat). Suhr verwendet hier übrigens den Begriff *Erkenntnis*, wo in Westbrooks Wiedergabe *knowledge* steht (das ich eher als *Wissen* übersetzen würde).

30 Im Original „knowledge“. Hier scheint *Wissen* keine geeignete Übersetzung zu sein, siehe Fußnote 29.

deren Objekte. Sie würden im Prozess der Untersuchung (*inquiry*) als Zeichen interpretiert, Zeichen, die der Schlussfolgerung dienen. Das eigentliche Objekt der Erkenntnis seien dann auch nicht diese Rohdaten, sondern die Hypothesen, die uns diese Daten aufstellen und überprüfen lassen (vgl. Westbrook 1991, S.129). Warum ist diese Unterscheidung wichtig? Dies dürfte – wenn ich Westbrook richtig interpretiere – daran liegen, dass für Dewey Denken und Erkennen, also die Erfahrung, immer zielgerichtet ist. Ihr Zweck ist die Anpassung an die Welt bzw. die Anpassung der Welt an die Bedürfnisse des Individuums (vgl. DE, S.71f, 433; sowie Blanshard, zit. in Suhr, S.19). „[T]he object of knowledge [...] [is] a truth³¹ that worked successfully to transform a problematic situation.” (Westbrook 1991, S.129)

Suhr führt – im logischen Anschluss daran – aus, dass für Dewey Erfahrung keine rein psychische, subjektive Handlung ist, sondern: „Was aus der Erfahrung selbst hervorgeht, ist eine wahrhaft objektive Welt, die in das Handeln und Leiden von Menschen eingeht und durch ihre Reaktionen Veränderungen erfährt.” „[...] In der Erfahrung sind die subjektive und die objektive Seite eins.” (2005, S.59)

Um diesen entscheidenden und doch nicht ganz leicht zugänglichen Punkt in Deweys Philosophie noch etwas auszuleuchten, möchte ich Dewey selbst in einiger Ausführlichkeit zu Wort kommen lassen, wenn er in *Demokratie und Erziehung* die Erkenntnistheorie thematisiert.³² Seine Ausführungen in diesem Werk weisen durchgängig einen pädagogischen Anstrich auf, eine Orientierung auf die Erziehung hin. Das hindert ihn jedoch nicht daran, sein philosophisches Programm darzulegen, und liefert uns vielleicht sogar eine größere Anschaulichkeit, eine bessere Illustration seiner Ideen:

Zunächst führt Dewey aus, dass Fortschritte in Physiologie und Psychologie gezeigt haben, dass das Gehirn *ein* Organ zum Denken *und* zum Handeln ist. Das Denken verliert damit seine Sonderstellung und wird zu einer unter vielen Verhaltensweisen des Menschen.

„[D]as Gehirn ist das Werkzeug einer beständigen Neugestaltung des menschlichen Tuns im Sinne der Aufrechterhaltung seines Zusammenhanges, d.h. es dient einer solchen Abänderung des zukünftigen Handelns, wie sie durch das frühere Handeln notwendig gemacht wird.“ (DE, S.432)

Sodann argumentiert er, dass die Erkenntnisse aus der Biologie die Stetigkeit der Entwicklung beweisen. Jedes Lebewesen, somit auch der Mensch, sei Teil der Welt. Es teilt

„ihre Unbeständigkeit [der Welt, Anm.] und ihr Schicksal [...] und [kann] sich in seiner misslichen Lage nur dadurch einigermaßen sicherstellen [...], dass es sich geistig mit der Umwelt identifiziert, und in Voraussicht dessen, was in dieser Umwelt geschieht, seine eigene Betätigung passend einrichtet. Wenn das lebende und Erfahrungen machende Wesen aber in die Vorgänge der Welt, zu der es gehört, so stark und fest verwickelt ist, dann ist das Erkennen eine Form der Beteiligung an diesen Vorgängen,

31 Auf den pragmatischen Wahrheitsbegriff, für den Dewey und James häufig angegriffen wurden, kann hier nicht eigens eingegangen werden. Eine Diskussion desselben findet sich bei Westbrook (1991, S.130-137).

32 DE, S.427-442. Ich beziehe mich hier im Wesentlichen auf den Abschnitt, in dem Dewey die „Kräfte“ erläutert, „die die Unhaltbarkeit dieser Anschauungen [nämlich der dualistischen, Anm.] allmählich deutlich machen und für ihre Ersetzung durch den Gedanken der Stetigkeit wirken.“ (S.431-435)

wertvoll in dem Grade, in dem es Wirkungen erzielt. Es kann nicht das müßige Zuschauen eines unbeteiligten Beobachters sein.“ (S.433)

Schließlich führt er die experimentelle Methode „*als wissenschaftliches Rüstzeug, als planmäßig angewandtes Mittel der Erkenntnisgewinnung*“ (S.434) ins Treffen. In ihr wird *Erkenntnis nur durch Handeln bestätigt*, sie ist die wissenschaftliche Methode des *Ausprobierens von Gedanken*, und sie geht schließlich davon aus, dass *Denken immer von Nutzen ist* bzw. sein sollte. In diesem Sinne versteht Dewey auch den *Geist*:

„Der 'Geist' als ein wirkliches Ding ist genau genommen die Fähigkeit, die Dinge zu verstehen im Hinblick auf deren Gebrauch, der von ihnen in einer Sachlage gemacht wird, an der mehrere beteiligt sind.“ (DE, S.55)

Mit den Erkenntnissen aus Gehirnphysiologie, Psychologie und Biologie und mit einer experimentellen Methode im Rucksack, liefert Dewey also ein Konzept von Erfahrung, das so ziemlich alle gängigen Dualismen hinter sich lässt, allen voran die Trennung „*zwischen Erkennen und Handeln, Theorie und Praxis, zwischen dem Geist als Ziel und Seele allen Tuns und dem Körper als Organ und Mittel desselben*“ (DE, S.431). Im Prozess der Erfahrung verneint er die radikale Teilung von Subjekt und Objekt und sieht den Menschen als Teil der Welt.

Damit möchte ich die Besprechung des ersten Punktes der oben eingeführten Top-3-Gedanken Deweys, des Begriffs der Erfahrung nämlich, abschließen. Deweys Demokratietheorie bzw. die Bedeutung, die das Ziel der Demokratie auf sein gesamtes Werk hatte, möchte ich aufgrund seiner besonderen Wichtigkeit für diese Arbeit am Ende vorstellen. Kommen wir damit zunächst zu dem, was ich als drittes wesentliches Element von Deweys Schaffen vorgestellt habe: seine Schul- und Lerntheorie, und – dem vorausgehend – sein Konzept von Erziehung. Ich werde diese drei ineinander übergehenden Bereiche im Folgenden anhand der detaillierten Ausführungen in *Demokratie und Erziehung* erörtern.

2.1.2.2 Erziehung, Schule und Lernen

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass für Dewey Philosophie und Erziehung zwei unterschiedliche Ausprägungen ein und derselben Sache waren. An die Philosophie auf der einen Seite, die er als „*Wissenschaft der Lebensführung*“ (DE, S.417) versteht, hat er den Anspruch, dass sie das konkrete menschliche Leben beeinflussen könne und dies auch tatsächlich tue. Die Erziehung auf der anderen Seite sei dabei, so meinte er, „*das Laboratorium, in dem die philosophischen Formulierungen greifbar werden und erprobt werden können*“ (DE, S.424). Schließlich fasst er die Beziehung zwischen den beiden Disziplinen so zusammen:

„Philosophie ist die Theorie der Erziehung in ihrer allgemeinsten Gestalt.“ (DE, S.426; vgl. auch S.417, 422-424)

In *Demokratie und Erziehung* liefert Dewey zwei Definitionen von Erziehung, die aufeinander aufbauen. Einerseits sieht er Erziehung – ganz „pragmatisch“³³ – als entscheidende Aufgabe für den sozialen Fortbestand des (menschlichen) Lebens. Andererseits konstruiert er Erziehung als Tätigkeit, die einzig und allein auf weitere Erziehung, auf weiteres Wachstum abzielt, ohne auf ein letztgültiges Ziel hinzustreben.

Kommen wir zunächst zum ersten Punkt. Als Grund dafür, warum Erziehung für den Fortbestand der Menschheit nötig ist, führt Dewey an, dass wir – mehr als die allermeisten Tiere – als „unfertige“ Wesen auf die Welt kommen; und

„die Leistungen der Erwachsenen weit über das hinaus [gehen], wozu die unreifen Mitglieder fähig sein würden, wenn man sie sich selbst überließe. Mit der fortschreitenden Entwicklung der Kultur erweitert sich die Kluft zwischen den ursprünglichen Fähigkeiten der Unreifen und den Normen und Sitten der Älteren. Bloß körperliches Heranwachsen, bloßer Erwerb des für die Erhaltung des Lebens unmittelbar Notwendigen genügt nicht mehr, um das Leben der Gruppe fortzupflanzen. [...] Es ist die Erziehung die diese Kluft überbrückt – und nur die Erziehung.“ (DE, S.17)

Erziehung dient also der Stammessicherung. Dewey führt weiter aus, dass Erziehung nicht immer nur bewusst und absichtlich erfolgt, sondern dass „*der bloße Vorgang des Zusammenlebens erzieht*“ (DE, S.21). Er unterscheidet demnach systematische von unsystematischer, absichtsvolle von unabsichtlich erfolgender Erziehung und argumentiert, dass beide Formen wichtig sind. Rein systematische Erziehung laufe Gefahr, von der „*außerschulischen Erfahrung völlig abgetrennt*“ (DE, S.24) zu sein; rein unsystematische Erziehung sei andererseits heutzutage der entscheidenden Aufgabe, eine Vielzahl an Kulturtechniken auf eine plan- und zielvolle Art und Weise an die nächste Generation weiterzugeben, nicht mehr gewachsen. Dewey plädiert also für ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Modi der Erziehung (vgl. DE, S.23-25; 37-39; 42).

Bis zu diesem Punkt erscheint Erziehung als rein statische, mechanische Aufgabe von Wissensübermittlung der Älteren an die Jüngeren. Über diese Vorstellung geht Dewey jedoch in seinem zweiten, wesentlichen Element seines Konzepts hinaus. Er betont, dass die Ausgestaltung der Aufgabe der Erziehung von der jeweiligen Gesellschaftsform und ihren Zielen abhängt und innerhalb einer demokratisch orientierten Gesellschaft durchaus dynamisch und auf Entwicklung ausgelegt sein kann: „*Je nachdem, ob eine Gesellschaft durch Erziehung einen unveränderten Fortbestand erstrebt, oder ob der Wandel zum Besseren selbst als primärer Lebenszweck angesehen wird, ergeben sich unterschiedliche Normen und Methoden für die Erziehung.*“ (DE, S.113) Dewey vertritt nun klar letzteren Standpunkt, er sieht das Leben als beständige Entwicklung und Wachstum. Dabei sei das Wachstum auf kein bestimmtes letztes Ziel ausgerichtet, sondern das Wachstum selbst sei das Ziel. Erziehung, die unter dieser Vorgabe erfolge, habe das einzige Ziel, das Wachstum zu fördern. Daraus folgert Dewey einerseits, dass auch die Erziehung kein Ziel außer sich selbst habe, und andererseits,

33 Hier im Alltags-Sprachgebrauch zu verstehen.

dass sie dynamisch sein, sich beständig neu gestalten müsse (vgl. DE, S.75f; vgl. auch Suhr 2005, S.108). Im Anschluss an diese Überlegungen liefert er folgende Definition:

„[...] Erziehung: sie ist diejenige Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt.“ (DE, S.108)

Gehen wir nun kurz auf Deweys Vorstellung von Lernen ein, in der sich sein zuvor beschriebenes Konzept der Erfahrung logisch fortsetzt. Lernen geschieht demnach im Wesentlichen mittels Gegenständen und deren Bedeutung bzw. deren Gebrauch und Funktion im sozialen Kontext (vgl. DE, S.50). Physische Gegenstände beeinflussen den Geist jedoch nur, wenn sie *„in eine Tätigkeit eingehen, die Folgen für die Zukunft hat“* (DE, S.53). Lernen findet also (1) durch aktives Handeln in einer bedeutungsvollen Umwelt statt – nicht etwa in einem isolierten, an sich bedeutungslosen Raum. Es wird (2) durch das Interesse der Lernenden vorangetrieben, weil sie den Prozess als zweckvoll erleben, und nicht etwa dadurch, dass sie durch Belohnung und Strafe dazu angehalten werden. Denn wenn Erziehungstätigkeiten *„[...] an sich für den Ausübenden zwecklos oder nur in sehr beschränkten Umfange zweckhaft sind, setzen sie die Intelligenz nicht angemessen in Tätigkeit. Das zwingt viele, sich auf sich selbst zurückzuziehen: [...] ihre geistige Haltung wird weltabgewandt, antischöpferisch; ihr Fühlen und Denken wendet sich auf sie selbst zurück, anstatt in Akte einzugehen, die die Welt umgestalten.“* (DE, S.182f)

Dewey referiert eine Anzahl verschiedener Erziehungsmodelle und die damit verbundenen Konzepte vom Lernen und kritisiert diese. Ich möchte diese Kritiken hier kurz anführen, da sie uns helfen, Deweys eigenes Lernmodell besser zu verstehen und abzugrenzen. Die *„Erziehung als Vorbereitung“* möchte, so fasst Dewey zusammen, die Heranwachsenden auf das Erwachsenenleben und Beruf möglichst gut vorbereiten bzw. – in einer streng religiösen Variante davon – sieht sie die gesamte irdische Existenz nur als Vorbereitung auf das nachfolgende ewige Leben. Sie birgt die Gefahr des Motivationsverlustes angesichts eines so weit in die Ferne gerückten Zieles³⁴. Außerdem tendiert sie dazu, allen Kindern und Jugendlichen dieselben, durchschnittlich benötigten Fähigkeiten anzutrainieren, anstatt auf deren individuelle Talente und Bedürfnisse einzugehen. Dieses Modell sieht – fälschlicherweise – die Unreife als reinen Mangel und ignoriert so angeborene Begabungen; es geht davon aus, dass Anpassung nur passiv erfolgen würde, und möchte durch einen übermäßigen Drill starre Gewohnheiten erzeugen (vgl. DE, S.76-83).

Die *„Erziehung als Entfaltung“* (vgl. DE, S.83-88), die Dewey bei Fröbel, Hegel und Rousseau diagnostiziert, ist die Erziehung auf ein höheres – geistiges – Ideal hin. Wenn auch eine „Entfaltung“ auf den ersten Blick dem Ziel des Wachstums ähneln mag, so gibt es jedoch bei allen drei Autoren deutliche Bruchstellen zu Deweys Konzept. Fröbel stülpe den Lernenden als Methode einen Symbolismus über, ein *„willkürliches und von außen auferlegtes diktatorisches*

34 Obwohl die Vorstellung der himmlischen Existenz für viele Menschen eine durchaus nicht zu vernachlässigende Kraftquelle darstellt.

Schema" (DE, S.86). Unter Hegels alles umfassendem „Weltgeist" müsse notgedrungen die Individualität der Lernenden zurücktreten, und Rousseau „hatte seine Forderung, dass *Erziehung eine natürliche Entwicklung und nichts von außen her [...] Aufgezwungenes [...] sein müsse, durch die Auffassung verunstaltet, dass die sozialen Verhältnisse unnatürlich seien.*"³⁵ (DE, S.87)

In der „*formalen Bildung*", etwa von Locke, sollen bestimmte, bereits angelegte geistige Fertigkeiten ausgebildet und geübt werden. Dewey wendet ein, dass geistige Fähigkeiten nicht angeboren sind, sondern einzig bestimmte Basis-Reflexe. Außerdem bestünden Fertigkeiten nicht abstrakt, sondern immer in Bezug auf deren Anwendung (DE, S.88-94).

Schließlich kritisiert Dewey eine „*Erziehung als Aufbau*", wie sie bei Herbart zu finden sei. Diesem rechnet er zwar an, dass er den Fokus auf den Lehrstoff und nicht auf Methoden oder Fertigkeiten richtet, hält ihm aber vor, dass er das Lernen als völlig passiven Prozess entwirft (vgl. DE, S.99-102). Im Weiteren wendet sich Dewey gegen eine „*Erziehung als Wiederholung und Rückschau*", in der sich die Phylogenese in der Ontogenese abbildet (vgl. DE, S.102-104); und er entlarvt das „individualistische Ideal" der „*Naturmodelle*" als hilflose Abwendung von der Gesellschaft (vgl. DE, S.126-128, 153).

In Deweys Vorstellung geschieht das Lernen also – noch einmal – durch Handeln, durch die aktive Interaktion mit der physischen und sozialen Umwelt. Um effizient zu sein, muss es vom Interesse der Lernenden getrieben sein und von diesen als bedeutungs- und wertvoll erlebt werden. Dies entspricht dem so oft zitierten von Dewey geprägten „*learning by doing*"³⁶.

Was die Bedeutung der Schule betrifft, ist eine gewisse Skepsis Deweys nicht zu verkennen, die sich wohl aus seiner eigenen, wenig begeisternden Schulerfahrung (zumindest bis zum *college*) ergeben hat (vgl. oben, S.12). So können wir etwa lesen: „*Schulen sind gewiss eine wichtige Veranstaltung für jene Übermittlung, die die Anlagen des Unreifen formt; aber sie sind nur ein Mittel, und im Vergleich mit anderen ein verhältnismäßig oberflächlich wirkendes.*" (DE, S.19). Dennoch befasst er sich sowohl praktisch (vgl. oben, S.16) als auch theoretisch eingehend mit den Möglichkeiten und Aufgaben einer institutionalisierten Bildung. Er entwirft Schule als *embryonale Gesellschaft (embryonic society)*:

„It has a chance to affiliate itself with life, to become the child's habitat, where he learns through directed living, instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society."³⁷

35 Riggermann findet den Vergleich mit Rousseau besonders aufschlussreich. Neben einigen Meinungsverschiedenheiten, unter denen die von Dewey erwähnte unterschiedliche Auffassung von Gesellschaft (und Natur) prominent rangiert, gibt es nach Riggermann doch erstaunlich viele Übereinstimmungen (vgl. 2006, S.112-115).

36 Scherzhaft auch als „*learning by Dewey-ing*". (vgl. wikipedia (de) (Hg.): *John Dewey*. Online verfügbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/John_Dewey, zuletzt geprüft am 8.9.2009)

37 Dewey, John (1920): *The School and Society*. Revised Edition. Herausgegeben von Questia Media America, o. J. Online verfügbar unter <http://www.questia.com>, zuletzt geprüft am 29.7.2009 (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. bei University of Chicago Press, Chicago, 1920), S.15. Vgl. auch Bohnsack 2003, S.51.

Diese prototypische Gesellschaft dient den SchülerInnen als Lernumfeld, in dem sie bereits zweckvolle Erfahrungen machen können und nicht nur darauf vorbereitet werden. Die konkreten Aufgaben der Schule sind dabei, wie wir mit Bohnsack (2003, S.50) aus der eben zitierten und einer weiteren Textstelle (DE, S.39-42) zusammenfassen können: (1) Die Schule soll durchaus ein geplanter, angeleiteter Lern- und Lebensort (*directed living*) sein, also mitnichten ein anarchistisches Durcheinander einzelner, sich selbst überlassener Lernerfahrungen. (2) Sie soll eine vereinfachte Umwelt (*simplified environment*) bieten, damit die Kinder nicht, von der Komplexität der Gesellschaft überwältigt, an deren Teilhabe und Teilnahme gehindert werden. (3) Dabei soll auch eine Aussonderung derjenigen „wertlosen und wertwidrigen“ (DE, S.39) Einflüsse stattfinden, die dem Lernen der Kinder und der Entwicklung zu einer „besseren Gesellschaft der Zukunft“ (ebd.) im Wege stehen. (4) Außerdem soll gesellschaftlichen Ungleichheiten, etwa durch „Rassen, Religionen und Sitten“ in der Schule entgegengewirkt werden. Dadurch soll eine „reichere und besser ausgeglichene[...] Umwelt“ geschaffen werden, „als wenn die Jugendlichen sich selbst überlassen wären“ (DE, S.42).

In den Aufgaben der Schule tritt also ein deutliches normatives Moment zu Tage (vgl. Bohnsack 2003, S.51). Dieses ist, auch hier, auf das Ziel des Wachstums ausgerichtet.

„Die Bereitschaft, vom Leben selbst zu lernen und die Lebensbedingungen so zu gestalten, dass alle im Vorgang des Lebens lernen, ist das beste Ergebnis der Schularbeit.“ (DE, S.77)

Dieses Wunschziel Deweys für die Schule mag ebenso bescheiden wie allgemein-diffus wirken, entspricht aber seiner konsequenten Ablehnung von äußeren Zielen, an denen der „Erfolg“ des Lernens festgemacht werden könnte.

Kommen wir damit – last, but quite definitely not least – zur dritten unserer Top-3-Problemstellungen Deweys.

2.1.3 Demokratie bei Dewey – Einführung; Bedeutung im Werk Deweys

„Es gibt wohl keinen Philosophen, für den die Demokratie so sehr Gegenstand und ständiger Orientierungspunkt seines Denkens war wie für John Dewey.

Es ist deshalb nicht übertrieben, seine Philosophie eine 'Philosophie der Demokratie' zu nennen [...]. Von frühen Aufsätzen Deweys über 'The Ethics of Democracy' oder 'Christianity and Democracy' über fachphilosophische Erörterungen zu inneren Beziehungen zwischen der Methode der Wissenschaften und der Demokratie bis hin zu späten Bekenntnissen, dass ein quasi-religiöser 'Glaube' an die Demokratie seine lebenslange Inspirationsquelle gewesen sei [...].“ (Joas 2000, S.11)

In der Dewey-Rezeption findet sich eine die Geister scheidende Auseinandersetzung über die Frage, ob Dewey letztlich eine logisch-schlüssige Begründung für die Demokratie

vorgelegt hat oder nicht (vgl. dazu Westbrook 2000³⁸, Joas 2000). Ohne auf diese Debatte im Einzelnen einzugehen, lässt sich unbestrittenmaßen festhalten, dass er immer wieder versucht hat, logische Argumente für die Forderung nach Demokratie vorzubringen – was aufgrund der zentralen Bedeutung in seinem Werk auch nur zu verständlich ist. Wie Joas, Westbrook und auch Kloppenberg³⁹ darlegen, ist dabei eine wesentliche Marschrichtung Deweys, dass er das Funktionieren von Wissenschaftsgemeinschaften mit dem demokratischer Gesellschaften analog setzt. Die wissenschaftliche Methode ist ja fest in Deweys Erkenntnistheorie verankert. Er hatte gezeigt, dass der beste Weg, um Überzeugungen („bewährte Annahmen“) zu bilden, in den Methoden, Praktiken und Werten einer Wissenschaftsgemeinschaft besteht. Diese Gemeinschaft sollte, um ideal zu funktionieren, demokratisch verfasst sein, also offen für alle kompetenten TeilnehmerInnen, eine Diskursethik beachtend und die Meinungsfreiheit respektierend. Aufgrund der Einsicht, dass diese Art der sozialen Organisation die beste Grundlage für wissenschaftliche Erkenntnis bietet, sollte die demokratische Struktur auch als Modell für die Gesamtgesellschaft dienen. Ob Dewey jedoch den Unterschied zwischen den Vorgängen einer wissenschaftlichen Untersuchung und den praktischen und moralischen Urteilen einer Gesellschaft je logisch überbrücken konnte, bleibt zumindest umstritten (vgl. Joas 2000, S.12-14; Kloppenberg 2000, S.61; Westbrook 2000, S.343-346).

Nicht nur in der wissenschaftlichen *Methode*, sondern auch in den Erkenntnissen der Naturwissenschaften selbst wollte Dewey wenn schon nicht Bestätigung, so doch „geistige Gewähr“ für seine demokratische „Unternehmung“⁴⁰ finden. Aber auch diese bleiben im spekulativen Bereich (vgl. Westbrook 2000, S.346).

Wir stehen hier also, um es mit Joas zu sagen, vor einer

„irritierende[n] Stelle in Deweys Werk [...], die sich leicht so interpretieren lässt, dass zwar die Idee der Demokratie den unbezweifelbaren Kern seines Werkes ausmacht, er aber unentschlossen zwischen einer fundamentalphilosophischen Rechtfertigung dieser Idee und einer pragmatischen Einwilligung, dass diese Idee einen Willen zum Glauben voraussetzt, hin- und hergeschwankt habe.“ (2000, S.13f)

Belassen wir es bei diesen Ausführungen darüber, wie Dewey Demokratie begründet, und gehen wir nun darauf ein, was uns Dewey über Demokratie zu sagen hat. „*Demokratie ist*“, so seine wohl bekannteste Aussage zu diesem Thema, „*mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung*“ (DE, S.121). Die „politisch-institutionelle Seite ist vielmehr ein 'Mittel'“, führt Bohnsack Deweys Standpunkt weiter aus, „um die Selbstbestimmung über ein erfüllendes Leben, mit dem Demokratie provokativ gleichgesetzt wird, zu gewähren: Demokratie ist daher

38 Westbrook, Robert B. (2000): *John Dewey und die Logik der Demokratie*. In: Joas, Hans (Hg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.341–361.

39 Kloppenberg, James T. (2000): *Demokratie und Entzauberung der Welt: Von Weber und Dewey zu Habermas und Rorty*. In: Joas, Hans (Hg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.44–80.

40 Dewey, John (1919): *Philosophy and Democracy*. In: Middle Works 11, S.48. Zit. nach Westbrook (2000, S.346).

'keine Alternative zu anderen Prinzipien des Zusammenlebens. Sie ist die Idee des Zusammenlebens selbst.'⁴¹' (2003, S.46f; vgl. auch ÖiP, S.125)

Was bedeutet nun Demokratie? Die eben zitierte Aussage Deweys dürfte ja wohl kaum dahingehend zu interpretieren sein, dass jegliches Zusammenleben automatisch demokratisch ist, sondern eher als Mahnung des Philosophen, dass Zusammenleben nur dann wahrhaft menschlich ist, wenn es demokratisch ist, wenn es die Selbstbestimmung der Individuen über ein erfüllendes Leben zulässt und unterstützt. Was sind nun Deweys Kriterien dafür, ob ein sozialer Zusammenhang demokratisch ist oder nicht? Es erwartet uns hierbei – nach dem ungewöhnlichen und sehr tief gehenden Konzept der Demokratie – eine weitere Überraschung. Nicht etwa Mitbestimmung in sozialen Angelegenheiten oder andere Formen der Partizipation sind zentral, auch nicht eine gleichmäßige Verteilung von politischen Rechten. Noch rückt Dewey die faktische Gleichbehandlung unterschiedlicher Individuen und Gruppen in den Vordergrund. In *Demokratie und Erziehung* erläutert er seine zwei wesentlichen Bedingungen, um von Demokratie sprechen können: (1) Eine soziale Gruppe oder Gesellschaft besitzt zahlreiche und mannigfaltige gemeinsame, bewusst geteilte Interessen. Die Individuen besitzen außerdem die Zuversicht, dass das wechselseitige Interesse als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt ist. (2) Es besteht volle und freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen. Dies äußert sich auch dadurch, dass das soziale Verhalten dauernd umgestaltet wird und sich die Gesellschaft beständig an die durch mannigfaltige Wechselwirkung entstehenden neuen Sachlagen anpasst (vgl. DE, S.115, 120; siehe auch ÖiP, S.130-132).

Warum bleibt Dewey in all diesen Aussagen auf einer relativ allgemeinen Ebene stehen, wirkt fast zögerlich zurückhaltend? Ein Beitrag von James Kloppenberg (2000) zu Deweys Demokratiebegriff könnte uns bei dieser Frage weiterhelfen. Kloppenberg zeigt auf, dass der Moralbegriff bei Dewey kein allgemein gültiges Regelwerk enthält, sondern dass er auf die Fähigkeit des Individuums zum situativen Urteilen vertraut:

„Im Gegensatz zu den Bemühungen der Intuitionisten und der Utilitaristen, universell gültige Regeln zur Bestimmung des Guten und des Rechten zu finden, befand Dewey, dass 'das Ziel von moralischen Prinzipien darin besteht, Richtlinien und Methoden anzubieten, die den einzelnen in die Lage versetzen, je nach Situation, in der er sich gerade befindet, selber über Gutes und Böses zu urteilen'. [...]. [...] [I]m Endeffekt tat Dewey mit seinem instrumentalistischen Verfahren nichts anderes, als die Bürde der Moralität von Regeln auf kritische Vernunft zu verlagern. [...].

Seine instrumentalistische Ethik gründete Dewey auf dieses demokratische Ideal: Er vertraute auf die Fähigkeit des Individuums zum verantwortlichen Umgang mit seiner moralischen Urteilskraft sowie auf die Fähigkeit der Gemeinschaft zur gemeinsamen Durchsetzung gegenüber Rechtsverstößen einzelner.“ (2000, S.58)

Auf die Demokratie umgelegt – und die organisationale Strukturierung der Gesellschaft zum Wohle aller Individuen kann ja durchaus als moralisches Problem angesehen werden – wird

41 Das Originalzitat stammt aus *Later Works 2*, S.328; ÖiP, S.129.

Deweys etwas undeterminierte Position nun besser verständlich. Er vertraut offensichtlich auch hier auf die moralischen Fähigkeiten der Menschen und schlägt nur die Rahmenbedingungen vor, unter denen sich diese Moral in eine demokratische gesellschaftliche Organisation überführen lässt: „[...] *nur in einer Demokratie lassen sich nach Dewey kollektive ethische Maßstäbe wirksam in positives, gesetztes Recht überführen.*“ (Kloppenbergs 2000, S.58f)⁴²

Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, müssen die Menschen in einer Demokratie gewissen Anforderungen entsprechen, sie müssen etwa Initiative zeigen und anpassungsfähig sein. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ist eine Aufgabe der Erziehung.

„Eine bewegliche Gesellschaft [...] muss darauf halten, dass ihre Mitglieder zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogen werden. Sonst werden sie durch die Umgestaltung, in die sie verwickelt werden, überwältigt, weil sie ihre Bedeutung und ihre Beziehungen nicht verstehen. Das Ergebnis wäre eine Verwirrung, in der sich einige wenige die Ergebnisse der blinden und von außen her geleiteten Betätigungen der andern zunutze machen würden.“ (DE, S.121f)

Dewey setzt weiter darauf, dass Menschen grundsätzlich sozial ausgerichtet sind (vgl. DE, S.43f), er geht von einem natürlichen Antrieb zum Wachstum aus – „*Wo Leben ist, da ist stets eifrige und leidenschaftliche Aktivität.*“ (DE, S.66) – und er sieht die Menschen als mit „*endurance, hope, curiosity, eagerness, love of action*“⁴³ versehen.

Deweys Vertrauen auf all diese menschlichen Fähigkeiten und seine Gelassenheit, moralische Urteile dem Einzelnen zu überlassen, mögen dann auch erklären, warum seine „einzigen“ Forderungen an eine demokratische Gesellschaft diese sind (ich wiederhole): zahlreiche und mannigfaltige gemeinsame, bewusst geteilte Interessen; sowie volle und freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen.

2.1.4 Bedeutung und Wirkung von Deweys Werk

Wer Dewey auf die „Projektidee“ reduziert⁴⁴, wird ihm nicht nur nicht gerecht, sondern beweist seine pädagogische und philosophische Kurzsicht, soviel dürfte aus dem bisher Gesagten bereits klar geworden sein. Dewey hat ein so umfangreiches und breit gefächertes Werk hinterlassen, dass es wohl von wenigen in seiner Gesamtheit überblickt werden kann. Aus unterschiedlichen Gründen wurde er im deutschsprachigen Bereich – wenn überhaupt – nur in seiner pädagogischen Dimension, kaum aber als Philosoph rezipiert (vgl. Joas 2000, S.8f; Suhr 2005, S.7). Die Ablehnung, die Dewey hierzulande insgesamt entgegenschlug, dürfte wohl eine Ablehnung des amerikanischen Pragmatismus gewesen sein: „*'Pragmatismus' war hier eine negative Zuschreibung, eine grobe Degradierung, die von der hohen Warte des deutschen*

42 Kloppenberg bezieht sich hier auf Dewey ([1893-1894]): *Self-Realization as the Moral Ideal*. In: Early Works 4; sowie Dewey (1989): *Die Erneuerung der Philosophie*. Hamburg.

43 „Ausdauer, Hoffnung, Neugier, Eifer und Liebe zum Handeln“ (Übers. GS). Middle Works 14, S.199f, zit. nach Fishman/McCarthy 2007, S.15.

44 Etwa Waterkamp, Dietmar (2006): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann. S.94.

Idealismus aus zur entschiedenen Abwehr eines pseudophilosophischen 'Amerikanismus' eingesetzt wurde.” Dadurch ist *Demokratie und Erziehung* „nicht als das wahrgenommen worden, was sie ist, nämlich ein Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik.”⁴⁵

Ganz entgegen dieser Nichtbeachtung im deutschsprachigen Bereich kann Deweys Einfluss und Bedeutung in den USA und in vielen anderen Ländern kaum überschätzt werden:

John Dewey „galt in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als der repräsentative Philosoph der USA. Seine lange Lebenszeit, seine enorme und kontinuierliche Produktivität, die Breite seiner philosophischen Interessen und die Intensität seines staatsbürgerlichen Engagements prädestinierten ihn für eine solche Rolle im öffentlichen Leben seines Landes.“ (Joas 2000, S.7)

Westbrook stimmt in diesen Chor mit ein, wenn er Dewey gar „*the most important philosopher in modern American history*,” nennt, „*honored and attacked by men and women all over the world*” (1991, S.ix). Rorty meint, Dewey sei „*neben Wittgenstein und Heidegger der wichtigste Denker des 20. Jahrhunderts*” (zit. in Joas 2000, S.8), und Kloppenborg sieht Dewey, gemeinsam mit Weber, als Pionier der modernen kritischen Sozialtheorie (vgl. 2000, S.44). Preisende Aussagen dieser und ähnlicher Art könnten wohl, würden wir es darauf anlegen, noch zuhauf zusammengetragen werden. Betrachten wir aber lieber den weiteren Verlauf der Dewey-Rezeption:

„Nach seinem Tod verlor Deweys Denken erstaunlich rapide an Einfluss und Wertschätzung. Die Gründe dafür sind gewiss vielfältig und teilweise politischer Natur; [...] als wichtigster erscheint aber die Professionalisierung der amerikanischen Philosophie nach 1945, durch die die thematische Breite und Öffentlichkeitsorientierung von Deweys Denken eher als Mangel denn als Verdienst erschienen. Seit den späten siebziger Jahren nahmen Aufmerksamkeit und Verständnis für Deweys Denken in den USA wieder beträchtlich zu. [...]. [...] zeigt sich das wiedererwachte Interesse an Dewey an einer wahren Flut von Publikationen über ihn, die im Rahmen einer generellen Renaissance des Pragmatismus[...] Deweys Denken wieder zum Brennpunkt weitreichender intellektueller Kontroversen machen.“ (Joas 2000, S.7f)

Bohnsack stellt auch in Deutschland seit den 1970er Jahren eine Dewey-Renaissance fest. Er führt dies unter anderem auf Deweys Nähe zu konstruktivistischen Strömungen zurück (2003, S.57).⁴⁶ Auch in der Pädagogik kommt Dewey heute – etwa durch die Vermittlung von

45 Oelkers, Jürgen (2008): *Vorwort zur Ausgabe 1993*. In: DE, S.3f. Weitere Auseinandersetzungen mit der deutschen Rezeption Deweys finden sich in seinem Nachwort: Oelkers, Jürgen (2008): *Nachwort zur Neuauflage von Jürgen Oelkers. Dewey in Deutschland – ein Missverständnis*. In: DE, S.489-505; und im – aus der 3. deutschen Auflage stammenden – Vorwort des Übersetzers: Hylla, Erich (2008): *Vorwort zur 3. Auflage der deutschen Auflage*. In: DE, S.6-10; sowie in Suhr 2005, S.7-10. In Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2005): *Pragmatismus und Pädagogik*. Zürich: Verl. Pestalozzianum (Studien zur historischen Pädagogik und Sozialpädagogik, 3) setzen sich gleich mehrere Autoren in ihren Beiträgen mit der Geschichte der deutschen Rezeption von Dewey auseinander.

46 Vgl. dazu auch Simpson, S.116. Bei der Online-Recherche zum Einfluss Deweys auf Hartmut von Hentig und die Bielefelder Laborschule (siehe folgende Fußnote 47) bin ich auf folgenden Sammelband gestoßen, der ganz dem Zusammenhang zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus bei Dewey gewidmet ist: Hickman, Larry; Neubert, Stefan; Reich Kersten (Hg.) (2004): *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Münster: Waxmann (Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd. 1).

Pädagogen wie Jürgen Oelkers oder Hartmut von Hentig⁴⁷ – eine etwas höhere Aufmerksamkeit zu. Ob er jedoch zu den Standardreferenzen der Erziehungswissenschaft oder gar der Philosophie gezählt werden kann, bleibt weiterhin fraglich. Immerhin ist er im 2003 veröffentlichten Sammelband „Klassiker der Pädagogik“ mit einem Beitrag von Fritz Bohnsack vertreten, der da resümiert:

„Deweys zentrales Ziel der (weiteren) Demokratisierung von Gesellschaft und Lebensform bleibt richtungsweisend. Seine Kritik der traditionellen Schule und seine Vorschläge zur Veränderung der Unterrichts- und Lernprozesse sind aus reformpädagogischer Perspektive weiterhin gültig [...]“ (2003, S.55)

Als Belege für die internationale Rezeption Deweys seien hier nur zwei Beispiele aus Lateinamerika genannt: die Übersichtsarbeit „La recepción de Dewey en España y Latinoamérica [Die Rezeption Deweys in Spanien und Lateinamerika]“⁴⁸ sowie das für die vorliegende Arbeit sehr hilfreiche (weil Dewey mit Freire in Verbindung bringende) „Escola Nova – escola ativa! John Deweys Pädagogik am Beispiel ihrer Rezeption in Brasilien“ (Riggenmann 2006).

Schließlich möchte ich Hans Joas noch einmal zu Wort kommen lassen, wenn er darlegt, warum Deweys Werk auch heute noch lesenswert und aktuell ist:

„Die Fragen der Dewey-Interpretation sind, wie sich zeigt, mit einigen der wichtigsten philosophischen und wissenschaftlichen Kontroversen unserer Gegenwart eng verwoben. Dies ist immer ein Anzeichen dafür, dass ein Denker der Vergangenheit unser geistiger Zeitgenosse ist.“ (2000, S.19)

2.2 PAULO FREIRE: ERZIEHUNG ALS PRAXIS DER FREIHEIT

Paulo Freire hat sein Leben der praktischen Bildungsarbeit mindestens ebenso sehr gewidmet wie der theoretischen Arbeit. In Wahrheit sind diese beiden Aspekte seines Wirkens kaum voneinander zu trennen.

Freire vertrat weniger die Ansicht – wie sie ja viele PhilosophInnen und PädagogInnen formulierten –, dass sich theoretische Überlegungen erst in der Praxis bewähren müssten, um gültig und gewinnbringend zu sein. Er meinte vielmehr, dass Praxis und Theorie – oder Aktion und Reflexion, wie er es zumeist nannte – immer schon miteinander verbunden sein müssten. Nicht, dass das eine die Gültigkeit des anderen belegen müsse, sondern dass das eine aus dem anderen und das andere aus dem einen in einem ständigen Prozess auseinander hervorgingen⁴⁹.

47 Vgl. etwa Hickman/Neubert/Reich 2004, S.4. (Fußnote 1).

48 Nubiola, Jaime; Sierra, Beatriz (2001): *La recepción de Dewey en España y Latinoamérica*. In: Utopía y Praxis Latinoamericana, Jg. 6, H. 13, S.107–119. Online verfügbar unter <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27901306>, zuletzt geprüft am 13.9.2009.

49 Vgl. etwa Freire, Paulo (1970): *Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1358>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 17. Aufl. 1987). S.70. Im Folgenden als PO.

Er blieb dabei nicht nur bei der Forderung stehen, sondern nahm sie auch für sein eigenes Wirken ernst. Stets war er bereit, neue Gedanken in seine Überlegungen aufzunehmen, wenn ihm diese von der Praxis gewiesen wurden⁵⁰. Auf der anderen Seite konnte seine praktische Arbeit nur deshalb so erfolgreich sein, weil sie in eine gründliche und kritische Analyse der Erziehungssituation eingebettet war. So ist das Leben dieses einflussreichen Pädagogen ein beständiges Verweben von Praxis und Reflexion.

Wie ernst Freire die praktische und auch die politische Arbeit nahm, zeigte sich etwa in seiner Reaktion auf das Angebot, 1989 „Erziehungsminister“ von São Paulo zu werden:

„Ich akzeptierte [...], weil ich nicht das Recht hatte, nein zu sagen, nach dem Leben, das ich gelebt hatte, nach den Anklagen, die ich gemacht hatte, nach dem, was ich geschrieben hatte. Um nein zu sagen, hätte ich die Bücher, die ich geschrieben hatte, wegwerfen müssen, hätte nicht mehr schreiben dürfen. Das wäre ein sehr hoher Preis gewesen. Ich wollte weiter schreiben und sprechen.“⁵¹

Es scheint also in Freires Fall besonders angebracht, den unterschiedlichsten Facetten seines Lebens – Kindheit, Studium, Lehrtätigkeit, politischem und kulturellem Engagement, Privatem, Schreiben, Bildungsarbeit – Aufmerksamkeit zu schenken.

2.2.1 Kurzbiografie

Paulo Reglus Neves Freire wird am 19. September 1921 in Recife, der Hauptstadt des Bundeslands Pernambuco im Nordosten Brasiliens, geboren. Seine Familie entstammt dem Mittelstand, sein Vater ist Militärpolizist, seine Mutter Hausfrau. Später sollte Freire sein erstes Buch *Erziehung als Praxis der Freiheit* seinen Eltern widmen. Von ihnen, so schreibt er, lernte er den Dialog, „den ich versuchte mit der Welt zu halten, mit Gott, mit meiner Frau und meinen Kindern“ (Barreto 1998, S.17. Übers. GS).

Mit dem Ausbruch der Weltwirtschaftskrise 1929 brechen auch für die Familie Freire schwierigere Zeiten an. 1931 müssen sie ihr Haus in Recife aufgeben und ziehen in die Nachbarstadt Jaboatão. Hier stirbt Paulos Vater, was die schwierige familiäre Situation noch weiter verschärft. Hier verbringt Paulo seine Jugendjahre, bis er 20jährig wieder nach Recife übersiedelt. In diesen Jahren lernt er Armut, Hunger und dessen Auswirkungen kennen. Er wird ein schlechter Schüler; die Suche nach etwas zusätzlichem Essen ist wichtiger als der Schulunterricht. Hier, schließlich, wird Freire zum „menino conectivo“,⁵² wie er es selbst später

50 Siehe etwa die Anekdote der „Rede eines Vaters“ an Freire (unten, S.35). Diese Begebenheit und vor allem Freires spätere Reflexionen darüber, belegen seine Bescheidenheit und sein immer offenes Ohr für neue Gedanken (vgl. etwa Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-TB. S.41. Im Folgenden als LPK.).

51 Übers. GS. Im Original: „Aceitei [...] porque eu não tinha o direito de dizer não depois de toda a vida que tinha vivido, depois das denúncias que fiz, de ter escrito o que escrevi. Para dizer não, teria que tirar os livros que escrevi do prelo e não escrever mais. Era um preço muito caro. Eu precisava continuar escrevendo e falando.” In: Barreto, Vera (1998): *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência. Online verfügbar unter <http://www.scribd.com/doc/6993301/Vera-Barreto-Paulo-Freire-Para-Educadores>, zuletzt geprüft am 13.9.2009. S.46.

52 Was in etwa „Verbindungskind“, „Verbindungsjunge“ oder „verbundenes Kind“ bedeutet (Übers. GS). Vgl.

bezeichnet. In ihm verbinden sich die Erfahrungen der Mittelklasse – in seinen Kindheitserinnerungen etwa Vaters Krawatte und das Klavier der Tante – mit denen der Hungernden: die Suche nach Früchten in den Nachbargärten, der „Überfall“ auf ein fremdes Huhn, die Freire offenbar in lebhafter Erinnerung geblieben sind (vgl. Barreto 1998, S.19-22; Riggermann 2006, S.385). Unter dem Einfluss dieser Erfahrungen schwört sich Paulo, sich „dem Kampf gegen den Hunger [zu] widmen, dem Kampf für die Hungernden“ (Riggermann 2006, S.385).

Wegen der mangelnden Schulmöglichkeiten in Jabotão und der finanziellen Schwierigkeiten der Familie verliert Freire zwei Schuljahre⁵³. Schließlich gelingt es ihm, ein Stipendium zu bekommen. So erlangt er die Hochschulreife und studiert anschließend Rechtswissenschaften. Gleichzeitig beginnt er, als Portugiesisch-Lehrer zu unterrichten. Nachdem er sein Studium abgeschlossen hat, ist er kurz als Rechtsanwalt tätig, gibt diesen Beruf aber bald darauf auf. Noch kurz vor seinem Universitätsabschluss heiratet er 1944 Elza Maria Costa, mit der er 42 Jahre lang verheiratet sein und fünf Kinder haben wird. Elza wird Paulo nicht nur in seinen Projekten unterstützen, ihn nach Chile, in die USA, die Schweiz und wieder zurück nach Brasilien begleiten, sondern auch eine wichtige Mitstreiterin und Inspiration sein.⁵⁴

1947 beginnt Freires erste Phase der Bildungsarbeit, als er für den SESI (*Serviço Social da Indústria*) tätig wird. Er ist dabei hauptsächlich in der Elternbildung tätig, organisiert Elternabende, Hausbesuche und Eltern-Gesprächsgruppen.

Schon bald wird er Direktor der Abteilung für Erziehung und Kultur des SESI und von 1954 bis '57 ist er dessen Superintendent; ab 1959 unterrichtet er Erziehungsphilosophie an der SESI-Schule. Gleichzeitig engagiert sich Freire bei der katholischen Laienbewegung. Dort macht er auch seine ersten Erfahrungen mit der Alphabetisierung von Erwachsenen (vgl. Riggermann 2006, S.386f).

Insgesamt ist dies eine entscheidende Lernzeit für den angehenden Volkspädagogen Freire. So berichtet er zum Beispiel von folgender Begebenheit während eines Elternabends:

„Ich kann nicht jene großartige 'Rede' vergessen, die ich von einem Arbeiter während einer dieser Nachtsitzungen hörte, als wir über das Problem der körperlichen Züchtigung und Gewaltanwendung sprachen. Dieser Vater ist aufgestanden und hat gesagt: 'Gut. Wir haben die schönen Worte von dem Herrn Doktor gehört. Aber jetzt möchte ich etwas sagen. Herr Doktor, ich weiß nicht, wo Sie wohnen, aber ich kann Ihnen von hier aus sagen, wie Ihr Haus aussieht. Das will ich jetzt machen. Wenn ich mich irre, dann sagen Sie mir es.' Dann fing der Mann an, ganz genau unser Haus zu

Barreto 1998, S.19.

53 Vgl. Gerhardt, Heinz-Peter (1993): *Paulo Freire*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999. Online verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freires.pdf, zuletzt geprüft am 13.9.2009. (Erstmals veröffentl. 1993 in der Zeitschrift *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Jg. XXIII, H. 3-4, S.463–484.). S.2.

54 Vgl. Barreto 1998, S.22-25; Gerhardt 1993, S.2; Riggermann 2006, S.386; sowie Rosas, Paulo (2004): *Fontes do pensamento de Paulo Freire*, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=629>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. bei Centro Paulo Freire--Estudos & Pesquisas (Coleção Paulo Rosas), Recife, 2004). S.8.

beschreiben. Er nannte die Zahl der Zimmer (er hatte mich zuvor gefragt, wieviel Kinder ich hätte). Er hat alle Kinder ausgezeichnet auf das ganze Haus verteilt, jedes bekam sein Bettchen, alles ganz genau. Er beschrieb das Vorgärtchen... Und dann hat er gesagt: 'So zu leben ist phantastisch. Wer so leben kann, dass er gemeinsam mit seinen Kindern schlafen und essen kann, der hat gut reden von Dialog! Er braucht seine Kinder nicht zu schlagen. Aber wer wie unsereins wohnt... (er beschrieb die Erbärmlichkeit seiner Hütte), der wird um 4.00 Uhr geweckt durch das Heulen der Fabriksirene. Die Fabriksirene weckt unser ganzes Viertel und ruft alle Männer an die Arbeit. Wenn wir an die Arbeit gehen, nehmen wir nichts mit zu essen, weil wir nichts zu essen haben. Wenn wir ganz kaputt nach Hause zurückkommen, finden wir unsere Kinder ganz unruhig, quengelig und aggressiv vor, weil sie Hunger haben und wir ihnen nichts zu essen geben können... Der Vater aber muss schlafen, um am nächsten Morgen um 4.00 Uhr wieder aufzustehen und zur Arbeit zu gehen. Dann müssen wir eben die Kinder schlagen...' Zum Schluss hat der Arbeiter gesagt: 'Sehen Sie mal, Herr Doktor, wir schlagen unsere Kinder nicht, weil wir sie nicht lieben, sondern weil wir nicht anders können.'“ (LPK, S.40f)⁵⁵

Freire begreift, dass es einen Unterschied macht, ob man „zu jemandem“ oder „mit jemandem“ sprach (vgl. Barreto 1998, S.26). Fortan setzt er sich immer mehr für einen echten Dialog ein.

1959 promoviert Paulo Freire an der *Universidade do Recife* in Philosophie und Geschichte der Erziehung mit einer Dissertation über die „Erziehung und Gegenwart Brasiliens“. Ab 1962 übernimmt er den Lehrstuhl in eben diesem Fach. Er ist im Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP) aktiv, das er mitbegründet hat. Diese Bewegung arbeitet in der Volkserziehung (*educação popular*) von Kindern wie Erwachsenen und initiiert Volkstheater (wenig überraschend: *teatro popular*). (vgl. besonders Barreto 1998, S.24)

Freire wird zunehmend bekannt. Aus seinen Erfahrungen der vergangenen 15 Jahre entwickelt er eine Methode zum Erlernen der Schriftsprache, die von der Lebenswelt der Lernenden ausgeht und die auf dem Dialog aufbaut. 1961 bis '64 ist schließlich die Hauptzeit seiner Alphabetisierungskampagnen (siehe Abb. 2). Diese Kampagnen hatten nicht nur bildenden, sondern auch politischen Charakter, da Analphabeten zur damaligen Zeit nicht an Wahlen teilnehmen konnten. Nach erfolgreichen Alphabetisierungen in mehreren Bundesländern Brasiliens setzt Präsident Goulart im Jänner 1964 ein nationales Alphabetisierungsprogramm in Kraft, das von Freire geleitet wird. In 20.000 Kulturzirkeln sollten 2 Millionen Erwachsene die Schriftsprache lernen (vgl. Riggemann 2006, S.387; Gerhardt 1993, S.5f). Dem kommt jedoch der Militärputsch Ende März - Anfang April des selben Jahres zuvor. Das Programm wird durch die Militärs eingestellt, Freire verhaftet. Es wird ihm vorgeworfen, ein „Revolutionär und Dummkopf (*ignorante*)“ zu sein (vgl. Barreto 1998, S.29-31; Gerhardt 1993, S.1).

55 Vgl. auch Freire, Paulo; Freire, Ana Maria Araújo (1992): *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1361>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 1992). S.13. Im Folgenden als PE. Auch bei Barreto (1998, S.26) wird von der Rede eines Vaters bei einem Elternabend berichtet, wobei nicht einwandfrei klar ist, ob es sich dabei um die selbe Begebenheit handelt.

Historisch-biografischer Überblick

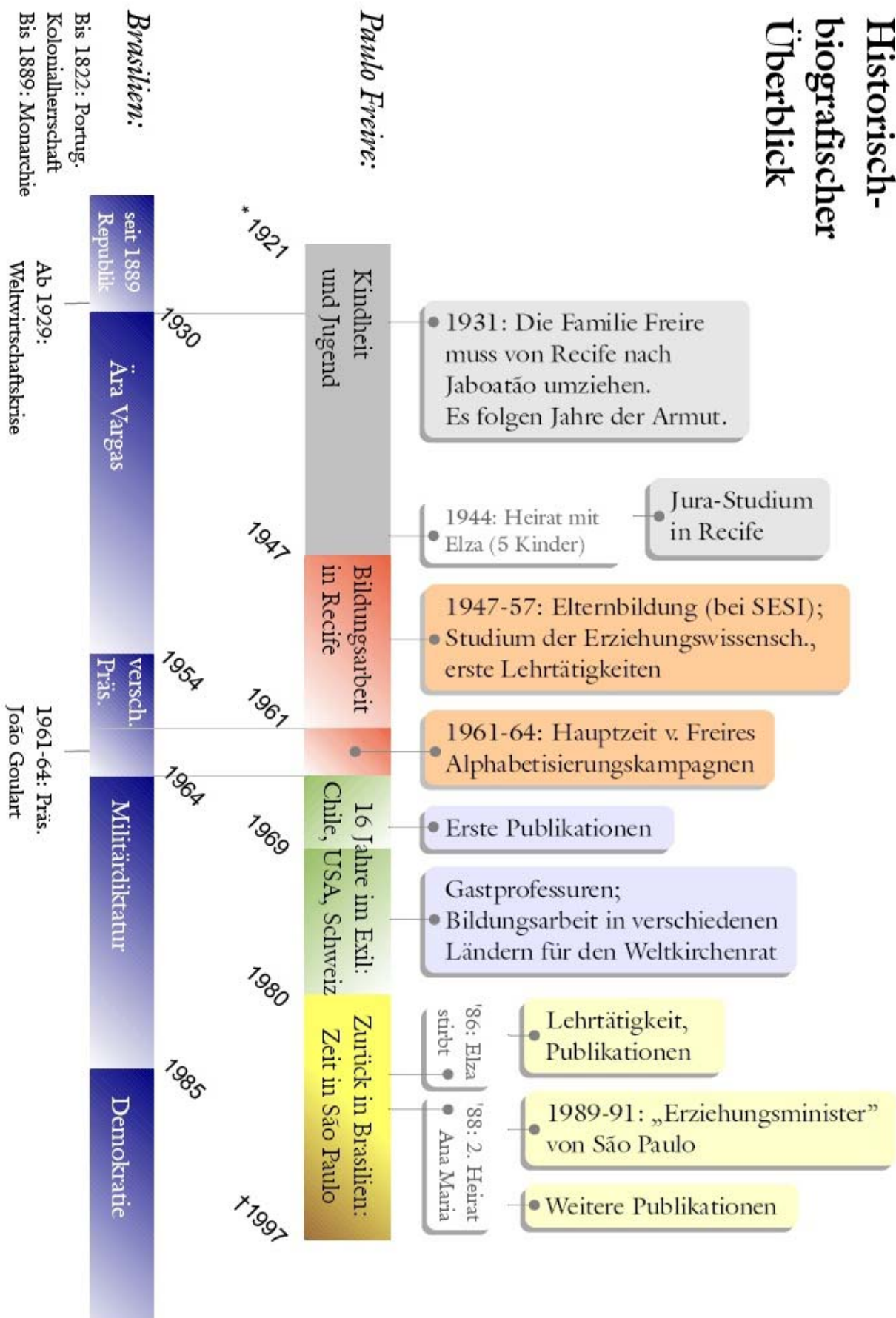


Abb. 1: Paulo Freires Leben und Politik in Brasilien: ein historisch-biografischer Überblick.



Abb. 2: Kulturzirkel in Angicos, wo Freire 1963 eine Alphabetisierungskampagne organisierte. (Urheber unbekannt). In: Brandão (2005), S.55.

Nach 70 Tagen im Gefängnis wird Freire wieder auf freien Fuß gesetzt, fühlt sich aber weiterhin bedroht, so dass er sich gezwungen sieht, ins Exil zu gehen. Nach einem kurzen Aufenthalt in Bolivien reist er nach Chile weiter, wo er die nächsten 5 Jahre verbringen wird. Hier veröffentlicht er schließlich sein erstes Buch *Erziehung als Praxis der Freiheit* und hier verfasst er sein bekanntestes Werk, die *Pädagogik der Unterdrückten*. Über Kontakte, die Ivan Illich⁵⁶ hergestellt hatte, reist Freire erstmals in die USA. 1969 erhält er zwei weitere Einladungen: eine an die Harvard-Universität und eine nach Genf, als Mitarbeiter des Ökumenischen Rates der Kirchen (kurz: Weltkirchenrat). Er nimmt beide Einladungen an, verbringt ein Jahr als Gastprofessor in den USA und reist dann, 1970, in die Schweiz. Er wird 10 Jahre lang als Berater des Weltkirchenrates tätig sein (vgl. Barreto 1998, S.31-37; Gerhardt 1993, S.6-9). Gemeinsam mit anderen Exilbrasilianern gründet er außerdem das IDAC (*Instituto de Ação Cultural*), das es sich zum Ziel setzt, v.a. Entwicklungsländern, die sich im Kampf um Unabhängigkeit befinden, in der Bildungsarbeit zu unterstützen. (vgl. Gerhardt 1993, S.9) Freire ist in verschiedenen Ländern der Welt als „Volkspädagoge“ tätig, etwa in Guinea-Bissau, Nicaragua, Angola und São Tomé und Príncipe. (vgl. Barreto 1998, S.38f; Gerhardt 1993, S.9f)

56 Ein Freund Freires, der zu dieser Zeit in Mexiko tätig war und vor allem als Verfechter der „Entschulung“ (span. *desescolarización*) bekannt wurde. 1975 veröffentlicht er mit Freire gemeinsam einen Dialog über Entschulung und Bewusstseinsbildung (*conscientização*): Freire, Paulo; Illich, Ivan (1975): *Diálogo. análisis crítico de la desescolarización y concientización en la coyuntura actual del sistema educativo*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

1980 kann Freire endlich, nach 16 Jahren Exil, wieder in die Heimat zurückkehren. Die Familie zieht jetzt allerdings nach São Paulo. Freire ist schon sehr bald wieder politisch und in der Bildungsarbeit aktiv. Er tritt zum ersten Mal in seinem Leben einer politischen Partei bei, der eben gegründeten Arbeiterpartei PT (*Partido dos Trabalhadores*). Paulo und seine Frau Elza treten wiederum in Kontakt mit verschiedenen sozialen Organisationen, engagieren sich in den Basisgemeinden der Katholischen Kirche und fördern die Volkspädagogik in Brasilien. Dies geschieht weiterhin auch im Rahmen des IDAC und später des VEREDA, eines weiteren Instituts, das eigens zu diesem Zweck gegründet wurde. Auch als Professor ist Freire wieder tätig, er unterrichtet an der *Universidade Católica* und der *UNICAMP* (vgl. Barreto 1998, S.40-43).

Mitte der 80er-Jahre bricht die Militärdiktatur endgültig zusammen, 1985 finden wieder freie Wahlen statt. Nur zwei Jahre darauf stirbt Elza an einem Herzanfall, ein Schlag, der Freire schwer trifft. Sehr langsam nur erholt er sich von dem Verlust seiner „ständigen Begleiterin und Inspiration“ (ebd., S.44). Schritt für Schritt kehrt er aber wieder ins Leben zurück und 1988 heiratet er ein zweites Mal: Ana Maria Araújo, die er seit seiner Jugendzeit kennt.

Im selben Jahr gewinnt die PT die Kommunalwahlen in São Paulo und Freire wird der Posten des „Erziehungsministers“⁵⁷ (*Secretario Municipal da Educação*) angeboten. Er nimmt das Amt an und übt es die folgenden zwei Jahre (1989-91) aus. Die vier Kernpunkte seines politischen Programms während dieser Zeit sind (1) Demokratisierung der Schul-Bürokratie, (2) Demokratisierung des Zugangs zu den Schulen, (3) verbesserte Unterrichtsqualität, (4) Bewegung zur Alphabetisierung Jugendlicher und Erwachsener (vgl. ebd., S.47). Auch wenn von manchen Seiten kritisch betrachtet wird, dass Freires Politik das öffentliche Schulsystem nicht grundlegend und langfristig ändern konnte (vgl. Gerhardt 1993, S.11), so kann er doch einige Erfolge verzeichnen (vgl. Barreto 1998, S.47).

1991 tritt Freire jedoch wieder aus der aktiven Politik aus, um die letzten Jahre seines Lebens ganz dem Schreiben zu widmen. In den darauf folgenden Jahren bis zu seinem Tod folgen zahllose Publikationen und Interviews. In dieser späten Phase seines Werkes überarbeitet und systematisiert Freire seine Gedanken, die teils schon in seinen ersten Veröffentlichungen vorkommen, teils Reflexionen aus den Exil-Jahren und der Rückkehr nach Brasilien sind. Am 2. Mai 1997 stirbt Paulo Freire, immer noch voller Pläne und Zukunftsprojekte, an einem Herzanfall (vgl. Barreto 1998, S.48f).

57 Diese Übersetzung übernehme ich von McLaren/Lissovoy (McLaren, Peter; Lissovoy, Noah de (2003): *Paulo Freire*. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: Beck, S.217–226), obwohl „Minister“ insofern irreführend ist, als es sich nicht um ein nationales oder bundesstaatliches Amt, sondern um ein Gemeindeamt handelt.

2.2.2 Freires Werk, seine Ausgangspunkte und seine Problemstellungen

In diesem Abschnitt soll zunächst auf Freires „Folie“, seine geistige Grundlagen und auf deren Quellen und Einflüsse eingegangen werden. Sodann werde ich die theoretischen und praktischen Problemstellungen darstellen, mit denen er sich beschäftigte – so wie diese aus seinem Werk ersichtlich werden. Die Pädagogik, die Freire von diesen Problemen ausgehend entworfen hat, wird schließlich in ihren Grundzügen umrissen. Dabei werde ich auf sein Modell der Transitivitytät und den damit verbundenen Begriff der Bewusstseinsbildung (*conscientização*)⁵⁸ eingehen.

Was die Ursprünge von Freires Denken und Wirken betrifft, habe ich ja bereits einige der biografischen und politischen Begebenheiten, die ihn beeinflusst haben dürften, dargestellt. Was kann jedoch über die geistigen Einflüsse gesagt werden? Zunächst ist einmal festzuhalten, dass Freire – wie sein Freund (und Kollege im MCP) Paulo Rosas berichtet – ein „Bücherwurm“ war, der gerne und viel las und immer auf der Suche nach neuen Büchern und Ideen war (vgl. Rosas 2004, S.5). Freire selbst verwendet in seinen Werken höchst unterschiedliche Quellen, die so manche wohl auch als „widersprüchlich“ beurteilen würden. Er scheut sich nicht davor, einzelne Ideen von unterschiedlichsten Denkern zu übernehmen. Riggermann scheint diese Tatsache positiv zu beurteilen:

„Es ist erfrischend, zu sehen, wie Freire in 'Pädagogik der Unterdrückten' erst Papst Johannes XXIII., dann den mexikanischen Bischof Franic Split, nächstens Fidel Castro, Che Guevara und Henri Bergson zitiert und zwischendurch auch Mao, Marx und Luxemburg, um dann zu Janusz Korczak zu kommen. Entsprechend groß ist die Vielfalt, mit denen Freire wegen gemeinsamer Züge verglichen wird.“ (2006, S.389)

Je nach persönlicher Ausrichtung der jeweiligen AutorInnen der Sekundärliteratur unterscheidet sich dann auch die Bewertung, von wem wohl die „wichtigsten“ Einflüsse auf Freire ausgingen. Da stehen einmal europäische Philosophen – Descartes, Kant, Hegel, Husserl – im Vordergrund⁵⁹, einmal liegt der Fokus auf Pädagogen wie Korczak, Freinet, Rogers und Dewey (Moacir Gadotti, zit. in Riggermann 2006, S.390), und einmal wird der Einfluss von Che Guevara und Frantz Fanon betont (McLaren/Lissovoy 2003) oder Freire selbst in die Linie lateinamerikanischer Revolutionäre eingereiht⁶⁰. Es gibt also, wie gesagt, eine bedeutende

58 *Conscientização* ist ein nicht ganz einfach zu übersetzender Begriff. Das Nomen ist mit dem Verb *conscientizar* verwandt, das mit „Bewusstsein schaffen“ oder „Bewusstsein schärfen“ übersetzt werden kann. Dementsprechend übersetzt das Online-Wörterbuch TransDEPT (www.transdept.de) *conscientização* auch mit „Bewusstseinserschaffung“. In den vorliegenden Freire-Übersetzungen und der Sekundärliteratur zu Freire wird aber größtenteils der Begriff „Bewusstseinsbildung“ verwendet, der den Vorteil hat, dass er offen lässt, ob vor der *conscientização* schon ein Bewusstsein vorhanden war oder nicht; wohingegen sich andere Begriffe entweder auf die eine Art (Bewusstmachung, Bewusstseinserschaffung und Bewusstseinsbildung setzen voraus, dass es vorher kein Bewusstsein gab) oder auf die andere festlegen (Bewusstseinserschärfung impliziert ein bereits vorhandenes Bewusstsein). In der doppelten Bedeutung verstehe auch ich den Begriff *conscientização*, auch wenn ich mich dabei von der Verwendung des spanischen „*concientización*“ leiten lassen muss (da ich des Portugiesischen nicht bis in solcherlei Facetten mächtig bin). Ich schließe mich daher dieser gebräuchlichen Übersetzung „Bewusstseinsbildung“ an. Im Werk Freires erscheint mir diese doppelte Bedeutung des Begriffs aber ohnehin nicht von entscheidender Wichtigkeit.

59 Figueroa, Dimas (1989): *Paulo Freire zur Einführung*. Hamburg: Ed. SOAK im Junius-Verl. S.95-119.

60 McLaren, Peter; Lankshear, Colin (Hg.) (1994): *Politics of liberation. Paths from Freire*. London, New York: Routledge. S.124.

Streuung in der Nennung der bedeutendsten Einflüsse auf Freires Werk. Nach der Durchsicht sechs verschiedener SekundärliteratInnen⁶¹, die sich bei der Untersuchung von Freires Quellen auf seine eigenen Veröffentlichungen bzw. auf andere wichtige Sekundärtexte stützen, können überblicksmäßig folgende wesentlichen Einflussgrößen festgehalten werden:

Zwei Elemente, auf die sich Freire beständig bezieht und zu denen er sich immer wieder, auch ausdrücklich, bekennt, sind einerseits die Hegel'sche Dialektik und andererseits die Marx'sche Gesellschaftsanalyse⁶². Seine eigene Analyse der sozialen Unterdrückungsverhältnisse ist zudem von Zevedei Barbus *Democracy and Dictatorship* beeinflusst (vgl. besonders Rosas 2004, S.13). Wesentlich geprägt wird Freire außerdem von Karl Jaspers, Martin Buber und Sartre – von denen er laut McLaren/Lankshear (1994, S.175) einen *humanist existentialism* übernommen hat – sowie vor allem auch durch den – wie es Rosas nennt – „französischen, prä-existenzialistischen Humanismus katholischer Ausrichtung“ (S.13): allen voran Gabriel Marcel, Jacques Maritain und Simone Weil. In Brasilien wird Freire durch progressive katholische Denker wie Alceu Amoroso Lima oder Henrique Lima Vaz beeinflusst, sowie von einer Gruppe Intellektueller rund um das *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB) in Rio de Janeiro. Unter ihnen ist Anísio Teixeira, Vertreter der pädagogischen Reform der *Escola Nova*, besonders zu erwähnen (vgl. Gerhardt 1993; Riggemann 2006). Eine ganze Reihe von Soziologen und Philosophen beeinflussten Freire durch ihre Ausführungen zu Politik und Erziehung (Mannheim, Whitehead, Dewey, Kilpatrick, u.v.a.) bzw. durch ihr Menschenbild (etwa Max Scheler). Schließlich wären in Brasilien noch die Soziologen Gilberto Freyre und Fernando Azevedo zu nennen, sowie der Psychologe Lev Vygotsky, der Psychoanalytiker und Philosoph Erich Fromm und Ivan Illich (siehe Fußnote 56, S.38); ebenso wie eine schiere Unzahl weiterer AutorInnen, die Freire gelesen hat und die wohl auch auf die eine oder andere Weise in sein Werk eingeflossen sind, sei es in expliziten Zitaten oder durch bestimmte Gedankenanstöße. Für unsere Zwecke soll diese Aufzählung allerdings genügen.

Kommen wir nun zu den Problemstellungen, mit denen sich Paulo Freire befasste. Ich schlage vor, diese in drei Bereiche zu gliedern: (1) die sozialpsychologische Untersuchung, wie sich unterdrückerische Gesellschaftsverhältnisse auf das Individuum auswirken, (2) die pädagogische Frage, wie dieser Unterdrückung durch Erziehungs- und Bildungsprozesse entgegengewirkt werden kann, und schließlich (3) der politische Aspekt seiner Arbeit, bei dem zwischen frühem und spätem Freire unterschieden werden muss. Während sich Freire in den 50er- und 60er-Jahren hauptsächlich fragt, (3a) wie in Brasilien der Übergang zu einer 'offenen Gesellschaft'⁶³ gelingen kann, wird seine Perspektive während des Exils internationalisiert, so

61 Figueroa 1989 (S.95-119), Gerhardt 1993, McLaren/Lankshear 1994 (S.175), McLaren/Lissovoy 2003, Riggemann 2006 (S.388-390), Rosas 2004 (S.11-13).

62 Auch wenn Freire ein durchaus zwiespältiges Verhältnis zu objektivistisch-marxistischen Standpunkten hatte (vgl. etwa LPK, S.78).

63 Vgl. Freire, Paulo (1977b): *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik d. Unterdrückten*. 24.-29. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1983. (Originalausg. "Educação como prática da liberdade" (1967)). S.14. Im Folgenden als EPF. Den Begriff 'offene Gesellschaft' hat Freire von Karl Popper übernommen (Popper, Karl R.(1970): *Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde*. A. Francke Verlag. 2. Aufl.). In Offenen Gesellschaften sei im Gegensatz zu ideologisch festgelegten, geschlossenen Gesellschaften, die einen für alle verbindlichen Heilsplan verfolgten, ein intellektueller Meinungsaustausch gestattet, der auch

dass er gegen Ende seines Schaffens davon schreibt, (3b) wie dem neoliberalen Fatalismus eine hoffnungsvolle Utopie von demokratischem und befreitem Zusammenleben entgegengehalten werden kann⁶⁴.

Eines der zentralen Momente in Freires Theorie und vor allem auch in seiner Praxis ist die Entwicklung des Menschen zu einer integrierten Person, zu einem in kritischer Relation zu seiner Welt stehenden Individuum. Freire hat ein optimistisches Menschenbild, er spricht vom Menschen als Kultur Schaffenden und damit Gestalter seiner eigenen Geschichte⁶⁵. Wohl sind nach Freire manche Menschen nicht integriert, sondern angepasst, und zwar dann, wenn sie die Fähigkeit zur Auswahl verloren haben und der Entscheidung anderer unterworfen sind, so dass ihre Entscheidungen nicht mehr ihre eigenen sind. Dann sind sie de-humanisiert, Objekte, nicht Subjekte⁶⁶. Doch können sie aus diesem Stadium des Eingetaucht-Seins in ihre Realität wieder auftauchen und in eine kritische Beziehung zu anderen und zur Welt eintreten. Freire nennt diesen Prozess Bewusstseinsbildung (*conscientização*). Er unterscheidet dabei vier Stufen der *Transitivität*⁶⁷:

kulturelle Veränderungen ermögliche. Daher seien Meinungs-, Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit sowie religiöse Neutralität von grundlegender Bedeutung für Offene Gesellschaften. Institutionen seien zwar unumgänglich, könnten in Offenen Gesellschaften aber geändert werden. Alles sei einer ständigen Kritik ausgesetzt. (...) Die beste Staatsform sei nach Popper die Demokratie, die Popper neu definiert als eine Herrschaftsform, in der es möglich ist, die Herrschenden ohne Blutvergießen auszutauschen. Dies, und nicht etwa die Behauptung, dass die Mehrheit recht habe, sei der größte Vorzug der Demokratie. (vgl. wikipedia (de) (Hg.): *Offene Gesellschaft*. Online verfügbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Offene_Gesellschaft, zuletzt geprüft am 23.6.2009)

64 Gadotti meint etwa in einem Nachruf auf Freire, dass „*o que mais o preocupava nos últimos anos era o avanço de uma globalização capitalista neoliberal*“ („was ihn in den letzten Jahren am meisten besorgte, war das Fortschreiten einer kapitalistischen, neoliberalen Globalisierung“, Übers. GS). Gadotti, Moacir (1997): *Lições de Freire*. In: Revista da Faculdade de Educação, Jg. 23, H. 1-2. Online verfügbar unter http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&nrm=iso.

65 Ausführlich dargelegt in seinen frühen Werken (PO, S.51-53; EPF, S.9-11), ist dieses Menschenbild durchgängig bei Freire zu finden (etwa in Freire, Paulo (1976): *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 5. Aufl. 1981). S.17; PE, S.47; Freire, Paulo (1993a): *Política e educação. Ensaios*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1238>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Cortez-Verlag (Coleção Questões da nossa época, Vol. 23), São Paulo, 5. Aufl. 2001). S.19. Im Folgenden als „PolEd“.

66 Auch diese Vorstellung entstammt Freires ersten Veröffentlichungen (vgl. etwa PO, S.26, 42f; EPF, S.10f). Später bezieht sich Freire zwar häufig darauf, wenn er Menschen in unterschiedlichen Situationen entweder als „reduziert auf ein Objekt“ oder als „Subjekt“ beschreibt; er thematisiert diese Gegenüberstellung aber nicht mehr explizit.

67 Eingeführt wird dieses Modell in *Erziehung als Praxis der Freiheit* (S.23-25, 49; vgl. auch Freire 1976, S.59-61; sowie Freire, Paulo; Benevides, Alexandre (1979): *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Verlag Cortez & Morales, São Paulo, 1979). Im Folgenden als „Consc“. S.35-37).

Interessantes zeigt eine Untersuchung von Freires Werk auf die Verwendung des Begriffs „transitividade“ (Transitivität) hin (was aufgrund der Volltext-Durchsuchbarkeit der digitalisierten Schriften in der *Biblioteca Digital Paulo Freire*, die fast alle größeren Veröffentlichungen enthält, mit nicht allzu großem Aufwand durchzuführen ist). Das Konzept der Transitivität findet weder in *Pedagogia do Oprimido* noch in spätere Werke, ab 1980, Eingang (wenn man von isolierten bzw. eher biografisch-anekdoteschen Erwähnungen absieht, vgl. PE, S.53; sowie Freire, Paulo (1996): *Pedagogia da autonomia*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1360>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 25. Aufl. 2002). S.34). Im Folgenden als PA.

In dem späten Artikel Freires „A alfabetização em televisão“, der erst nach seinem Tod veröffentlicht wurde

(1) In der *semitransitiv-magischen Phase* beziehen sich die Interessen der Menschen ausschließlich aufs Überleben. Es existiert kein Verständnis für ein Leben auf einer mehr geschichtlichen Stufe. (2) Die *transitiv-naïve Phase* markiert den Anfangszustand des transitiven Bewusstseins. In ihr herrscht aber immer noch eine Übereinfachung der Probleme oder eine Sehnsucht nach der Vergangenheit vor. (3) Auf dem Weg zu einem transitiven Bewusstsein kann es zur Entstehung einer *fanatisch-irrationalen Phase* kommen. Es können Phänomene der Vermassung und auch der Rebellion auftreten. Dabei kommt es aber nicht zu einem echt kritisch-bewussten Denken, sondern meist eher zum blinden Nachfolgen eines oder mehrerer charismatischen Anführer. (4) Die *kritisch-adäquate Stufe* ist als einzige Stufe nicht entfremdet, sondern von offenen Denk- und Verhaltensweisen geprägt. Sie ist ein Kennzeichen wahrhaft demokratischer Staaten und entspricht den durchlässigen, bewegten und dialogischen Formen des Lebens.

Kommen wir nun zu dem Moment in Freires Werk, nach dem sein wohl bekanntestes Buch benannt ist und dem Paulo sein Leben gewidmet hat: den Unterdrückten⁶⁸. In dem Maß, in dem Freire das Individuum in den Mittelpunkt rückt, bilden sich auch seine gesellschaftlichen Analysen – und damit verbundenen Handlungsanweisungen – auf einer individuellen, psychologischen Ebene ab. Es ist also nur konsequent, dass sein Hauptwerk nicht etwa mit Pädagogik der Befreiung, sondern eben mit *Pädagogik der Unterdrückten* (wörtlich übersetzt eigentlich: *Pädagogik des Unterdrückten*) betitelt ist. Sein Fokus der Betrachtung liegt wesentlich auf den Individuen, selbst bei einer so klar sozialen Angelegenheit wie der gesellschaftlichen Unterdrückung. Dabei betont er die Wichtigkeit der Unterdrückten im Prozess der Befreiung von Unterdrückung:

„Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão.

Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.⁶⁹“ (PO, S.24)

Eine wesentliche Leistung Freires ist es, den Zustand der Unterdrückung und das unterdrückerische Potential von Erziehung und Bildung im Detail zu beleuchten. Allgemein

(in Freire, Paulo (2000): *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1359>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Verlag Editora UNESP, São Paulo, 2000). S.47-50) bezieht er sich jedoch wieder ausdrücklich auf die Stufen der *transitividade*. Dies lässt vermuten, dass er das Konzept nie aufgegeben hat und dass er sich – auch wo es nicht ausdrücklich erwähnt wird – implizit darauf bezieht. Wenn er etwa immer wieder von *consciência crítica* (kritischem Bewusstsein) spricht, ist anzunehmen, dass er sich dabei auf die letzte Stufe aus dem Modell der Transitivity bezieht.

68 Barreto etwa betitelt ihre Freire-Biografie „*uma vida comprometida com os oprimidos*“ („ein Leben, den Unterdrückten verpflichtet“, Übers. GS). Vgl. auch oben, S.35.

69 „Die Unterdrücker, vergewaltigend und das Sein der anderen verhindernd, können ebenfalls nicht sein; die Unterdrückten, in ihrem Kampf ums Sein, indem sie ihnen die Macht zum Unterdrücken und Zerstören nehmen, stellen sie ihre Menschlichkeit [der Unterdrücker, Anm.] wieder her, die sie durch die Ausübung der Unterdrückung verloren hatten. Daher können alleine die Unterdrückten, sich befreiend, die Unterdrücker befreien. Diese, als Klasse, die unterdrückt, befreien weder andere noch sich selbst.“ (Übers. GS)

definiert Freire Unterdrückung so: „Jede Situation, in der «A» «B» objektiv ausbeutet oder ihn daran hindert, seine Selbstbehauptung als verantwortliche Person zu verfolgen, ist [...] Unterdrückung.“⁷⁰ Unterdrückung könne dabei viele Formen annehmen.

Wesentlich in Freires Analyse ist auch die Dynamik zwischen Unterdrücker und Unterdrücktem. Unterdrückung wird dabei nicht nur vom Unterdrücker ausgeübt, sondern ist auch im Unterdrückten internalisiert vorhanden. Dazu führt Freire aus: Unterdrückte lernen den Zustand der Unterdrückung als einzig mögliche Lebensform kennen (vgl. Stabentheiner 2007, S.7). Die Verbreitung von und der Glaube an Mythen – zum Beispiel daran, dass die unterdrückerische Ordnung eine "freie Gesellschaft" sei – sei ein wichtiger Mechanismus zur Stabilisierung und Internalisierung von Unterdrückungsverhältnissen. Manipulation und Propaganda sowie das Prinzip "teile und herrsche" seien weitere Mechanismen zur Aufrechterhaltung der Unterdrückung (vgl. PO, S.78-80).

Der Erziehung komme bei der Entstehung bzw. Aufhebung von Unterdrückung eine wesentliche Rolle zu: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.“⁷¹

Die vorherrschende Erziehungspraxis identifiziert Freire als unterdrückerische "Bankiers-Erziehung", in der der Lehrer "Wissenseinlagen" bei den Schülern mache, die nichts mit deren Lebenswirklichkeit zu tun haben. Er treffe alle Entscheidungen über den Lernprozess: Er lehrt, er weiß, er denkt, er redet, er wählt aus, er handelt (vgl. PO, S.33-39). Freire meint: „Wenn Kinder, die in einer Atmosphäre der [...] Unterdrückung aufgezogen wurden, [...] während ihrer Kindheit nicht den Weg echten Aufstands zu gehen vermögen, dann werden sie entweder in die totale Indifferenz getrieben [...] oder sie engagieren sich in Formen zerstörerischer Aktion.“⁷²

Freires pädagogisches Gegenmodell baut auf Dialog auf. Er nennt diese Form der Erziehung auch "problemformulierende Bildung" (vgl. PO, S.44-47; 35f). Als erster Lerninhalt (in der Erwachsenenbildung) stehe die Rolle des Menschens in der Welt, als Subjekt und Kultur Schaffender im Mittelpunkt (vgl. EPF, S.51f). Der Schule stellt Freire Kulturzirkel entgegen; es gibt keine LehrerInnen, sondern KoordinatorInnen; keine SchülerInnen, sondern GruppenteilnehmerInnen; Dialoge statt Lektionen. Der Lerninhalt entstammt dem Lebensraum der TeilnehmerInnen, nicht entfremdeten Unterrichtsplänen (vgl. EPF, S.47). Dieser wird – für

70 Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S.42. Zit. nach Stabentheiner, Gabriel (2007): *Verteidigung des Dialogs. Eine Annäherung an die „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire*. Unveröffentlichte Seminararbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. S.5.

71 Freire, Paulo. Zit. nach Lange, Ernst. *Einführung*. In: Freire 1973.

72 Freire (1973, S.132). In der portugiesischen Ausgabe: „*Crianças deformadas num ambiente [...] opressivo [...] se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total [...], ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva.*“ (PO, S.88)

In einer früheren Arbeit habe ich das Thema der Unterdrückung in der Erziehung ausführlicher behandelt, indem ich versuchte, den Bogen von Freires Analysen zur österreichischen Realität der Schul- und Hochschul-Erziehung zu schlagen (Stabentheiner 2007).

die Alphabetisierungskampagnen – mit Hilfe sogenannter *generativen Wörter* erarbeitet. In einer ersten Phase werden informelle Gespräche mit den Alphabetisanden geführt und *generative Themen* herausgearbeitet, aus denen die *generativen Wörter* destilliert werden. Es geht dabei „nicht nur [um] Wörter mit der größten existentiellen Bedeutung und damit mit dem größten emotionalen Gehalt, sondern auch [um] typische Redeweisen, Wörter und Ausdrücke, die mit der Erfahrungswelt der jeweiligen Gruppe verbunden sind.“ (EPF, S.54). In der zweiten Phase werden die Wörter nach diesen sowie lerntechnischen Kriterien zusammengestellt. Sodann werden aus und mit diesen Wörtern *Kodierungen*, also bildliche Illustrationen erstellt. Diese bilden die Grundlage für die Diskussionen und Dialoge in den Kulturzirkeln, welche wiederum das zentrale Moment im Rahmen der Alphabetisierung darstellt (vgl. EPF, S.54-62; sowie PO, S.49-69).

Wichtig für Freire ist auch, dass eine Praxis der Freiheit erst durch die Verbindung von Reflexion und Handlung entsteht und dass der Lernprozess immer in einem Bewusstseinsbildungsprozess eingebettet sein müsse. Es sollen mutig Probleme der eigenen Umwelt diskutiert und es soll in diesen Kontext eingegriffen werden. Auf diese Forderungen Freires wollen wir etwas genauer eingehen.

2.2.3 Befreiung bei Freire – Einführung; Bedeutung im Werk Freires

In Freires Werk gibt es zwei oder drei Begriffe oder Begriffsgruppen, die in Bezug auf die Zielsetzung(en) seiner Pädagogik als *die* wesentlichen Ankerpunkte genannt werden können, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Dabei handelt es sich einerseits um die Bewusstseinsbildung (*conscientização*), andererseits um das Konzept der Freiheit, Befreiung oder befreienden Erziehung (*liberdade, libertação, educação libertadora*) sowie schließlich – in seinen späten Werken – um demokratisch-progressive Erziehung (*educação democrática-progressista*).

In den frühen Werken Freires – allen voran *Pedagogia do oprimido* und *Educação como prática da liberdade* – spielt die Bewusstseinsbildung eine wesentliche Rolle. Freire bezeichnet die Bewusstseinsbildung als „das zentrale Konzept meiner Ideen über Erziehung“ (Consc, S.15. Übers. GS). Gleichzeitig muss er schon bald einen beständigen Kampf zur „Entmythologisierung“ dieses Begriffs führen. Er sieht ihn nämlich vielfach – und auf unterschiedliche Art und Weise – missverstanden und nicht in seinem, Freires, Sinn gebraucht. So unterscheidet er etwa in einem Vortrag 1971 fünf Interpretationen von Bewusstseinsbildung, wovon er nur eine als – im Sinne eines befreienden Prozesses – angemessen beschreibt.⁷³ Dies veranlasst Freire schließlich dazu, den Begriff aufzugeben. In einem aus dem Jahr 1979 stammenden Interview sagt er:

„Seit ungefähr sieben Jahren verwende ich nicht mehr den Begriff 'Bewusstseinsbildung'. Der Begriff 'Bewusstseinsbildung' wurde in Lateinamerika und

⁷³ Der als *Entmythologisierung der Bewusstseinsbildung* abgedruckte Vortrag befindet sich in LPK, S.73-83.

den Vereinigten Staaten derart missbraucht und verzerrt, dass ich ab einem gewissen Punkt glaubte, nicht mehr den Begriff verwenden zu dürfen. Das bedeutet keineswegs, dass ich den Prozess, der mit diesem Begriff verknüpft ist, zurückweise. [...] In meinen letzten Arbeiten über meine Erfahrungen in Afrika werdet ihr nicht einmal den Begriff 'Bewusstseinsbildung' entdecken, ihr werdet ihn aber wohl als Prozess beschrieben finden.“⁷⁴ (LPK, S.101)

Tatsächlich findet sich dieser Begriff in seinen späteren Werken praktisch nicht mehr. Zwar bekennt sich Freire auch in seiner letzten Veröffentlichung im Jahr 1996, der *Pedagogia da autonomia*, zur Wichtigkeit der Bewusstseinsbildung (vgl. S.23), die Verwendung des Begriffs in seinen Ausführungen hat er aber tatsächlich aufgegeben. Statt dessen schreibt er nun von demokratischer oder progressiver (oder demokratisch-progressiver) Erziehung.

Quer durch die unterschiedlichen Epochen von Freires Schreiben finden sich die Begriffe der Freiheit, Befreiung und befreienden Erziehung. Diese bilden den angestrebten Gegenpol zur Unterdrückung, die Freire in der Gesellschaft vorfindet und als solche analysiert und verurteilt. „Ich halte die Unterdrückung [*dominação*, Anm. GS] für das fundamentale Thema unserer Epoche, was seine Kehrseite, das Thema der Befreiung, zum Ziel macht, das erreicht werden soll.“, schreibt Freire (Consc, S.17. Übers. GS). Und Moacir Gadotti, ein Freund und Mitstreiter von Freire sowie Mitherausgeber der umfangreichsten Bio- und Bibliografie Freires⁷⁵, meint: „Es lässt sich daher sagen, dass sich das Werk Paulo Freires rund um ein einziges Forschungsobjekt dreht [...]: die Erziehung als Instrument der Befreiung.“⁷⁶

Alleine schon diese Einschätzungen und die Tatsache, dass die Befreiung der am durchgängigsten verwendete Ausdruck Freires ist, ließen unser besonderes Augenmerk auf diesen Begriff fallen. Aber auch die inhaltliche Untersuchung und der Vergleich der drei erwähnten Begriffsgruppen liefern interessante Ergebnisse, die uns schließlich ebenso zur Befreiung als wesentlichem Begriff – auch für diese Untersuchung – führen.

Bei der Durchführung dieses Vergleichs⁷⁷ von Bewusstseinsbildung, Befreiung und demokratisch-progressiver Erziehung fällt auf, wie sehr sich diese drei Begriffe im Werk Freires ähneln. Auf den ersten Blick ist man/frau sogar geneigt zu glauben, dass er diese synonym verwendet. Es zeigen sich jedoch gewisse, zumindest tendenzielle Unterschiede im Gebrauch der Begriffe. Ich verwendete für den Vergleich ein Schema, das Freire zur Erläuterung des Begriffs der Bewusstseinsbildung selbst entworfen hatte (LPK, S.80f). Dieses

74 Noch im Jahr 1979 wurde jedoch eine Einführung zu Freire unter eigenem Namen mit dem Titel *Conscientização. Teoria e prática da libertação* veröffentlicht, in der die Bewusstseinsbildung ausführlich besprochen wird und aus der obiges Zitat zur Bewusstseinsbildung als zentralem Konzept in Freires Werk stammt. Diese Tatsache könnte dadurch zu erklären sein, dass es sich dabei scheinbar um eine Kompilation von Freires Aussagen handelt, die hauptsächlich aus den 60er- und beginnenden 70er-Jahren stammen.

75 Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto; Freire, Ana Maria Araújo (2001): *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México D.F., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

76 Gadotti, Moacir (2003): *Posfácio. Por que continuar lendo Freire?* In: Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita Victoria; Freire, Lutgardes; Gaitán Riveros, Carlos (Hg.): *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras. Experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO (Colección Campus virtual de CLACSO), S.345-347. S.346 (Übers. GS).

77 Wobei ich für die systematische Suche nach der Verwendung der Begriffe wiederum von den digitalen Ausgaben von Freires Werken profitiert habe.

lässt sich jedoch praktisch genauso gut auf die Befreiung und – mit einer Einschränkung – auch auf die demokratisch-progressive Erziehung anwenden. Das Schema enthält drei wesentliche Elemente: Beim beschriebenen Konzept handelt es sich (1) um einen bestimmten, nämlich kritisch-aktiven Erkenntnisprozess. (2) Dieser findet in der Praxis und mit anderen Personen statt und (3) sein Ziel ist die Transformation der Welt.

Den einzelnen Elementen dieses Schemas lassen sich nun – wie gesagt – nicht nur Aussagen über die Bewusstseinsbildung, sondern eben auch solche über Befreiung und die demokratisch-progressive Erziehung zuordnen. Dabei fallen vor allem Unterschiede beim dritten Punkt (Transformation der Welt) auf. Für die Bewusstseinsbildung ist die Veränderung der Welt ein *Ziel*, während es für die Befreiung einen *Teil* des Prozesses darstellt. Aus den folgenden Zitaten wird dieser Unterschied ersichtlich:

„Es gibt keine Bewusstseinsbildung, wenn sie nicht zum bewussten Handeln der Unterdrückten als einer ausgebeuteten sozialen Klasse führt, die für Befreiung kämpft.“⁷⁸

„[Bewusstseinsbildung] bereitet die Menschen, im Rahmen der Aktion, vor auf den Kampf gegen die Hindernisse für ihre Humanisierung.“ (PO, S.65. Übers. GS)

„Authentische Befreiung [...] [i]st Praxis, die aus der Aktion und Reflexion der Menschen über die Welt besteht, um diese zu verändern.“ (PO, S.38. Übers. GS)

An anderen Stellen beschreibt Freire die Bewusstseinsbildung explizit als „*Grundlage eines Prozesses der befreienden Erziehung*“ (LPK, S.76) bzw. als „*Merkmal (característica) der kulturellen Aktion zur Befreiung*“ (Freire 1976, S.67). Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Bewusstseinsbildung eine Teilmenge der Befreiung oder befreienden Erziehung darstellt. Der Prozess der Befreiung geht damit also über die Bewusstseinsbildung hinaus in den aktiven Kampf gegen Unterdrückung. Dieser Kampf wird in der Bewusstseinsbildung bereits antizipiert. Bewusstseinsbildung ist dabei eher ein Prozess, der im Individuum und im direkten Dialog mit anderen Individuen stattfindet, also in relativ kleinem sozialen Kreis. Befreiung wurzelt zwar auch in diesem Dialog, richtet sich aber noch mehr an den größeren gesellschaftlichen Kontext. Es sei hinzugefügt, dass solcherlei Aussagen über die Begrifflichkeiten, die Freire verwendet, immer nur tendenziell getroffen werden können. Denn er liefert weder klare, eindeutige Definitionen noch hält er an einer strengen begrifflichen Schärfe fest. Es finden sich daher in seinen Schriften teilweise divergierende, wenn nicht sogar widersprüchliche Definitionen und Aussagen.⁷⁹

78 Freire, Paulo (1977a): *Cartas á Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1243>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Fátima und Rio de Janeiro, 1977). S.117f.

79 So könnte man im Gegensatz (oder vielleicht auch in Ergänzung) zum bisher Gesagten Freire auch dahingehend interpretieren, dass er von einer zyklischen Beziehung zwischen Befreiungsprozess und Bewusstseinsbildung ausgeht, also dass sich Befreiung und Bewusstseinsbildung gegenseitig beeinflussen und jeweils ineinander übergehen. Grundlage für diese alternative Interpretation ist Freires Aussage, dass „*Konflikt bzw. der Kampf die Geburtshelfer einer Bewusstseinsentwicklung*“ (LPK, S.91) sind. Wenn das so ist und Befreiung der „*Kampf um sich zu befreien*“ (PO, S.19) ist, dann *könnte* (wenn auch nicht streng-logisch zwingend) die Befreiung im Element des Kampfes auch als *Ausgangspunkt* der Bewusstseinsbildung gesehen werden.

Kurz möchte ich noch auf den Begriff der demokratisch-progressiven Erziehung eingehen. Dieser tritt im Wesentlichen an die Stelle der Bewusstseinsbildung, nachdem Freire den Letzteren ab den 70er-Jahren aus den oben beschriebenen Motiven nicht mehr verwendet. In einigen Details unterscheiden sich die beiden Begriffe allerdings doch. Betrachtet man/frau die begriffliche Verwendung Freires von der *demokratisch-progressiven Erziehung* im oben eingeführten Schema, so fällt auf, dass das erste Element – der kritische Erkenntnisakt – voll erfüllt wird und mit dem früheren Konzept übereinstimmt. Auch das zweite Element des Schemas – Praxis im Austausch mit anderen – findet Erwähnung. Das dritte Element – Kampf für die Transformation der Welt – wird jedoch nicht in den Begriff der demokratisch-progressiven Erziehung aufgenommen und fließt so ganz in das Konzept der Befreiung ein.

Nach diesen Betrachtungen wird, denke ich, ersichtlich, dass die Befreiung das Konzept Freires ist, das für diese Arbeit wesentlich ist: Nicht nur wird es von Freire selbst und in der Sekundärliteratur als *das* Ziel seiner Pädagogik erwähnt und findet sich durchgängig in seinem Werk. Es ist außerdem der Begriff, der sich am meisten dem gesellschaftlichen Aspekt des pädagogischen Wirkens zuwendet (wenn auch nicht ausschließlich). Daher ist er wohl am besten geeignet, um ihn in einer vergleichenden Betrachtung neben Deweys Streben nach Demokratie zu stellen – das ja ebenfalls einen gesamtgesellschaftlichen wie auch einen mikrosozialen Anteil hat.

2.2.4 Bedeutung und Wirkung von Freires Werk

„Im Moment ist Paulo Freire ohne Zweifel der bekannteste Pädagoge unserer Zeit.“
(Gerhardt 1993, S.1. Übers. GS)

Zweifelsohne hat Freires Wirken weite Kreise gezogen. Auf allen Kontinenten der Welt war er tätig (mit der verständlichen Ausnahme der Antarktis) und seine Werke sind in insgesamt rund 20 Sprachen veröffentlicht worden (siehe Abb. 3).

Seine Methode zur Erwachsenen-Alphabetisierung hat in vielen Ländern Afrikas und Lateinamerikas eine wichtige historische Rolle gespielt, etwa im Unabhängigkeitskampf Guinea-Bissaus und São Tomé und Príncipe von Portugal oder in der sandinistischen Revolution in Nicaragua. Freire gilt wohl auch heute noch in Brasilien als *der* National- (oder, besser gesagt, Volks-)Pädagoge, wenn auch sein großer Einfluss auf außerschulische (Volks-)Bildung, soziale und kulturelle Bewegungen und Privatschulen bis heute noch nicht weitflächig auf das öffentliche Schulsystem überschlagen konnte (vgl. Riggermann 2006).

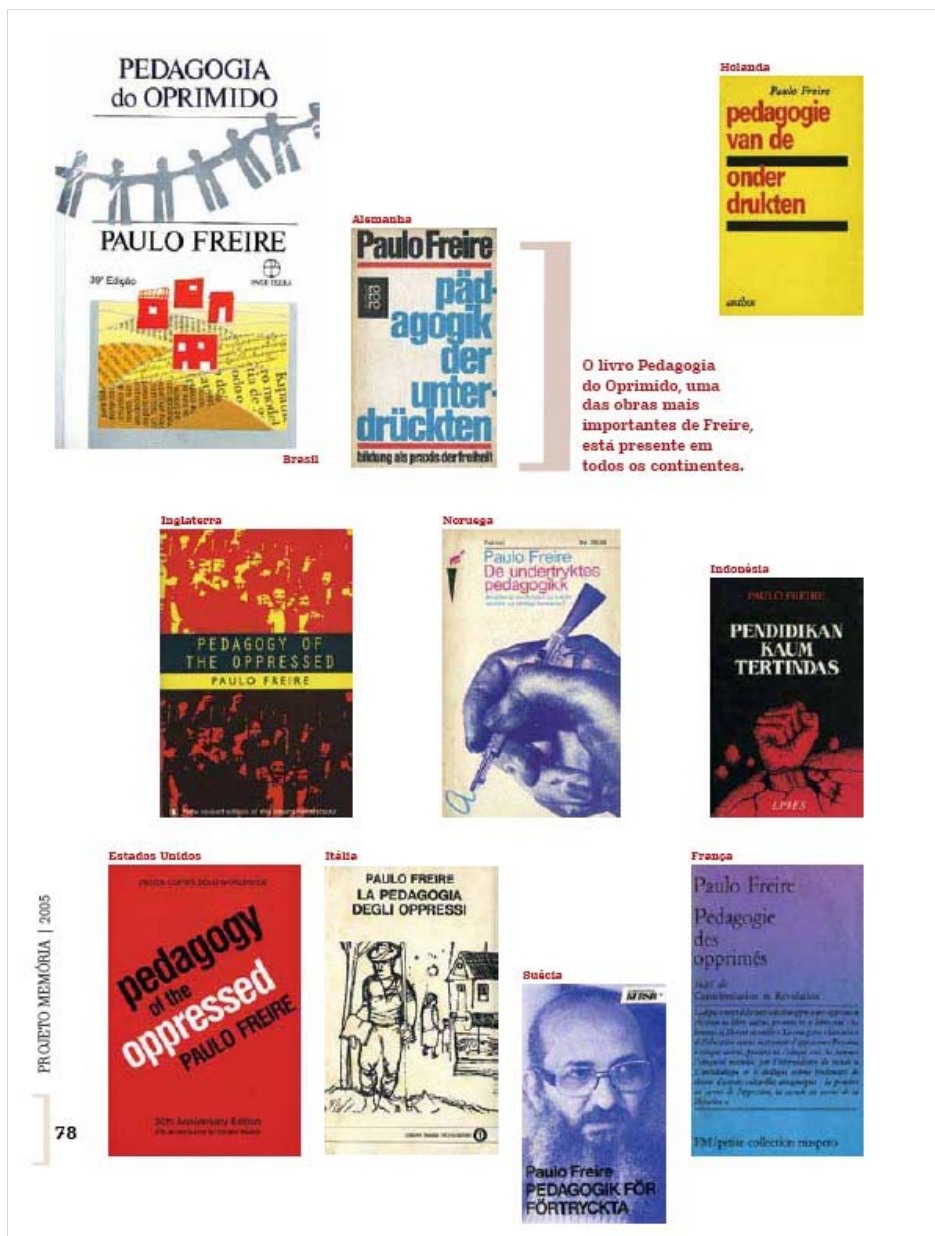


Abb. 3: Freires Pädagogik der Unterdrückten ist in rund 20 Sprachen erschienen. In: Brandão (2005), S.78.

Freires Werk ist von unterschiedlichen Gruppen theoretisch rezipiert und – teilweise kritisch – besprochen worden. Feministinnen warfen ihm etwa vor, nicht auf die besonders schlechte Stellung der Frauen einzugehen, was Freire in seinen späteren Werken auszugleichen versucht. Er selbst positioniert sich zwischen der objektivistisch-mechanistischen Sicht mancher Marxisten und einem naiven Idealismus, nicht ohne von beiden Seiten angegriffen zu werden. Dass und warum Freire von konservativen Kräften kritisiert wurde, ist leicht verständlich (vgl. etwa McLaren/Lissovoy 2003, S.224f; LPK, S.78). Trotz der Meinungsdivergenzen mit marxistischen Kritikern wird Freires Pädagogik mancherorts als marxistische Theorie angesehen⁸⁰, öfter jedoch – gemeinsam etwa mit Ivan Illich – als *Befreiungspädagogik* besprochen (ebd., S.44; McLaren/Lissovoy 2003; Platía 2009⁸¹).

80 Thomas, R. Murray (1998): *Conducting educational research. a comparative view*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey. S.42.

81 Platía, Marta (2009): *Wider die "Bankiers-Erziehung". Brasilianischer Pädagoge Paulo Freire*. (Übers. aus

Auch im deutschsprachigen Raum hat Freire durchaus einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht und Einfluss – zumindest auf bestimmte pädagogische Richtungen – genommen. Beim Suchen im Internet stößt man bald auf die Paulo-Freire-Kooperation (www.freire.de), die Tagungen veranstaltet und eine vierteljährlich erscheinende Zeitschrift herausgibt sowie über den angeschlossenen Paulo-Freire-Verlag in Oldenburg Texte und Bücher rund um die befreiende Pädagogik veröffentlicht. In Österreich findet sich das Paulo-Freire-Zentrum in Wien (paulofreirezentrum.at), das in Forschung, Bildung („den Dialog von Praxis und Wissenschaft organisieren“) und Politik („die Politisierung der österreichischen Entwicklungspolitik“) tätig ist. Auch in der universitären Erziehungswissenschaft hat Freire Einfluss genommen:

„Freires Verständnis von Erziehung und Bildung als eines wesentlich politischen Projektes, das auf die Transformation der Gesellschaft gerichtet ist, hat pädagogische und soziale Bewegungen in der ganzen Welt beeinflusst und wurde für die Begründung und Tradierung von kritischer Erziehungswissenschaft (critical pedagogy) und von multikulturellen pädagogischen Konzeptionen insgesamt bedeutsam.“ (McLaren/Lissovoy 2003, S.218)

Insgesamt beurteilen McLaren/Lissovoy in ihrem Aufsatz in *Klassiker der Pädagogik* die Bedeutung Freires so:

„Freires Werk bleibt unverzichtbar, wenn es darum geht, das Konzept einer demokratischen und befreienden Erziehung und Bildung zu entwickeln; die Erkenntnisse, die dieses Werk liefert, werden von unschätzbarem Wert für all jene bleiben, die sich dem Kampf gegen Unterdrückung zugunsten einer gerechten Gesellschaft verschrieben haben.“ (ebd., S.225)

Freire ist und bleibt also auch im 21. Jahrhundert aktuell. In einem Zeitungsartikel in der *taz* vom Juli 2009 wird Marcelo Mateo, „der Direktor des Zentrums für Kommunikation und Rechtsberatung (Cecopal), einer renommierten Nichtregierungsorganisation Argentiniens“ (Platía 2009), zitiert, der der Befreiungspädagogik sogar ein Wiederaufleben bescheinigt.

„Dies liege vor allem an der erneuten Lektüre des Freireschen Werkes und Adaptierung seiner Ideen an den sozio-ökonomischen und politischen Kontext des 21. Jahrhunderts. [...]“

Von dieser Renaissance und Aktualität zeugen die indigenen Gemeinden der Zapatisten im mexikanischen Bundesstaat Chiapas, die Freires Methoden in den Schulen und autonomen Bezirken der sogenannten 'Caracoles', der Schneckenhäuser, anwenden. Die Bewegung der Campesinos in Bolivien, der Aymaras, Quechuas und Guaranis, die Evo Morales an die Macht verhalfen, auch wenn sie, so Mateo, 'vielleicht Freires Lehre bereits praktizierten, lange bevor es Freire gab'. Oder die sogenannte 'Wander-Universität' in Argentinien, deren Lehrer mit einem Omnibus-Klassenzimmer in die entlegensten Winkel reisen. 'Doch am emblematischsten ist der MST in Brasilien, der Freire in Theorie und Praxis kontinuierlich anwendet.' Ein unerlässliches Forum, so der Experte, ist die Multiversidad Franciscana in Montevideo, Uruguay. Hier kann man es

dem Span. von Roland Brus). In: Die Tageszeitung, 28.7.2009. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/nc/1/zukunft/wissen/artikel/1/wider-die-%5Cbankiers-erziehung%5C>, zuletzt geprüft am 9.8.2009.

gar zu einem Diplom in Volksbildung bringen, hier finden die fruchtbarsten Debatten über Freire statt.“ (Platía 2009)

Und wenn Paulo Freire in meiner studentischen Laufbahn am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck ein absolutes Schattendasein führen musste (ähnliches ließe sich übrigens für John Dewey sagen), so mutet das anhand der folgenden Einschätzung, mit der ich dieses Kapitel abschließen möchte, doch etwas seltsam an.

„It is no exaggeration to say that, as John Dewey was the dominant figure in pedagogy in the first half of the century, Paulo Freire has been the catalyst, if not the prime animateur, for pedagogical innovation and change in the second half.“
(McLaren/Lankshear 1994, S.100)

3

Methodische Überlegungen zum Theorienvergleich

3.1 WAS BEDEUTET VERGLEICHEN?

In diesem ersten Abschnitt (3.1) möchte ich einige grundsätzliche Überlegungen zum Vergleichen entfalten. Diese mögen offensichtlich erscheinen und möglicherweise sogar gar keine neue Information in Bezug auf das Vergleichen bringen. Das Ziel dieses Abschnitts ist jedoch eine Hinführung auf die darauf folgenden Kapitel (3.2 Wie können pädagogische Theorien verglichen werden? und 3.3 Wie Dewey und Freire vergleichen?).

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass das Vergleichen eine Handlung ist, deren Ziel es ist, über zwei oder mehrere Dinge bestimmte Aussagen zu treffen. Diese Aussagen betreffen nicht die einzelnen Dinge für sich, sondern klären die Beziehung der Dinge untereinander. Sie geben Auskunft über Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten; möglicherweise bewerten sie auch die zu vergleichenden Objekte auf einer zuvor gewählten Achse, sie teilen sie etwa ein in: besser und schlechter, größer und kleiner, allgemeiner und spezifischer, grüner und weniger grün, etc.

Was können nun die zu vergleichenden Dinge oder Objekte sein? Auf den ersten Blick scheint es, als gäbe es nichts, was nicht auf die eine oder andere Weise miteinander verglichen werden könnte. Man kann Steine genauso miteinander vergleichen wie Ameisen oder Opern – und GeologInnen, BiologInnen und KulturkritikerInnen verdienen ihr Geld mit solchen Untersuchungen. Man kann, schon etwas ausgefallener, die schönste mathematische Formel suchen – was eine interessante Unternehmung zu sein scheint, vorausgesetzt man mag Mathematik⁸². Man kann die appetitlichste Frucht von einem Baum wählen oder herausfinden, wer der oder die sympathischste Mitstudierende ist – und jeder und jedem werden die Vorteile solcher Vergleiche einleuchten.

82 1990 wurde in einer Umfrage unter Mathematikern die *Euler'sche Identität* $e^{i\pi}+1=0$ als schönstes mathematisches Theorem gewählt. Vgl. Wells, David (1990): *Are these the most beautiful?* In: The Mathematical Intelligencer, Jg. 12, H. 3, S.37–41. Online verfügbar unter doi:10.1007/BF03024015. Für den Hinweis auf diesen ungewöhnlichen Vergleich darf ich mich bei einem ehemaligen Physik-Professor bedanken. Vgl. auch Wikipedia (en) (Hg.): *Euler's identity*. Online verfügbar unter http://en.wikipedia.org/wiki/Euler%27s_identity, zuletzt geprüft am 22.11.2009.

Können wir aber tatsächlich alles mit jedem vergleichen? Mitnichten. Sowohl in der wissenschaftlichen Methode als auch im alltäglichen Leben können wir Bedingungen nennen, die einen Vergleich sinnvoll oder eben nicht sehr zielführend erscheinen lassen. Es wird vielleicht aufgefallen sein, dass in unsere beispielhafte Aufzählung möglicher Vergleichsobjekte zwar unterschiedlichste Dinge aufgenommen wurden, dass aber immer nur innerhalb einer bestimmten – nennen wir es einmal – Kategorie verglichen wird: also Steine mit Steinen, Ameisen mit Ameisen und Opern mit Opern. Nun kann man wohl versuchen, Ameisen mit Opern zu vergleichen, und man mag dabei sogar Aussagen über Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten treffen können. Ob nun aber die – vollkommen frei gewählte – *Argentinische Ameise* (*Linepithema humile*) oder etwa Giuseppe Verdis *Aida* besser, größer oder schöner sei, lässt sich kaum beurteilen. Diesem Problem wird auch in der sprichwörtlichen Aufforderung, nicht *Äpfel mit Birnen zu vergleichen*, Ausdruck gegeben. Man könnte solche Vergleiche über vollkommen unterschiedliche Kategorien hinweg „paradox“ nennen. Damit sei nun weder gesagt, dass diese Vergleiche gar nicht gezogen werden könnten, noch dass sie keinen Wert hätten. Im Gegenteil: In der Literatur etwa ist gerade solches Vergleichen (in Analogien, Metaphern oder Parabeln) ein Mittel, Dinge auszudrücken, die sonst nicht zu beschreiben wären.⁸³

Weiters könnte man einwenden, dass die zu verwendenden Kategorien (etwa: *Opern* und *Ameisenarten*) ja nicht von vornherein und für alle Zeit feststehen und dass man das Erkennen von Schemata oder Zusammenhängen zwischen scheinbar unzusammenhängenden Daten gerade eine wichtige (menschliche) Eigenschaft nennen könnte⁸⁴. So könnte man – um diesen Gedanken weiterzuspinnen – die *Argentinische Ameise* und *Aida* unter die gemeinsame Kategorie „Wo viele Individuen zusammenkommen“ unterordnen und dementsprechend vergleichen. Obwohl dieses Beispiel wohl eher ein Zeugnis für Kreativität als für ein logisch-rationales Vorgehen ist, wird die Auswahl von adäquaten Vergleichskategorien uns tatsächlich noch beschäftigen. Die erwähnten paradoxen Vergleiche sind hingegen für eine wissenschaftliche Methode eher weniger geeignet. Welche Voraussetzungen nun im Einzelnen für wissenschaftlich sinnvolle Vergleiche gegeben sein müssen, werden wir unten mit der notwendigen Genauigkeit darlegen (Kap. 3.2, S.55ff). Zunächst soll aber noch auf einige allgemeine Gedanken zum Vergleichen eingegangen werden.

83 Auch für das Lernen im Allgemeinen haben Metaphern eine wichtige Funktion. Eine kurze Suche im Internet dazu fördert etwa folgende Zitate zu Tage: „Durch strukturelle, visuelle und funktionale Analogien können neue Inhalte wesentlich schneller erfasst und verstanden werden.“ (uni-protokolle.de: Lexikoneintrag: *Metapher*. Online verfügbar unter <http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Metapher.html>, zuletzt geprüft am 24.7.09.) Nietzsche meint sogar: „Nun aber giebt es keine 'eigentlichen' Ausdrücke, und kein eigentliches Erkennen ohne Metapher“. (S.Nietzsche, Friedrich Wilhelm; Oehler, Richard; Oehler, Max; Würzbach, Friedrich (1929): *Gesammelte Werke*. München: Musarion Verlag. Bd.6, S.57; zit. in: <http://www.archive.org/stream/gesammeltewerke06nietuoft#page/56/mode/2up>, zuletzt geprüft am 22.11.2009).

Und auch im psychotherapeutischen Kontext wird auf die Wichtigkeit von Metaphern verwiesen, vgl. etwa Lankton, Carol/Lankton, Stephen (1991): *Geschichten der Zauberkraft. Die Arbeit mit Metaphern in der Psychotherapie*. München: Verlag J. Pfeiffer. Metaphern, bildliche Vergleiche und Querverbindungen spielen also offenbar eine wichtige Rolle für unser Denken und Lernen. Es wäre ansonsten ja auch unverständlich, warum wir in der vorliegenden Arbeit den Vergleich von pädagogischen Theorien mit dem Vergleich von Ameisen und Opern *vergleichen* würden.

84 In vielen kriminalistischen TV-Serien wird uns heutzutage vorgeführt, wie wichtig die Fähigkeit sein kann, auch noch so unscheinbare und verborgene Muster und Ähnlichkeiten zu erkennen (Stichwort: Profiler).

Man kann sicher mit Recht sagen, dass der Akt des Vergleichens so weit verbreitet ist, dass er das gesamte menschliche Leben durchdringt und prägt⁸⁵. Es ist eine geistige Funktion, über die wir schon bei und vermutlich sogar schon vor unserer Geburt in einer rudimentären Form verfügen (was zum Beispiel bereits Neugeborenen erlaubt, Bezugspersonen wieder zu erkennen). Ohne zu vergleichen, hätten schon unsere Vorfahren kaum überleben können. Es ist offensichtlich, dass es zum Beispiel von vitaler Bedeutung sein kann, zwischen einem Hirsch und einem Wolf unterscheiden zu können, indem deren äußere Merkmale miteinander verglichen werden. In der heutigen Zeit wäre das Leben ohne Vergleichen unter Umständen noch viel schwieriger. Wir sind wesentlich darauf angewiesen, eine Unzahl von Kulturtechniken zu erlernen, um uns in unserer sozialen Umgebung zurechtzufinden und uns in sie einzufügen. Lernen jedoch ist entscheidend von der Fähigkeit zum Vergleichen, also vom Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden, abhängig. Ansonsten blieben alle Sinneseindrücke als Einzelereignisse isoliert und so praktisch bedeutungslos (vgl. Fußnote 83, S.53).

Das Vergleichen ist also ein entscheidender Denktakt, er ist grundlegend und kommt beständig zur Anwendung⁸⁶. Gerade die große Verbreitung des Vergleichens – man könnte wohl durchaus von einer Universalität des Vergleichs sprechen – macht es unter Umständen schwierig, diesen Vorgang als wissenschaftliche Methode zu nützen; denn es wird notwendigerweise sehr viele unterschiedliche Auffassungen vom Vergleichen geben. Umso wichtiger ist es, hier eine möglichst klare und eindeutige Definition vom Vergleich als wissenschaftlicher Methode vorzulegen.

Dabei soll noch auf einen weiteren Aspekt Augenmerk gelegt werden: Wozu vergleichen wir eigentlich? Eine Reihe von Antworten auf diese Frage ist denkbar, etwa: um zu bewerten; um eine Wahl zu treffen; um Gleichheit, Ähnlichkeit oder Verschiedenheit festzustellen, was wiederum hilft, einzuteilen und zu kategorisieren; schließlich um Redundanzen, Ergänzungen und Erweiterungen oder Widersprüche zu entdecken. Diese Liste wäre sicher noch lange fortführbar. Es ist aber jedenfalls festzuhalten, dass es Sinn macht, sich Ziel und Zweck des angestrebten Vergleichs bewusst zu machen – möglichst bevor man mit dem Vergleichen beginnt. Es macht beispielsweise recht wenig Sinn, zwei Theorien nach besser/schlechter zu vergleichen, wenn wir gar nicht zwischen den beiden auswählen wollen; ebenso wenig wie der Koch oder die Köchin Äpfel nach ihrer Größe einteilen, wenn sie anschließend ein Mus daraus kochen wollen.

85 Vgl. auch Schneider, Friedrich (1947): *Triebkräfte der Pädagogik der Völker; eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: O. Müller. S.9.

86 Nebenbei sei bemerkt, dass auch Tiere und selbst Computer Vergleiche, wie sie oben beschrieben wurden, durchführen können, wenngleich man ihnen – vor allem Letzteren – die bewusste Denkfähigkeit wohl absprechen kann.

3.2 WIE KÖNNEN PÄDAGOGISCHE THEORIEN VERGLICHEN WERDEN?

Das Vergleichen von wissenschaftlichen Theorien untereinander – seien es nun pädagogische oder andere – ist ganz offenbar kein einfaches Business. Ein Beleg dafür mag folgende Tatsache sein: Mitte bis Ende der 70er-Jahre haben sich deutsche SoziologInnen über mehrere Kongresse hinweg und in umfassenden Publikationen ausführlich mit den Möglich- und Unmöglichkeiten des Theorienvergleichs auseinandergesetzt. Trotzdem erzielten sie keine Einigung auf eine bestimmte Methodik oder eine Auswahl von Methoden noch konnten sie – wie Greshoff (1999) resümiert – klar zu erkennende Fortschritte in diese Richtung machen.⁸⁷ Auch wenn diese Diskussion keine eindeutigen Ergebnisse lieferte, gibt sie uns doch einige Anhaltspunkte für unseren Vergleich. Dazu werden wir etwas später kommen. Weitere Hilfe finden wir bei Greshoff selbst. Mit einigen grundsätzlichen Überlegungen zum Theorienvergleich bereitet er seiner eigenen Vergleichsarbeit den Weg. Er bietet damit zwar keine fertige Methode, aber doch plausible Prämissen und nützliche Empfehlungen zum Theorienvergleich (vgl. ebd.). Auf diesen wird, unter anderem, auch die vorliegende Arbeit aufbauen. Diese Rahmenbedingungen des Vergleichens sollen eingehender dargestellt werden und anschließend wird erläutert werden, warum sie für diese Arbeit geeignet erscheinen. Vorher müssen aber noch – in gegebener Knappheit – einige Widrigkeiten aus dem Weg geräumt werden, die das weitere methodische Vorgehen behindern:

In der Literatur zum Thema Theorienvergleich stößt man auf zwei Standpunkte, die das Projekt der vorliegenden Arbeit – ein Vergleichen der Erziehungstheorien Paulo Freires und John Deweys – in Frage stellen. Zum einen gehen einige Wissenschaftstheoretiker rundweg davon aus, dass unterschiedliche Theorien grundsätzlich nicht miteinander zu vergleichen sind. Sie nennen dies *Inkommensurabilität*. Einen weiteren Einwand liefert ein wichtiger Vertreter der *Vergleichenden Pädagogik*, Franz Hilker⁸⁸, in der Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen dieser Disziplin der Erziehungswissenschaften. Sie soll laut Hilker – wie es der Name schon vermuten lässt – durchaus vergleichen, müsse dabei aber auf dem Vorhandensein empirischer Daten bestehen. Den Vergleich bloßer Theorien lehnt er ab.

Beide Standpunkte können jedoch so weit relativiert und Gegenargumente vorgebracht werden, dass unser Vergleichsvorhaben meiner Meinung nach trotzdem guten Gewissens bestritten werden kann. Um mit dem Letzteren zu beginnen: Hilker lehnt die Auffassung ab, dass „auch pädagogische Theorien und selbst Fragen der Philosophie der Erziehung [...] für eine Vergleichung in Betracht [kämen]“, denn dieser Standpunkt würde „den Verlust der Eigenständigkeit für die vergleichende Pädagogik gegenüber der allgemeinen Erziehungswissenschaft bedeuten“ (ebd., S.102). Weitere Gründe nennt er – zumindest an

87 Vgl. Greshoff, Rainer (1999): *Die theoretischen Konzeptionen des Sozialen von Max Weber und Niklas Luhmann im Vergleich*. Opladen: Westdt. Verl. S.16. Die Einschätzung, dass die Diskussion wenig Fortschritt in der Frage des Theorienvergleichs geliefert hat, entnimmt Greshoff auch den späteren rückblickenden Aussagen einiger jener Soziologen, die an dieser Debatte teil genommen hatten.

88 Vgl. Hilker, Franz (1962): *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber.

dieser Stelle – nicht. Es scheint sich bei Hilkers Einwand also um ein rein wissenschaftspolitisches Bedenken zu handeln. Und da diese Arbeit ja nicht unbedingt als *Vergleichende Pädagogik* etikettiert werden muss, kann dieser Einwand in jedem Fall beiseite gelassen werden.

Bevor wir zum Problem der Inkommensurabilität kommen, möchte ich – in aller Kürze – den Standpunkt der Vergleichenden Erziehungswissenschaft insgesamt noch ein bisschen weiter ausleuchten. Jüngeren Datums als Hilkers Veröffentlichungen ist Waterkamps Lehrbuch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (2006)⁸⁹, in dem der Vergleich von pädagogischen Theorien jedoch ebenfalls als schwierig bezeichnet wird. Waterkamp begründet dies auf einer anderen Ebene als Hilker, und zwar damit,

"[...] dass Pädagogik immer konkret ist. Pädagogik hat im wesentlichen eine narrative gedankliche Form, keine ableitende oder konstruierende gedankliche Form. Das ist an solchen bedeutenden Pädagogen wie Pestalozzi und Korczak zu erkennen. Man kann ihre Werke kommentierend erschließen, aber nicht in eine Theoriegestalt bringen. Erst im Konkreten, in der Einzelheit, im Momentanen zeigt sich eine wirklich pädagogische Situation.“ (S.36)

Er übersieht dabei allerdings, dass es durchaus PädagogInnen gegeben hat (und gibt), die *Erziehungstheorien* oder *philosophies of education*⁹⁰ vorlegen. Dewey und Freire sind klar zu diesen Erziehungstheoretikern zu zählen.

Sowohl Hilker als auch Waterkamp beziehen sich in ihren Ausführungen auf Friedrich Schneider, einen weiteren Klassiker der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Sie argumentieren dabei gegen ihn, denn Schneider hatte sehr wohl eine Disziplin der Erziehungswissenschaft entworfen, die sich nicht bloß auf die vergleichende Untersuchung von unterschiedlichen Erziehungspraxen beschränkt. Er empfahl, die „*Stellung und den Inhalt der pädagogischen Theorie*“ (1961, S.111) genau so zu untersuchen wie Bildungsorganisation und Erziehungspraxis. Ausdrücklich verwies er auf die Bedeutung der Dialektik von Theorie und Praxis für die spezifische Pädagogik eines bestimmten geografischen Raumes (vgl. ebd., S.189-191) und beklagte (mit Robert G. Templeton) die „*Tendenz [...], die pädagogische Theorie und die pädagogische Praxis voneinander zu trennen oder wenigstens die letztere auf Kosten der ersteren zu betonen.*“ (ebd., S.190).

Auch wenn wir uns damit von Schneider bestätigen lassen, dass es durchaus Sinn macht und wichtig ist, Erziehungstheorien zu vergleichen, bringt uns die Vergleichende Erziehungswissenschaft (auch Vergleichende Pädagogik oder Comparative Education) insgesamt kaum weiter. Denn selbst Schneider gibt uns kein Rüstzeug zur Hand, wie Erziehungstheorien im Speziellen zu vergleichen wären. Er scheint vielmehr davon auszugehen, dass diese nur in Verbindung mit der jeweiligen Praxis zu untersuchen seien.

89 Waterkamp, Dietmar (2006): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.

90 Die englische Bezeichnung ist, wie Schneider darlegt, weiter gefasst und gebräuchlicher als das deutsche *Erziehungsphilosophie* (Schneider, Friedrich 1961: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer. S.111). Da John Dewey vielfach als *philosopher of education* bezeichnet wird, verwende ich hier auch diese englische Form.

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft scheint sich also wesentlich auf den internationalen und interkulturellen Vergleich von konkreten Erziehungssystemen oder dessen Elemente (z.B. der Schulorganisation) zu beziehen. Der Vergleich von Erziehungstheorien oder von *philosophies of education* wird dabei entweder ausdrücklich ausgeklammert oder aber eher am Rande erwähnt. Auch die Tatsache, dass die zum Thema *Vergleich* gefundenen Texte pädagogischer Ausrichtung großteils eindeutig älteren Semesters sind, deutet darauf hin, dass die Disziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft keine (aktuellen bzw. tiefer gehenden) Antworten zur Frage des Theorienvergleichs liefert. Ich werde daher im Folgenden auf sie nicht weiter eingehen. Damit kommen wir zum zweiten Einwand.

3.2.1 Das Problem der Inkommensurabilität

Dieses Problem wurde zuerst vom Wissenschaftstheoretiker Thomas S. Kuhn formuliert. Er vertrat die Meinung, dass Wissenschaft immer innerhalb eines bestimmten Paradigmas statt findet. Im historischen Zeitverlauf wird beständig das jeweils aktuelle Paradigma durch ein jeweils neues abgelöst. Die Inkommensurabilitätshypothese behauptet nun, kurz gesagt, dass Aussagen und Theorien nur dann sinnvoll miteinander verglichen werden können, wenn sie im selben Paradigma entwickelt wurden. Paradigmata untereinander seien genauso wenig vergleichbar wie Aussagen und Theorien aus verschiedenen Paradigmen⁹¹. Für uns würde dies bedeuten, dass wir zunächst eine genaue Definition von *Paradigma* bräuchten.⁹² Sodann müssten sowohl Dewey als auch Freire einem wissenschaftstheoretischen Paradigma zugeordnet werden. Dabei wäre aber zu befürchten, dass die beiden in verschiedene Paradigmen eingereiht würden, denn dann könnten sie nicht mehr miteinander verglichen werden, und die vorliegende Arbeit müsste eingestellt werden. Soweit soll es aber nicht kommen. An Kuhns Inkommensurabilitätshypothese hat es denn auch wiederholt Kritik gegeben. Ohne darauf in ihrer Gesamtheit eingehen zu können⁹³, möchte ich hier ausführen, was Giesen/Schmid (1978b)⁹⁴ im Rahmen der Theorienvergleichsdebatte zur Inkommensurabilität zu sagen hatten. Sie definieren das Inkommensurabilitätsmodell, dem sie neben Kuhn auch Paul Feyerabend und N.R. Hanson zuordnen, durch die folgenden beiden Thesen:

91 Vgl. Kuhn, Thomas S. (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 14. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997. (Originalausgabe erstmals erschienen 1962 als "*The structure of scientific revolutions*"). S.160f, u.a.

92 Kuhn hat es dabei, so ein häufiger Vorwurf, an Begriffsschärfe mangeln lassen. Vgl. etwa Masterman, Margaret (1970): *The Nature of a Paradigm*. In: Lakatos, Imre; Musgrave, Alan (Hg.): *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Univ. Press (Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London 1965, Vol. 4), S.59–90.

93 Die bekannteste und unmittelbare Kritik an der Inkommensurabilitätshypothese stammt vom „International Colloquium in the Philosophy of Science“, einem 1965 unter dem Vorsitz von Karl Popper abgehaltenen Symposium. In den daraus hervorgehenden, 1970 herausgegebenen „Proceedings“ kommen neben Popper und Kuhn selbst Imre Lakatos, John Watkins, Stephen Toulmin u.a. kritisch zu Wort. (Lakatos/Musgrave 1970). Lakatos gilt wohl als wichtigster Kritiker (und zugleich Weiterentwickler) von Kuhns Thesen. Zu Verweisen auf weitere Kritik siehe auch Fußnote 92.

94 Giesen, Bernhard; Schmid, Michael (1978b): *Methodologische Modelle und soziologische Theorien*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.232–254.

„1. Ein theoretischer Begriff (oder die Menge aller theoretischen Begriffe) S in einer Theorie T kann nur dann verstanden werden, wenn die zentralen Behauptungen von T bekannt sind: die Bedeutung von S ergibt sich aus der Verwendung von S in T.

2. Wenn T durch eine andere Theorie T' modifiziert oder ersetzt wird, ändert sich folglich die Bedeutung von S auch dann, wenn S sowohl in T wie in T' Verwendung findet.“ (S.234)

Aus These 1 dieses Inkommensurabilitätsmodells könne laut Giesen/Schmid weiter gefolgert werden, dass eine Theorie nicht durch andere Theorien überprüft oder widerlegt werden könne. Die Sachverhalte, die eine Theorie T untersucht und die über deren Begriffe S definiert und eingegrenzt werden, hätten eben nur innerhalb der selben Theorie die selbe Bedeutung, so diese Behauptung. Die Begriffe einer zweiten Theorie T' hätten notwendigerweise eine andere Bedeutung und wären somit ungeeignet, die erste Theorie zu beschreiben oder zu kritisieren (vgl. ebd., S.234). Diese Folgerung sei hier These 1a genannt.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Laut Inkommensurabilitätsmodell bedingen sich eine Theorie und die in ihr verwendeten Begriffe gegenseitig. Verändert sich das eine, bleibt auch notwendigerweise das andere nicht unverändert. Zum besseren Verständnis möchte ich dies mit einer Analogie aus dem modernen Leben illustrieren.⁹⁵ Nehmen wir an – nur als Gedankenspiel – eine Theorie wäre ein Musikwiedergabegerät, etwa ein CD-Player (T). Die verwendeten CDs wären die Begriffe S; und der untersuchte Sachverhalt die Musik. Nun leuchtet ein, dass S (die CDs) nur innerhalb von T (dem CD-Player) Sinn ergeben. Weder Plattenspieler noch Kassettenrekorder noch die CDs für sich alleine betrachtet geben ihnen Bedeutung. Diese erhalten sie erst, wenn ihre Musik aus dem CD-Player erklingt. Dies entspricht der These 1. These 2 würde in unserer Illustration dann etwa folgendes bedeuten: Baue ich meinen Musik-CD-Player zu einem Video-CD-Player um, dann verwende ich zwar weiterhin CDs als Medium. Diese erfüllen nun jedoch einen anderen Zweck. Das Speichermedium, das für den verwendeten Begriff steht, ist zwar das selbe, seine Bedeutung ist aber eine andere. Soweit, so gut. In These 1a wird nun zum ersten Mal über den Untersuchungsgegenstand gesprochen. In unserem Beispiel entspricht dies der Musik. Umgelegt auf unsere Illustration würde diese These also bedeuten, dass die Aussagen, die über die Musik gemacht werden können, wesentlich vom Speichermedium abhängen, von dem sie wiedergegeben wird. Die selbe Musik, von einem CD-Player abgespielt, sei nicht zu vergleichen mit der Wiedergabe von Kassette oder einem anderen Medium. Hier geraten wir klar an die Grenzen unserer Illustration. Wir können zwar die Qualitätsunterschiede der Wiedergabe von unterschiedlichen Speichermedien und deren Wiedergabegeräten aufzählen oder aber behaupten, dass die gehörte Musik dennoch immer die selbe ist. Dies führt uns aber in unseren wissenschaftstheoretischen Überlegungen nicht wirklich weiter. Hören wir also anstatt dessen die Einwände, die die Kritiker des Inkommensurabilitätsmodells vorbringen.

Giesen/Schmid kritisieren die drei oben genannten Thesen folgendermaßen: (1) Das

95 Die verwendete Illustration an dieser und weiteren Stellen ist freilich keine streng-logische Analogie.

Verständnis eines Begriffs hänge nicht unbedingt davon ab, ob die gesamte Theorie, in der besagter Begriff verwendet wird, überschaut werde oder nicht. Im Gegenteil, manchmal sei es in der Praxis notwendig, einen Begriff bereits zu verstehen, bevor und *damit* eine neue Theorie überhaupt erst begriffen werden könne. In meiner Illustration: Um den neuen Video-CD-Player zu bedienen, ist es nützlich, bereits eine Vorstellung von einer CD und deren Verwendung zu haben. (1a) Gegen die Folgerung, dass eine Theorie nicht durch eine andere überprüft werden kann, argumentieren Giesen/Schmid, dass empirische Daten eben nicht durch theorieinterne Methoden ermittelt werden. Sie werden vielmehr durch theorienübergreifend gültige Forschungsmethoden gesammelt. Dadurch können die selben Daten in mehreren Theorien verwendet und folglich eine Theorie durch die andere überprüft werden. Auf das Beispiel umgelegt: Auch für unterschiedliche Speichermedien werden die selben Aufnahmetechniken verwendet. (2) Schließlich widerlegen Giesen/Schmid die Aussage, dass sich die Bedeutung von S beim Übergang in eine neue Theorie T' notwendigerweise verändert, in zwei Punkten: Einmal sei es in der Praxis so, dass auch zwei aufeinander folgende, konkurrierende Theorien manchmal die selben Begriffe in der selben Bedeutung verwenden. Andererseits sei es möglich, dass sich zwar die theorieinterne *Bedeutung* der Begriffe verändere, dass sie sich aber trotzdem weiterhin auf den *selben Sachverhalt* beziehen (vgl. ebd., S.235f).

Können wir nun dieser Kritik an der Inkommensurabilitätshypothese vollinhaltlich folgen und somit das Problem der prinzipiellen Unvergleichbarkeit von Theorien abhaken? Betrachten wir kurz die Argumentation von Giesen/Schmid. Diese lässt sich im Wesentlichen in zwei Punkten zusammenfassen: Einerseits wird darauf bestanden, dass empirische Daten von der jeweils angewandten Theorien und deren Begriffen unabhängig sind; bzw. dass es Forschungsmethoden gibt, die diese empirischen Daten unvoreingenommen erheben können und so für beliebig viele unterschiedliche Theorien gültige Daten liefern. Das ist ein durchaus vertretbarer Standpunkt. Es wird hier aber nicht auf die Behauptung Kuhns eingegangen, dass dies gerade *nicht* möglich ist, weil jedes Wissenschaftsparadigma seine jeweils eigenen Forschungsmethoden verwendet, so dass auf empirische Daten *nicht* unabhängig vom jeweiligen Paradigma zugegriffen werden kann (vgl. Kuhn 1967). Es steht hier also Aussage gegen Aussage.

Die zweite Argumentationslinie von Giesen/Schmid ist das Vorbringen von Beispielen aus der soziologischen Wissenschaftspraxis, die die Aussagen des Inkommensurabilitätsmodells widerlegen sollen.⁹⁶ Sie liefern etwa Beispiele, wie derselbe Begriff in „*aufeinander folgenden*“, „*u.U. als konkurrierend[...] [interpretierbaren]*“ Theorien (S.236) in der gleichen Bedeutung verwendet wurde. Dabei bleibt allerdings unklar, ob die betreffenden Theorien tatsächlich aus unterschiedlichen Wissenschaftsparadigmen stammen und ob das Beispiel, das die Autoren vorlegen, damit im Stande wäre, die Inkommensurabilitätshypothese zu widerlegen. Eine solche Zuordnung wäre aber auch schon aufgrund des unscharfen Begriffs des Paradigmas schwierig, vor allem in einer so heterogenen Wissenschaftslandschaft wie den Sozialwissenschaften⁹⁷.

96 Diese Beispiele können bei Giesen/Schmid (1978b) nachgelesen werden.

97 Diese Heterogenität hat übrigens schon Kuhn zu einer besonderen Erwähnung der Sozialwissenschaften

Was können wir also zusammenfassend zum Problem der Inkommensurabilität sagen? Von Kuhn können wir lernen, dass Theorien und deren Begriffe möglicherweise nicht vergleichbar sind. Auch Giesen/Schmid betonen ja die *Möglichkeit* der Inkommensurabilität zwischen einzelnen Theorien (S.236). Auf der anderen Seite gibt es ausreichend Indizien dafür, die Inkommensurabilitätshypothese in ihrer strengen Auslegung anzuzweifeln⁹⁸. Wir können uns daher der Meinung anschließen, dass es unter Umständen doch begriffliche Kontinuitäten zwischen zwei Theorien gibt. Vielleicht ist demnach beispielsweise die *offene Gesellschaft*, von der Dewey spricht (etwa DE, S.119), nicht gänzlich unterschiedlich von der *offenen Gesellschaft*, die Freire von Popper (vgl. EPF, S.14) übernommen hat. Jedenfalls können wir davon ausgehen, dass Begriffe und die Theorien, in die sie eingebettet sind, *möglicherweise* miteinander verglichen werden können. Es bleibt zu klären, unter welchen Umständen dies geschehen kann. Damit werden wir uns nun – endlich! – im Detail auseinander setzen.

3.2.2 Feststellung der Vergleichbarkeit

Greshoff bestätigt, was wir gerade festgestellt haben: Nicht alle Theorien sind sinnvoll miteinander vergleichbar und deren Vergleichbarkeit muss vorab untersucht werden (vgl. 1999, S.19). Die erste Bedingung für einen sinnvollen Vergleich mag zunächst trivial erscheinen: Es muss ausreichend Unterschiedlichkeit und gleichzeitig ausreichend Ähnlichkeit zwischen den Vergleichsobjekten herrschen, um verwertbare Ergebnisse zu erhalten⁹⁹. Zwei Beispiele dazu: Vom Vergleich zwischen dem – von Systemtheoretikern wie etwa Niklas Luhmann geprägten – Begriff der *Emergenz* und dem bekannten Ausspruch „*Das Ganze ist mehr als die Summe*

veranlasst: „Insbesondere war ich überrascht von der Zahl und dem Ausmaß der offenen Meinungsverschiedenheiten unter den Sozialwissenschaftlern über das Wesen der wissenschaftlichen Probleme und richtigen Methoden.“ (Kuhn 1997, S.9) Auch heute hat sich daran nichts geändert (vgl. etwa Greshoff 1999, S.11f).

- 98 In der hier immer wieder referenzierten Theorienvergleichsdebatte der Soziologie melden sich außer Giesen/Schmid auch Opp und Hondrich mit Kritik an der Inkommensurabilitätshypothese zu Wort. (Opp, Karl-Dieter 1978: *Probleme und Strategien des Theorienvergleichs*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.213–218; Hondrich, Karl Otto 1978: *Viele Ansätze - eine soziologische Theorie*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.314–330.) Opp (S.214) meint hierzu etwa: „Das Hauptargument – im Anschluss an Th. S. Kuhn – dürfte lauten, dass die in den verschiedenen Paradigmen angewendeten Beobachtungstheorien und methodologischen Regeln so verschieden sind, dass eine Konfrontierung von Theorien nicht sinnvoll ist. [...]. Gegen das Argument lässt sich auch anführen, dass die Vertreter einzelner Paradigmen fortlaufend Theorien anderer Paradigmen kritisieren, so dass auch in deren Perzeption die genannten Unterschiede nicht bestehen dürften. [...]. Schließlich wird man fragen, wie denn genau die unterschiedlichen Beobachtungstheorien und methodologischen Regeln lauten. Solange keine klare Explikationen vorliegen, wird man nicht a priori oder aufgrund des bloßen Verdachts unterschiedlicher Beobachtungstheorien und methodologischer Regeln von einem Theorienvergleich absehen.“

Auch Greshoff (1999, S.18; 55; 57) kritisiert die Inkommensurabilitätsannahme.

- 99 Diese Grundbedingung wird neben Greshoff (1999, S.20) auch von Hilker (1962, S.103-106) – als Forderung nach *Pluralität und Komparabilität der Objekte* für die (empirisch-) *Vergleichende Pädagogik* – erwähnt. Andere AutorInnen geben diese Bedingung nicht explizit an. Dies dürfte aber wohl eher nicht daran liegen, dass sie der Aussage widersprechen würden. Wahrscheinlicher ist, dass sie die Forderung wegen ihrer scheinbaren Trivialität nicht erwähnen. Greshoffs Systematik scheint uns aber sehr nützlich für die Herausarbeitung von Ziel und Methodik des Vergleichs, deshalb haben wir diese in unsere Überlegungen aufgenommen.

seiner Teile“, der Aristoteles zugeschrieben wird, dürfen wir uns keine großen Erkenntnisse erwarten. Es handelt sich schlicht und ergreifend um ein und dasselbe. Zu wenig Unterschiedlichkeit also. Auf der anderen Seite scheint es ebenfalls wenig zielführend, Wilhelm Reichs *Orgonenergie* mit Jacques Lacans *Objekt klein a*¹⁰⁰ zu vergleichen, obwohl sich beides – diesmal ohne die Kreativität zu strapazieren – in die gemeinsame Kategorie „zentraler Begriff innerhalb einer psychoanalytischen Theorie“ einordnen lässt. Zu verschiedenen sind jedoch die beiden Ansätze und zu unterschiedlich die jeweilige Stellung der Begriffe innerhalb ihrer Theorien. Also diesmal zu wenig Ähnlichkeit.¹⁰¹

Das eben Gesagte bleibt solange eine Binsenweisheit, solange unklar ist, was „ausreichende Unterschiedlichkeit“ und „ausreichende Ähnlichkeit“ bedeuten und wie diese festzustellen sind. Es mag ja relativ unproblematisch erscheinen, herauszufinden, ob ausreichend Unterschiedlichkeit zwischen zwei Theorien vorliegt. Man könnte dafür z.B. erst eine Liste erstellen, die alle wesentlich erscheinenden Aspekte des zu untersuchenden Theorienpaares enthält. Anschließend könnte man die beiden Theorien in jedem dieser Aspekte vergleichen. Fänden sich in einem oder mehreren dieser Punkte Unterschiede, wäre davon auszugehen, dass die beiden Theorien ausreichend voneinander abweichen, um sie vergleichen zu können. Wie aber wäre zu entscheiden, ob im gegebenen Fall auch ausreichend Ähnlichkeit besteht? Würde es ausreichen, wenn das Vergleichspaar in *einem* Aspekt übereinstimmte? Aber möglicherweise würde es sich dabei gerade um etwas – verglichen mit anderen Aspekten – eher Nebensächliches handeln. Sollte sich ein bestimmter Prozentsatz, etwa die Hälfte oder gar zwei Drittel decken? Auch das schiene eine eher willkürliche Grenzziehung zu sein; abgesehen davon, dass dann das Problem entstünde, die Vergleichsaspekte irgendwie quantifizieren zu müssen. Wir kommen mit solcherlei, eher unbedachtem Vorgehen also nicht wirklich voran.

Hier kann Greshoff weiterhelfen. Er schlägt eine Überprüfung der *Grundverhältnisse* vor, also einen Vergleich dahingehend, ob zwei oder mehrere Theorien *gleich* oder *alternativ* sind. Wie wir sehen werden, kann mit diesem Konzept der *Alternativität* die Frage nach „ausreichend unterschiedlich“ und „ausreichend ähnlich“, die Frage nach der Vergleichbarkeit also, formalisiert und methodisch beantwortet werden.

„Grund-Verhältnisse bestimme ich als Verhältnisse der Gleichheit bzw. Alternativität. Von welchen Verhältnissen auszugehen ist, lässt sich feststellen, wenn man auf Alternativität hin vergleicht. 'Alternative' umschreibe ich wie folgt: Alternativen sind

100 Die Beispiele stammen aus Lehrveranstaltungen meines Pädagogikstudiums. Zu „Emergenz“ vgl. Schatz, Dieter (2008): *Pädagogische und psychologische Diagnostik. Vorlesungsskriptum*. Unveröffentlichtes Manuskript, 2008, Innsbruck. Teil 7, S.6; sowie Wikipedia (de) (Hg.): *Emergenz*. Online verfügbar unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Emergenz>, zuletzt geprüft am 22.11.2009. Zu „Orgonenergie“ vgl. Schatz a.a.O., Teil 6, S.21-23; sowie Kriz, Jürgen (2001): *Grundkonzepte der Psychotherapie*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz. S.69-80. Das Konzept des „Objekt klein a“ von Jacques Lacan erläuterte Prof. Andreas Kriwak in der Vorlesung „Psychoanalyse und Angst“, Innsbruck, 2007-2008. Kriwak verweist dabei etwa auf Widmer, Peter (2004): *Angst: Erläuterungen zu Lacans Seminar X*. Bielefeld: Transcript-Verlag. Vgl. auch Wikipedia (de) (Hg.): Objekt klein a. Online verfügbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Objekt_klein_a, zuletzt geprüft am 22.11.2009.

101 In beiden Beispielen ist von *Begriffen* die Rede. Ich gehe allerdings davon aus, dass die selbe Bedingung auch für das Vergleichen von *Theorien* gilt. Es schien jedoch schwer, ein passendes Beispiel für die Gleichheit von zwei Theorien zu finden, da dies in der Praxis wohl sehr selten oder nicht vorkommt.

Etwasse, die problembezogen a) relativ zu einem Oberbegriff als Konkretionen zu diesem repräsentiert werden können und die b) ungleich sind. Das bedeutet, dass die repräsentierten Etwasse die gleichen Merkmale bzw. Eigenschaften haben, wie sie im Oberbegriff zum Ausdruck kommen sowie zusätzlich weitere; die Etwasse unterscheiden sich so, dass sie nicht als Verhältnis 'Oberbegriff-Konkretion' repräsentiert werden können. Alternativität impliziert also Gemeinsamkeiten und Ungleichheiten. Zeigt ein Vergleich, dass nur Gemeinsamkeiten vorliegen, ist von Gleichheit auszugehen.“ (1999, S.20)

Bemerkenswert ist dabei, dass nicht etwa auf einer vagen gleich-ähnlich-verschieden-Skala eingeteilt wird, die leicht der Beliebigkeit anheim fallen würde. Mit dem Konzept der Alternativität können hingegen verhältnismäßig klare und nachvollziehbare Unterscheidungen getroffen werden. Denn es müssen bestimmte Verhältnisse zwischen den zu vergleichenden *Etwassen* herrschen. Sie müssen nicht nur ungleich sein („ausreichend unterschiedlich“). Sie müssen außerdem logisch auf der selben Ebene stehen; d.h. sie müssen sich einem gemeinsamen Oberbegriff unterordnen lassen, ohne dabei untereinander in einer logischen Hierarchie zu stehen („ausreichend ähnlich“). Als Beispiel: „Eltern“ und „Vater“ sind in Bezug auf den Oberbegriff „Erziehungsberechtigte“ *keine* Alternativen, da „Eltern“ wiederum ein logischer Oberbegriff von „Vater“ ist. „Pflegeeltern“ und „HeimerzieherInnen“ wären hingegen gültige Alternativen.¹⁰²

Mit dieser Definition der Alternativität kann nun auch die Frage nach der Vergleichbarkeit besser beantwortet werden, indem ich, im Anschluss an Greshoff, folgende These aufstelle: *Nur wenn zwei Gegenstände, Begriffe oder Theorien echte Alternativen in Bezug auf einen Oberbegriff darstellen, sind sie – wiederum in Bezug auf denselben Oberbegriff – miteinander vergleichbar.* Damit rückt die Wahl der Kategorien, nach denen verglichen werden soll, in den Mittelpunkt. Wir haben bereits gesehen, dass diese Kategorien derart gewählt werden können, dass auch sehr „unähnliche“ Objekte zu gültigen Alternativen werden (wie die *Argentinische Ameise* und *Aida*, siehe S.53). Letzten Endes liegt es also an uns, zu beurteilen, ob die möglichen Kategorien, unter denen wir zwei Vergleichsobjekte untersuchen können, für den jeweiligen angestrebten Erkenntnisgewinn nützlich sind. Ich leite daraus, zusammenfassend, folgende Handlungsanleitung für das Feststellen der Vergleichbarkeit ab:

(1) An erster Stelle sollen Kategorien aufgestellt werden, nach denen die zu untersuchenden Theorien „kartografiert“ werden können. Diese sollen möglichst systematisch erstellt werden und für den Forschungszweck zielführend sein. (2) Für jede einzelne Kategorie muss überprüft werden, ob die betreffenden Theorien an dieser Stelle echte Alternativen im obigen Sinne darstellen. (3) Trifft dies bei manchen Kategorien nicht zu, sollte versucht werden, andere – eventuell verwandte – Oberbegriffe zu finden, in denen sich die beiden Theorien als Alternativen darstellen. (4) Schlussendlich werden die so gefundenen „gültigen“ Vergleichskategorien aufgelistet. Nun muss entschieden werden, ob diese ausreichend sind, um – im Sinne der jeweiligen Fragestellung – Vergleichbarkeit zu garantieren.

102 Greshoff spricht darauf bezogen in weiterer Folge von *adäquaten* oder nicht *adäquaten* Oberbegriffen und Alternativen (vgl. ebd., S.23-25).

Ein kurzes Beispiel zur besseren Verständlichkeit. Nehmen wir an, wir möchten zwei Schulkonzepte X und Y vergleichen. Als Vergleichsachsen legen wir (1) fest: Lehrplan, Stundentafel, LehrerInnenausbildung und Unterrichtsmethoden. Nun stellen wir (2) fest, dass im Schulkonzept X kein strenger Lehrplan vorgesehen ist, denn der Lernprozess soll hauptsächlich den jeweiligen Interessen der Lernenden folgen. Der Terminus „Unterricht“ wird auch kaum verwendet, da sich die Lernenden das Wissen in selbständigem Handeln und in Projekten aneignen. Schulkonzept Y verfügt über keine LehrerInnen, es handelt sich um eine autodidaktische Fern-Schule. Dementsprechend gibt es auch keine Stundentafel. Die beiden Schulkonzepte sind also in keiner einzigen der zuvor festgelegten Vergleichskategorien echte Alternativen. Wenn wir allerdings (3) statt „Lehrplan“ die Kategorie „Lerninhalte“, und statt „Unterrichtsmethode“ „Lernmethoden“ einführen, erhalten wir möglicherweise zumindest zwei Aspekte, an denen die Konzepte miteinander vergleichbar sind. Ob dies für unseren angestrebten Vergleich ausreicht, müssen wir (4) dann wohl abhängig von der genauen Fragestellung entscheiden.

Für den Theorienvergleich kann also resümiert werden: Zwei Theorien sind dann miteinander vergleichbar, wenn sie in dem oder den wesentlichen Vergleichsaspekten Alternativität aufweisen. Welches die wesentlichen Vergleichsaspekte im Einzelnen sind, hängt von der jeweiligen Fragestellung und der Vergleichsorientierung ab und muss dementsprechend festgelegt und argumentativ begründet werden.

3.2.3 Die Vergleichsorientierung: Bewertung oder Grundverhältnis-Klärung¹⁰³

Die Orientierung eines Vergleichs legt fest, ob die betreffenden Theorien im Verlauf des Vergleichs bewertet werden (etwa nach besser/schlechter) oder ob deren Grundverhältnisse (gleich/alternativ) geklärt werden sollen. Wenden wir uns zunächst der Bewertung zu. Klassisch geht es hierbei um die Feststellung, welche Theorie die bessere und welche die schlechtere ist; und auf diesen klassischen Fall möchte ich hier kurz eingehen. Ein solcher Vergleich nach besser/schlechter hin dient üblicherweise dazu, die schlechtere Theorie zu eliminieren bzw. der besseren Theorie für den gewünschten Aufgabenbereich den Vorzug zu geben. Viele Autoren, die sich einschlägig mit der Problematik befassen, halten dies im übrigen für den Hauptzweck des Theorienvergleichs.¹⁰⁴ Wie kann nun aber unter mehreren Theorien die beste ausgewählt werden? Dazu müssen wohl bestimmte Qualitätskriterien herangezogen

¹⁰³ Die Begriffe *Orientierung*, *Bewertung* und *Grundverhältnis* werden in Anlehnung an Greshoff 1999, S.20 verwendet.

¹⁰⁴ Aus der Theorienvergleichsdebatte: Wippler (1978, S.210), Opp (1978, S.213) und Giesen/Schmid (1978a, S.178f; 1978b, S.233). (Wippler, Reinhard 1978: *Die Ausarbeitung theoretischer Ansätze zu erklärungskräftigen Theorien*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.196–212.)

Entgegengesetzte Meinungen bei Matthes (1978, S.9; 20) und Seyfarth (1978, S.286f); auf diese werden wir noch zurückkommen. (Matthes, Joachim 1978: *Die Diskussion um den Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften seit dem Kasseler Soziologentag 1974*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.7–20; Seyfarth, Constans 1978: *Zur Grundlegung eines nicht-restriktiven Vergleichs soziologischer Ansätze*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.285–313).

werden, nach denen die Theorien untersucht und beurteilt werden. Leider gibt es fast gleich viele unterschiedliche Festlegungen solcher Gütekriterien wie Beiträge zu dem Thema. Als wichtigste beiden Kriterien können vielleicht subsumiert werden: (1) Informationsgehalt oder Erklärungskraft der Theorie und (2) empirischer Wahrheitswert bzw. logische Widerspruchsfreiheit. Außer diesen Kriterien werden beispielsweise noch erwähnt: Bewährungsgrad, Anwendbarkeit für die Lösung praktischer Probleme, innerer und äußerer Zusammenhang sowie Qualität der Begriffsentwicklung¹⁰⁵. Wir wollen es hier bei dieser Aufzählung belassen.

Zusätzlich zur Festlegung des oder der Bewertungskriterien muss wiederum vor dem eigentlichen Vergleichen überprüft werden, ob die in Frage kommenden Theorien grundsätzlich vergleichbar sind. Für den Vergleich nach besser/schlechter können wir zur Vergleichbarkeit einige Anmerkungen machen, die über das vorher Gesagte – für alle Vergleiche gültige – hinausgehen. Einerseits muss in Bezug auf die verwendeten Gütekriterien zwischen den betreffenden Theorien Alternativität (oder im Falle auch Gleichheit) vorherrschen. Dies wäre z.B. dann nicht der Fall, wenn wir das Qualitätskriterium „empirische Bewährung“ auf ein rein theoretisches Konzept anwenden wollten, weil dieses Kriterium hier keinen Sinn ergibt. Andererseits fordert Greshoff für den besser/schlechter-Vergleich, dass die Theorien, den *Problembezug* betreffend, übereinstimmen:

„Theorien, so meine Annahme, gehen aus Entscheidungszusammenhängen hervor und sind von daher als Lösungen begreifbar, die relativ zu jeweiligen *Problemen* und *Arten von Gegenständen* produziert werden. Diesen Bezug der Herstellung auf 'Probleme/Arten von Gegenständen' nenne ich zusammenfassend 'Problembezug'. Da Theorien wesentlich durch ihn ihre Charakteristik erhalten, ist er bei Theorievergleichen einzubeziehen. [...]. [Z]u verschiedenen Problemen und Gegenständen konstruierte Theorien eignen sich nicht für Vergleiche auf besser/schlechter hin. Haben sie dagegen gleiche Problembezüge, so liegt eine Gemeinsamkeit vor, die dies – zumindest vorerst – sinnvoll erscheinen lässt.“ (Greshoff 1999, S.20. Hervorhebungen im Original)

Diese Forderung nach der Einheit des Problembezugs¹⁰⁶ erscheint nur allzu logisch. Dass es etwa wenig Sinn macht, eine Theorie der *Gesellschaft* mit einer zweiten Theorie der *Familie* zu

105 Bei den durchgesehenen AutorInnen finden sich als Gütekriterien für wissenschaftliche Theorien: Empirischer (Beobachtungs-) Gehalt (früher Popper), Überschussgehalt und Überschussbewährung (Popper und Lakatos), vgl. dazu Giesen/Schmid 1978a, S.179; Wahrheitswert von Aussagen, Informationsgehalt und Anwendbarkeit für die Lösung praktischer Probleme. (vgl. Wippler 1978, S.207); Erklärungskraft (Gehalt) und Wahrheit bzw. Bewährungsgrad (Opp 1978, S.215); Widerspruchsfreiheit, innerer und äußerer Zusammenhang und Erfahrungsbezug (Löffler 2001, S.43-46); Bewährungsgrad, Erklärungskraft, Gehalt, Reichweite sowie Widerspruchsfreiheit, aber auch Qualität der Begriffsentwicklung (Greshoff 1999, S.56). Löffler, Winfried 2001: *Methoden theoretischer Forschung*. In: Hug, Theo (Hg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 2), S.30–50.

106 Man könnte diese Forderung auch, ohne seine Bedeutung zu verändern, in eine nach Alternativität umformulieren. Dann ließe sich Greshoffs Forderung in die oben beschriebene Systematik für die Vergleichbarkeitsfeststellung (vgl. Kap. 3.2.2, S.60ff) einreihen. Wenn Greshoff *allgemein* die *Übereinstimmung* in Bezug auf den Problembezug fordert, können wir für zwei *bestimmte* Theorien X und Y fordern, dass sie in Bezug auf den *bestimmten* Problembezug „Gesellschaft“ (oder „Familie“ oder ...) *alternativ* sind. Es ist damit das selbe gesagt.

vergleichen, vor allem nicht nach *besser/schlechter* hin, wird wohl allgemein Zustimmung finden¹⁰⁷. Auch im Rahmen dieser Arbeit – obwohl sie keinen bewertenden Vergleich darstellt – wird auf diese Einheit des Problembezugs zu achten sein; d.h. es muss überprüft werden, in wie weit die zentralen Begriffe *Demokratie* und *Befreiung* strukturell und inhaltlich übereinstimmen. Wir werden noch dazu kommen.

Während vielfach die Selektion von besseren gegenüber schlechteren Theorien als wichtigstes (wenn nicht einziges) Ziel des Theorienvergleichs gehalten wird, gibt es durchaus auch andere Stimmen. Diese wollen wir nun beleuchten – und uns damit der Vergleichsorientierung der *Grundverhältnisklärung*¹⁰⁸ zuwenden. Ich gehe davon aus, dass auch Vergleiche, die nicht wertend angelegt sind, methodisch fundiert werden können und einen potentiellen Erkenntnisgewinn darstellen. Damit widerspreche ich an dieser Stelle Giesen/Schmid (1978a, S.178f), die dazu meinen: „*Methodologische Theorienvergleiche bleiben nicht bei der Entfaltung von theoretischer Variation und deren deskriptiver Systematisierung stehen. Sie selektieren Theorien vielmehr durch Kritik und methodologische Werturteile.*“ Die Autoren übersehen dabei meiner Meinung nach jedoch, dass es neben einer überschauartigen Darstellung von Theorien einerseits (die sie als rein *deskriptiv* wenig aussagekräftig finden) und der Selektion von Theorien andererseits auch noch weitere, gültige Zielsetzungen für den Theorienvergleich geben kann; und dass diese durchaus methodisch begründet sein können. Dazu einige Beispiele, wie sie in der Literatur zum Theorienvergleich auch zu finden sind: Seyfarth nennt das Ziel der Theorieverdichtung und -zusammenführung, dessen Verfolgung für den Forschungsbereich oder das jeweilige Fach¹⁰⁹ zu einer Komplexitätsreduktion führen soll (Seyfarth 1978, S.286f). Greshoff erwähnt zwar immer wieder, dass die von ihm vorgelegte Methodik zur Grundverhältnisklärung als Voruntersuchung für spätere bewertende Vergleiche dienen kann. Auf der anderen Seite betont er jedoch auch die Selbständigkeit dieses Vorgehens: Ziel des Theorienvergleichs sei dabei die Erhöhung der *Einschätzungskompetenz* gegenüber der unterschiedlichen Theorien einer Disziplin¹¹⁰, die im Rahmen einer *erwägungsorientierten Wissenschaft* gefordert ist. (vgl. Greshoff 1999, v.a. S.11-16). Und schließlich meint Matthes, dass die Theorienvergleichsdebatte gezeigt habe,

„worin eine nützliche *Funktion* theorievergleichender Betrachtung liegen kann: darin nämlich, jenseits aller Darstellungs- und Abgrenzungsstrategien, wie sie im tagtäglichen Geschäft der Konkurrenz von 'Theorieansätzen' geläufig werden, nach Lösungsmöglichkeiten für gemeinsam definierbare Probleme Ausschau zu halten.“ (Matthes 1978, S.9, Hervorhebung im Original)

Diese Sichtweise, mit ihrem besonderen Blick auf die Problemlösung, kommt meinem eigenen Anliegen für diese Arbeit am nächsten. Unten (Kap. 3.3, S.73ff) werde ich daran anknüpfen.

107 Vgl. Greshoff 1999, S.56 (Fußnote 30).

108 Um bei der Greshoff'schen Terminologie zu bleiben.

109 Bei Seyfarth ist dabei die Soziologie gemeint.

110 Greshoff spricht hier von der Gesamtheit der Sozialwissenschaften.

Die kurze Gegenüberstellung zwischen bewertendem und Grundverhältnisse klärendem Vergleichen möchte ich hiermit abschließen. Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, wie ein Theorienvergleich nun konkret durchgeführt werden kann. Dabei werden wir uns auf letztere Vergleichsorientierung konzentrieren. Dies liegt einerseits daran, dass das grundsätzliche Vorgehen für besser/schlechter-Vergleiche aus dem bereits Gesagten in groben Zügen abzusehen ist.¹¹¹ Andererseits wird der wertende Vergleich im Rahmen dieser Arbeit keine wesentliche Rolle mehr spielen, weshalb ich auf dessen eingehendere Erörterung verzichte. Es geht mir ja nicht darum, Freires oder Deweys Erziehungsphilosophie den Vorzug zu geben, sondern vielmehr darum, deren Ähnlichkeit (oder Unähnlichkeit) in Bezug auf das von ihnen entwickelte und dargelegte Erziehungsziel zu beleuchten.

3.2.4 Methoden und weitere Voraussetzungen für den Grundverhältnisse klärenden Vergleich

Aus der Vielzahl der vorliegenden Vorschläge zur Methodik des Theorienvergleichs lassen sich zunächst jene ausschließen, die die Eliminierung von Theorien ausdrücklich zum Ziel haben und deren gesamte Methodik auf diese Selektion ausgerichtet ist.¹¹² Auch auf das von Greca vorgestellte, empirische Verfahren zum Theorienvergleich werden wir hier nicht eingehen, da es für den Vergleich von nur zwei Autoren nicht brauchbar erscheint¹¹³. Seyfarths Vergleichsorientierung scheint mit dem übereinzustimmen, was Greshoff Klärung der Grundverhältnisse nennt. Allerdings orientiert sich die von ihm vorgeschlagene Methodik sehr stark am Fach der Soziologie und an strukturellen Aspekten soziologischer Theorien¹¹⁴.

„Das vorgeschlagene Vergleichsverfahren bezieht die Verständigung über Soziologie als Metaparadigma und über relativ unabhängige Dimensionen soziologischer Ansätze ein, in denen ihr 'paradigmatischer' Gehalt sich manifestieren kann und in denen ihre Vergleichbarkeit begründet ist.“ (Seyfarth 1978, S.288)

Es scheint daher problematisch, dieses Vorgehen auf andere Disziplinen als die Soziologie übernehmen zu wollen¹¹⁵. Auch dieser Vorschlag muss also ausscheiden.

111 Einen einführenden, wenn auch wohl nicht vollständigen Überblick über verschiedene Methoden zum selektiven Theorienvergleich bieten Giesen/Schmid (1978a, S.179; sowie 1978b, S.233-243).

112 Wir eliminieren so – für diese Arbeit – das von Giesen/Schmid (1978b) vorgeschlagene *Faktualisierungsmodell*; den (nur sehr grob umrissenen) Vorschlag zum Theorienvergleich von Opp (1978); sowie die Vergleichskriterien von Wippler (1978).

113 Vgl. Greca, Rainer (1978): *Die makrologische Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Theorien am Beispiel von Forschungsarbeiten zur "Wahrnehmung sozialer Ungleichheit"* – Ein empirisches Verfahren des Theorienvergleichs. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. Darmstadt: Luchterhand, S. 255–284. Greca – von einer Sekundäranalyse von 256 ausgewählten Untersuchungen ausgehend – Theorienvergleich mag zwar für einen strukturellen Vergleich verschiedener Theorieschulen sehr nützlich sein, scheint aber hier aufgrund der geringen Zahl zu vergleichender Autoren (zwei) nicht geeignet.

114 Seyfarth schlägt für eine axiomatische Strukturierung seines Vergleichs die drei Dimensionen *Forschungsorientierte Dimension/Forschungspragmatik*; *Methodologische Dimension/Strukturtheoretische Konzeptionen*; sowie *Politische Dimension/Konzeptualisierungen der Erfahrung gesellschaftlicher Ordnung* vor (vgl. 1978, S.296-309).

115 In unserem Fall für einen pädagogisch/erziehungswissenschaftlichen Vergleich.

Neben den genannten Vergleichsmodellen, die – wie gezeigt – aus verschiedenen Gründen nicht in Betracht kommen, haben sich zwei gefunden, von denen zu erwarten ist, dass sie für die vorliegende Vergleichsarbeit geeignet sind. Es handelt sich dabei um die *Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse* von Lindenberg/Wippler¹¹⁶ einerseits, und die – ja schon in groben Zügen vorgestellte – *Klärung der Grundverhältnisse* nach Greshoff (1999) andererseits. Kommen wir zunächst zur ersteren: Lindenberg/Wippler sehen ihren Ansatz in Abgrenzung zu oder als Evolution von (1) reinen Begriffsvergleichen, (2) vom Vergleich theoretischer Ansätze und (3) vom Vergleichen konkurrierender Hypothesen. Die Autoren beurteilen alle drei als problematisch und möchten mit der *Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse* eine Alternative präsentieren. Sie führen dazu aus (1978, S.219-221).¹¹⁷

„Jede der erwähnten Vergleichsformen [...] stößt auf Schwierigkeiten eigener Art.

Beim *Vergleich* verschiedener Bedeutungen *theoretischer Begriffe* [(1)] begegnet man dem Problem, dass theoretische Begriffe nicht 'an sich' (im Sinne eines Begriffsrealismus) eine Bedeutung haben, sondern ihre Bedeutung erst erhalten durch den Zusammenhang, in dem sie verwendet werden; d.h. einerseits durch das Netzwerk nomologischer Aussagen, in dem sie vorkommen, andererseits durch die Korrespondenzregeln, mit denen sie zu beobachtbaren und mehr oder weniger idealisierten Tatbeständen in Beziehung gesetzt werden. Durch den bloßen Vergleich theoretischer Begriffe, losgelöst von ihrem nomologischen Kontext und den verwendeten Korrespondenzregeln, würden gerade die Vorteile verlorengehen, die mit der Verwendung theoretischer Begriffe verbunden sind, nämlich ihre Offenheit für die Anwendung auf neue Gebiete mit Hilfe bisher nicht verwendeter Korrespondenzregeln – noch ganz abgesehen von der allgemeinen Frage, welchen Beitrag zum Erkenntnisfortschritt isolierte Begriffsanalysen überhaupt zu leisten vermögen. [...].“

„Probleme beim *Vergleich theoretischer Ansätze* [(2)] entstehen in erster Linie dadurch, dass 'Ansätze' ein Konglomerat heterogener Elemente bilden, weshalb unklar bleibt was überhaupt verglichen werden soll. [...].“

„Gegenüber dem Vergleich theoretischer Ansätze bietet der *Vergleich empirisch überprüfbarer Hypothesen* [(3)] den Vorteil, dass damit ein Erkenntnisfortschritt ermöglicht wird: falsifizierte Hypothesen können eliminiert, und solche, die eine strenge Prüfung relativ besser überleben, vorläufig beibehalten werden. [...]. Doch bleibt auch diese Spielart des Theorienvergleich unbefriedigend, vor allem aus zwei Gründen. Erstens bleibt ein Teil [...] des in den theoretischen Ansätzen implizierten Wissens unberücksichtigt, wenn man die Ausarbeitung der Ansätze auf allgemeine Hypothesen beschränkt. Zweitens lässt sich der Erklärungsanspruch nicht einlösen, der üblicherweise mit dem Vergleich von Hypothesensystemen verbunden ist [...].“

Dazu eine kurze Einschätzung meinerseits: (1) Auf die Möglichkeiten und Grenzen des intertheoretischen Begriffs- bzw. Begriffssystem-Vergleich werden wir noch zurückkommen. Es wird dabei jedenfalls darauf ankommen, nicht nur einzelne Begriffe isoliert von der

116 Vgl. Lindenberg, Siegwart; Wippler, Reinhard (1978): *Theorienvergleich: Elemente der Rekonstruktion*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.219–231.

117 Zu den Schwierigkeiten des Begriffsvergleichs zitieren wir Lindenberg/Wippler etwas ausführlicher. Wir greifen damit der kritischen Auseinandersetzung mit Greshoffs Vergleichsmethodik, die sich wesentlich mit dem Begriffssystem der Theorien beschäftigt, schon etwas vor.

restlichen Theorie zu betrachten und zu vergleichen, sondern die zu vergleichenden Begriffe zumindest in ein System von Begriffen eingebettet zu sehen und zu vergleichen. (2) Beim unstrukturierten – d.h. ohne klare Methodik durchgeführten – Vergleich theoretischer Ansätze in ihrer Gesamtheit scheint mir die Gefahr tatsächlich hoch zu sein, rein beschreibende und nicht wirklich vergleichende Ergebnisse zu erhalten. (3) Dem Vergleich von Hypothesen scheinen Lindenberg/Wippler nicht grundsätzlich zu widersprechen; wohl aber, wenn angenommen wird, damit die gesamten Theorien, denen die Hypothesen entstammen, verglichen zu haben. Dies bleibt also als eine Möglichkeit für bestimmte Zwecke erhalten.

Wie sieht nun aber die Weiterentwicklung dieser Vergleichsarten aus? In der *Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse* sollen eben nicht nur Begriffe und Hypothesen miteinander verglichen, sondern auch weitere Elemente von Theorien, die die spezifische Ausprägung der jeweiligen Theorie mitbestimmen. Es handelt sich dabei um Korrespondenzregeln, Randbedingungen und v.a. auch Interdependenzen und Beziehungen zwischen einzelnen Theorieteilern. Dazu verwenden Lindenberg/Wippler folgendes Schema (Abb. 4), in dem eine Theorie abgebildet werden soll. Der erste Teil (im Schaubild links) stellt Bedingungen auf der individuellen Ebene dar. Er enthält „*Propositionen über Individuen, d.h. allgemeine Aussagen über Verhalten, Kognitionen oder Motivationen*“ (Lindenberg/Wippler 1978, S.222); sowie *idealtypische oder konkrete Beschreibungen sozialer Situationen*, die über *Korrespondenzregeln* in *Anfangsbedingungen* übergeführt werden. In diesen Anfangsbedingungen werden „*die Begriffe einer Proposition mit Teilen unserer ursprünglichen Situationsbeschreibung in Beziehung*“ gesetzt (ebd.).

Im zweiten Teil des Schemas (im Schaubild in der Mitte) stehen die „*individuellen Effekte, die aus den Propositionen und Anfangsbedingungen abzuleiten sind.*“ (ebd., S.223). Sozialwissenschaftliche Theorien enthalten zumeist Informationen, die eine Verbindung zwischen der individuellen und der kollektiven Ebene darstellen. Da individuelle und kollektive Effekte jedoch oft in komplexen Verhältnissen zueinander stehen, müssen für diese Überführung der individuelle Effekte in *kollektive Tatbestände und Prozesse* zusätzlich *Transformationsregeln* und *Randbedingungen* in Betracht gezogen werden. Solche Transformationsregeln können etwa Definitionen oder Gesetze darstellen, die Information darüber enthalten, welche Auswirkungen individuelle Effekte auf einer kollektiven Ebene haben. Mit diesen Transformationsregeln und den Randbedingungen auf der kollektiven Ebene wird die Beziehung zwischen den individuellen Effekte und den *kollektiven Tatbeständen und Prozessen* (im Schaubild rechts) beschrieben (vgl. ebd., S.223f).

Lindenberg/Wippler liefern folgendes Beispiel zur Illustration: Als Proposition über Individuen übernehmen sie folgende Annahme von Homans: „*the more valuable to a man a unit of the activity another gives him, the more often he will emit activity rewarded by the activity of the other.*“¹¹⁸ Aus der Beschreibung einer alltäglichen Situation, in diesem Fall der Interaktion

118 Homans, G.C. (1961): *Social Behaviour: Its Elementary Form*, New York. Zit. in Lindenberg/Wippler 1978, S.222.

zweier Menschen (A und B) in einem Büro, exzerpieren sie mithilfe ad hoc aufgestellter Korrespondenzregeln folgende Anfangsbedingung: es tritt ein Verhalten a auf, „das A für wertvoll hält (z.B. 'B berät A'), und ein Verhalten b [...] das B für wertvoll hält (z.B. 'A bezeugt B Respekt')“ (ebd., S.223). Der Schritt von der Situationsbeschreibung zur Formulierung von Anfangsbedingungen ist deshalb wichtig, weil dadurch solche Elemente der Situation isoliert werden, die sich auf die aufgestellte Proposition über Individuen beziehen und andere Elemente ausgeblendet werden (vgl. ebd.). Aus der Proposition und den Anfangsbedingungen folgen dann die individuellen Effekte, in diesem Fall, dass „A gegenüber B die Verhaltensweise b [Respektbezeugung] häufig zeigen wird“ (ebd.).

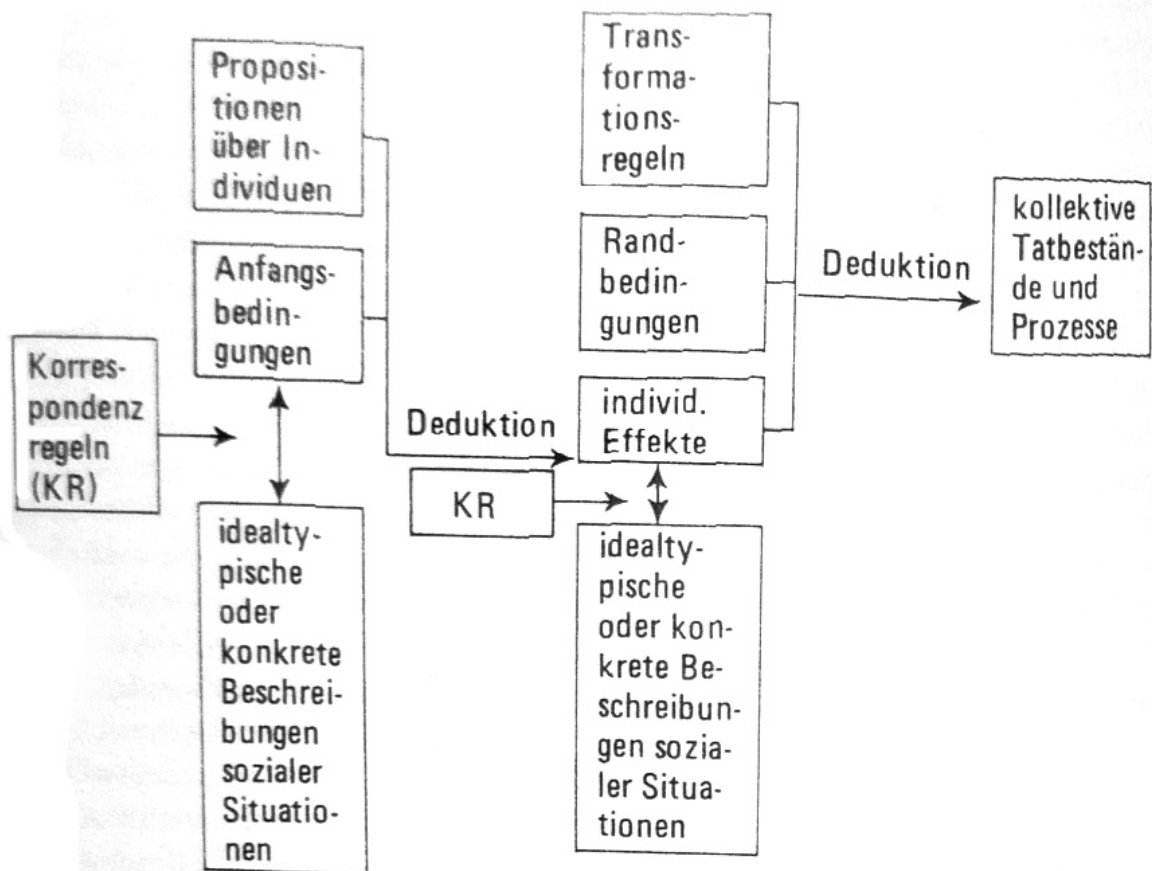


Abb. 4: Schematisierte Darstellung der Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse nach Lindenberg/Wippler. In: Lindenberg/Wippler (1978), S.222.

Welche kollektiven Tatbestände könnte dieser individuelle Effekt nun zur Folge haben? Lindenberg/Wippler vermuten, dass es zum Entstehen „einer Schichtungsstruktur innerhalb des betreffenden Büros“ (ebd.) kommen könnte. Es ließe sich formulieren: „wenn A B Respekt bezeugt und B sich durch A respektiert fühlt und wenn A und B dies in gleicher Weise wahrnehmen, dann besteht zwischen A und B eine Statusstruktur“ (ebd.). Diese Aussage ist eine Transformationsregel, welche aus den individuellen Effekten auf einen kollektiven

Tatbestand schließt. Zusätzlich schließt sie aber auch noch Randbedingungen ein – in diesem Fall die *Koorientierung* der Personen A und B („wenn A und B dies in gleicher Weise wahrnehmen“) –, die ebenfalls erfüllt sein müssen, um den beschriebenen kollektiven Tatbestand hervorzurufen (vgl. ebd.). Somit haben wir alle Elemente des Modells von Lindenberg/Wippler kurz illustriert.

Die Stärke dieses Modells ist es meiner Meinung nach, die Ausfaltung von Theorien an der Linie individuell-kollektiv besonders gut beleuchten zu können. Es kann dabei Auskunft über eine eventuelle Schwerpunktsetzung oder ein Ungleichgewicht in Richtung individueller oder kollektiver Erklärungsmuster geben; etwaige Leerstellen oder Diskontinuitäten in diesem Zusammenhang können aufgezeigt werden. Dieser Fokus ist sicher nicht nur für soziologische Vergleiche interessant und nützlich, auch wenn er – klar erkennbar – für solche entworfen worden ist. Gleichzeitig räumt diese Vergleichsmethode der Achse individuell-kollektiv eine derart dominante Stellung ein, dass anderen – möglicherweise noch interessanteren – Aspekten zwangsläufig weniger Beachtung zukommt. Darauf ist bei der Methodenwahl Rücksicht zu nehmen.

Offen bleibt bei Lindenberg/Wippler der letzte Schritt des Vergleichs. Ihre Forschungsanleitung geht nur soweit, eine Theorie in das vorgestellte Schema einzuordnen. Wie denn nun zwei (oder mehrere) Theorien nach geglückter Einordnung in das Schema tatsächlich zu vergleichen sind, darüber schweigen sich die Autoren aus (vgl. ebd., S.229-231). Diese seltsame Leerstelle wird uns im übrigen auch bei Greshoff begegnen. Ist sie etwa konstitutiv für den nicht-wertenden Theorienvergleich? Sollten Giesen/Schmid (1978a, S.178f; vgl. oben S.65) doch Recht haben, wenn sie nicht-wertenden Vergleichen unterstellen, rein deskriptiv zu sein und keinen oder kaum Erkenntnisgewinn zu produzieren? Wir werden versuchen, diesen Fragen in der folgenden Auseinandersetzung mit Greshoffs grundverhältnisklärender Methodik und vor allem auch durch die eigene Anwendung des Theorienvergleichs näher zu kommen.

Wie bereits gezeigt, unterscheidet Greshoff zwei Vergleichsorientierungen: Bewertung und Grundverhältnis-Klärung (Kap. 3.2.3, S.63ff). Letzteres kann der Feststellung der Vergleichbarkeit dienen¹¹⁹, es können mit dem Vergleich auf Grundverhältnisse hin aber auch andere Ziele verfolgt werden (vgl. S.65f). Wie ist nun so ein nicht-bewertender Theorienvergleich durchzuführen, im Besonderen wenn wir ihn als eigenständige Untersuchung und nicht etwa als Vergleichbarkeits-Voruntersuchung anlegen wollen? Greshoff definiert zunächst einige Voraussetzungen für einen methodisch fundierten – und damit überprüfbaren und kritikfähigen – Theorienvergleich (vgl. 1999, S.17-19): (i) Die Arbeit müsse direkt am Material statt finden und dieses umfassend bearbeiten. (ii) Dabei müsse irgendwie methodisch fundiert vorgegangen werden. Eine Strukturierung und Ausfaltung des Materials anhand klar offen gelegter und nachvollziehbarer Kriterien biete sich an. (iii) Es sei eine distanzierte – d.h. eine zu den zu vergleichenden Theorien oder Begriffen äquidistante –

119 Wie oben gezeigt, kann man die Vergleichbarkeit zweier Theorien feststellen, indem man deren Teilelemente einer Prüfung der Grundverhältnisse (also auf Alternativität hin) unterzieht. (Kap. 3.2.2, S.60ff)

Untersuchung gefordert. Damit solle vermieden werden, was Greshoff (in Anlehnung an andere Autoren) einen *karikaturhaften Vergleich* (ebd., S.16) nennt. Damit ist ein Vergleich gemeint, der eine Theorie aus der anderen heraus zu erklären oder zu bewerten versucht. Dies geschieht etwa dadurch, dass Oberbegriffe gewählt werden, die aus einer der Theorien entstammen, anstatt zu versuchen, neutrale Oberbegriffe zu wählen. Durch solch ein Vorgehen entstehen notwendigerweise verzerrte, schiefe Ergebnisse.¹²⁰ (iv) Mit Greshoffs letzter Forderung – das Vorgehen müsse genügend grundlegend sein, es müsse z.B. vor dem eigentlichen Vergleich die Vergleichbarkeit überprüft werden – haben wir uns ja bereits ausführlich auseinandergesetzt.

Nachdem die grundsätzlichen Voraussetzungen für den Theorienvergleich geklärt worden sind, erläutert Greshoff (1999, S.21-25) das Vorgehen zum grundverhältnisklärenden Vergleichen: Es müsse (1) ein konkreter Untersuchungsbereich spezifiziert werden, eine Art inhaltlicher Fokus. Der Vergleich von zwei oder mehreren Theorien in ihrer Gesamtheit, d.h. ohne jegliche inhaltliche Ausrichtung, erscheint ja ein ziemlich unökonomisches Vorgehen, vor allem, wenn es sich um umfangreichere Theorien handelt. Insofern ist eine derartige inhaltliche Fokussierung sicher notwendig. Außerdem müsse entschieden werden, ob *Begriffe* oder *Hypothesen* verglichen werden sollen.¹²¹ Entsprechend seiner Forderung nach Grundgelegtheit empfiehlt Greshoff, zunächst die Begriffssysteme der Theorien einer vergleichenden Untersuchung zu unterziehen, um dann einen Vergleich der auf diesen Begriffen aufbauenden Hypothesen durchführen zu können.

(2) Hat man sich mit Greshoff zu einer Begriffsanalyse entschieden, schlägt er im zweiten Schritt vor, das Begriffssystem jeder Theorie zu untersuchen und deren jeweilige Abstrakt-konkret-Verhältnisse zu bestimmen. Er erläutert dies folgendermaßen:

„'Abstrakt/konkret' meint ein Zuordnungsverhältnis zwischen Begriffen: ein (abstrakter) Begriff mit bestimmten Merkmalen steht im Verhältnis zu einem (konkreten) Begriff mit den gleichen Merkmalen, dem aber zusätzlich ein anderes Merkmal oder mehrere

¹²⁰ Ein kurzes Beispiel dazu: Gehen wir davon aus – und ich recurriere dabei wieder auf Inhalte aus meinem Pädagogikstudium –, man wollte die Begriffe aus Kobasas – in die Resilienzforschung eingebetteten – Konzept der Widerstandsfähigkeit mit solchen aus dem – psychoanalytischen – Konzept der Abwehr vergleichen (also Engagement, Kontrolle und Herausforderung auf der einen Seite mit z.B. Intellektualisierung, Altruismus und Humor auf der anderen Seite). Würde nun für den Vergleich der Begriffe der Term „Widerstandsfaktoren“ als Oberbegriff gewählt, würden die ersteren Begriffe bevorzugt (was auch immer das im Einzelnen bedeuten mag). Umgekehrt würden mit dem Oberbegriff „Abwehrmechanismen“ letztere Begriffe bevorzugt. Es muss also ein möglichst neutraler – äquidistanter – Oberbegriff gesucht werden. Dies wird auch als Wahl des „tertium comparationis“ diskutiert, etwa von Waterkamp (2006, S.194) und Schneider (1961, S.110).

(Zu Widerstandsfähigkeit vgl. Andreatta, Pia (2008): Psychosoziale Interventionsformen I. Vorlesungsskriptum. Unveröffentlichtes Manuskript, Innsbruck. Teil 2; Andreatta verweist auf Kobasa, S.C. (1979): Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11. Zu Abwehrmechanismen vgl. Poscheschnik, Gerald (2007): Entwicklung der Psychoanalyse von Freud bis heute. Vorlesungsskriptum. Unveröffentlichtes Manuskript, Innsbruck. Teil II. Vgl. auch Wikipedia (de) (Hg.): Abwehrmechanismen. Online verfügbar unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Abwehrmechanismen>, zuletzt geprüft am 23.11.2009).

¹²¹ Greshoff bleibt damit also zunächst innerhalb der von Lindenberg/Wippler kritisierten klassischen Varianten des Theorienvergleichs (vgl. Greshoff 1999 S.67f).

andere Merkmale zugehörig ist bzw. sind. Eine deutende Zubereitung der jeweiligen Begrifflichkeiten mittels dieser Methode verschafft einen Überblick, welche Konzepte in welcher Position – etwa: ob über-, unter-, nebengeordnet – in eine jeweilige Grund-Verhältnisklärung einzubeziehen sind.” (1999, S.21f)

(3) Anschließend solle, so Greshoff, versucht werden, die Begriffssysteme der beiden (bzw. mehrerer) Theorien in Beziehung zueinander zu setzen. Die zu vergleichenden Begriffe müssen dabei (echte) Alternativität in Bezug auf einen Oberbegriff aufweisen. Dieser Oberbegriff sollte nicht aus einer höheren Abstraktionsebene *eines* der zu vergleichenden Begriffssysteme stammen, sondern ein äquidistanter, eventuell neu zu bildender Begriff sein. Außerdem sollen die Oberbegriffe *adäquat* sein. Sie sollen also nur für die jeweiligen Begriffe gültige Oberbegriffe sein, nicht aber für solche auf einer je höheren Abstraktionsebene. Dies entspricht etwa dem, was wir über das Verhältnis von „Erziehungsberechtigte“, „Eltern“ und „Vater“ gesagt haben (siehe oben, S.62). Selbst wenn die Begriffe „Eltern“ und „Vater“ aus verschiedenen Theorien stammen sollten, wäre der Oberbegriff „Erziehungsberechtigte“ nicht adäquat in Bezug auf „Vater“. Durch das Einhalten dieser Adäquanzregel können unter Umständen (zusätzliche) Leerstellen sichtbar werden. Dies könne an sich schon einen Erkenntnisgewinn darstellen.¹²² Für das weitere Vorgehen sollten solche begrifflichen Lücken durch theorieexterne Begriffe gefüllt werden.

(4) Abschließend wären nach Greshoff auch die gebildeten Oberbegriffe in Abstrakt-konkret-Verhältnisse einzuordnen.

„Insgesamt erhält man so ein differenziertes Gefüge stabiler Bezüge, mit denen man z.B. für jeweilige vergleichende Einschätzungen argumentieren kann, in die neue Begriffe eingeordnet und an denen Erweiterungen und Korrekturen vorgenommen werden mögen.“ (Greshoff 1999, S.24f)

Damit beschließt Greshoff seinen methodischen Vorschlag zum Theorienvergleich. Die Offenheit seiner Methodik, auf die er (u.a.) an der eben zitierten Stelle anspielt, ist ja durchaus löblich und auch für unsere Anwendung von gewissem Nutzen. Allerdings belässt auch er uns im Unklaren darüber, wie (und ob) aus der von ihm vorgestellten Begriffsanalyse weitere und globalere Schlussfolgerungen über die zu vergleichenden Theorien gezogen werden können.¹²³ Wir verfügen hiermit also über ein zweites Modell zur Strukturierung von Theorien, welche dazu dienen soll, die Theorien für einen Vergleich aufzubereiten. Dieses Modell ist offener als

¹²² Vgl. dazu auch die (oben angeschnittene) übereinstimmende Position von Lindenberg/Wippler (1978, S.229).

¹²³ Auch eine Betrachtung von Greshoffs Schlussfolgerungen aus seinem beispielhaft durchgeführten Theorienvergleich zwischen den Begriffssystemen von Weber und Luhmann gibt uns dazu keine wesentlichen Anhaltspunkte. Er resümiert: „Insofern [...] ist Webers Ansatz komplexer angelegt [...]. Luhmanns Ansatz müsste danach dem von Weber integrierbar sein.“ (S.313) Greshoff führt hierzu einige einschränkende Erläuterungen aus und schließt dann: „Betrachtet man die Ausführungen der letzten zwei Abschnitte als einschränkende Erläuterung, kann man die soziologischen Konzeptionen zusätzlich so beurteilen: während hinsichtlich Webers Konzeption Ergänzungs- und Erweiterungsbedarf besteht, ist die von Luhmann vor allem in den Grundlagen zu korrigieren.“ (S.314) Wir können zwar erahnen, dass – und vielleicht sogar wie – diese Schlussfolgerungen von Greshoffs Begriffsanalyse ausgehend gezogen werden konnten. Da er die dazu erforderlichen Zwischenschritte aber nicht darlegt, müssten wir seine Argumentation einer eingehenden Analyse unterziehen, um sein Vorgehen deutlich zu machen. Dies kann die vorliegende Arbeit allerdings nicht leisten.

das von Lindenberg/Wippler, denn es bezieht sich nicht auf eine bestimmte „Thematik“ (dort: die Ausfaltung nach individuell-kollektiv). Aber auch hier wird eine bestimmte Struktur vorgegeben (Begriffe anhand der Linie abstrakt-konkret einzuordnen), die für manche Theorien nützlicher erscheinen mag als für andere. Der Gefahr des Begriffsvergleichs, nicht auf den Gesamtkontext der jeweiligen Theorie Rücksicht zu nehmen¹²⁴, mag diese Methodik entkommen. Es sollen ja möglichst alle Begriffe (zumindest im Rahmen einer grob-inhaltlichen Ausrichtung) in die Analyse aufgenommen werden und auf die Beziehung zwischen den einzelnen Begriffen wird besonderes Augenmerk gelegt (wenn auch nur auf der Achse abstrakt-konkret). So lässt sich zwar eine Theorie sicher nicht in ihrer Gesamtheit erfassen, aber doch relativ umfassend repräsentieren.

Mit der größeren Offenheit dieser Methodik muss auch umso vehementer nach dem Ziel des jeweiligen konkreten Theorienvergleichs gefragt werden, um Beliebigkeit und mangelnder Aussagekraft vorzubeugen. Nachdem wir nun die Vorstellung der uns zur Verfügung stehenden Vergleichsmethoden beendet haben, werde ich mich im Folgenden diesem und anderen Problemen widmen, wenn sich die Frage stellt:

3.3 WIE DEWEY UND FREIRE VERGLEICHEN?

Dazu soll also zunächst die Frage nach der Absicht und dem Ziel dieser Vergleichsarbeit in den Vordergrund gerückt werden. Es geht mir ja darum, festzustellen, in wie weit die beiden Pädagogen in ihren Erziehungszielen – Befreiung auf der einen und Demokratie auf der anderen Seite – übereinstimmen:

„Wie dringend oder zwingend sollte sich jemand, der sich für Freires Erziehungsziel der Befreiung interessiert, auch mit Dewey auseinander setzen? Warum?“

„Wie dringend oder zwingend sollte sich jemand, der sich für Deweys Streben nach Demokratie interessiert, auch mit Freire auseinander setzen? Warum?“

Dazu muss, wie ausgeführt wurde, zunächst festgestellt werden, ob zwischen den beiden Begriffen *Befreiung* und *Demokratie* und zwischen den Theorien, in die diese Konzepte eingebettet sind, eine grundsätzliche Vergleichbarkeit herrscht. In meiner – werkimmanenten – Voruntersuchung (im Kap. 2) habe ich ja bereits herausgearbeitet, dass die beiden Begriffe innerhalb der jeweiligen Theorie eine oder *die* wesentliche Stellung im Bezug auf das von Freire bzw. Dewey dargelegte Ziel der Erziehung einnehmen. Dies alleine ist aber noch kein schlüssiger Beweis dafür, dass die beiden Begriffe *ausreichend ähnlich*¹²⁵ sind, um sie sinnvoll vergleichen zu können.

¹²⁴ Eine Gefahr, auf die Lindenberg/Wippler hingewiesen haben (vgl. oben, S.67).

¹²⁵ Vgl. Kap. 3.2.2 Feststellung der Vergleichbarkeit, S.60ff.

Es bleibt also einerseits zu untersuchen, ob die Theorien Freires und Deweys insgesamt vergleichbar sind. Eine geeignete Vorgehensweise dazu wurde ja oben schon beschrieben (vgl. Kap. 3.2.2, S.62) und wird im Folgenden noch einmal zusammengefasst (vgl. Ausführungen zum Schritt (ii), S.75). Andererseits sollten sich die beiden untersuchten Begriffe im Gefüge ihrer jeweiligen Theorie auch in etwa an der gleichen Position befinden bzw. einordnen lassen. Mit Hilfe der Methodik von Greshoff können wir diese Einordnung auf der Begriffsebene abstrakt-konkret und mit Lindenberg/Wippler auf der Schiene individuell-kollektiv treffen. Dabei sollte außerdem klar werden, ob sich die beiden Begriffe in die selbe Begriffskategorie aus Lindenberg/Wipplers Schema zuordnen lassen; also ob es sich bei den untersuchten Begriffen um Propositionen über Individuen oder soziale Situationen handelt, ob sie Teil der Anfangs- oder Randbedingungen oder Transformationsregeln der Theorie sind, oder sie bereits die Beschreibung kollektiver Tatbestände und Prozesse sind. Durch die Kombination der beiden Modelle hoffen wir zu vermeiden, den Vergleich der beiden Theorien zu einseitig anzulegen. Es wird in beiden Fällen auf struktureller wie auf inhaltlicher Ebene verglichen. Greshoffs Modell ist dabei flexibler, weil die Vergleichskategorien erst im Forschungsprozess aufgestellt werden. Dies hat Vor- und Nachteile: Einerseits kann das Modell möglichst gut an die tatsächliche Forschungsfrage angepasst werden, andererseits besteht dadurch eine größere Gefahr der Beeinflussung der Forschungsergebnisse durch den Forschenden. Die Kombination dieses flexibleren Modells mit dem von Lindenberg/Wippler, das die Struktur, auf der verglichen wird, recht genau vorgibt, scheint daher ein sinnvolles Vorgehen zu sein.

Auf allen drei Ebenen – abstrakt-konkret, individuell-kollektiv und auf der Ebene der Lindenberg/Wipplerschen Kategorien – ist es, voraussichtlicherweise, zwingend vonnöten, dass sich die Begriffe in die selbe Kategorie einordnen lassen, um von Vergleichbarkeit sprechen zu können. Trifft dies zu, sollte die Ähnlichkeit der beiden Begriffe – zumindest für unsere Zwecke – ausreichend bewiesen sein. Wird außerdem auch eine Vergleichbarkeit der Theorien insgesamt festgestellt, kann zu einem inhaltlichen Vergleich übergegangen werden.

Die eben dargestellte Zusammenfassung des Forschungsentwurfs möchte ich nun detaillierter ausführen. Es ist also festzuhalten, dass sich die Untersuchung in zwei Stufen gliedert: zunächst (1) die Voruntersuchung zur Feststellung der Vergleichbarkeit der Theorien und des zu untersuchenden Begriffspaars; sodann (2) der strukturelle und inhaltliche Vergleich der Theorien und die inhaltliche Gegenüberstellung der beiden Begriffe. Beide Stufen tragen zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) bei, wie noch gezeigt werden soll.

Als Forschungsmethoden wird dabei angewandt: Ausbreiten der beiden Erziehungstheorien nach den Schemata von (a) Greshoff und (b) Lindenberg/Wippler; außerdem: (c) Begriffsanalyse und -vergleich. Die Aufteilung der Methoden auf die beiden Untersuchungsstufen habe ich in Abb. 5, S.77 illustriert.

In der ersten Stufe der Untersuchung, der Vergleichbarkeits-Voruntersuchung, werden demnach zunächst (i) die Begriffssysteme der beiden Theorien nach Greshoff ausgefaltet und nach abstrakt-konkret strukturiert. Dabei werde ich mich – in Anbetracht des umfangreichen

theoretischen Werkes, vor allem das John Deweys – auf die Begriffe beschränken, die in unmittelbarer Nähe liegen zu den von mir angenommenen Erziehungszielen der beiden Pädagogen, Demokratie bzw. Befreiung.

Im nächsten Schritt (ii) wird versucht, die beiden Begriffssysteme zu vereinigen, indem jeweils ein Begriff Deweys und ein Begriff Freires einem möglichst äquidistanten Überbegriff zugeordnet werden. Als Beispiel eines solchen Begriffspaares können wir auf das bereits ausgeführte Paar – Deweys *Demokratie* und Freires *Befreiung* – zurückgreifen, das dem gemeinsamen Überbegriff *Erziehungsziel* untergeordnet wird. Weitere mögliche Kategorien, denen jeweils ein Begriffspaar untergeordnet werden kann, müssen erst gefunden werden. Wie dabei vorzugehen ist, und wie dadurch gleichzeitig die Vergleichbarkeit der beiden Theorien festgestellt werden kann, wurde bereits ausgeführt.¹²⁶ Ich fasse daher nur noch einmal kurz zusammen: (1) möglichst systematisch und zielführend Kategorien aufstellen; (2) überprüfen, ob den Kategorien jeweils ein Begriff aus den beiden Theorien untergeordnet werden kann; (3) falls nicht, alternative Oberbegriffe suchen;¹²⁷ (4) gefundene „gültige“ Vergleichskategorien auflisten. Die so erhaltenen Überbegriffe werden schließlich untereinander in Verhältnis gesetzt, wiederum nach dem Schema abstrakt-konkret.

Am Ende dieses Schritts erfolgt dann also die erste Vergleichbarkeits-Überprüfung: Es muss entschieden werden, ob das entstandene System von Überbegriffen umfangreich genug ist, um beide zu untersuchenden Theorien (zumindest in den in dieser Arbeit thematisierten Bereichen) in ihren wesentlichen Aspekten wiederzugeben; oder ob dabei wesentliche Elemente verloren gingen. Demnach kann – in erster Instanz – entschieden werden, ob die beiden Theorien „ausreichend ähnlich“ sind, um verglichen werden zu können.

In den nächsten beiden Schritten folgt eine Kurzanalyse des eben erstellten Systems von Überbegriffen. Ich möchte dafür den Maßstab der *Parallelität* einführen. Es soll festgestellt werden, ob und inwieweit Parallelität zwischen dem jeweiligen Begriffssystem der beiden Theorien und dem neuen System von Überbegriffen hergestellt werden konnte. Ich meine mit „Parallelität“, ob zwei beliebige Begriffe aus der Theorie X, die in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen – z.B. Begriff Z ist eine Konkretion von Begriff Y – auch nach der Einordnung in das System von Überbegriffen im selben Verhältnis zueinander stehen. Ein Beispiel: Bei Freire ist *Praxis* eine der Konkretionen von *Befreiung*¹²⁸, bei Dewey ist die *freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen* eine Bedingung für *Demokratie*¹²⁹. *Befreiung* und *Demokratie* werden dem Überbegriff *Erziehungsziel* zugeordnet, *Praxis* und *freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen* dem Überbegriff *Bedingungen zur Erreichung des Erziehungszieles*. Dieser Überbegriff kann als Konkretion zum Überbegriff *Erziehungsziel* interpretiert werden. Hier läge also volle

¹²⁶ Vgl. oben, S.62 und S.71.

¹²⁷ Sollte auch dies nicht möglich sein, werden Leerstellen in einer der beiden Theorien für die spätere Analyse vermerkt, und für die weiteren Zwecke mit theoriefernen Begriffen „aufgefüllt“. Vgl. oben, S.71.

¹²⁸ Vgl. etwa PO, S.38.

¹²⁹ Vgl. DE, S.115; S.120.

Parallelität in Hinblick auf beide Theorien vor. Würden dem Überbegriff *Bedingungen zur Erreichung des Erziehungszieles* aber auch ein anderer Begriff aus einer der beiden Theorien zugeordnet, welcher werkimmanent an einer ganz anderen Stelle stünde, so würde im Hinblick auf diesen Begriff eine Divergenz und keine Parallelität vorliegen. Parallelität ist also ein Maßstab für die Aufrechterhaltung der logischen Beziehung zwischen zwei Begriffen nach der Überführung in das System von Überbegriffen.

Es soll nun im Einzelnen festgestellt werden, ob (iii) die zu untersuchenden Begriffe *Befreiung* und *Demokratie* an ähnlicher Position innerhalb ihres jeweiligen theoretischen Systems liegen. Dies könnte dadurch belegt werden, dass im Hinblick auf die beiden Begriffe mit ihren jeweiligen unmittelbaren Abstraktionen und Konkretionen nach der Einordnung in das System von Überbegriffen Parallelität vorliegt.

Außerdem soll (iv) der Grad der Übereinstimmung der beiden Begriffssysteme insgesamt ermittelt werden. Diese, so meine Annahme, entspricht weitestgehend dem Grad der Parallelität der Überführung der Begriffssysteme in das System von Überbegriffen; also dem Grad der Parallelität aller untersuchten Begriffe mit ihren unmittelbaren logischen Nachbarn. Es geht darum festzustellen, in wie vielen Fällen Parallelität vorliegt und wie oft Divergenz. Der Grad der Parallelität wird dabei über beide Theorien hinweg festgestellt, also als Summe bzw. Durchschnitt der Dewey-Überbegriff-Überführung *und* der Freire-Überbegriff-Überführung. Im übrigen sollte der Grad der Parallelität in beiden Fällen möglichst gleich sein. Andernfalls wäre dies ein Indikator dafür, dass die Überbegriffe nicht möglichst äquidistant gewählt wurden, sondern mehr der einen und weniger der anderen Theorie entsprechen.

Es muss an dieser Stelle – als kurzer Einschub – noch einmal ausdrücklich auf die Gefahr hingewiesen werden, die dieses Vorgehen meiner Meinung nach in sich birgt. Durch die relativ freie Auswahl der Überbegriffe und Zuordnung der Begriffe der beiden Theorien zu den jeweiligen Überbegriffen, kann leicht Beliebigkeit entstehen, bzw. läuft der Forscher Gefahr, diese Zuordnungen dermaßen zu treffen, dass genau die gewünschten Ergebnisse erzielt werden. Und obwohl das vorliegende Forschungsdesign immer bis zu einem Grad dem Vorwurf der Beliebigkeit ausgesetzt sein wird, sollen doch gewisse Vorsichtsmaßnahmen getroffen werden, um genau dies zu vermeiden. Es muss also bei der Zuordnung von Begriffen aus einer der beiden Theorien immer darauf geachtet werden, dass diese Zuordnung *innerhalb der jeweiligen Theorie* logisch nachvollziehbar und begründbar ist. Wenn ich also den Begriff *Befreiung* dem Überbegriff *Erziehungsziel* zuordne, dann muss dies logisch begründbar sein, und zwar rein innerhalb des Werkes Freires und vollkommen abseits von Deweys Werk oder dieser Vergleichsarbeit. So ist mit allen Zuordnungen vorzugehen. Dabei sollte auch darauf hingewiesen werden, dass das Vorgehen dieser Vergleichsarbeit – allein schon ausgehend von seiner Fragestellung – nie faktisch-beweisend, sondern immer argumentativ-überzeugend sein wird. Es geht ja auch schließlich nicht darum, zu *beweisen*, dass sich Dewey und Freire in den zu untersuchenden Aspekten ähneln (welchen praktischen Wert hätte dies auch?), sondern ist es vielmehr das Ziel dieser Arbeit, zukünftige pädagogische Forschungen davon zu *überzeugen*,

dass es lohnt, sich neben dem einen auch für den anderen Erziehungsphilosophen zu interessieren – oder eben nicht.

	<i>Vergleichbarkeits-Voruntersuchung</i>	<i>Inhaltlicher Vergleich</i>
<i>Schema nach Greshoff</i>	(i) Begriffssysteme der beiden Theorien ausfallen und nach abstrakt-konkret strukturieren. (ii) Übergeordnetes, einheitliches Begriffssystem durch Einführung von äquidistanten Überbegriffen bilden. (iii) Übereinstimmung der strukturellen Position der beiden zu untersuchenden Begriffe feststellen. (iv) Grad der Übereinstimmung der beiden Begriffssysteme/Theorien feststellen.	(I) Die beiden Begriffssysteme auf Überschneidungen und Leerstellen analysieren.
<i>Lindenberg/Wippler-Modell</i>	(v) Theorien in Lindenberg/Wippler-System einordnen. (vi) Übereinstimmung der Position der beiden zu untersuchenden Begriffe innerhalb des Modells feststellen. (vii) Grad der Übereinstimmung der beiden Theorien innerhalb des Modells feststellen.	(II) Schwerpunkte und Leerstellen der beiden Theorien herausarbeiten. (III) Vergleichende Gegenüberstellung der Schwerpunkte und Leerstellen beider Theorien.
<i>Begriffsanalyse</i>		(IV) Definitionen der beiden Begriffe auf inhaltliche Widersprüche untereinander untersuchen.

Abb. 5: Verteilung der Forschungsmethoden auf die beiden Untersuchungsstufen. Eigene Illustration (GS).

Es soll also, zusammenfassend, im ersten Quadranten der Abb. 5 (Voruntersuchung nach dem Schema Greshoff) analysiert und festgestellt werden, ob die beiden zu vergleichenden Begriffe auf der Achse abstrakt-konkret innerhalb ihres Begriffssystems weitgehend an der selben Position liegen und ob die Struktur der beiden Begriffssysteme einigermaßen ähnlich bzw. parallel zueinander ist. Mit diesen Daten sollte sich – was Greshoffs Schema betrifft – entscheiden lassen, ob Vergleichbarkeit vorliegt. Auch erste interessante Schlussfolgerungen zur Beantwortung unserer Forschungsfragen sind dabei unter Umständen absehbar.

Der zweite Quadrant (inhaltliche Untersuchung nach dem Schema Greshoff) ist wenig umfangreich und dementsprechend schnell umrissen. Im Falle eines positiven Ausgangs der gesamten Voruntersuchung (zum zweiten Teil derselben werden wir noch kommen), wären (I) die bereits ausgefalteten Begriffssysteme inhaltlich zu analysieren. Es geht dabei nicht mehr um die bloße Formalstruktur der Begriffe – also wie jeder einzelne Begriff in Relation zu anderen Begriff in die Theorie eingebettet ist –, sondern wesentlich um die Definition und Ausfaltung der einzelnen Begriffe. Dabei sollte vor allem auf das Vorkommen von inhaltlichen Überschneidungen zwischen Begriffen aus den unterschiedlichen Theorien, sowie auf das Zutagetreten von Leerstellen in einer der beiden Theorien geachtet werden. Inhaltliche Überschneidungen (bei gleichzeitiger struktureller Übereinstimmung) liefern wichtige Information zur Beantwortung unserer Forschungsfragen. Sie sind – wie unschwer zu erkennen ist – ein Indiz für die Ähnlichkeit der beiden Theorien. Jedenfalls muss es deutlich mehr inhaltliche Überschneidungen als inhaltliche Widersprüche geben, um die Forschungsfrage(n) positiv beantworten zu können. Leerstellen – also das Fehlen von Begriffen oder Theorieteilern bei einem der Autoren, die beim jeweils anderen vorkommen – können ein Zeichen dafür sein, dass die jeweils andere Theorie zusätzliche, möglicherweise ergänzende Information aufweist. Betrifft die Leerstelle in der einen Theorie jedoch einen wesentlichen oder sogar konstitutiven Teil der anderen Theorie, könnte dies auch auf eine nicht ausreichende Ähnlichkeit zwischen den beiden Werken hindeuten. Hier wird also – möglichst argumentativ belegt – im Einzelfall zu interpretieren sein.

Kommen wir nun zum dritten Quadranten in der Abbildung 5 und damit zum Modell nach Lindenberg/Wippler. Für die Vergleichbarkeits-Voruntersuchung müssen zunächst Freires und Deweys Theorien jede für sich in das vorgegebene Modell (vgl. oben, Abb. 4, S.69, und Erläuterungen) eingeordnet werden. Es gilt dabei, was schon für die Begriffsausfaltung nach Greshoff gesagt wurde: Ich werde mich für die Einordnung von Freires bzw. Deweys Theorie nur auf das nahe Umfeld der Begriffe *Befreiung* bzw. *Demokratie* beschränken können, da das Gesamtwerk der beiden Autoren viel zu umfangreich ist, um im Rahmen dieser Diplomarbeit analysiert zu werden. Die genaue Eingrenzung der heranzuziehenden Bereiche muss im Weiteren noch getroffen werden. Aus diesen Bereichen werden (v) die einzelnen Theorieelemente den Lindenberg/Wipplerschen Kategorien zugeordnet, also festgestellt, ob es sich dabei um Propositionen über Individuen handelt; oder um Situationsbeschreibungen auf der individuellen Ebene, aus denen über Korrespondenzregeln die Anfangsbedingungen generiert werden können; oder um individuelle Effekte, die aus den Propositionen über Individuen und den Anfangsbedingungen folgen; oder um Situationsbeschreibungen auf sozialer Ebene; oder um Transformationsregeln, die aus den individuellen Effekten und unter Zuhilfenahme weiterer sozialer Randbedingungen, kollektive Tatbestände und Prozesse ableiten.

Sodann wird (vi) festgestellt, in wie weit sich die beiden zu untersuchenden Begriffe *Demokratie* und *Befreiung* innerhalb des Modells der kollektiven Tatbestände und Prozesse an der selben Position befinden. Es könnte ja durchaus problematisch sein, etwa individuelle Effekte mit

kollektiven Tatbeständen direkt zu vergleichen. Außerdem möchten wir (vii) insgesamt den Grad der strukturellen Übereinstimmung der Theorien von Freire und Dewey im Lindenberg/Wippler-Modell überprüfen. Im besonderen soll dabei festgestellt werden, ob es nicht ein deutliches Ungleichgewicht auf der Linie individuell-kollektiv zwischen den beiden Autoren gibt; also ob etwa der eine hauptsächlich auf individueller Ebene und der andere hauptsächlich auf kollektiver Ebene operiert. Sollte dieser Fall festgestellt werden, wäre ebenfalls die Vergleichbarkeit der beiden Theorien anzuzweifeln. Können jedoch beide Fragen zur Vergleichbarkeit positiv beantwortet werden, und ist auch die Voruntersuchung nach dem Greshoff-Schema positiv verlaufen, kann zum zweiten Schritt – dem inhaltlichen Vergleich – übergegangen werden.

Beim inhaltlichen Vergleich im Rahmen des Modells von Lindenberg/Wippler geht es hauptsächlich darum, (II) die Schwerpunkte und die Leerstellen, die beim Einteilen der Theorien Freires und Deweys in dieses Modell entstehen, aufzudecken. Einerseits kann dabei gezeigt werden, in welchem Umfang die Autoren auf der individuellen bzw. auf der kollektiven Ebene arbeiten und argumentieren. Außerdem können durch diese Analyse etwaige argumentative Leerstellen aufgedeckt werden. Diese Leerstellen und Schwerpunkte der beiden Autoren sollen (III) abschließend vergleichend gegenübergestellt werden.

Ist die grundsätzliche Vergleichbarkeit festgestellt, soll neben den Untersuchungen mithilfe der Modelle von Greshoff und Lindenberg/Wippler im Rahmen des inhaltlichen Vergleichs auch (IV) eine inhaltliche Begriffsanalyse durchgeführt werden. Dabei geht es darum, die Definitionen und Ausführungen zu den beiden Begriffen *Befreiung* bzw. *Demokratie* zu untersuchen. Es sollen inhaltliche Überschneidungen einerseits sowie direkte Widersprüche andererseits herausgearbeitet und dargelegt werden. Da es sich bei diesen beiden Begriffen um das Hauptinteresse dieser Untersuchung handelt, soll diese Analyse über das hinausgehen, was im Punkt (I) allgemein geleistet wird.

Die Ergebnisse aller drei Untersuchungsebenen sollen dann im letzten Kapitel systematisiert und beurteilt werden. Die Forschungsfrage – nämlich ob sich Freire und Dewey in Bezug auf ihr Erziehungsziel so ähnlich sind, dass das Interesse am einen auch das Interesse am anderen angebracht erscheinen lässt – könnte sich dann etwa entlang der folgenden Überlegung beantworten lassen: (a) Finden sich, im Hinblick auf das Erziehungsziel, signifikante Überschneidungen zwischen den beiden Autoren, sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene? Und (b) sind keine wesentlichen inhaltliche Widersprüche oder strukturelle Divergenzen im Hinblick auf das Erziehungsziel zu finden? Und (c) finden sich außerdem divergierende und potentiell sich ergänzende Teilelemente in den Theorien Freires und Deweys?¹³⁰ Bei einer positiven Beantwortung dieser drei Fragen könnte auch unsere Forschungsfrage mit „ja“ beantwortet werden.

Bevor nun mit der Analyse begonnen werden soll, sei – dieses Kapitel abschließend – noch zu sagen: Zugegebenermaßen mag der in diesem Abschnitt dargelegte Forschungsentwurf etwas

¹³⁰ Man/frau erinnere sich an „ausreichend ähnlich UND ausreichend verschieden“, vgl. oben Kap. 3.2.2 Feststellung der Vergleichbarkeit, S.60.

trocken und hypothetisch anmuten. Aufgrund nicht vorhandener Vorlagen und mangelnder fertig ausgearbeiteter Methoden zum Vergleich von pädagogischen (oder ähnlichen) Theorien ist dieser Entwurf denn auch genau das: eine Hypothese. Eine Hypothese darüber, wie durch methodisches Vorgehen der Vergleich von zwei Erziehungstheorien zu einem mehr oder minder objektiven Erkenntnisgewinn führen kann.

Der Wert und die Praktikabilität dieser methodischen Hypothese wird sich freilich erst – und frühestens – in seiner Umsetzung zeigen.

4

Die Untersuchung – John Dewey und Paulo Freire im Vergleich

4.1 DAS MATERIAL – AUSWAHL DER FORSCHUNGSGRUNDLAGE

Im Folgenden soll dargelegt werden, welches Textmaterial für die anzustellende Untersuchung herangezogen wurde und warum diese Auswahl so getroffen wurde. Warum überhaupt eine Eingrenzung notwendig ist, wurde bereits mehrfach erwähnt: Das Werk der beiden Autoren – in besonderem Maße das von John Dewey – ist derart umfangreich, dass eine Bearbeitung des jeweiligen Gesamtwerkes im Rahmen dieser Diplomarbeit weit über das Maß des Möglichen hinausginge.

Der Umfang der Sekundärliteratur zu Dewey und Freire ist, ob der Bekanntheit und des Einflusses der beiden Pädagogen, kaum zu überschauen. Ich habe mich bei der Suche nach hilfreicher Literatur daher auf solche Werke konzentriert, die entweder den Vergleich zwischen Dewey und Freire thematisieren, oder die sich in besonderem Maße mit dem Begriff der Demokratie bei Dewey oder dem der Befreiung bei Freire beschäftigen. Außerdem wurden einige Biografien, Übersichtsarbeiten bzw. Einführungen zu den beiden Autoren herangezogen.

Bevor ich im Einzelnen auf die Auswahl der Werke eingehe, möchte ich kurz darlegen, wie ich bei der Literatursuche grundsätzlich vorgegangen bin: Diese begann ich¹³¹ durch die Recherche in den Beständen verschiedener Universitätsbibliotheken (in Innsbruck und Tegucigalpa, und im gesamten deutschsprachigen Raum über den Karlsruher Virtuellen Katalog KVK); sowie über einen weltweiten Online-Veröffentlichungskatalog (worldCat.org) und über die freie Suche im Internet¹³². Durch letztere beide stieß ich im weiteren Verlauf auf weitere Online-Bibliotheken (etwa *google books*, *Questia Media America*, oder – spezifischer – die *Biblioteca*

¹³¹ Wobei dieser „Anfang“ in einem gleichermaßen spiralförmigen Prozess immer wieder neu zu setzen war.

¹³² Dabei war es aufgrund der unüberschaubaren Datenmengen, die im Internet zu finden sind, notwendig, die Suche einzugrenzen. Ich kombinierte daher die Autorennamen miteinander bzw. mit inhaltlichen Kernbegriffen dieser Arbeit, so dass ich z.B. nach „Freire UND Dewey“, „Freire UND Befreiung“ usw. suchte.

digital Paulo Freire), auf Verzeichnisse von digitalen oder digitalisierten Hochschulschriften (über die Internetportale der jeweiligen Universität oder professionelle Dienste wie *proquest.com*), Sammlungen von Zeitschriftenaufsätzen (z.B. die Online-Präsenz *The British Library* oder *wiley.com*) und Zeitungsarchiven (etwa das *The New York Times Archive*¹³³) und einzelne andere Publikationen im Internet. Alle „Funde“ im Internet mussten freilich noch auf die eine oder andere Weise im Hinblick auf deren wissenschaftliche Fundiertheit verifiziert werden: Etwa dadurch, dass es sich bei den Texten nicht rein um digitale Dokumente handelt, sondern dass diese auch als Print-Veröffentlichungen erschienen sind, welche dementsprechend auch in einem (Print-)Veröffentlichungskatalog (wiederum *worldCat.org*) zu finden sind. Die Bedeutung der entsprechenden Texte könnte auch dadurch sichergestellt werden, dass sie in anderen Primärwerken oder in unzweifelhafter Sekundärliteratur referenziert werden. Außerdem können manche Dokumente aufgrund der Autorenschaft verifiziert werden; also wenn die VerfasserInnen auch anerkannte Print-Sekundärliteratur veröffentlicht haben bzw. vielleicht sogar in persönlichem Verhältnis zu Dewey oder Freire (etwa als Ko-AutorInnen) gestanden haben. Im Falle von Zeitschriftenaufsätzen und Zeitungsartikeln hängt die erste Beurteilung des Textes hauptsächlich davon ab, ob sie in einem anerkannten Qualitätsmedium publiziert wurden. Die Qualität von Hochschulschriften sollte vielleicht weniger am Namen der Universität, an der sie eingereicht wurden, gemessen werden, sondern in einem ersten Schritt mit einem Blick in das Quellenverzeichnis, also am Umfang und der Art der in der Arbeit verwendeten Literatur¹³⁴.

Ein wichtiges weiteres Element der Literatursuche war auch bei meiner Arbeit das sogenannte „Schneeballsystem“¹³⁵. In den Bibliografien eines Werkes fand ich Hinweise auf mögliche weitere interessante Veröffentlichungen zum Thema, oder zumindest Hinweise auf bestimmte AutorInnen, die sich mit dem Thema auseinander gesetzt haben. Mit diesen Hinweisen (AutorInnen, Titeln, Schlagwörter) konnte wiederum eine neue Recherche gestartet werden. So entstand bald ein einigermaßen umfangreiches Verzeichnis von Publikationen rund um mein Diplomarbeitsthema. Durch die weltweite Literaturrecherche über das Internet eröffnete sich mir dabei ein weitaus größeres Feld an Publikationen als dies über die alleinige Bibliotheksrecherche möglich gewesen wäre. Ich erhielt so Zugriff auf einige Bücher Freires, die auf deutsch (noch) nicht erschienen sind, vor allem aus dessen späterem Werk; fand Hochschulschriften und Zeitschriftenaufsätze und andere Beiträge zum Thema, ja selbst Zeitungsartikel, die in den USA, Lateinamerika und anderen Teilen der Welt veröffentlicht wurden; wurde aufmerksam auf Druckwerke, die in den Bibliothekskatalogen nicht aufgeschienen waren. Kurz: Ich bin nachdrücklich beeindruckt, wie viel Textmaterial

133 Die jeweiligen Online-Adressen sind, in gleicher Reihenfolge: <http://books.google.at>; <http://www.questia.com>; <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br>; <http://proquest.com>; <https://direct.bl.uk>; <http://www.wiley.com>; <http://www.nytimes.com/ref/membercenter/nytarchive.html>.

134 Zu diesen und weiteren Strategien der Literaturrecherche vgl. auch Poenicke, Klaus (2006): *Duden - Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten?* Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. 3. Aufl. Mannheim: Dudenverl. S.37-50; sowie Eco, Umberto (1988): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Dt. Übers. von Walter Schick, 9. unveränd. Aufl. Heidelberg: Müller, 2002. S.63-79.

135 Vgl. etwa Poenicke (2006), S.38-40.

heutzutage über das Internet recherchiert werden kann und in den meisten Fällen auch zur Lektüre bereit gestellt wird – teilweise vollkommen frei, teilweise kostenpflichtig. Auch wenn man sich dadurch nicht der Illusion hingeben sollte, tatsächlich auf alle Publikationen der Welt zugreifen zu können, denn es gibt ohne Zweifel nach wie vor reine Print-Veröffentlichungen. Auch wenn dem oder der Forschenden bewusst sein muss, dass nicht alles, was im Internet zu finden ist, wissenschaftlichen Standards entspricht, so überwiegen meiner Einschätzung nach doch klar die Vorteile dieses Vorgehens – zumindest für die vorliegende, Länder und Sprachen übergreifende Diplomarbeit.

Apropos Sprachen: Dewey lese ich im amerikanischen Original, sowie zum erweiterten Verständnis und für die Zitation in deutscher Übersetzung. Bei Freire sind die portugiesischen Originaltexte oft die einzige Möglichkeit, bisher nicht übersetzte Werke zu lesen. Die Sekundärliteratur umfasst deutsch-, englisch-, spanisch-, und portugiesisch-sprachige Texte.

Die Literaturrecherche erfolgte im Wesentlichen bis Mitte des Jahres 2009. Später veröffentlichte Werke wurden daher nicht mehr in diese Arbeit aufgenommen.

4.1.1 Auswahl der Primärtexte, Biografien und Übersichtsarbeiten

Zunächst wollen wir auf Paulo Freire eingehen. Nur wenige seiner Buch-Publikationen sind originär als solche verfasst worden. Viele Veröffentlichungen bestehen hingegen aus – mehr oder weniger systematisiert zusammengefassten – Artikeln, Briefen, Interviews, Vorträgen und Vorlesungen, Redebeiträgen und ähnlichen Manifestationen des Denkens dieses Pädagogen, die im Laufe seines Lebens entstanden sind. Die wenigen von Freire eigens für die Buch-Publikation verfassten Werke sind aus dem Grund besonders interessant, weil sie als Zusammenfassung und Systematisierung seines Denkens und als Reflexion über sein Handeln zu verstehen sind. In späteren Jahren beinhalten diese Werke meist auch einen Überblick, eine kritische Überarbeitung oder eine Erweiterung seines in früheren Veröffentlichungen dargelegten Denkens¹³⁶. Aber auch die Werke Freires, die aus mehreren oder vielen Kurztexten unterschiedlichsten Formates zusammen gestellt wurden, dürfen nicht außer Acht gelassen werden, da sie unter Umständen wichtige zusätzliche Aspekte seines Denkens enthalten. Aktion und Reflexion stehen für Freire ja in unzertrennlicher Verbindung, so dass man auch aus mehr oder weniger alltäglichen Schriften des Pädagogen – wie etwa Briefen oder

¹³⁶ In Freires 1992 veröffentlichtem Werk *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* [Pädagogik der Hoffnung. Eine Wiederbegegnung mit der Pädagogik der Unterdrückten; Übers. GS] findet diese Vorgangsweise bereits im Titel Niederschlag. Weiters vgl. etwa die einführenden Worte Freires zur 1996 erschienenen *Pedagogía da autonomia*. (S.9) --- Freire, Paulo; Freire, Ana Maria Araújo (1992): *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1361>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 1992). Im Folgenden als PE. --- Freire, Paulo (1996): *Pedagogía da autonomia*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1360>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 25. Aufl. 2002). Im Folgenden als PA.

Interviews – wertvolle Inhalte herauslesen können sollte. Außerdem besteht ein nicht zu verleugnender Filtereffekt auch in der Auswahl der Texte durch den Herausgeber, oft Freire selbst. Hier scheint also eine Durchmischung aus originären Buch-Publikationen und editierten Sammelwerken durchaus angebracht.

Eine wichtige Rolle für die Entscheidung zur Auswahl der Werke Freires spielt neben inhaltlichen Aspekten meiner Meinung nach außerdem deren spätere Bedeutung in der Rezeptionsgeschichte von Freires Gesamtwerk. Soll heißen: Auch die Tatsache, wie oft ein Text Freires aufgelegt und gelesen wurde und wie sehr er in Bibliotheken verfügbar ist, ist ein Anhaltspunkt für seine Bedeutung, v.a. aber auch für die Relevanz des Textes bei der Auseinandersetzung mit diesem Pädagogen, was auch bei der Beantwortung der von mir dargelegten Forschungsfragen wesentlich ist. Dies ist natürlich eine zutiefst pragmatische Heransgehensweise, denn je bekannter ein Text ist, desto schneller stößt man auf den Titel und desto einfacher ist der Volltext verfügbar. Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Literaturrecherche beinhaltet daher eine derartige Filterung praktisch schon automatisch. Neben dieser Auswahl nach Bedeutung des jeweiligen Werkes habe ich zudem – jeweils nach einem überfliegenden Einlesen in den Text – nach inhaltlichen Aspekten jene Publikationen ausgewählt, die für diese Arbeit als Forschungsgrundlage dienen sollen. Im Folgenden die von mir erstellte Liste:

Als *das* Werk Freires gilt allgemein *Pedagogia do oprimido* (1970) – *Pädagogik der Unterdrückten* (1973)¹³⁷. Früher verfasst, aber auf Platz zwei an Bedeutung, liegt *Educação como prática da liberdade* (1967) – *Erziehung als Praxis der Freiheit* (1977b)¹³⁸, das auf deutsch auch erst nach der *Pädagogik der Unterdrückten* erschien.

137 Freire, Paulo (1970): *Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1358>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 17. Aufl. 1987). Im Text als PO. --- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

„[...] seu livro mais famoso [sein bekanntestes Buch; Übers. GS] [...]“, Barreto (1998), S.34. Ebenso formulieren Gadotti/Torres et.al. (2001, S.42) und Gerhardt (1993, S.1). Figueroa (1989) nennt es vorsichtig „[...] eines seiner wichtigsten Werke [...]“, S.15, McLaren/Lissovoy (2003) bezeichnen es dann aber doch wieder als „(...) sein wichtigstes [...]“ (S.218).

Quellen: Barreto, Vera (1998): *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência. --- Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto; Freire, Ana Maria Araújo (2001): *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México D.F., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. --- Gerhardt, Heinz-Peter (1999): *Paulo Freire*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Online verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freires.pdf, zuletzt geprüft am 13.9.2009. (Erstmals veröffentl. 1993 in der Zeitschrift *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Jg. XXIII, H. 3-4, S.463–484.). --- Figueroa, Dimas (1989): *Paulo Freire zur Einführung*. Hamburg: Ed. SOAK im Junius-Verl. --- McLaren, Peter; Lissovoy, Noah de (2003): *Paulo Freire*. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: Beck, S. 217–226.

138 Freire, Paulo (1977b): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Beispiele zur Pädagogik d. Unterdrückten. 24.-29. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1983. (Originalausg. "*Educação como prática da liberdade*" (1967)). Im Text als EPF.

Viele Veröffentlichungen Freires sind – mehr oder weniger systematisierte – Sammlungen von Briefen (*Cartas á Guiné-Bissau* 1977a¹³⁹, *Professora sim, tia não* 1993b¹⁴⁰), von Artikeln, anderen Kurztexten oder Interviews (*Ação cultural para a liberdade e outros escritos* 1976¹⁴¹, *Política e educação* 1993a¹⁴²) oder beidem (*Der Lehrer ist Politiker und Künstler* 1981¹⁴³, *Pedagogia da indignação* 2000¹⁴⁴). Manche sind als Dialog mit anderen Autoren verfasst (etwa *Por uma Pedagogia da Pergunta* 1985 mit Antonio Faundez¹⁴⁵). Und schließlich finden sich – wie bereits erwähnt – solche Werke, die eigens für die Publikation geschrieben wurden (neben dem frühen Hauptwerk etwa noch *Pedagogia da esperança* 1992 und *Pedagogia da autonomia* 1996, sowie *Extensão ou comunicação?* 1971¹⁴⁶).

Das eben vorangegangene ist also keineswegs eine vollständige Aufzählung der Veröffentlichungen Freires, sondern eine Auflistung der Texte, die ich zur Untersuchung im Rahmen dieser Diplomarbeit grundsätzlich heranziehen werde. An dieser Auswahl könnten sich durchaus die Geister scheiden: noch so mancher Text mag als wesentlich in die Aufnahme in diese Liste eingeklagt werden; oder andere, die ich aufgenommen habe, als weniger bedeutend eingestuft werden. Aber ich denke, dass eines mit dieser Auswahl doch sicher gestellt werden kann: Alle zentralen Ideen und Momente von Freires Denken und Schaffen dürften in diesen Texten zu finden sein. Paulo Freire hat ja denn auch das, was ihm besonders wichtig war, immer wieder gesagt und geschrieben¹⁴⁷.

139 Freire, Paulo (1977a): *Cartas á Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1243>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Fátima und Rio de Janeiro, 1977).

140 Freire, Paulo (1993b): *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o.J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1356>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Olho d'Água-Verlag, São Paulo, 1993)

141 Freire, Paulo (1976): *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1371>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 5. Aufl. 1981).

142 Freire, Paulo (1993a): *Política e educação. Ensaios*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1238>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Cortez-Verlag (Coleção Questões da nossa época, Vol. 23), São Paulo, 5. Aufl. 2001). Im Folgenden als „PolEd“.

143 Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-TB. Im Text als LPK.

144 Freire, Paulo (2000): *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1359>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Verlag Editora UNESP, São Paulo, 2000).

145 Freire, Paulo; Faundez, Antonio (1985): *Por uma pedagogia da pergunta*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o.J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1357>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 1985).

146 Freire, Paulo (1971): *Extensão ou comunicação?* Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o.J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1240>, zuletzt aktualisiert am 7.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 8. Aufl. 1985. Übers. von Rosisca Darcy de Oliveira; Vorwort von Jaques Chonchol).

147 Freire erklärt das wiederholte Aufnehmen der selben Themen in seinen Werken hauptsächlich mit der „*marca oral de minha escrita [Oralität meines Schreibens, Übers. GS]*“ (PA, S.9); außerdem mit den untrennbaren Zusammenhängen, die Freire zwischen den verschiedenen Themen, denen er sein Interesse zuwendet, sieht; und schließlich liege es schlicht an der Wichtigkeit bestimmter Themen, dass sie immer wieder behandelt

Eine Publikation, die zwischen Primär- und Sekundärtext liegt, ist *Conscientização* 1979, da sie zwar praktisch ausschließlich Beiträge von Paulo Freire selbst enthält, jedoch fremd editiert wurde¹⁴⁸. Auch auf diese (Zwischen-) Zusammenfassung des Denkens dieses Pädagogen werde ich zurückgreifen.

Im Falle von Paulo Freire sind wir in der glücklichen Lage, diesen – noch überschaubaren – Querschnitt aus seinem verschriftlichten Denken großteils¹⁴⁹ digital vorliegen zu haben. Dies erleichtert das geplante Forschungsvorhaben teilweise erheblich, v.a. bei der Analyse der von Paulo Freire verwendeten Begrifflichkeiten. Ich werde daher für diese Untersuchung – was Freire betrifft – das Hauptaugenmerk auf die Primärliteratur legen, und nur gelegentlich auf die vorliegende und durchgesehene Sekundärliteratur zurückgreifen. Dazu zählen die folgenden Biografien, Einführungen und Überblicksarbeiten¹⁵⁰. Gadotti/Torres/Freire (2001): *Paulo Freire. Una biobibliografía*¹⁵¹ ist eine der – aufgrund seines Umfangs und der Autorenschaft – wohl wesentlichsten Biografien Paulo Freires. Sie liegt mir aber leider nur in Fragmenten vor. Wir müssen uns daher, was biografische Daten betrifft, hauptsächlich auf Barretos *Paulo Freire para educadores* (1998), Paulo Rosas' *Fontes do pensamento de Paulo Freire* (2004)¹⁵² und Riggennmanns Ausführungen über Freire¹⁵³ verlassen. Wichtige verwendete Einführungen und Übersichtsarbeiten stammen von Figueroa (1989), Gadotti (1997; 2003),¹⁵⁴ Gerhardt (1999), McLaren/Lissovoy (2003) und Riemann (1990).¹⁵⁵

Kommen wir damit zu John Dewey: Wiederum finden wir ein klares Hauptwerk, zumindest wenn wir aus dem Blickwinkel der Pädagogik auf Deweys Werk schauen. Es handelt sich um das 1916 veröffentlichte *Democracy and Education* (1930 erstmals auf deutsch als *Demokratie und Erziehung* erschienen¹⁵⁶). Es ist mit Sicherheit das bekannteste Werk Deweys im

werden (vgl. ebd.).

148 Freire, Paulo; Benevides, Alexandre (1979): *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire. o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1370>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Verlag Cortez & Morales, São Paulo, 1979). Im Folgenden als „Consc“.

149 Nämlich von den soeben genannten Veröffentlichungen alle außer EPF und LPK.

150 Diese wurden wiederum aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung, der Bedeutung und der im vorangegangenen Abschnitt dargelegten Beurteilung der wissenschaftlichen Fundiertheit ausgewählt.

151 In der spanischsprachigen Ausgabe: Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto; Freire, Ana Maria Araújo (2001): *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México D.F., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Das Werk ist ursprünglich auf portugiesisch erschienen.

152 Rosas, Paulo (2004): *Fontes do pensamento de Paulo Freire*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire. o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=629>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. bei Centro Paulo Freire--Estudos & Pesquisas (Coleção Paulo Rosas), Recife).

153 Riggennmann, Konrad (2006): *Escola nova, escola ativa! John Deweys Pädagogik am Beispiel ihrer Rezeption in Brasilien*. 2. Aufl. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.

154 Gadotti, Moacir (1997): *Lições de Freire*. In: Revista da Faculdade de Educação, Jg. 23, H. 1-2. Online verfügbar unter http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&nrm=iso, zuletzt geprüft am 28.7.2009. --- Gadotti, Moacir (2003): *Posfácio. Por que continuar lendo Freire?* In: Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita Victoria; Freire, Lutgardes; Gaitán Riveros, Carlos (Hg.): *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras. Experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO (Colección Campus virtual de CLACSO), S.345–347.

155 Riemann Costa e Silva, Margot (1990): *Paulo Freire - Bilanz einer Konzeption*. Frankfurt a. M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

156 Vgl. Oelkers, Jürgen (1993): *Vorwort zur Ausgabe 1993*. In: Dewey, John (2008): *Demokratie und Erziehung*.

deutschsprachigen Bereich, und so war und ist Dewey hierzulande ja – wenn überhaupt – hauptsächlich als Pädagoge bekannt (vgl. auch Kap. 2.1.4, S.31). Damit wird man/frau Deweys umfangreichen Denken und Schreiben allerdings sicher nicht gerecht. Für manche Autoren mag *Democracy and Education* denn auch nur eine von vielen in der langen Liste von Deweys Publikationen sein¹⁵⁷. Robert Westbrook, einer der wichtigeren Biografen Deweys, weist aber doch auf die besondere Bedeutung des Werks hin, die auch für John Dewey selbst bestand: Es sei, so Westbrook, „[...] not only his most important book on education but, as he said, the closest attempt he had made to summarize his 'entire philosophical position.' [...]”¹⁵⁸. Außerdem verbindet dieses Werk die fachliche Ausrichtung (Pädagogik) und die inhaltliche Themensetzung (Demokratie) dieser Diplomarbeit in nahezu idealer Art und Weise. Dies, und die Tatsache, dass das Werk auch für Dewey eine Art Zusammenfassung seines Denkens (zumindest bis 1916) darstellt, macht es für uns ganz eindeutig zum Schwerpunkt unseres Interesses. Abgesehen davon wird die Auswahl der zu bearbeitenden Schriften von John Dewey schon wesentlich schwieriger. Angesichts seines riesigen Gesamtwerks (37 Bände und wesentlich mehr Titel umfassend) scheint es unmöglich, auch nur eine einigermaßen repräsentative Auslese zu treffen, selbst bei einer grob-inhaltlichen Fokussierung. Wir werden uns daher in Fall Deweys zu einem bestimmten Anteil auf die Aufarbeitung und Aufbereitung von seinem Denken in der ausgewählten Sekundärliteratur verlassen müssen. Allerdings möchte ich als weitere Primärquelle neben *Demokratie und Erziehung* noch auf *The Public and Its Problems* (1927) – *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* (1996) zurückgreifen¹⁵⁹. Hier geht Dewey intensiv und von einem weniger spezifisch-erziehungswissenschaftlichen sondern einem mehr allgemein-philosophischen Standpunkt auf das Problem der Demokratie ein, was mir eine wichtige Ergänzung zu seinen Ausführungen zum Thema in *Demokratie und Erziehung* erscheint.

Zu den wichtigsten Sekundärwerken zu Dewey und Demokratie für diese Arbeit zählen die Biografien bzw. Übersichtsarbeiten von Suhr (2005)¹⁶⁰ und Westbrook (1991), sowie die Beiträge von Joas¹⁶¹, Westbrook¹⁶² und Kloppenberg¹⁶³ in dem von Joas 2000 herausgegebenen

Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Aufl. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz, 2008, S. 3f. Dies ist die verwendete Ausgabe von *Demokratie und Erziehung*. Im Weiteren als „DE”. Zusätzlich herangezogen wurde die englische Originalausgabe: Dewey, John (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Herausgegeben von Questia Media America, o. J. Online verfügbar unter <http://www.questia.com>, zuletzt geprüft am 29.7.2009. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. bei Macmillan, New York, 1916).

157 Vgl. etwa Simpson, Douglas J. (2006): *John Dewey*. New York: Lang (Peter Lang primers in education). S.13.

158 Westbrook, Robert B. (1991): *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. S.168.

159 Ich habe *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* in deutscher Übersetzung vorliegen: Dewey, John (1996): *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Dt. Übers. von Wolf-Dietrich Junghanns, hrsg. und mit einem Nachwort von Hans-Peter Krüger. Bodenheim: Philo. Im Folgenden als ÖiP abgekürzt.

160 Suhr, Martin (2005): *John Dewey zur Einführung*. Hamburg: Junius.

161 Joas, Hans (2000): *Einleitung: John Dewey - der Philosoph der Demokratie*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie*. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–19.

162 Westbrook, Robert B. (2000): *John Dewey und die Logik der Demokratie*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie*. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 341–361.

163 Kloppenberg, James T. (2000): *Demokratie und Entzauberung der Welt: Von Weber und Dewey zu Habermas und Rorty*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie*. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 44–80.

Sammelband *Philosophie der Demokratie*¹⁶⁴. Auch etwa Riggenmann (2006), Caspary (2000)¹⁶⁵ und Anderson/Major (2001)¹⁶⁶ könnten interessante Beiträge zur Beantwortung unserer Forschungsfrage(n) liefern.

4.1.2 Bisherige Dewey-Freire-Vergleiche: Überblick und Auswahl

Mit dem oben beschriebenen Vorgehen zur Literaturrecherche wurden auch folgende schriftliche Veröffentlichungen gefunden, die sich – auf die eine oder andere Weise – dem Vergleich von Paulo Freires und John Deweys Denken und Handeln widmen, entweder in speziellen Aspekten oder mehr oder weniger global. Viele der gefundenen Arbeiten haben ein gewisses „Programm“, das außerhalb des Vergleichs selbst liegt. Sie wollen z.B. zeigen, wie Deweys und Freires Denken zur Theorie X über Erziehung „passen“, was sie zur Idee Y beitragen oder wie sie in der Praxis Z „umgesetzt“ werden können. Einige andere Publikationen beschäftigen sich, etwas neutraler, spezifisch mit der Analyse der beiden Autoren – sozusagen um ihrer selbst willen. Auch diese gehen jedoch zumeist von einer bestimmten theoretischen „Folie“, d.h. von einer bestimmten Blickrichtung aus. Ich werde daher versuchen, in meinen Kurzdarstellungen auch wo möglich die Grundhaltung oder Stoßrichtung der jeweiligen VerfasserInnen mit zu berücksichtigen und darzulegen, zumindest soweit diese relativ deutlich ersichtlich sind.

Von den ursprünglich gefundenen 27 Veröffentlichungen, die Einsichten zum Dewey-Freire-Vergleich versprochen, blieben nach einer ersten Durchsicht 19 interessante Publikationen übrig¹⁶⁷. Es handelt sich dabei um 9 Zeitschriftenaufsätze, 5 Hochschulschriften, 2

164 Joas, Hans (Hg.) (2000): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

165 Caspary, William R. (2000): *Dewey on democracy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

166 Anderson, Debra J.; Major, Robert L. (2001): *Dewey, Democracy, and Citizenship*. In: *Clearing House*, Jg. 75, H. 2, S. 104–107. Online verfügbar unter <http://www.highbeam.com/doc/1G1-80924131.html>, zuletzt geprüft am 29.7.2009.

167 In den ausgeschiedenen Arbeiten fanden zumeist zwar beide Erziehungsphilosophen Erwähnung, ohne dass diese jedoch in irgendeiner systematischen Art und Weise gegenübergestellt wurden. Außerdem konnte eine vielversprechende Hochschulschrift weder digital noch in Printform besorgt werden (McKeown, Gabriel Marie (1986): *Problem solving in the educational theories of John Dewey and Paulo Freire*. Belfast. Queens University of Belfast). Die ausgeschiedenen Veröffentlichungen sind: Cuoto, Richard (1998): *The art of teaching democracy*. In: *Change*, 1.3.1998. Online verfügbar unter <http://www.highbeam.com/doc/1G1-20520578.html>, zuletzt geprüft am 28.7.2009. --- Feinberg, Walter; Roberts, Nicole; Fields, Belden (1999): *Models of Educational Democracy*. In: Olier, Michael A.; Blacker, David; Cunningham, Craig; Stark, Thomas I. (Hg.): *Proceedings of the Midwest Philosophy of Education Society, 1997-1998*: Midwest Philosophy of Education Society, S.122–131. --- Garrison, Jim (1998): *A Philosophical History of the Idea of the "Democratic Public" in the United States. A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective*. In: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhy, Heinz (Hg.): *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Nr. 38. Weinheim: Beltz, S.143–164. --- Hill, Laurie Gertrude (2006): *The principles for education of the Social Reconstructionists and Critical Theorists a yardstick of democracy*. Dissertation. Statesboro. Georgia Southern University. --- Lakes, Richard D. (1997): *The New Vocationalism: Deweyan, Marxist, and Freirean Themes*. Information Series No. 369. Columbus: Center on Education and Training for Employment. --- Nubiola, Jaime; Sierra, Beatriz (2001): *La recepción de Dewey en España y Latinoamérica*. In: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Jg. 6, H. 13, S.107–119. Online verfügbar unter <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27901306>, zuletzt geprüft am 13.9.2009. --- O'Brien, Leigh M. (2005): *Social Foundations of Education and Democracy: Teacher Education for the Development of Democratically-Oriented Teachers*. In: *Educational Foundations*, Jg. 19, H.

Monographien, 2 Beiträge in Sammelwerken und ein Internetdokument. Ich werde diese nun einzeln – in chronologischer Reihenfolge – vorstellen.

Die älteste vorliegende Arbeit, Elias (1974)¹⁶⁸, hat seine Stärke vor allem in der Analyse der Theorien Paulo Freires, die – zu einem Zeitpunkt, an dem Freire gerade erst seine frühen Hauptwerke veröffentlicht hatte – umfassend und sehr pointiert wirken. Zum Vergleich mit Dewey hebt Elias hauptsächlich eine theoretische Komponente hervor, die von den jeweiligen SekundärliteratInnen eher bei Dewey als bei Freire bemerkt wird, obwohl sie klar bei beiden vorkommt: „*We find in both philosophers the same recurring critique of dualism. Both are insistent on uniting theory and practice, action and thinking or reflexion, knower and object known.*“ (S.10). Was die Unterschiede zwischen den beiden Philosophen betrifft, nimmt Elias – wiederum sehr treffsicher – zwei Momente vorweg, die wir in späteren Analysen wiederfinden werden: Einerseits die Beobachtung, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen Dewey und Freire deren Sicht von Gesellschaft (in ihrer jeweiligen historisch-geografisch Konkretion) ist. Dewey ist grundsätzlich mit der eingeschlagenen Richtung der US-amerikanischen Gesellschaft zufrieden. Schulen müssten Instrumente eines (weiteren) sozialen und kulturellen Wandels sein; Freire hingegen sieht die bestehende kulturelle Situation als eine, die unmittelbar verändert werden muss und die Erziehung als Instrument dazu (vgl. ebd.). Andererseits führt Elias Dewey als Reformier und Freire als Revolutionär ein, noch ohne diese Termini explizit zu verwenden. Der Autor gesteht Dewey aber eine Ambivalenz in dieser Frage zu – nämlich, dass er sich teilweise auch einer radikaleren, utopischeren Sicht hingezogen fühlte – , die viele spätere Analysten nicht sehen (vgl. ebd.).

Danilo Streck hat 1977 eine Dissertation¹⁶⁹ vorgelegt, die – wie eine systematische Gegenüberstellung mit den anderen Vergleichsarbeiten zeigt – praktisch alle Ebenen des Vergleichs abdeckt, die auch in anderen Arbeiten vorkommen. Natürlich unterscheiden sich seine Überlegungen und Analysen teilweise von denen anderer AutorInnen, aber es gibt kaum einen Bereich, der in Streck's Doktorarbeit nicht erwähnt wird. Ausgehend von einer humanistischen Grundhaltung wird das Problem des politischen Analphabetismus als Angelpunkt der Arbeit eingeführt, die sich neben dem Vergleich der theoretischen Überlegungen Deweys und Freires vor allem auch deren jeweiliger pädagogischen Methode einzeln und in Bezug zueinander zuwendet. Auf die einzelnen Ergebnisse von Streck's Untersuchung kann hier nicht eingegangen werden, sie werden uns aber jedenfalls noch als Referenzpunkte in den Analysen dieser Arbeit begegnen.

3-4, S.33–44. Online verfügbar unter <http://www.highbeam.com/doc/1P3-1103626151.html>, zuletzt geprüft am 28.7.2009.

168 Elias, John L. (1974): *Social Learning and Paulo Freire*. In: *Journal of Educational Thought*, Jg. 8, H. 1, S.5–14.

169 Streck, Danilo Romeu (1977): *John Dewey's and Paulo Freire's views on the political function of education, with special emphasis on the problem of method*. New Brunswick. Rutgers University, Graduate School of Education.

Hornbeck (1985)¹⁷⁰ liefert in ihrer kurz gehaltenen *thesis* eine sehr einfach gestrickte Gegenüberstellung Dewey-Freire, die praktisch ohne analytischen Tiefgang bleibt. Einige ihrer Interpretationen der beiden Philosophen wirken wenig fundiert und bleiben unbelegt.

Von einer radikal-liberalen Perspektive schreibt Lichtenstein (1985)¹⁷¹ und ordnet Freire, Dewey, sowie Ivan Illich dieser Strömung zu. Er führt aus, dass „*radical liberal philosophy can be defined to include the following tenets: pluralism, developmental (as opposed to possessive) individualism, solidarity, egalitarianism, participatory democracy, and social revolution*” (S.52). Im Folgenden versucht er, alle sechs Überzeugungen allen drei Autoren zuzuordnen: ein wenig aussichtsreiches Unterfangen, das Lichtenstein noch dazu besonders schlecht gelingt, da er schlecht argumentiert, unnachvollziehbar zitiert und insgesamt seine Behauptungen kaum belegt. Von den sechs Merkmalen bleiben so zwei übrig, die einigermaßen einleuchtend allen drei Autoren zugeordnet werden (egalitarianism, participation); wobei dies, zumindest was Dewey und Freire betrifft, bei besserer Argumentationsführung durchaus noch um zwei weitere Punkte (pluralism, solidarity) erweitert werden könnte. Trotz alldem finden sich in dem Aufsatz einige meiner Meinung nach treffende Charakterisierungen der beiden Erziehungsphilosophen und deren Beziehung zueinander.

Best (1990)¹⁷² setzt in ihrer (unklassifizierten) kurzen Hochschulschrift Freires Methode der sokratischen, Deweys *experimentalism* und der *Harvard Business School case method* gegenüber. Sie sieht dabei die Forderung nach Dialog im Unterricht bei Freire und Dewey gegeben und von Sokrates übernommen (vgl. S.13-19). Mit einer offensichtlichen und krassen Fehlinterpretation Deweys und dessen Verständnis von *knowledge*¹⁷³ und mit insgesamt wenig Aussagekraft und/oder fehlenden Belegen disqualifiziert sie sich allerdings, wirklich interessante Beiträge zum Dewey-Freire-Vergleich zu leisten.

In ihrer Dissertation vergleicht Page (1990)¹⁷⁴ neben Dewey und Freire auch Rousseau, Pestalozzi, Piaget und eine Reihe weiterer (Reform-)PädagogInnen unterschiedlicher Epochen und Wirkungsräume. Alle stimmen laut der Autorin in den folgenden vier Punkten überein: „*rejection of traditional teaching methods; belief in the cognitive learning paradigm; faith in the ability of the student; and the importance of the relationship of school to society*” (S.2). Da diese Vergleichsparameter sehr allgemein gefasst sind, gibt es nicht unschwer eine Übereinstimmung. Die Aussagekraft einer solchen Zuordnung bleibt allerdings fraglich. Nichts desto trotz scheinen einzelne Zusammenfassungen bzw. Gegenüberstellungen brauchbar für den Dewey-Freire-Vergleich zu sein.

170 Hornbeck, Lesley Gail (1985): *The educational ideologies of John Dewey and Paulo Freire : a comparative perspective*. Irvine. University of California.

171 Lichtenstein, Peter M. (1985): *Radical liberalism and radical education. A synthesis and critical evaluation of Illich, Freire and Dewey*. In: *The American journal of economics and sociology*, Jg. 44, H. 1, S.39–53.

172 Best, Linda (1990): *Freire's Liberatory Learning: A New Pedagogy Reflecting Traditional Beliefs*. State University of New York At Geneseo.

173 In der von Best zitierten Stelle aus DE (S.347) referiert Dewey eine der griechischen Tradition entstammenden, negativen Sicht von Erfahrung und gibt nicht, wie Best zu verstehen gibt, seinen eigenen Standpunkt wieder (vgl. DE, S.360f).

174 Page, Marilyn (1990): *Active learning historical and contemporary perspectives*. Doctoral Paper. Massachusetts. University of Massachusetts.

Betz (1992)¹⁷⁵ vergleicht John Dewey und Paulo Freire zunächst anhand der folgenden Fragen: Wer wird erzogen? Was ist die Ursache für eine Klassenteilung? Was ist das Erziehungsziel? Welche Mittel sollen dazu ergriffen werden? Auch Betz teilt die Auffassung, dass Dewey als Reformator und Freire als Revolutionär zu sehen sind, und er sieht diese Trennung der beiden Pädagogen auch in deren erziehungsphilosophischen Grundlagen und ihrem Entwurf einer erzieherischen Praxis reflektiert. Er beschreibt Freires Erziehung als *„much more language intensive than Dewey's, perhaps because it is more therapy than inquiry and more emotive than cognitive. Dewey's education takes one more quickly to science and the world without: Freire's more quickly to morality and the world within“* (S.121). Betz scheut sich nicht, eine abschließende Wertung abzugeben, welche – vielleicht nicht sonderlich überraschend in einer dem Pragmatismus nahe stehenden Zeitschrift – zu Gunsten John Deweys ausfällt. Dieser sei, obwohl weniger erfolgreich in der pädagogischen Praxis, der bessere Erziehungsphilosoph (vgl. ebd., S.109). Und: *„Dewey's stress on incremental, experimental scientific method bringing the social situation to democratic completion represents a degree of success beyond that which Freire's method can promise.“* (ebd., S.121f).

In seinem kurzen Aufsatz zum Problem der Erwachsenenbildung in den USA, wählt Demetrian (1997)¹⁷⁶ Dewey vor Freire, weil er den politischen Weg von letzterem, nämlich den der Revolution, für die USA der 90er und 2000er Jahre nicht für realistisch hält; obwohl man/frau den Eindruck nicht los wird, dass er sich zu Freires Philosophie mehr hingezogen fühlt.

Deans (1999)¹⁷⁷ liefert in einem Aufsatz über *Service-Learning* interessante Einsichten zu Dewey, Freire und deren Beziehung zueinander. Er sieht Parallelen wie auch Unterschiede in den beiden Erziehungsphilosophien. Unter anderem diagnostiziert er Dewey nicht nur eine positivere Sicht auf Gesellschaft als Freire, sondern auch ein gewisses Maß an *unawareness of cultural diversity* und schlägt Freire in diesem Aspekt als bessere Alternative vor (vgl. S.18). Außerdem geht er kurz auf die – mitunter problematische – Rezeption Freires in der „westlichen Welt“ ein und verweist darauf, dass *„[...] Freire (1985) himself notes, 'My educational experiments in the Third World should not be transplanted; they should be created anew' [...]“* (ebd., S.22). Schließlich legt Deans mit zwei Beispielen dar, wie Freires und Deweys unterschiedliche Ansätze jeweils in der aktuellen Schul-Praxis umgesetzt werden können.

Eine neue Perspektive auf Dewey und Freire eröffnet Petruzzi (1999)¹⁷⁸, indem er deren Verbindungen mit den hermeneutischen Positionen von Heidegger und Gadamer offen legt.

175 Betz, Joseph (1992): *John Dewey and Paulo Freire*. In: Transactions of the Charles S. Peirce Society, Vol. XXVIII, H.1, S 107–126.

176 Demetrian, George (1997): *Adult Literacy and the American Political Culture*. In: Walling, Donovan R. (Hg.): Under construction. The role of the arts and humanities in postmodern schooling. Bloomington Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, S.169–192.

177 Deans, Thomas (1999): *Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism*. In: Michigan Journal of Community Service Learning, Jg. 6, H. Fall, S.15–29.

178 Petruzzi, Anthony (1999): *Hermeneutic Disclosure as Freedom: John Dewey and Paulo Freire on the Non-Representational Nature of Education*. In: Olicker, Michael A.; Blacker, David; Cunningham, Craig; Stark, Thomas I. (Hg.): Proceedings of the Midwest Philosophy of Education Society, 1997-1998: Midwest Philosophy of Education Society, S.110–121.

Interessanterweise konzentriert er sich dabei auf den Begriff der *Freiheit*, und wie diese durch Erziehung oder (Lern-)Erfahrung erreicht werden kann. Interessant deshalb, weil er dadurch aufzeigt – wenn wir Petruzzi folgen – dass dieser Begriff, der von Freire beständig verwendet wurde, auch bei Dewey eine nicht unwesentliche Stellung einnimmt: „*Both thinkers argue that authentic educative situations create a context in which the process of inquiry becomes the practice of freedom.*“ (S.110). Der Autor argumentiert außerdem, dass sich beide Philosophen für eine kritische und *non-representational* Erziehung einsetzen. Freires Konzept des Selbst sieht er auch bei Dewey widergespiegelt. Schließlich weist er darauf hin, dass beide darüber einig sind, dass „*[...] values, tradition, truth, freedom or knowledge have [no] fixed moral ends, objectifiable ulterior ends, or finalizable foundations; rather, they are values that emerge out of a dialogical and critical inquiry into existing problematic or limiting situations*“ (ebd., S.111). Diese Ansicht mag uns bei der Analyse der Erziehungsziele von Dewey und Freire weiterhelfen.

Als Protagonisten erziehungswissenschaftlicher Revolutionen sieht Ghiraldelli (2000)¹⁷⁹ John Dewey und Paulo Freire. Diese Revolutionen könnten jeweils mit einem Schlüsselbegriff beschrieben werden: Herbart habe mit der Einführung des Geistes in die Erziehungstheorie Vorarbeit geleistet, Dewey sei die Einführung der Demokratie und Freire die der Unterdrückten zu verdanken. In Nachfolge dieser drei sei als post-moderne Revolution der Erziehungswissenschaft die Einführung der Metapher durch Richard Rorty zu verstehen. Als zumindest etwas unausgeglichene, voreingenommene Darstellung sei ihre Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Theorie dahingestellt. Eine interessante Gegenüberstellung der Erziehungsziele von Dewey und Freire liefert uns Ghiraldelli jedoch. Dieses sei bei Freire so definiert: „*[...] o homem deveria deixar de ser objeto e tornar-se sujeito de sua própria história.*“. Deweys Ziel sei: „*[...] ser capaz de enfrentar a mudança contínua própria da vida livre, a vida democrática*“.¹⁸⁰

Abdi (2001)¹⁸¹ versucht herauszuarbeiten, dass sowohl in Deweys als auch Freires Erziehungsphilosophie – wenn nicht explizit, dann zumindest implizit – die Entwicklung einer neuen, authentischen Identität als wesentliche erzieherische Aufgabe gesehen wird. Dies wird im Falle Freires schlüssig argumentiert, bei Dewey ist die Beweisführung Abdis aber nicht zwingend. Schließlich sieht der Autor den „*drive for informed, critical citizenship*“ als Gemeinsamkeit der beiden Pädagogen, ohne dies näher zu erläutern oder zu belegen (S.196).

Feinberg/Torres (2001)¹⁸² heben in diesem kurzen Aufsatz den politischen Aspekt Deweys und

179 Ghiraldelli, Paulo (2000): *A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade*. Online verfügbar unter http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200005, zuletzt geprüft am 21.12.2008.

180 Ebd., S.34. Freire: „*[...] der Mensch soll aufhören, Objekt zu sein und Subjekt seiner eigenen Geschichte werden.*“ --- Dewey: „*[...] fähig zu sein, mit dem beständigen Wandel umzugehen, der dem freien, dem demokratischen Leben eigen ist.*“ (Übers. GS).

181 Abdi, Ali A (2001): *Identity in the Philosophies of Dewey and Freire: Select Analyses*. In: *Journal of Educational Thought*, Jg. 35, H. 2, S.181–200.

182 Feinberg, Walter; Torres, Carlos Alberto (2001): *Democracy and Education: John Dewey and Paulo Freire*. In: Zajda, Joseph I. (Hg.): *Education and society*. 3rd ed. Albert Park Australia: James Nicholas Publishers (International studies in education, society, and social change), S.59–70.

Freires hervor. Sie sehen die beiden als „*intellectual companions in the discovery of how education can enlighten democracy, and how democratic practices can improve educational settings*” (S.60). Freire sei dabei klar in der Nachfolge Deweys – vermittelt über die brasilianische Reformbewegung der *Escola nova* der 30er- und 40er-Jahre – zu verstehen. Die Autoren vergleichen Dewey und Freire – leider teilweise etwas oberflächlich – auf den Ebenen Epistemologie, Ethik, und Politik und Erziehung.

Eine gelungene Synthese und Aktualisierung der zentralen Gedanken von Paulo Freire und John Dewey (u.a.) legt Breault (2003)¹⁸³ vor. Er geht dabei von Freires *Pädagogik der Unterdrückten* aus und führt pointiert vor, wie die vom Brasilianer beschriebenen Mechanismen auch in der globalen Situation des 21. Jahrhunderts noch wirken. Das *Klassenzimmer als demokratische Oase*, das er sowohl Dewey als auch Freire als zentralen Gedanken zuschreibt, sieht Breault – gemeinsam mit Empowerment und Förderung der Gleichberechtigung – als Antwort der Erziehung auf die nach wie vor unterdrückerischen Zustände, die unsere heutige Welt prägen.

Bowers (2006)¹⁸⁴ wirft Dewey und Freire – wohl von einer postkolonialen, anti-kapitalistischen Position aus – vor, sich nicht nur der globalen ökologischen Probleme nicht angenommen zu haben, sondern die Verschärfung dieser Probleme sogar durch eine negative Sicht auf die bestehende Kultur (Freire)¹⁸⁵ bzw. durch übertriebene Technikfreundlichkeit (Dewey) unterstützt zu haben. Während einige der vertretenen Ansichten zur kulturelle Diversität bei einer etwaigen Verbreitung von Freires und Deweys Methode durchaus in Betracht zu ziehen wären (z.B. dass nicht alle Kulturen „totale Autonomie” für so essentiell halten, wie Freire und Dewey das getan haben mochten), geht viel von Bowers Kritik doch ins Leere, weil von der meiner Meinung nach falschen Ansicht ausgegangen wird, dass sowohl Freire als auch Dewey ihre Erziehungsphilosophie als für die gesamte Menschheit gültig entworfen hätten, und nicht etwa für die konkrete soziale und historische Situation, in der sie sich befanden. Der unverkennbar aggressive Ton und einige sehr fragwürdige Interpretationen der Schriften der zwei Philosophen tragen leider nicht dazu bei, die an und für sich sehr zu begrüßende Unternehmung, Deweys und Freires Denken von einem ökologischen bzw. kultursensiblen Standpunkt aus zu rezensieren, zu einem fruchtbringenden Ende zu bringen.

In einem Kürzest-Artikel vertritt Hytten (2006)¹⁸⁶ die Meinung, dass Freires Konzept der Erziehung als „*that specifically human act of intervening in the world*” am besten durch Deweys Vorstellung der Entwicklung von „*critical habits and disposition for living in, and*

183 Breault, Rick A. (2003): *Dewey, Freire, and a Pedagogy for the Oppressor*. In: Multicultural Education, Jg. 10, H. 3, S.2–6. Online verfügbar unter <http://www.highbeam.com/doc/1P3-320225021.html>, zuletzt geprüft am 28.7.2009.

184 Bowers, C. A. (2006): *Silences and Double Binds: Why the Theories of John Dewey and Paulo Freire Cannot Contribute to Revitalizing the Commons*. In: Capitalism Nature Socialism, Jg. 17, H. 3, S.71–87.

185 Diese negative Sicht auf die bestehende (unterdrückerische) Kultur sei – so meint Bowers – auch ein Angriff auf indigene Kulturen und deren traditionellen Wissens, das eine ökologische Nachhaltigkeit garantiere.

186 Hytten, Kathy (2006): *Rethinking aims in education. Part I: Does Meaning Matter? Considering Dewey and Cremin*. In: Journal of Thought, 22.9.2006. Online verfügbar unter <http://www.highbeam.com/doc/1G1-158958905.html>, zuletzt geprüft am 8.8.2009.

engaging, the world“ realisiert werden könnte, also Freires Ziel am besten durch Deweys Methode umgesetzt werden kann (S.2). Diese interessante Hypothese ist freilich erst zu überprüfen.

Riggenmann (2006) referiert vor allem die Meinungen dritter, erschließt uns so allerdings Einsichten, die uns ohne ihn verschlossen oder unbekannt geblieben wären (hat er doch Gelegenheit, Freires Arbeitszimmer, seinen Sohn und seinen engen Mitarbeiter und Biografen Moacir Gadotti persönlich kennen zu lernen). Laut Gadotti übernimmt Freire von Dewey dessen „[...] Idee des 'learning by doing', die kooperative Arbeit, die Beziehung zwischen Theorie und Praxis, die Methode des Ausgehens der Erziehung von der Sprache der Schüler“ (S.390). Unterschiede sieht er im – bereits von anderen AutorInnen erwähnten – Kulturbegriff, sowie im Ziel der Erziehung, das er bei Freire ganz der Befreiung verschrieben sieht. Freires Werk sei denn auch nach Gadotti „den Beiträgen des anderen großen Erziehungsphilosophen der ersten Jahrhunderthälfte, John Dewey, überlegen“ (ebd.). Jacinta Andrade, eine Schülerin Gadottis, fasst die Übereinstimmungen der beiden Denker „[...] in der Kritik der traditionellen Schule, im Lernen als erfüllte Gegenwart, in der Wertschätzung außerschulischen Lernens und dem Konzept der demokratischen Erziehung“ (ebd.) zusammen; Flavia Mäde¹⁸⁷ verweist zusätzlich noch auf die gemeinsame Ansicht Deweys und Freires, dass der Klassenkonflikt seine Ursache im dualen Weltbild der Antike hat; sowie auf den gemeinsamen demokratischen Kunst- und Kulturbegriff und die Übereinstimmung im Basisbegriff des Dialogs bzw. im Intersubjektivitätsprinzip (vgl. ebd., S.392). Joan Kalvelage¹⁸⁸ schließlich destilliert noch einmal die unterschiedliche Sicht auf die jeweilige Gesellschaft als *das* wesentliche Unterscheidungsmerkmal zwischen Dewey und Freire heraus.

In ihrem Werk über Dewey und Hoffnung findet bei Fishman/McCarthy (2007)¹⁸⁹ auch Paulo Freire vergleichend Erwähnung. Dabei kommen einige bereits wohlbekannte Themen zur Sprache, die die AutorInnen teilweise aber in neues Licht rücken bzw. neue Zusammenhänge aufzeigen. Zunächst gehen sie davon aus, dass „[...] the object of their [Dewey's and Freire's] ultimate hope is similar: the extension of democracy in continual social reconstruction“ (S.xxiii). Freire, so Fishman/McCarthy, betont die politische Komponente der Erziehung weit stärker als Dewey. Der jeweils vorgeschlagene Weg zu einer besseren Gesellschaft – „gradual amelioration of social ills“ bei Dewey versus „social revolution as the way to address our social ills“ bei Freire – hänge wesentlich vom jeweiligen historisch-geografischen Kontext, von dem aus die beiden Philosophen schreiben, ab (ebd., S.55f). Dies spiegelt sich, so die AutorInnen, auch in deren Methoden wieder, in Deweys gradueller *method of intelligence* und Freires revolutionärer *conscientização* (vgl. ebd., S.59-64). Schließlich sei diese Unterscheidung bis in die philosophischen Grundlagen der beiden Denker zu erkennen, so dass Fishman/McCarthy festhalten „[...] Dewey's position on intelligence and Freire's on

187 In: Mäde, Flavia (1995): *Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire*. München.

188 In: Kalvelage, Joan (1974): *Paulo Freire and Dewey's Legacy*. In: *Edcentric*, dec.1973/jan.1974, New York.

189 Fishman, Stephen M.; McCarthy, Lucille Parkinson (2007): *John Dewey and the philosophy and practice of hope*. Urbana: University of Illinois Press.

conscientization reflect their overall philosophic approaches, with Dewey emphasizing continuities and Freire emphasizing striking contrasts“ (ebd., S. 62).

Avoseh/Schamp (2008)¹⁹⁰, schließlich, liefern in ihrem kurzen Papier als einzigen Beitrag zum Dewey-Freire-Vergleich die Überzeugung, dass beide „*have espoused theories and philosophies aimed at helping foster self-direction and its attendant benefits in education“* (S.3).

Damit können wir unsere Übersicht über die vorliegenden und relevant erscheinenden bisherigen Arbeiten zum Dewey-Freire-Vergleich abschließen. Im Schlusskapitel soll auf diese noch einmal eingegangen werden, um sie mit unseren eigenen Erkenntnissen aus der nun folgenden Untersuchung zu bestärken oder aber zu kontrastieren.

4.2 VERGLEICHBARKEITS-VORUNTERSUCHUNG

Damit sind alle nötigen Vorarbeiten geleistet, um nun unsere eigene Vergleichsarbeit zu beginnen, und zwar im ersten Schritt mit einer Vergleichbarkeits-Voruntersuchung. Diese wird nach der im Kapitel 3.3 entworfenen Forschungsanleitung durchgeführt. Sie entspricht den dort dargelegten Punkten (i) bis (vii).

4.2.1 Vergleichbarkeits-Voruntersuchung nach Greshoff

Zunächst sollen nach meinem Forschungsentwurf ja die Begriffssysteme der beiden Autoren ausgefaltet werden (Punkt (i)). Dies kann natürlich nicht in deren Gesamtheit geschehen, sondern muss sich auf die unmittelbare begriffliche Umgebung der im Mittelpunkt des Interesses stehenden Begriffe *Befreiung* bzw. *Demokratie* beschränken.

(i.a) Paulo Freire: Einiges wurde über die von Freire am meisten verwendeten Begrifflichkeiten bereits gesagt (vgl. Kap. 2.2.2 und 2.2.3 dieser Arbeit). Dies soll nun – soweit die jeweiligen Begriffe im direkten Zusammenhang mit dem der *Befreiung* stehen – zusammengefasst, erweitert und systematisiert werden. In der Abb. 6 (S.97) habe ich versucht, diese Systematisierung schematisch darzustellen. Im Folgenden möchte ich erläutern, wie ich dazu vorgegangen bin und dieses Vorgehen textuell belegen.

Ausgehend vom Begriff der *Befreiung* gibt es eine große Gruppe von Elementen, die gemeinsam diesen Prozess¹⁹¹ der Befreiung konstituieren. Sie könnten auch Momente der

190 Avoseh, Mejai; Schamp, Ryan (2008): *Dewey, Freire and Self-Direction in 21st Century College Classrooms*. University of South Dakota, Division of Educational Administration. Online verfügbar unter <http://orgs.usd.edu/gpctss/Submissions2008/Avoseh2008.pdf>, zuletzt geprüft am 29.6.2009.

191 Denn dass Freire *Befreiung* als einen Prozess und nicht als ein einmaliges Ereignis versteht, zieht sich durch sein gesamtes Werk. Nur exemplarisch hierzu: „Für mich ist der Prozess der Befreiung ein fortdauernder Prozess. Es gibt in der Geschichte nicht einen abstrakten Punkt, wo man sagen könnte: Hier ist Freiheit erreicht. Im Gegenteil, ständig schauen wir danach aus, in einem dauernden Prozess des Suchens. Insoweit

Befreiung oder Mechanismen zur Befreiung genannt werden. Ich habe versucht, die wesentlichen Elemente dieser Gruppe herauszuarbeiten, und weniger essentielle Aspekte auszuschneiden. Dies geschah in einem zyklischen Prozess aus Auffinden und Einsammeln der entsprechenden Begriffe durch (mal überfliegendes, mal detaillierteres) Lesen der ausgewählten Texte Freires einerseits. Andererseits unterzog ich die so gesammelten Ausdrücke jeweils einem Quervergleich¹⁹², um so einmal oder wenige Male verwendete Formulierungen von durchgängiger gebrauchten Begriffen zu unterscheiden. Nur letztere haben Eingang in meine Schematisierung gefunden.

Dazu zählt, als eines der wichtigsten Elemente der Befreiung, die *Bewusstseinsbildung* (*conscientização*). Dieses geht im späteren Werk Freires in wesentlichen Aspekten in den Begriff der *demokratisch-progressiven*¹⁹³ *Erziehung* ein. Die beiden Begriffe überschneiden sich insoweit, als jeweils: a) kritisches Denken gefördert werden soll. Dabei sind b) die Lernenden aktive Subjekte, die mit der Welt in Interaktion stehen¹⁹⁴. c) Ein Hauptziel ist die *Entschleierung* der Welt¹⁹⁵. Und d) Dialog ist essentiell für den Lernprozess¹⁹⁶. Obwohl sich die beiden Begriffe *Bewusstseinsbildung* und *demokratisch-progressiven Erziehung* trotzdem nicht hundertprozentig decken, habe ich sie für unsere Zwecke zusammengefasst¹⁹⁷.

Als Unterelemente davon sind besonders hervorzuheben: das eben erwähnte *Kritische*

wir geschichtliche Wesen und bewusste Wesen sind, sind wir unvollständige Wesen. Wir sind nicht fertig. Wir sind nicht, sondern wir werden – oder wir werden nicht. Deshalb ist in der Geschichte die Befreiung ebenso ein permanenter Prozess wie die Erziehung, ein dynamischer Prozess, in dem wir ständig stehen.” (LPK, S.147).

192 D.h. ich durchsuchte mit Hilfe der Volltextsuche alle vorliegenden Texte nach weiteren Vorkommnissen des jeweiligen Begriffs. Dabei war natürlich immer zu prüfen, ob das so aufgefundene Wort im Sinne des ursprünglichen Begriffs verwendet wurde; d.h. ob es sich tatsächlich um den selben Begriff und nicht nur um das selbe Wort handelte.

193 Die Begriffe *demokratisch* und *progressiv* werden dabei abwechselnd oder auch gemeinsam verwendet. Es kann kein begrifflicher Unterschied zwischen den beiden festgestellt werden. *Demokratie* kommt im übrigen zwar immer wieder im Werk Freires vor, scheint aber kein wirklich zentraler Begriff seiner Theorie zu sein.

194 „Die Bewusstseinsbildung impliziert [...], dass wir die spontane Sphäre der Realitätsaneignung überwinden, um anzukommen in einer kritischen Sphäre, in der die Realität zu einem Objekt der Erkenntnis wird [...]. (...). [Sie] beruht nicht auf dem Bewusstsein auf der einen Seite und der Welt auf der anderen. [...]. Im Gegenteil, sie beruht auf der Beziehung Bewusstsein-Welt.” (Consc, S.15, Übers. GS) vs. „[Es] ist eine der fundamentalen Aufgaben einer progressiven Volkserziehung,” dass die Lernenden „[...] das Hausverstandswissen [saber de senso comum] überwinden zu Gunsten eines kritischeren Wissens [...] über die Welt und über sich, in und mit der Welt.” (PolEd, S.16f, Übers. GS)

195 „[...] Erziehung, die von der Bewusstseinsbildung ausgeht [...] muss vor allem ein Entschleiern der Welt sein.” (LPK, S.82) vs. „[...] die Aufgabe der progressiven Erzieherinnen und Erzieher ist, Wahrheiten aufzudecken [...].” (PolEd, S.48, Übers. GS)

196 „[...] die Lernbeziehung [...] besteht nicht nur aus einem erkennenden Subjekt und einem zu erkennenden Objekt. Sie dehnt sich auf andere Subjekte aus, und wird dabei, im Grunde, eine Beziehung Subjekt-Objekt-Subjekt. Als demokratische Beziehung ist der Dialog die Möglichkeit [...], mich dem Denken der anderen zu öffnen und nicht in der Isolierung zu versinken.” (PE, S.61, Übers. GS)

197 Vgl. dazu auch Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit.

Schlussendlich tritt die inhaltliche Kontinuität zwischen den beiden Formulierungen auch in folgendem Vergleich zu Tage: Freires oft zitiertes „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.“ (zit. nach Lange, Ernst. *Einführung*. In: Freire 1973) findet sich in *Política e educação* (Freire 1993a) in folgender Form wieder: „[...] das wirkliche Problem, das sich uns stellt, ist [...] die Unmöglichkeit einer neutralen Erziehung zu bestätigen, und, ihren politischen Charakter anerkennend, um eine ethisch-demokratische Position zu kämpfen [...].” (S.21, Übers. GS).

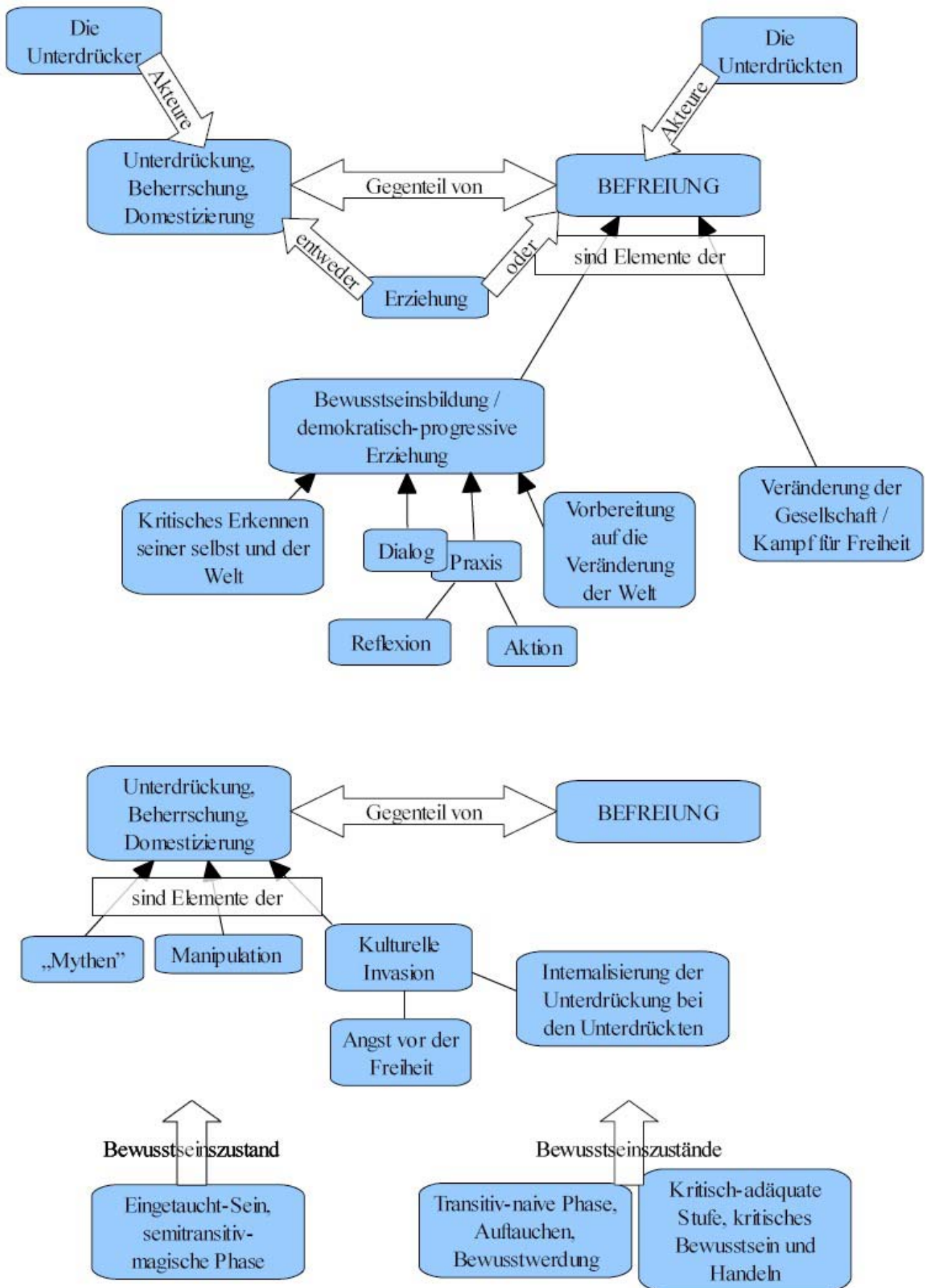


Abb. 6: Schaubild des Begriffssystems rund um den Begriff der Befreiung bei Paulo Freire

Erkennen seiner selbst und der Welt, sowie der *Dialog*¹⁹⁸; eng mit letzterem verbunden ist die *Praxis*; als letztes wichtiges Unterelement der Bewusstseinsbildung ist die *Vorbereitung auf die Veränderung der Welt*¹⁹⁹ zu nennen. Die *Praxis* besteht aus den Elementen *Reflexion* und *Aktion*²⁰⁰. Darin überschneidet sie sich mit dem Dialog²⁰¹.

Als weiteres Element der Befreiung, das sich nicht der Bewusstseinsbildung unterordnen lässt, ist die *Veränderung der Gesellschaft* bzw. der *Kampf für Freiheit* zu erwähnen²⁰².

Kommen wir damit zum Begriff der *Erziehung*. Diese kann, wie bereits mehrfach zitiert, entweder befreiend oder unterdrückerisch sein. Freire, der Pädagoge, scheint *befreiende Erziehung* meist mit *Befreiung* gleich zu setzen. Er verwendet die beiden Formulierungen abwechselnd und oft scheinbar synonym. Es gibt aber einige Anhaltspunkte, dass er durchaus der Meinung war, dass Erziehung alleine nicht zu Befreiung ausreicht²⁰³. Wir nehmen Erziehung, in ihrer befreienden Ausprägung, also als weiteres Element der Befreiung an²⁰⁴.

Die Akteure der Befreiung sind bei Freire ganz klar definiert, und zwar sind es die Unterdrückten (vgl. Kap. 2.2.2, S.43). Für Paulo Freire von essentieller Bedeutung für die Beschreibung des Zustands der Unterdrückung und des Prozesses der Befreiung auf der Ebene des Individuums, habe ich auch die Bewusstseinszustände aus seinem Modell der Transitivity²⁰⁵ mit in meine Systematisierung aufgenommen (im Schaubild Abb. 6 ganz unten). Das semitransitiv-magische Bewusstsein ist dabei Ausdruck der Unterdrückung, die transitivity-naive Phase entspricht dem beginnenden Prozess der Befreiung und das kritisch-adäquate Bewusstsein dem anzustrebenden, befreiten Bewusstseinszustand.

Abschließend ist noch auf das Gegenstück zur Befreiung einzugehen, der Unterdrückung. Aber ist es denn wirklich die Unterdrückung, die Freire als Gegenteil seines Erziehungsziels sieht? Oder anders gefragt, verwendet Freire wirklich hauptsächlich den Begriff der *Unterdrückung*,

198 „Der kritische und befreiende Dialog [...] muss mit den Unterdrückten eingegangen werden, unabhängig vom Grad ihres Kampfes um Befreiung.“ (PO, S.29)

199 Bewusstseinsbildung „bereitet die Menschen, im Rahmen der Aktion, vor auf den Kampf gegen das, was sie von ihrer Humanisierung abhält.“ (PO, S.65, Übers. GS)

200 „[Die authentische Befreiung] ist Praxis, bestehend aus Aktion und Reflexion der Menschen über die Welt, um diese zu verändern.“ (PO, S.38, Übers. GS)

201 „[Bei der Analyse des Dialogs] finden wir [im Wort] zwei Dimensionen; Aktion und Reflexion, [...] in einer so grundlegenden Interaktion, dass, wenn eine der beiden auch nur teilweise geopfert wird, die andere es ihr verübelt [? - Original: se ressent]. Es gibt kein echtes Wort, das nicht Praxis wäre.“ (PO, S.44, Übers. GS)

202 „Die Befreiung der Individuen gewinnt nur eine tiefere Bedeutung wenn es ihr gelingt, die Gesellschaft zu verändern.“ (PE, S.51f, Übers. GS); „[...] das Bewusstsein [der Unterdrückten], dass sie durch die konkrete Situation der Unterdrückung eingeschränkt werden, (...) bedeutet noch nicht deren Befreiung. (...) sie können den Widerspruch, in dem sie sich befinden, nur dann überwinden, wenn sie aus dem Bewusstsein heraus, unterdrückt zu sein, sich dem Kampf um ihre Befreiung widmen.“ (PO, S.19, Übers. GS)
Vgl. dazu auch Kapitel 2.2.3, S.47.

203 „[...] die gesellschaftlichen Mächte, die Erziehung geschaffen haben, [werden] es niemals zulassen [...], dass sich die Erziehung gegen sie richtet. Aus diesem Grund kann eine tiefgreifende und radikale Veränderung von Erziehung nur dann stattfinden [...], wenn die Gesellschaft selbst radikal verändert wird.“ (LPK, S.84); „Ich glaube, dass die beste Aussage zur Definition der Möglichkeiten der erzieherischen Praxis angesichts ihrer Begrenzungen die folgende ist: ohne alles zu können, kann die erzieherische Praxis doch einiges.“ (PolEd, S.47, Übers. GS). Vgl. auch EPF, S.44; S.118.

204 Wie bereits zitiert, beschreibt auch Moacir Gadotti „die Erziehung als Instrument der Befreiung“ (2003, S.346, Hervorh. GS, Übers. GS).

205 Vgl. meine Ausführungen und Quellenverweise im Kapitel 2.2.2, S.42.

um sozusagen sein Antiziel zu beschreiben? Der Umstand, dass sein wohl meistgelesenes Werk *Pädagogik der Unterdrückten* heißt, ließe dies vermuten. Einer eingehenden Untersuchung hält diese Annahme allerdings nicht stand, wie wir sehen werden.

Schon in der früher zitierten Selbstdefinition seines Erziehungsziels²⁰⁶, verwendet Freire den Ausdruck *dominação* statt *opressão*, der eigentlich genauer mit *Beherrschung* oder *Herrschaft* übersetzt werden sollte. In *Pädagogik der Unterdrückten* kommen zwar *opressão* und damit verwandte Wörter noch wesentlich häufiger vor, aber Freire spricht auch hier schon oft von *dominação*, von *dominadores* und *dominados*²⁰⁷. Ein Quervergleich zeigt, dass in einigen anderen Werken Freires – in diesem Fall relativ unabhängig von deren Erscheinungsjahr – *opressão* u.ä. gar nicht verwendet wird. Die Wortfamilie *domina...* hingegen findet sich durchgängig. Sogar die Formulierung *domesticação* (Domestizierung) findet in mehr Veröffentlichungen Eingang als *opressão*, wenn auch meist in eher spärlicher Dosis (vgl. dazu Abb. 7).

Inhaltlich ist davon auszugehen, dass alle drei Begriffe weitgehend synonym verwendet werden. Was Freire an einer Stelle unter Verwendung des einen Begriffs sagt, wiederholt er an anderer Stelle unter Verwendung der anderen Formulierung²⁰⁸. Ich habe die drei Begriffe *Unterdrückung*, *Beherrschung* und *Domestizierung* daher zu einem begrifflichen Paket zusammen geschnürt.

Zuletzt habe ich noch versucht, die wichtigsten Unterelemente von *Unterdrückung/Beherrschung/Domestizierung* zu sammeln²⁰⁹. Diese sind: *Mythen*²¹⁰, *Manipulation*²¹¹, *Angst*

206 „Ich halte die Unterdrückung [*dominação*, Anm.] für das fundamentale Thema unserer Epoche, was seine Kehrseite, das Thema der Befreiung, zum Ziel macht, das erreicht werden soll.“ (Consc, S.17. Übers. GS)

207 *Herrscher und Beherrschte* (Übers. GS).

208 Die *educação dominadora* wird etwa der *educação libertadora* gegenüber gestellt (rein beispielhaft in Freire 1976, S.80ff) und *dominação* der *libertação* (etwa PO, S.54) oder *liberdade* (Freiheit). Genauso findet sich aber auch die Gegenüberstellung *domesticação* - *libertação* (wiederum beispielhaft: ebd., S.73 oder Freire 1971, S.28).

209 Vgl. dazu ebenfalls die Übersicht in Abb. 7, S.100. Die Liste der untersuchten Begriffe entstand ähnlich wie bereits oben (S.96) beschrieben. Einige dieser Elemente schied ich nach dem Quervergleich aus, weil sie nur sehr vereinzelt verwendet werden (Eroberung, Prinzip „Teile und Herrsche“, Falsche Großzügigkeit), andere wegen ihrer mangelnden begrifflichen Schärfe (Propaganda), oder aus beiden Gründen (Paternalismus). In *Pädagogik der Unterdrückten* verwendet Freire die Begriffe *teoria da ação antidialógica* (Theorie der antidialogischen Aktion, GS) und *conquista* (Eroberung, GS). Diese sind mehr oder weniger als Synonyme für Unterdrückung/Beherrschung/Domestizierung zu verstehen, eventuell auch als Konkretisierung derselben. Freire: „Der Antidialogische, Herrschende in seinen Beziehungen zu seinem Gegenüber, versucht ihn zu erobern, immer mehr, auf unterschiedlichste Weise.“ (PO, S.78, Übers. GS, Hervorh. GS)

210 „[...] All diese Mythen (...), dessen Einimpfung in die unterdrückten Volksmassen wesentlich für deren Eroberung ist, werden ihnen durch eine gut organisierte Propaganda zugetragen.“ (PO, S.79, Übers. GS); „Bei der praktischen Umsetzung einer Form der Erziehung, die das kritische Bewusstsein des Lernenden herausfordert, müssen wir notwendigerweise gegen einige Mythen ankämpfen, die uns verstümmeln. Durch das Widerlegen dieser Mythen fordern wir auch die herrschenden Mächte heraus, weil sie [die Mythen] Ausdruck dieser Mächte und ihrer Ideologie sind.“ (Freire 1993b, S.39, Übers. GS)

211 „[...] die Manipulation ist ein Instrument der Eroberung (...)“ (PO, S.83, Übers. GS); „Propaganda, Anführertum [*dirigismo*], Manipulation – die Waffen der Herrschaft – können keine Instrumente der Re-Humanisierung sein.“ (Consc, S.44, Übers. GS)

	PO (1970)	Extensão ou comunicação? (1971)	Ação cultural para a liberdade (1976)	EPF (1977)	Cartas à Guiné-Bissau (1977)	Consolidação (1979)	Por uma pedagogia da pergunta (1985)	Pedagogia da esperança (1992)	Professora sim, tia não (1993)	Pedagogia da Autonomia (1996)	Pedagogia da indignação (2000)	
Unterdrückung (<i>opressão</i>)	+	X	X	+	X	+	X	+	+	X	X	X
Beherrschung, herrschaftlich, ... (<i>domina...</i>)	+	~	+	?	+	+	+	+	+	+	+	+
Domestizierung, domestizierend, ... (<i>domesti...</i>)	+	+	+	?	X	+	X	~	+~	~	+~	~
Eroberung (<i>conquista</i>)	+	+	X	?	X	X	X	X	X	X	X	X
Mythen (<i>mitos</i>)	+	+	+	?	~	+	X	X	X	+	X	X
Propaganda (<i>propaganda</i>)	+	+	~	?	X	~	X	X~	X	X	X	X
Prinzip „Teile und Herrsche“ (<i>dividir para manter a opressão</i>)	+	X	~	?	X	X	X	~	X	X	X	X
Manipulation, manipulierend, ... (<i>manipula...</i>)	+	+	+	?	X	+	~	~	X	X	X	X
Paternalismus (<i>paternalismo</i>)	~	X	X	?	X	X~	X	X	X	X	X	X
Falsche Großzügigkeit (<i>generosidade falsa</i>)	+	X	X	?	X	~	X	X	X	X	X	X
Angst vor der Freiheit (<i>medo da liberdade</i>)	+	X	X	?	X	X	X	+	X~	+	X	X
Internalisierung der Unterdrückung bei den Unterdrückten (<i>el opressor hospedado</i>)	+	X	X	?	X	X	X	X	X~	~	X	X

Legende

+ ... kommt vor

X ... kommt (praktisch) nicht vor

~ ... kommt kaum vor

? ... nicht überprüft

Legende
+ ... kommt vor
X ... kommt (praktisch) nicht vor
~ ... kommt kaum vor
? ... nicht überprüft

Abb. 7: Verwendung unterschiedlicher Begriffe rund um die Unterdrückung in den Werken von Paulo Freire

vor der Freiheit²¹², und Internalisierung der Unterdrückung bei den Unterdrückten²¹³. Letztere beide habe ich dem Überbegriff *Kulturelle Invasion* zugeordnet, da auch Freire die beiden Elemente unter dieser Überschrift zusammenfasst (vgl. PO, S.86-96). Damit ist die Begriffsauswahl und -ausfaltung für Paulo Freire abgeschlossen.

(i.b) John Dewey: In meiner Einführung zu John Dewey bin ich bereits auf einige der von ihm verwendeten und entworfenen Begriffe eingegangen: besonders dem der *Demokratie*, der *Erfahrung*, der *Erziehung*, der *Schule* und des *Lernens* (vgl. Kap. 2.1.2 und 2.1.3). Jetzt geht es ein weiteres Mal darum, diese mit anderen, häufig verwendeten und wesentlichen Begriffen zu ergänzen; sie untereinander in Beziehung zu setzen und zu systematisieren. In der Abb. 8 (S.101) habe ich versucht, diese Schematisierung grafisch umzusetzen. Wie bei Paulo Freire müssen wir uns auch bei John Dewey (und hier vielleicht noch mehr) auf einen Ausschnitt seines Begriffssystems beschränken, und zwar auf den rund um den Begriff der *Demokratie*, so wie es der Fokus dieser Untersuchung vorgibt.

212 „Die 'Angst vor der Freiheit', die von den Unterdrückten Besitz ergreift, Angst vor der Freiheit, die sie einerseits dazu bringen kann zu versuchen, selbst Unterdrücker zu sein, andererseits sie im Status der Unterdrückten gebunden halten kann [...]“ (PO, S.18, Übers. GS)

213 „[...] [In einer] existenziellen Dualität [...] 'beherbergen' die Unterdrückten den Unterdrücker, dessen 'Schatten' sie 'verinnerlichen', sie sind sie selbst und gleichzeitig sind sie ein anderer.“ (PO, S.27, Übers. GS)

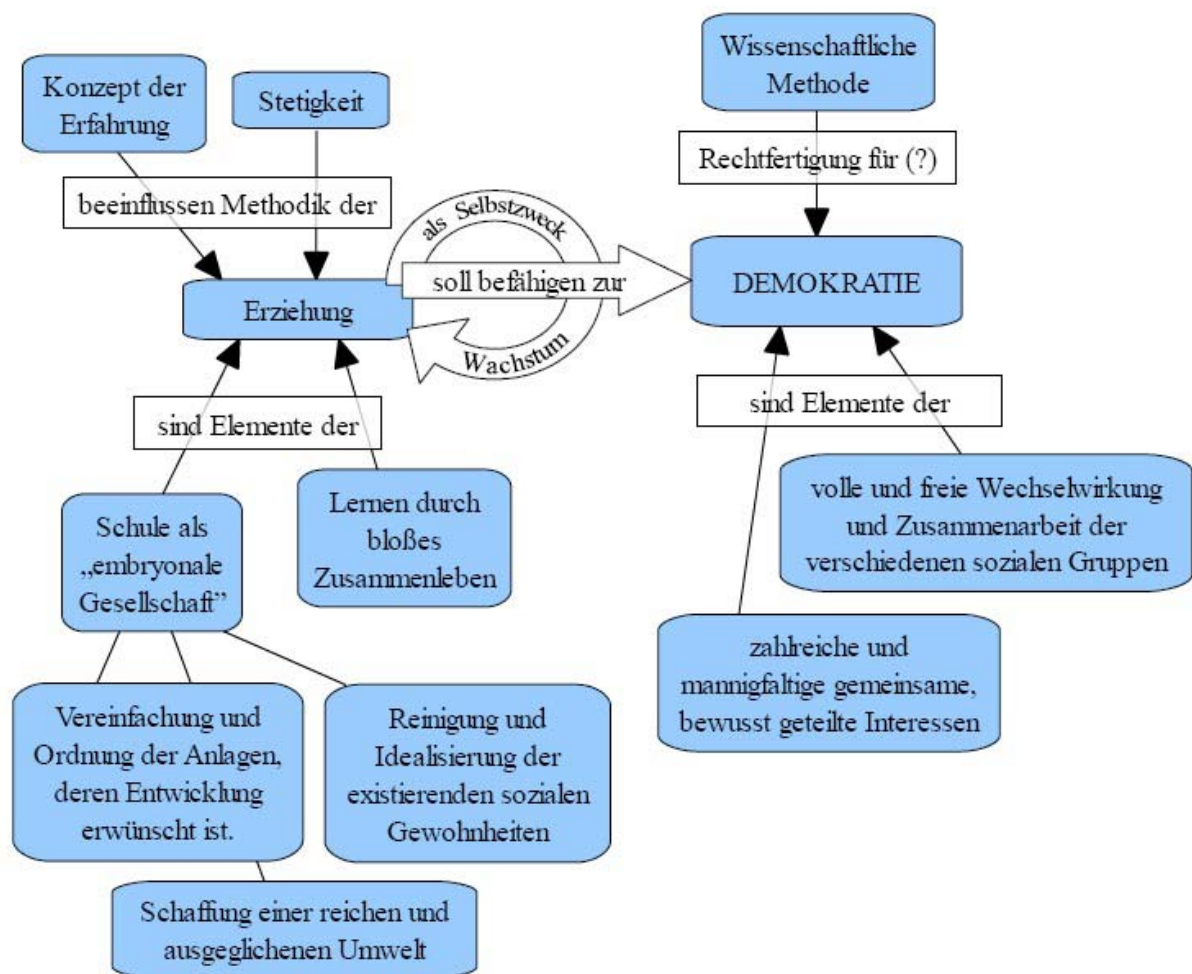


Abb. 8: Schaubild des Begriffssystems rund um den Begriff der Demokratie bei John Dewey

Kommen wir daher zu den Elementen des Begriffs *Demokratie* nach Dewey. Diese sind, wie schon im Kap. 2.1.3 ausführlich beschrieben, *zahlreiche und mannigfaltige gemeinsame, bewusst geteilte Interessen* einerseits und *volle und freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen* andererseits (vgl. DE, S.115; 120). Kloppenberg schreibt Dewey zu, „*Partizipation und Kommunikation*“ (was in etwa den eben erwähnten beiden Elementen entspricht) als „*Ziel von Demokratie*“ gesehen zu haben (2000, S.62). Ich interpretiere dies aber im Grunde als Bestätigung, und nicht als Widerspruch zum bisher Gesagten. Konstituierendes Element und Ziel von Demokratie können dann ein und dasselbe sein, wenn diese nicht als Umstand, oder einmalig-linearer Ablauf, sondern – wie von Dewey – als fortwährender Prozess²¹⁴ angesehen werden. So ist das Ziel von Demokratie schlicht und einfach: mehr Demokratie.

²¹⁴ Kloppenberg spricht etwa vom „*Dauerprozess der Bewältigung sozialer Probleme, den Dewey als Wesenskern von Demokratie verstand*“ (2000, S.71). Auch Westbrook diagnostiziert Dewey, eine *prozedurale Demokratie* vertreten zu haben (vgl. 2000, S.359).

Ebenfalls im Kap. 2.1.3 sind wir bereits auf die Frage eingegangen, ob die *wissenschaftliche Methode* und die Umstände, unter denen diese besonders erfolgreich ist – nämlich unter demokratischen –, als logische Rechtfertigung für Deweys Forderung nach Demokratie zu verstehen ist. Der Vollständigkeit halber haben wir dieses Moment in unsere Schematisierung aufgenommen – wenn auch mit einem Fragezeichen, da es sich hierbei um eine „*irritierende Stelle in Deweys Werk*“ (Joas 2000, S.13) handelt.

Wenden wir uns damit dem Aspekt der *Erziehung* und dessen Zusammenhang mit der Demokratie zu. Erziehung, die über die reine Stammessicherung²¹⁵ hinausgeht – und um die geht es Dewey ja – soll grundsätzlich kein Ziel außerhalb seiner selbst haben. Erziehung ist also Selbstzweck, dient einzig und allein dem eigenen Wachstum²¹⁶. Doch wäre es nicht Dewey, wenn er nicht, über das bereits Gesagte hinaus, eine direkte Verbindung zwischen Erziehung und Demokratie herstellen würde²¹⁷:

„Eine solche [demokratische] Gesellschaft braucht eine Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen.“ (DE, S.136; vgl. auch ebd., S.121f; sowie ÖiP, S.133)

Es lässt sich also sagen, dass Erziehung nach Dewey zur Demokratie befähigen soll²¹⁸.

Das Konzept der *Erfahrung*, wie es im Kap. 2.1.2.1 vorgestellt wurde, steht wiederum in engem Zusammenhang mit der Erziehung, wie sie nach Dewey entworfen wird. Es beeinflusst wesentlich die Annahmen darüber, wie Lernen – und damit Erziehung – überhaupt stattfinden kann. So beeinflusst Deweys Vorstellung von Erfahrung wesentlich die Methodik, die er den ErzieherInnen als geeignet vorschlägt – z.B. in der „*Methode des Denkens*“²¹⁹.

215 Vgl. Kap. 2.1.2.2; DE, S.15-18.

216 Vgl. Kap. 2.1.2.2 und die dort angegebenen Quellen.

217 Immerhin nannte er ja auch eine seiner wichtigsten Veröffentlichungen „*Demokratie und Erziehung*“.

218 Im Weiteren führt Dewey aus, dass sich das Erziehungsziel des 'hohen Wertes der Persönlichkeit' (im Sinne von kultureller und Persönlichkeits-Bildung) und der 'Wert für die Gesellschaft' der Erziehung keineswegs widersprechen, da dieser Wert für die Gesellschaft doch „*aufgefasst werden [muss] als Pflege der Fähigkeit, frei und voll an gemeinsamen Betätigungen teilzunehmen. Dies ist unmöglich ohne 'Kultur', wird aber andererseits auch dadurch belohnt, dass es 'Kultur' erzeugt [...].*“ (DE, S.168; vgl. auch ebd., S.165)

Es sei noch anzumerken, dass – so wie die Demokratie für Dewey nur *ein* Ziel der Erziehung ist (neben dem Ziel des Wachstums) – auch die Erziehung nur *ein* Mittel unter mehreren ist, um dieses Ziel zu erreichen. (vgl. dazu etwa ÖiP, S.125).

219 „*Die Unterrichtsvorgänge schließen sich zu einem einheitlichen Ganzen zusammen in dem Grade, in dem sie sich um die Erzeugung guter Denkgewohnheiten gruppieren. Wir können zwar mit Recht von der 'Methode des Denkens' sprechen; wichtiger ist es jedoch, zu wissen, dass das Denken die Methode der bildenden Erfahrung ist. Die wesentlichen Merkmale der 'Methode' sind darum identisch mit den wesentlichen Merkmalen des 'Denkens'. Es sind folgende: erstens, dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat – dass eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; zweitens: dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: dass er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: dass er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: dass er die Möglichkeit und Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.*“ (DE, S.218, Hervorh. GS).

Was wir über die *Erfahrung* sagen können, lässt sich mit mindestens ebenso viel Berechtigung für das Prinzip der *Stetigkeit* festhalten: Nämlich, dass es wesentlichen Einfluss auf die von Dewey entworfene Erziehungs- und Schulpraxis hat²²⁰:

„[...] eine demokratische Gesellschaft [muss], da sie grundsätzlich für freien Austausch, für soziale Stetigkeit eintritt, eine andere Erkenntnistheorie entwickeln [...]. [...] Ihr pädagogisches Gegenbild liegt darin, dass in der Schule der Wissenserwerb mit Betätigungen oder Beschäftigungen verbunden wird, die von einem Gemeinschaftsleben getragen werden.“ (DE, S.442)

Als Elemente von Erziehung habe ich die *Schule als „embryonale Gesellschaft“* einerseits und *Lernen durch bloßes Zusammenleben* andererseits angenommen. Wie ja bereits ausgeführt²²¹ sind für Dewey beide Aspekte der Erziehung, intentionale und nicht intentionale, von wichtiger Bedeutung.

Zur Schule und deren Elementen wurde in unserer Einführung bereits alles Wesentliche gesagt (vgl. Kap. 2.1.2.2). Es sei hier nur noch einmal – in etwas anderer Formulierung – wiederholt: Schule als besondere Umwelt soll bieten: (a) *Vereinfachung und Ordnung der Anlagen, deren Entwicklung erwünscht ist*; (b) *Reinigung und Idealisierung der existierenden sozialen Gewohnheiten*; und (c) *Schaffung einer reicheren und besser ausgeglichenen Umwelt als wenn die Jugendlichen sich selbst überlassen wären* (DE, S.42).

Damit ist nun auch die Ausfaltung von Deweys Begriffssystem abgeschlossen und wir können uns dem folgenden Punkt zuwenden:

(ii) Bildung eines übergeordneten, einheitlichen Begriffssystem: Wiederholen wir noch einmal Greshoffs Anweisungen zum Grundverhältnisse klärenden Vergleich²²²: (1) Die *Auswahl eines konkreten Untersuchungsbereichs* ist durch die Fokussierung auf die Begriffe *Befreiung* und *Demokratie*, also durch das Erziehungsziel von Freire und Dewey schon geschehen. (2) Die Untersuchung der jeweiligen Begriffssysteme und die Bestimmung der Abstrakt-konkret-Verhältnisse ihrer Begriffe haben wir soeben abgeschlossen. Dies ist bei jedem der beiden Autoren möglichst unabhängig vom jeweils anderen erfolgt, d.h. nicht schon in Voraussicht oder gar Vorwegnahme des nächsten Schrittes, der nun folgt (des dritten, in Greshoffs Ausführungen), nämlich der (3) Zusammenführung der beiden Begriffssysteme in ein einheitliches, durch Einführung von äquidistanten Überbegriffen. Der Ausgang dieser Zusammenführung ist daher ergebnisoffen.

220 Deweys Analyse, Kritik und Auflösung der Dualismen Geist-Materie, Seele-Körper, Mensch-physischer Welt, Individuum-Gesellschaft, Theorie-Praxis und anderer mehr zieht sich durch sein gesamtes Werk. Dementsprechend intensiv sind auch die Verstrickungen dieses *Prinzips der Stetigkeit* mit dem Thema der Erziehung. Vgl. etwa DE S.188-191; 428-435; Suhr 2005, S.64f; 88f; beispielhaft folgendes Zitat: „Die Erkenntnistheorie, die hier vertreten worden ist, kann man als 'pragmatisch' bezeichnen. Ihr wesentlicher Zug liegt darin, dass sie den Zusammenhang zwischen dem Lernen und einer die Umgebung zweckvoll umgestaltenden Tätigkeit aufrecht erhält. [...]“ (DE, S.440f)

Im übrigen könnten wir in die Liste der theoretischen Elemente, die die Methodik der Erziehung beeinflussen, auch noch den *Pragmatismus* als solches oder zumindest die *pragmatistische Erkenntnistheorie* aufnehmen (siehe obiges Zitat). Da der Mehrwert dieser Aufnahme in die Schematisierung aber nicht wirklich absehbar ist, möchte ich darauf verzichten.

221 Vgl. Kap. 2.1.2.2; sowie DE, S.23-25; 37-39; 42.

222 Vgl. 3.2.4, S.71; Greshoff 1999, S.21-25.

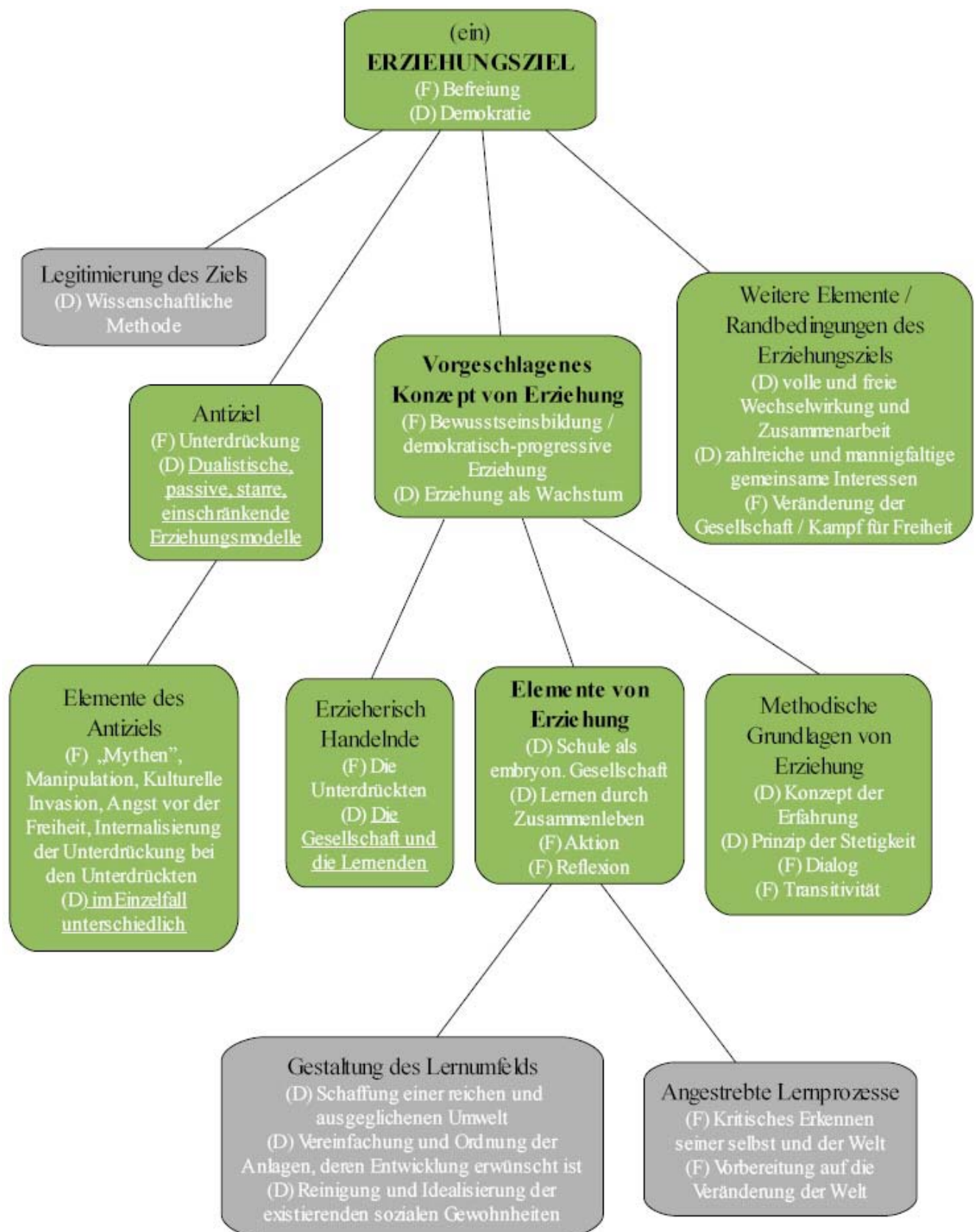


Abb. 9: Zusammenführung der Begriffssysteme von John Dewey und Paulo Freire

Ich habe dazu versucht, die bereits schematisierten Begriffe der beiden Pädagogen (siehe Abb. 6 und 8) in eine gemeinsame Schematisierung (Abb. 9, S.104) zu vereinen. Dabei habe ich möglichst äquidistante Oberbegriffe für jedes Begriffspaar bzw. jede Begriffsgruppe gewählt²²³. Dabei war darauf zu achten, dass die verwendeten Oberbegriffe neutral sind, also nicht aus einem der beiden Theoriesysteme stammen.

Einige Anmerkungen zu dieser Zusammenführung: Ich habe Freires *befreiende Erziehung* in der Grund-Systematisierung vom Prozess der *Befreiung* abgegrenzt und dies begründet (vgl. oben, S.83). Die Abgrenzung zwischen befreiender Erziehung und Bewusstseinsbildung/demokratisch-progressives Erziehung fällt jedoch schwerer. Alle Unterelemente der Bewusstseinsbildung könnten ebenso Elemente der befreienden Erziehung sein und umgekehrt. In der Schematisierung zu Freires Begriffssystem ist Erziehung hauptsächlich deshalb ein eigenes Element, weil zum Ausdruck gebracht werden sollte, dass diese eine befreiende und eine unterdrückende Ausprägung haben kann. Bei der Zusammenführung habe ich sie jedoch – als befreiende Erziehung verstanden – mit dem Begriff der Bewusstseinsbildung und demokratisch-progressiven Erziehung vereint. Weiters findet das Konzept der *Transitivität* und seiner verschiedenen Bewusstseinszustände im Rahmen der *Methodischen Grundlagen für Erziehung* in das zusammengeführte Begriffssystem Eingang. Das Element der *Unterdrücker* hingegen habe ich gänzlich ausgelassen, da bereits abzusehen ist, dass es für dieses Konzept in Deweys Theorien keine Entsprechung gibt. Dies wird für die spätere inhaltliche Analyse vermerkt.

Auf der anderen Seite habe ich versucht, auftretende Leerstellen aufzufüllen, wo dies möglich war. Für unsere weitere inhaltliche Analyse werden wir auf diese noch zurück kommen (im Schritt (I) des Forschungsentwurfs). Es handelt sich dabei zunächst um das von Dewey vorgeschlagene Konzept von Erziehung, nämlich der *Erziehung als Wachstum*²²⁴. Da dieses Konzept und auch der Begriff von Dewey ziemlich durchgängig verwendet wird, handelt es sich dabei eigentlich nicht um eine Leerstelle. Wir sind im Gegenteil durch die Zusammenführung auf ein Versäumnis meinerseits aufmerksam geworden, nämlich das, den Begriff der *Erziehung als Wachstum* nicht von Anfang an in die Begriffs-Systematisierung aufgenommen zu haben.

Die folgenden Ergänzungen sind hingegen als echte *begriffliche* Leerstellen zu betrachten; das heißt, der jeweilige Autor beschreibt zwar den im Oberbegriff manifestierten Zustand, verwendet dafür aber keinen festen Begriff. Dies kann daran liegen, dass er sich mit dem jeweiligen Thema nicht ausführlich oder nicht systematisch auseinander gesetzt hat, und ist daher bereits aufschlussreich für unsere anschließende inhaltliche Analyse. Diese begrifflichen Leerstellen sind im Schaubild (Abb. 9) unterstrichen. Es handelt sich dabei erstens um Deweys *Antiziel*, das er meiner Erkenntnis nach nie auf einen Punkt bringt oder begrifflich definiert. Es ist jedoch durchaus aus seinen Schriften ersichtlich, wogegen er sich einsetzt; und zwar auf

223 Dies entspricht den Punkten (1) bis (3) unseres Forschungsentwurfs für den Schritt (ii), siehe S.75.

224 Vgl. etwa DE, S.64-80.

einer theoretischen Ebene gegen einen von der griechischen Philosophie geprägten Dualismus²²⁵. Auf der praktischen Ebene kritisiert Dewey ausführlich eine Vielzahl verschiedener, historischer und (im Jahr 1916) aktueller Erziehungsmodelle²²⁶. Daran anschließend finden wir auch die zweite begriffliche Leerstelle bei Dewey, nämlich die *Elemente des Antiziels*. Diese können gar nicht, auch nicht rein deskriptiv, allgemein festgemacht werden, da sie je nach dem jeweils kritisierten Erziehungsmodell variieren. Die letzte begriffliche Leerstelle finden wir ebenfalls bei John Dewey, und zwar im Oberbegriff der *Erzieherisch Handelnden*. Eine inhaltliche Durchsicht seines Werks (soweit uns zugänglich) lässt aber durchaus eine Interpretation zu, wer nach Dewey die Handelnden im Prozess der Erziehung sind und sein sollen: Grundsätzlich ist die ältere Generation einer Gesellschaft für die Erziehung der jüngeren zuständig (vgl. DE, S.15-18). Im von Dewey entworfenen Konzept der Erziehung ist es aber wichtig, dass sich die Lernenden als zweckhaft Handelnde erleben und die Führung der Lehrenden nicht direkt – etwa durch Anordnungen –, sondern indirekt, etwa durch die Gestaltung des Lern-Umfelds geschieht (vgl. z.B. DE, S.41f; S.63f). Der Lehrer ist dabei zugleich Lernender und umgekehrt (vgl. DE, S.214). So sind auch die Lernenden *Erzieherisch Handelnde*. Soweit zu den begrifflichen Leerstellen.

Schließlich gibt es auch noch tatsächlich *inhaltliche* Leerstellen; Themen, die von einem der beiden Erziehungsphilosophen behandelt und eventuell auch begrifflich definiert werden, beim anderen aber nicht oder nur sehr am Rande Eingang finden. Diese sind tendenziell besonders interessant für die inhaltliche Analyse. Im Schaubild habe ich sie durch einen grau hinterlegten Rahmen des jeweiligen Oberbegriffs hervorgehoben. Bei Freire finden sich inhaltliche Leerstellen im Bereich der *philosophisch-logischen Legitimierung des Erziehungsziels* und – als Konkretion der Erziehungselemente – in der *Gestaltung des Lernumfelds*. Bei Dewey hingegen gibt es eine Leerstelle im Oberbegriff der *angestrebten Lernprozesse*. Wir werden uns im Folgenden noch eingehender damit beschäftigen. Die Betrachtung der aufgetretenen Leerstellen abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass mit entsprechender Kreativität alle diese Leerstellen gefüllt bzw. die jeweiligen Oberbegriffe soweit gedehnt werden könnten, dass sich auch vom jeweils anderen Autor irgendein inhaltliches Moment darin vereinen ließe. Das ist aber gerade nicht der Sinn dieses Forschungsschrittes, da ja genau diese Leerstellen wichtige Informationen liefern können. Ich war daher darum bemüht, Ergänzungen nur dort vorzunehmen, wo sich diese organisch aus dem jeweiligen Theoriesystem heraus herbeiführen lassen.

Bevor wir nun alle, durch die Zusammenführung der Begriffssysteme von unseren beiden Pädagogen gefundenen, „gültigen“ Vergleichskategorien auflisten können²²⁷, sollen noch Greshoffs Bedingungen für diese Zusammenführung²²⁸ überprüft werden. Als erstes fordert er Alternativität der zusammen gefassten Begriffe, bezogen auf den jeweils gewählten Oberbegriff (also Alternativität z.B. zwischen dem *Prinzip der Stetigkeit* und dem *Dialog* in

225 Vgl. DE, S.165; 188-191; 428-431; Suhr 2005, S.64f; 88f.

226 Vgl. DE, S.56-59; 80-94; 99-104; 126-132; 153.

227 Was dem Punkt (4) unseres Forschungsentwurfs für den Schritt (ii) entspricht, siehe S.75.

228 Vgl. dazu ebenfalls 3.2.4, S.71; Greshoff 1999, S.21-25.

Bezug auf *Methodische Grundlagen der Erziehung*). Wir erinnern: „Alternativen sind Etwasse, die problembezogen a) relativ zu einem Oberbegriff als Konkretionen zu diesem repräsentiert werden können und die b) ungleich sind.“ (Greshoff 1999, S.20). In unserem Beispiel: Sowohl *Stetigkeit* wie auch *Dialog* sind Konkretionen von *Methodischen Grundlagen der Erziehung*; und sie unterscheiden sich eindeutig voneinander. Sie sind daher gültige Alternativen. Bei der Überprüfung nach Alternativität unseres vereinheitlichten Begriffssystems fallen zwei Punkte auf. Einerseits beim Oberbegriff der *Elemente des Antiziels*: Da diese für Dewey nicht näher spezifiziert sind, kann auch keine definitive Aussage über Alternativität getroffen werden, auch wenn diese – bei Kenntnis der Ausführungen Deweys – tatsächlich zu vermuten wäre. Es empfiehlt sich aber wahrscheinlich, diesen Bereich entweder genau auszuführen, oder für die weitere Untersuchung auszuklammern. Der zweite fragliche Punkt in Bezug auf Alternativität findet sich im Oberbegriff der *Erzieherisch Handelnden*. Es ist zu entscheiden, ob die Begriffe *die Unterdrückten* und *die Lernenden* ausreichend unterschiedlich sind, sodass von Alternativität gesprochen werden kann. Ich denke, man kann Paulo Freire mit Recht dahingehend interpretieren, dass alle Unterdrückten, die erzieherisch handeln, auch Lernende sind. Allerdings sind vermutlich nicht alle Lernende, so wie sie von John Dewey gedacht werden, auch Unterdrückte im Sinne Freires. Meiner Meinung nach kann also hier durchaus von Alternativität der beiden Begriffe ausgegangen werden.

Eine zweite Bedingung Greshoffs ist, dass die eingeführten Oberbegriffe *nicht aus einer höheren Abstraktionsebene eines der zu vergleichenden Begriffssysteme stammen, sondern ein äquidistanter, eventuell neu zu bildender Begriff sein sollte*. Darauf wurde beim Aufstellen dieser Oberbegriffe bereits geachtet. Meines Wissens wird keiner der gewählten Oberbegriffe weder bei Freire noch bei Dewey je in prominenter Stellung verwendet.

Schließlich fordert Greshoff, dass die Oberbegriffe *adäquat* sein müssen, also *nur für die jeweiligen Begriffe gültige Oberbegriffe, nicht aber für solche auf einer je höheren Abstraktionsebene sein dürfen*. Auch dieser Forderung wird in unserer Zusammenführung Rechnung getragen.

Wir können nun also die erhaltenen, gültigen Vergleichskriterien auflisten. Es sind diese: (1) (ein) Erziehungsziel, (2) Antiziel, (3) Vorgeschlagenes Konzept von Erziehung, (4) Weitere Elemente / Randbedingungen des Erziehungsziels, (5) Erzieherisch Handelnde, (6) Elemente von Erziehung und (7) Methodische Grundlagen von Erziehung. Demgegenüber stehen, als nicht zu verwendende Vergleichskriterien: (1) Legitimierung des Ziels, (2) Elemente des Antiziels, (3) Gestaltung des Lernumfelds und (4) angestrebte Lernprozesse. Wie haben wir nun darüber zu entscheiden, ob die so erhaltenen gültigen Vergleichskriterien grundsätzlich ausreichend sind? Es muss, wie wir früher festgehalten haben, *entschieden werden, ob das entstandene System von Überbegriffen umfangreich genug ist, um beide zu untersuchenden Theorien (zumindest in den in dieser Arbeit thematisierten Bereichen) in ihren wesentlichen Aspekten wiederzugeben; oder ob dabei wesentliche Elemente verloren gingen*²²⁹.

229 Kap. 3.3, S.75.

Betrachten wir die „verloren gegangenen“ Elemente daher im Einzelnen: Die Legitimierung des Ziels der Demokratie bei Dewey ist zwar unbezweifelt ein fesselnder Aspekt seiner Theorien. Trotzdem kann man/frau sich – bei eingehenderer Betrachtung – dem Eindruck fast nicht erwehren, dass das Thema den Dewey-BiografInnen und VerfasserInnen von Sekundärliteratur wesentlicher erscheint als Dewey selbst. Warum sonst findet sie – die Frage der logischen Legitimierung der Demokratie, nicht die Idee der Demokratie selbst – in seinem Werk insgesamt gesehen doch relativ wenig Eingang; und wird von Dewey – ansonsten so klarer und detailgenauer Philosoph – nie wirklich aufgelöst? Wir werden zur Frage der Legitimierung des Erziehungsziels auch von Seiten Paulo Freires noch etwas zu sagen haben, wenn auch nicht auf einer logisch-philosophischen Ebene. Damit soll das Ausreichen gefunden werden, das Ausfallen dieser Vergleichskategorie in unserer (Haupt-)Untersuchung ist also zu verkraften.

Kommen wir zum zweiten Punkt, den Elementen des Anti-Ziels. Wie bereits festgehalten, bestünde die Möglichkeit, diese Vergleichskategorie miteinzubeziehen, wenn man die Elemente der verschiedenen Antiziele Deweys (der von ihm kritisierten Erziehungsmodelle) analysieren und ausbreiten würde. Ich möchte hier eine bewusste Entscheidung gegen ein solches Vorgehen treffen, und damit auch eine Entscheidung gegen ein vertieftes Eingehen auf die Aspekte der Unterdrückung/Beherrschung bei Paulo Freire. Damit gehe ich ein gewisses Risiko ein, das Werk Freires zu sehr einzuschränken. Ist der Pädagoge doch – wie noch zu zeigen sein wird – bei der Beschreibung seines Antiziels teilweise wesentlich detailreicher als bei der Beschreibung seines Erziehungsziels der Befreiung. Aber ich möchte verhindern, von der Ausrichtung dieser Arbeit zu sehr abzuweichen, die sich eben an den Erziehungszielen der beiden Philosophen und nicht an deren Antizielen orientieren will. Dieser „Verlust“ der detaillierten Betrachtung der Elemente der Antiziele muss daher aus meiner Sicht auch eingegangen werden, mit dem guten Trost, dass wir diesen Aspekt trotz allem nicht ganz aus den Augen verlieren werden, sondern in die weitere Analyse mit einbeziehen werden.

Die beiden letzten „verloren gegangenen“ Elemente scheinen auf den ersten Blick die am leichtesten zu verkraftenden zu sein, befinden sie sich doch auf der untersten Abstraktionsebene (also auf der konkretesten). Bei genauerem Hinsehen bereitet uns das Ausklammern dieser Elemente *Gestaltung des Lernumfelds* und *angestrebte Lernprozesse* aber doch gewisse Probleme. Sie beinhalten nämlich doch sehr wichtige Aspekte aus den Theorien von Dewey und Freire, vielleicht in besonderem Maße das *kritische Erkennen seiner selbst und der Welt* von Paulo Freire. Wir stehen hier also vor einer schwierigen Entscheidung: ob die Theorien von Dewey und – so meine ich – besonders von Freire ohne die erwähnten Aspekte trotzdem noch als vollständig genug angesehen werden können, um eine grundsätzliche Vergleichbarkeit zu konstatieren. Ich möchte dies nach einigem Abwägen bejahen, vor allem aus folgendem Grund: Die durch unser Vorgehen ausgeklammerten Elemente sind sehr eng mit anderen auf höherer Abstraktionsebene verknüpft, die in die Untersuchung Eingang finden werden. Es ist davon auszugehen, dass bei einer eingehenderen Analyse etwa des Begriffs der

Schule als embryonale Gesellschaft fast zwangsläufig auf die *Gestaltung des Lernumfelds* in ebensolcher einzugehen sein wird. Das eine begreift das andere schon mit ein. In gleichem Maße gilt für Paulo Freire: Wie soll über *Reflexion* oder selbst *Bewusstseinsbildung* gesprochen werden, ohne das *kritische Erkennen seiner selbst und der Welt* zu erwähnen? Wie von *Aktion* reden, wenn nicht auch auf die *Vorbereitung auf die Veränderung der Welt* einzugehen? Ich denke, die enge Beziehung zwischen diesen Aspekten ist aus dem bisher in dieser Arbeit Gesagten und Zitierten recht deutlich hervorgegangen²³⁰.

Insgesamt kann daher meiner Meinung nach davon ausgegangen werden, dass die wesentlichen Elemente beider Autoren (zumindest innerhalb unserer thematischen Fokussierung) in die gültigen Vergleichskategorien eingegangen sind. Die erste Teiletappe unserer Vergleichbarkeits-Voruntersuchung kann also als bestanden angesehen werden.

Noch bleiben wir aber bei Greshoffs Schema. Es geht in den folgenden beiden Schritten um die Feststellung der Parallelität der Überführungen der Begriffssysteme. Ich habe dafür folgende tabellarische Übersicht über alle in den Systematisierungen vorkommenden Begriffe erstellt. Sie vergleicht die „Position“ der Begriffe im Übergang vom Grundmodell zum zusammengeführten Modell²³¹:

	Begriff	ist im „Grundmodell“		im zusammengeführten Modell		Resümee
		Abstraktion von	Konkretion v.	Abstraktion von	Konkretion v.	
<< Paulo Freire	Befreiung	• BSB/dem.-progr. Erz. • Erziehung • Veränderung d. Gesellsch... • Unterdrückte		• BSB/dem.-progr. Erz. • Veränderung d. Gesellschaft ... • Unterdrückung • Unterdrückte		Vorwiegend-Parallelität Volle Parallelität
	Die Unterdrückten		Befreiung		BSB/dem.-progr. Erz. Befreiung	Keine Parallelität Volle Parallelität
	Veränderung d. Gesellschaft		Befreiung		Befreiung	Volle Parallelität
	Unterdrückung / ...	• Mythen • Manipulation • Kulturelle Invasion • die Unterdrücker • Erziehung		• Mythen • Manipulation • Kulturelle Invasion • Angst vor Freiheit • Internalisier....	Befreiung	Teilweise-Parallelität Vorwiegend Parallelität
	Die Unterdrücker		Unterdrückung	<i>Kommt nicht mehr vor.</i>		<i>Keine Aussage zu treffen.</i>
	Mythen		Unterdrückg.		Unterdrückg.	Volle Parallelität

²³⁰ Vgl. für Dewey und seine Schule als embryonale Gesellschaft: Kap. 2.1.2.2, S.27f. Freire/kritisches Erkennen seiner selbst und der Welt: Kap. 2.2.2, S.42; Kap. 2.2.3, S.47; sowie dieses Kapitel, S.96. Freire/Vorbereitung auf die Veränderung der Welt: ebenfalls Kap. 2.2.3, S.47; sowie dieses Kapitel, S.96.

²³¹ Die hellroten Ausbesserungen entsprechen dabei den Korrekturen, die im Weiteren noch vorgenommen wurden, vgl. unten, S.111.

	Begriff	ist im „Grundmodell“		im zusammengeführten Modell		Resümee
		Abstraktion von	Konkretion v.	Abstraktion von	Konkretion v.	
	Manipulation		Unterdrückg.		Unterdrückg.	<i>Volle Parallelität</i>
	Kulturelle Invasion	• Angst vor Freiheit • Internalisierung d. Unterdr...	Unterdrückg.		Unterdrückg.	<i>Teilweise Parallelität</i>
	Angst vor Freiheit		Kulturelle Invasion		Unterdrückg.	<i>Keine Parallelität</i>
	Internalisierung d. Unterdr.		Kulturelle Invasion		Unterdrückg.	<i>Keine Parallelität</i>
	Erziehung		• Befreiung • Unterdrückg.	<i>Wurde mit BSB/dem.-progr. Erz. vereinigt.</i>		<i>(Teilweise Parallelität)</i>
	BSB/dem.-progr. Erz.	• Kritisches Erkennen ... • Dialog • Praxis • Vorbereit. auf Veränderung d. Welt	Befreiung	• Die Unterdrückten • Aktion, Reflexion (= Praxis) • Dialog • Transitivity	Befreiung	<i>Vorwiegend Parallelität; Vorwiegend parallel nach unten, parallel nach oben (=> Befreiung)</i>
	Kritisches Erkennen ...		BSB/dem.-progr. Erz.		Aktion, Reflexion (= Praxis)	<i>Keine Parallelität</i>
	Dialog		BSB/dem.-progr. Erz.		BSB/dem.-progr. Erz.	<i>Volle Parallelität</i>
	Praxis	• Reflexion • Aktion	BSB/dem.-progr. Erz.	<i>Kommt nicht mehr vor.</i>		<i>Keine Aussage zu treffen.</i>
	Vorbereitung a. Veränd. ...		BSB/dem.-progr. Erz.		Aktion, Reflexion (= Praxis)	<i>Keine Parallelität</i>
	Reflexion		Praxis		BSB/dem.-progr. Erz.	<i>Keine Parallelität</i>
	Aktion		Praxis		BSB/dem.-progr. Erz.	<i>Keine Parallelität</i>
<< John Dewey	Demokratie	• Erziehung als Wachstum • Wissenschaftl. Methode • freie Wechselwirkung ... • ... geteilte Interessen		• Erziehung als Wachstum • Wissenschaftl. Methode • freie Wechselwirkung ... • ... geteilte Interessen • Dualistische... Erziehungsmo- delle • die Gesellschaft		<i>Vorwiegend Parallelität</i>
	Wissensch. Methode		Demokratie		Demokratie	<i>Volle Parallelität.</i>
	freie Wechselwirkung ...		Demokratie		Demokratie	<i>Volle Parallelität</i>
	... geteilte Interessen		Demokratie		Demokratie	<i>Volle Parallelität</i>
	Dualistische... Erziehungsm.	<i>Kommt nicht vor.</i>		Elemente des Antizip.	Demokratie	<i>Keine Aussage zu treffen.</i>

Begriff	ist im „Grundmodell“		im zusammengeführten Modell		Resümee
	Abstraktion von	Konkretion v.	Abstraktion von	Konkretion v.	
Elemente des Antiziels	<i>Kommt nicht vor.</i>			Dualistische .. Erziehungsmodelle	<i>Keine Aussage zu treffen.</i>
Erziehung als Wachstum	• Konzept der Erfahrung • Stetigkeit • Schule als „embryonale Gesellschaft“ • Lernen durch bloßes Zusammenleben	Demokratie	• Konzept der Erfahrung • Stetigkeit • Schule als „embryonale Gesellschaft“ • Lernen durch bloßes Zusammenleben • Die Gesellschaft und die Lernen	Demokratie	Vorwiegend Parallelität Volle Parallelität
Konzept der Erfahrung		Erziehung a. Wachstum		Erziehung a. Wachstum	Volle Parallelität
Stetigkeit		Erziehung a. Wachstum		Erziehung a. Wachstum	Volle Parallelität
Gesellschaft und die Lernen	<i>Kommt nicht vor.</i>			Erziehung a. Wachstum Demokratie	<i>Keine Aussage zu treffen.</i>
Schule als embryonale Gesellschaft	• Schaffung ... ausgeglichener Umwelt • ... Ordnung d. Anlagen ... • Reinigung ... sozialer Gewohnheiten	Erziehung a. Wachstum	• Schaffung ... ausgeglichener Umwelt • ... Ordnung der Anlagen ... • Reinigung ... sozialer Gewohnheiten	Erziehung a. Wachstum	Volle Parallelität
Lernen d. Zusammenleben		Erziehung a. Wachstum	• Schaffung ... ausgeglichener Umwelt • ... Ordnung der Anlagen ... • Reinigung ... sozialer Gewohnheiten	Erziehung a. Wachstum	Teilweise Parallelität
Schaffung ... ausgeglichener Umwelt		Schule als embryonale Gesellschaft		• Schule • Lernen d. Zusammenleb	Teilweise Parallelität
Vereinfachung und Ordnung der Anlagen ...		Schule als embryonale Gesellschaft		• Schule • Lernen d. Zusammenleb	Teilweise Parallelität
Reinigung ... sozialer Gewohnheiten		Schule als embryonale Gesellschaft		• Schule • Lernen d. Zusammenleb	Teilweise Parallelität

Abb. 10: tabellarische Übersicht über alle in den Systematisierungen vorkommenden Begriffe. Eigene Illustration (GS).

Ausgehend von dieser Übersicht wollen wir zunächst

(iii) die Übereinstimmung der strukturellen Position der beiden zu untersuchenden

Begriffe feststellen: Sowohl bei der Überführung von *Befreiung* als auch von *Demokratie* herrscht vorwiegend Parallelität vor. Da beide Begriffe Abstraktionen für eine Mehrzahl von weiteren Begriffen darstellen, ist eine volle Parallelität grundsätzlich schwer zu erreichen. Wir wollen uns die Gründe für die fehlende Parallelität trotzdem im Einzelnen ansehen:

Im Fall der Befreiung liegt der Unterschied nach der Überführung einerseits darin, dass *Unterdrückung* nun als Teilelement des Erziehungsziels aufgeführt wird, anstatt sich, in dialektischer Art und Weise, auf der gleichen Ebene zu befinden. Das ist jedoch etwas unlogisch, da es sich ja eben um das Gegenteil und nicht um ein Teil des Erziehungsziels

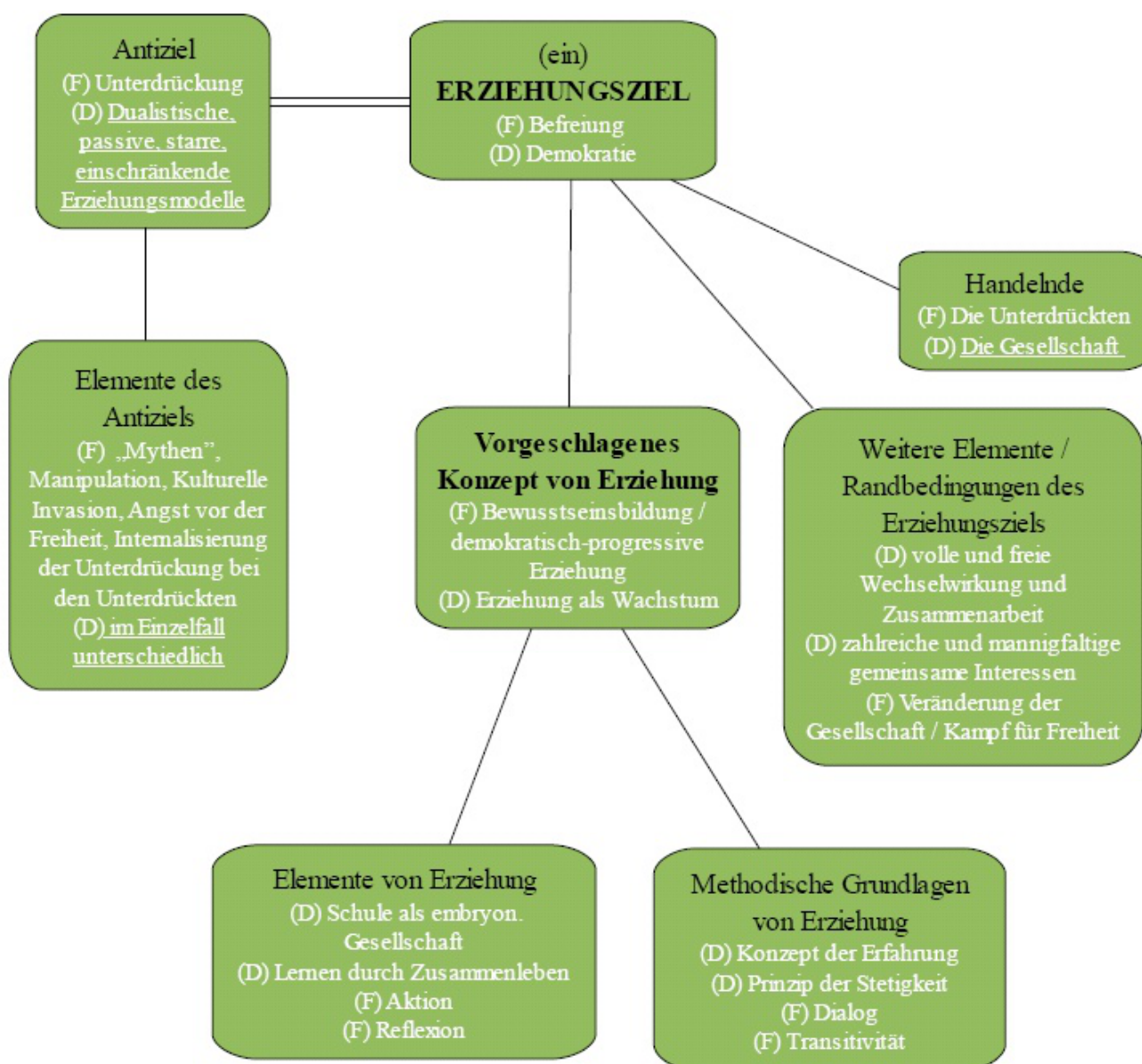


Abb. 11: vereinfachte und korrigierte Zusammenführung des Begriffssystems von Paulo Freire und John Dewey.

befindet. Dies sollte korrigiert werden, sodass sich – analog zum Grundmodell bei Freire –

Erziehungsziel und Antiziel auf einer Ebene befinden. Andererseits sind *die Unterdrückten* nun nicht mehr als ein Unterelement der *Befreiung* aufzufinden, sondern eine Konkretionsebene tiefer, als Teilobjekt des Konzepts der Erziehung. Dies ist insofern etwas problematisch, da die Unterdrückten nach Freire ganz eindeutig nicht nur für die befreiende Erziehung, sondern für den gesamten Prozess der Befreiung als Handelnde wesentlich sind. Auch hier ist also eine Korrektur vorzuschlagen und den Bereich der *Erzieherisch Handelnde* als *Handelnde* eine Abstraktionsebene höher zu heben, als direktes Unterobjekt des *Erziehungsziels*. Dabei entsteht allerdings ein weiterer Konflikt: das von mir eben erst eingeführte Gegenstück der Handelnden in Deweys Theorie – die *Gesellschaft und die Lernenden* – passt an dieser Stelle nicht mehr. Die Handelnden zum Ziele der Demokratie sind nicht die Lernenden im besonderen, sondern ganz einfach die gesamte Gesellschaft²³². Dies ist also auch auszubessern. Diese Korrekturen habe ich in einer neuen, verbesserten Schematisierung (Abb. 11, S.112) vorgenommen, in der auch alle Vergleichskategorien, die nicht angewendet werden können, weggelassen wurden.

In Bezug auf Demokratie sind die Unterschiede nach der Überführung geringer: Mit den eben getätigten Korrekturen gibt es nur mehr einen solchen, nämlich die veränderte Position der *Handelnden*. Ich denke, das stellt kein substantielles Hindernis für die Vergleichbarkeit dar.

Zusammenfassend können wir also festhalten, dass alle ernsthaften Bedenken in Bezug auf die Übereinstimmung der strukturellen Position der beiden zu untersuchenden Begriffe *Befreiung* und *Demokratie* aus dem Weg geräumt wurden, sodass wir auch auf dieser Ebene eine grundsätzliche Vergleichbarkeit konstatieren können.

Wir kommen damit zum letzten Schritt in der Vergleichbarkeits-Voruntersuchung nach Greshoff. Wir sollen den

(iv) Grad der Übereinstimmung der beiden Begriffssysteme/Theorien feststellen: Als erstes ist dabei (noch einmal) festzuhalten, dass wir für diesen Schritt natürlich nur diejenigen Elemente mit untersuchen können, die nicht schon in einem früheren Schritt ausgeschlossen wurden. Es wird also mitnichten das gesamte Begriffssystem unserer beiden Autoren untersucht, sondern nur der Teilbereich, auf den wir uns (1) inhaltlich fokussiert haben und der (2) nicht im Schritt (ii) ausscheiden musste. Der inhaltliche Fokus ist aber bewusst gewählt und im Schritt (ii) haben wir ja bereits überprüft, ob immer noch genügend für die Untersuchung wesentliche Theorieelemente vorhanden sind. So weit, so gut, also.

Für die nun anstehende Überprüfung der Übereinstimmung habe ich aus der obigen tabellarischen Übersicht eine quantifizierte Darstellung der Parallelität erstellt (Abb. 12, S.114). Die Zahlen entsprechen dabei der Anzahl, wie viele Begriffe in der jeweiligen Parallelitäts-Kategorie vorkommen; z.B. ist bei der Dewey-Überbegriff-Überführung 1 Begriff

²³² Dies kommt etwa im Folgenden bekannten Ausspruch Deweys zum Ausdruck: „*Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.*“ (DE, S.121) Dewey spricht hier wohl kaum nur von den (in einer Schule) Lernenden, sondern sicherlich von der Gesamtgesellschaft.

vor Korrektur

Parallelität	Freire		Dewey	
voll	4	29%	5	45%
vorwiegend	2	14%	2	18%
teilweise	3	21%	1	9%
keine	5	36%	0	0%
?	0	0%	3	27%
gesamt	14	100%	11	100%

nach Korrektur

Parallelität	Freire		Dewey		SUMME		Gewichtung
voll	6	43%	6	55%	12	55%	100%
vorwiegend	2	14%	1	9%	3	14%	75%
teilweise	2	14%	1	9%	3	14%	50%
keine	4	29%	0	0%	4	18%	0%
?	0	0%	3	27%			
gesamt	14	100%	11	100%	22	100%	

errechnete Parallelität: **71,6%**

Abb. 12: quantifizierte Analyse der Parallelität der Dewey-Überbegriff-Überführung und der Freire-Überbegriff-Überführung

teilweise parallel und über 3 kann keine Angabe gemacht werden. Aus dieser Quantifizierung wird ersichtlich, dass die im Schritt durchgeführte Korrektur auch insgesamt den Grad der Parallelität positiv beeinflusst hat²³³. Trotzdem fallen zwei etwas beunruhigende Daten ins Auge: die hohe Anzahl an Begriffen bei Freire, die keine Parallelität aufweisen (nämlich 4); und die relativ hohe Zahl an Begriffen bei Dewey, über die keine Aussage getroffen werden kann, weil sie neu eingeführt wurden. Letzteres lässt auf den ersten Blick zweierlei Interpretationen zu: Entweder ist John Dewey in seiner begrifflichen Definition weniger aussagekräftig als Paulo Freire (denn es handelt sich ja um *begriffliche*, nicht um *inhaltliche* Leerstellen); oder wir haben solche Vergleichskategorien etwas einseitig zu Gunsten Freires ausgewählt; also uns auf solche Themen konzentriert, mit denen sich der Brasilianer besonders intensiv auseinander gesetzt hat. Ein weiterer, etwas tiefer gehender Erklärungsansatz wäre noch folgender: Bei der Zusammenführung sind ja durchaus auch solche Bereiche entstanden, zu denen nur John Dewey Begriffe ausgebildet hatte. Diese sind in der Endfassung des gemeinsamen Begriffssystems aber gänzlich entfallen, da für sie keine entsprechende Übereinstimmung bei Freire gefunden werden konnte. Es handelte sich also um inhaltliche,

²³³ besonders bei Freire; hier steigt der Parallelitäts-Koeffizient (errechnet durch die gewichtete Summe der Anteile aus den einzelnen Parallelitäts-Kategorien volle, vorwiegend, teilweise und keine Parallelität) von etwa 50% auf über 60%.

nicht bloß um begriffliche Leerstellen Freires. Bei Dewey, dem vielleicht umfassender denkenden und schreibenden Philosoph der beiden, lassen sich entsprechende inhaltliche Pendants zu Freires Begriffen eher finden. So entsteht das beobachtete Ungleichgewicht. Der Realität am nächsten kommt wahrscheinlich eine Kombination aus mehreren, vielleicht sogar aus allen drei Interpretationen. Jedenfalls handelt es sich hierbei um eine Beobachtung, die wir für die Schlussanalyse im Auge behalten sollten.

Die vier Begriffe Freires, die keine Parallelität aufweisen, sollten uns hingegen kein all zu großes Kopfzerbrechen bereiten. Bei allen vier ist die Parallelität dadurch verloren gegangen, dass eine im Grundmodell vorhandene Zwischenebene in der zusammengeführten Schematisierung „eingespart“ wurde; sodass diese vier Begriffe direkt, also eine Abstraktionsebene höher, eingeordnet werden. Es handelt sich dabei einerseits um die Begriffe *Angst vor der Freiheit* und *Internalisierung der Unterdrückung bei den Unterdrückten*. Diese beiden werden, wie ich festgehalten habe, von Freire unter dem Kapitel der *Kulturellen Invasion* behandelt²³⁴. Allerdings finden in *Pädagogik der Unterdrückten* beide Phänomene schon deutlich vor diesem Kapitel Erwähnung und finden sich auch teilweise in späteren Werken, ohne dass dort auf die kulturelle Invasion Bezug genommen wird. Eine direkte Unterordnung dieser Begriffe unter *Unterdrückung/Beherrschung* scheint daher vollkommen unproblematisch zu sein. Etwas anders, aber ähnlich leicht aufzulösen, ist die Lage bei dem Begriffspaar *Aktion* und *Reflexion*. Diese beiden sind die (erschöpfenden) Teilelemente des Begriffs *Praxis*. Die fehlende Parallelität in der Überführung scheint mir, im Nachhinein betrachtet, in diesem Fall sogar wünschenswert. In der ursprünglichen Schematisierung Freires Begriffssystems habe ich *Praxis* ja als Teil der Bewusstseinsbildung angenommen. Dies dürfte allerdings dessen Begriffsweite nicht wirklich gerecht werden und sie (die Praxis) ist, meiner Meinung nach, auf gleicher Ebene mit der Bewusstseinsbildung besser aufgehoben (wenn ich sie auch nicht mehr explizit vermerkt habe). Wenn Freire von der Befreiung schreibt: „*É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.*“²³⁵, dann ist das in seinem Duktus zwar höchstwahrscheinlich nicht als wirkliche Gleichsetzung mit der Befreiung zu verstehen, aber wohl zumindest als direktes Teilelement zu interpretieren. Daher empfinde ich die jetzt in der Überführung getroffene Zuordnung sogar noch passender, weshalb die dadurch entstandene Nicht-Parallelität unproblematisch ist.

Würden wir diese vier Elemente aufgrund der eben festgestellten Unbedenklichkeit in ihrer Parallelität anders beurteilen, würde auch die errechnete Gesamtparallelität von knapp 72% auf 80-90% ansteigen, je nachdem, ob wir sie als teilweise, überwiegend oder voll parallel ansehen würden bzw. sie aus der Berechnung der Gesamtparallelität ganz ausnehmen. Gleichzeitig würde der Unterschied des Grads der Parallelität zwischen der Freire-Überbegriff-Überführung und der Dewey-Überbegriff-Überführung, vor der wir ja ausdrücklich gewarnt haben²³⁶, so vom problematischen Verhältnis 61% (Freire) zu 91% (Dewey) auf weitgehend ähnliche Werte

234 Vgl. oben, S.100.

235 PO, S.38. „*Sie [die Befreiung] ist Praxis, welche die Aktion und die Reflexion der Menschen über die Welt, um diese zu verändern, umschließt.*“ (Übers. GS)

236 Vgl. Kap. 3.3, S.76.

(bis zu 89% bei Freire gegenüber den 91% bei Dewey) schrumpfen.

Jedenfalls sollten diese Betrachtungen ausreichen, um nun – die Vergleichbarkeits-Voruntersuchung nach Greshoff abschließend – unserem Untersuchungsvorhaben einen positiven Bescheid ausstellen zu können. Zwar haben wir einige Leerstellen bzw. bemerkenswerte Ungleichgewichte feststellen können, diese sind aber meiner Einschätzung nach nicht so groß, dass sie das gesamte Forschungsprojekt ernsthaft in die Gefahr der Beliebigkeit oder der mangelnden Aussagekraft bringen können. Dennoch sind diese Erkenntnisse für die weiteren Untersuchungsschritte im Hinterkopf zu behalten.

4.2.2 Vergleichbarkeits-Voruntersuchung nach Lindenberg/Wipplers Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse

Die Vergleichbarkeits-Voruntersuchung nach Lindenberg/Wipplers Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse entspricht den Schritten (v) bis (vii) unseres Forschungsentwurfs. Im Schritt (v) werden die beiden Theorien nacheinander in das Lindenberg/Wippler-System eingeordnet:

(v.a) Paulo Freire: Ausgehend vom Rahmen der Begriffe und Elemente bei Paulo Freire, die wir für die Vergleichbarkeits-Voruntersuchung nach Greshoff schon herausgearbeitet haben, versuche ich nun, diese in das Schema von Lindenberg/Wippler²³⁷ einzuordnen. Dabei müssen wir allerdings bei Freire eine zusätzliche Fokussierung vornehmen, ähnlich wie bei der Zusammenführung der beiden Begriffssysteme im Greshoff-Modell; nämlich in der Hinsicht, dass wir uns wesentlich auf den positiven Aspekt seines Denkens, also eben auf die *Befreiung*, konzentrieren und weniger bis kaum auf seine Analyse ihres Gegenparts, der *Unterdrückung/Beherrschung/Domestizierung* eingehen. Dies ist deshalb notwendig, da meiner Interpretation nach beide Begriffe/Begriffsgruppen jeweils einen *kollektiven Tatbestand oder Prozess* im Sinne Lindenberg/Wipplers²³⁸ darstellen. Und es wäre unlogisch, in ein und derselben Schematisierung beide sich widersprechenden Phänomene gleichzeitig als kollektiven Prozess zu setzen. Dadurch wäre es unmöglich, die anderen Elemente des Modells festzulegen. Zwar könnten man zwei Schematisierungen erstellen, eine zur Beschreibung der Befreiung und eine zur Darstellung von Unterdrückung/Beherrschung/Domestizierung, aber wir wollen uns in dieser Arbeit gemäß der klaren inhaltlichen Ausrichtung auf ersteres konzentrieren.

Im eben Gesagten wurde bereits vorweg genommen, an welcher Stelle im Lindenberg/Wippler-System ich den Begriff der Befreiung ansiedele, und zwar als kollektiven (Tatbestand oder) Prozess. Dazu möchte ich ausführen: Einerseits ist klar, dass es sich bei der Befreiung bei Freire nicht um ein individuelles Phänomen, sondern um ein kollektives handelt.²³⁹ Nach dem

237 Das Modell wurde im Kap. 3.2.4 vorgestellt (vgl. oben, Abb. 4, S.69, und Erläuterungen).

238 Im Sinne Freires ist wohl in beiden Fällen von einem Prozess und nicht von einem Tatbestand zu sprechen.

239 Freire schreibt ja beispielsweise: „*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.*“ (PO, S.29) - „Niemand befreit andere, niemand befreit sich selbst: die Menschen

Ausschlussverfahren können wir sodann aus den übriggebliebenen Kategorien auswählen: Befreiung ist keine *idealtypische oder konkrete Beschreibung sozialer Situationen*, dazu ist sie zu sehr als Ideal oder anzustrebendes Ziel verfasst; keine *Randbedingung*, dazu nimmt sie eine zu zentrale Rolle in Freires Theorie ein; und keine *Transformationsregel*, denn es handelt sich ja bei dem, was Freire als Befreiung beschreibt, nicht um eine logisch-eindeutige Schlussfolgerung aus gegebenen Tatsachen, sondern vielmehr um ein Programm, eine Aufforderung zum Handeln. Die Beschreibung als kollektiver Prozess ist also meiner Meinung nach klar die plausibelste. Ausgehend von dieser Festlegung habe ich nun versucht, weitere Begriffe und Theorieelemente Freires den Kategorien von Lindenberg/Wippler zuzuordnen.

Als erstes wollen wir uns der *Proposition über Individuen* zuwenden. Freire beschreibt den individuellen, psychologischen Effekt der Bewusstseinsbildung – im Rahmen seines Transitivitymodells – so:

„Menschen werden 'transitiv', wenn sie ihre Kraft vergrößern, die Angebote und Probleme ihres Kontextes zu begreifen und auf sie zu reagieren, wenn sie ihre Fähigkeit verstärken, in einen Dialog nicht nur mit anderen Menschen, sondern mit ihrer Welt einzutreten.“ (EPF, S.23)

Das so entstehende *kritische Erkennen seiner selbst und der Welt* während des Prozesses der Bewusstseinsbildung macht Freire an anderer Stelle am Beispiel der *Wahrnehmung der früheren Wahrnehmung* (Übers. GS) fest:

„In dem Ausmaß, in dem [die Individuen] [...] erkennen, wie sie handelten als sie die [im Rahmen des Kulturzirkels, Anm.] analysierte Situation erlebten, können sie eine Wahrnehmung der früheren Wahrnehmung erreichen.“ (PO, S.63, Übers. GS)

Wir würden Freire allerdings nicht gerecht werden, wollten wir versuchen, selbst das individuelle Phänomen des kritischen Erkennens seiner selbst und der Welt rein durch innerpsychologische Vorgänge zu erklären. Im obigen Zitat aus EPF weist er ja schon ausdrücklich auf die Wichtigkeit des Dialogs hin. Nach Freire muss dieser, um echter Dialog zu sein, sowohl Reflexion als auch Aktion enthalten, was in folgendem Zitat noch einmal zum Ausdruck kommt:

„Was wir tatsächlich machen müssen, ist, dem Volk durch bestimmte grundlegende Widersprüche ihre existenzielle, konkrete, aktuelle Situation als Problem vorzulegen, was es [das Volk, Anm.] wiederum herausfordert und ihnen so eine Antwort abverlangt, nicht nur auf intellektueller Ebene, sondern auf Ebene der Aktion.“²⁴⁰

Zusammenfassend ist die Proposition über Individuen, die ich aus Paulo Freires Werk herausdestilliere, also: „Wenn (unterdrückte) Menschen im Dialog mit anderen und in Reflexion und Aktion lernen, die Welt und sich selbst kritisch zu erkennen, entsteht bei ihnen

befreien sich gegenseitig [wörtl.: in Gemeinschaft].“ (Übers. GS)

240 „O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no risível [sic! Es handelt sich hierbei höchstwahrscheinlich um einen Digitalisierungsfehler. Ich gehe davon aus, dass das betreffende Wort ursprünglich das – rein grafisch sehr ähnliche – Wort *nível* ist und falsch digitalisiert wurde.] intelectual, mas no nível da ação.“ (PO, S.49, Übers. GS)

ein kritisches Bewusstsein, das sie befähigt, Situationen der Unterdrückung zu erkennen und dagegen anzukämpfen.“²⁴¹

Die *idealtypische oder konkrete Beschreibung sozialer Situationen* auf der individuellen Ebene entspricht nach meinem Vorschlag dem, was Freire unter befreiender Erziehung versteht. Als besonders prominentes Beispiel dürfen die *Kulturzirkel* gelten, die ein wesentlicher Teil der Alphabetisierungskampagnen des Volkspädagogen waren. Ohne diese hier im Detail ausführen zu können²⁴², seien Freires Grundbedingungen für diese Praxis der befreienden Erziehung erwähnt, die da liegen in: „a) [...] einer aktiven, dialogischen, kritischen und Kritik anregenden Methode. b) in der Veränderung des programmatischen Gehalts der Erziehung; c) im Gebrauch von Techniken wie der thematischen 'Aufteilung' und 'Kodierung'.“ (EPF, S.50).

Die Situationsbeschreibung der Kulturzirkel lässt sich nun zu folgender *Anfangsbedingung* nach Lindenberg/Wippler verdichten: „Die befreiende Erziehung – etwa in den Kulturzirkeln – befasst die Lernenden, also die Unterdrückten, mit den Themen aus ihrer eigenen Umwelt und stellt diese offen zur Diskussion. Sie ermöglicht den Dialog, aktiviert so die Lernenden und fördert die kritische Analyse der dargelegten Themen.“²⁴³

Aus dieser Anfangsbedingung und der Proposition über Individuen lässt sich nun ein *individueller Effekt* deduzieren. Dieser äußert sich darin, dass „[...] die Menschen sich als Subjekte ihres Denkens fühlen, sie ihr Denken und ihre eigene Sicht der Welt diskutieren.“²⁴⁴ Er lässt sich vielleicht am besten als *inserção crítica na história* [kritisches Sich-Einbringen in die Geschichte²⁴⁵] beschreiben, das „[...] impliziert, dass die Menschen die Rolle von Subjekten annehmen, die die Welt gestalten und neu gestalten. Es verlangt, dass die Menschen ihre Existenz erschaffen aus dem Material, das das Leben ihnen bietet [...]“.²⁴⁶

Es ist nicht ohne Bedeutung darauf hinzuweisen, dass Freire selbst an dieser und der unmittelbar zuvor zitierten Stelle nicht etwa von einem Effekt spricht, der von einer befreienden Erziehung im Individuum ausgelöst wird, sondern die beiden von ihm genannten Momente als *Vorbedingungen* aufführt, einmal für die *educação libertadora* (PO, S.69) und einmal für die *conscientização* (Consc, S.15). In Wirklichkeit stehen wir, was die individuellen

241 Vgl. dazu auch PO, S.57-63; Consc, S.15ff; Freire 1976, S.81; PolEd, S.16; PE, S.6.

242 Vgl. dazu meine Darstellung im Kap. 2.2.2, S.44; EPF, S.50-62; sowie die im Anhang A (S.156) wiedergegebene Beschreibung von Vera Barreto (1998, S.116-119).

243 Da die Beschreibung der sozialen Situation schon in einer relativ idealtypischen Form erfolgt ist, wäre als einzige Korrespondenzregel zwischen Situationsbeschreibung und Anfangsbedingung noch einzufügen: „Techniken wie die thematische 'Aufteilung' und 'Kodierung', in Kombination mit einer Kritik anregenden Methode und einer entsprechenden Themenauswahl aktivieren die Lernenden und fördern wiederum die kritische Analyse der dargelegten Themen.“

244 PO, S.69, Übers. GS. Im Original: „[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo [...]“

245 Übers. GS. Der Begriff *inserção* ist nicht ganz einfach zu übersetzen, v.a. auch im Kontext von Freires Verwendung, da er hier der *imersão*, dem Eingetaucht-Sein, diametral gegenüber steht. Neben „Sich-Einbringen“ oder „Sich-Einbeziehen“ wäre auch „Eindringen“ oder „Eingebettet-Sein“ (in die Geschichte) oder, etwas freier interpretiert „Teilnahme“ (an der Geschichte) denkbar.

246 Consc, S.15, Übers. GS. Im Original: „[...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]“

Effekte bei Freire betrifft, nämlich an einer gewissen Leerstelle, die ich mit den eben ausgeführten Elementen notdürftig aufzufüllen versucht habe.

Die *idealtypische oder konkrete Beschreibung sozialer Situationen* auf kollektiver Ebene beinhaltet das, was für die individuelle Ebene bereits gesagt wurde, aber geht noch darüber hinaus. Ich möchte dazu Freire noch einmal in einiger Ausführlichkeit zitieren:

„[...] [Os revolucionários] devem adequar sua ação às condições históricas [sic], realizando o possível de hoje para que possam viabilizar amanhã o impossível de hoje. Uma de suas tarefas é descobrir os procedimentos mais eficientes, em cada circunstância, a fim de ajudar as classes dominadas a superar os níveis de consciência semi-intransitiva e transitivo-ingênuo pelo da consciência crítica, o que significa que se assumam como ‘classe para si’. [...].

A revolução é um processo crítico, que demanda aquela constante comunhão entre a liderança e as massas populares.“²⁴⁷ (Freire 1976, S.65)

Hier treten also nicht nur die (unmittelbar) Unterdrückten zu Tage, sondern wird bereits die Wechselbeziehung zwischen diesen unterdrückten Volksmassen und einer revolutionären Führung beschrieben. Vielleicht mag es der heutigen Leserin und dem heutigen Leser gestrig vorkommen, wenn Freire so konkret von Revolution und Revolutionären schreibt. Für den Volkspädagoge selbst gehörten diese Momente aber sicher zu seiner engeren – auch persönlichen – Erfahrungswelt. Außerdem werden in dieser und ähnlichen Ausführungen die vom Brasilianer geforderten *Veränderung der Gesellschaft / Kampf für Freiheit* etwas greifbarer.

Dieses ist ein wesentliches Element für die von mir vorgeschlagene *Transformationsregel* nach Lindenberg/Wippler, für die zunächst ich von folgendem Zitat ausgehe, in dem sich die Begriffe der *Unterdrückten* (und der *Unterdrücker*), das *kritische Erkennen seiner selbst und der Welt* und der *Kampf für Freiheit* begegnen:

„Nur wenn die Unterdrückten klar und deutlich den Unterdrücker erkennen, und in den organisierten Kampf um ihre Freiheit eintreten, fangen sie an, an sich zu glauben und so die Konnivenz mit dem unterdrückerischen Regime zu überwinden.“ (PO, S.29, Übers. GS)²⁴⁸

Diese Analyse bringt Freire immer wieder zum Ausdruck.²⁴⁹

Damit aus der dargelegten Situation – es gibt in einer Gesellschaft, in der Unterdrückung herrscht, eine revolutionäre Führung und zumindest eine Gruppe (frühere) Unterdrückte, die

247 „[...] Die Revolutionäre müssen ihr Handeln an die historischen Bedingungen anpassen, und das tun, was im Heute möglich ist, um so im Morgen das ermöglichen zu können, was heute unmöglich ist. Eine ihrer Aufgaben ist es, die unter den jeweiligen Umständen effizientesten Abläufe zu entdecken, wie den beherrschten Klassen geholfen werden kann, die Ebenen ihres Bewusstseins – semi-intransitiv und transitiv-naiv – hin zu einem kritischen Bewusstsein zu überwinden, was bedeutet, dass sie sich als 'Klasse für sich' ansehen. [...].

Die Revolution ist ein kritischer Prozess, der diese ständige Gemeinschaft zwischen der Führerschaft und den Volksmassen verlangt.“ (Übers. GS)

248 „Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor.”

249 Vgl. PO, S.19; 65; EPF, S.23; 117f; LPK, S.54f; 84; PE, S.51f; McLaren/Lissovoy (2003), S.222.

ein kritisches-adäquates Bewusstsein erworben haben – ein echter Prozess der Befreiung entsteht, müssen aber noch einige *Randbedingungen* erfüllt werden. Diese sieht Freire im besonderen in den folgenden Punkten: „Die Befreiung muss im Dialog zwischen Volk und Revolutionsführern statt finden.“ (vgl. PO, S.71); „Die Revolutionäre müssen in die Fähigkeiten des Volkes glauben, aber vor dem möglicherweise noch in den Unterdrückten schlummernden verinnerlichten Unterdrücker auf der Hut sein.“ (vgl. ebd., S.97); „Abstinenz von Manipulation und Propaganda sind unerlässlich; genauso wie Zusammenarbeit, Union und Organisation.“ (vgl. ebd., S.78-104; LPK, S.59).

Als Transformationsregel, die die Entstehung des zu beschreibenden kollektiven Prozesses der Befreiung darlegt, können wir abschließend also festhalten: „Wenn kritisch-bewusste Subjekte in echt dialogischer Art und Weise zusammenarbeiten (dies beinhaltet die eben angeführten Randbedingungen), um die Gesellschaft zu verändern und um ihre Freiheit zu kämpfen, treten sie in den Prozess der Befreiung ein.“

Somit haben wir Paulo Freires Theorie – soweit von uns umrissen – in das Modell von Lindenberg/Wippler eingeordnet.

(v.b) John Dewey: Sehen wir uns nun an, wie Deweys Theorie – soweit sie in dieser Arbeit bearbeitet werden kann – in das Lindenberg/Wippler-System eingeordnet werden kann. Bei der Zuordnung von *Demokratie* in eine der Lindenberg/Wipplerschen Kategorien, die wir wie bei Freire an den Anfang dieses Schrittes setzen wollen, ergeben sich auf den ersten Blick zwei grundsätzliche Möglichkeiten: Sie könnte als *idealtypische oder konkrete Beschreibung sozialer Situationen* oder als *kollektiver (Tatbestand oder) Prozess*²⁵⁰ verstanden werden²⁵¹. Zur genaueren Bestimmung müssen wir zunächst feststellen, welcher von Deweys Definitionen von Demokratie wir folgen. Er spricht ja von Demokratie im engeren Sinne – *politischer Demokratie*²⁵² – und im weiteren Sinne als die *Idee des gemeinschaftlichen Zusammenlebens*²⁵³. Die Entscheidung ist einfach zu treffen: Da dies keine politik- sondern eine erziehungswissenschaftliche Arbeit ist, interessiert uns eindeutig Deweys umfassendere Auffassung der Demokratie²⁵⁴. Von dieser *Idee der Demokratie* schreibt Dewey:

250 Wie bereits hingewiesen, ist davon auszugehen, dass Dewey die Demokratie als dynamischen Prozess und nicht als statischen Tatbestand angesehen hat; siehe oben, S.101.

251 Zur Erläuterung: Es handelt sich bei der Demokratie jedenfalls um ein Theorieelement auf der kollektiven Ebene; für eine Randbedingung ist der Begriff zu zentral; und formal entspricht sie nicht einer Transformationsregel. Es bleiben somit die beiden genannten Kategorien übrig.

252 „Demokratie ist ein Wort mit vielen Bedeutungen. [...]. Aber eine der Bedeutungen ist ausgesprochen politisch, denn sie bezeichnet eine Form des Regierens, eine spezifische Praxis der Auswahl von Amtspersonen und der Regulierung ihres Verhaltens als Beamte. [...]. [...] sie enthält ungefähr alles, was für die politische Demokratie wichtig ist.“ (ÖiP, S.79)

253 „Wo immer es eine vereinte Tätigkeit gibt, deren Folgen von allen einzelnen 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. Das klare Bewusstsein eines gemeinschaftlichen Lebens, mit allem, was sich damit verbindet, konstituiert die Idee der Demokratie.“ (ÖiP, S.129)

254 Es gibt noch einen weiteren Grund, warum die Auseinandersetzung mit Deweys *politischer Demokratie* weniger lohnt oder zumindest problematisch ist: Er hat nie ein ausgearbeitetes Konzept oder eine Theorie vorgelegt, wie eine *participatory democracy*, für die er sich ausspricht, in der politischen Praxis aussehen

„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. Da die Dinge solche Erfüllung nicht erlangen, sondern in Wirklichkeit immer abgelenkt und gestört werden, ist die Demokratie in diesem Sinne keine Tatsache und wird nie eine sein.“ (ÖiP, S.129)

Daraus können wir ersehen, dass Demokratie zu sehr ein Ideal ist, eine Zielausrichtung, als dass sie in die Kategorie Beschreibung sozialer Situationen passen würde. Daher können wir auch Demokratie am ehesten als *kollektiven Prozess* einordnen. Dies macht außerdem aus dem Grund Sinn, weil – wenn wir Demokratie als soziale Situation annehmen würden – es absolut offen bliebe, was für übergeordnete kollektive Tatbestände oder Prozesse aus dieser abzuleiten wäre.

Wenden wir uns nun der Lindenberg/Wipplerschen Kategorie der *Propositionen über Individuen* zu. Ich schlage vor, für diese von den folgenden beiden Zitaten auszugehen:

„Eine bewegliche Gesellschaft [...] muss darauf halten, dass ihre Mitglieder zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogen werden. Sonst werden sie durch die Umgestaltung, in die sie verwickelt werden, überwältigt, weil sie ihre Bedeutung und ihre Beziehungen nicht verstehen. Das Ergebnis wäre eine Verwirrung, in der sich einige wenige die Ergebnisse der blinden und von außen her geleiteten Betätigungen der andern zunutze machen würden.“ (DE, S.121f)

„Eine solche [demokratische] Gesellschaft braucht eine Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen.“ (DE, S.136)

Wir können aus diesen Zitaten als Proposition über Individuen zusammenfassen: „Wenn Mitglieder einer Gesellschaft zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogen werden und ihr persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen geweckt wird, werden sie für die Anforderungen [oder vorsichtiger formuliert: für *wesentliche Anforderungen*] eines demokratischen Gemeinschaftslebens befähigt.“

Die *idealtypische oder konkrete Beschreibung sozialer Situationen* auf der individuellen Ebene finden wir in Deweys Konzept der Erziehung wieder, das er ja in der Summe der intentionalen, in der Schule institutionalisierten Bildung und dem *Lernen durch bloßes Zusammenleben* versteht (vgl. Kap. 2.1.2.2, S.25). Besonderes Interesse gilt allerdings der „[...] *systematischeren Form der Erziehung* [...]: [...] *unmittelbare Belehrung und Schulung*“ (DE, S.23). Dafür schlägt Dewey, wie bereits beschrieben, eine Schule als „embryonale Gesellschaft“ vor, die folgende Eigenschaften haben soll: (1) Sie soll ein geplanter, angeleiteter Lern- und Lebensort (*directed living*) sein, der (2) eine vereinfachte Umwelt (*simplified environment*) bietet. (3) Dabei soll auch eine Aussonderung von „wertlosen und wertwidrigen“

könnte oder sollte: „[...] [Dewey] appeared to have given little thought to the problems and possibilities of participatory government. For a philosopher who put democratic ideals at the center of his thinking, Dewey had surprisingly little to say about democratic citizenship.“ (Westbrook 1991, S.317; vgl. ebd., S.317f).

(DE, S.39) Einflüssen statt finden, und insgesamt (4) eine „*reichere und besser ausgeglichenen Umwelt*“ geschaffen werden, „*als wenn die Jugendlichen sich selbst überlassen wären*“ (DE, S.42; vgl. insgesamt Kap. 2.1.2.2, S.27). Dieses Modell einer Schule sollte als Situationsbeschreibung genügen.

An diesem Punkt müssen wir explizit auf das Element der *Korrespondenzregel* im Lindenberg/Wippler-Modell zurückgreifen. Diese könnte in etwa lauten: „Das von Dewey vorgegebene Modell einer Schule als embryonale Gesellschaft ist dazu geeignet, bei den Lernenden persönliche Initiative und Anpassungsfähigkeit auszubilden oder zu vermehren und ihr persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen zu wecken und zu verstärken.“ Worauf begründe ich diese Behauptung? Wenn Dewey das Interesse der Lernenden als wesentliches Element des Lernprozesses festhält (vgl. etwa DE, S.175f), ist es einsichtig, dass eine von ihm vorgeschlagene Lernumgebung die persönliche Initiative ebendieser Lernenden entwickelt oder zu entwickeln versucht. Für die Ausbildung der Anpassungsfähigkeit der Individuen können wir darauf verweisen, dass Dewey als ein wesentliches Element seiner *Erziehung als Wachstum* den „*Erwerb derjenigen Fähigkeiten, die die Anpassung des Einzelwesens an die Umwelt bewirken*“ (DE, S.71), annimmt, solange Anpassung nicht nur rein passiv, sondern auch als aktiver Vorgang verstanden wird. Wiederum darf hier also angenommen werden, dass die von ihm entworfene Schule die Entwicklung von Anpassungsfähigkeit unterstützt. Und schließlich führt Dewey aus, dass die Bedeutung des *simplified environment* darin besteht, dass ein Kind oder Jugendlicher erst durch bewusste Vereinfachung des realen, sehr komplexen Sozialgefüges in die Lage versetzt wird, an diesem aktiv teilzuhaben (vgl. DE, S.39). Durch diese aktive Teilnahme am sozialen Leben der Schule sollte auch das persönliche Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen gestärkt werden.

Einschränkend muss allerdings festgehalten werden, dass sich zumindest die ersten beiden der drei gerade dargelegten Argumentationen auf reine Behauptung gründen. Dewey bleibt eine genaue Erläuterung wie und warum seine embryonale Gesellschaft persönliche Initiative und Anpassungsfähigkeit ausbilden, schuldig. Ja, er behauptet noch nicht einmal explizit, dass es so ist, denn selbst das habe *ich* ihm unterstellt. Es ist also festzuhalten, dass es sich bei dieser Korrespondenzregel wohl um ein etwas unterdeterminiertes Element innerhalb des Modells von Lindenberg/Wippler handelt.

Trotzdem soll als *Anfangsbedingung* gelten: „Individuen, die in eine nach Deweys Konzept gestaltete Schule besuchen, entwickeln persönliche Initiative und Anpassungsfähigkeit, und bilden ein Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der sozialen Gruppen untereinander aus.“

Kommen wir damit zu den *individuellen Effekten*, die sich aus der Anfangsbedingung und der Proposition über Individuen deduzieren lässt. Allerdings gehen die Aussagen, die wir darüber treffen können, nicht darüber hinaus, was schon erwähnt wurde; nämlich, dass die Individuen für wesentliche Anforderungen eines demokratischen Gemeinschaftslebens befähigt sind. Im

einzelnen heißt das, dass sie die *Bedeutung und die Beziehungen der Umgestaltungen, in die sie verwickelt werden*, verstehen können und daher an diesen teilhaben können. Diese äußerst vage Aussage ist meiner Meinung aber keineswegs eine umfassende oder auch nur zufriedenstellende Beschreibung der individuellen Effekte, die aus Anfangsbedingung und Proposition über Individuen abgeleitet werden. Auf Ebene der *politischen* Demokratie (vgl. oben, S.120) könnten wir eventuell noch vermuten, dass zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogene Individuen befähigt sind zu einer „[...] spezifische[n] Praxis der Auswahl von Amtspersonen und der Regulierung ihres Verhaltens als Beamte.“ (ÖiP, S.79). Dewey zieht diesen Schluss zwar nicht explizit, aber es handelt sich dabei um eine mögliche Interpretation, die Deweys Denken (soweit ich das übersehen kann) nicht widerspricht. Trotz dieses Versuchs von mir, das Element der individuellen Effekte etwas aufzufüllen, ist es aber doch offensichtlich, dass wir hier wiederum vor einer Leerstelle, oder zumindest einer Unterdeterminierung in der Überführung von Deweys Theorie in das System von Lindenberg/Wippler stehen.

Als *idealtypische oder konkrete Beschreibung sozialer Situationen* auf der kollektiven Ebene schlage ich Deweys allgemeine Beschreibung des gemeinschaftlichen oder gesellschaftlichen Zusammenlebens vor. Er führt dazu aus:

„Begriffe wie 'Gesellschaft' und 'Gemeinschaft' sind irreführend, weil sie uns leicht auf den Gedanken bringen, dem einzelnen Wort entspräche ein einzelnes Ding. In Wirklichkeit ist eine moderne Gesellschaft ein Gewebe vieler, mehr oder weniger innig verbundener Gesellschaften. Jeder Haushalt mit seinem nächsten Freundeskreis bildet eine Gesellschaft; die Dorf- oder Straßengruppe von Spielgefährten ist eine Gemeinschaft; jede wirtschaftliche Gruppe, jeder Klub ist eine solche. Über den Rahmen dieser festeren Gruppen hinaus gibt es in einem Lande eine große Mannigfaltigkeit von Rassen, religiösen Gemeinschaften, wirtschaftlichen Gruppen. [...].

Jede dieser Gruppen übt einen formenden Einfluss auf die Handlungsdispositionen ihrer Mitglieder aus. Eine Clique, jeder Klub, jede Bande, ein Diebshaushalt, die Gefangenen in einem Gefängnis [...] – genau ebenso wie eine Kirche, eine Gewerkschaft, ein Geschäftskonzern oder eine politische Partei. Sie alle sind Formen des Zusammenlebens, ganz so wie eine Familie, eine Stadt oder ein Staat. [...].“ (DE, S.40)

Gemeinschaft(en) und Gesellschaft(en) werden also von Dewey sehr allgemein und pluralistisch definiert²⁵⁵. Hiermit wird auch deutlicher, was er mit dem *Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen* meinte, und warum dies ein wichtiger Faktor für die demokratische Organisation der Gesellschaft(en) sei. Eine etwas klarere Definition liefert der Philosoph vom Staat. Dieser sei formal „[...] die Organisation der Öffentlichkeit, die durch Amtspersonen zum Schutz der von ihren Mitgliedern geteilten Interessen bewerkstelligt wird“ (ÖiP, S.42). Aber Demokratie, so Dewey, dürfe nicht nur die Organisation des Staates betreffen: „Die Idee der Demokratie ist eine weitere und reichere Idee als dass sie selbst im besten Staat exemplifiziert werden kann. Um verwirklicht zu werden, muss sie alle Formen

²⁵⁵ Mit dieser umfassenden und lebensnahen Definition, die Dewey als *Bedeutung de facto* von Gesellschaft sieht, grenzt er sich von einem idealisierten und vereinheitlichten Gesellschaftsbegriff ab (vgl. DE, S.114f).

menschlicher Assoziation, die Familie, die Schule, Wirtschaft, Religion erfassen.“ (ÖiP, S.125). Die soziale Situation, von der wir also ausgehen müssen, ist die einer Vielzahl von sozialen Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften, die – mehr oder weniger – miteinander interagieren und interdependent sind.

Wenden wir uns damit den *Randbedingungen* im Lindenberg/Wippler-System zu. Es geht hierbei um die Frage, ob Dewey meinte, dass durch geeignete Erziehung solche individuelle Effekte erzielt werden können, dass durch diese alleine schon ein umfassend demokratisches Gemeinschaftsleben entstehen würde; oder ob es außerdem noch weitere Bedingungen bedarf – sei es auf kollektiver wie auf individueller Ebene. Folgendes Zitat scheint auf erstere Auslegung hinzudeuten:

„Eine experimentelle Sozialmethode [wie von Dewey vertreten, Anm. GS] würde sich wahrscheinlich zuallererst in der Aufgabe dieser Vorstellung [dass Erziehungsprozesse von einem fest umrissenen, persönlichen oder gesellschaftlichen Ziel geleitet werden sollen, Anm.] manifestieren. Es würde alles unternommen, um den Nachwuchs mit den physischen und sozialen Bedingungen zu umgeben, die, soweit das befreite Wissen reicht, der Entbindung der individuellen Möglichkeiten am dienlichsten sind. Den so gebildeten Gewohnheiten würde dann die Erfüllung der zukünftigen sozialen Anforderungen und die Entwicklung des zukünftigen Gesellschaftszustandes anvertraut. Dann und nur dann würden alle verfügbaren sozialen Kräfte als Ressourcen eines verbesserten Gemeinschaftsleben wirken.“ (ÖiP, S.167f)

Dies klingt sehr danach als wollte Dewey die Entwicklung eines *verbesserten Gemeinschaftslebens* ganz in die Hände der Individuen geben, die dafür durch eine – von jeglichem externen Ziel befreiten – Erziehung darauf vorbereitet wurden. Also keine zusätzlichen Randbedingungen. Andererseits legt Dewey gegen Ende von *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* besonderen Wert auf die Feststellung, dass es für die Wiedererlangung einer Öffentlichkeit – auf dem Weg zu einer *Großen Gemeinschaft* (in der die Idee der Demokratie repräsentiert ist, vgl. ÖiP, S.125ff) – unbedingt nötig ist, dass ein starkes lokales Gemeinschaftsleben vorhanden ist (vgl. ÖiP, S.175-181). „Für die Vitalität und Tiefe eines engen und direkten Verkehrs und einer ebensolchen Bindung gibt es keinen Ersatz.“ schreibt John Dewey, und: „Die Demokratie muss zu Hause beginnen, und ihr Zuhause ist die *nachbarliche Gemeinschaft*.“ (beides ÖiP, S.177). Ich denke daher, dass wir die Forderung nach einem starken lokalen Gemeinschaftsleben – oder der Wiederherstellung eines solchen – als Randbedingung in unsere Betrachtung aufnehmen sollten.

Wenn wir dies nun als *Transformationsregel* zusammenfassen, können wir formulieren: „Wenn Individuen zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogen werden und in ihnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen geweckt wird; und sie so für wesentliche Anforderungen eines demokratischen Gemeinschaftslebens befähigt sind, also sie etwa die Bedeutung und die Beziehungen der Umgestaltungen, in die sie verwickelt werden, verstehen und daher an diesen teilhaben können; und wenn außerdem ein starkes lokales Gemeinschaftsleben stattfindet; dann entsteht Demokratie (im weiteren Sinne Deweys); in der die entsprechende(n) Gesellschaft(en) (1) zahlreiche und mannigfaltige

gemeinsame, bewusst geteilte Interessen besitzen und (2) volle und freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen besteht.”

(vi) Übereinstimmung der Position der beiden zu untersuchenden Begriffe innerhalb des Modells feststellen: Nachdem wir nun die Theorien beider Erziehungsphilosophen in das Lindenberg/Wippler-Modell eingeordnet haben, ist zunächst zu überprüfen, ob die strukturellen Positionen der zu untersuchenden Begriffe Befreiung und Demokratie übereinstimmen. Dies ist schnell geschehen; denn es befinden sich tatsächlich beide als kollektive (Tatbestände oder) Prozesse an der selben Position. Dies wurde für beide Autoren unabhängig voneinander begründet. Damit können wir direkt zum nächsten Schritt übergehen, nämlich jenem, insgesamt den

(vii) Grad der Übereinstimmung der beiden Theorien innerhalb des Modells festzustellen: Es soll dabei im besonderen überprüft werden, ob es kein ausgeprägtes Ungleichgewicht auf der Linie individuell-kollektiv zwischen den beiden Autoren gibt. Betrachten wir dazu die während der Einordnungen aufgetretenen Leerstellen und Unterdeterminiertheiten. Bei Freire handelt es sich dabei um das Moment der individuellen Effekte, die von ihm selbst unzureichend beschrieben werden. Dewey wiederum bleibt uns in der Korrespondenzregel auf individueller Ebene und ebenfalls im Element der individuellen Effekte schlüssige Erläuterungen schuldig. Wie sind diese Leerstellen bzw. Unterdeterminiertheiten in Bezug auf die strukturelle Übereinstimmung der beiden Theorien zu beurteilen? Die Leerstelle im Moment der individuellen Effekte können wir dazu ausschalten, da sie in beiden Theorien vorkommt (was nicht bedeutet, dass wir diese in einer inhaltlichen Analyse nicht noch betrachten werden). Bleibt Deweys Leerstelle/Unterdeterminierung in der Korrespondenzregel zwischen Situationsbeschreibung und Anfangsbedingung. Bedeutet diese, dass sich Dewey wesentlich weniger mit der individuellen Ebene als mit der kollektiven auseinander setzt; wesentlich weniger als Freire das tut? Ich denke, diese Frage ist mit Nein zu beantworten. Warum? Die Leerstelle tritt meiner Auffassung nach weniger deshalb auf, weil Dewey sich zu oberflächlich mit der individuellen Ebene der Erziehung, des Lernens oder – as a matter of fact – mit der der Demokratie auseinander setzen würde; sondern, weil Dewey selbst – wie noch näher auszuführen sein wird – keinen logisch-schlüssigen Zusammenhang zwischen Erziehung auf der einen und Demokratie (als Gesellschafts- und Lebensform) auf der anderen Seite liefert; einen eben solchen haben wir aber durch unsere Einteilung in das System von Lindenberg/Wippler versucht, zu rekonstruieren. Dass dabei gewisse Unterdeterminiertheiten auftreten ist nur all zu verständlich. Es handelt sich dabei dementsprechend auch um *argumentative* und nicht etwa um *deskriptive* Leerstellen.

Wer jetzt einwenden mag, dass die aufgetretene Leerstelle nur deshalb, weil wir sie einleuchtend zu erklären wissen, trotzdem für den weiteren Vergleich nicht verschwindet, der sei schließlich darauf verwiesen, dass es sich dabei nicht um eine komplette, sondern eine teilweise Leerstelle in einem von mehreren, ansonsten gut beschriebenen Elementen auf der individuellen Ebene handelt. Es kann also durchaus nicht davon gesprochen werden, dass die

gesamte individuelle Ebene bei Dewey unzureichend beschrieben ist. Ich plädiere also dafür, auch für die strukturelle Übereinstimmung der beiden Theoriesystem und damit zusammenfassend für die gesamte Voruntersuchung nach Lindenberg/Wippler eine grundsätzliche Vergleichbarkeit auszusprechen. Dass wir die eben beschriebene argumentative Leerstelle Deweys weiter behandeln werden, versteht sich dabei von selbst.

Nachdem nun die Vergleichbarkeits-Voruntersuchung sowohl nach Greshoffs Schema als auch nach Lindenberg/Wipplers Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse abgeschlossen sind, und dabei keine wesentlichen Hindernisse aufgetreten sind, die eine sinnvolle inhaltliche Untersuchung von vornherein aussichtslos erscheinen hätten lassen, können wir damit zu ebendieser übergehen.

4.3 INHALTLICHER VERGLEICH

4.3.1 Inhaltlicher Vergleich nach Greshoff

Laut unserem im Kap. 3 entworfenen Forschungsvorgehen sollen die nach Greshoff ausgefalteten Begriffssysteme inhaltlich analysiert werden; d.h. die jeweiligen Begriffspaare in den erstellten Kategorien inhaltlich verglichen werden²⁵⁶.

Das Begriffspaar Befreiung - Demokratie, auf dem ja unser Hauptinteresse liegt, wird in diesem Schritt noch von unserer Betrachtung ausgenommen, da dieser inhaltliche Vergleich im Schritt Kap. 4.3.3 noch ausführlich durchgeführt werden soll²⁵⁷.

Betrachten wir also zunächst die Kategorie der *Handelnden*, die wir bei Dewey als die gesamte Gesellschaft gesetzt haben, während es sich bei Freire dabei klar um die *Unterdrückten* handelt. In dieser Zuordnung tritt Freires negatives Gesellschaftsbild zu Tage: Er sieht diese in zwei Gruppen geteilt, in Unterdrücker und Unterdrückte. Erstere könnten nicht Teil des Prozesses der Befreiung sein, weil sie die Unterdrückung verkörpern. Um sich der Sache der Unterdrückten anzuschließen müssten die Eliten eine „Lehrzeit“ durchmachen, „*ihr eigenes Ostern erfahren, dass sie als Elitäre sterben, um auf der Seite der Unterdrückten aufzuerstehen*“. Dabei müssten sie auf viel sicher geglaubtes Wissen verzichten und neu lernen. Dieses Ostern müsse in der Praxis geschehen (EPF, S.114f). Dass alle Unterdrücker diese Neugeburt durchgingen, wäre für Freire sicherlich der Idealfall, in der Praxis liege die Befreiung aber vielmehr in den Händen der Unterdrückten. Für Dewey hingegen ist das

256 Vgl. zum gesamten Kapitel 4.3.1 die Abbildung 11, S.112.

257 Entgegen dem im Forschungsentwurf von uns vorgeschlagenen Vorgehen, die beiden Begriffe zuerst an dieser Stelle und dann noch einmal – eingehender – im eigenen Kapitel zu betrachten, möchte ich die gesamte Betrachtung auf später verschieben, da es keinen ausschlaggebenden Grund gibt, diese gleichsam auseinander zu reißen. Ich hoffe, dies ist im Sinne der/des Leserin/Lesers.

Streben nach Demokratie Aufgabe der gesamten Gesellschaft. Fishman/McCarthy (2007) beschreiben Deweys Blick auf diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„[T]he problem [...] is not a malevolent elite that needs to be overthrown. [...] our dilemma goes much deeper than the conscious intention of those in power. Our problem is the widespread failure to use our intelligence, to recognize that the habits and beliefs that helped us successfully meet the challenges of late-eighteenth- and nineteenth-century America are no longer appropriate for present-day conditions.“ (S.72)

Wir stehen hier also vor substantiell unterschiedlichen Gesellschaftsanalysen von Freire und Dewey, die jedenfalls mit der jeweiligen konkreten historisch-geografischen Situation der zu analysierenden Gesellschaft zu tun hat. Möglicherweise geht die Ursache für die unterschiedliche Sicht auf Gesellschaft der beiden Erziehungsphilosophen aber auch über diese primäre Erklärung hinaus.

Kommen wir damit zum jeweils vorgeschlagenen Konzept von Erziehung: Deweys *Erziehung als Wachstum* vs. Freires *Bewusstseinsbildung* bzw. *demokratisch-progressive Erziehung*. Wie bereits ausgeführt, sind sich die beiden Konzepte von Paulo Freire sehr ähnlich und bauen beide auf die selben drei Säulen wie Befreiung auf: es geht um einen kritischen Erkenntnisakt, der in gemeinsame Praxis eingeht, mit dem Ziel, die Welt zu verändern. Was den Erkenntnisakt betrifft, so ist Deweys korrespondierende Konzeption im Begriff der Erfahrung zu finden, den ich in die Kategorie *methodische Grundlagen von Erziehung* eingeordnet habe. Unterschiede und Parallelen zwischen den beiden Begriffen werden dort noch besprochen. Im zweiten Punkt sind sich die beiden Pädagogen einig: Sinnvolles Lernen muss immer durch (zweckvolles) Handeln im sozialen Kontext statt finden (vgl. DE, S.50ff; 62f) oder, wie Freire schreibt: „*Die Bewusstseinsbildung [...] vollzieht sich in der Welt selbst, in der Geschichte, und zwar durch die Praxis des Veränderungsprozesses.*“ (LPK, S.80f) und: „*Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais.*“ (PO, S.8)²⁵⁸. Für Freire scheint der Inhalt dieses zweckvollen Handelns also deutlich stärker vorgegeben als für Dewey, es geht ihm nämlich immer um eine Veränderung hin zu weniger Unterdrückung. Aber auch letzterer betont die Wichtigkeit des Umstandes, dass Erziehung nicht als abgehobener Prozess – rein des Lernens willen – zu verstehen ist, sondern dass dieses Lernen nur dann effektiv ist, wenn es im konkreten Handeln und Verändern der Welt stattfindet (vgl. DE, S.182f). Zusammenfassend gibt es also in den für Freire zentralen Momenten von Erziehung bzw. Bewusstseinsbildung substantielle Überschneidungen mit dem, was für Dewey wesentlich für Erziehung ist.

Demgegenüber stehen einige recht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der weiteren Betrachtung der Erziehung, einige wenige deutliche Gegensätze und wiederum bestimmte Übereinstimmungen. Wenn etwa Freire schreibt, dass „*Konflikt bzw. der Kampf die Geburtshelfer einer Bewusstseinsentwicklung*“ (LPK, S.91) – und damit von Erziehung – sind, dann findet sich dazu keinerlei Entsprechung in Deweys Schriften. Auch seine klare

258 „Aber niemand bildet sein Bewusstsein abgeschieden von anderen.“ (Übers. GS) Vgl. auch die bereits zitierte Stelle in PE, S.61 (siehe oben, Fußnote 135, S.82).

Überzeugung, dass Erziehung niemals neutral sein kann (vgl. Freire 1973; PolEd, S.21), sondern unmissverständlich Stellung gegen Unterdrückung beziehen muss, wird man/frau bei Dewey – jedenfalls in dieser Deutlichkeit – vergeblich suchen. Auf der anderen Seite findet etwa Deweys Ansicht, dass Erziehung eine bewusst-intentionale sowie eine unsystematische, nicht absichtsvoll erfolgende Komponente besitzt, und dass beide Seiten wichtig sind (vgl. Kap. 2.1.2.2), nicht bei Freire Eingang. Sein Verständnis, dass Erziehung immer auch als Instrument der „Stammessicherung“, der Tradierung von Wissen und Kulturpraxis von einer Generation zur nächsten zu sehen ist (vgl. DE, S.15-18), scheint bei Freire auf den ersten Blick (und auch laut der Interpretation einiger, bereits vorgestellter, SekundärliteratInnen) auf vehementen Widerstand zu stoßen; widmet sich dieser doch gerade der Aufdeckung und dem Abbau von kulturell tradierten Unterdrückungsverhältnissen. Doch ich denke, auch Freire würde zustimmen, dass Erziehung auf gewissen Ebenen – denken wir nur beispielsweise an den grundlegenden Spracherwerb – immer auch ein Vermittlungsprozess von überliefertem Wissen ist²⁵⁹. Die Fähigkeit auszubilden, dieses überlieferte Wissen kritisch analysieren, bewerten und eventuell erneuern zu können, ist dann die andere und – nach Freire – fundamentale Aufgabe der Erziehung, mit der sich der Pädagoge hauptsächlich beschäftigt hat. Dieses kritische, erneuernde Element der Erziehung ist jedoch auch für Dewey bedeutsam. Somit gibt es für mich an dieser Stelle keinen wirklichen Widerspruch zwischen den beiden Erziehungsphilosophen. Ein weiterer Punkt wird von Dewey vielleicht etwas mehr betont als von Freire, jedoch passt dieser durchaus auch zu Freires positivem Menschenbild und zu seinem Gedanken, dass individuelle und gesellschaftlichen Entwicklung (d.h. bei Freire: Befreiung) untrennbar miteinander verknüpft sind: Dewey sieht *„die Erkennung der persönlichen Fähigkeiten und ihre Schulung zum Zusammenwirken mit denen der anderen [...]“* (DE, S.124) als eine Aufgabe der Erziehung, die nicht nur dem Individuum, sondern auch der Gesellschaft dient. Denn *„sozialer Wert [wird] nicht durch Verneinung und Einengung, sondern durch positive Verwertung angeborener, individueller Disposition in Betätigungen von sozialer Bedeutung erreicht [...]“* (DE, S.161)²⁶⁰.

Abschließend sei noch auf die offensichtliche Übereinstimmung verwiesen, dass beide Pädagogen die traditionelle Erziehung massiv kritisieren. Bei Dewey fällt diese Kritik wesentlich differenzierter aus, inhaltlich gibt es meiner Meinung nach allerdings deutliche Parallelen. Das, was Dewey an verschiedenen Erziehungsmodellen kritisiert, lässt sich zum Teil recht klar Freires Vorstellung von Unterdrückung zuordnen. Zuletzt stimmen Dewey und Freire in der Überzeugung überein, dass es eine Aufgabe von Erziehung ist, (Chancen-)Ungleichheiten auszugleichen. Dewey bezieht sich hierbei einerseits auf ökonomische und soziale Aspekte (vgl. DE, S.135), andererseits sollen aber auch Ungleichheiten, etwa durch „Rassen, Religionen und Sitten“ in der Schule entgegengewirkt

259 Dabei ist zu bedenken, dass Freires weitgehend kritische Sicht der (unreflektierten) Weitergabe von tradiertem Wissen auch damit zusammenhängt, dass er sich – mindestens in seinem Frühwerk – hauptsächlich mit Erwachsenenbildung beschäftigt, also mit der Bildung zu einem Zeitpunkt, an dem die Weitervermittlung von kulturellem Basiswissen längst abgeschlossen ist.

260 Bei Freire klingt dieser Gedanke auch dort an, wo er davon spricht, die Menschen in all ihrer Unterschiedlichkeit zu respektieren (vgl. PolEd, S.14).

werden (DE, S.42; vgl. Kap. 2.1.2.2). Freire fordert explizit die Gleichberechtigung aller Menschen, unabhängig von Rasse, Nationalität, Geschlecht, Klassenzugehörigkeit, sexueller Orientierung, Gesundheit, religiöser und politischer Anschauung (vgl. PolEd, S.14).

Als nächstes Begriffspaar – oder in diesem Fall eigentlich -gruppe – sind die *Elemente von Erziehung* zu besprechen: auf Deweys Seite *Schule als embryonale Gesellschaft* und *Lernen durch Zusammenleben* und bei Freire *Aktion* und *Reflexion*. Es handelt sich dabei bei beiden Autoren um zwei sich ergänzende Elemente von Erziehung. Die Begriffspaare untereinander sind aber grundsätzlich verschieden. Was kann trotzdem im Vergleich der beiden Philosophen auf dieser Ebene gesagt werden? Wie bereits angeklungen ist, stimmt Dewey mit Freire überein, dass sinnvolles Lernen aus der Vereinigung von Aktion und Reflexion bestehen muss. Deweys Vorstellung von Aktion ist dabei allerdings weitgehend unpolitisch. Wenn Freire Aktion immer schon als Aktion zur Befreiung, als (zumindest) Vorbereitung auf den Kampf um Freiheit sieht, geht es Dewey rein um das zweckhafte Handeln im sozialen Kontext.

Auf der anderen Seite scheint Freire dem *Lernen durch bloßes Zusammenleben* wenig (positive) Aufmerksamkeit zu schenken. Er ist davon überzeugt, dass Erziehung, so sie nicht kritisch und bewusst erfolgt, all zu leicht in der Weitergabe von unterdrückerischen Mustern und Gedanken gefangen bleibt. Damit ist zwar noch nicht gesagt, dass Freire die Meinung vertritt, Bewusstseinsbildung und Erziehung könne nur in Institutionen wie der Schule geschehen. Ganz im Gegenteil, sein wichtigstes Erziehungsprogramm lässt er außerhalb der klassischen Schule stattfinden. Aber wo *Lernen durch bloßes Zusammenleben* als automatischer, unreflektierter Prozess verstanden wird, würde Paulo Freire wahrscheinlich vehement auf dessen immanente Gefahr der unhinterfragten Fortschreibung von Unterdrückung hinweisen.

Was die *Schule als embryonale Gesellschaft* betrifft, so finden sich dazu gewisse Parallelen bei Freire, auch wenn er dabei nicht an die umfassende Programmatik herankommt, mit der Dewey „seine“ Schule entwirft. Der Brasilianer legt in seinen Schriften und in seiner Arbeit als Erziehungs-„Minister“ von São Paulo größtes Augenmerk auf die Partizipation von SchülerInnen und Eltern (wie auch von allen anderen Beteiligten im Bildungsprozess²⁶¹) in Fragen des Unterrichts und der Schulorganisation. Hier stellt sich die Frage, ob dieses Streben nach Miteinbeziehung der verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in die Belange der Schule nicht in etwa dem entspricht, was Dewey als embryonale Gesellschaft entwirft. Ohne diese Frage umfassend beantworten zu können, scheint dies für mich doch eine gültige Interpretation zu sein. Auch das LehrerInnenbild der beiden Erziehungsphilosophen ist ähnlich. Beide sehen diese als Lehrende-Lernende, die den Lernenden-Lehrenden gegenüberstehen; soll heißen, dass die LehrerInnen immer auch gleichzeitig Lernende sind²⁶². Darüber hinaus – dürfen wir den Ausführungen in Marilyn Page's Dissertation folgen – war für Dewey

261 Freire erwähnt neben den Lernenden selbst und deren Familien etwa weitere Beschäftigte im Schulbetrieb „Köchinnen, Hausmeister, Wachmänner“, sowie „Organisationen der Zivilgesellschaft“ und die „Ortsgemeinschaft“ (PE, S.56, Übers. GS). Vgl. auch PolEd, S.37-39.

262 Vgl. Dewey: DE, S.214; Freire: PO, S.39; LPK, S.43f.

„[t]he teacher's job [...] to guide the students and to ensure there was class interaction and intercommunication. That did not mean [...] a hands-off approach [...]. Nor did Dewey advocate a permissive attitude towards behavior. He stressed that a teacher could not allow students to be unruly, uncooperative nor to stand in the way of others [...].“ (1990, S.20)

Auch für Freire sollte laut McLaren/Lissovoy

„[a]uthentisches Lehren [...] eindeutig autoritativ, nicht aber autoritär zu sein. Der Lehrer soll nicht neutral sein, sondern in die pädagogische Situation dergestalt eingreifen, dass er dem Schüler hilft, seine Sichtweisen von der Welt, die ihn lähmen, zu überwinden, und ihm kritisches Denken beibringt.“²⁶³

Für beide Pädagogen sollen Lehrende-Lernende also nicht autoritär sein, aber dennoch ihre Verantwortlichkeit für den Lernprozess wahrnehmen. Betrachten wir insgesamt Deweys Forderungen für seine Schule als embryonale Gesellschaft (vgl. Kap. 2.1.2.2), so können wir einige weitere Ähnlichkeiten mit Freire feststellen: Die Schule soll ja (1) ein geplanter, angeleiteter Lern- und Lebensort sein, also mitnichten ein anarchistisches Durcheinander einzelner, sich selbst überlassener Lernerfahrungen. Grundsätzlich würde Freire dieser Forderung nach geplanter Lernumgebung sicherlich zustimmen. (2) Sie soll eine vereinfachte Umwelt bieten. Freire verlangt dies zwar nicht ausdrücklich und es ist tatsächlich fraglich, ob er eine solche Aussage unterstützen würde. Sein Modell zur Alphabetisierung arbeitet aber meiner Meinung nach genau mit einer solchen vereinfachten Abbildung der Lebenssituation. Zwar soll nicht das Lernumfeld selbst vereinfacht werden; aber die Idee von Freires Kodierungen, die die Umwelt der Lernenden zwar möglichst praktisch und lebensnah, aber doch idealtypisch repräsentieren sollen, ist meiner Meinung nach eine gewisse Übereinstimmung mit Dewey. (3) Laut Dewey soll in der Schule auch eine Aussonderung von „wertlosen und wertwidrigen“ (DE, S.39) Einflüssen statt finden. Freire würde wohl kaum einer solchen Weglassung zustimmen. Er fordert von den Lehrenden allerdings durchaus, in gesellschaftlichen und politischen Fragen Stellung zu beziehen; und gegebenenfalls auch Wertungen vorzunehmen. Dabei soll nach Freire aber immer Raum für eigene Analysen und Meinungen der Lernenden bleiben (vgl. PolEd, S.21f; 36). Im Punkt (4) stimmen die beiden Pädagogen, wie bereits dargelegt, weitgehend überein. Schule soll die Gleichberechtigung der SchülerInnen fördern und allen Lernenden gleiche Chancen bieten. Somit haben wir im Entwurf von Schule – oder allgemeiner: organisierter Lernsituation – doch einige Parallelen zwischen den beiden Erziehungsphilosophen aufgedeckt.

Kommen wir damit zur Kategorie *Methodische Grundlagen von Erziehung*. Es handelt sich dabei wieder um eine Gruppe von vier Begriffen, die in diesem Fall alle relativ eigenständig in den Theorien der beiden Erziehungsphilosophen rangieren. Es ist das *Konzept der Erfahrung* und das *Prinzip der Stetigkeit* bei Dewey, sowie der *Dialog* und das Modell der *Transitivität* von Freire.

Deweys *Erfahrung* wollen wir, wie schon vermerkt, mit der ersten Säule von

²⁶³ McLaren/Lissovoy (2003, S. 218f). Vgl. auch Gadotti (1997), sowie PolEd, S.9; 22; 27f.

Bewusstseinsbildung bzw. demokratisch-progressiver / befreiender Erziehung vergleichen, Freires *kritischem Erkenntnisakt*. Dabei gibt es weitgehende Überschneidungen, die ich in einiger Ausführlichkeit darlegen möchte. Zunächst sehen beide Autoren Denken und Handeln (Dewey) bzw. Reflexion und Aktion (Freire) nicht als kategorisch unterschiedliche Momente, sondern als grundsätzlich ähnliche Teile ein und desselben Aktes von Erkenntnis/Erfahrung:

„[...] Denken [wird] zu einer besonderen Form der Erfahrung“. (DE, S.195)

„Das Gehirn ist primär ein Organ des Verhaltens, nicht der Welterkenntnis. [...] Erkennen ist lediglich ein besonderer – qualitativ einzigartiger – Modus des Tuns und Leidens.“ (Suhr 2005, S.63)²⁶⁴

Freire stimmt hierin überein, indem er sagt, dass Bewusstseinsbildung nicht Bewusstsein von der, sondern *in* der Welt ist, im Handeln: Aktion-Reflexion (vgl. Consc, S.15).

Weiters geschieht laut Dewey die Wahrnehmung von Gegenständen nicht über die Details ihrer Beschaffenheit, sondern hauptsächlich über deren Bedeutung. Nur durch Begriffe repräsentierte Erfahrungen seien halbe, leere Erfahrungen (vgl. DE, S.192). Auch Freire sieht dies ähnlich (vgl. Gadotti 1997). Er führt zu diesem Thema aus:

„Aber die Menschen erfassen die Gegebenheiten der Welt nicht in reiner Form. Wenn sie ein Phänomen oder ein Problem aufnehmen, begreifen sie zugleich seine kausalen Verbindungen. Je genauer Menschen wirkliche Kausalität begreifen, desto kritischer wird ihr Verständnis der Wirklichkeit. Dieses Verstehen bleibt in dem Maß magisch, wie sie nicht in der Lage sind, Kausalität zu begreifen. [...]“. (EPF, S.49)

Schließlich betonen beide Autoren immer wieder die Einheit von Bewusstsein und Welt im Akt der Erkenntnis/Erfahrung. Freire:

„A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados [...]. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo.“ (PO, S.8)²⁶⁵

„[J]egliches Bewusstsein [ist] Bewusstsein 'dessen', Bewusstsein 'von etwas' – oder kein Bewusstsein [...]. Jegliches Bewusstsein bezieht sich auf etwas, ist Bewusstsein von etwas.“ (LPK, S.80)

Deweys Standpunkt (wie schon im Kap. 2.1.2.1 ausgeführt) fasst Suhr so zusammen:

„Nicht die Unterscheidung zwischen dem Erkennenden und der Welt ist mehr von Belang; sondern die Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten, in der Bewegung zu sein, zu ihr zu gehören; zwischen einer rohen physischen Weise und einer absichtsvollen, intelligenten Weise.“ (2005, S.65)

264 Vgl. auch Westbrook 1991, S.126. Zu Deweys Erfahrungsbegriff insgesamt siehe auch Kap. 2.1.2.1.

265 „Das Bewusstsein verfasst sich als Bewusstsein der Welt. Wenn jedes Bewusstsein seine eigene Welt hätte, würden sie sich in verschiedenen und voneinander abgeschiedenen Welten verlieren [...]. Die Bewusstsein befinden sich nicht in der Leere ihrer selbst, denn sie sind immer, radikal, Bewusstsein der Welt.“ (Übers. GS). Vgl. auch LPK, S.58; 79.

In dieser Interpretation Martin Suhrs von Deweys Erfahrungsbegriff klingt etwas an, was an Freires Streben nach Befreiung bereits im Erkenntnisakt erinnert, vor allem wenn er Deweys Pragmatismus zuschreibt, dass „[n]icht der Gebrauch des Denkens zur Erreichung von Absichten, die im Mechanismus des Körpers oder des bestehenden Gesellschaftszustandes schon gegeben sind, [...] die Lektion des Pragmatismus [ist], sondern der Gebrauch der Intelligenz, um das Handeln zu befreien.“ (ebd.) Wie Dewey-getreu diese Ausführung ist, wage ich hier nicht zu beurteilen. Klar ist jedoch, dass – bei allen evidenten Übereinstimmungen im epistemologischen Konzept der beiden Autoren – Paulo Freire den politischen Aspekt auch des Erkenntnisakts doch wesentlich stärker hervorhebt als John Dewey. Er sagt etwa:

„Ich brauche nicht zu fragen: Kann ich überhaupt erkennen?, das ist eine Fragestellung aus dem Mittelalter. Die historische Praxis hat uns gelehrt, dass wir fähig sind zu erkennen. Es ist auch nicht notwendig, dass ich frage: Wie kann ich mir Wissen aneignen? Das ist nur die Frage nach der Methode. Die Frage, die ich mir stellen muss, lautet: Wozu will ich wissen und erkennen? In wessen Interesse, für was und für wen will ich wissen und erkennen? Wenn ich mir diese Frage in meiner Arbeit als Pädagoge stelle, werde ich erkennen, dass Erkenntnistheorie nicht neutral ist.“ (LPK, S.99)²⁶⁶

Damit möchte ich die Betrachtung des Erkenntnis-/ bzw. Erfahrungsbegriffs abschließen, die bis auf die Anerkennung des politischen Charakters der Erkenntnis eine praktisch durchgängige Übereinstimmung zwischen den beiden Erziehungsphilosophen gezeigt hat.

Das Prinzip der Stetigkeit, das Deweys Denken geprägt hat, findet ebenfalls viele Parallelen bei Freire. Teilweise sind diese aus der Besprechung des epistemologischen Verständnis der Pädagogen schon hervorgegangen. Sie finden sich im Konzept des Dialogs bzw. der Praxis als Vereinigung von Aktion und Reflexion²⁶⁷, sowie in vielen weiteren Aussagen des Brasilianers. Er spricht die Überwindung von gängigen Dualismen auch explizit an:

„Jeder Versuch, [das Verhältnis Subjekt-Objekt, Bewusstsein-Realität, Denken-Sein, Theorie-Praxis] zu verstehen, der von einem Dualismus Subjekt-Objekt ausgeht und damit seine dialektische Einheit negiert, wird das Verhältnis nie auf befriedigende Weise klären können. [...].

Das Bewusstsein ist weder ein Abklatsch des 'Realen', noch ist das 'Reale' die willkürliche Konstruktion des Bewusstseins. Nur wenn wir die dialektische Einheit begreifen, in der Subjektivität und Objektivität korrespondieren, können wir dem subjektivistischen wie dem mechanistischen Irrtum entgehen.“ (LPK, S.51f)²⁶⁸

John Elias fasst deshalb passend zusammen: „*We find in both philosophers the same recurring critique of dualism. Both are insistent on uniting theory and practice, action and thinking or reflexion, knower and object known.*“ (1974, S.10).

Der Begriff des Dialogs von Freire findet sich bis zu einem gewissen Grad in Deweys Konzeption von Demokratie eingeschrieben. Wenn dieser „*zahlreiche und mannigfaltige gemeinsame, bewusst geteilte Interessen*“, sowie „*volle und freie Wechselwirkung und*

266 Vgl. auch LPK, S.43; sowie PE, S.56.

267 Vgl. etwa oben, Fußnoten 133 und 134, S.82.

268 Im Original abgedruckt in Freire (1976), S.108. Vgl. hierzu auch EPF, S.125.

Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen“ (DE, S.115; 120) als wesentlich für eine demokratische Gesellschaft beschreibt, leuchtet dabei meiner Meinung nach die Forderung nach Dialog bereits hindurch; auch wenn sie von Dewey nicht begrifflich festgemacht wird (vgl. insgesamt DE, S.113-122).

Das von Freire entworfene Modell der *Transitivität* hingegen scheint bei Dewey keinerlei Entsprechung zu finden. Der US-Amerikaner geht nicht davon aus, dass das Bewusstsein auf unterschiedlichen, negativer oder positiver bewerteten Ebenen stehen kann, je nachdem wie groß sein Potential zur kritischen Betrachtung der Welt ist, so wie das Freire tut. Dort, wo Unreife herrscht, sieht Dewey diese eher positiv. Diese Unreife der „Jungen“ sei nämlich ein Potential zur Entwicklung, aber mehr noch eine gegenwärtig bereits vorhandene Kraft, nämlich die, sich zu entwickeln (vgl. DE, S.64).

Damit können wir uns der nächsten Kategorie *Weitere Elemente / Randbedingungen des Erziehungsziels* zuwenden. Auf Seiten Deweys haben wir darin seine Forderungen an Demokratie eingeordnet, nämlich *volle und freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit* und *zahlreiche und mannigfaltige gemeinsame Interessen*, auf Freires Konto geht in dieser Kategorie das Streben nach *Veränderung der Gesellschaft* bzw. der *Kampf für Freiheit*. Für Dewey haben wir ja bereits festgehalten, dass diese beiden Forderungen in gewisser Hinsicht mit der von Freire nach Dialog konkordieren. Ansonsten sehe ich die Zusammenhänge mit Freires Theorie in diesem Punkt marginal. Auf der anderen Seite klingt das Streben Freires nach Veränderung der Gesellschaft und der Kampf für Freiheit zwar auch bei Dewey an, ist hier aber bei weitem nicht so fest verankert und zentral wie bei seinem brasilianischen Kollegen. Anthony Petruzzi fasst Deweys Ansichten zu Freiheit und zur Arbeit an der Veränderung der Gesellschaft so zusammen: „[...] *freedom means the 'development of agencies of revising and transforming previously accepted beliefs'* [...]. *Dewey argues that the practice of freedom is an essential aspect of democracy: 'As believers in democracy we have not only the right but the duty to question existing mechanisms'* [...]“²⁶⁹

Als letzte Vergleichskategorien bleiben noch das *Antiziel* und dessen Elemente. Wie bereits erwähnt, scheint einiges von dem, was Dewey an anderen Erziehungsmodellen kritisiert, dem zu ähneln, was Freire als unterdrückerische Bankiers-Methode beschreibt. Dewey wirft Fröbels Symbolismus vor, ein „*willkürliches und von außen auferlegtes diktatorisches Schema [für den Unterricht]*“ (DE, S.86) zu sein; bei Hegel beanstandet er, dass dessen „Weltgeist“ den Lauf der Geschichte verursache, und so die Individuen unwichtig seien und keinen Anteil an Geschichte haben (vgl. ebd.) und das Organismus-Modell der Gesellschaft: „*bedeutet in seiner Anwendung wiederum äußere Gewaltherrschaft an Stelle von Wachstum*“ (DE, S.88). Den von ihm kritisierten Geist-Körper-Dualismus sieht Dewey in der Klassenteilung in Arbeiter und Bildungsschicht grundgelegt. Er verurteilt diesen sowohl in ihrem gesellschaftlichen Ursprung, wie auch in der aus ihr resultierende Abwertung körperlicher Betätigung (vgl. DE, S.428-30).

²⁶⁹ Petruzzi (1999, S.114). Die beiden Zitate stammen aus Dewey, John (1966): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press, S.305; sowie Dewey, John (1989): *Freedom and Culture*. Buffalo: Prometheus, S.121.

Aus diesen Beispielen dürfte schon ersichtlich geworden sein, dass es in Deweys Kritiken fremder Erziehungsmodelle und deren gesellschaftlich-philosophischen Grundlagen durchaus zahlreiche Parallelen zu Freires Analysen unterdrückerischer Verhältnisse gibt. Unter Umständen könnten die jeweils kritisierten Momente sogar den verschiedenen von Freire geprägten Elementen von Unterdrückung zugeordnet werden. Dies erscheint mir aber im Grunde nebensächlich. Wichtiger als das möge noch die abschließende Bemerkung sein, dass Deweys Kritik und deren Überwindung zumeist stark auf die Erziehungs- und Lernmethode konzentriert ist, und er diese im Allgemeinen nicht auf andere gesellschaftliche oder politische Ebenen ausweitet. Für Freire hingegen ist die Verurteilung der Bankiers-Erziehung nur ein Baustein seiner praktisch universalen Kritik an – oder besser gesagt: seines Kampfes gegen – Unterdrückung in allen Belangen des menschlichen Lebens.

Damit haben wir den inhaltlichen Vergleich im Modell von Greshoff abgeschlossen. Bevor wir zum nächsten Schritt unseres Forschungsentwurfs kommen, möchte ich noch folgende Feststellung machen: Betrachten wir den soeben beendeten Vergleich nach Greshoff, sticht besonders ins Auge, dass die hergestellten inhaltlichen Verbindungen zwischen den beiden Erziehungsphilosophen oft nicht innerhalb der jeweils betrachteten Begriffskategorie zu finden waren, sondern zwischen Begriffen, die sich in unterschiedlichen Kategorien befinden; bzw. fanden sich viele Parallelen erst beim Miteinbeziehen von zusätzlichen, nicht in unsere Schematisierung aufgenommenen Theoriemomenten.

Ich möchte daraus resümieren, dass die Verwendung des Greshoff-Schemas zwar eindeutig bei der schematischen Organisation der beiden Theorien geholfen hat, und auch dazu geführt hat, dass wir einige Leerstellen aufgedeckt haben, die ansonsten vielleicht unerkannt geblieben wären. Was den inhaltlichen Vergleich betrifft, hat sich dieses Modell allerdings als zu starr erwiesen. Hätte ich mich streng methodisch nur auf den Vergleich innerhalb der aufgestellten Begriffskategorien beschränkt, wären viele, meiner Meinung nach interessante Übereinstimmungen und auch Abweichungen zwischen den beiden Pädagogen unerwähnt geblieben.

4.3.2 Inhaltlicher Vergleich nach Lindenberg/Wipplers Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse

Laut unserem Forschungsentwurf sollen wir im Rahmen des Lindenberg/Wippler-Schemas²⁷⁰

(II) Schwerpunkte und Leerstellen der beiden Theorien herausarbeiten: Betrachten wir dazu zuerst die Theorie John Deweys, oder genauer gesagt, unsere Einordnung eines ausgewählten Teils von Deweys Theorie in das System von Lindenberg/Wippler. Auf individueller Ebene scheint das einzig wirklich fundiert und umfangreich definierte Element die *idealtypische oder konkrete Beschreibung sozialer Situationen* zu sein, nämlich Deweys Schulkonzept. Dieses Element ist also der Schwerpunkt auf dieser Ebene. Wie bereits

²⁷⁰ Vgl. wiederum Abb. 4, S.69.

festgehalten, tauchen bei Dewey zwei Leerstellen oder zumindest Unterdeterminierungen auf, beide auf der individuellen Ebene, nämlich in der Korrespondenzregel zwischen der Beschreibung sozialer Situationen und der Anfangsbedingung; sowie in der Darlegung der individuellen Effekte. Die Anfangsbedingung selbst, sowie die Propositionen über Individuen sind meiner Meinung nach ausreichend, aber nicht umfassend beschrieben²⁷¹. Die Elemente auf der kollektiven Ebene – Situationsbeschreibung und Randbedingungen – sind deutlich besser definiert, so dass diese Ebene eindeutig als Schwerpunkt zu sehen ist. In der Transformationsregel werden die einzelnen, bereits aufgestellten Elemente miteinander verknüpft. Die Regel ist daher so genau oder ungenau wie die jeweiligen Elemente.

Ich möchte zu den bei Dewey aufgetretenen Leerstellen noch eine Überlegung anführen: Es ist zwar sehr einfach, das Auftauchen einer Leerstelle in einem Theoriesystem zu behaupten, jedoch relativ schwierig, diese zu belegen; umso mehr, als ich mich dabei nur auf die Analyse von – gemessen am Gesamtwerk – eher kleinen Ausschnitten des verschriftlichen Denkens von Dewey beschränken muss. Was meine Aussagen von einer willkürlichen Behauptung vielleicht nicht zu einem einwandfreien Beweis aber doch zu einer schlüssigen und nachvollziehbaren Annahme wachsen lässt, ist folgender Umstand: Dewey selbst negiert wiederholt den direkten Zusammenhang zwischen Erziehung und Demokratie. Das Ziel der Erziehung ist eben nicht die Vorbereitung der Individuen auf eine bestimmte Art der politischen Organisation – etwa der partizipativen Demokratie – sondern es ist einzig und allein: Wachstum und weitere Erziehung. Erziehung hat gar kein Ziel außerhalb seiner selbst (vgl. DE, S.75ff; ÖiP, S.167f). Wenn ich also versuche, diesen Zusammenhang herzustellen (weil es die dezidierte Aufgabenstellung dieser Arbeit ist, Deweys Vorstellung von Demokratie als *Erziehungsziel* zu beleuchten), dann ist es eher anhand von Nebenbemerkungen und Aussagen Deweys, die teilweise sogar entgegengesetzt zu dem stehen, wie er das Ziel der Erziehung an anderen Stellen darlegt. Das Auftreten der Leerstellen ist dementsprechend leicht verständlich; wäre es doch unlogisch, ja absurd, eine komplette Argumentationskette für etwas vorzulegen, das den eigenen Annahmen – zumindest teilweise – widerspricht.

Damit möchte ich zu Paulo Freire kommen und unserer Einteilung seines Denkens in das Lindenberg/Wippler-Schema. Im Fall des Brasilianers sind, bis auf die bereits ausgewiesene Leerstelle im Moment der individuellen Effekte, alle Elemente auf der individuellen Ebene gut und umfassend definiert. Es handelt sich dabei durchgängig um Themen, mit denen sich Freire ausführlich beschäftigt hat. Anstelle der Kulturzirkel (als Beschreibung sozialer Situationen) würde beim späteren Freire zwar wahrscheinlich die demokratisch-progressive Erziehung innerhalb der Regelschule treten. Dies würde aber an der daraus resultierenden Anfangsbedingung wenig ändern, sind doch die Forderungen Freires für die Lernsituation hier und da weitgehend ähnlich (vgl. etwa PE, S.86).

Auch auf kollektiver Ebene sind alle Elemente einwandfrei definiert. Dem/der eingefleischten Freire-KennerIn mag es jedoch unter Umständen etwas willkürlich erscheinen, warum ich

²⁷¹ Praktisch heißt das, dass ich mich dabei auf eine oder wenige vereinzelte Stellen in Deweys Werk stütze.

gerade die Beziehung zwischen Volksmassen und Revolutionsführern als soziale Situation auf kollektiver Ebene wähle. Diese wird zwar klar beschrieben und auch immer wieder erwähnt, mag aber möglicherweise nicht derart repräsentativ für Freire erscheinen, wie das bei den anderen verwendeten Elementen in diesem Modell der Fall ist²⁷². Dazu muss ich allerdings zu bedenken geben, dass dies meiner Einschätzung nach die einzige Beschreibung sozialer Interaktion von Freire ist, die über die Beziehungen in der konkreten Lernsituation (Kulturzirkel, Schule) hinausgeht. Und da diese konkrete Lernsituation bereits in die Momente der individuellen Ebene eingeht, war auf kollektiver Ebene nach weitergehenden von Freire beschriebenen sozialen Situationen zu suchen. Diese habe ich nur in ebendieser Beziehung Revolutionsführer – Volksmassen gefunden.

Diese Überlegungen führen mich daher dazu, dass ich die individuelle Ebene tendenziell eher als Schwerpunkt Freires bezeichnen würde; auch wenn hier die bereits bekannte Leerstelle im Punkt der individuellen Effekte auftritt.

(III) Vergleichende Gegenüberstellung der Schwerpunkte und Leerstellen beider Theorien.

Zunächst einmal ist auffallend, dass es bei beiden Autoren eine übereinstimmende Leerstelle oder zumindest Unterdeterminierung gibt: in den individuellen Effekten, die sich aus Anfangsbedingungen und Propositionen über Individuen ableiten. Diese Leerstelle hat meiner Meinung nach jedoch jeweils unterschiedliche Ursprünge: Im Falle Deweys liegt dieser in der bereits dargelegten versuchten Konstruktion eines schlüssigen Zusammenhangs zwischen Erziehung und Demokratie, der vom Philosophen selbst nur am Rande behandelt wird. Den möglichen Gründen für Freires Leerstelle werden wir uns gleich zuwenden. Zunächst möchte ich aber noch folgende mögliche Interpretation für die Übereinstimmung beider Pädagogen in ebendieser Leerstelle vorschlagen: Bei beiden Autoren finden wir ja eine gewisse Schwerpunktsetzung, entweder auf die individuelle Ebene (Freire) oder auf die kollektive (Dewey)²⁷³. Die Unterdeterminiertheit des Objekts der individuellen Effekte, das ja sozusagen das Verbindungsglied zwischen den beiden Ebenen darstellt, könnte demnach genau ein Ausdruck des Ungleichgewichts sein, das durch diese Schwerpunktsetzung auftritt.

Sehen wir uns aber noch den Fall Freire genauer an. Wie oben ausgeführt, erläutert Freire kaum, welche Auswirkungen der Prozess der Befreiung auf das Individuum hat. Ich habe daher versucht, dies anhand verschiedener Aussagen des Brasilianers zu rekonstruieren, in denen Freire aber eigentlich von Bedingungen für den Befreiungsprozess und nicht von dessen Effekten spricht (vgl. oben, S.118). Hin und wieder bringt der Pädagoge allerdings auch – in anekdotischer Art und Weise – zum Ausdruck, welche Folgen die Befreiung auf den Einzelnen hat. Eine solche Stelle ist die folgende, an der Freire zunächst beschreibt, dass viele Menschen mit verschiedenen Abwehrmechanismen gegen den Bewusstseinsbildungsprozess reagieren.

272 Darum ist diese Beziehung Revolutionsführer-Volk auch in den sonstigen Betrachtungen nicht zu Wort gekommen. Besonders in Freires späterem Werk repräsentiert sie wohl nicht seine zentrale Ideen.

273 Obwohl diese Schwerpunktsetzung bei Freire eindeutig weniger markant ausfällt als bei Dewey.

Jedoch:

„Há, contudo, os que também dizem: 'Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo'!

Certa vez, em um desses cursos, de que fazia parte um homem que fora, durante longo tempo, operário [...]. No meio da discussão, disse este homem: 'Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso, ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz [Wort unleserlich, Anm. GS] me dá a sensação de desmoronamento'.²⁷⁴ (PO, S.12)

Um dieses Auseinanderbrechen (desmoronamento) der bisherigen Lebenswelt und Gedankengebäudes sei es dann in der weiteren Diskussion auch gegangen. Freire legt also dar, dass der Befreiungsprozess positive wie auch (im ersten Augenblick) negative individuelle Reaktionen hervorrufen kann. Er selbst beschäftigt sich aber hauptsächlich mit den negativen, die er als noch zu überwindende Hindernisse sieht. Damit lässt sich dann auch die aufgetretene Leerstelle / Unterdeterminierung erklären: Weil sich Freire auf Befreiung, auf das noch zu Verbessern konzentriert, fällt seine Beschreibung des bereits befreiten Individuums und dessen psychische Verfasstheit sehr spärlich aus.

Insgesamt lässt sich also folgende These formulieren: Paulo Freire beschäftigt sich wesentlich mit dem zu Überwindenden, sein Blick ist stark auf das Jetzt gerichtet. Er analysiert – mit philosophischer Tiefe und vor allem einem ungeheuren Erfahrungsschatz aus der Lebensrealität der Unterdrückten – die momentane Situation, die er weitgehend negativ beurteilt und die laut ihm daher zu überwinden ist. Daraus leitet er konkrete Handlungsanweisungen ab. Sein Blick in die Zukunft ist hingegen ein vager, der hauptsächlich auf sein positives Menschenbild und ein generelles Prinzip der Hoffnung aufbaut. Da er das zu Überwindende wesentlich im unterdrückten Geist des einzelnen Individuum sieht („o opressor hospedado nos oprimidos“²⁷⁵), liegt sein Fokus (was die Befreiung betrifft) eben stark auf der individuellen Ebene und weniger auf einer breiten, gesellschaftlichen Linie.

Bei John Dewey scheint es umgekehrt zu sein: Obwohl er Demokratie als konkretes politisches Modell nie fertig entwickelt hat, hat er doch eine recht klare, allgemeine Vorstellung davon, was Demokratie in einer Gesellschaft bedeutet. Auf der anderen Seite sind seine Ausführungen darüber, wie diese demokratischen Verhältnisse zu erreichen sind, und welchen Beitrag Erziehung dazu leisten kann und muss, eher dürftig. Dementsprechend liegt sein Schwerpunkt – in diesem Aspekt – mehr auf der kollektiven Ebene.

274 „Es gibt allerdings solche, die auch sagen: 'Warum es abstreiten? Ich hatte Angst vor der Freiheit. Jetzt habe ich diese nicht mehr!'

Einmal nahm an einem dieser Kurse ein Mann teil, der lange Zeit Arbeiter gewesen war. Inmitten der Diskussion sagte er: 'Vielleicht bin ich, unter all den Herren, der einzige aus Arbeiterkreisen. Ich kann nicht sagen, dass ich alles verstanden hätte, was hier gesagt worden ist, aber eines kann ich bestätigen: Als ich in diesen Kurs gekommen bin, war ich naiv, und als ich entdeckte, dass ich naiv war, begann ich langsam, kritisch zu denken. Diese Entdeckung, allerdings, macht mich nicht [Wort unleserlich, Anm. GS], es erzeugt in mir das Gefühl des Auseinanderbrechens.' (Übers. GS)

275 Die Verinnerlichung der Unterdrückung bei den Unterdrückten (wörtl. „der Unterdrücker, der in den Unterdrückten untergebracht ist“, Übers. GS). Vgl. etwa PO, S.27.

Es würde beiden Erziehungsphilosophen jedoch schweres Unrecht getan, würden wir versuchen, dem einen insgesamt mehr die Beschäftigung mit dem Individuum zuzurechnen und den anderen insgesamt mehr mit gesellschaftlichen Dimensionen betraut zu sehen. Nein, beide beschäftigen sich insgesamt ausführlich mit beiden Ebenen. Ich möchte vielmehr behaupten, dass – wenn wir die Momente *Demokratie* und *Befreiung* in den Theorien der beiden Pädagogen betrachten – Paulo Freire Befreiung besonders eingehend als Prozess und als Handlungsanleitung beschreibt, während John Dewey Demokratie stärker als anzustrebendes Ziel darlegt. Im Folgenden werde ich versuchen, diese These noch weiter zu untermauern.

4.3.3 Vergleichende Analyse der Begriffe *Demokratie* und *Befreiung*

Hier geht es nun – gleichsam dieses vierte Kapitel und damit unsere Untersuchung abschließend – um den inhaltlichen Vergleich der beiden Begriffen, um die sich die vorliegende Arbeit dreht: Demokratie und Befreiung.

Auf struktureller Ebene wurde ja bereits festgestellt, dass sowohl Befreiung als auch Demokratie das jeweilige Konzept von Erziehung durchdringen, aber jeweils über dieses hinausgehen. Sie sind daher Ziele von Erziehung, aber nicht nur davon, sondern sie sollen auch die Ziele einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung sein. Ein Unterschied zwischen den beiden Autoren liegt meiner Interpretation nach hingegen darin, dass für Freire Befreiung das (wesentliche, wenn nicht einzige) Ziel von Erziehung ist, während für Dewey Demokratie ein Ziel von Erziehung ist, dem das Ziel des Wachstums (also eigentlich der Verneinung eines externen Ziels der Erziehung) mindestens gleichberechtigt beizuordnen ist²⁷⁶.

Beide Begriffe durchziehen das gesamte Denken des jeweiligen Pädagogen und finden in unterschiedlichsten Kontexten Erwähnung. Dewey unterscheidet dabei zwischen Demokratie im engeren Sinn (als politische Demokratie) und im weiteren Sinn (als Form des Zusammenlebens), während Freire auf den verschiedenen Ebenen immer von Befreiung spricht (teilweise als Adjektiv gebraucht, etwa als *befreiende Erziehung*). Die beiden Begriffe durchziehen nicht nur die Werke der beiden Autoren, sondern sie werden auch explizit als zentrales und anzustrebendes Moment von menschlichem (Zusammen-)Leben insgesamt genannt²⁷⁷.

Inhaltlich ist für Dewey Demokratie – wie für Freire Freiheit – ein nie ganz zu erreichendes Ideal, dem es sich anzunähern gilt²⁷⁸. Es besteht, wie ich bereits umfassend ausgeführt habe, einerseits darin, dass in einer menschlichen Gemeinschaft oder Gesellschaft zahlreiche und mannigfaltige gemeinsame, bewusst geteilte Interessen bestehen; und andererseits in der vollen und freien Wechselwirkung und Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen. Für

276 Woraus unter anderem das Problem erwachsen ist, den Zusammenhang zwischen Erziehung und Demokratie schlüssig in das System nach Lindenberg/Wippler einzuordnen.

277 Dewey: vgl. DE, S.121; ÖiP, S.125. Freire: vgl. Consc, S.17; siehe auch Kap. 2 dieser Arbeit.

278 Vgl. die bereits zitierte Stelle in ÖiP, S.129 (siehe oben, Fußnote 132, S.81). Zu Freire siehe die ebenfalls schon ausgeführte Stelle in LPK, S.147 (siehe oben, Fußnote 131, S.81).

Freire lässt sich zusammenfassen, dass Befreiung eine bestimmte, kritische Form des Erkennens darstellt, die sich in der Praxis mit anderen vollzieht und die die Welt transformieren möchte.²⁷⁹ Auf den ersten Blick scheinen sich diese beiden Konzepte weitgehend voneinander zu unterscheiden. Wir können jedoch einige Parallelen festhalten: Die Ähnlichkeit von Freires *kritischem Erkennen* und Deweys Begriff der Erfahrung wurde ja bereits aufgezeigt. Außerdem ist für beide die gegenseitige Zusammenarbeit zwischen und die Auseinandersetzung mit anderen Menschen wesentlich. Im Bereich der *Praxis mit anderen* gibt es also eine Übereinstimmung.

In Deweys Konzept einer in beständiger Wechselwirkung stehenden Gesellschaft können wir eine weitere Parallele finden, und zwar mit Freires Streben nach Veränderung der Gesellschaft. Deweys Entwurf von Zusammenleben ist nämlich notwendigerweise dynamisch. Eine solche Gesellschaft ist darauf angewiesen und darauf ausgelegt, auf neu entstehende soziale Umstände flexibel zu reagieren (vgl. DE, S.120). Man/frau könnte also argumentieren, dass auch Deweys Konzept von Demokratie auf die (beständige) Transformation der Welt ausgerichtet ist.

Schließlich können wir umgekehrt Freire dahingehend interpretiert werden, dass er sich implizit für die Wichtigkeit von bewusst geteilte Interessen zwischen den Individuen ausspricht; nämlich dem Interesse nach Befreiung und dessen Vor- und Mitbedingungen. Deweys Vorstellung von Demokratie ist in dieser Hinsicht allerdings eindeutig unvoreingenommener, was den Charakter oder Inhalt dieser Interessen betrifft.

Trotzdem dürfte damit bewiesen sein, dass die beiden Konzepte weniger weit voneinander entfernt sind, als es beim ersten Hinsehen erscheint. Eine weitere inhaltliche Übereinstimmung der beiden Erziehungsphilosophen ist, dass ihr Entwurf für eine bessere Gesellschaft auf einem positiven Menschenbild aufbaut. Das Vertrauen in die positiven, partizipativen und schöpferischen Fähigkeiten aller Menschen ist eine Voraussetzung für Demokratie bzw. Befreiung.²⁸⁰

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Konzepten liegt im gewählten Begriff selbst begründet. Befreiung ist notwendigerweise immer Befreiung *von*, bei Freire Befreiung von Unterdrückung. Die negative Sicht der gesellschaftlichen Situation ist bei Freire also bereits in den zentralen Begriff der Befreiung eingeschrieben. Deweys Demokratie hingegen ist grundsätzlich neutral gegenüber der Einschätzung der momentanen, vergangenen oder zukünftigen Lage der Gesellschaft.

Damit zusammenhängend ist ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen den Konzepten von Demokratie und Befreiung der beiden Erziehungsphilosophen auszumachen. Dewey legt in *Die Öffentlichkeit und Ihre Probleme* eine Definition von Gemeinschaft und Demokratie vor, die der Vorstellung Freires von Befreiung in einem Punkt entscheidend widerspricht:

279 Vgl. Kap. 2.1.3. für Dewey und Demokratie; Kap. 2.2.3 für Freire und Befreiung.

280 Dewey: vgl. DE, S.43f; 66; MW 14: S.199f. Zit. nach: Fishman/McCarthy (2007), S.15. Freire: vgl. etwa PO, S.51-53; EPF, S.9-11; 43; zu Freire siehe auch Kap. 2, Fußnote 65, S.42.

„Wo immer es eine vereinte Tätigkeit gibt, deren Folgen von allen einzelnen 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. Das klare Bewusstsein eines gemeinschaftlichen Lebens, mit allem, was sich damit verbindet, konstituiert die Idee der Demokratie.“ (ÖiP, S.129)

Für Dewey sollen in einer Demokratie möglichst alle Menschen die kollektiven Vorgänge „für gut befinden“. Freire hingegen weist klar darauf hin (und sieht es als notwendig an), dass für die Unterdrückten die Befreiung keineswegs für gut befunden wird, sondern diese die befreiende Aktion möglichst zu verhindern suchen, weil sie ihren Status quo bedroht sehen (vgl. PO, S.25; 54).

Dieser Widerspruch ließe sich wiederum durch meine Interpretation auflösen, dass Paulo Freire den Prozess beschreibt, der konkret zu begehen ist, dass er praktische Handlungsanweisungen liefert; während John Dewey das Ziel beschreibt, auf das hingearbeitet werden soll. In dieser Interpretation müsste die Nicht-Einstimmung der Unterdrückten im Prozess der Befreiung als notwendig eingegangen werden, um einen gesellschaftlichen Zustand zu erreichen, der (mehr) Deweys Idealzustand von Demokratie entsprechen könnte.

Im abschließenden Kapitel werden wir auf diesen und viele weitere Punkte zurück kommen, wenn die Unterschiede und Übereinstimmungen in den Theorien John Deweys und Paulo Freires noch einmal vergleichend gegenüber gestellt werden. Die Angelpunkte dieses Schlussresümeees werden die beiden Begriffe Demokratie und Befreiung sein.

5

Resümee – Wer Freire sagt, muss der/die auch Dewey sagen?

Im Anschluss an das vorangegangene Kapitel, an die vorgestellten Analysen aus der Sekundärliteratur und den aus unserer eigenen durchgeführten Untersuchung abgeleiteten Erkenntnissen, möchte ich in diesem Schlusskapitel nun die Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen Paulo Freire und John Dewey, sowie die Stellen, an denen sich die beiden Erziehungsphilosophen gegenseitig ergänzen, zusammenfassen und strukturieren. Abschließend werde ich mein Schlussresümee und einen weiteren Ausblick darlegen.

5.1 ÜBEREINSTIMMUNGEN ZWISCHEN FREIRE UND DEWEY UND DEREN BEWERTUNG

Die Parallelen zwischen Freire und Dewey werde ich im Wesentlichen aufzählend darstellen. Dabei wird u.a. deutlich werden, dass beide Pädagogen ein kritisch-alternatives Konzept von Erziehung vorlegen, das sich nicht nur auf Erziehungsziele und -methoden beschränkt, sondern das größten Wert legt auf die Zusammenhänge zwischen dieser Pädagogik und psychologischen und epistemologischen Erkenntnissen und Konzepten auf der einen Seite, sowie auf die enge Verknüpfung der Erziehung mit Soziologie, Politik und Ethik auf der anderen Seite.

Zunächst zu den strukturellen Übereinstimmungen²⁸¹: In beiden Theorien nimmt der gewählte Begriff (Befreiung/Demokratie) eine zentrale Rolle ein. Beide Autoren benennen auch explizit diese wesentliche Stellung des jeweiligen Begriffs, für die Erziehung und für das Leben insgesamt. Umgekehrt ist Erziehung zur Erreichung des Ziels der Befreiung bzw. der

281 Zum gesamten Absatz vgl. oben, S.138.

Demokratie von entscheidender Bedeutung²⁸². Beide Pädagogen sehen Befreiung bzw. Demokratie als anzustrebendes, aber nie ganz zu erreichendes Ideal. Auf struktureller Ebene gibt es meiner Meinung nach also eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem Begriff der Befreiung innerhalb Paulo Freires Theoriegebäude und dem der Demokratie in John Deweys Theorien.

Die beiden Erziehungsphilosophen stimmen überein in ihrer Kritik am traditionellen Erziehungs- und Schulsystem²⁸³ und setzen sich für eine bewusste und planvolle Erziehung ein.²⁸⁴ Sie verwenden fast den gleichen Wortlaut, wenn sie das herkömmliche, „eintrichternde Lehren“ kritisieren.²⁸⁵ In ihrem eigenen Erziehungsentwurf gibt es gewichtige Parallelen. Zunächst braucht Erziehung für beide eine umfassend professionelle, reflektierte und dynamische Methode. Sinnvolles Lernen findet immer nur durch zweckvolles Handeln im sozialen Kontext, im Dialog mit der Umwelt und mit anderen Individuen, statt.²⁸⁶ Erziehung baut für beide auf einer epistemologischen Basis auf, die Freire *kritisches Erkennen* und Dewey *Erfahrung* nennt. Dabei gehen beide von der Einheit von Denken und Handeln, Aktion und Reflexion aus. Echte Erkenntnis/Erfahrung geschieht über Erkenntnisobjekte, aber nicht durch deren weltabgewandte Betrachtung, sondern über deren Bedeutung in Bezug auf ein reales Problem oder eine soziale Situation. Das Bewusstsein verbindet sich im Akt der Erkenntnis mit der Welt.²⁸⁷ Streck fasst dies so zusammen:

„Dewey and Freire share the view that knowledge has to be constantly recreated and reinvented. [...].

For both knowing starts from problems and seeks to reorganize a situation which is problematic. [...] As such it can not be separated from action.“ (1977, S.55f)

Für beide Denker muss Erziehung beitragen zur verstärkten Gleichberechtigung aller Menschen und zum Abbau von sozialen Ungleichheiten – seien sie nun auf ökonomischen oder anderen Faktoren begründet.²⁸⁸

282 Vgl. auch PE, S.58; DE, S.8.

283 Vgl. oben, S.133. Vgl. auch Breault (2003), Page (1990), Petruzzi (1999), Riggenmann (2006).

284 Beide stehen, wie Petruzzi (1999) es nennt, für eine „*non-representational view of education*“; also dafür, dass im Erziehungsprozess nicht einfach bloß die bestehende Gesellschafts- und Werteordnung direkt auf die nächste Generation „überspielt“ werden soll.

285 Vgl. DE, S.62; PO, S.33; Mayo, Peter (2004): *Liberating praxis. Paulo Freire's legacy for radical education and politics*. Westport, Conn.: Praeger Publishers (Critical studies in education and culture series). S.43f. Dewey wundert sich schon 1916: „*Die Grundanschauung, dass Bildung nicht eine Sache des Anreden und Angeredetwerdens ist, sondern ein aktiver und aufbauender Vorgang, wird in der Theorie ebenso allgemein anerkannt wie in der Praxis verletzt. Ist diese bedauerliche Tatsache nicht auf den Umstand zurückzuführen, dass diese Lehre selbst nur ausgesprochen wird?*“ (DE, S.62).

286 Vgl. oben, S.127f. Vgl. Fishman/McCarthy (2007), Lichtenstein (1985), Petruzzi (1999), Riggenmann (2006). Page (1990) schreibt sowohl Dewey als auch Freire den Entwurf der Lehrer-Schüler-Beziehung als ein „*reciprocal communication system*“ (S.79) zu. Abweichend argumentiert Betz, wenn er bei Dewey Lernen auch als „*can be individuals studying on their own*“ sieht (1992, S.119ff). Aber auch Betz betont, dass Freire und Dewey, zumindest „verbally“ in folgenden Punkten übereinstimmen: „*The student must be a participator, not merely a spectator. There is a unity of knowing and doing. Education is a matter of praxis, of thought related to actions and of actions guided by thought. Thought is verified or falsified in action.*“ (S. 118).

287 Vgl. oben, S.130. Siehe auch Betz (1992), Feinberg/Torres (2001), Lichtenstein (1985). Für eine weitere, differenzierte Darstellung siehe Petruzzi (1999, S.112f).

288 Vgl. oben, S.128; vgl. auch Breault (2003).

Deweys Konzept von Schule als *embryonale Gesellschaft* ist etwas elaborierter als Freires Entwürfe zur Schule als Lerneinrichtung, dennoch gibt es einige Übereinstimmungen. Diese liegen vor allem – aber nicht ausschließlich – in der Betonung der Partizipation von SchülerInnen und anderen Beteiligten am Bildungsprozess; und im LehrerInnenbild.²⁸⁹ Breault sieht eine weitere Parallele zwischen den beiden Pädagogen: „*In a world that is often very undemocratic, the classroom ought to be a democratic oasis [...]. In this oasis, students fully participate in decisionmaking and democracy becomes more a mode of living and working than an understanding of a political system.*“ (2003, o.S.).

Beide Philosophen haben ein positives Menschenbild; sie sehen die Individuen mit dem Potential ausgerüstet, Geschichte positiv zu gestalten. „[...] *neither author regards man as a finished product, but as a being that makes himself in history.*“²⁹⁰ Insgesamt sind die Schriften beider Denker von einem „Prinzip Hoffnung“ durchzogen²⁹¹. Freire betont dabei, dass Bewusstseinsbildung *utopisch* ist und Befreiung bewusste Arbeit an der Zukunft.²⁹²

Es ist wohl anzunehmen, dass es auch diese Basis ist, auf der die beiden Pädagogen ihren Begriff von Ethik und Moral aufbauen. Vor allem Dewey sieht hierbei äußerst konsequent Moral als Ermächtigung des Individuums zum situativen Handeln²⁹³ und nicht als vorgegebene Regeln oder Handelsanleitung. Aber auch für Freire sind Wissen und Ethik im großen und ganzen dynamisch.²⁹⁴ Ethik ist eine „*cooperative social activity*“ (Feinberg/Torres 2001, S.67), sie entsteht „*out of a dialogical and critical inquiry into existing problematic or limiting situations*“²⁹⁵. Auf philosophischer Ebene ist eines der Grundmomente beider Denker die Auflösung vieler gängiger Dualismen, hin zu einem Prinzip der *Stetigkeit*.²⁹⁶ John Dewey verfolgt dieses Prinzip dabei jedoch konsequenter als Freire.

Was politische Analysen und Forderungen anbelangt, und die politische Verfasstheit erzieherischen Handelns, ist Paulo Freire der führende Verfechter unter den beiden. Aber auch beim US-Amerikaner werden immer wieder kritische Stimmen gegenüber der politischen und vor allem der wirtschaftlichen Ordnung des Kapitalismus laut, wenn er etwa schreibt: „*Unsere wirtschaftlichen Verhältnisse drücken noch immer viele Menschen in den Zustand der Abhängigkeit hinab.*“²⁹⁷

289 Vgl. oben, S.129f.

290 Streck 1977, S.45. Vgl. oben, S.139; sowie Page (1990).

291 Vgl. insgesamt Fishman/McCarthy (2007); Lichtenstein (1985); sowie Streck, der diese gemeinsame „*utopian vision*“, diese „*profound hope for a world in which life can be more meaningful for all*“ unter all den Parallelen zwischen Dewey und Freire als „*perhaps most important[...]*“ vermutet (1977, S.195). Vgl. weiters, zu Dewey: Hill (2006, S.99f). Zu Freire: PE, S.6; PA, S.9; 11; Barreto (1998, S.21f);

292 Vgl. LPK, S.42f; PolEd, S.45.

293 Vgl. Kloppenborg 2000, S.58.

294 Vgl. etwa PA, S.16-18. Auf Gegenteiliges werde ich noch zu sprechen kommen.

295 Petruzzi (1999, S.111). Dies ist die bereits im Kap. 4.1.2 zitierte Stelle, dort ausführlicher.

296 Vgl. oben, S.132. Siehe außerdem McLaren/Lissovoy 2003, S.217; Deans (1999), Elias (1974). Hingegen sehen Fishman/McCarthy (2007) bei Freire das Prinzip der Stetigkeit nicht vertreten, sondern sie sehen diesen ausschließlich als „*emphasizing striking contrasts*“ (S.62). Ich stimme damit allerdings nicht überein.

297 DE, S.183. Interessanterweise vertritt Dewey dabei – wie Paulo Freire – die zutiefst humanistische Ansicht, dass durch diese Unterdrückungsverhältnisse „[...] *aber auch der Geist derjenigen, die die Lage beherrschen, unfrei [wird]. Er wird nicht frei eingesetzt im Dienste der Unterwerfung der Welt unter die Zwecke des Menschen, sondern wird verwertet zur Gängelung anderer Menschen im Dienste von Zwecken, die inhuman*

Die beiden grundlegenden Konzepte oder Erziehungsziele der beiden Autoren klingen auch beim jeweils anderen Pädagogen an. So findet sich bei Freire ein flammendes Plädoyer für die Demokratie, für eine rationale, dynamische, offene, „streitbare“, mutige, liebe- und respektvolle, nicht unterdrückerische Demokratie (vgl. EPF, S.62). Dabei sieht er „[...] *Entwicklung als Grundlage der Demokratie selbst*“ (EPF, S.37). Sie baut auf das Vertrauen in die demokratischen Fähigkeiten der Menschen auf (vgl. EPF, S.43). Die Minimierung von (Chancen-)Ungleichheiten und die Anerkennung von Differenzen zwischen den Menschen ist eine Grundlage der Demokratie (vgl. PolEd, S.14)²⁹⁸. Auch Fishman/McCarthy sehen Deweys und Freires „ultimate hope“ in der „extension of democracy in continual social reconstruction“ (2007, S.xxiii). Auf der anderen Seite wird auch Dewey zuweilen zugeschrieben, Konzepte wie Freiheit und Befreiung integriert zu haben. So meint etwa Petruzzi, dass „[b]oth thinkers argue that authentic educative situations create a context in which the process of inquiry becomes the practice of freedom.“²⁹⁹

Beide Autoren fordern eine kritische Erziehung, die bei den Lernenden kritisches Denken fördert.³⁰⁰ Sie stimmen überein in ihrer Wertschätzung außerschulischen Lernens und der Idee, dass Lernen *erfüllte Gegenwart* sein soll (Riggenmann 2006); sowie dem „belief that school-society relationship is important“ (Page 1999). Schließlich, „[...] for both men, democracy depends upon collaborative fraternity—as much as equality and liberty—to maintain perpetual social reconstruction.“ (Fishman/McCarthy 2007, S.64).

Im Kapitel 3 haben wir gefordert, im Verlauf des Abschlussresümees drei Fragen zu beantworten. Die erste dieser Fragen lautet: „(a) Finden sich, im Hinblick auf das Erziehungsziel, signifikante Überschneidungen zwischen den beiden Autoren, sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene?“ Ich denke, es ist am angebrachtesten, wenn die Leserin und der Leser diese Frage anhand der dargelegten Übereinstimmungen zwischen Paulo Freire und John Dewey jeweils selbst beantworten, denn die Bedeutung von „signifikant“ kann – je nach Interessensausrichtung und subjektiver Einschätzung – stark variieren. Meiner Meinung nach ist es dabei durchaus berechtigt, die Frage positiv zu beantworten. Es gibt eine gute strukturelle Übereinstimmung, d.h. dass Befreiung und Demokratie in den jeweiligen Schriften der beiden Denker eine ähnliche Wichtigkeit und Stellung einnehmen. Außerdem gibt es eine Vielzahl von Parallelen was den Inhalt, die Details und die Randbedingungen betrifft, die die beiden Autoren für ihr jeweiliges Erziehungsziel vorlegen. Nicht zuletzt finden sich wesentliche Überschneidungen in den philosophischen Grundpositionen, Menschenbild und Geisteshaltungen der beiden Pädagogen.

sind, weil sie nicht alle Menschen umfassen.“ (DE, S.183f) Dies kann und soll laut Dewey verhindert werden durch eine „Erziehung, durch die die natürlichen Neigungen zum Handeln in vollem Umfange herangezogen werden zu einem Tun, das Beobachtung, Kenntniserwerb und schöpferische Phantasie erfordert.“ (DE, S.184) Zur Kapitalismuskritik Deweys siehe auch Fishman/McCarthy (2007, S.65-67; 69-72); Streck (1977, S.8f).

298 Freire betont dazu allerdings, dass es „[...] notwendig [ist], eine demokratische Radikalität anzunehmen, für die es nicht genügt, sich froh zu vergegenwärtigen, dass in dieser oder jener Gesellschaft die Männer und Frauen derart frei sind, dass sie sogar das Recht haben, an Hunger zu sterben, oder seine oder ihre Kinder nicht in die Schule schicken zu können, oder keinen Ort zu wohnen haben. Das Recht, also, auf der Straße zu leben, [...], das Recht, einfach nicht zu sein.“ (PE, S.80, Übers. GS).

299 Petruzzi (1999, S.110). Vgl. außerdem Streck (1977).

300 Vgl. Deans (1999), Lichtenstein (1985), Petruzzi (1999), Streck (1977).

Die weitere Entscheidung über unsere Forschungsfragen soll anhand der aufgezeigten Differenzen zwischen Dewey und Freire erfolgen. Diese werden uns dabei helfen, darüber zu entscheiden, „wie dringend oder zwingend sich jemand, der sich für Freires Erziehungsziel der Befreiung interessiert, auch mit Dewey auseinander setzen sollte und warum.“ Und: „Wie dringend oder zwingend sollte sich jemand, der sich für Deweys Streben nach Demokratie interessiert, auch mit Freire auseinander setzen? Warum?“

5.2 ABWEICHUNGEN UND WIDERSPRÜCHLICHES

Was die Unterschiede bzw. dann auch das Sich-Ergänzen zwischen den beiden Denkern betrifft, werde ich diese im Rahmen von vier Thesen darlegen, die meiner Meinung nach einem Großteil der beobachteten Abweichungen zu Grunde liegen³⁰¹. Diese sind: (1) Freire und Dewey unterscheiden sich wesentlich in ihrer Analyse der jeweils aktuellen gesellschaftlichen Situation. Daraus entstehen u.a. Freires revolutionärer Impetus auf der einen und Deweys Streben nach Reformen auf der anderen Seite. (2) Beide Autoren wenden sich gegen klassische Dualismen in Philosophie und Erziehung. Dewey vollzieht diese Wendung zur Stetigkeit gründlicher, während sein brasilianischer Kollege mitunter noch in einem diskreten (also einem Stufen-) Denken verhaftet bleibt. (3) John Dewey hat als Verfechter der Naturwissenschaften mehr Vertrauen in sich selbst organisierende Prozesse, während Freire die Wichtigkeit des intentionalen, zielgerichteten Handelns und Denkens betont. Aus den Punkten 1 und 3 ergibt sich außerdem, dass Freire wesentlich stärker die politische Verfasstheit jeglichen (erzieherischen) Handelns betont als Dewey. Schließlich ist (4) Befreiung von Paulo Freire im Wesentlichen als Prozess und als Handlungsanleitung beschrieben, während Dewey vorwiegend davon schreibt, wie das anzustrebende Ideal der Demokratie aussehen soll.

Beginnen wir bei der ersten These: John Deweys Sicht auf „seine“ Gesellschaft, also die USA des ausgehenden 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, ist grundsätzlich eine positive. Freires Ansicht ist hingegen weitgehend negativ.

„Dewey was fundamentally in favor of the direction in which American society was taking the process of increased industrialization. [...]. He sees the schools as being instruments of a degree of social and cultural change.

Freire, on the other hand, sees the existing cultural situation in the Third World (and also in modern industrialized countries) as something to be directly challenged. [...]. The general culture has educated people to accept lives of oppression and submission.”
(Elias 1974, S.10)³⁰²

301 Die ersten beiden Thesen formuliere ich in Anschluss an andere AutorInnen (vgl. v.a. Streck 1977, Page 1990, Fishman/McCarthy 2007), die anderen beiden sind von mir selbst aufgestellt.

302 Vgl. für Freire: Kap. 2.2; sowie beispielhaft EPF, S.20f. Für Deweys positive Sicht auf Naturwissenschaft und Industrie: DE, S.5; 60f. Gegenüberstellend vgl. oben, S.126; 139; sowie Betz (1992), Fishman/McCarthy (2007), Riggermann (2006). Die Einschätzungen dieser genannten AutorInnen zum Thema werden teils im Kap. 4.1.2 besprochen.

Streck liefert uns hier jedoch einen differenzierteren Standpunkt, indem er beschreibt, dass auch Dewey die damals aktuelle Gesellschaftssituationen in mancherlei Hinsicht durchaus kritisch beurteilte: „*For Dewey, the eclipsed public is first the result of the machine age which has destroyed the traditional basis of American democracy--the local community.[...] But it is also the result of the economic oppression originated by the appropriation of the fruits of technological development by an industrial elite who seeks but its own selfish interests.[...]*” (1977, S.4f). Trotzdem betont auch Streck die unterschiedliche Einschätzung der beiden Autoren über die demokratische Vergangenheit und die grundsätzliche demokratische Verfasstheit ihres jeweiligen geografisch-politischen Umfelds, die bei Dewey deutlich positiver ausfällt (vgl. ebd., S.5f). Auch Dewey kritisiert also „seine” Gesellschaft, diese Kritik geht allerdings nicht so weit und tief wie die Freires. Daraus entsteht dann wohl auch die unterschiedliche Intensität und Stoßrichtung der beiden Philosophen für gesellschaftliche Veränderung, die John Dewey als „Reformer” und Paulo Freire als „Revolutionär” erscheinen lassen.³⁰³ Ein Ausdruck dieser divergierenden Standpunkt ist auch die Tatsache, dass Dewey wohl teilweise von „oppression” spricht, aber – ganz im Gegensatz zu Freire – nicht an die personifizierte Unterdrückung in Form einer „*malevolent elite*” (Fishman/McCarthy 2007, S.72) glaubt.

Dass diese unterschiedlichen Sichtweisen der Gesellschaft auch für den Erziehungsentwurf bedeutsam sind, ist sicher leicht vorstellbar.³⁰⁴ Interessanterweise erwähnen dies auch beide Autoren selbst, also dass Erziehung notwendigerweise von der jeweiligen Gesellschaft abhängt, dass sie situationsbezogen ist.³⁰⁵ Die jeweilige Einschätzung der Gesellschaft ist also ein bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Pädagogen.

Zu (2): Wie ausgeführt, schreiben viele SekundärliteratInnen beiden Autoren eine deutliche Bewegung hin zur Auflösung philosophischer Dualismen zu. Fishman/McCarthy sprechen dies jedoch Paulo Freire ab. Ohne letzteren zustimmen zu können, sehe ich diesen Widerspruch darin begründet, dass Freire in manchen von ihm übernommenen oder entworfenen Theorieelementen doch noch einem gewissen Entweder-oder-Denken bzw. einem Stufenmodell anstatt eines Konzepts von kontinuierlicher Veränderung verhaftet bleibt; während Dewey in der Auflösung solcherlei Gedankenmuster gründlicher ist. Etwa legt Freire in *Erziehung als Praxis der Freiheit* ein Modell von geschichtlichen Epochen vor, das er Hans Freyer³⁰⁶ entlehnt. Freire geht dabei vor allem auf die mehr oder weniger vorhandene Fähigkeit des Menschen ein, die Themen der jeweiligen Epoche zu begreifen und sieht diese Fähigkeit als notwendig dafür an, um in die Realität eingreifen zu können. Weiter führt er aus, dass im Prozess des Übergangs der Mensch „*mehr als je in seine Realität integriert sein*” müsse, um „*das 'Mysterium' der Veränderungen zu begreifen*” (EPF, S.11-16). Warum Freire diese Modell von ineinander übergehenden Epochen verwendet, bleibt etwas unklar. Eine Funktion, die

303 Vgl. Betz (1992), Deans (1999), Demettrion (1997), Fishman/McCarthy (2007), Page (1990), Streck (1977).

304 Vgl. etwa Fishman/McCarthy (2007, S.55f).

305 Vgl. zu Dewey: DE, S.133; 421. Freire: PolEd, S.13; Deans 1999, S.22.

306 Einem deutschen Soziologen, der dem Nationalsozialismus nahe stand. Vgl. wikipedia (de) (Hg.): Leipziger Schule. Online verfügbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Leipziger_Schule, zuletzt geprüft am 23.4.2008.

dieses Modell jedenfalls erfüllt, ist die Wichtigkeit der *conscientização* zu unterstreichen, indem diese als entscheidend – besonders für den Prozess des Übergangs – dargestellt wird.

Befreiung beschreibt Freire an einer Stelle als „*um parto doloroso*“³⁰⁷, also als etwas, was ein klares Davor und ein klares Danach hat. Auch hier tritt also ein Entweder-Oder-Denken zu Tage. Schließlich, und wahrscheinlich am bedeutsamsten, besteht sein Transitivitymodell aus mehreren Bewusstseins-Stufen, d.h. das menschliche Bewusstsein ist *entweder* naiv *oder* kritisch (oder es befindet sich auf der semi-transitiven Zwischenstufe, aber es ist jedenfalls klar einer dieser Bewusstseins-Stufen zuzuordnen).³⁰⁸ Hier wird Freires gelegentliches Verhaftet-Bleiben in Dualismen und Stufen-Denken wohl am deutlichsten. Dieser mehr philosophische als erziehungswissenschaftliche Aspekt sei aber in unserem Dewey-Freire-Vergleich eher nur der Vollständigkeit halber erwähnt, denn er hat für die Ausrichtung dieser Arbeit, nämlich für das Erziehungsziel der beiden Pädagogen, wohl weniger Bedeutung.

Kommen wir damit zur These (3), die dahingegen eine zentrale Rolle in dieser Schlussanalyse spielt. Einerseits ist sie neu, zumindest soweit ich die bisherige Literatur zum Dewey-Freire-Vergleich überblicken kann. Andererseits liefert sie einen Erklärungsansatz für eine Vielzahl der von mir aufgefundenen Unterschiede zwischen den beiden Autoren. Ich sehe dabei Dewey als sein Vertrauen auf eine naturwissenschaftliche Methode setzend, welche in meiner Interpretation darauf abzielt, das Umfeld und die Anfangsbedingungen einer Situation derart zu gestalten, dass sich darin dann das zu erreichende Ziel in einem Prozess praktisch von selbst entwickelt³⁰⁹. Dies gilt genauso für die Lernsituation, wie auch für das Problem einer guten Gesellschaftsordnung. Freire, auf der anderen Seite, verlässt sich viel weniger auf von selbst ablaufende Prozesse, sondern besteht vielmehr auf bewusstem und zielgerichtetem Handeln auf einer möglichst breiten Ebene.

Zugegebenermaßen habe ich diese These im ersten Moment eher intuitiv formuliert. Ich möchte hier aber argumentieren, dass es sich dabei um durchgängige Motive sowohl bei Dewey als auch bei Freire handelt, und wir darin ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal zwischen den beiden Philosophen finden können. Zunächst ist bei Deweys vorgeschlagenem Lernmodell, der „Schule als embryonaler Gesellschaft“ relativ offensichtlich, dass es dem US-Amerikaner dabei darum geht, die Umwelt für die SchülerInnen so zu gestalten, dass sie sich selbst im Lernprozess neues Wissen „erarbeiten“ können (vgl. oben, S.27). Ähnlich wie über die Organisation des Lernens scheint Dewey über die Organisation der Demokratie zu denken. Es sollen die Rahmenbedingungen geschaffen werden, aus dem sich demokratisches Leben dann selbst entwickelt. Erziehung ist dabei das erste und beste Instrument zur gesellschaftlichen Veränderung (vgl. DE, S.8). Diese soll aber nicht auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten, sondern sich dem einzigen Ziel des Wachstums widmen.³¹⁰ Durch diese *Erziehung als Wachstum* sollen

307 PO, S.19: „eine schmerzliche Geburt“, Übers. GS.

308 Vgl. oben, S.42; 133. Fishman/McCarthy führen den Übergang von Tier zum Mensch als weiteres Beispiel an, bei dem Dewey Kontinuitäten und Freire klare Übergänge von einer Stufe zur anderen betont (2007, S.192f).

309 Im üblichen übertragenen, wie auch im wörtlichen Sinn: „ent-wickeln“ einer problematischen Situation.

310 Vgl. v.a. ÖiP, S.167f, oben bereits zitiert (S.124).

die Individuen möglichst „*persönliche Initiative*“, sowie passive und aktive „*Anpassungsfähigkeit*“ lernen, um nicht durch „*die Umgestaltung, in die sie verwickelt werden, überwältigt [zu werden], weil sie ihre Bedeutung und ihre Beziehungen nicht verstehen*“ (DE, S.121f; 71-73). Dewey gibt aber weder an, welche Art von *Umgestaltung* damit gemeint ist, noch warum Initiative und Anpassungsfähigkeit notwendig sind, um diese Umgestaltung zu verstehen. An anderer Stelle spricht Dewey von Erziehung als „[...] *Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt*“ (DE, S.108). Und er fordert „*die Erkennung der persönlichen Fähigkeiten und ihre Schulung zum Zusammenwirken mit denen der anderen [...]*“ (DE, S.124), ohne die Details dieses Zusammenwirken zu beschreiben. All dies sind meiner Meinung Forderungen Deweys, die darauf abzielen, möglichst gute Rahmenbedingungen zu schaffen, damit sich darin ein demokratisches Zusammenleben entwickeln kann; ohne je darauf einzugehen, auf welche Art und Weise dies denn genau geschieht oder geschehen könnte.

Auf gesellschaftlich-politischer Ebene geht Dewey auf ähnliche Art und Weise vor. In der Forderung nach dem Wieder-Erstarken lokaler Gemeinschaften³¹¹ kommt Dewey zwar einer konkreten Handlungsanweisung näher als anderswo. Dennoch bleiben seine Ausführungen dazu eher allgemein. Schließlich können seine zwei Hauptbedingungen für Demokratie – zahlreiche und mannigfaltige gemeinsame, bewusst geteilte Interessen, sowie volle und freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Gruppen (die bei Freire nur ganz am Rande anklingen) – meiner Meinung nach wiederum als Rahmenbedingungen interpretiert werden, unter denen demokratisches Zusammenleben erst möglich wird. Alternativ dazu könnten sie auch als Gradmesser für Demokratie verstanden – aber in keinem Fall geben sie darüber Auskunft, welche individuellen und sozialen Prozesse im Detail in einer Demokratie ablaufen oder ablaufen müssen.

Ganz anders Paulo Freire: Bewusstseinsbildung ist bei ihm ein zutiefst intentionaler Prozess, der sowohl von den Lehrenden-Lernenden bewusst angeleitet, wie auch von den Lernenden-Lehrenden zunehmend bewusst wahrgenommen werden soll. Das Ziel des Erziehungsprozesses ist klar und eindeutig: Befreiung. Alles Handeln soll zielgerichtet sein.³¹² Dieses Ziel gibt die Methode vor (vgl. LPK, S.86) und die angewandte Methode muss mit dem Ziel übereinstimmen (vgl. LPK, S.61). Auch die Wissenschaft ist dieser Zielorientierung untergeordnet (vgl. LPK, S.55f). Freire fordert von den Individuen nicht Initiative und Anpassungsfähigkeit, sondern hauptsächlich *kritisches Bewusstsein*, welches es ihnen ermöglicht, die unterdrückerischen Verhältnisse von Situationen zu durchschauen, und sich dagegen zu wenden (vgl. EPF, S.38f). Für Freire ist – entgegen Dewey – bereits der Erkenntnisakt politisch (vgl. oben, S.130-132), Erziehung ist niemals neutral, sie ist immer politisch, sie ist Kampf (vgl. oben, S.127). Bei John Dewey hingegen ist die Idee von Befreiung als Kampf um Veränderung nur marginal vertreten. Da Paulo Freire davon überzeugt

311 Vgl. oben, S.117; siehe auch Streck (1977).

312 Vgl. LPK, S.43; 99; Barreto 1998, S.47f.

ist, dass Erziehung alleine die Gesellschaftsstrukturen nicht verändern kann, plädiert er dafür, dass sie immer mit der Politik einhergehen muss.³¹³

Diese wesentlich stärkere politische Durchtränkung der Erziehung wird auch in folgender Feststellung von Deans deutlich: *„Among the most significant [differences in the educational philosophies of Dewey and Freire] is Freire's emphasis on an anthropological approach to students, which accounts for culture, class and race-factors which Dewey largely sidesteps when speaking of students.“*³¹⁴

Während Dewey – ganz Naturwissenschaftler – nach einer formal-logischen Legitimierung für sein „Projekt“ Demokratie sucht, stammt Freires Motivation und Legitimierung für seinen Einsatz für Befreiung eher aus der Realität der Ungerechtigkeit und hat einen persönlich-moralischen Charakter. Er beschreibt dazu eine Begebenheit, die für Freire wohl ein einschneidendes Erlebnis war:

„Als ich 1972 nach Bombay kam, verließ ich um 4:00 Uhr morgens das Hotel, um von Bombay nach Bangalore zu fahren. Ich konnte die Straße nicht wiedererkennen, in der jetzt Tausende von Menschen schliefen. Ich sah nur Menschen, nichts als Menschen, die auf der Straße schliefen. Ich fragte mich: 'Welche Hoffnung haben diese Menschen, die auf der Straße geboren werden, die als Kinder auf der Straße spielten, die auf der Straße aufwuchsen, auf der Straße heirateten, träumten, arbeiteten und schließlich starben? Was nutzt ihnen denn die Alphabetisierung? Welchen Sinn hat sie denn für sie?' Es gehört zu den fundamentalsten Rechten des Menschen, dass er einen Platz hat, wo er sein Haupt hinlegen kann. Es besteht die Gefahr, angesichts dieses unermesslichen Elends zu verzweifeln. Ich möchte euch ermutigen, diese Situation nicht zu akzeptieren. Rechtfertigt euer Vorhandensein in der Welt, indem ihr versucht, etwas zu tun.“ (LPK, S.105)

Hier wird ersichtlich, woraus Freire seine starke Motivation und Überzeugung schöpft. Diese prägen sein Denken in einem Ausmaß, welche auch die universelle Forderung nach Zielgerichtetheit erklärt. Daraus erklärt sich auch, wie die von uns festgestellte – und mit Dewey übereinstimmende – Ansicht über den situativen Charakter moralischer Urteile bei Freire an manchen Stellen durchbrochen wird, und der Brasilianer dann doch – zumindest für den Kontext, für den und aus dem er schreibt – einige allgemein gültige moralische Regeln aufstellt.³¹⁵

Damit sind, denke ich, ausreichend Argumente für meine Hypothese vorgelegt, dass Deweys Denken insgesamt eher von einer naturwissenschaftlichen Herangehensweise durchzogen ist, welche darauf baut, die Rahmenbedingungen einer Situation derart zu gestalten, dass der erwünschte Prozess dann sozusagen von alleine abläuft; während Freire eher eine sozial- bis geisteswissenschaftliche, oder vielleicht sogar eine sozialarbeiterische (im besten Sinne des Wortes) Haltung annimmt, und auf die Intentionalität allen Handelns baut. Dies würde dann im übrigen auch erklären, warum wir in unseren strukturellen Analysen bei Dewey insgesamt

313 Vgl. EPF, S.118; LPK, S.83f; sowie Fishman/McCarthy (2007).

314 Deans (1999, S.20); vgl. auch Riggermann (2006).

315 Etwa: Die „Entschleierung der Wahrheit“ ist der „ethische Imperativ“ der befreienden Erziehung (PolEd, S.45); vgl. auch ebd., S.51.

mehr Leerstellen vorgefunden haben als bei Freire (vgl. oben, S.114): Er lässt eben mehr offen, weil er sich vor allem auf das geeignete Setzen der Rahmenbedingungen konzentriert.

Folgende Einschätzung von Betz möchte ich an den Schluss dieses Abschnitts stellen. Sie kann zwar wohl nicht als direkte Untermauerung meiner These (3) gewertet werden, passt aber gut dazu:

„Freire's is education which is much more language intensive than Dewey's, perhaps because it is more therapy than inquiry and more emotive than cognitive. Dewey's education takes one more quickly to science and the world without: Freire's more quickly to morality and the world within.“ (Betz 1992, S.121)

In diesem Abschnitt war ja festzustellen, ob „(b) keine wesentlichen inhaltliche Widersprüche oder strukturelle Divergenzen im Hinblick auf das Erziehungsziel zu finden“ sind. (vgl. Kap. 3.3). Es war ja schon bei der Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage abzusehen, dass es keine klaren Antworten geben wird. Dies spiegelt sich auch hier wieder. Strukturelle Divergenzen können wir zwar eher ausschließen, ob sich aber wesentliche inhaltliche Widersprüche finden, liegt wiederum im Auge des Betrachters und der Betrachterin, bzw. in der jeweiligen Anwendung oder Ausrichtung, für die und unter der Dewey und Freire verglichen werden sollen. Ich habe aber versucht, es den LeserInnen insofern zu erleichtern, sich ein Urteil darüber zu bilden, indem ich die aufgefundenen Unterschiede zwischen den beiden Erziehungsphilosophen in vier Thesen verpackt habe, von denen die ersten drei bereits vorgestellt wurden. Kommen wir damit zum nächsten Punkt unserer Schlussanalyse, in dem unter anderem meine letzte These behandelt werden wird:

5.3 WO UND WIE SICH FREIRE UND DEWEY ERGÄNZEN

Die zu beantwortende Frage für diesen Abschnitt lautet: „(c) finden sich außerdem divergierende und potentiell sich ergänzende Teilelemente in den Theorien Freires und Deweys?“ Es ist dabei nicht ganz einfach, *Widersprüchliches* von *potentiell sich Ergänzendem* zu unterscheiden. Ich kann nur hoffen, dass mir das einigermaßen gelungen ist – in dem Bewusstsein, dass hierbei die Grenzen fließend sind.

Mein im vorhergehenden Abschnitt eben vorgebrachtes Argument, dass Paulo Freire doch teilweise auch konkrete moralische Vorschriften liefert, kann ein erster Hinweis für meine These (4) sein, wonach der Brasilianer sich eher auf die Beschreibung des Prozesses und der zu setzenden Handlungen konzentriert, durch den und mit denen Befreiung zu erreichen ist; während John Dewey eher beschreibt, woran wir erkennen können, dass das Ziel der Demokratie dann erreicht ist. Dass Freire für diesen bestimmten Prozess (der Befreiung) dann eben auch bestimmte moralische Notwendigkeiten vorlegt, ist einleuchtend.

Die Hauptbeweissführung für diese Hypothese (4) habe ich ja bereits vorgelegt, indem ich feststellte, dass sich Freire hauptsächlich mit dem Jetzt und dem zu Überwindenden beschäftigt, wobei er – immer im dialektischen Verhältnis zu seiner eigenen Erziehungspraxis – konkret den Prozess beschreibt, wie die vorhandene Unterdrückung langsam aufgehoben kann. Dabei beschäftigt er sich deshalb tendenziell mehr mit dem Individuum, weil für ihn die zu bekämpfende Unterdrückung vor allem auch eine innerpsychische Tatsache ist. Dewey, auf der anderen Seite, scheint seinen Fokus mehr auf die Zukunft zu richten und beschreibt das Ziel, das zu erreichen ist. Dabei trägt er vor allem die sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhänge dieses Ziels vor, und weniger die psychische Verfasstheit des Individuums im erreichten Ziel der Demokratie (vgl. oben, S.137)³¹⁶.

Potentiell ergänzen sich in diesem Punkt also die beiden Pädagogen: Während der eine hauptsächlich das Ziel illustriert, auf das wir hinstreben, erläutert uns der andere vor allem, wie wir den Prozess zu gestalten haben, der uns zu diesem Ziel führt.

Nicht nur diese letzte, sondern auch die anderen, bereits vorgetragenen Thesen können potentiell als gegenseitige Ergänzung zwischen den beiden Erziehungsphilosophen gesehen werden. Zu (3): Dewey lehrt uns, dass es manchmal besser ist, die Dinge sich selbst entwickeln zu lassen – vor allem, wenn es um menschliche Individuen geht – weil das authentische und von innen kommende Interesse eine entscheidende Kraft ist, die durch äußere Einwirkung nicht einfach induziert werden kann. Freire erinnert uns gleichzeitig daran, dass dabei das zu erreichende Ziel nie aus den Augen verloren werden darf und bewusst verfolgt werden muss, weil die unterdrückerischen Verhältnisse selbst ein starkes, wenngleich oft verstecktes System von sich selbst erhaltenden Kräften darstellen. Mit Dewey richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die achtsame Gestaltung der Rahmenbedingungen und mit Freire versuchen wir stets, unser Handeln intentional anzulegen. Zu (2): Deweys konsequentere Auflösung von Dualismen kann potentiell Freires Reste von Stufen-Denken ergänzen und vervollständigen. Zu (1): Was die Gegenüberstellung Reform – Revolution betrifft, ist es wohl am schwersten vorstellbar, diese zu vereinen und als sich gegenseitig ergänzend zu sehen. Streben nach Reformen verhindert ja in gewissem Sinne Revolution, weil es zumeist bestimmte gesellschaftliche Gegebenheiten anerkennt, die die Revolution gerade umzuwälzen sucht. Umgekehrt können die starken sozialen Bewegungen und Veränderungen, in der eine Revolution geschieht, und die Polarisierung der Kräfte, die mit ihr einhergehen, oft bloße Reformen im Keim ersticken. Dies gilt freilich nur innerhalb einer bestimmten gesellschaftlichen Situation. Global betrachtet können sich die beiden Modelle jedoch durchaus ergänzen: Wo in einer Gesellschaft – etwa einer bestimmten Nation – eine Revolution nötig erscheint, um stark verfestigte Strukturen aufzulösen, könnten in einer anderen – auf die eine oder andere Weise weiter entwickelten – Reformen eher das Mittel der Wahl sein. So könnten sich auch an dieser Stelle Paulo Freires und John Deweys Denken ergänzen.

³¹⁶ Weiters wurde auch schon darauf hingewiesen, dass diese Hypothese einen Widerspruch zwischen den beiden Autoren auflösen würde, nämlich dass Dewey Demokratie grundsätzlich und für alle fordert, während Freire es nicht als verwerflich betrachtet, dass sich die Unterdrückten durch den Prozess der Befreiung zunächst selbst unterdrückt fühlen (vgl. oben, S.140).

Wo und wie können sich die beiden Philosophen noch gegenseitig ergänzen? Immer wieder wurde bemerkt, dass die beiden Pädagogen ihre Erziehungsmethoden für ein unterschiedliches Zielpublikum entworfen haben, nämlich Freire für eine erwachsene Landbevölkerung und Dewey für die SchülerInnen der öffentlichen Schule.³¹⁷ Wir wollen uns optimistisch Streckes Meinung anschließen, dass der Vergleich zwischen den beiden Autoren „*can help to open new horizons for the theory and practice in both areas*” (1977, S.15). Außerdem sei noch einschränkend vermerkt, dass die strikte Zuschreibung Freire – Erwachsenenbildung für dessen Spätwerk nicht gilt. Als „Erziehungsminister” von São Paulo setzte er sich intensiv mit der Bildung im öffentlichen Schulsystem auseinander. Und auch Deweys Vorstellung von Lernen ist durchaus nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt, sondern bezieht mitunter Erwachsene explizit mit ein (vgl. etwa DE, S.76).

Abschließend wollen wir Danilo Streck noch einmal mit einer letzten Ergänzung zwischen Dewey und Freire zu Wort kommen lassen:

„[...] Freire's not unjustifiably angry tone gives to this faith in man an urgency which Dewey's writings lack. On the other hand, Dewey's calm and analytical tone are an important counterpart.“ (1977, S.195)

5.4 SCHLUSSRESÜMEE UND AUSBLICK

Wir haben in diesem Abschlusskapitel also festgehalten und zusammen gefasst, dass es wesentliche strukturelle und inhaltliche Übereinstimmungen zwischen Paulo Freires Erziehungsziel der Befreiung und John Deweys Streben nach Demokratie gibt. Die Abweichungen zwischen den beiden habe ich zu vier Thesen vereinigt. Ich habe gezeigt, dass diese vier Thesen als Widersprüche, aber auch alle als potentielle gegenseitige Ergänzungen interpretiert werden können. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Beurteilung der Übereinstimmungen, der Abweichungen und der Ergänzungen und deren Verhältnis zueinander vom Blickwinkel und der inhaltlichen Ausrichtung des und der jeweiligen Betrachters/Betrachterin abhängen wird. Dementsprechend wird die Antwort etwa auf die Frage: „Wie dringend oder zwingend sollte sich jemand, der sich für Freires Erziehungsziel der Befreiung interessiert, auch mit Dewey auseinander setzen?” unterschiedlich ausfallen, je nachdem ob das Interesse an Freire zum Beispiel hauptsächlich an seinem Beitrag zu einer „Pädagogik der Revolution” liegt (wozu Dewey wenig zu sagen hat), oder etwa an seiner Idee der kritischen Erkenntnis (was in guter Beziehung zu Deweys *Erfahrung* steht). Ähnliches kann im umgekehrten Fall gesagt werden. „Wie dringend oder zwingend sollte sich jemand, der sich für Deweys Streben nach Demokratie interessiert, auch mit Freire auseinander setzen?” Das hängt davon ab, ob an Dewey beispielsweise hauptsächlich das Prinzip der Stetigkeit interessiert (bei dem Freire etwas nachhinkt), oder ob etwa das Verhältnis zwischen

317 Vgl. etwa Betz (1992), Riggermann (2006).

Erziehung und Politik im Zentrum des Interesses steht (wobei es zwar nicht nur Übereinstimmung zwischen den beiden Autoren gibt, aber der Vergleich auf jeden Fall lohnt).

Nach dieser gezwungenermaßen etwas allgemein ausfallenden Zusammenfassung möchte ich noch eine Hypothese an das Ende dieser Arbeit stellen, die aus dem Kontext des hier Bearbeiteten erwächst, deren Bestätigung oder Widerlegung aber erst durchzuführen sein wird. Es handelt sich dabei um folgende Überlegung: Wenn John Dewey das Endziel definiert, während Freire den Weg dorthin zeichnet; und wenn ersterer die Rahmenbedingungen festlegt, während zweiterer diese mit konkreteren Handlungsanweisungen füllt; könnte dann insgesamt Paulo Freires Theorie der Erziehung als Konkretisierung des Denkens von Dewey gesehen werden?

Sehen wir uns dazu kurz an, was Dewey über Ziele im Allgemeinen und Erziehungsziele im besonderen zu sagen hat. Wenn er von Demokratie spricht, bezeichnet er diese ja nicht als *Ziel*, etwa der Erziehung, sondern als „*Idee des Zusammenlebens selbst*“ (ÖiP, S.129). Erziehungsziele sind immer konkret:

„Es ist gut, wenn wir uns daran erinnern, dass Erziehung als solche keine 'Ziele' hat. Nur Menschen, Eltern, Lehrer usw. haben Ziele, nicht ein abstrakter Begriff wie Erziehung. Infolgedessen sind ihre Ziele von unendlicher Mannigfaltigkeit, verschieden bei verschiedenen Kindern, wandelbar mit dem Heranwachsen der Kinder und mit der wachsenden Erfahrung dessen, der erzieht. Selbst die wertvollsten Ziele, die in Worte gefasst werden können, werden als Worte mehr schaden als nützen, wenn nicht erkannt wird, dass sie in Wirklichkeit nicht Ziele sind, sondern Winke für die Erzieher, Winke dafür, wie sie beobachten, vorausschauen, wählen sollen bei der Befreiung und Leitung der Kräfte, die die wirkliche Sachlage darbietet.“ (DE, S.147)

John Dewey selbst will also bewusst keine abstrakten Ziele aufstellen. Im Weiteren beschreibt er aber drei Beispiele von etwas weiter gefassten Erziehungszielen und wie diese zu beurteilen sind:

„Allgemeine oder umfassende Ziele sind Gesichtspunkte, von denen aus man die besonderen Probleme der Erziehung überschaut. Es ist daher eine Probe auf den Wert einer Formulierung irgendeines weiter gesteckten Zieles, ob es sich rasch und ohne Widerspruch in die Maßnahmen übertragen lässt, die eine andere Formulierung nahelegt. Wir haben diese Probe mit drei allgemeinen Zielen gemacht: naturgemäße Entwicklung, Wert für die Gesellschaft und Persönlichkeitskultur, geistige Bereicherung.“ (DE, S.167)

Ich schlage nun also vor, Freires Ziel der Befreiung nicht unbedingt mit dem Streben nach Demokratie gleichzusetzen, sondern es als ein solches Erziehungsziel zu sehen, wie es von Dewey hier beschrieben wird. Freires Theorie der Befreiung würde somit in Deweys Denken eingeschrieben, würde zur geschichtlich-geografischen Konkretisierung von Deweys allgemeiner Erziehungstheorie.

Freilich habe ich für eine solche Behauptung bislang nur vage Anhaltspunkte: Einerseits verweist Dewey selbst darauf, dass manches, das er über Erziehung sagt, allgemeingültig ist und anderes sich auf eine bestimmte soziale Situation oder Gesellschaft bezieht (vgl. DE, S.113). Die konkreten Erziehungsziele bildeten laut Dewey zumeist ein Gegengewicht zur jeweiligen gesellschaftlichen Situation, weil nur gefordert wird, was nicht schon erreicht ist (vgl. DE, S.152). Dies würde z.B. erklären, warum Paulo Freire so vehement Befreiung fordert, und dies bei Dewey nur am Rand anklingt. Und schließlich passen die von Dewey aufgestellten Bedingungen für ein gutes Erziehungsziel sehr gut zu Freires pädagogischem Entwurf: Das Erziehungsziel müsse „in den wesentlichen Betätigungen und Bedürfnissen [...] des zu erziehenden Menschen begründet sein“, sich „in eine Methode des Zusammenwirkens mit den Betätigungen der zu Erziehenden umsetzen lassen“ und Maßnahmen ableiten lassen, die das Ziel beständig modifizieren. Und schließlich sollte es nur in dem Sinne „allgemein“ und „umfassend“ sein, in dem es eine weite „Überschau über das gegenwärtige Betätigungsfeld“ gebe; nicht aber „abstrakt“, „*losgelöst von allem bestimmten Inhalt*“ (DE, S.147–150). Dies entspricht meiner Meinung nach erstaunlich gut den Prinzipien von Freires Pädagogik der Unterdrückten.

Wie gesagt, kann die weitere Überprüfung und Interpretation dieser These hier leider nicht mehr geleistet werden. Weitere Fragen für den Dewey-Freire-Vergleich und für die jeweilige Einzel-Rezeption der beiden Philosophen tun sich damit allerdings auf: Wenn, wie Caspary feststellt, „*several recent comments on Dewey's democratic thought begin by celebrating him as an early and still-inspirational participatory democrat, only to conclude that he offers little guidance toward solving the current dilemmas and impasses of democracy*“ (2000 , S.2), wäre dann Freires Theorie eine hilfreiche, modernere und aussagekräftigere Dewey-„Interpretation“? Ist Deweys Erziehungsphilosophie insgesamt derart allgemein, dass sie für eine bestimmte gesellschaftliche Situation immer interpretiert muss? Würde dies zutreffen, würde damit etwa auch der Vorwurf an Dewey entschärft, einem Kulturimperialismus zu verfallen, der von KritikerInnen wie Bowers vorgebracht wird. Hieße das auf der anderen Seite auch, dass Dewey eine so grundlegende Erziehungsphilosophie dargelegt hat, dass diese – als noch zu konkretisierende Basis – universell anwendbar ist?

Einige dieser Fragen sind möglicherweise schon an anderer Stelle in der Dewey- (oder Freire-) Rezeption beantwortet worden. Aber es bleibt sicherlich noch genügend Raum für weitere Untersuchungen im Rahmen von Paulo Freires und John Deweys Erziehungsphilosophien, zu denen ich an dieser Stelle ermutigen möchte.

Ich denke jedoch, es ist im Sinne dieser beiden großen pädagogischen Vorbilder, wenn ich am Ende meiner Arbeit noch einmal zur Praxis zurückkehre. Ich möchte daher mit einem Zitat enden, in dem Rick Breault darlegt, dass diese beiden Denker nicht nur in akademischen, theoretischen Betrachtungen fortbestehen sollen und werden, sondern dass sie auch heute noch Inspiration für den ganz normalen Schulalltag sein können:

„The teacher who wishes to democratically empower students provides opportunities to identify problems that interest them and then leads them to see their connection to the larger society. From there, the teacher and students work as co-investigators in order to respond to the problem. This cycle of challenge and response is necessary for students to begin seeing the world as 'a reality in process, in transformation' [...]. Most importantly, they will see themselves as the transformers - as having a sense of political efficacy.

Throughout this process, students will begin to see themselves and their roles in society differently. And, it is hoped, they will begin to see others differently. Since democracy relies on trust in the ability and inclusion of diverse groups, the curriculum must also counteract the dichotomous ways of thinking that sabotage attempts at integrating the society.“ (Breault 2003)

~ ~ ~

Anhang – Beschreibung eines Kulturzirkels

» O Círculo de Cultura

O processo da alfabetização (anos 60)

Inscrições feitas, grupo formado, local preparado, chegava a hora da ação. A discussão em torno das fichas de cultura iniciava as atividades nos Círculos de Cultura (...).

1 – Apresentação e discussão das fichas de cultura

O trabalho de alfabetização começava com a apresentação e discussão das fichas de cultura, que codificavam de modo objetivo idéias importantes para quem começava a aprender a ler e escrever:

- a idéia de que eram cultos, porque faziam cultura;
- que eram capazes de aprender;
- que não eram inferiores aos educadores.

No Círculo de Cultura, o maior impacto foi causado pela descoberta de quantos conhecimentos cada um trazia. Havia também susto em relação ao valor deste saber. (...)

2 – Apresentação da situação relativa à palavra geradora

Com a projeção da foto do tema gerador (tijolo), começamos a conversar sobre a realidade ligada a ela.

— O que estamos vendo, nesta fotografia? E sempre começavam a surgir nomes de coisas que apareciam no foto. De repente, alguém arriscava um comentário, ou mesmo, uma história, um caso.

— É um home qui tá ajudando fazê a casa da prima dele.

Pronto. Bastava um comentário como este para que todos esquecessem os detalhes da fotografia para trazer o assunto para a situação e a experiência deles: o preço alto da construção, do terreno, do material; a vida de pedreiro; a marmita que a mulher do pedreiro faz de madrugada; a construtora onde muitos querem conseguir trabalho porque trata melhor seus empregados; a fabricação doméstica de tijolos.

A participação nas discussões foi num crescendo. Desde o começo, algumas pessoas mostravam facilidades para dizer suas idéias e sentimentos. Os mais tímidos começavam dizendo apenas o que tinham mais segurança. Acredito que a penumbra criada pelo projetor ajudou a vencer o medo de falar.

3 – Apresentação da palavra na situação temática

Quando se esgotava a discussão em torno da situação temática, o educador chamava a atenção dos educandos para a palavra inserida na foto [TIJOLO], desenho ou outro código que serviu para discussão. Ele buscava estabelecer o vínculo entre a palavra e o objeto ao qual faz referência.

“ Nossa! Como numa palavrinha de tão pouca letra pode cabe tanto assunto dentro!”

Ver a palavra e descobrir o seu significado sempre instigou os educandos, do Círculo de Cultura em que estava. Alguns já conheciam algumas palavras e ficavam admirados de encontrar as mesmas letras em diferentes palavras. Rapidamente iam marcando as iniciais e por elas iam reconhecendo as palavras já estudadas.

4 – Apresentação da palavra dividida em sílabas

Continuando o trabalho com a escrita da palavra geradora, pedíamos aos educandos que observassem o movimento que a nossa boca fazia quando falávamos, por exemplo, tijolo. Que notassem como pronunciávamos a palavra em três partes: ti – jo – lo. A partir daí, fazíamos a relação entre a sílaba falada e sua escrita apresentada na projeção.

Perceber as divisões na hora de falar era uma atividade bastante simples, praticamente ninguém se enganava. Entretanto, apontar ou ler, no escrito, aquelas sílabas era uma outra história. Para muitos educandos, só com o conhecimento de várias palavras geradoras esta questão da divisão silábica foi se tornando mais fácil.

5 – Apresentação das famílias silábicas que compõem a palavra geradora

[TA TE TI TO TU JA JE JI JO JU LA LE LI LO LU]

A tentativa de memorizar mecanicamente estas sequências era muito grande, parecia uma obsessão. Mas, imbuídos que estávamos dos ensinamentos de Paulo Freire, lutávamos por realizar atividades relacionadas ao pensar: observar, perceber semelhanças e diferenças entre as famílias para estabelecer princípios, descobrir regularidades ou mesmo irregularidades.

6 – Apresentação da “ficha da descoberta”

[TA TE TI TO TU

LA LE LI LO LU

JA JE JI JO JU]

Formada pelo conjunto das famílias silábicas estudadas a partir de uma dada palavra geradora, a “ficha da descoberta” permitia aos educandos a formação de novas palavras, descobrindo desta forma, o mecanismo pelo qual se escreve.

Os cuidados com a “ficha da descoberta” eram grandes:

as palavras formadas deveriam ser criações dos educandos, nunca indução do educador. Só deveriam ser criadas ‘palavras vivas’, isto é, que tinham significação.

Era um grande momento. Diante da ficha muitos olhares atentos. De repente um grito: “Tô vendo aí a palavra tijolo. O ‘ti’ está ali, o ‘jo’ está aqui...”

“Tem também a palavra lata. É só juntá o ‘la’ com o ‘ta’.”

“E, tem a ‘laji’ que eu faço lá no trabalho.”

E a nossa dúvida: laje ou laji? Comento a diferença ou deixo para depois? «

(Barreto 1998, S.116-119)

Abkürzungen

John Dewey:

DE ... Dewey, John; Oelkers, Jürgen (2008): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz. (Originalausg. "Democracy and Education" (1916), etwa in: Middle Works, a.a.O., Bd. 9).

ÖiP ...Dewey, John (1996): *Die Öffentlichkeit und Ihre Probleme*. Dt. Übers. von Wolf-Dietrich Junghanns, hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Hans-Peter Krüger. Bodenheim: Philo.

Early Works ... Dewey, John (1882-1898): Early Works. 5 Bde. Boydston, Jo Ann (Hg.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967-72.

Middle Works ... Dewey, John (1899-1924): Middle Works. 15 Bde. Boydston, Jo Ann (Hg.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976-83.

Later Works ... Dewey, John (1925-1953): Later Works. 17 Bde. Boydston, Jo Ann (Hg.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981-90.

Abkürzungen

Paulo Freire:

- Consc ... Freire, Paulo; Benevides, Alexandre (1979): *Conscientização. Teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1370>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Verlag Cortez & Morales, São Paulo, 1979)
- EPF ... Freire, Paulo (1977b): *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik d. Unterdrückten*. 24.-29. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1983. (Originalausgabe erstmals ersch. 1967 als „Educação como prática da liberdade”).
- LPK ... Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-TB.
- PA ... Freire, Paulo (1996): *Pedagogía da autonomia*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1360>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 25. Aufl. 2002).
- PE ... Freire, Paulo; Freire, Ana Maria Araújo (1992): *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1361>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 1992).
- PO ... Freire, Paulo (1970): *Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1358>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 17. Aufl. 1987).
- PolEd ... Freire, Paulo (1993a): *Política e educação. Ensaio*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1238>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Cortez-Verlag (Coleção Questões da nossa época, Vol. 23), São Paulo, 5. Aufl. 2001).

Abbildungsverzeichnis

- S.37....Abb. 1: Paulo Freires Leben und Politik in Brasilien: ein historisch-biografischer Überblick. Illustration vom Autor (GS).
- S.38....Abb. 2: Kulturzirkel in Angicos, wo Freire 1963 eine Alphabetisierungskampagne organisierte. (Urheber unbekannt). In: Brandão (2005), S.55.
- S.49....Abb. 3: Freires Pädagogik der Unterdrückten ist in rund 20 Sprachen erschienen. In: Brandão (2005), S.78.
- S.69....Abb. 4: Schematisierte Darstellung der Theorie der kollektiven Tatbestände und Prozesse nach Lindenberg/Wippler. In: Lindenberg/Wippler (1978), S.222.
- S.77....Abb. 5: Verteilung der Forschungsmethoden auf die beiden Untersuchungsstufen. Eigene Illustration (GS).
- S.97....Abb. 6: Schaubild des Begriffssystems rund um den Begriff der Befreiung bei Paulo Freire. ne Illustration (GS).
- S.100..Abb. 7: Verwendung unterschiedlicher Begriffe rund um die Unterdrückung in den Werken von Paulo Freire
- S.101..Abb. 8: Schaubild des Begriffssystems rund um den Begriff der Demokratie bei John Dewey. Eigene Illustration (GS).
- S.104..Abb. 9: Zusammenführung der Begriffssysteme von John Dewey und Paulo Freire
- S.111..Abb. 10: tabellarische Übersicht über alle in den Systematisierungen vorkommenden Begriffe. Eigene Illustration (GS).
- S.112..Abb. 11: vereinfachte und korrigierte Zusammenführung des Begriffssystems von Paulo Freire und John Dewey.
- S.114..Abb. 12: quantifizierte Analyse der Parallelität der Dewey-Überbegriff-Überführung und der Freire-Überbegriff-Überführung

Literaturverzeichnis

- Andreatta, Pia (2008): *Psychosoziale Interventionsformen I. Vorlesungsskriptum*. Unveröffentlichtes Manuskript, Innsbruck. Teil 2.
- Barreto, Vera (1998): *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência. Online verfügbar unter <http://www.scribd.com/doc/6993301/Vera-Barreto-Paulo-Freire-Para-Educadores>, zuletzt geprüft am 8.2.2011.
- Bohnsack, Fritz (2003): *John Dewey*. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: Beck, S.44–60.
- Brandão, Carlos (2005): *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultura. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1456>, zuletzt geprüft am 8.2.2011.
- Breault, Rick A. (2003): *Dewey, Freire, and a Pedagogy for the Oppressor*. In: *Multicultural Education*, Jg. 10, H. 3, S.2–6. Online verfügbar unter <http://www.highbeam.com/doc/1P3-320225021.html>, zuletzt geprüft am 28.7.2009.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Herausgegeben von Questia Media America, o. J. Online verfügbar unter <http://www.questia.com>, zuletzt geprüft am 29.7.2009. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. bei Macmillan, New York, 1916).
- Dewey, John (1920): *The School and Society. Revised Edition*. Herausgegeben von Questia Media America, o. J. Online verfügbar unter <http://www.questia.com>, zuletzt geprüft am 29.7.2009. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. bei University of Chicago Press, Chicago, 1920).
- Dewey, John (1882-1898): *Early Works*. 5 Bde. Boydston, Jo Ann (Hg.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967-72.
- Dewey, John (1899-1924): *Middle Works*. 15 Bde. Boydston, Jo Ann (Hg.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976-83.
- Dewey, John (1925-1953): *Later Works*. 17 Bde. Boydston, Jo Ann (Hg.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981-90.
- Dewey, John (1996): *Die Öffentlichkeit und Ihre Probleme*. Dt. Übers. von Wolf-Dietrich Junghanns, hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Hans-Peter Krüger. Bodenheim: Philo. Im Text als ÖiP.
- Dewey, John (2008): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Aufl. Oelkers, Jürgen (Hg.). Weinheim: Beltz. (aus dem Amerikanischen von Erich Hylla). Im Text als DE.
- Eco, Umberto (1988): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Dt. Übers. von Walter Schick, 9. unveränd. Aufl. Heidelberg: Müller, 2002.
- Figueroa, Dimas (1989): *Paulo Freire zur Einführung*. Hamburg: Ed. SOAK im Junius-Verl.
- Fishman, Stephen M.; McCarthy, Lucille Parkinson (2007): *John Dewey and the philosophy and practice of hope*. Urbana: University of Illinois Press.

- Freire, Paulo (1970): *Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1358>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 17. Aufl. 1987). Im Text als PO.
- Freire, Paulo (1971): *Extensão ou comunicação?* Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1240>, zuletzt aktualisiert am 7.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 8. Aufl. 1985. Übers. von Rosisca Darcy de Oliveira; Vorwort von Jaques Chonchol).
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1976): *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1371>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 5. Aufl. 1981).
- Freire, Paulo (1977a): *Cartas á Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1243>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, Fátima und Rio de Janeiro, 1977).
- Freire, Paulo (1977b): *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik d. Unterdrückten*. 24.-29. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1983. (Originalausg. "Educação como prática da liberdade" (1967)). Im Text als EPF.
- Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-TB. Im Text als LPK.
- Freire, Paulo (1993a): *Política e educação. Ensaio*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1238>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Cortez-Verlag (Coleção Questões da nossa época, Vol. 23), São Paulo, 5. Aufl. 2001). Im Text als PoEd.
- Freire, Paulo (1993b): *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1356>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Olho d'Água-Verlag, São Paulo, 1993).
- Freire, Paulo (1996): *Pedagogía da autonomia*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1360>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 25. Aufl. 2002). Im Text als PA.
- Freire, Paulo (2000): *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1359>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Verlag Editora UNESP, São Paulo, 2000).

- Freire, Paulo; Benevides, Alexandre (1979): *Conscientização. Teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1370>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Verlag Cortez & Morales, São Paulo). Im Text als „Consc“.
- Freire, Paulo; Faundez, Antonio (1985): *Por uma pedagogia da pergunta*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o.J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1357>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe im Paz e Terra-Verlag, Rio de Janeiro, 1985)
- Freire, Paulo; Freire, Ana Maria Araújo (1992): *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1361>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (Digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. im Paz e Terra-Verlag, São Paulo, 1992). Im Text als PE.
- Freire, Paulo; Illich, Ivan (1975): *Diálogo. análisis crítico de la desescolarización y concientización en la coyuntura actual del sistema educativo*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Gadotti, Moacir (1997): *Lições de Freire*. In: Revista da Faculdade de Educação, Jg. 23, H. 1-2. Online verfügbar unter http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&nrm=iso.
- Gadotti, Moacir (2003): *Posfácio. Por que continuar lendo Freire?* In: Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita Victoria; Freire, Lutgardes; Gaitán Riveros, Carlos (Hg.): *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras. Experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO (Colección Campus virtual de CLACSO), S.345–347.
- Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto; Freire, Ana Maria Araújo (2001): *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México D.F., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gerhardt, Heinz-Peter (1993): *Paulo Freire*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999. Online verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freires.pdf, zuletzt geprüft am 13.9.2009. (Erstmals veröffentl. 1993 in der Zeitschrift *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Jg. XXIII, H. 3-4, S.463–484.).
- Giesen, Bernard; Schmid, Michael (1978a): *Individualistische und Makrosoziologische Theorieansätze*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.178–195.
- Giesen, Bernard; Schmid, Michael (1978b): *Methodologische Modelle und soziologische Theorien*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.232–254.
- Greca, Rainer (1978): Die makrologische Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Theorien am Beispiel von Forschungsarbeiten zur "Wahrnehmung sozialer Ungleichheit" – Ein empirisches Verfahren des Theorienvergleichs. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S. 255–284.
- Greshoff, Rainer (1999): *Die theoretischen Konzeptionen des Sozialen von Max Weber und Niklas Luhmann im Vergleich*. Opladen: Westdt. Verl.
- Hickman, Larry A.; Neubert, Stefan; Reich Kersten (Hg.) (2004): *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Münster: Waxmann (Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd. 1).

- Hilker, Franz (1962): *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber.
- Hondrich, Karl Otto (1978): *Viele Ansätze - eine soziologische Theorie*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.314–330.
- Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.) (1978): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand.
- Hylla, Erich (o.J.): *Vorwort zur 3. Auflage der deutschen Ausgabe*. In: Dewey, John (2008): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Aufl. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz, 2008.
- Joas, Hans (2000): *Einleitung: John Dewey - der Philosoph der Demokratie*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.7–19.
- Joas, Hans (Hg.) (2000): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kloppenber, James T. (2000): *Demokratie und Entzauberung der Welt: Von Weber und Dewey zu Habermas und Rorty*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.44–80.
- Kobasa, S.C. (1979): *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kriz, Jürgen (2001): *Grundkonzepte der Psychotherapie*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Kuhn, Thomas S. (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 14. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997. (Originalausgabe erstmals ersch. 1962 als "The structure of scientific revolutions").
- Lankton, Carol/Lankton, Stephen (1991): *Geschichten der Zauberkraft. Die Arbeit mit Metaphern in der Psychotherapie*. München: Verlag J. Pfeiffer.
- Lakatos, Imre; Musgrave, Alan (Hg.) (1970): *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Univ. Press (Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London 1965, Vol.4).
- Lindenberg, Siegwart; Wippler, Reinhard (1978): *Theorienvergleich: Elemente der Rekonstruktion*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.219–231.
- Löffler, Winfried (2001): *Methoden theoretischer Forschung*. In: Hug, Theo (Hg.): *Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 2), S.30–50.
- Masterman, Margaret (1970): *The Nature of a Paradigm*. In: Lakatos, Imre; Musgrave, Alan (Hg.): *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Univ. Press (Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London 1965, Vol. 4), S.59–90.
- Matthes, Joachim (1978): *Die Diskussion um den Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften seit dem Kasseler Soziologentag 1974*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.7–20.
- Mayo, Peter (2004): *Liberating praxis. Paulo Freire's legacy for radical education and politics*. Westport, Conn.: Praeger Publishers (Critical studies in education and culture series).
- McLaren, Peter; Lankshear, Colin (Hg.) (1994): *Politics of liberation. Paths from Freire*. London, New York: Routledge.

- McLaren, Peter; Lissovoy, Noah de (2003): *Paulo Freire*. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: Beck, S.217–226.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm; Oehler, Richard; Oehler, Max; Würzbach, Friedrich (1929): *Gesammelte Werke*. München: Musarion Verlag. Verfügbar auch bei Internet Archive (archive.org). Online verfügbar unter <http://www.archive.org/stream/gesammeltewerke06nietuoft#page/56/mode/2up>, zuletzt geprüft am 22.11.2009.
- Nubiola, Jaime; Sierra, Beatriz (2001): *La recepción de Dewey en España y Latinoamérica*. In: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Jg. 6, H. 13, S.107–119. Online verfügbar unter <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27901306>, zuletzt geprüft am 13.9.2009.
- Opp, Karl-Dieter (1978): *Probleme und Strategien des Theorienvergleichs*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.213–218.
- Platía, Marta (2009): *Wider die "Bankiers-Erziehung". Brasilianischer Pädagoge Paulo Freire*. (Übers. aus dem Span. von Roland Brus). In: *Die Tageszeitung*, 28.7.2009. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/nc/1/zukunft/wissen/artikel/1/wider-die-%5Cbankiers-erziehung%5C>, zuletzt geprüft am 9.8.2009.
- Poenicke, Klaus (2006): *Duden - Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion*. 3. Aufl. Mannheim: Dudenverl.
- Poscheschnik, Gerald (2007): *Entwicklung der Psychoanalyse von Freud bis heute*. Vorlesungsskriptum. Unveröffentlichtes Manuskript, Innsbruck. Teil II.
- Riggenmann, Konrad (2006): *Escola nova, escola ativa! John Deweys Pädagogik am Beispiel ihrer Rezeption in Brasilien*. 2. Aufl. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. Online verfügbar unter <http://www.freire.de/verlag/text203.html>.
- Rorty, Richard (2000): *Dewey zwischen Hegel und Darwin*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.20–43.
- Rosas, Paulo (2004): *Fontes do pensamento de Paulo Freire*. Herausgegeben von Biblioteca digital Paulo Freire, o. J. Online verfügbar unter <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=629>, zuletzt geprüft am 8.2.2011. (digitalisiert nach der Print-Ausgabe ersch. bei Centro Paulo Freire-- Estudos & Pesquisas (Coleção Paulo Rosas), Recife, 2004).
- Schatz, Dieter (2008): *Pädagogische und psychologische Diagnostik*. Vorlesungsskriptum. Unveröffentlichtes Manuskript, 2008, Innsbruck.
- Schneider, Friedrich (1947): *Triebkräfte der Pädagogik der Völker; eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: O. Müller.
- Schneider, Friedrich (1961): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Seyfarth, Constans (1978): *Zur Grundlegung eines nicht-restriktiven Vergleichs soziologischer Ansätze*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.285–313.
- Simpson, Douglas J. (2006): *John Dewey*. New York: Lang (Peter Lang primers in education). Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip065/2005035627.html>.
- Stabentheiner, Gabriel (2007): *Verteidigung des Dialogs. Eine Annäherung an die „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire*. Unveröffentlichte Seminararbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

- Suhr, Martin (2005): *John Dewey zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2005): *Pragmatismus und Pädagogik*. Zürich: Verl. Pestalozzianum (Studien zur historischen Pädagogik und Sozialpädagogik, 3).
- uni-protokolle.de: *Lexikoneintrag: Metapher*. Online verfügbar unter <http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Metapher.html>, zuletzt geprüft am 24.7.09.
- Waterkamp, Dietmar (2006): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.
- Wells, David (1990): *Are these the most beautiful?* In: *The Mathematical Intelligencer*, Jg. 12, H. 3, S.37–41. Online verfügbar unter doi:10.1007/BF03024015.
- Westbrook, Robert B. (1991): *John Dewey and American democracy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Westbrook, Robert B. (2000): *John Dewey und die Logik der Demokratie*. In: Joas, Hans (Hg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.341–361.
- Widmer, Peter (2004): *Angst: Erläuterungen zu Lacans Seminar X*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- wikipedia (de) (Hg.): *Abwehrmechanismus*. Online verfügbar unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Abwehrmechanismus>, zuletzt geprüft am 28.3.2011.
- wikipedia (de) (Hg.): *Emergenz*. Online verfügbar unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Emergenz>, zuletzt geprüft am 22.11.2009.
- wikipedia (de) (Hg.): *Leipziger Schule*. Online verfügbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Leipziger_Schule, zuletzt geprüft am 23.4.2008.
- wikipedia (de) (Hg.): *Objekt klein a*. Online verfügbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Objekt_klein_a, zuletzt geprüft am 22.11.2009.
- wikipedia (en) (Hg.): *Euler's identity*. Online verfügbar unter http://en.wikipedia.org/wiki/Euler%27s_identity, zuletzt geprüft am 22.11.2009.
- Wippler, Reinhard (1978): *Die Ausarbeitung theoretischer Ansätze zu erklärungskräftigen Theorien*. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand, S.196–212.

Hinweis: Bei der Angabe von Internet-Adressen wurden in der gesamten Arbeit aus Gründen der besseren Darstellung (Zeilenumbruch) teilweise Leerzeichen eingefügt. Diese müssen bei der Eingabe in die Adresszeile des Internetbrowsers gelöscht werden, um die jeweilige Webseite korrekt aufzurufen.

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren

