



International Dialogues on Education Past and Present

2016, Volume 3, Number 2

FRANZ & FRANZ

„Christianopolis“ als Utopie der Bildung, Erziehung und Wissenschaft nach
Johann Valentin Andreae (1586-1654)

RETTNER

Religion, Toleranz, Rassismus im Wirkungsspektrum der Philosophie John
Dewey's - mit einem Seitenblick auf 100 Jahre „Demokratie und Erziehung“

ALBERT

History of Phases in Textbook Revisions at the 1928 Oslo Conference from the
Hungarian Perspective

САХРОКОВ

Экзистенциализм и современная мировая цивилизация

NGELOO ABAMUKONG

The Impact of Gender and Spatial Differentials on Schooling Decisions: A
Socio-Cultural Perspective of Cameroon

MANNS

A Comparison of Educational Reform in Finland and Washington State, USA

MEIER & PÁEZ

Education Between “Peace” and “Conflict” in Times of Armed Conflict and
Reconciliation – the Colombian Case

HOFFMANN / KÖHLER / GOLZ

Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen

www.ide-journal.org

Edited by Olaf Beuchling, Reinhard Golz & Erika Hasebe-Ludt

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Edited by

Olaf Beuchling, Reinhard Golz and Erika Hasebe-Ludt

© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present
Volume 3, Number 2, 2016

<i>Reinhard Golz</i>	
Foreword / Предисловие / Vorwort	6-11
<i>Anja Franz & Dietrich-Eckhard Franz</i>	
„Christianopolis“ als Utopie der Bildung, Erziehung und Wissenschaft nach Johann Valentin Andreae (1586-1654)	12-19
<i>Hein Retter</i>	
Religion, Toleranz, Rassismus im Wirkungsspektrum der Philosophie John Deweys - mit einem Seitenblick auf 100 Jahre „Demokratie und Erziehung“	20-47
<i>Gabór B. Albert</i>	
History of Phases in Textbook Revisions at the 1928 Oslo Conference from the Hungarian Perspective	48-55
<i>Владимир А. Сахроков (Vladimir A. Sakhrokov)</i>	
Экзистенциализм и современная мировая цивилизация	56-66
<i>Brendan Ngeloo Abamukong</i>	
The Impact of Gender and Spatial Differentials on Schooling Decisions: A Socio-Cultural Perspective of Cameroon	67-82
<i>Karin Manns</i>	
A Comparison of Educational Reform in Finland and Washington State, USA	83-90
<i>Markus D. Meier & Manuel Páez</i>	
Education Between “Peace” and “Justice” in Times of Armed Conflict and Reconciliation – the Colombian Case	91-114
<i>Natascha Hofmann / Bruno Köhler / Reinhard Golz</i>	
Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen	115-122

Foreword

IDE publishes thematically connected issues as well as ones in which the title of the journal (International Dialogues on Education: Past and Present) provides the sole orientation for the examination of educational events from historical, international and comparative perspectives. The latter is the case for the articles and reviews of the present issue (IDE 2016, volume 3, number 2).

The contribution by **Anja and Dietrich-Eckhard Franz** (Germany) focuses on the positions and activities of the German theologian and precursor of the Enlightenment, Johann Valentin Andreae (1586-1654). In his "Christianopolis" he had designed a socio-critical utopia of cultural, educational and scientific development, which caused a sensation at the time but also still provides surprisingly relevant social and scientific stimuli for today.

Hein Retter (Germany) develops a distinctly critical perspective on the work of the classic scholar of American pedagogy John Dewey, world-renowned co-founder of pragmatism and influential to this day. On the 100th anniversary of the publication of Dewey's "Democracy and Education" (1916) he illuminates Dewey's positions on religion, tolerance and racism. One can only understand Dewey against the background of his unity of democracy and religion, what Retter calls "secular theology", which was unable to get at the "color problem" of American society. Retter's contribution could generate a nuanced debate on Dewey and pedagogical pragmatism, as well as on the existing reception of Dewey's work.

Gábor B. Albert (Hungary) describes the phases of textbook revisions and discussions of the 1928 Oslo conference of historians, organized by the International Committee of Historians. The aim of the textbook revision movement, which is still relevant today, was to eliminate tendentious and distorted statements and prejudices against other nations from the history textbooks. Albert's exposition attests to the significance of the 1928 conference for historical studies and especially for the history of pedagogy and educational policy, teacher training and textbooks for the teaching of history, and it is informative about the Hungarian contribution to textbook revisions, about which little has been known up to now.

The article by **Vladimir A. Sakhrokov** (Russia) provides information about existentialism and modern world civilization through the example of current Russian discussions on existentialist philosophy, with a focus on conceptual characteristics of coexistence in a modern and seemingly safe world. Particular attention is given to not only the dialogue between people of different cultures and confessions but also to the culture of dialogue itself. In addition some contemporary approaches to the problematic relationships between the two world cultures of Islam and Christianity are highlighted.

Brendan Ngeloo Abamukong (Cameroon, currently The Netherlands) illuminates effects of gender and spatial differences on schooling decisions in the developing country of Cameroon from a socio-cultural perspective. The focus in this context is on the socio-cultural views of families regarding decisions about schooling. The article shows aspects and influences of familial and other social stakeholders on schooling decisions with respect to urban-rural perspectives and gender. It also raises questions about respective generalizable deviations and differences regarding other developing countries and their agents in educational and economic contexts.

Karin Manns (USA) compares educational-policy and pedagogical reforms in Finland with respective ones in Washington State (USA) and specifically highlights the Finnish results in

international testing comparisons. She poses ideas for discussion on how the experiences and lessons from Finland should be used not only in Washington State but also elsewhere to strengthen further educational reform work. She posits that reform strategies are contextual, based on history and beliefs, and that for a successful implementation of international experiences policies have to consider analyses of dispositions and new conditions.

Markus Meier und Manuel Páez (Columbia) deal with the role of education in peace building in the context of Columbian social conflicts after violent conflicts. They analyze possible pragmatic and legalistic solutions for post-conflict phases along with the “buffer role” which education can assume. An introduction to the history of the Columbian conflict is supplemented by pedagogical aspects and conditions for successful “transition phases”. The fragile balance between support for victims and reintegration victimizers, legal prosecution and reconciliation, is seen as a challenge for society as a whole.

The issue closes with reviews by three German reviewers introducing books published between 2014 and 2016: **Natascha Hofmann** reviews Hildegard Wenzler-Cremer’s book “Studierende und Kinder lernen voneinander ...”; **Bruno Köhler** introduces the book „Lernen und Geschlecht heute ...“ by Markus Maier and **Reinhard Golz** the book „The Schooled Society“ by David Baker.

Sincere appreciation is due to all those who made the publication of this issue possible through contributions, appraisals, translations, editorial and electronic-technical work.

Reinhard Golz

www.ide-journal.org/editorial-board/ / golz@ide-journal.org

Предисловие

МДО (IDE) публикуют как тематические связанные номера, так и такие, в которых название журнала (Международные диалоги в образовании: прошлое и настоящее) является широким ориентиром для исследований в области образования с исторической, интернациональной и сравнительной перспективой. Последнее относится и к статьям и рецензиям настоящего номера [МДО, выпуск 3 (2016 г.), номер 2].

В центре статьи **Ани и Дитрих-Экхарда Франц** (Германия) находятся воззрения и деятельность немецкого теолога и предвестника эпохи Просвещения Иоганна Валентина Андреа (1586-1654). В своем труде «Christianopolis» он разработал проект общественно-критической утопии образования, воспитания и науки, которая в свое время произвела фурор, но и до сегодняшнего дня подает удивительно современные общественные и научно-теоретические импульсы.

Хейн Реттер (Германия) развивает подчеркнуто критическую точку зрения в отношении творчества классика американской педагогики, всемирно известного и до сих пор влиятельного, одного из основателей прагматизма. В год столетнего юбилея со дня появления книги Дьюи «Демократия и воспитание» (1916) он освещает его позиции относительно религии, толерантности и религии. Дьюи следует понимать лишь на фоне единства демократии и религии, именуемой Реттером «секулярной теологией», которой, например, не удалось справиться с «цветной проблемой» американского общества. Статья Реттера может стимулировать определенную дискуссию с Дьюи и педагогическим прагматизмом, а также с прежней рецепцией творчества Дьюи.

Габор Б. Альберт (Венгрия) описывает фазы ревизии учебников и дебаты на конференции историков в Осло в 1928 году, организованную Международным комитетом историков. Это была до сегодняшнего дня сохранившая свою актуальность цель движения по ревизии учебников, которая заключалась в освобождении учебников истории от тенденциозных и деформированных мнений и предосудительных мнений, касающихся других народов. Статья Альберта аргументирует значение конференции 1928 года для исторической науки и, в частности, для истории педагогики и образовательной политики, подготовки учителей и учебников истории, и информирует о до сих пор мало известном венгерском вкладе в ревизию учебников.

Статья **Владимира А. Сахрокова** (Россия) информирует об экзистенциализме и современной мировой цивилизации на примере современных российских дискуссий об экзистенциалистской философии, с акцентом на концептуальные признаки сосуществования современного и предположительно идеального мира. Особое внимание уделяется не только диалогу между людьми различных культур и вероисповеданий, но и культуре самого диалога. Кроме того, освещаются некоторые современные подходы к проблемным отношениям между двумя мировыми культурами ислама и христианства.

Брендан Нгелоо Абамуконг (Камерун, в настоящее время Нидерланды) освещает с социокультурной точки зрения влияния гендерных и территориальных различий на образовательные решения в развивающейся стране Камерун. При этом в центре внимания находятся социо-культурные взгляды семей на школьные решения. Показаны аспекты и влияния школьных решений семьи и других социальных образований в отношении сельских

и городских, а также гендерных позиций. Рассматриваются соответствующие обобщенные отличия в отношении развивающихся стран и их действующих лиц в области образования и науки.

Карин Маннс (США) сравнивает образовательно-политические и педагогические реформы в Финляндии с реформами в штате Вашингтон (США) и подчеркивает, в частности, финские результаты в международных образовательных конкурсах. Она выдвигает идеи для дискуссии о том, как необходимо использовать опыт Финляндии не только в штате Вашингтон, но повсюду, чтобы поддержать дальнейшую работу по реформе образования. Стратегии часто являются контекстуальными, обоснованы исторически и на основании убеждений, поэтому политика страны должна при подобном изменении включать по необходимости анализ настроений и адаптацию и приводить в соответствие с новыми данными.

Маркус Д. Мейер и Мануэль Паес (Колумбия) занимаются ролью образования для достижения мира в контексте колумбийских общественных конфликтов после завершения насильственного противостояния. Анализируются прагматические и легальные концепции в фазах пост-конфликта, а также «роль буфера», которую может взять на себя образование. Введению в историю колумбийского конфликта дополняется теоретическими размышлениями о педагогических аспектах вооруженного конфликта и педагогическими предпосылками для успешных «переходных фаз». Проблема хрупкого равновесия между поддержкой жертв и реинтеграцией преступников, уголовным преследованием и примирением рассматривается как системный вызов для общества в целом.

В заключении три немецких рецензента представляют книги, которые появились между 2014 и 2016 годами: **Наташа Хофманн** рецензирует книгу Хильдегарда Венцлер-Кремерса «Студенты и дети учатся друг у друга ...»; **Бруно Келер** представляет книгу «Учение и гендер сегодня ...» Маркуса Мейера и **Рейнхард Гольц** Книгу «The Schooled Society» Давида Бейкера.

Огромное спасибо всем, которые своими статьями, рецензиями, переводами, редакционными и интернет - техническими работами способствовали публикации данного номера.

Рейнгард Гольц

(www.ide-journal.org/editorial-board/ / golz@ide-journal.org)

Vorwort

IDE veröffentlicht sowohl thematisch gebundene Ausgaben als auch solche, in denen der Titel des Journals (International Dialogues on Education: Past and Present) eine weite Orientierung ist für Untersuchungen zum Bildungsgeschehen aus historischer, internationaler und vergleichender Perspektive. Letzteres gilt auch für die Artikel und Rezensionen der vorliegenden Ausgabe (IDE Jahrgang 3 [2016], Nummer 2).

Im Zentrum des Beitrages von **Anja und Dietrich-Eckhard Franz** (Deutschland) stehen Positionen und Aktivitäten des deutschen Theologen und Vorboten der Aufklärung, Johann Valentin Andreae (1586-1654). Er hatte in seiner „Christianopolis“ eine gesellschaftskritische Utopie der Bildung, Erziehung und Wissenschaft entworfen, die in seiner Zeit Furrore machte, aber auch bis heute erstaunlich aktuelle gesellschaftliche und wissenschaftstheoretische Anregungen vermittelt.

Hein Retter (Deutschland) entwickelt eine betont kritische Sicht auf das Werk des Klassikers der amerikanischen Pädagogik, weltbekannten und bis heute einflussreichen Mitbegründers des Pragmatismus). Im 100. Jahr des Erscheinens von Deweys „Demokratie und Erziehung“ (1916) beleuchtet er dessen Positionen zu Religion, Toleranz und Rassismus. Dewey sei nur zu verstehen auf dem Hintergrund einer Einheit von Demokratie und Religion, also einer von Retter so bezeichneten „säkularen Theologie“, der es z.B. nicht gelang, dem „color problem“ der amerikanischen Gesellschaft beizukommen. Der Beitrag von Retter könnte eine differenziertere Auseinandersetzung mit Dewey und dem pädagogischen Pragmatismus, aber auch mit der bisherigen Dewey-Rezeption anregen.

Gábor B. Albert (Ungarn) beschreibt Phasen der Lehrbuchrevision und Debatten der Historikerkonferenz in Oslo 1928, organisiert vom Internationalen Historikerkomitee. Es war ein bis heute relevantes Ziel der Lehrbuchrevisionsbewegung, tendenziöse und deformierte Äußerungen und Vorurteile über andere Völker aus den Geschichtsbüchern herauszufiltern. Die Darstellung Alberts belegt die Bedeutung der Konferenz von 1928 für die Geschichtswissenschaft und insbesondere für die Geschichte der Pädagogik und Bildungspolitik, der Lehrerbildung und der Lehrbücher für den Geschichtsunterricht, und sie informiert über den bisher wenig bekannten ungarischen Beitrag zur Lehrbuchrevision.

Der Artikel von **Vladimir A. Sakhrokov** (Russland) informiert über den Existentialismus und die moderne Weltzivilisation am Beispiel aktueller russischer Diskussionen über die existentialistische Philosophie, mit einem Schwerpunkt auf konzeptionelle Merkmale der Koexistenz in einer modernen und vermeintlich heilen Welt. Besondere Beachtung erfährt nicht nur der Dialog zwischen Menschen aus differenten Kulturen und Konfessionen, sondern auch die Kultur des Dialogs selbst. Außerdem werden einige heutige Herangehensweisen an die problematischen Beziehungen zwischen den beiden Weltkulturen des Islams und des Christentums beleuchtet.

Brendan Ngeloo Abamukong (Kamerun, z.Zt. Niederlande) beleuchtet aus soziokultureller Sicht Wirkungen von Gender- und räumlichen Unterschieden auf Bildungsentscheidungen im Entwicklungsland Kamerun. Dabei stehen sozio-kulturelle Ansichten von Familien zu Schulentscheidungen im Zentrum. Aufgezeigt werden Aspekt und Einflüsse von familiären und anderen sozialen Trägern der Schulentscheidungen in Bezug auf Stadt-Land-Einstellungen und Geschlecht. Hinterfragt werden entsprechende verallgemeinerbare Abweichungen und Unterschiede hinsichtlich anderer Entwicklungsländer und deren Akteure im Bildungs- und Wirtschaftsbereich.

Karin Manns (USA) vergleicht bildungspolitische und pädagogische Reformen in Finnland mit denjenigen in Washington State (USA) und hebt insbesondere die finnischen Ergebnisse in internationalen Leistungsvergleichen hervor. Sie stellt Ideen zur Diskussion, wie nicht nur in Washington State, sondern generell die Erfahrungen und Lehren aus Finnland verwendet werden sollten, um die weitere Bildungsreformerarbeit zu unterstützen. Reformstrategien seien kontextuell, historisch und durch Überzeugungen begründet, Politik müsse für eine erfolgreiche Umsetzung internationaler Erfahrungen auch Stimmungsanalysen und neue Gegebenheiten berücksichtigen.

Markus Meier und Manuel Páez (Kolumbien) befassen sich mit der Rolle der Bildung für die Friedensförderung im Kontext der kolumbianischen gesellschaftlichen Konflikte nach Beendigung gewaltsamer Auseinandersetzungen. Analysiert werden pragmatische und legalistische Lösungsansätze zu den Post-Konflikt-Phasen sowie die "Puffer-Rolle", die die Bildung einnehmen kann. Eine Einführung in die Geschichte des kolumbianischen Konflikts wird durch pädagogische Aspekte und Voraussetzungen für erfolgreiche "Übergangsphasen" ergänzt. Das fragile Gleichgewicht zwischen Unterstützung der Opfer und Reintegration der Täter, Strafverfolgung und Versöhnung, wird als Herausforderung für die Gesellschaft als Ganzes gesehen.

Abschließend stellen drei deutsche Rezensenten Bücher vor, die zwischen 2014 und 2016 erschienen sind: **Natascha Hofmann** rezensiert Hildegard Wenzler-Cremers Buch "Studierende und Kinder lernen voneinander ..."; **Bruno Köhler** stellt das Buch „Lernen und Geschlecht heute ...“ von Markus Meier vor und **Reinhard Golz** das Buch „The Schooled Society“ von David Baker.

Die Editoren danken allen, die durch Beiträge, Gutachten, Übersetzungen, redaktionelle und internet-technische Arbeiten die Veröffentlichung dieser Ausgabe ermöglichten.

Reinhard Golz

[\(www.ide-journal.org/editorial-board/](http://www.ide-journal.org/editorial-board/) / [golz@ide-journal.org\)](mailto:golz@ide-journal.org)

Anja Franz & Dietrich-Eckhard Franz (Deutschland)

„Christianopolis“ als Utopie der Bildung, Erziehung und Wissenschaft nach Johann Valentin Andreae (1586-1654)

Zusammenfassung: Eine Reihe utopischer Entwürfe im Denken des 17. Jahrhunderts akzentuiert die Bedeutung einer allen zugänglichen Bildung und Wissenschaft. Insbesondere im Leben und Werk Johann Valentin Andreaes (1586-1654) verbinden sich Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse mit dem Entwurf einer anderen und besseren Gesellschaft, wobei er wie so viele seiner Zeitgenossen den Staatstyp der aufgeklärten Herrschaft favorisiert. Wesentlich originärer sind dagegen jene Passagen seiner Beschreibung des Staates Christenstadt aus dem Jahr 1619, in denen sich Andreae mit der Wissenschaft und dem Bildungswesen beschäftigt. Ausführlich bestimmt er ihre Aufgaben sowie die Bedeutung und geht auf die Stellung der Wissenschaft in der Gesellschaft ein. Die in diesem Zusammenhang geäußerten Gedanken sind sowohl von philosophie- und wissenschaftshistorischem Interesse als auch unter aktuellen Gesichtspunkten aufschlussreich und stehen im Fokus des Artikels.

Schlüsselwörter: Christianopolis, Staat Christenstadt, Gesellschaftsutopie, Utopie der Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Summary ("Christianopolis" as a Utopia of Education and Science according to Johann Valentin Andreae [1586-1654]): Education and sciences, that are accessible to all, is the focus of several complex and remarkable utopian visions from the 17th century. Particularly the life and work of Johann Valentin Andreae (1586-1654) shows the relation between the critique of social conditions and the idea of a better society. As many others at that time he favours a type of state marked as enlightened governance. However, his detailed description of the state "Christianopolis" from 1619, in which he addresses primarily the role of science and education in a society, shows significantly more independent concepts and implications. In his comprehensive explanation he specifies that science and education have certain responsibilities and importance for a better society. Those thoughts are meaningful and considerable both for philosophical and historical reflections of science and the vantage point of the present and shall therefore be the main focus of this article.

Keywords: Christianopolis, State Christen City, societal utopia, utopia of education, education and science

Резюме [(Аня Франц и Дитрих-Экхард Франц: „Christianopolis“ как утопия образования, воспитания и науки у Иоганна Валентина Андреа (1586-1654)): Ряд утопических проектов философской мысли 17-го века акцентирует значение доступного образования и науки. В частности, в жизни и творчестве Иоганна Валентина Андреа (1586-1654) соединяются критика общественных отношений с планом другого, более лучшего общества, причем он, как и большинство его современников, отдаст предпочтение государственному типу просвещенного абсолютизма. Напротив, значительнее оригинальными являются те пассажи его описания государства Кристенштадт («Christianopolis»), датированном 1619 годом, в которых Андреа занимается наукой и образованием. Он подробно определяет их задачи, а также значение и рассматривает положение науки в обществе. Выраженные в этой связи мысли являются показательными как с точки зрения философско-исторического и научно-исторического, так и с современных точек зрения и находятся в центре внимания статьи.

Ключевые слова: Christianopolis, государство Кристенштадт, общественная утопия, утопия образования, воспитания и науки



Einheit von Leben und Werk Andreaes

Bildung und Wissenschaft spielen in den utopischen Gesellschaftsentwürfen des 17. Jahrhunderts eine besondere Rolle. Eingebettet in einen religiös-christlichen Kontext entwickeln zum Beispiel *Johann Arndt* (1555-1621) und *Johann Valentin Andreae* das sogenannte "wahre Christentum", in dem die Forderung zur Tat und zur Veränderung zur Lebensmaxime erhoben wird. Insbesondere im Leben und Werk *Andreaes* verbinden sich Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse mit dem Entwurf einer anderen, besseren Gesellschaft miteinander. Er schreibt seine Gedanken in der bekannten Veröffentlichung "Republicae Christianopolitanae descriptio" nieder, die im Jahre 1619 erstmals erscheint.¹ Weiterführend zum Werk *Andreaes* seien hier besonders Beneš (1996), Kortmann (2007) sowie Wudmann (2008) erwähnt. Mit Sicherheit entsteht die „Beschreibung des Staates Christenstadt“ unter dem Einfluss des von dem italienischen Philosophen *Tommaso Campanella* (1568-1639) verfassten "Civitas solis" (Der Sonnenstaat, 1602/1603), der zwar erst nach Erscheinen von *Andreaes* Werk veröffentlicht wird, den dieser aber wohl im Manuskript bereits kennt (vgl. Kirchenheim, 1892, S. 88).

Häufig wird *Andreaes* "Christianopolis" auch als kleinmütiges protestantisches Gegenstück zur weitaus bekannteren Utopie von *Campanella* hingestellt (vgl. ebd., S. 99f.; Kleinwächter, 1891, S. 55; Gysi et al., 1962, S. 244f.), wobei der Blick jedoch nicht genügend scharf auf die konkreten historischen Gegebenheiten gerichtet wird. Außerdem findet der Kontext seines Lebens und Schaffens oftmals nicht ausreichend Berücksichtigung. Schließlich ist es *Johann Gottfried Herder* (1744-1803), der sich um die Rettung und Verbreitung der *Andreaes*chen Gedanken verdient macht. Er sagt über ihn, dass man diesen Mann zuerst in seinem Leben kennen müsse, ehe man ihn in seinen Schriften kennenlerne (vgl. Herder, 1978, S. 150).

In der Tat bilden Leben und Werk dieses ungewöhnlichen Menschen eine untrennbare Einheit. Er ist nicht nur ein "Lehrer der echten Menschenliebe und Menschenweisheit" (ebd., S. 147), sondern nach übereinstimmenden Zeugnissen und Aussagen selbst in diesem Sinne als Reformierender tätig. Gnadenlos und pointiert kritisiert er die Missstände seiner Zeit, allen voran die despotische Herrschaftsform in ihrer Ungerechtigkeit, Gewalt und Willkür. Beispielsweise beschreibt er in allegorischer Form den Triumphzug des Despotismus am Tage der Blutschuldenfeier des Menschheitsgeschlechts:

"Mord im Auge und Blut an der Faust schritten die treuen Diener des Despotismus einher. Manches Land von Europa würde erröthen, nannte ich die, welche mein Blick hier erkannte. Aber ich sah unter ihnen auch Männer aus einem Volke, das mir so theuer ist - laßt mich seufzen und schweigen." (*Andreae*, 1786, S. 81)

In diesem Zug gibt es zum einen edelmütige Gefangene und zum anderen würdelose Abhängige. Zu den in Fesseln geschlagenen Gefangenen zählt er Religion und Tugend, Freiheit und Edelsinn, Wohlbefinden und Selbstgefühl, Weisheit und Freimut. Zur zweiten Kategorie gehören die Günstlinge, Diener und Schergen. Sie verkörpern Machtanspruch, Gesetzlosigkeit, Gewohnheit und Gewalt. Auch die Schmeichler und Kuppler, die schlechten Journalisten und Dichter, die Sklavensinn, Intoleranz, Verstellung und Ränkesucht bedeuten, zählt er dazu. Mitten in diesem Zug der präsentiert sich der "Selbstherrscher":

"Sein Haupt, von Menschenblut trunken, wankte unter einer Krone aus Dolchspitzen, künstlich gefertigt. Der Thron, auf dem er sich brüstete, hatte die Gestalt eines Scheiterhaufens. Sein Gewand war das Gewand der Nacht, von Blutflecken furchtbar durchglänzt. Um ihn her lagen Todesurtheile, Lettres de cachet und Contributionslisten." (ebd., S. 82)

Diese scharfsinnige Charakteristik despotischer Machtverhältnisse verlangt eine gehörige Portion Mut und es gab wenige, die den Mut aufbrachten, solche Wahrheiten in aller Öffentlichkeit auszusprechen. *Johann Valentin Andreae* zählt zu diesen Mutigen. In seinen Schriften übt er harsche Kritik an Politik und Lebensweise an den Fürstenhöfen, an der orthodoxen, lebensfremden Theologie und deren Vertretern, und vor allem an den katastrophalen Bildungsverhältnissen. "Ob wir die Kirchen, die Herrscherhäuser, die Bildungsanstalten betrachten - nirgends fehlen die alles beherrschenden Laster wie Ehrgeiz, Habsucht, Völlerei, Wollust, Neid, Faulheit", resümierte er in der Einleitung zu "Christianopolis" (1977, S. 7).

Der Gesellschaftskritiker Andreae

Eine Veränderung dieser Zustände herbeizuführen, war sein oberstes Ziel. Dabei lassen sich im Wesentlichen drei Etappen im Wirken *Andreaes* unterscheiden: Kritik der bestehenden Verhältnisse, Entwurf einer neuen Gesellschaftsform, Umsetzung der damit verbundenen Reformideen.

Die erste Etappe ist die bereits erwähnte Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen, wobei der allgemeine "Sittenverfall" vor allem am Beispiel des Staates, von Religion und Kirche sowie von Wissenschaft, Bildung und Literatur dargestellt wird. Hier sind in erster Linie der "Menippus" (1617), eine Dialogfolge über verschiedenste Zeiterscheinungen, und die "Mythologia Christiana" (1619), eine ebenfalls lateinisch verfasste Sammlung von Erzählungen und Gleichnissen mit emblematischem Charakter zu nennen. Bereits 1616 waren zwei Schriften erschienen, die gewissermaßen den Auftakt zu dieser Gruppe gaben, nämlich "Turbo sive moleste et frustra per cuncta divagans ingenium" und "Chymische Hochzeit: Christiani Rosenkreutz anno 1549". Mit Hilfe unterschiedlicher literarischer Formen, einmal als Schauspiel, zum anderen als mystisch-satirische Erzählung – setzt er sich kritisch mit den Zeitverhältnissen auseinander. Zugleich zeichnet sich bereits in dieser Etappe das Verfolgen eines pansophischen Ideals und das Bemühen um die Durchsetzung des "wahren Christentums" ab.

Vollendete Gestalt erlangen sie jedoch erst in der "Republicae Christianopolitanae descriptio", jener Utopie eines christlichen Staates, die den Mittelpunkt der zweiten Etappe bildet. Nunmehr wird der kritischen Darstellung der Mängel eine mögliche gesellschaftliche Alternative gegenübergestellt.

Von der äußeren Form her gleicht *Andreaes* utopischer Entwurf "Christianopolis" vorangegangenen und auch nachfolgenden Utopien. Auf die Verbindung mit *Campanellas* "Civitas solis" wurde hingewiesen. Dennoch handelt es sich um eine bemerkenswerte eigene, originäre Leistung, denn *Andreae* reflektiert die deutschen Verhältnisse, und seine Beschreibung des idealen Staatswesens ist ein Kontrast zu dem, was seiner Meinung nach in deutschen Landen der Veränderung bedürfte. Deshalb durchzieht sein Werk von Anfang bis zum Ende die Gegenüberstellung von Kritikwürdigem und Veränderbarem. Viel deutlicher als anderswo zeigt sich gerade in *Andreaes* "Christianopolis" der Bezug zur gesellschaftlichen Realität.

Natürlich geht es auch hier um das in vielen Staats-Utopien verwendete Motiv der Insel. Nachdem der schiffbrüchige Fremde gerettet und verschiedenen Prüfungen unterzogen wurde, findet er Einlass in die Stadt, deren Einrichtungen sodann im Einzelnen beschrieben werden.

Die Produktion in dem vorgestellten Gemeinwesen beruht vornehmlich auf der Landwirtschaft, auf Ackerbau und Viehzucht. Daneben gibt es eine Reihe verarbeitender Betriebe, wie z. B. Mühlen, Back- und Schlachthäuser, Keltereien, aber auch mechanische Werkstätten, namentlich zur Holzverarbeitung und Papierherstellung. Die Produktion erfolgt nach vorheriger Planung und alle Erzeugnisse, sowohl die der Landwirtschaft als auch die von Industrie und Handwerk werden

zunächst in ein öffentliches Lager geliefert, von wo aus sie, den Bedürfnissen entsprechend, gerecht verteilt werden. Durch den Fleiß und die Geschicklichkeit der Einwohner, aber gleichzeitig auch durch den Verzicht auf Luxus und Verschwendung existiert ein Überfluss an allem Lebensnotwendigen. Zudem kann

"man eine gerechte Form des Warenaustauschs erleben, die nicht auf den Profit, sondern auf ein vielseitiges Angebot ausgerichtet ist. Auf diese Weise haben wir die besonderen Segnungen eines jeden Landstrichs vor Augen und sehen sie im Austausch miteinander, so daß wir an einem Ort gewissermaßen an der gesamten Erde Anteil haben." (Andreae, 1977, S. 25f.).

Geld existiert in dieser Gesellschaft zumindest für den persönlichen Gebrauch nicht. Wozu sollte es auch gut sein, wenn jeder ohnedies erhält, was er zum Leben benötigt? So konstatiert er verbittert:

"Alles ist für Geld zu haben, und fast nur für Geld. Für Geld feil ist die Religion und Gerechtigkeit, für Geld die Würden und der Anspruch auf Würden, Kenntnisse, Liebe, Freundschaft, Macht, Freiheit, Adel, Gleichheit, und Leben - alles um Gold!" (Andreae, 1786, S. 77)ⁱⁱ

Der Lohn für die geleistete Arbeit ist vorwiegend ein moralischer, wobei jeder einzelne mit seiner Arbeit letztlich auch zum eigenen Unterhalt beiträgt. Vor allem aber zählen die hohe Achtung durch die Mitbürger, die Vorbildfunktion gegenüber der Jugend, die Anerkennung durch Hervorhebung, aber auch das „süße Bewusstsein eines redlichen Gewissens“, „die Weite eines erleuchteten Geistes“ oder die „Würde der Selbstbeherrschung“ (Andreae, 1977, S. 36).

Die Arbeit erfährt, ähnlich wie bereits bei *Thomas Morus* (1478-1535) und *Campanella*, eine hohe Wertschätzung; sie ist Pflicht und Ehre zugleich. Die Arbeitszeit umfasst nur wenige Stunden pro Tag. Sie ist aber äußerst produktiv, weil sie maximal ausgenutzt wird, die Arbeit mit Fach- und Sachkenntnis ausgeübt und auf ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Erholung geachtet wird:

"Dennoch wird nicht weniger geleistet als anderswo, denn Nichtstun über die erlaubte Zeit hinaus gilt allen als Schande. Während sonst zehn Arbeitende einen Faulenzer ernähren, ist es nur verständlich, daß von allen hiesigen Arbeitern jeder einzelne mehr Freiheit behält, als er unter anderen Bedingungen hätte." (ebd., S. 34)

Zugleich ist sie ständig mit der Forderung nach Schöpfertum und mit der Einführung wissenschaftlich-technischer Neuerungen und Erfindungen verbunden. Nicht zuletzt trägt dazu bei, dass die Arbeit ihren Charakter als Last verliert.

"Wo keine Knechtschaft ist, empfindet der Mensch auch keinen Widerwillen gegen die Anstrengung, sie belastet und entnervt ihn nicht. Wer wollte bezweifeln, daß [...] sich die Kräfte und der Fleiß vervielfachen und alles leichter und besser gerät, als wenn man [...] sinnlose Lasten aufeinander türmt." (ebd., S. 34)

Deshalb wird Arbeit auch nicht nur "nach den Erfordernissen der Notwendigkeit" geleistet, sie ist zugleich und darüber hinaus Mittel zur Entäußerung und Selbstverwirklichung des Menschen. Arbeit wird entsprechend „als ein Wettstreit von Kunsthandwerkern, damit der menschliche Geist die Möglichkeit findet, sich mit verschiedenen Werkzeugen Ausdruck zu geben“ (ebd., S. 31) dargestellt.

Weit weniger spektakulär ist die Schilderung der staatlichen Ordnung, in der er der Aristokratie als Regierungsform deshalb den Vorzug gibt, weil sie die beste Gewähr gegen die Tyrannei biete. Es regiert ein Dreierrat, bestehend aus einem Priester, einem Richter und einem Gelehrten. Ihnen zur

Seite steht ein unmittelbarer Helfer, der als Diakon bzw. als Wirtschaftsverwalter beschrieben wird. Ihre Ehefrauen werden in allegorischer Weise als Gewissen, Vernunft oder Wahrheit gezeichnet.

Weiterhin stützt sich der Dreierrat jeweils auf einen Senat, der in Fachangelegenheiten berät. Wichtige Entscheidungen werden in einer gemeinsamen Versammlung der Vorsteher und Senate getroffen. Frömmigkeit, Klugheit und Erfahrung sind die wichtigsten Kriterien für die Übertragung solch hoher Ämter. Sehr akzentuiert wird festgestellt, dass es in diesem Staatswesen keine Würde, kein Ansehen um der Herkunft willen gibt, desgleichen wird auf die Vorbildwirkung und auf die väterliche Art zu regieren hingewiesen. *Andreae* favorisiert hier eindeutig den Staatstyp der aufgeklärten Herrschaft wie so viele seiner Zeitgenossen.

Der Bildungsexperte *Andreae*

Wesentlich interessanter und originärer sind dagegen jene Passagen, in denen sich *Andreae* mit der Wissenschaft und dem Bildungswesen beschäftigt. Ausführlich bestimmt er ihre Aufgaben sowie ihre Bedeutung und geht auf die Stellung der Wissenschaft in der Gesellschaft ein. Die in diesem Zusammenhang geäußerten Gedanken sind sowohl von philosophie- und wissenschaftshistorischem Interesse als auch unter aktuellen Gesichtspunkten aufschlussreich. "Die Wissenschaftskrämer haben viel zusammengeschwatzt", merkt er bereits in der Einleitung an, "um ihre Unwissenheit, ihre mangelnde Sprachkenntnis, die Käuflichkeit akademischer Grade, die unersättliche Geldgier zu verteidigen - zum äußersten Unwillen der wahren Gelehrsamkeit" (ebd., S. 8). *Andreae* stellt im Einzelnen anhand von acht Hörsälen folgende Disziplinen vor: Grammatik, Dialektik, Arithmetik, Musik, Astronomie, Physik, Ethik und Theologie. Ein weiteres Kapitel außerhalb der Hörsäle widmet er der Malerei.

In seinen Untersuchungen fallen zunächst zwei Momente besonders auf, einmal der enge Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und deren praktischer Nutzung. Zum anderen betont er die Notwendigkeit einer breiten Vermittlung der Erkenntnisse und Erfindungen der Wissenschaft in sogenannten "Schausammlungen". Der Wissenschaft soll also ihr apartes Dasein entzogen werden, sie soll allen zugänglich sein und damit für alle verständlich werden. Das soll Wissenschaft vorrangig deshalb, weil *Andreae* einen engen Zusammenhang zwischen Arbeit und Wissenschaft sieht. Wenn man erfolgreich und mit Freude an der Arbeit produzieren will, muss man nicht nur die handwerklichen Fähigkeiten und Techniken beherrschen, man muss ebenso mit dem Material vertraut sein, mit dem man umgeht, das man bearbeiten soll und will. In seinem "Christianopolis" werden die Menschen

"nicht wie Arbeitstiere zu Tätigkeiten gezwungen, in die sie keinen Einblick bekommen, sondern sie erhalten vorher eine eingehende Schulung in die Naturkunde und haben ihre Freude an der Arbeit mit dem Naturmaterial." (ebd., S. 26)

Es werden jedoch nicht nur spezielle Kenntnisse vermittelt, sondern auf eine hohe Allgemeinbildung und Grundlagenkenntnisse Wert gelegt: "Man meint aber, dir noch nichts erklärt oder gezeigt zu haben, wenn man dir nicht auch die ursächlichen Zusammenhänge und den Bauplan der gesamten Welt deutlich gemacht hat." (ebd., S. 26f.).

Aufgabe der Wissenschaft ist es, dafür zu sorgen, "das in der Theorie Erreichte durch die Praxis zu bestätigen und nicht nur die Bezeichnungen der Dinge, sondern die Dinge selbst zu kennen" (ebd., S. 73). Die Natur selbst ist der Ausgangspunkt, es gilt, die Geheimnisse, die die Erde verborgen hält, wiederzuentdecken, sie zu erforschen "zum Nutzen der Menschen und zu Heilzwecken" (ebd., S. 71).

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass der Komplex der von ihm hier beschriebenen Wissenschaften - mit Ausnahme der Malerei - nur naturwissenschaftlich-mathematische Disziplinen enthält, wobei die Malerei allerdings auch vor allem wegen ihrer praktischen Momente und Tendenzen (Architektur, Optik, Festungsbau, technisches Zeichnen und Entwürfe für Maschinen) Aufnahme gefunden hat.

Andere Fachgebiete, wie etwa die Geschichte, Jurisprudenz, Ethik usw., sind für ihn weniger Gegenstand der Forschung, als vielmehr der Ausbildung, wie überhaupt diese beiden Gesichtspunkte sehr voneinander geschieden sind. Während es bei der Bildung und Erziehung, die einen hohen Stellenwert im Gesamtsystem einnehmen und von ihm in ihrer Einheit als "höchst wichtige Aufgabe" (ebd., S. 80) bezeichnet werden, darauf ankommt, nützliches Wissen anwendungsbereit zu vermitteln, hat die Forschung die Aufgabe, nicht nur tiefer in die Geheimnisse der Natur einzudringen und neue, tiefere Kenntnisse zu erwerben, sondern alles bisherige Wissen kritisch zu überprüfen. Er bemerkte diesbezüglich:

"Was durch den Fleiß früherer Geschlechter aus dem Brunnen der Natur emporgebracht und herausgezogen worden ist, wird überprüft, damit wir erfahren, ob ihre Eröffnungen richtig und zuverlässig sind." (ebd., S. 72)

Andreae ruft hier also zum Zweifel auf, aber nicht in skeptizistisch-negierenden Sinne, sondern als Methode zur tieferen Erkenntnis. Er reiht sich damit in jene Linie der progressiven skeptischen Philosophie ein, die von *Michel de Montaigne* (1533-1592) zu *Pierre Bayle* (1647-1706) führt und die auf die deutsche Aufklärung einen großen Einfluss ausübte. Das, was bei ihm in Ansätzen gefordert wurde, einen Geist des exakten und zugleich kritischen Denkens, hat sein Zeitgenosse *René Descartes* (1596-1650) als Grundprinzip seiner Methodenlehre formuliert.

Andreae als Reformier

So stellt sich *Johann Valentin Andreae* schließlich nicht als provinzieller Theologe dar, wie er nur allzu oft präsentiert wird, sondern er blühte "in seinem Jahrhundert wie eine Rose unter Dornen" (Herder, 1978, S. 147), um noch einmal *Herders* Hochachtung für diesen Menschen sprechen zu lassen.

Wie recht er mit dieser Einschätzung hatte, wird auch deutlich, wenn abschließend ein Blick auf die dritte Etappe des Lebens und Schaffens von *Johann Valentin Andreae* geworfen wird, die durch das unermüdliche Wirken für Reformen sowohl des kirchlichen wie des öffentlichen Lebens, vor allem des Schulwesens, gekennzeichnet ist. Nunmehr bemüht er sich, das, was er als richtig, wichtig und notwendig erkannt hat, umzusetzen. Insbesondere seine Tätigkeit in Calw, wohin er als Superintendent berufen wird und wo er fast zwanzig Jahre wirkt, zeigt *Andreae* als einen Philanthropen, der sich auf vielfältigste Weise für das Bessere einsetzt. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Gründung des "Färberstifts", einer Stiftung, die es sich zur Aufgabe macht, Handwerker und Lehrlinge zu fördern, bedürftige Studenten zu unterstützen, aber ebenso Kranke zu pflegen sowie (Waisen-) Kinder aufzuziehen und auszubilden. Mittel dieser Stiftung dienen ferner dazu, eine Stadtbibliothek einzurichten.

Die Auswirkungen des Dreißigjährigen Krieges mit seinen Zerstörungen, Hungersnöten und Krankheiten bemüht er sich zu mildern und in Grenzen zu halten und selbstverständlich richtet er als Theologe besonderes Augenmerk auf die Reformierung innerkirchlicher Einrichtungen und des geistlichen Lebens überhaupt. Ganz besondere Aufmerksamkeit allerdings verdient seine Wirksamkeit auf dem Gebiet des Schulwesens. Schon in den zwanziger Jahren des 17. Jahrhunderts verfasst er die Schrift "Theophilus oder Ratschläge über die sorgfältige Pflege der Religion, die

bessere Einrichtung des Lebens und die vernünftige Gestaltung des Unterrichts", die zunächst jedoch nicht erscheinen darf, wie er überhaupt wegen seiner Ideen zunehmend der Ketzerei verdächtigt wird.

Ebenso wie sein Zeitgenosse, der bedeutende progressive Pädagoge *Wolfgang Ratke* (1571-1635), tritt er für eine Erziehungsreform im Zusammenhang mit einer Reform der Gesellschaft ein. Beide gehen von dem Prinzip einer allgemeinen Bildung aus und bemühen sich um die Einführung fortschrittlicher Unterrichtsmethoden. *Andreae* betont die Einheit von Unterweisung und Erziehung und bezeichnet als Ziel der Ausbildung die "Erhaltung des Gemeinwesens und die Ausrichtung auf das künftige Leben" (*Andreae*, 1977, S. 81).

Die von ihm in "Christianopolis" dargelegten Auffassungen über das Schulwesen finden Zustimmung und Anerkennung durch den bedeutenden tschechischen Pädagogen und Philosophen *Jan Amos Komenský* (1592-1670), mit dem *Andreae* einen regen Briefwechsel unterhält. Einziger, aber nicht unbedeutender Erfolg seines unermüdlichen Wirkens auf diesem Gebiet war die Einführung der Schulpflicht in Württemberg im Jahre 1648, ansonsten stößt er jedoch, ebenso wie *Ratke* in Anhalt-Köthen, an Grenzen, die in dieser Zeit nicht zu überwinden sind.

Als *Andreae* 1644 Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft, einer Vereinigung zur Förderung der deutschen Sprache, wird, gibt er sich den bezeichnenden Namen "Der Mürbe". Er lässt nicht ab, gegen Despotismus, Sophisterei und Heuchelei, vor allem aber gegen die Unwissenheit, die er als Quelle aller Übel ansieht, anzukämpfen. Sein theoretisches und praktisches Wirken wird in der Folge von der Aufklärungsbewegung aufgenommen und weiter entwickelt. Doch nicht nur als Wegbereiter der späteren Aufklärung ist *Andreaes* Wirken von großer Bedeutung, sondern ebenso im Hinblick auf heutige Herausforderungen im Bildungsbereich. Angesichts der immer größer werdenden Komplexität des Wissens stellt sich auch heute wieder die Zugangsfrage zu dem weltweit verfügbaren Wissen. Allerdings auf einer anderen Ebene: Digitale Plattformen, Apps, unvorstellbare Speichermöglichkeiten ermöglichen einen unbeschränkten Zugang zu Wissen, aber sie sind kein Garant für Bildung. Bildung bedeutet im Sinne *Andreaes* nützliches Wissen anwendungsbereit zu vermitteln und da gilt es wie vor 400 Jahren neue Wege zu beschreiten.

Literatur

- Andreae*, J.V. (1619): *Republicae Christianopolitanae Descriptio. Argentorati* [Strasbourg]: Sumptibus haeredum Lazari Zetzneri.
- Andreae*, J.V. (1786): *Dichtungen zur Beherzigung unseres Zeitalters. Mit einer Vorrede von Johann Gottfried Herder*. Leipzig: Göschen.
- Andreae*, J.V. (1799): *Selbstbiographie. Aus dem Manuscripte übers. u. m. Anm. begl. v. D. C. Seybold*. Winterthur: Steiner.
- Andreae*, J.V. (1977): *Christianopolis. Utopie eines christlichen Staates aus dem Jahre 1619*. Leipzig: Koehler & Amelang.
- Beneš, J. (1996): J.V. Andrae (1586-1654) – Erneuerer der christlichen Erziehung. In: *Golz, R./Mayrhofer, W. (Hrsg.): Luther und Melancthon im Bildungsdenken Mittel- und Osteuropas*. Münster: LIT-Verlag, S. 155-160.
- Biesterfeld, W. (Hg.) (1975): *J. V. Andreae: Christianopolis. Aus dem Lateinischen übersetzt, kommentiert und mit einem Nachwort v. Wolfgang Biesterfeld*. Stuttgart: Reclam-Verlag.
- Brecht, M. (1977): Johann Valentin Andreae. Weg und Programm eines Reformers zwischen Reformation und Moderne. In: Brecht, M. (Hg.): *Theologen und Theologie an der Universität Tübingen. Beiträge zur Geschichte der Evangelisch-Theologischen Fakultät*. Tübingen: Steiner: S. 270 – 343.

- Dülmen, R.V. (1978): *Die Utopie einer christlichen Gesellschaft. Johann Valentin Andreae (1586 - 1854)*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Gysi, K./Böttcher, K./Albrecht, G./Krohn, P.G. (Hg.) (1962): *Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. 5: 1600 – 1700*. Berlin: Volk und Wissen.
- Herder, J.G. (1978): *Denkmale und Rettungen*. Berlin/Weimar: DDR Verlag.
- Hoßbach, W. (1978): *Johann Valentin Andreae und sein Zeitalter*. Leipzig: Reimer.
- Kirchenheim, A.v. (Hrsg.) (1892): *Schlaraffia politica. Geschichte der Dichtungen vom besten Staate*. Leipzig: Grunow.
- Kleinwächter, F. (1891): *Die Staatsromane. Ein Beitrag zur Lehre vom Communismus und Socialismus*. Wien: Breitenstein.
- Kortmann, M. (2007). Die Quadratur des Kreises. Johann Valentin Andreaes' 'Christianopolis'. In: <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2008/1340/> (abgerufen: 20.08.2016)
- Marx, K. (1977): *Das Kapital Bd. 1, MEW, Bd. 23*. Berlin: Dietz.
- Wollgast, S. (1988): Johann Valentin Andreae. Versuch eines Überblicks. In: Ders.: *Philosophie in Deutschland zwischen Reformation und Aufklärung 1550 – 1650*. Berlin: Akademie Verlag: S. 263 - 345.
- Wudmann, M. (2008): Wege aus der Krise. Johann Valentin Andreae und Johann Amos Comenius. In: *Studia Comeniana et historica. Band XXXVIII: Studien zu Comenius und zur Comeniusrezeption in Deutschland*. Uherský Brod: Muzeum J.A. Komenského: S. 93-113.

Über die Autoren

Anja Franz, M.A.: Promovendin und Dozentin am Lehrstuhl für Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Hochschulforschung. Kontakt: anja.franz@ovgu.de

Dr. Dietrich-Eckhard Franz: Philosophiehistoriker, nach Philosophiestudium an der Humboldt-Universität Berlin Promotion an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Forschungsschwerpunkt: europäische Utopiegeschichte.



i Erstausgabe: Andreae, J.V. (1619): *Republicae Christianopolitanae Descriptio*. Argentorati: Sumptibus haeredum Lazari Zetzneri. Neuere Ausgaben: Biesterfeld, W. (Hg.) (1975): *J. V. Andreae: Christianopolis*. Stuttgart: Reclam-Verlag und Andreae, J.V. (1977): *Christianopolis. Utopie eines christlichen Staates aus dem Jahre 1619*. Leipzig: Koehler & Amelang. Zu Leben und Werk Andreaes vgl. u.a. Andreae (1799), Wollgast (1988), Hoßbach (1977) sowie Dülmen (1978).

ii Man ist hier an W. Shakespeare erinnert, dessen Charakterisierung der Macht des Goldes in "Timon of Athens" Marx so treffend fand, dass er sie in das entsprechende Kapitel des "Kapital" aufnahm (vgl. Marx 1977: 145f.).

Hein Retter (Deutschland)

Religion, Toleranz, Rassismus im Wirkungsspektrum der Philosophie John Deweys – mit einem Seitenblick auf 100 Jahre „Demokratie und Erziehung“

Zusammenfassung: Im Zentrum des Beitrages stehen Religion, Toleranz und Demokratie in der Philosophie John Deweys - unter besonderer Berücksichtigung ihrer Kontexte. Angesichts der in den USA eskalierenden Gewalt gegenüber Afroamerikanern, die Gegengewalt erzeugt, stellt sich die Frage: Welchen Stellenwert besaß Toleranz in Deweys Demokratievorstellung? Mit welchem Erfolg setzte Dewey seinen pragmatischen Instrumentalismus als tool ein, um offenen Rassismus in der amerikanischen Gesellschaft zu bekämpfen? Zur Klärung der Fragen bedarf es eines Blickes auf Entstehung und Rezeption des Pragmatismus wie auf die Geschichte der Toleranz. Der Versuch einer Antwort lässt hundert Jahre nach Erscheinen von „Democracy and Education“ das nüchterne Urteil zu, dass Deweys Erziehungsphilosophie weniger leistete, als sie in Aussicht stellte. Zwei Thesen werden diskutiert: „Democracy and Education“ ist nur voll zu verstehen auf dem Hintergrund der Einheit von Demokratie und Religion beim frühen Dewey. Zweitens: Deweys Sozialphilosophie ist säkulare Theologie. Sie vermochte kaum, dem „color problem“ der amerikanischen Gesellschaft beizukommen, wohl aber, den Glauben an die Demokratie zu stärken.

Schlüsselwörter: John Dewey, Pragmatismus, Religion, Toleranz, Rassismus, Demokratie

Summary (Religion, Tolerance, Racism in the Action Spectrum of the Philosophy of John Dewey -- With a Side Glance to 100 Years of "Democracy and Education"): Religion, tolerance and democracy in the philosophy of John Dewey are at the centre of this contribution, with specific attention to their contexts. In view of the escalating violence against Afro-Americans in the USA, which produces counterviolence, the question arises: What was the significance of tolerance in Dewey's conception of democracy? How successful was Dewey in using his pragmatic instrumentalism as a tool against open racism in American society? To answer these questions it is necessary to look at the origin and reception of pragmatism and the history of tolerance. A hundred years after the publication of „Democracy and Education, the attempt of an answer leads to the realistic conclusion that Dewey's educational philosophy promised more than it achieved. Two theses are discussed: „Democracy and Education“ can only be fully understood against the background of a unity of democracy and religion in Dewey's early work. Secondly: Dewey's social philosophy is a secular theology. While it could hardly reach the „color problem“ of American society, it was able to strengthen the belief in democracy.

Key words: John Dewey, 100 years of „Democracy and Education“, pragmatism, religion, tolerance, racism, democracy

Резюме (Хейн Реттер: Религия, толерантность, расизм в спектре действия философии Джона Дьюи – с кратким обзором 100-летней годовщины «Демократии и воспитания»): В центре данной статьи находятся религия, толерантность и демократия в философии Джона Дьюи – при особом учете ее контекстов. Перед лицом разгорающегося в США насилия в отношении афроамериканцев, которое вызывает ответное насилие, возникает вопрос: какое значение имела толерантность в представлении демократии Дьюи? С каким успехом применял Дьюи свой прагматический инструментализм как средство в борьбе против открытого расизма в американском обществе? Для выяснения вопросов необходимо рассмотреть возникновение и рецепцию прагматизма, а также историю толерантности. Попытка ответа, спустя сто лет после появления на свет «Демократии и воспитания», допускает здравое суждение о том, что философия воспитания Дьюи сделала меньше, чем она обещала. Рассматриваются два тезиса: «Демократии и

воспитания» следует понимать полностью лишь на фоне единства демократии и религии у раннего Дьюи. Второе: социальная философия Дьюи является секулярной теологией. Она была едва ли в состоянии справиться с «цветной проблемой» американского общества, но укрепляла веру в демократию.

Ключевые слова: Джон Дьюи, 100 лет «Демократии и воспитания», прагматизм, религия, расизм, демократия рассматривает положение науки в обществе. Выраженные в этой связи мысли являются показательными как с точки зрения философско-исторического и научно-исторического, так и с современных точек зрения и находятся в центре внимания статьи.

Ключевые слова: Christianopolis, государство Кристиенштадт, общественная утопия, утопия образования, воспитания и науки



Einführung

Der klassische Pragmatismus gilt heute als der bedeutendste originäre Beitrag US-Amerikas zur Philosophie des späten 19. und des 20. Jahrhunderts. Als seine Gründungsväter sind neben einer Reihe weiterer Ideengeber Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) und John Dewey (1859-1952) zu nennen. Über ihre familiäre Herkunft, ihren Bildungsweg, ihre Philosophie und ihre persönlichen Beziehungen zueinander informiert lesenswert Louis Menand (2001). Hervorragende Einführungen in den klassischen Pragmatismus gaben Klaus Oehler (1995) und Helmut Pape (2002). Das neue Interesse am klassischen Pragmatismus im deutschsprachigen Raum war nicht zuletzt Hans Joas (1992) zu verdanken, es erreichte auch die Erziehungswissenschaft im Zuge der Dewey-Renaissance (Tröhler & Oelkers, 2005; kritisch Retter, 2007). Dies darf allerdings nicht den Blick dafür trüben, dass die drei oben als „Gründungsväter“ Bezeichneten ihre Philosophie keineswegs als eine unter dem Label „Pragmatismus“ stehende Denkschule betrachteten. Heute ist in der Fachphilosophie eher das Interesse erkennbar, die Eigenständigkeit ihres Denkens zu betonen und ihnen allenfalls eine gemeinsame philosophische Einstellung zuzubilligen (Särkelä, 2015, S. 1072f.). Der Bezugspunkt „Religion“ dieses Beitrages gibt wiederum Anlass, einige Aspekte ihres Denkens demselben Fokus zu unterstellen.

Ausgangspunkte des pragmatistischen Weltverstehens

„Pragmatismus“ leitet sich ab vom griechischen Wort pragma, Handlung. Der Begriff Pragmatismus stammt von Peirce (1976, S. 315), der sich dabei an Kants Unterscheidung von physiologischer und pragmatistischer Anthropologie anlehnte. Letztere betrifft das, was der Mensch „als frei handelndes Wesen aus sich selbst macht, oder machen kann und soll“ (Kant, 1977, S. 399). Die „pragmatische“ Rekonstruktion der Erkenntnis öffnete den Blick für ein ganzheitliches und nüchternes Weltverstehen, dem gleichwohl optimistische Visionen nicht fehlten. Sie stand unter dem Versprechen, die Wissenschaft mit dem Leben wieder zusammen zu führen.

Peirce, James und Dewey besaßen unterschiedliche Ausgangs- und Bezugspunkte für ihre Philosophie. Einig war man sich in der Kritik an Kants Erkenntnislehre, die am weitestgehenden bei Dewey auftrat (EW 1, S. 34ff., MW 15, S.8ff.; LW4, S. 49ff.). Nichtsdestotrotz wird heute der Standpunkt vertreten - wie er sich schon 1913 in der Vorrede zum Hauptwerk des Neukantianers Vaihinger andeutete -, dass die frühen Pragmatisten in ihrer Kritik Kants eher eine Spielart des Nachkantianismus boten, als dass sie völlig von ihm loskamen (Gava & Stern, 2016). Es ging Peirce, James und Dewey primär darum, die begrifflichen Trennungen aufzuheben, die die Philosophie der Aufklärung im Zuge

ihrer Ablösung von den Dogmen der christlichen Religion wie von der Scholastik vollzogen hatte. Ausgangspunkt der Kritik der Pragmatisten am Zustand der europäischen Philosophie seit dem 17. Jahrhundert war die Scheidung von Körper und Geist, Denken und Handeln, Sollen und Sein, Wert und Welt, a priori- und a posteriori-Urteil.

Der Siegeszug der Darwinschen Evolutionstheorie hatte einen nicht geringen Anteil daran, die Konzeptionen des klassischen Pragmatismus zu etablieren. Die mit den sichtbaren Veränderungen der Welt durch Technik und Naturwissenschaften abgrundtief gewordene Entfremdung zwischen Theologie und tradierter Philosophie auf der einen Seite, science auf der anderen Seite verhinderte jeden Versuch einer Antwort auf die Grundfrage der wissenschaftstheoretischen Diskussion: Durch welche Kriterien sind Wert und Wahrheit von Theorien valide überprüfbar? Das Problem war um 1900 in Europa wie in Amerika akut. Der frühe (klassische) Pragmatismus wollte es lösen, doch seine Vorschläge dazu wichen weitgehend ab von den Sichtweisen der Denkschulen Europas.

Die geistigen Wurzeln des Pragmatismus liegen dennoch in Europa. Dies zu betonen war besonders ein Anliegen von William James, der den Pragmatismus im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhundert als die neue Philosophie Amerikas populär machte. Das Buch, mit dem er dies leistete, ging hervor aus einer Reihe von Vorlesungen. Es erschien 1907 und trug den Titel „Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking“. Der Band fand in den USA weithin Anerkennung; Europas Intellektuelle reagierten deutlich zurückhaltender, auch wenn es eine Reihe von namhaften Philosophen und Pädagogen gab, die offen waren für die neuen Impulse aus den USA.

Ein Jahr später, im Herbst 1908, wurde der amerikanische Pragmatismus zum erwartungsgemäß kontrovers diskutierten Hauptgesprächsstoff des Dritten Internationalen Kongresses für Philosophie in Heidelberg (Elsenhans, 1909). Wenige Philosophen aus den USA nahmen als Referenten teil an der Konferenz (allerdings nicht die genannten „Gründungsväter“). Ihre Vorträge ließen den Schluss zu, dass „Pragmatismus“ keineswegs so einheitlich zu sehen war, wie er nach außen hin wirkte. Auch in seinem Ursprungsland wurde er von einer Reihe von Universitätsphilosophen eher skeptisch bewertet, insbesondere von jener Generation, die nach eigenen Studien in Europa unter dem Einfluss der Schulen Kants und Hegels standen.

William James' Pragmatismus-Text von 1907 ist online der Allgemeinheit zugänglich. Der Band wurde sehr schnell zur „Bibel“ des Pragmatismus und ist es bis heute geblieben; doch Popularisierung birgt auch die Gefahr der Simplifizierung. So wurde bis zum Zweiten Weltkrieg in Europa nur James, doch kaum Peirce oder Dewey als Vertreter der Philosophie des Pragmatismus wahrgenommen, weil sie - aus unterschiedlichen Gründen - kein Werk zu diesem Thema veröffentlichten und den Begriff, anders als James 1907, nicht zum Programm ihrer Philosophie erhoben, ja partiell - wie bei Dewey nachweisbar - eher kritisch bewerteten.

James ging es darum zu zeigen, dass das von ihm humorvoll vorgestellte Konzept, dass an die Stelle von absoluten Wesens- und Wahrheitsbegriffen, die an den Problemen des Alltags zumeist scheitern, funktional-prozesshafte, handhabbare Theorien setzt, die ihren Nutzungserfolg zu einem wichtigen Kriterium für ihren Wahrheitsanspruch machen unter Verzicht auf „objektive“, subjektunabhängige Kriterien für Wahrheit. Andererseits betonte James, dass am Handlungserfolg orientiertes Denken seit seinen Ursprüngen in der Antike immer auch Bestandteil der abendländischen Philosophie gewesen sei. Als eng verwandt mit den eigenen Anschauungen bezeichnete er den „Humanism“ des deutschstämmigen, in Oxford lehrenden F.C.S. Schiller. Bezogen auf die USA verwies er auf Deweys „Studies in Logical Theory“ (in MW 2).

James nahm nicht in Anspruch, Urheber der Philosophie des Pragmatismus zu sein. Vielmehr betonte

er, dass Peirce diese Ehre gebühre. In der Tat gehen Ursprungsort, Ursprungsschrift und Ursprungsmaxime des frühen Pragmatismus auf Peirce zurück (Raters, 2015, S. 14f.): Als dessen Gründungsort gilt der 1872 von Peirce mit einem kleinen Kreis von Intellektuellen in Cambridge (Boston, Mass.) im geistigen Umfeld der Harvard Universität gegründete „Metaphysical Club“, der allerdings nur ein Jahr bestand. Als Gründungsschrift des Pragmatismus kann man Peirces Aufsatz von 1877 „The Fixation of Belief“ betrachten. Als pragmatische Maxime gilt der 1878 von Peirce formulierte Satz: „Überlege, welche Wirkungen, die denkbarerweise praktische Relevanz haben könnten, wir dem Gegenstand unseres Begriffs in unserer Vorstellung zuschreiben. Dann ist unser Begriff dieser Wirkungen das Ganze unseres Begriffes des Gegenstandes“ (Peirce, 1986, S. 195).

Nicht das Wesen einer Sache – etwa das Gute – sondern der Nachweis von Wirkungen wird zum zentralen Bewährungskriterium; schließlich kann man Gutes nur feststellen, wenn es sich zeigt. Gilt dies auch für Gott? So könnte man fragen. Durchaus, lautet die Antwort, aber daran muss man glauben. Die Differenz zwischen Wissen und Glauben wird im Pragmatismus Peirces aufgehoben: Wenn man etwas genau weiß, dann glaubt man daran. Diese Sicht eröffnet nicht nur dem Begriff der „Wirkung“ – und dem des Zweifels – einen weiten Spielraum, sondern ist auch eine Einladung für Missverständnisse: Was keine Wirkung hat, wäre – so gesehen – zu vernachlässigen. Doch ist pures „Sosein“ ohne Wirkung damit als „nicht existent“ qualifiziert? Und schon beginnt die Diskussion.

Mit seiner „pragmatischen Maxime“ wollte Peirce das Denken klären, um die Festigung von Überzeugungen zu ermöglichen. Er nannte ab 1905 seine eigene Philosophie „Pragmatizismus“ mit der Begründung, dass er zu dem – schon vor James’ Buch von 1907 – als Modebegriff kursierenden „Pragmatismus“ Distanz wahre. Seine eigene Philosophie habe nichts zu tun mit den vielen existierenden Pragmatismus-Varianten. Die Spätphilosophie von Peirce war von James in der Tat kaum erfasst worden, wie diesem wohl selbst klar war. Doch auch James „pragmatische“ Sicht der Welt kam nicht erst 1907, sondern ein Jahrzehnt früher zum Durchbruch. Sie zeigte sich deutlich in Essays, die er im Band „The Will To Believe“ veröffentlichte. 1899 erschien eine gekürzte Ausgabe in Deutsch mit einer freundliche Einführung Friedrich Paulsens. Die Entdeckung von Pluralität im menschlichen Miteinander gewann James aus einer Sammlung von Aussagen historischer und lebender Personen, die deutlich machten, wie wichtig Menschen für den Sinn ihrer Existenz religiöse Erfahrungen halten (James, 1925). James’ Argument für die Religion lautete: Es gibt keinen rationalen Beweis, der religiösen Glauben hinfällig macht, doch der Glaube bedarf der inneren Zustimmung des Einzelnen, die nicht durch Rationalität abzuleiten ist (wie Kant dies versuchte), vielmehr durch das Gefühl vollzogen wird.

Der amerikanische Pragmatismus stellte sich nach 1900 der akademischen Welt als eine neue Logik vor. „Logik“ bildete zu diesem Zeitpunkt den Königsweg philosophischen Denkens. Abgesehen von der Ethik, war sie zum wichtigsten Teil der Universitätsphilosophie geworden, da sie, über allen anderen Teilbereichen stehend, zugleich Wissenschaftstheorie war, die sich mit den ungelösten Problemen der Epoche auseinander zu setzen hatte; eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen geistes- und naturwissenschaftlicher Erkenntnis, um die sich bereits Wilhelm Dilthey bemüht hatte, blieb eine ihrer Aufgaben. Unzutreffend ist die Annahme, dass der Pragmatismus die Wirklichkeit auf beobachtbare Wirkungen reduziere. Richtig ist, dass sich die Gründungsväter des Pragmatismus – im Unterschied zum Positivismus Auguste Comtes und zum Behaviorismus John Watsons – jedem reduktiven Szientismus entgegenstellten (Bellmann, 2007; Jung, 2016). Die programmatische Bezeichnung radical empiricism (James) bzw. immediate empiricism (Dewey, MW 3, S. 158ff.) steht im amerikanischen Pragmatismus nach 1900 für den Grundsatz, dass die Wirklichkeit weder durch Begriffe (im Sinne des Descartesschen Rationalismus) noch durch isolierte Sinnesdaten (im Sinne des englischen Empirismus) erfassbar sei. Erfahrung, experience, wird zur neuen Basis eines ganzheitlich-

organischen Weltbezuges, in dem Subjekt (Bewusstsein) und Objekt (Welt), nicht einen Gegensatz, sondern einen Funktionszusammenhang bilden.

Der mechanisch-atomistischen Deutung der Wirklichkeit setzt der Pragmatismus eine Alternative entgegen. Nach James (2006) stiften erfahrungsgespeiste Bedeutungen einen Bezug, der die Welt nicht als Chaos von isolierten Einzelheiten erscheinen lässt, sondern jede Einzelheit in einen größeren Zusammenhang stellt und sie dadurch begreifbar macht. Dewey betont mit dem Begriff des „instrumentalism“ die Zweckgerichtetheit des Denkens, die im Aufbau von Mittel-Zweck-Relationen Wissen nicht allein als Ergebnis, sondern als Prozess von Erfahrung begreife. Dieser Prozess erlaube, auch zukünftige Entwicklungen ansatzweise vorwegzunehmen.

Die Wirklichkeit ist nach Peirce, James und Dewey nur zu verstehen, wenn sie als eine erfahrbare, in ständiger Entwicklung befindliche komplexe Ganzheit aufgefasst wird. Metaphysik außerhalb der Erfahrung war vor allem für Dewey undenkbar. Doch viele seiner Vorstellungen von Realität beruhten nicht auf einer allseits erfahrenen Faktenlage. Es war vielmehr seine eigene subjektive, immer im Modus von zukunftsnahe Hoffnung generierte Erfahrung, die er verkündete. Wenn sich die Hoffnung dann doch nicht aufrechterhalten ließ - wie in der großen Wirtschaftskrise der dreißiger Jahre -, nannte er schlaglichtartig Gründe allgemeiner Art, die ihre Realisierung verhindert habe. Er deutete auch an, es handle sich um ein altes Problem, das eben noch nicht gelöst sei. Jedenfalls erscheinen bei Dewey die Grenzen zwischen Erfahrung einerseits, Spekulation andererseits keineswegs so deutlich gezogen, wie dies bei Kant der Fall war. Im Zusammenfallen von Wissen und Glauben bereitet es keine Schwierigkeit, den pragmatischen Weltbezug ebenso auf jenen Erfahrungsraum zu richten, der „die letzten Dinge“ betrifft und der religiösen Sphäre zugehört. Religiöse Erfahrung bildete für Peirce, James und Dewey (wenn auch in persönlich differenter Weise) die eigentliche Tiefendimension von Erfahrung (Deuser et al., 2016).

Wandlungen des religiösen Bezuges in der Erziehungs- und

Sozialphilosophie Deweys

Deweys Text „A Common Faith“ von 1934 (in: LW 9) wird als seine Religionsschrift bezeichnet. Sie ist Ausdruck pragmatischer Wertschätzung religiöser Erfahrung. Generell besitzt der amerikanische Pragmatismus durch Einfluss des Neuenglischen Transzendentalismus (R.W. Emerson) einen „christlichen Erfahrungs- und Motivationshintergrund“, der bei Peirce, James und Dewey (ebenso bei weiteren Pragmatisten wie Deweys Freund George H. Mead und Deweys philosophischem Gegner Josiah Royce) unschwer zu finden ist (Habermas, 2012, S. 210). Religiöses Naturerleben und natürliche Frömmigkeit der Transzendentalisten wurden von Dewey geschätzt. Heute besteht kein Zweifel, dass Deweys Denken und Begrifflichkeit von Anfang an religiös durchwirkt waren - in einer Weise, die das Religiöse nicht auf innere Erfahrung beschränkte, sondern durch soziale Interaktion gesellschaftlich vermittelte (Rockefeller, 1991, S. 160ff.; Retter, 2005).

In den Anfängen seiner akademischen Karriere sah Dewey als frommer Puritaner einen engen Zusammenhang zwischen Christentum und Demokratie (Retter, 2009, S. 29ff.). Der junge Dewey interpretierte demokratisches Handeln und die demokratische Lebensform als Konsequenz der christlichen Offenbarung, die nicht einmaliger Akt sei, sondern sich umso vollkommener enthülle, je wirksamer soziale Barrieren, Benachteiligung, Vorurteile und Intoleranz überwunden werden können. Die Demokratie wurde für ihn, so gesehen, zum Maßstab für die Befreiung der göttlichen Wahrheit von ihren real existierenden Unvollkommenheiten, verursacht durch den Menschen, der in seiner Selbstsucht sich abschotte von anderen, um besser gestellt zu sein als sie. Erst in der Demokratie als

einer Lebensform, in der die Gemeinsamkeit des Denkens und Handelns vorherrsche, könne die Inkarnation Gottes im Menschen Jesus als die zum Leben gebrachte Wahrheit wirklich verstanden werden, weil sie damit nicht in einer isolierten individuellen Sphäre verbleibe, sondern den Menschen in ihrer Verbundenheit als Gemeinschaft zuteil wird. Demokratisches Handeln gewinnt seine spirituelle Kraft durch die Offenbarung der christlichen Botschaft. Die dem Einzelnen bewusstwerdende christliche Wahrheit macht als individuell wahrgenommene Wahrheit noch nicht wirklich frei. Ihre Freiheit gewinnt die Wahrheit erst in der Verwirklichung der Idee menschlicher Bruderschaft, die Jesus als das Reich Gottes verkündete. Erst wenn die Wahrheit die Öffentlichkeit, die Gesellschaft, erreicht, ist sie voll gültig und das Reich Gottes auf Erden wird Wirklichkeit.

Als Kongregationalist stand der junge Dewey unter dem Eindruck der Schriften des Theologen Elisha Mulford (1833-1885). Mit seinen Büchern „The Nation“, 1870, und „The Republic of God“, 1881, die Dewey kannte (EW 4, S. 4; MW 5, S. 594), sah Mulford die amerikanische Nation von Gott auserwählt, die christlich-demokratischen Werte zu verkünden, um das Ziel der Geschichte zu erfüllen: Aufhebung der Trennung von Gott und Vereinigung des amerikanischen Volkes im kommenden Reich (Mulford, 1870, S. 160).

Das Immer-Unterwegssein und die Aufhebung von Isoliertheit gehörten zur Philosophie Deweys. Bei Mulford finden sich die Grundüberzeugungen Deweys: Dass kein Mensch für sich lebt und stirbt, sondern sozialer Teilhabe fähig ist, dass die Nation dazu bestimmt sei, in Humanität und Bruderschaft zu leben, dass Ethik, Demokratie und soziale Teilhabe eine Einheit darstellen, dass Gottes Wille nicht die Separierung der Menschen sei in solche, die im Elend leben, und solche, die Glück erfahren, sondern Christi Botschaft allen gilt; dass der Mensch in der Lage sei, die ihm anvertraute Welt immer vollkommener zu gestalten (Mulford, 1897, S. 237-240). Die Begriffe „revelation“ (Offenbarung) und „reconciliation“ (Versöhnung) finden sich erstaunlich oft in Deweys Werk, nur dass sie von ihm später ihres theologischen Kontextes entkleidet wurden zugunsten einer innerweltlichen Ethik sozialer Teilhabe. Deweys Anliegen, die Demokratie nicht politisch, sondern sozialetisch zu begreifen, war dem Einfluss Mulfords verpflichtet - wie Abhandlungen Deweys vor seiner Berufung an die Universität Chicago 1894 erweisen.

„Einer trage des anderen Last“ zitierte Mulford den Apostel Paulus (Gal. 6,2), „for we are members one of another“ (Mulford, 1870, S. 237f.): Wenn Nachbarn sich in Wahrheit begegnen, fühlen sie sich einander verbunden, nur die Unaufrichtigkeit führe zu Isolation (ebd.). Kommunikation setzte bei Mulford wie bei Dewey wechselseitiges, durch spirituellen Austausch beflügeltes Vertrauen voraus. Kommunikation ermöglicht das Gelingen von Erziehung. Die öffentliche Schule wird dabei zum Ort sozialer Erfahrung (MW 8, S. 289; MW 9, S. 368). „The nature of sin“ (Mulford) ist entzweiende Selbstsucht. Vertrauen zum Anderen zu gewinnen heißt für Dewey, alles egoistische Streben zurückzunehmen. Das macht frei für soziale Teilhabe, Empathie und Wertbildung (Joas, 2000, S. 150-153).

Weil Dewey dank seiner Spiritualität den Glauben an die Qualität mitmenschlichen Vertrauens nie in Frage stellte, war für ihn Kommunikation „die wunderbarste Sache der Welt“ (LW 1, S. 132). So konnte er von „fraternally shared experience“ sprechen (LW 2, S. 371). Die im Glauben vollzogene Erhöhung öffnet die Bereitschaft zu gemeinsamem Verstehen. Gleiches gilt für das in glücklichen Momenten erfahrene Einssein mit der Natur. Das Erlebnis der Unendlichkeit des Kosmos ist Naturverstehen mit transzendtem Bezug. Der Glaube, faith, eröffnet die Chance, jede ihm widersprechende Faktenlage mit den eigenen Gewissheiten zu überschreiben. Nach Prüfung aller Argumente einhellig das als wahr zu glauben, was die Gemeinschaft dafürhält, entspricht dem pragmatischen Wahrheitskriterium. Eine Apriori-Differenz zwischen Erscheinung, Sein und Seinsollen existierte für Dewey nicht. Mulford bezeichnete Idee und Existenz Gottes als identisch. Im Glauben fallen sie zusammen.

Auf dieser Basis funktionierte Deweys Glaube an die Community-Demokratie als gelingende Kommunikation. Die Normalität von Beziehungsfällen, Differenzen zwischen der Intention einer Botschaft und ihrer Wahrnehmung durch ihren Empfänger, die benutzten Strategien zur Durchsetzung von offenen oder hintergründigen Interessen, die im Hintergrund laufenden Strategien der Mehrheitsbeschaffung um das eigene Interesse „demokratisch“ durchzusetzen, der Konkurrenzkampf, die Spielchen um Macht, das Geflecht von verdeckter Korruption und Vorteilsnahme, die empfangenen und ausgeteilten, aber selten justiziablen verbalen Demütigungen im Meinungsstreit, die Zurschau-stellung der eigenen Lauterkeit, dies alles, was normal ist im politischen Betrieb, lag nicht im Zentrum der Wahrnehmung Deweys. Auch wenn er Vieles am Zustand der Gesellschaft kritisierte, führte dies kaum zum Zweifel an seinem harmonischen Bild einer von Natur aus gegebenen mitmenschlichen Verbundenheit aller Menschen miteinander, mit dem er jedem in die soziale Isolation führenden Individualismus entgegen zu treten suchte. Die Grundannahmen Deweys waren durch Erfahrung überhaupt nicht erfassbar, sondern bedeuteten die Wiedereinführung einer naturalistischen Meta-physik durch die Hintertür, die säkular-religiöse Züge besaß.

Dewey verstand seine Botschaft so zu verkünden, dass ihre Kritik an bestehenden Zuständen glaubwürdig geäußert wurde, doch dabei immer im Allgemeinen befangen blieb. Die Hoffnung auf Problemlösung richtete sich auf die Zukunft, die schon begonnen habe. So stärkte Dewey den Glauben an die Demokratie, die für Afroamerikaner völlig anders, nämlich als Instrument weißer Machtsicherung erfahrbar wurde, für ihn, Dewey, jedoch die Great Community darstellte. Gesellschaftliche Pluralität als Faktum wurde als Kennzeichen der modernen Demokratie von Dewey nicht immer mitgedacht, ihr Konflikte auslösendes Spannungsverhältnis zum Gemeinschaftsbegriff jedenfalls nicht analysiert. Tatsächlich befand sich Dewey immer auf einer Ebene des Ideals. Die Demokratie als Great Community zu denken war pragmatisch gesehen schon der erste Schritt ihrer Realisierung. Typisch für ihn war, dass er seine Vorstellung von demokratischer Öffentlichkeit - freie Kommunikation und Zirkulation von Ideen - als Projekt präsentierte, dessen Realisierung neue Bedingungen voraussetzte. Freimütig bekannte er, dass diese Bedingungen noch gar nicht vorhanden seien. Während der Wirkungszeit Deweys, insbesondere mit Einsetzen der Großen Depression in den USA Anfang der dreißiger Jahre, wurden viele Voraussetzungen für die Demokratisierung der amerikanischen Gesellschaft eher schlechter als besser, zumal für Afroamerikaner. So blieb die Idee der Great Community gläubige Fiktion. Ob man an einen Erlösergott im Himmel oder an eine Great Community als das kommende Paradies auf Erden glaubt, macht pragmatisch gesehen keinen großen Unterschied.

Schon in den Chicagoer Jahren (1894-1904) hatte sich Deweys religiöse Einstellung verändert hin zu einem wertgebundenen Humanismus. Religionen und christliche Kirchen kritisierte er nur noch als Macht ausübende Institutionen, doch Religiosität als individuelle religiöse Erfahrung blieb ihm nach wie vor wichtig. Den Wandel vom frommen puritanischen Christen zum erklärten Atheisten vollzog Dewey mit der Begründung, dass die christliche Religion den Menschen in Sündenangst und Abhängigkeit halte. Er verdrängte schlicht, dass die afroamerikanischen Kirchen die einzigen öffentlich tolerierten Einrichtungen waren, in denen viele Afroamerikaner sich angesichts ihrer gesellschaftlichen Ächtung solidarisierten, Trost und Hoffnung gewannen, Spiritualität freisetzten, ihrer Kultur Ausdruck verschaffen und als spirituelle Gemeinschaft frei kommunizieren konnten.

Anders als William James (Seibert, 2009) war Dewey nicht in der Lage, die Wandlungsfähigkeit und Dynamik christlicher Gemeinschaften einzuschätzen, die heute durch ihre sozialen Dienste, ihre Offenheit und Hilfe für Menschen in Not, insbesondere Flüchtlinge, ein integraler Teil der Gesellschaft sind und die Willkommenskultur praktizieren. Jeder ist frei, in sie ein- oder auszutreten.

Dewey war davon überzeugt, dass der Mensch zur Transzendenz fähig sei, ohne dass er dazu des Glaubens an die Existenz einer höheren Macht bedarf. Diese spirituelle Kraft nannte er religiöse Erfahrung. Er schlug vor, den Begriff des Göttlichen zum Inbegriff aller kulturellen Werte und Leistungen der Menschheit zu machen und die Religion zu beseitigen. Das war liberal gedacht, doch problematisch, denn in jenen Diktaturen Europas, die Dewey bekämpfte, war die Politik der Beseitigung der Religion Wirklichkeit geworden zugunsten einer neu verkündeten Erlösung durch eine große nationalsozialistische bzw. realsozialistische Gemeinschaft. Dewey hätte klar sein müssen, dass sein - fehlgeschlagener - Versuch der Ausschaltung des Christengottes durch begriffliche Umwidmung zwar pragmatisch war, aber kaum Sensitivität für kulturelle Traditionen und reale Lebensverhältnisse besaß. Die „Befreiung“ von der Religion als notwendig zu bezeichnen und dazu aufzufordern, dieses Hindernis für allseitige Kommunikation niederzureißen, ist totalitäre Phantasie. Der Vorschlag des berühmten weißen Philosophen konnte „farbigen“ Minderheiten, die als gesellschaftlich Geächtete in ihrer Kirche Trost fanden, nur das Fürchten lehren. Doch sie standen so weit unten im Ranking der Gesellschaft, dass sie davon nicht erfuhren. Deweys Religionschrift „A common faith“ endet mit den Worten:

„Die Dinge unserer Zivilisation, deren wir uns am meisten rühmen, sind nicht durch uns entstanden. Sie existieren durch die Gnade der Taten und die Summe der Leiden der sich fortpflanzenden menschlichen Gemeinschaft, von der wir ein Teil sind. Es ist an uns, das Erbe, das uns an Werten überliefert worden ist, zu hüten, es zu korrigieren und weiterzugeben, so dass wir es denjenigen, die uns folgen werden, gefestigter und gesicherter, mit noch breiteren Möglichkeiten des Zugangs (...) übergeben können, als wir es selbst übergeben bekommen haben. Hierin liegen alle Elemente religiösen Glaubens, und sie sollen nicht in den engen Rahmen einer Sekte, Klasse oder Rasse gesperrt werden. Ein solcher Glaube lag immer schon im gemeinsamen Glauben der Menschheit verborgen. Es ist an uns, ihn nach außen zu kehren und ihn mit Kraft zu beseelen.“ (Dewey 2002, S. 225).

Dies sind nicht Worte eines Wissenschaftlers, sondern eines Predigers. Deweys Erziehungs- und Sozialphilosophie ist als säkulare Theologie deutbar (Retter, 2009).

Nach protestantischem Verständnis wird gelebtes Christentum allein durch den Glauben konstituiert, das machten auch die Studien von William James klar. Dewey überführte den Glauben an den Erlösergott in den Glauben an die säkulare Demokratie. Deutet man religionssoziologisch den Glauben an die Wahrheit der christlichen Religion als gesellschaftlich durchaus relevante Fiktion, dann gilt dies auch für Deweys Glauben an die Demokratie, dessen fiktionaler Charakter im Transformationsprozess von puritanischer Frömmigkeit zum innerweltlichen Humanismus voll erhalten blieb. Der Gottesbegriff besitzt, pragmatisch betrachtet, wie Deweys Demokratiebegriff eine Als-Ob-Funktion: Wenn Gott sich nur dem offenbart, der an ihn glaubt, und die Demokratie als Great Community, deren Bedingungen wir erst herstellen müssen, sich ebenfalls nur dem offenbart, der an sie glaubt, so können wir durch den Glauben - der so gesehen besser ist als der Nichtglaube - so tun, als ob die wahre Demokratie im Ansatz schon vorhanden sei. Diese Vorwegnahme ist Fiktion, die für Dewey nicht Illusion, sondern vorwärtstreibende spirituelle, kreative Kraft war.

Der hohe fiktionale Anteil in Deweys Erfahrungsbegriff verwehrt die Möglichkeit, die komplexen, widersprüchlichen Bedingungen sozialer Realität voll zu erfassen. Im Glauben an „inquiry“, „intelligent action“, „growth“ (Retter, 2012) und an weitere Instrumente im Arsenal der meliorativen Sicht Deweys, lebte sein Demokratie-Ideal bei begeisterten Anhängern weiter. Deweys Glaube an den sozialen Fortschritt versperren ihnen den Blick für den tatsächlich vollzogenen Rückschritt: der hundertjährigen Wirkungsgeschichte von „Democracy and Education“: den sozialen Abstieg ganzer Volksteile, die strukturellen Zerstörungen im System rechtsstaatlicher Ordnung, Hass und Angst in der

amerikanische Gesellschaft, wie dies George Packer (2014) und andere kritische Zeitgenossen deutlich machten: Die Angst im Alltag des freiesten Staates der Welt ist heute so groß geworden, dass es spielende Kinder auf der Straße ohne Bewachung kaum noch gibt (Batthyany, 2016).

Man kann meiner These mit dem Hinweis widersprechen, dass Dewey keineswegs der Fiktionalität ein Denkmal setzte, wenn er rationale Methoden, Wissenschaft und Forschung zum Agens der Gesellschaft erklärte, wie er dies in seinem Konzept des „inquiry“ – Kernbegriff seiner Logik, und seines pragmatischen Instrumentalismus (LW 15, S. 24) - zum Ausdruck brachte. Prüft man daraufhin das Deweysche Konzept des „inquiry“ hinsichtlich seiner Wirkung, dann wurde es in manchen Philosophenkreisen erwähnt, es hat aber in keiner Weise die Routinen normaler sozialwissenschaftlicher Forschung beeinflusst. Es findet sich - aus gutem Grund - nicht in den Lehrbüchern empirischer Methodenlehre, da es quantitative Forschungsmethoden (wie die Trennung von abhängigen und unabhängigen Variablen, statistische Verfahren, Tests, die Dewey nicht mochte) überhaupt nicht im Blick hatte.

Vielmehr verstand Dewey unter „inquiry“ eine praktische Aufgabe, wie sie jedem Schullehrer geläufig ist, der das Nichtwissen der Schüler in Wissen und Können überzuführen hat und die Aufgabe durch ein schrittweises Vorgehen löst. Eine problemhaltige Ausgangssituation, deren Bewältigung noch unklar ist, ist überzuführen in eine Situation, in der größere Klarheit herrscht: Die konstitutiven Bedingungen der Situation sollen durch Aneignung von Wissen und Methoden kontrollierbar werden. Gegen Dewey ist einzuwenden: Diese Aufgabe hat mit hypothesenprüfender Forschung nichts zu tun. Sie ist ein Lernprozess im Fortschreiten kontrollierter Selbstkorrektur, den die im organischen Wachstum (growth) befindliche Gesellschaft in Deweys visionärer Sicht vollzieht. Der Prozess, „inquiry“, soll nach Dewey zu einer größeren Sicherheit führen, indem durch die gerechtfertigte Behauptbarkeit (warranted assertibility) einer Aussage die Irrtumswahrscheinlichkeit des Endurteils im Vergleich zum Anfangsurteil durch neue Einsichten Reduzierung erfährt. Deweys „inquiry“ erinnert zum einen an das Konzept der „Aktionsforschung“ der Emanzipationspädagogik der 68-er, in der Probanden nicht mehr Forschungsobjekte, sondern handelnde Subjekte sein wollten, zum anderen an die Stufen-Didaktik Herbarts und der Herbartianer.

Dabei verkannte Dewey, dass „harte“, Effekte prüfende Forschung von vornherein mit zwei Fehlern zu rechnen hat: Mit dem gewonnenen Ergebnis wird eine durch experimentelle Forschung überprüfte Hypothese als „wahr“ behauptet, die tatsächlich falsch ist. Umgekehrt ist möglich, dass die Ausgangshypothese durch das Forschungsergebnis anscheinend nicht bestätigt wird, so dass sie für unzutreffend gehalten wird, obwohl sie richtig ist. Indem der eine Fehler vermieden wird, muss logischerweise der andere in Kauf genommen werden. Der Forscher hat sich zu Beginn des Forschungsprozesses (nicht am Ende!) zu entscheiden, welchen Fehler er eher in Kauf zu nehmen bereit ist. Wenn diese methodische Grundvoraussetzung nicht beachtet wird, wird falschen Gewissheiten Vorschub geleistet. Dazu neigte Dewey, obwohl er mit seinem wichtigsten Buch, „The Quest for Certainty“ (LW 4), gerade dies vermeiden wollte.

Empirische Studien belegen, dass die Religiosität in einer Gesellschaft in hohem Maße zusammenhängt mit dem Grad empfundener sozialer Sicherheit und Anerkennung. Dort, wo sie nicht vorhanden ist, es den Menschen also nicht gut geht, ist die Bindung an die Religion größer als in Staaten, in denen es den Menschen gut geht, schrieb Rüdiger Vaas im „Politischen Magazin für Konfessionslose und AtheistInnen“ (MIZ). Dem Autor geht es offenbar gut. Er interpretiert in grober Betrachtung richtig, lässt aber einige wichtige Aspekte der Interpretation außer Acht, die seine Deutung relativieren. In der Tat ist der Grad der Verweltlichung in westlichen Demokratien sehr viel größer als in voraufgeklärten Gesellschaften. Die Bindung an die tradierten Kirchen ist in unseren Breiten eher ein Mittelklasse- als ein Underdogphänomen. Der immer noch beträchtliche Wert der Religion für viele

Menschen in Europa, den neuere Studien aufzeigen (Pollack et al., 2015), macht Transformationsprozesse und Deckeneffekte (ceiling effects) deutlich. Die Befunde sprechen dafür, dass religiöse Bedürfnisse in der modernen westlichen Demokratie neue Kontexte finden, nicht aber völlig verschwinden.

Wenn andererseits Dewey die Antwort auf die Frage schuldig blieb, wie religiöse Erfahrung ohne Rückbindung an eine Institution, genannt Religion, gewonnen werden soll (Joas, 2000), dann stellt sich die Frage: Welchen Stellenwert besaß die Toleranz im Denken Deweys? Ein Exkurs zu Begriff und Geschichte der Toleranz soll dazu Kontexte bereitstellen.

Intoleranz, Erlaubnistoleranz, Willkommenskultur – historische Aspekte

Von Rainer Forst (2003) stammt das Standardwerk zur Geschichte wie zur aktuellen Theorie der Toleranz. Dem Wort nach bedeutet Toleranz Duldung, aber auch freiwillig sich selbst auferlegte Erduldung eines Übels um eines höheren Wertes willen. Toleranz setzt Ungleichheit der Verhältnisse voraus. Dem sozial oder politisch Schwächeren wird in einer religiös-ethnischen, sozialen oder politischen Gefälle-Situation vom Stärkeren Toleranz gewährt. Dabei spielen zweckdienliche Gründe eine nicht geringe Rolle - wie die Stärkung des Friedens und die Stabilisierung der Macht, sowie ökonomische Vorteile für beide Seiten. Von Toleranz ist nicht zu sprechen, wenn es zwischen unterschiedlichen Auffassungen zu Annäherung und Übereinstimmung kommt, zweitens wenn sie als Schwäche interpretiert und abgelehnt wird, drittens, wenn Gleichgültigkeit vorliegt.

Toleranz zu üben innerhalb wie zwischen den Religionen stellt für den Monotheismus eine besondere Herausforderung dar, wie seine Geschichte ausweist. Wird doch von Christentum, Judentum und Islam mit ihrem absoluten Wahrheitsanspruch und ihrem Sündenbegriff die Überzeugung zum religiösen Grundgesetz, dass (nur) ein Gott sei, nämlich der des eigenen Glaubensbekenntnisses. Von ihm abzufallen ist eine Missachtung des Ersten Gebotes, somit todeswürdige Sünde.

Die Intoleranz der Religionsführer gegenüber Glaubensspaltung und Häresie innerhalb der jeweiligen Religion bestimmte einen wesentlichen Teil der Problemgeschichte der Toleranz, die nicht nur im jeweiligen System politischer und religiöser Herrschaft, sondern zwischen verschiedenen Religionsgemeinschaften und Gruppen differierender Glaubenszugehörigkeit besteht ☐ oder eben nicht besteht. In der Geschichte des Christentums bis zur Aufklärung ist Toleranz immer nur theologisch-dogmatisch, nicht aber humanitär, begründet worden, so dass Nichtchristen zumindest theoretisch Toleranz zugebilligt wurde, Häretikern jedoch nicht (Scheliha, 2007, S. 110ff.).

Das Dogma des Kirchenvaters Tertullian, dass außerhalb der (katholischen) Kirche kein Heil zu finden sei, ist bis heute gültig. Im Ablauf von zwei Jahrtausenden wurde das Christentum zu einem Schauplatz, auf dem Verurteilungen von nichtkirchenkonformen Glaubensbewegungen normal waren. Weltliche und kirchliche Herrschaft arbeiteten bei der Verfolgung und Tötung von Menschen zusammen, die um ihres Glaubens willen verfolgt wurden. Versucht man die Geschichte des Christentums niederzuschreiben in zwei Büchern, einem Buch der Toleranz und einem der Intoleranz, dann würde das Toleranzbuch hauchdünn ausfallen und das Buch christlicher Intoleranz sehr dick sein.

Der erste große literarische Versuch, zwischen den Religionen Frieden zu schließen (allerdings ohne den Absolutheitsanspruch der katholischen Kirche in Glaubensfragen zu mindern), stammt von Cusanus, dem humanistischen Philosophen und Kardinal aus der Mitte des 15. Jahrhunderts. (Nikolaus von Kues, 1943). Cusanus wurde zu seiner Schrift „De pace fidei“ veranlasst durch den Fall von Konstantinopel 1453, der den Sieg der Osmanen über das byzantinische Reich bedeutete. Er sorgte sich um den Universalanspruch und die weitere Existenz seiner Kirche. Mit Recht, wenn man weiß, dass 100 Jahre später die reformatorischen Bewegungen in Europa eine neue Situation schufen, die alle früheren Befürchtungen der Kirchenfürsten weit übertrafen. Die neuen reformatorischen Bewegungen waren kaum toleranter als die römisch-katholische Kirche, von der sie sich dank eines erstarkten Territorialfürstentums lösen konnten. Dass demgegenüber im Osmanischen Reich mit dem Millet-System eine politische Ordnung mit - wenn auch eingeschränkter - religiöser Toleranz herrschte, in der die unterworfenen Christen den Status von „Schutzbefohlenen“ besaßen und ihnen - bei verminderten Rechten und erhöhten Steuerlasten - die Ausübung religiöser Praxis in ihrer Kirche erlaubt war, sollte in Erinnerung gerufen werden, wenn heute der Islam als „intolerant“ bezeichnet, dem christlichen Westen jedoch Toleranz zugesprochen wird.

Martin Luther wurde von Papst Leo X. 1521 mit dem Kirchenbann belegt. Er war in Lebensgefahr, nachdem er vor 500 Jahren den Ablasshandel kritisiert und auf dem Reichstag zu Worms bekannte, seine Lehre nicht zu widerrufen. Der Reformator zu Wittenberg war mutig, doch keineswegs tolerant. So gab es keine Einigung in der Abendmahlsfrage mit Zwingli im Marburger Religionsgespräch. Die zur radikalen Bewegung der Täufer gehörenden Christen, die gemäß Reichsrecht zu exekutieren waren, wurden auch auf protestantischem Boden verfolgt. Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts forderten vom Papst Gewissensfreiheit. Martin Luther erklärte, dass niemand zum Glauben gezwungen werden dürfe, doch wenn es um Glaubensgruppen ging, die in entscheidenden Punkten abwichen von der reformatorischen Lehre, bekämpfte er sie und sah sie als vom Teufel verführt. Auch Hexenverbrennungen waren auf protestantischem Boden nichts Außergewöhnliches. Ganz zu schweigen von der Intoleranz der katholischen Gegenreformation. Erst die kirchenkritische Aufklärung mit der Botschaft, dass dem Menschen ein Recht auf sich selbst zustehe, das zu achten die Toleranzgebiete, führte allmählich zu einem veränderten Problembewusstsein.

In Luthers bekanntem Text, „Von der Freiheit eines Christenmenschen“, ließen sich in rückwärtiger Betrachtung vermutlich auch Pluralitätsannahmen hineinlesen. Doch es wäre zu viel der Ehre, Luther für alles verantwortlich zu machen, was der Protestantismus als Ausweis seiner modernen freiheitlichen Gesinnung sich selbst später zugutehielt. Das verhindern heute auch Schuldeingeständnis und Betroffenheit, die in evangelischen Kirchen im Wissen um den überbordenden Antijudaismus des späten Luther zum Ausdruck kommen (Dietrich et al., 1999).

Im Gegensatz dazu fehlt in Deweys Sozialphilosophie ein Gespür für historische Schuld, für die moralische Pflicht ihrer Abtragung durch eine Kultur der Anerkennung und der Bitte um Vergebung; diese Aspekte der christlichen Botschaft sind dem „commom faith“ fern.

Der englische Philosoph John Locke bekräftigte 1689 den Grundsatz der Freiheit des Gewissens und der Religionsausübung. Lockes Text über die Toleranz veröffentlichte er anonym zuerst im niederländischen Exil. Die Vorsicht war verständlich, der Intoleranz der englischen Staatskirche wollte er nicht zu Opfer fallen. Deren Feinde, Atheisten und Katholiken, schloss Locke mit historisch interessanten Begründungen von Toleranz aus. Locke verortete die Religion als einen vom Staat geschützten, aber außerhalb seiner Gewalt stehenden zivilen Bereich. Bürgerliche Grundrechte und religiöse Freiheit sollte vor konfessionellem Terror und vor staatlichen wie kirchlich-inquisitorischen Zugriffen sicher sein. Die katholische Kirche zeigte erst mit der „Erklärung über die Religionsfreiheit“ des

II. Vatikanischen Konzils 1965 Bereitschaft, die bürgerliche Toleranz nicht mehr als ein in Kauf genommenes Übel anzusehen, das den kirchlichen Wahrheitsanspruch relativiert, sondern das Recht auf Religionsfreiheit voll *de jure* anzuerkennen (Böckenförde, 1977, S. 402.).

Das Problem der Toleranz in der Moderne

Vorbereitet durch den Renaissance-Humanismus entwickelte sich erst im Zeitalter der Aufklärung der moderne Toleranzbegriff (Strenger, 2015, S. 31ff.; Retter, 2011b; kritisch: Pečar & Tricoire, 2015). Von der „Erlaubnistoleranz“ (R. Forst) hin zur Forderung nach einem „robusten“ Pluralismus, der über die bloße Tolerierung von ethnischer und religiöser Pluralität hinaus geht, ist es erst in jüngster Zeit gekommen (Medefind, 2014). In Deutschland spricht man von einer Willkommens- und Anerkennungskultur, die angesichts der sich nach Europa bewegenden Flüchtlingsströme den neuen Migranten gilt.

Innerhalb einer liberalen, demokratischen Gesellschaft hat der Begriff Toleranz vor allem zu tun mit dem Aufbringen von wohlwollendem Verständnis für die Überzeugung oder das Handeln kulturell anders geprägter Menschen und Menschengruppen. Ethnische Andersartigkeit, die sich in unserem Lebensraum ausbreitet, betrachten wir als Überfremdung, empfinden Abneigung, sehen die eigene Identität in Gefahr. Toleranz nötigt uns zur Selbstüberwindung, dieser Andersartigkeit Lebens- und Freiheitsraum zuzugestehen. Ich dulde als Angehöriger der Toleranz gewährenden Mehrheit etwas, von dem ich weiß, dass es für die damit verbundene Lebenspraxis der auf Toleranz angewiesenen Minderheit ein wertvolles Gut darstellt, obwohl dieser Wert nicht Teil meiner religiösen oder lebenspraktischen Überzeugung ist. Allerdings hat Toleranz Grenzen. Eine „Scharia-Polizei“ wird der demokratische Rechtsstaat nicht tolerieren. Eine repräsentative Befragung der Bevölkerung westdeutscher Länder belegt, dass die Zunahme von religiösen Gruppen und von kultureller Vielfalt für sich genommen nicht verurteilt wird, doch ebenso ein klares Bewusstsein für die Probleme und Konflikte vorhanden sind, die diese mit sich bringen (Pollack et al., 2015, S. 222).

Oft ist es so, dass die öffentlich bekundete Toleranz in privater lockerer Runde dem Witz Platz macht - Ironie, die unser Vorurteil pflegt und die heimlich weiter schwelende Intoleranz zur Flamme entfacht. Witze über das Verhältnis der Deutschen zu ihren Nachbarländern haben hierzulande Tradition. Chef-Entertainer Harald Schmidt kam in seinen besten Jahren mit seiner TV-Show zu vorgerückter Stunde immer gut an: „Für 70 Prozent der Deutschen ist gute Nachbarschaft das wichtigste. Die anderen 30 Prozent wohnen an den Grenzen zu Holland und Polen.“ Es mag sein, dass in jedem Witz auch ein Stück Selbstrelativierung mitschwingt, aber er beinhaltet auch das Eingeständnis: Bei zu viel Toleranz könnte die eigene Borniertheit Schaden nehmen. Martha Nussbaum, die amerikanische Philosophin, sieht die Angst, aus der heraus sich die neue Intoleranz entwickelte, langfristig überwindbar durch „den Geist der Neugier und der Freundschaft“ (Nussbaum, 2014, S. 197).

Im Begriff des Respektierens einer mich durch ihre Fremdartigkeit störenden Lebensweise von anderen Menschen sind zwei einander widerstrebende Momente miteinander vereint, und das macht die paradoxe Struktur des Toleranzbegriffs aus. Indem ich bestimmte, nicht wünschenswerte Sachverhalte zulasse, handle ich gegen mein egoistisches Gefühl oder meine moralische Pflicht, etwas, das ich für ungut halte, zu bekämpfen. Dies geschieht deshalb, weil ich Ziele wahrnehme, die größeren Wert oder Nutzen besitzen. Wer nur äußerlich tolerant erscheinen will, findet es am besten, sich der offiziellen Meinung stumm zu beugen. Der Wunsch einer demokratischen Regierung ist allerdings, bei der Mehrzahl der Bürger nicht bloßen Gehorsam, sondern freundliche Zustimmung zu ihrer Politik zu finden – weil sie sich als Dienerin des Gemeinwohls versteht und nur bei Anerkennung ihrer Politik die nächsten Wahlen gut übersteht.

Toleranz ist geboten aus Gründen des Friedens und der Aufrechterhaltung ökonomischer Vorteile, zur Wahrung der Humanität und der Achtung vor der Freiheit anderer. Aber was ist zu tun, wenn in einem anderen Land, mit dem wir durch ein globales Netzwerk von Beziehungen verbunden sind, bestimmte Menschengruppen sich systematisch benachteiligt sehen und unser Protestruf „Nulltoleranz“ gegenüber der Regierungspolitik dieses Landes am Grundsatz der Nichteinmischung in die Angelegenheit anderer Staaten scheitert? Die pluralistische Gesellschaft bedarf neben der Erlaubnistoleranz und der Respekttoleranz letztlich einer völlig neuen Legitimation des Toleranzbegriffs, weil Toleranzkonflikte als normale Prozesse öffentlichen Aushandelns fairer Lebensbedingungen begriffen werden müssen, und zwar sowohl national wie international. Nur gut, dass im Pragmatismus das Erlernen einer toleranten Haltung durchaus optimistisch eingeschätzt wird.

Notwendige Intoleranz gegenüber inhumanen Entwicklungen in unserer Gesellschaft, die uns das Gewissen gebietet, ist zu trennen von unzumutbarer Intoleranz der Mächtigen gegenüber Schwächeren, was uns innerlich mit Protest, wenn nicht mit aktivem Widerstand reagieren lässt. Im historischen Kontext ändern sich allerdings auch unsere Balancen für das, was wir für „angemessen“ halten. Die englische Kolonialmacht in Indien verbot erst nach langem Zögern ab 1829 die Selbstverbrennung der Hinduwitwen auf dem Scheiterhaufen ihrer verstorbenen Ehemänner (Walzer, 1998). Das Argument lautete: Es sei erklärte Absicht der Ostindienkompanie gewesen, die Glaubenspraktiken der Hindus und Moslems zu respektieren. In Gerichtsprozessen in Frankreich ging es um die gesetzlich verbotene und öffentlich besonders vehement verurteilte Genitalverstümmelung von Mädchen eingewanderter afrikanischer Familien. Sie endeten mit äußerst milden Urteilen, Bewährungsstrafen, die die angeklagten Mütter und Beschneiderinnen erhielten. Im komplexen Anpassungsprozess von Normen ethnischer Minderheiten an die Maßstäbe der Majorität sind in der pluralen Gesellschaft Verwerfungen nicht ausgeschlossen: So kann die öffentliche Verurteilung einer inhumanen Praxis im privaten Bereich durch die Medien mit stillschweigender Tolerierung dieser Praxis durch die Behörden einhergehen, auch wenn dies von uns als schmerzlich empfunden wird. Dazu gehört nicht zuletzt die Zwangsverheiratung minderjähriger oder volljähriger Kinder durch ihre Eltern. Sie durch präventive Kontrolle zu unterbinden ist angesichts des Schutzes der Privatsphäre kaum durchführbar. Doch das Widerstandspotential Betroffener wächst, und die Berichterstattung der Medien zeigt langfristige Wirkung.

Vergleicht man das Zusammenleben sprachlich und/oder religiös differenter Volksgruppen innerhalb von Staaten und Regionen, dann bieten die Schweiz, Nordirland, Südafrika, Palästina/Israel, Afghanistan, Syrien unterschiedlich stark mit Konflikten belastete Beispiele. Dort, wo die Beziehung zwischen verschiedenen Ethnien eine Geschichte wechselseitiger Leidzufügung darstellt, die Krieg zum Dauerzustand macht, wurde der Toleranzgedanke zunächst nur als Schwächung der eigenen Position wahrgenommen. Religiös begründeter Terror, der in einigen Ländern des Nahen Ostens und Nordafrikas Massenmord und Ausbeutung zum Ziel hat, ist nicht mehr unter dem Aspekt Toleranz erfassbar. Hier ist seit dem September 2001 eine neue Qualität von Hass und Vernichtung aufgebrochen. Abgründiger Dissens dürfte kurzfristig kaum zu überspringen sein und bedarf des politischen Managements von dritter Seite. Daran gemessen erscheinen Probleme in unserer Gesellschaft, bei denen Toleranzbefürworter und -gegner aufeinanderprallen – wie bei der Frage der Grenzen der Aufnahmekapazität für Flüchtlinge – in einem etwas milderen Licht.

Entwicklung von Demokratie und Liberalität in Amerika: Dewey und die Rassenfrage

Die politische Lösung des Religionskonfliktes im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation durch den Augsburger Religionsfrieden 1555 war kein Zeichen von Toleranz und Gewissensfreiheit. Der jeweilige Landesherr bestimmte das vorherrschende (katholische oder protestantische) Glaubensbekenntnis. Andersgläubige Nichtkonvertiten hatten das Territorium zu verlassen. Hugenotten in Frankreich, Dissenters in England und weitere aus Glaubensgründen verfolgte Gruppen in Europa flohen in den Glaubenskriegen des 17. Jahrhunderts aus ihrer Heimat, wurden von protestantischen Ländern innerhalb Europas aufgenommen, oder sie fanden in Nordamerika eine neue Bleibe. Einer strengen Kirchenzucht unterstellt, lebten die Siedler der amerikanischen Ostküste sehr viel eher als theokratische, denn als demokratisch-liberale Gemeinschaften. Im Zeichen der konfliktreichen Ablösung der Kolonien der Neuen Welt von der englischen Krone wurden königstreue weiße Siedler nach der Unabhängigkeitserklärung von 1776 Republikaner (falls nicht, hatten sie mit bitteren Konsequenzen zu rechnen). Nach der Französischen Revolution bildete sich eine als republikanisch-demokratisch empfundene nationale Identität aus. Vom 17. bis 19. Jahrhundert war das von Weißen beherrschte öffentliche Leben, das Wirtschaftssystem und die Presse als „liberal“ zu bezeichnen. Die in der Constitution 1789/91 garantierten Bürgerrechte wurden den Natives (Indianern) erst 1924 anerkannt; Negroes, Latinos, colored people – im weitesten Sinne Afroamerikaner – waren in den USA als zweitklassige Menschen dem kolonialen Blick des Weißen auch im 20. Jahrhundert ausgesetzt, zumindest bis zur Bürgerrechtsbewegung der sechziger Jahre - und heute?

Liberal und tolerant über die amerikanische Demokratie zu denken, aber die soziale Zweitklassigkeit von Afroamerikanern unberührt lassen, war im Zeitalter des Progressivismus vor 120 Jahren gängige Praxis bei weißen Intellektuellen. Im historischen Rückblick auf die USA wäre es purer Euphemismus, die im Süden vorherrschende Lynchjustiz, die Rassentrennung in Schulen und öffentlichen Einrichtungen (die keineswegs nur in den US-Südstaaten praktiziert wurde) sowie willkürliche Gewaltausübung gegenüber Nichtweißen, ihre alltägliche Demütigung und ihre rechtliche Benachteiligung nur als Intoleranz zu bezeichnen. Hier ging es um die schlimmsten Formen der Missachtung von Menschenrechten, die in der weißen Mittelklasse seit langem billigend in Kauf genommen wurde, mit seltenen Ausnahmen. Zu den Ausnahmefällen gehörten die weißen Bürgerrechtlerinnen Jane Addams (die von Dewey geschätzte Gründerin von Hull House in Chicago) und Mary W. Ovington, die 1911 ein Buch mit dem Titel „Half a Man“ über das Elend der Afroamerikaner in New York veröffentlichte. Zu jenen Persönlichkeiten von Rang, die öffentlich das Unrecht beim Namen nannten, zählte auch Franz Boas, Deweys aus Deutschland emigrierter jüdischer Kollege an der Columbia-Universität. In seinem Vorwort zum Buch von Ovington verglich er die Situation der Afroamerikaner als gesellschaftlich Geächtete mit der Situation der Juden in früheren Zeiten.

Für auswärtige Besucher der USA nach 1900 wie Max Weber 1904 oder George H. Wells 1906 wurde die „Tragödie der schwarzen Rasse“ (H.G. Wells; in Retter, 2017) sofort sichtbar. Auch Dewey wandte sich im Prinzip gegen Rassismus, doch er blieb in seiner Rhetorik sehr vage. Erst in seinem letzten Lebensabschnitt veränderte sich dies etwas.

„Demokratie“ besaß bei Dewey einen spirituellen Gehalt, der über ein politisches Begriffsverständnis weit hinausging. An dieser Stelle ist an das eingangs (im englischen Originaltext zitierte) Wort Deweys zu erinnern, die Demokratie sei „mehr als eine Regierungsform“, sie sei vielmehr „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey, 1949, S. 124).ⁱ Das Dilemma dieses Demokratiebegriffs besteht darin, dass die

Hochschätzung der Demokratie als Lebensform bei Dewey zugleich die Verachtung der Demokratie als Regierungsform und die Vernachlässigung der Demokratie als Gesellschaftsform mit sich brachte. Nicht die „Ewigkeit“ allseitiger Kommunikation, die die Gefahr birgt, zur Herrschaft zu entarten, sondern die Möglichkeit, ihr dadurch zu entkommen, dass die für das politische Gesamtsystem Verantwortlichen bei den nächsten Wahlen abwählbar sind, ist das Herz des demokratischen Rechtsstaates. Aber das demokratische Wahlrecht wahrzunehmen wurde Afroamerikanern weitgehend verwehrt oder erschwert, etwa durch poll taxes und weitere Hürden. Das war für Dewey kein Anlass einzuschreiten. Deweys Ziel allseitiger Kommunikation war historisch in den jüdisch-christlichen Urgemeinden im Glauben an den Anbruch des Königreichs Gottes vorhanden. Heute ist Deweys Vision sozialer Teilhabe realisiert im Internet durch Chats, soziale Dienste, Blogg- und Twitterkultur. Das Netz hat in der Tat ganz neue Möglichkeiten der Informationsgewinnung und Interaktion eröffnet. Aber es zeigt ebenso die Ambivalenzen seiner Herrschaft in manipulativen Untiefen, sozialem Mobbing, Fakes - ein Tummelplatz kaum bekämpfbarer, global operierender Kriminalität. Das Netz ist „tolerant“ und ein Gewinn für die Demokratie - wie es den Grundproblemen der modernen Demokratie ein weiteres hinzufügt.

Dewey widmete dem Thema Toleranz keine eigene Abhandlung. Obwohl er das Konzept Toleranz nicht theoretisch entfaltete, spielt der Begriff in Deweys Gesamtwerk im Zusammenhang von Ethik und Demokratieverständnis eine wichtige Rolle. Toleranz war für Dewey unabdingbarer Bestandteil moralischen wie sozialen Denkens. Das wird besonders deutlich in dem mit James Tufts verfassten Lehrbuch zur Ethik (besonders in der zweiten Auflage von 1932; LW 7). Das Thema spielte auch in einer Reihe von Essays zum Thema Demokratie eine Rolle, und hier nicht zuletzt in der Verteidigung einer freien Gesellschaft gegenüber den in Europa herrschenden Diktaturen. Im Folgenden einige Originalzitate:

“The case of intolerance is used as an illustration of the intrinsic connection between the prospects of democracy and belief in the potentialities of human nature ☐ not for its own sake, important as it is on its own account. How much of our past tolerance was positive and how much of it a toleration equivalent to ‘standing’ something we do not like, ‘putting up’ with something because it involves too much trouble to try to change it? For a good deal of the present reaction against democracy is probably simply the disclosure of a weakness that was there before; one that was covered up or did not appear in its true light. Certainly racial prejudice against Negroes, Catholics, and Jews is no new thing in our life. Its presence among us is an intrinsic weakness and a handle for the accusation that we do not act differently from Nazi Germany” (LW 13, S. 152).

“The heart of reflective morality is reflection, and reflection is sure to result in criticism of some matters generally accepted and in proposals for variation of what is currently regarded as right. Toleration is thus not just an attitude of good-humored indifference. It is positive willingness to permit reflection and inquiry to go on in the faith that the truly right will be rendered more secure through questioning and discussion, while things which have endured merely from custom will be amended or done away with. Toleration of difference in moral judgment is a duty which those most insistent upon duty find it hardest to learn. As soon as one enemy of inquiry and public discussion is overcome, new enemies with new plausible reasons for exercising censorship and suppression of thought arise. And yet without freedom of thought and expression of ideas, moral progress can occur only accidentally and by stealth” (Dewey, LW 7, S. 231).

“The obviously undeniable thing to be said about religion in a free society is that the right of conscience and belief applies with peculiar force in freedom of worship, and that it is secure

only where toleration extends beyond merely enduring something that must be borne lest worse things follow. Genuine toleration does not mean merely putting up with what we dislike, nor does it mean indifference and a conviction that difference of faiths is of no importance because none of them matters. It includes active sympathy with the struggles and trials of those of other faiths than ours and a desire to cooperate with them in the give-and-take process of search for more light. But we can go further than the right of worship and the duty of tolerance" (Dewey, LW 15, S. 183).

"So I close by saying that the third loyalty which measures democracy is the will to transform passive toleration into active cooperation. [...] Fraternity is the will to work together; it is the essence of cooperation. As I have said, it has never been widely practiced, and this failure is a large factor in producing the present state of the world. We may hope that it, not the equality produced by totalitarian suppression, will constitute the 'wave of the future'" (LW 14, S. 277).

"Die Great Community, die diese Zukunftswelle hervorbringen sollte, sah Dewey als eine Gesellschaft „in which the ever-expanding and intricately ramifying consequences of associated activities shall be known in the full sense of that word, so that an organized, articulate Public comes into being. The highest and most difficult kind of inquiry and a subtle, delicate, vivid and responsive art of communication must take possession of the physical machinery of transmission and circulation and breathe life into it. [...] Democracy will come into its own, for democracy is a name for a life of free and enriching communion" (LW 2, S. 325).

Allseitige Verbundenheit und Kommunikation aller Bürger im öffentlichen Raum ist das Ziel. Ob Kommunikationsverweigerer, Individualisten und diejenigen, die Deweys Ansichten widersprechen, in der Great Community genauso willkommen sind, wird in dem von mildem Sozialismus durchwalteten Ideal Deweys nicht deutlich. War Deweys Gemeinschaft offen für alle Nichtweißen? Sollten „Neger“ gleichberechtigt kommunizieren dürfen, gleichberechtigt die ersten Plätze in öffentlichen und privaten Einrichtungen besetzen dürfen? Die Realität, um die Dewey seit Kindesbeinen wusste, war eine völlig andere, als dass seine Visionen eine Realisierungschance besaßen. Obwohl Afroamerikaner zunächst Hoffnung auf Dewey setzten, wäre seine Botschaft langfristig nur glaubwürdig gewesen, hätte Dewey ihnen öffentlich ein herzliches Willkommen zugerufen. Doch das vermied er. Auffällig ist, dass in Deweys Demokratieverständnis eine Theorie demokratischer Institutionen und Entscheidungsprozesse keinen Platz besaß. Das Herzstück des modernen liberalen Demokratiebegriffs zu entfalten, der nicht nur Vielfalt, sondern ebenso Konkurrenzstreben als Positivum anzuerkennen hat, blieb Dewey somit schuldig.

Die Wirkung der rhetorischen Strategie Deweys, etwas allgemein zu sagen, um darauf konkret nicht näher eingehen zu müssen, lässt sich mit dem Konzept der „sozialen Amnesie“ beschreiben (Margolis, 2003). Ausgeblendet aus der öffentlichen Kommunikation werden diejenigen, über die man nicht spricht. Dewey instrumentalisierte seinen Begriff der Erfahrung, in dem er das, was er - etwa in seiner Ästhetik - als „Having an experience“ (LW 10, S. 42ff.) besonders positiv wertete, im Hinblick auf die soziale Realität der USA aussparte, so dass man bei Dewey keine schwarz-weiße Erfahrung gewinnen kann. Deweys Rhetorik von allseitiger Kommunikation wurde zum Instrument einer Meidungsstrategie: Es ging darum, eine moralisch löbliche allgemeine Forderung zu stellen, die als Entlastung fungierte, um von den abscheulichen Details nicht sprechen zu müssen, die ihre Realisierung unmöglich machten. Damit aber bleiben alle Äußerungen über Toleranz nur hohles Gerede. Zur Meidungsstrategie Deweys gehörte es, racial prejudice - wie oben zitiert - lediglich als Bestandteil einer Reihe von Problemen zu nennen, die er als antidemokratisch einstufte. Dass fehlende Chancen- und Rechtsgleichheit der Afroamerikaner nicht ein Bindestrich-Problem, sondern das eigentliche Grundproblem der amerikanischen Demokratie darstellte, vermied Dewey auszusprechen. Erwähnenswert

sind die Führer der frühen afroamerikanischen Bürgerbewegung, wie W.E.B. Du Bois (der eigentliche Begründer der NAACP, der Dewey persönlich gut bekannt war), die Frauenrechtlerin Ida B. Wells (die in ihrem Kampf gegen das Lynchen von Jane Addams unterstützt wurde), der Journalist William Monroe Trotter aus Boston, der mit der Herausgabe einer Zeitung für Afroamerikaner radikal für Gleichberechtigung focht. Doch sie waren nicht wert, in Deweys Werk Erwähnung zu finden. Ebenso wenig ist der als Sklave geborenen Booker T. Washington (1856-1915) im Register der Dewey-Gesamtausgabe nachweisbar. Er war als Leiter des Tuskegee Institutes in Tuskegee, Alabama, bis zu seinem Tod der Führer aller Afroamerikaner in Bildungsfragen. Sein College im Süden der USA (heute Universität) vermittelte allgemeine Basisqualifikation und bildete „colored people“ in einer Vielzahl von Berufen aus. Booker Washington, über den die Presse immer wieder berichtete, war damals in Amerika bekannter als Dewey. Die führenden weißen Gesellschaftsschichten des Nordens und des Südens der USA, einschließlich reiche Stiftungen als Geldgeber des Institutes, begegneten dem „Mullatten“ - so der damalige Sprachgebrauch für die ethnische Zuordnung Washingtons - sehr wohlwollend. Mit seiner Autobiographie „Up from Slavery“ 1899 (deutsch 1902) wurde er weltbekannt. Immerhin hatte ein US-Präsident (G. Cleveland) mit einer Ministerriege offiziell das Tuskegee-Institut 1897 besucht; ein anderer US-Präsident (Th. Roosevelt) lud ihn ins Weiße Haus zum Dinner, als ersten „Negro“ überhaupt. Das war 1901, in der Blütezeit der Laboratory School. Doch derartige Ehrungen zu erhalten, davon war Dewey mit seiner Schule in Chicago weit entfernt. Booker Washington hatte in seiner berühmten „Atlanta-Rede“ 1895 so etwas wie ein Versprechen abgegeben, das „Neger-Problem“ – die deutsche Bezeichnung damals - zu lösen durch Verzicht auf die Forderung nach sofortiger Gleichberechtigung und höherer Bildung für das afroamerikanische Volk - dafür sei es noch zu früh. Doch bei Gewährung von Rechtssicherheit für Afroamerikaner und Sicherung ihrer Existenz durch eine berufliche Ausbildung nach dem Vorbild von Tuskegee könne das Problem gelöst werden. Denn in der Landwirtschaft, in der Industrie, im Handwerk und im Bereich der Dienstleistungen bestehe für qualifizierte Arbeitskräfte großer Bedarf.

Die frühe radikale Bürgerrechtsbewegung bekämpfte die Anpassungsbereitschaft Washingtons, der durch die NAACP seinen Einfluss bedroht sah. Die afroamerikanische Parallelgesellschaft, die weithin in isolierten Lokalkulturen ohne übergreifende soziale Führungsnetze existierte und einen hohen Prozentsatz von Analphabeten besaß, war über Jahrzehnte in der Frage ihrer Bildung gespalten. Kein Wort darüber von Dewey. Erst nach Washingtons Tod gewann der radikale Flügel in der afroamerikanischen Gesellschaft unter der Leitung von W.E.B. Du Bois eine führende Rolle. Der 1917 vom US-Office of Education herausgegebene Forschungsbericht des Soziologen Thomas Jesse Jones mit dem Titel „Negro Education“ belegte mit Zahlenmaterial die immense Benachteiligung der Afroamerikaner in den öffentlichen Bildungsbudgets und empfahl, sie in einfachen handwerklichen Berufen auszubilden. Du Bois protestierte scharf und forderte höhere Bildung auch für Afroamerikaner. Dewey verlor keinen Satz darüber in seinen zahllosen Texten und Rezensionen, andere weiße Hochschullehrer wie der Ökonom John R. Commons (1907) beschäftigte die Frage der Bildung der Nichtweißen durchaus.

Indizien für den Antirassismus Deweys wurden von Deweyanern sorgsam gesammelt und immer wieder aufgezählt. Bei genauerem Hinsehen verlieren sie etwas an Überzeugungskraft (im Detail: Fallace, 2011, Johnson, 2012; Retter, 2017). Dewey war 1909 Mitbegründer der National Association for the Advancement of Colored People (NAACP); sein kurzes Statement, bestand aus der Forderung, dass die Gesellschaft jedem die Chance geben müsse, sich gemäß seiner Befähigung zu entwickeln, schließlich gäbe es, wissenschaftlich gesehen, keine Rassenungleichheit. Schwarze Redner schilderten die Not der Lebensverhältnisse der unterdrückten Rasse. Anders als Jane Addams schrieb Dewey keinen Artikel im Organ der NAACP, um rassisches Unrecht beim Namen zu nennen. Im Riesenwerk Deweys existiert ein einziger zu seinen Lebzeiten veröffentlichter Aufsatz mit dem Titel „Racial Prejudice and Friction“. Hierbei handelt es sich um eine 1922 publizierte Rede (MW 13, S. 242-255), die

Dewey in China hielt; zur Sprache kamen die politischen Spannungen zwischen den Völkern des Fernen Ostens untereinander sowie gegenüber Europa. Er hielt 1932 vor der NAACP-Jahresversammlung eine Ansprache (deren erhaltenes Skript er nicht veröffentlichte), um vor der anstehenden Präsidentenwahl Stimmen zu werben für jenen Kandidaten, den Deweys League for Independent Political Action (LIPA) unterstützte – ohne Erfolg. Die LIPA war eine kleine mit inneren Konflikten belastete politische Gruppe, in der neben Dewey als Chairman auch Du Bois mitwirkte; sie existierte nur kurze Zeit.

Dewey und die Schulsegregation

Deweys Schule an der Universität Chicago, die er 1896 gegründet hatte, besuchten in den sieben Jahren ihres Bestehens Kinder aus begüterten weißen Elternhäusern. Sie lernten viel über die Besiedlung Amerikas und das Leben der Farmer Virginias; aber über die Unmenschlichkeit der Sklavenherrschaft lernten sie, wenn man die Lehrerberichte nachliest, offenbar gar nichts. Dewey wurde durch seine Schule international als Vertreter progressiver Erziehung bekannt, auch mit seinem pädagogischen Credo von 1897, das mit dem Statement beginnt: Erziehung sei „soziale Teilhabe am Bewusstsein der Menschheit“. Der Grundbegriff seiner Sozialphilosophie ist *shared experience*, soziale Teilhabe, die mit anderen gemeinsam geteilte Erfahrung. Aber wo berichtete er in dem Riesenausstoß an Büchern und Aufsätzen wenigstens ein einziges Mal, dass soziale Teilhabe zwischen Schwarz und Weiß, erfolgreich durch seine Pädagogik geleistet wurde? Nirgendwo, lautet die Antwort, vermutlich weil das Rassenproblem nicht Thema progressiver Pädagogik war.

In dem mit seiner Tochter Evelyn gemeinsam geschriebenen, 1915 veröffentlichten Buch, „Schools of To-Morrow“ wird ein Loblied auf die öffentliche Schule 26 in Indianapolis verbreitet, die von Kindern schwarzer Eltern aus dem Armenviertel besucht, von schwarzen Lehrern unterrichtet, von einem schwarzen Schulleiter geleitet wurde. Die Schule war bekannt für ihr besonderes Profil vorberuflicher Ausbildung, welche schwarze Jungen an handwerkliche Berufe, schwarze Mädchen an Hauswirtschaft heranführte - und dies ganz im Dienst der community, in enger Kooperation mit den Kleinbetrieben der Nachbarschaft im Schwarzen-Getto der Innenstadt (MW 8, S. 339ff.). Die Deweys erwähnten nicht, dass im Staat Indiana, zumal in Indianapolis, strenge rassistische Schulsegregation herrschte und das Ausbildungskonzept der Schule Nr. 26 offensichtlich nach dem Vorbild B.T. Washingtons arbeitete. Das Bildungsziel dieser „Schule der Zukunft“ war gute Handarbeit. Hier wurde die Vorstellung verwirklicht, Schule als Embryo der künftigen Gesellschaft zu betrachten. „Negroes“ wurden zur Arbeit und zu Dienstleistungsberufen erzogen, dafür waren separate „schwarze“ Schulen gut geeignet. Dewey dachte nicht daran, mehr zu tun für die Bildung der Schwarzen als das, was die öffentliche Schule sowieso tat, und das genügte zur Aufrechterhaltung der Rassenschanke.

Den Vorwurf, Dewey vernachlässige anspruchsvolle theoretische Bildung in seinem pragmatisch-praktisch ausgerichteten Denken, traf ihn massiv erst in der Ära der Great Depression - dann auch im Kontext der Projektpädagogik seines Schülers W.H. Kilpatrick. Doch im zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts hatte der Vorwurf seinen sachlichen Ursprung. Denn auch das Platoon-System der öffentlichen Schulen in der Stahlstadt Gary rechneten die Deweys zu den „Schulen für Morgen“. Eingerichtet wurde es von dem Superintendenten der Stadt Gary, William Wirt, der Dewey als Student gehört hatte und ihm geistig verbunden war. Die Schulen in Gary waren rassistisch getrennt, sie wurden primär von Kindern der Familien besucht, deren Väter im Werk der US-Steel Corporation, dem dominanten örtlichen Arbeitgeber, ihren Lebensunterhalt verdienten. Das Gary-Curriculum, das einem „work-study-play-plan“ folgte, war pragmatisch im besten Wortsinn. Seine Erfolge lockten bald Besucher an und bewegten andere Kommunen zur Nachahmung. Es besaß eine starke vorberufliche

Komponente, Durch Schichtbetrieb und ständigen Wechsel der Schülerschaften zu anderen Lehrkräften an anderen Bildungsorten wurde es möglich, große Schülerzahlen bei optimaler Mitnutzung aller öffentlichen Einrichtungen zu unterrichten. Die geringe Bildungshöhe der bildungswilligen Bevölkerung Garys erzeugte breite Zustimmung zur Schulorganisation. Wirts System wurde durch den reformfreudigen Bürgermeister Mitchel in New York eingeführt. Nicht zuletzt war das Ziel, den Bildungsfinanzhaushalt der Weltstadt von seinem Schuldenberg zu befreien. Der daraufhin ausbrechende New Yorker Schulkampf 1915 bis 1917 ist ein historisch eindrucksvolles Beispiel für die Macht von Eltern, wenn sie sich zum Protest zusammenfinden. Das war durchaus im Sinne Deweys - nur eben, dass sich der Protest gegen Deweys Reformideen richtete, für die er in New York eintrat. Vor allem afroamerikanische Eltern sowie Kreise jüdischer Emigranten waren nicht Willens, die für ihre Kinder ohnehin kaum erträgliche Bildungssituation in den öffentlichen Schulen New Yorks durch ein Konzept der Massenerziehung ersetzt zu sehen, dem jegliche Aspiration zu höherer Bildung fehlte, und dies den Plänen der Industrie entgegenkam. Die Deweyaner verloren den Schulkampf, der nicht ohne Gewaltausbrüche ablief, drastisch (Weiner 2010, S. 34 ff.).

Erziehung zur Toleranz - ethische Aspekte

Ende der dreißiger Jahre wurden in den USA Konzepte einer auf kulturelle Vielfalt abhebenden Erziehung in den Schulaufsichtsbezirken mancher Großstädte eingeführt (Burkholder, 2011), um in der öffentlichen Schule Verständigung zwischen differenten Ethnien und Rassen zu fördern ☐ ein Gegenprogramm zum Rassismus Hitlerdeutschlands. Die neuen Curricula gingen auf den Einfluss der ethnischen Studien Boas' und seines Schülerkreises zurück. Es wurde erstmals versucht, in den Schulen bewusst antirassistisch-multikulturell zu erziehen. Der Eintritt der USA in den Krieg am 7.12.1941 bewirkte, dass Afroamerikaner für die Front benötigt wurden. Selbstverständlich herrschte zu diesem Zeitpunkt Rassentrennung in den Streitkräften. In dieser politischen Krisenzeit, die für Milderung rassistischer Vorurteile sorgte, gab Dewey selbstkritisch zu bedenken:

„We were aware that the question of the relation to one another of different races and religions was still a thorny one, since here too the past had left an evil heritage“ (Dewey, LW 15, S. 171).

In der New York Times vom 15.5.1942 findet sich ein Leserbrief Deweys (LW 15, S. 356ff.), in dem er die Ablehnung der Revision des Todesurteils gegen den mittellosen Schwarzen Odell Waller durch den Supreme Court mit Trauer und der Bitte um nochmalige Überprüfung kommentierte. Der verurteilte junge Sharecropper hatte, nachdem ihm sein Ernteanteil vom weißen Pächter verweigert wurde, diesen im anschließenden Streit, der in eine Schießerei überging, getötet, offenbar in Notwehr. Ganze Kampagnen wurden ab 1940, als der Fall durch die Medien ging, mit Unerstützung bedeutender Persönlichkeiten geführt, um für den Verurteilten eine mildere Strafe als das gerichtlich verkündete Todesurteil zu erreichen. Doch alles war vergeblich, auch Deweys Brief. Dieser Leserbrief des alten Dewey von 1942 ist die einzige mir bekannte, in seinem Werk dokumentierte Äußerung, die den vorherrschenden Rassismus am konkreten Beispiel öffentlich scharf kritisiert. In seinen großen pädagogischen und politischen Schriften geschah dies so nicht.

Im Pragmatismus, auch im Instrumentalismus Deweys, bedeutet Toleranz sehr viel mehr, als nur dem Gebot einer humanen Gesinnungsethik zu folgen. Hier lässt sich Toleranz verstehen als eine allgemeine Anpassungs- und Lernbereitschaft, als eine besondere Aufmerksamkeit für Verschiedenheit und als Konsequenz unserer Erfahrung von Pluralität. Eine ausgedehnte Grundsatzdiskussion über Toleranz gibt es nicht im Pragmatismus, eher ein waches Bewusstsein für die Notwendigkeit, die Probleme des täglichen Miteinanderlebens in einem liberalen Gemeinwesen regeln zu müssen. Um mit Max Weber zu sprechen: An die Stelle einer gesinnungsethischen Haltung rückt sehr viel mehr

die Verantwortungsethik, die die Folgen der im Gemeinwesen bestehenden Gesetze und Regulierungen bedenkt, aber auch vorhandene Intoleranz zu reduzieren sucht.

Moralisch vorbildlich ist aus pragmatischer Sicht das Handeln des Einzelnen dann, wenn es mit möglichst guten Wirkungen für möglichst viele Menschen verbunden ist. Diese konsequenzialistische Ethik setzt einen durchaus anderen Maßstab, als ihn Immanuel Kant in der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ entwickelte, wonach es darauf ankomme, der individuellen Pflicht zur Erfüllung eines allgemeinen moralischen Gesetzes zu genügen. Die Kritik Deweys lautete: Die sittlichen Tugenden pfl egten Philosophen wie Kant so hoch zu hängen, dass sie unrealisierbare Ideale bleiben. Werte sollten erreichbar sein.

Bei Dewey hing jedoch das eigene Ideal allseitiger Verbundenheit in seiner Unerreichbarkeit kaum weniger hoch als bei denjenigen, denen er dies vorwarf. Wie glaubte Dewey Klassenschranken, Hierarchien, Vorurteile, Egoismen überwinden zu können, die er als Barrieren seines Ideals sozialer Teilhabe kritisierte? Die Antwort lautet: durch Erziehung. Allein die Erziehung der öffentlichen Schule bietet nach Dewey die Chance, der jungen Generation gemeinsame Erfahrung zu vermitteln. Langfristig verändert so die Schule die Gesellschaft. Erziehung ist nach Dewey demnach ganz der sozialen Aufgabe gewidmet, während die Forderungen des Curriculums – im Deutschen würde man von „Bildung“ sprechen – integraler Bestandteil der Erziehung ist. Dass die Hauptaufgabe der Schule in der Vermittlung von anspruchsvoller Bildung liege, war der Standpunkt einer wachsenden Kritikerschaft Deweys.

Lässt man das Rassenproblem einmal beiseite, wird man gewahr, dass Dewey eine ausgesprochen dynamische, von Selbstbestimmung geprägte Vision entwickelte, in welcher die Gesellschaft nicht als pluralistisches Szenario miteinander konkurrierender politischer und ökonomischer Interessen, sondern als Community gedeutet wird. In ihr existieren verschiedene Gruppen. Das kann Konflikte bergen, aber im Zuge einer lernbereiten Entwicklung zu tolerantem Verhalten lassen sich diese Konflikte auch pragmatisch lösen. Je weniger dabei absolute Standpunkte formuliert werden, desto wahrscheinlicher sind erfolgreiche Lösungen. Dewey besaß ein unerschütterliches Vertrauen in die Fähigkeit der modernen Gesellschaft, ihre Ziele selbst zu bestimmen und nach Bedarf zu verändern. Toleranz, die im Sozialisationsprozess durch mannigfache Vorurteile und Vorbehalte gefährdet ist, kann nicht primär durch Belehrung erreicht werden, sondern nur durch wechselseitigen sozialen Austausch, durch Gewinnung und Wachstum der Erfahrung im Miteinander – womit man möglichst schon im Vorschulalter beginnen sollte.

Die Methoden der Erziehung zur Toleranz bestehen darin, mit Schülerinnen und Schülern so umzugehen, dass – innerhalb der einzelnen Lerngruppe wie im Schulkomplex als Ganzem – ein freundliches, lebensfrohes Klima entsteht. Besuchern von Reformschulen, die ihr pädagogisches Profil danach ausrichten, fällt die anheimelnde Atmosphäre selbstverständlicher Freundlichkeit und guter Umgangsformen sofort auf. Selbstgesetzte Verhaltensregeln, soziale Interaktionen, wechselseitiges Helfen und Voneinanderlernen fördern die Autonomie des Einzelnen wie die Solidarität der Gruppe. So weit wie möglich sollen die Eltern in das Schulleben einbezogen werden und die Schule als ein soziales Zentrum der Kommune fungieren. Kommunikation und Erfahrungsaustausch unter den Kindern dienen letztlich der Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und der Stärkung von Empathie. Ziel ist, die Sichtweise und die Interessenlage von Mitschülern zu verstehen und tolerieren zu lernen. Das eigene Interesse kann erfolgreicher artikuliert werden, wenn man Bedürfnislage und Zustimmungsbereitschaft von Mitschülern einzuschätzen gelernt hat. Nicht durch die theoretische Lektion, sondern durch soziale Aktion werden diejenigen, die mir anfangs fremd sind, zunehmend vertrauter. So können Vorurteile minimiert und das Gefühl für Fairness, d.h. für ein reziprokes Gerechtigkeitsempfinden im Umgang miteinander, erfahren werden.

Erziehung zur Toleranz ist wie alle pädagogische Bemühung nie frei von dem Risiko, unter ungünstigen Bedingungen zu scheitern. Es ist einsichtig, dass aus dem Elternhaus mitgebrachte ethnische Besonderheiten dem Toleranzbemühen Grenzen setzen, nur müssen alle Schülerinnen und Schüler auch die Chance haben, von diesen Besonderheiten zu wissen. Die offenbar werdenden kulturellen Differenzen können dann in altersangemessener Weise Gegenstand von gemeinsamen Gesprächen sein. Bei älteren Schülerinnen und Schülern bieten sich Kosten-/Nutzenüberlegungen zur Toleranz an. Die rationale Einsicht in die Vorteile einer toleranten Haltung beleuchtet ebenso die Grenzen unserer Kooperationsbereitschaft im Falle aggressiver Intoleranz. Toleranz kann aus der reformpädagogischen Sicht Deweys nur durch Erfahrungsaustausch, durch allmähliche Neustrukturierung der Erfahrung in einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen der Bewährung wachsen. Dabei ist kluge pädagogische Führung durch die Lehrkräfte unerlässliche Voraussetzung. Die horizontale Gliederung der öffentlichen Schule in den USA verkörperte für Dewey einen hohen Wert: Sie stand und steht für ein demokratisches Bildungswesen in einer demokratischen Gesellschaft. Auf den in der Realität vorfindbaren Widerspruch, dass das private Bildungssystem Amerikas mit seinen Spitzenuniversitäten die Eliten hervorbringt, das öffentliche System demgegenüber mit sehr vielen Problemen zu kämpfen hat, ging Dewey nicht ein. Das Thema Elitebildung vermied er. Die Bedeutung von Eliten für die Zukunft der Gesellschaft verkannte er völlig. Er konnte Kritik üben, Forderungen stellen und auf künftige Verbesserungen des Zustandes der Gesellschaft hoffen, aber eine tragfähige Analyse der Dilemmata und Paradoxien der Bildung in der modernen Demokratie vermochte er nicht zu leisten.

Afroamerikanische Reaktionen

Dewey pflegte in vertrackten Situationen den Rat zu geben: „Wir müssen hier sehr intelligent handeln!“ Schon der Begriff „intelligent“ lässt die Situation besser aussehen und stärkt unseren Glauben, sie zu bewältigen. Dewey ist heute eine historische Gestalt und verdient ein abwägendes Urteil aus historischer Distanz.

40

Dewey kritisierte Rassismus und soziale Barrieren. Er äußerte sich zu Problemen der Integration der Immigranten (hier ist vor allem die verunglückte Studie über polnische Einwanderer in Philadelphia im Sommer 1918 zu nennen (Retter, 2009, S. 93ff.)). Er schrieb keinen einzigen Aufsatz, in dem er das Bildungselend der Schwarzen, ihre Demütigung durch die Weißen, ihre Benachteiligung und ihre rechtliche Minderstellung konkret ausbreitete oder sich für die Aufhebung der Rassentrennung im öffentlichen Bildungssystem einsetzte. Andere, die nicht unbedingt Deweyaner waren, taten dies. Er betonte die Rolle der Schule als „sozialen Embryo“ der Gesellschaft“, forderte Aufhebung sozialer Barrieren, gelegentlich wandte er sich mit einem Halbsatz gegen Rassismus, vermied jedoch das Rassenproblem - die offene Wunde Amerikas - zum Anwendungsgebiet von shared experience zu machen.

Zu jener Doppelfrage, die die Bildungsdiskussion in den USA über Jahrzehnte bestimmte, liegt keine substantielle Stellungnahme Deweys vor: Ob es demokratisch und menschlich vertretbar sei, a) Afroamerikanern im allgemeinen Bildungssystem den Anspruch auf höhere Bildung zu verweigern; b) die gesetzlich (bis 1954) im Prinzip erlaubte Schultrennung schwarzer und weißer Kinder zu dulden oder gar gut zu heißen. So blieb alle Rede von der „Aufhebung sozialer Barrieren“ ein Hohn für die Betroffenen, falls sie Hoffnung auf ihn setzten.

Die Wiederentdeckung Deweys ab den neunziger Jahren im deutschsprachigen Raum war verdienstvoll und ein Gewinn. Weil diese Anfänge heute bereits der Historisierung anheimgefallen sind, lässt sich feststellen: Die jüngere deutsche Dewey-Renaissance brachte neuen Wind in die schlaffen Segel

der von der Reformpädagogik-Diskussion ermüdete Universitätspädagogik. Sie war gut gemeint. Doch, wie beim Anrücken von Heilsbringern üblich, verdrängte die Bewegung die Schatten und ließ nur das Licht der Erziehungsphilosophie Deweys leuchten. Mit dem Appell, Dewey und seine demokratische Pädagogik zu entdecken und neu zu lesen (anstatt den längst Verstorbenen abwägend aus historischer Distanz zu betrachten), blieb die Rekonstruktion des Deweybildes in der Wahl ihrer Kontexte hochselektiv und weithin kritiklos. Die bis heute anhaltende Mythenpflege entwickelte sich zu einem Zeitpunkt, als in den USA Stimmen laut wurden, die Dewey dem Vorwurf des latenten Rassismus aussetzten (Margonis, 2003; 2009). Deweykritik ist erst ein Thema der jüngsten Zeit (vgl. Fallace, 2011; Knoll, 1913; Retter, 2015, 2017; Konrad et al., 2017). Das Buch des afroamerikanischen Journalisten Ta-Nehisi Coates (2016), in dem der Autor seinem Sohn das ganze Ausmaß der Drangsalierung der schwarzen Rasse durch die weiße schildert, ist ein einziger Aufschrei, der auch als Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach Deweys Bedeutung für die Lösung des Rassenproblems verstanden werden kann: Es gibt keine Hoffnung für Afroamerikaner, die Weißen zerstören die Körper der Schwarzen - heute wie in der Vergangenheit. Wir bleiben unten, und sie bleiben oben. Schluss mit diesem Gerede von Hoffnung.

In den Vereinigten Staaten kam dezidierte pädagogische Kritik an Dewey nach der Bürgerrechtsbewegung auf, in der sein geistiges Erbe und er selbst posthum schlicht „out“ waren. So konstatierte Goodenow (1975), dass bei Dewey und den Vertretern des Progressivismus bis Ende der dreißiger Jahre jedes Interesse fehlte, sich der Realität rassistisch und ethnisch bedingter Konflikte zuzuwenden. Der sterile soziale Rekonstruktivismus des Deweyanismus, der die Schule zum sozialen Agens der Gesellschaft machte, habe das Rassenproblem als zweitrangig betrachtet.

Ein valides Kriterium zur Bewertung der Deweyschen Pädagogik in Bezug auf Lösung oder Linderung des Rassenproblems bilden Einschätzungen afroamerikanischer Sozialhistoriker und Pädagogen. Ihre Reaktion auf Dewey ist ausgesprochen verhalten bis kritisch. Diese Kritik bestand schon zu Lebzeiten Deweys. Das Buch des afroamerikanischen Historikers Carter G. Woodson, „The Mis-Education of the Negro“ von 1933 wandte sich deutlich gegen weiße „progressive“ Reformversuche Deweyscher Prägung. Es machte klar, dass alle öffentliche Bildung der Kontrolle und der Ideologie der Weißen untersteht. Während Dewey pragmatisch Denken und Handeln miteinander verschmolz, konterkarierte Woodson diesen Zusammenhang:

„Wenn du Kontrolle hast über eines Mannes Denken, brauchst du für sein Handeln nicht Sorge zu tragen. Du musst ihm nicht sagen, dass er hier oder dort zu stehen hat. Er wird den ihm zukommenden Platz von selbst finden und einnehmen. Du brauchst ihn nicht zum Hinterausgang zu schicken. Er wird von selbst dorthin gehen, ohne dass es ihm befohlen wurde. Und selbst wenn dort keine Hintertür sein sollte, wird er sie sich durch die Wand brechen. Seine Erziehung sorgt dafür“ (Woodson, 2010, S. 6f.).

Fallace (2011) vertritt in seiner wichtigen Studie über Deweys „Dilemma of Race“ die These, dass seine Sicht durch den ethnozentrischen Blick der kulturvergleichenden Forschung in der Hochzeit des Darwinischen Biologismus vor der Jahrhundertwende geprägt wurde. Ob diese Sicht nach dem Ersten Weltkrieg keine Rolle mehr spielte, wie Fallace meint, bedarf wohl weiterer Prüfung. W.E.B. Du Bois sprach in seinen Lebenserinnerungen von William James als Freund, der sich des jungen Du Bois während seiner Harvard-Studienzeit angenommen habe, während der schwarze Studierende an der Elite-Universität ansonsten sozial völlig ausgegrenzt lebte. Du Bois, seit 1916 in New York lebend, erwähnte ebenso Jane Addams als treue Helferin im Kampf um die Rechte der Afroamerikaner. Sie gehörte zum Kreis der „Freunde“. Dewey, der ihm als NAACP- und LIPA-Mitglied hätte viel näherstehen müssen, erwähnte Du Bois nicht. Dass Dewey ein einziges Mal öffentlich aussprach,

„there is no inferior race“ (1909; zit. in Fallace, 2011, S. 106), kann man festhalten; ihn damit zum Vorkämpfer für die Rechte der unterdrückten Rasse erheben zu wollen, ginge zu weit.

Weißer Überlegenheit gehörte vor und nach 1900 zum Progressivismus wie zum liberalen Selbstbild, das Freiheit und Gleichheit forderte, doch zur konkreten rassistischen Ungleichheit schwieg. Das war Deweys Dilemma. Shannon Sullivan macht deutlich, dass dort, wo heute innerhalb der weißen Mittelklasse das ernsthafte Bestreben vorhanden ist, Antirassismus als festen Bestandteil eigenen Wollens zu habitualisieren, ein Verharren in Scham über die Vergangenheit zur Gewinnung eigener moralischer Dignität nicht schon „normale“ unbefangene Offenheit der Beziehung zu anderen Ethnien herstellt. Auch so zu tun, als ob es kein Rassenproblem gäbe, ist für die Erziehung fatal. Man muss (anders als Dewey vorging) über verborgene Rassenkonzepte, unbewusste Suprematie, Vorurteile sprechen und den Prozess der Veränderung reflektieren, selbst wenn dabei Risiken und Brüche auftreten (Sullivan, 2014, S. 89-115).

Von afroamerikanischen Philosophen und Sozialhistorikern wird Dewey heute allenfalls dort in den Vordergrund gestellt, wo dies thematisch zwingend ist (West, 1989, S. 69ff.) oder die Dewey-Kritik bereits im Titel oder Untertitel der Abhandlung sichtbar wird (Taylor, 2004; Glaude, 2007; McCune, 2012). Alles in allem ist bei afroamerikanischen Universitätslehrern die historische Reaktion auf Dewey sehr viel distanzierter als bei Weißen. Bemüht sich hier ein afroamerikanischer Publizist um eine wohlwollende Grundeinstellung zu Dewey (Lawson & Koch, 2004, S. 6; Alridge, 2008, S. 41ff.), erklärt dort ein anderer, warum Afroamerikaner dem bedeutendsten weißen Philosophen Amerikas heute mit betretenem Schweigen begegnen (Taylor, 2004), ein dritter spricht ungeschminkt vom exkludierenden Charakter des interessengelenkten Pragmatismus der Weißen, sogar vom Rassismus Deweys, der, pragmatisch, die schulische Segregation mittels beredten Schweigens bejahte, und der, wiederum pragmatisch, den Genozid an Afroamerikanern durch Eugenik schweigend gebilligt habe (McCune 2012). Deutliche Kritik erfährt der „Romantizismus“ derjenigen, die sich bemühen, Deweys Gedanken weiterzuverbreiten (Curry, 2010, S. 49, S. 53). Die beeindruckendste Reaktion auf Deweys Befangenheit in den Widersprüchen seines sozialen Denkens ist Trauer (Glaude 2007). Stille Distanzierung von Dewey deutet sich an, wenn ein bekannter afroamerikanischer Hochschullehrer „The Afro-American Struggle for Knowledge in White America“ zum Thema machte, der weiße Autor von „Demokratie und Erziehung“ jedoch mit keinem Wort erwähnt wurde. (Ballard, 1973). Im Bewusstsein der „Color Line“ (Du Bois, 1986, S. 359) - jener Grenze, die der koloniale Blick des Weißen erzeugt, um Afroamerikaner zu zweitklassigen Menschen zu machen - wurde Dewey von den Betroffenen mitnichten zum Protagonisten im politischen Kampf um Gleichberechtigung gekürt, auch wenn ihm Walter White (NAACP) 1952 einen ehrenden Nachruf widmete.

Dewey bestätigte durch sein Verhalten den „Racial Contract“. Dieser Terminus des afroamerikanischen Philosophen Charles W. Mills ist heute in der Diskussion des amerikanischen Rasse-Dilemmas eine zentrale Denkfigur. C.W. Mills übertrug mit diesem Begriff in ironischer Absicht die europäisch-weiße Tradition der politischen Philosophie des Gesellschaftsvertrages auf die Nachkommen der Sklaven als heutige Bürger und Bürgerinnen der USA. Der „ethnische Vertrag“ ist das stillschweigende, bis heute gültige Übereinkommen der Weißen, die rassistische Suprematie gegenüber Negroes als ungewolltes Nebenprodukt menschlicher Unvollkommenheit erscheinen zu lassen, so dass sie eigentlich gar nicht existiert. Im Band von Charles Mills fand Dewey keine Erwähnung. Die gelegentliche Forderung eines weißen Liberalen nach rassistischer Gleichberechtigung war Teil des Racial Contracts. Sie rechtfertigte die tatsächlich herrschende soziale Ignoranz im weißen Ethnozentrismus. Deshalb blieb Dewey bei afroamerikanischen Intellektuellen in den vergangenen Jahrzehnten ohne Chance, zum Kandidaten einer anempfohlenen Wiederentdeckung zu werden. Die Versuchung, das „Race Dilemma“ nur allgemein als bedauerlich zu bezeichnen, ihm aber konkret nicht zu Leibe zu rücken, hätte Dewey nicht heimgesucht, wenn er als Schwarzer, als Kind von Sklaven-Eltern, 1859

geboren worden wäre. Die Amerikaner mit nichtweißer Hautfarbe, deren Unerfahrung die Unerwünschtheit war, in den USA als gleichberechtigte Bürger zu gelten, stellten ein nationales Dilemma dar, das die Nachkommen der weißen Siedler und die nachfolgenden Einwanderer aus Europa zu verantworten hatten, nicht aber die Nachkommen derjenigen, die zuvor Besitz der Weißen waren und deren Besitzstand zu mehren hatten. Die Behauptung, dass nicht die Schwarzen, sondern die Weißen das Problem Amerikas darstellen (Sullivan, 2006; Yancy, 2004), entspricht den historischen Fakten, wurde jedoch von Dewey nicht thematisiert.

Ausblick

Deweys hier nachgezeichneter Umgang mit dem Rassismus seiner Zeit ist kein moralisches Urteil über sein Werk oder über seine Gesinnung. Mein Beitrag wirft einen Blick auf ein zentrales gesellschaftliches Problem - verknüpft mit der Frage, wie Dewey mit ihm umging. Damit ist kein abschließendes Urteil gefällt, sondern eine Hypothese formuliert zur Eröffnung einer Diskussion. Deweys Werk bietet in der Vielfalt seiner Themen viele Anknüpfungspunkte, so dass die Rekonstruktion seiner Philosophie nach wie vor wichtig bleibt (Fesmire, 2015). Da er in schlechten Zeiten durch seine Philosophie Besserung trotz fehlender Gewissheit in Aussicht stellte, war die Neigung der Suchenden groß, ihn immer wieder zu zitieren. Das gilt besonders für Ethik, Ästhetik und Sozialphilosophie Deweys. Dass das Grundsatzurteil des Supreme Court von 1896 im Fall Plessy v. Ferguson, das Rassentrennung rechtfertigte („unter gewissen Voraussetzungen“, die in der Praxis kaum eine Rolle spielten), jedoch in Deweys Sozialtheorie unerwähnt blieb - selbst dann, wenn er die Aufhebung von sozialen Barrieren forderte, ist unfassbar.

Es fällt auf, dass der Darwinist und Religionskritiker Dewey an den Theorien des Darwinisten und Religionskritikers Sigmund Freud zur Sexualität als Konflikte bedingendes, Kultur und Alltag prägendes Phänomen kaum Interesse zeigte. Selbst dann nicht, nachdem Deweys Doktorvater G. Stanley Hall 1909 Freud zu Vorträgen in die USA eingeladen hatte und Freuds Psychoanalyse dort beispiellose Triumphe feierte. Die Verdrängung von Sex und „Lust“ aus der sozialen Wirklichkeit verweist auf Restbestände des einstmaligen frommen Puritanismus in der Sozialtheorie Deweys. Denn die Sexualität zu entdecken und sich von der bürgerlichen Scheinmoral zu emanzipieren war das neue Vergnügen der Epoche, das in Europa Malerei, Theater und Literatur seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert beherrschte und Amerika ebenso ergriffen hatte. Deweys Distanz dazu wird im Kapitel Heirat und Familie der Ethik-Zweitaufgabe sichtbar. Hier ist kurz von Freud die Rede (LW 7, S. 448). Freuds Konflikttheorie war unannehmbar für Deweys organisch-ganzheitliche Sicht. Dem Phänomen Aggression schenkte Dewey kaum Aufmerksamkeit. Weder gerechte Machtausübung - Macht wird nur kritisiert - noch die besondere Gewaltbereitschaft im Alltag als historisches Problem der amerikanischen Gesellschaft (Knöbl, 2006) machte Dewey zum Thema.

Nichtsdestotrotz: Dewey bleibt als Vorkämpfer für die Demokratie auch dann erwähnungspflichtig, wenn der historische Abstand zur Wahrnehmung des zeitgeschichtlichen Hintergrundes seines Demokratieverständnisses nötig ist. Die Vielgestaltigkeit seines Werkes weckt nach wie vor Interesse. Doch es gibt so etwas wie eine „Dewey-Falle“: In ihr bleiben jene gefangen, die ihn nur zitieren und meinen, damit wäre man schon einen großen Schritt weiter. Doch wer sich nicht auseinandersetzt mit der aus historischem Abstand zu gewinnenden Einsicht, dass Deweys Philosophie, die Kant überwinden wollte, dies und vieles andere keineswegs zu leisten vermochte, geht nicht vorwärts, sondern 100 Jahre „Democracy and Education“ zurück. Dewey beschritt einen eigenen Weg der Wahrheitssuche, der Vorteile, doch ebenso Grenzen und Dilemmata besitzt. Erfahrung, die sich bildet, ohne eine außer ihr befindliche Urteilsinstanz zu besitzen, wie dies in Deweys Philosophie zum Ausdruck

kommt, hat es besonders schwer, richtige Einsichten von falschen Gewissheiten zu trennen. Kurzfristig als „erfolgreich“ ausgewiesene Erfahrungen sind, das hat sich inzwischen herausgestellt, langfristig oft tödlich. So wird man heute Deweys hoffnungsvolle Fiktionen vom rassismusfreien, toleranten Verbundensein aller Menschen - Zukunftsbilder, die von Dewey-Intepreten oft zitiert werden - weiterhin gern lesen. Doch man wird ebenso dem bloßen Gedanken ein Handeln gegenüberstellen wollen, das sehr viel stärker als Dewey dies leistete, Grenzen beachtet. Es bleibt weiterhin die Aufgabe, die Balance zu finden, einerseits Grenzen zu respektieren, andererseits zu versuchen, sie in gemeinsam entdeckter Offenheit füreinander mit wachsender Zuwendungsbereitschaft zu überwinden – oder aber diese Grenzen zu benennen und in wechselseitigem Respekt zu beachten.

Literatur

- Batthyany, Sacha (2016): Fürchtet euch. Auf den Straßen der Vereinigten Staaten sieht man vieles, aber eines fast nie: spielende Kinder. Warum? Weil theoretisch alles passieren kann. Von einem Land in Angst. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 185, vom 11.8.2016, S. 3.
- Bellmann, Johannes (2007): *John Deweys naturalistische Pädagogik: Argumentationskontexte, Traditionslinien*. Paderborn: Schöningh.
- Böckenförde, Wolfgang (1977): Einleitung zur Textausgabe der „Erklärung über die Religionsfreiheit“. In: Lutz, Heinrich (Hrsg.): *Zur Geschichte der Toleranz und Religionsfreiheit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 401-421.
- Commons, John R. (1907): *Race and Democracy*. New York: MacMillan.
- Burkholder, Zoë (2011): *Color in the Classroom. How American Schools Taught Race 1900-1954*. New York: Oxford University Press
- Coates, Ta-Nehisi (2016): *Zwischen mir und der Welt*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Deuser, Hermann; Joas, Hans; Jung, Matthias & Schlette, Magnus (Eds.) (2016): *The Varieties of Transcendence. Pragmatism and the Theory of Religion*. New York: Fordham University Press.
- Dewey, John: [John Dewey-Gesamtausgabe in 37 Bänden u. Registerband]: *The Early Works 1882-1889* (EW), „*The Middle Works 1899-1924*“ (MW) und „*The Later Works 1925-1953*“ (LW). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (2002): Ein gemeinsamer Glaube. In: *John Deweys Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944)*. Mit einer Einleitung neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum, S. 161-225.
- Dietrich, Walter; George, Martin & Luz, Ulrich (Hrsg.) (1999): *Antijudaismus - christliche Erblast*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Elsenhans, Theodor (1909): *Bericht über den 3. Internationalen Kongress für Philosophie (International Congress of Philosophy) zu Heidelberg, 1. bis 5. Sept. 1908*. Heidelberg: Winter.
- Fallace, Thomas (2011): *Dewey and the Dilemma of Race. An Intellectual History, 1895-1922*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fesmire, Steven (2015): *Dewey*. London: Routledge: London.
- Forst, Rainer (2003): *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Gava, Gabriele & Stern, Robert (Eds.) (2016): *Pragmatism, Kant, and Transcendental Philosophy*. New York: Routledge.
- Goodenow, Ronald K. (1975): The Progressive Educator, Race and Ethnicity in the Depression Years: An Overview. In: *History of Education Quarterly*, 15, S. 365-394.
- Habermas, Jürgen (2012): *Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- James, William (1899): *Der Wille zum Glauben und andere popular-philosophische Essays von William James*. Stuttgart: Frommann.

- James, William [1907]: Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking. In: <http://www.gutenberg.org/files/5116/5116-h/5116-h.htm> (Abruf: 15.8.2016).
- James, William (1908): *Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode*n. Hamburg: Meiner (Reprint 1977; amerik. Original 1907; Reprint 1977).
- James, William (1909): *A Pluralistic Universe. Hilbert Lectures at Manchester College on the Present Situation in Philosophy*. London: Longmans, Green.
- James, William (1925): *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens*. Deutsche Bearbeitung von Georg Wobbermin. 4. Aufl. Leipzig (1. Auf. 1907; amerik. Orig.: *The Varieties of Religious Experience*, 1902).
- James, William (2006): *Pragmatismus und radikaler Empirismus*. Hrsg. v. Claus Langbehn. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Joas, Hans (1992): *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Joas, Hans (2000): Deweys Theorie der Religion. In: H. Joas, Hans (Hrsg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 139-159.
- Jones, John Wesley (2012): John Dewey and Cultural Racism. Thesis. University of Illinois, at Urbana-Champaign. In: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/42217/John_Jones.pdf?sequence=1. (Abruf: 15.8.2016)
- Jung, Matthias: (2016): Die Natur der Werte - eine pragmatische Perspektive. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 64, S. 410-423.
- Kant, Immanuel (1977): *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2* (Werkausgabe, Bd. XII, hrsg. v. Wilhelm Weischedel). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Konrad, Franz-Michael; Knoll, Michael & Fuchs, John A. (Hrsg.) (2017): *John Dewey als Pädagoge. Erziehung - Schule - Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knöbl, Wolfgang (2006): Jenseits des Zivilisationsprozesses. Die Gewalt, die Moderne und Amerika. In F. Kelleter & W. Knöbl (Hrsg.): *Amerika und Deutschland. Ambivalente Begegnungen*. Göttingen: Wallstein, S. 171-193.
- Knoll, Michael (2013): Das Scheitern eines weltberühmten Experiments. John Dewey und das Ende der Laborschule in Chicago. In: *Pädagogische Rundschau*, 67, S. 253-289.
- Konrad, Franz-Michael; Knoll, Michael & Fuchs, John A. (Hrsg.) (2017): *John Dewey als Pädagoge. Erziehung - Schule - Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in redaktioneller Vorbereitung progress).
- Margonis, Frank (2003): The Path of Social Amnesia and Dewey's Democratic Commitments. *Philosophy of Education [Philosophy of Education Archive]*, S. 296-304. In: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1749/466>
- Margonis Frank (2009): John Dewey's Racialized Visions of the Student and Classroom Community. In: *Educational Theory*, 59 (1), S. 17-39.
- Medefind, Jedd (2014): Tolerance is Not Enough: Why Only a Commitment to Robust Pluralism Can Rescue America's Civic Life. In: Biondo III, Vincent F. Biondo & Fiala, Andrew (Eds.) (2014): *Civility Religious Pluralism and Education*. New York: Routledge, S. 26-46.
- Menand, Louis (2001): *The Metaphysical Club. A Story of Ideas in America*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Mulford Elisha (1870): *The Nation: The Functions of Civil Order and Political Life in the United States*. New York: Hurd and Houghton.
- Mulford, E. (1897): *The Republic of God. An Institute of Theology*. 5th ed. Boston: Houghton, Mifflin. Cambridge: Riverside Press (Erstdruck 1881).
- Nikolaus von Kues (1943): *Über den Frieden im Glauben. De pace fidei*. Hrsg. von Ludwig Mohler. Leipzig: Meiner.

- Nussbaum, Martha (2014): *Die neue religiöse Intoleranz. Ein Ausweg aus der Politik der Angst*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oehler, Klaus (1995): *Sachen und Zeichen. Zur Philosophie des Pragmatismus*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Ovington, MaryW. (1911): *Half a Man. The Status of the Negro in New York*. New York: Longmans, Green
- Packer, George (2014): *Die Abwicklung. Eine innere Geschichte des neuen Amerika*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Pape, Helmut (2002): *Der dramatische Reichtum der konkreten Welt. Der Ursprung des Pragmatismus im Denken von Charles S. Peirce und William James*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Pečar, Andreas & Tricoire, Daniel (2015): *Falsche Freunde. War die Aufklärung wirklich die Geburtsstunde der Moderne?* Frankfurt a.M.: Campus.
- Peirce, Charles S. (1976): *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Hrsg. von K.-O. Apel. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1976.
- Peirce, Charles, S. (1976): *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Hrsg. von Karl-Otto Apel. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Pollack, Detlev; Müller, Olaf; Rosta, Gergely; Friedrichs, Nils & Yendell, Alexander (2014): *Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa*. Wiesbaden: Springer VS.
- Raters, Marie-Luise (2013): Religion in pragmatischer und pragmatistischer Betrachtung. In: Raters, Marie-Luise (Hrsg.): *Warum Religion? Pragmatische und pragmatistische Überlegungen zur Funktion von Religion im Leben*. Freiburg: Alber, S. 9-24.
- Retter, Hein (2005): Education and Democracy as Spiritual Experience. Liberal and Anti-liberal Aspects of John Dewey's Criticism of Religion.: In: *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 17, (1), S. 56-70.
- Retter, Hein (2007): Pragmatismus und Pragmatismusforschung in der Pädagogik – eine Kritik. In: *Pädagogische Rundschau*, 61, S. 37-53.
- Retter, Hein (2009): Gesellschaft, Politik und Religion bei John Dewey. In: Hohn, Hansjörg & Retter, Hein: *Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys*. Bad Heilbrunn, S. 12-207.
- Retter, Hein (2011a): *Protestantische Selbstvergewisserung zwischen Theologie und Pädagogik. Was nun, wenn Gott barmherzig, doch nicht allmächtig ist?* Münster: LIT.
- Retter, Hein (2011b): Von der europäischen Aufklärung zum amerikanischen Pragmatismus. Religion, Wahrheit und Erziehung zur Toleranz bei John Dewey. In: Babke, Hans-Georg (Hrsg.): *Pluralismus, Wahrheit, Toleranz*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 99-122.
- Retter, Hein: (2012): Dewey's Progressive Education, Experience and Instrumental Pragmatism with Particular Reference to the Concept of Bildung. In: Siljander, Pauli; Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (Eds.): *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 281-302.
- Retter, Hein (2013): Pragmatismus und Religion. In: *Panorama. Intercultural Annual of Interdisciplinary Ethical and Religious Studies for Responsible Research*, 25, S.167-181.
- Retter, Hein (2014): Die Neubegründung der Religion im amerikanischen Pragmatismus - Spuren von Charles Sanders Peirce, William James und John Dewey im theologisch-religionspädagogischen Diskurs der Gegenwart. In: Roggenkamp, Antje & Wermke, Michael (Hrsg.): *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 265-314.
- Retter, Hein (2015): Dilemmata der Pädagogik John Deweys im Kontext von Rasse, Erfahrung und Erziehung. In: *Pädagogische Rundschau*, 69, S. 45-64.

- Retter, Hein (2017): Faszination und Schwierigkeiten der Sozialphilosophie Deweys. „Nun aber bleiben Glauben, Hoffnung, Demokratie - diese drei.“ In: Konrad, Franz-Michael; Knoll, Michael & Fuchs, John A. (Hrsg.): *John Dewey als Pädagoge. Erziehung - Schule - Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in redaktionellem Vorbereitungsprozess).
- Konrad, Franz-Michael & Knoll, Michael (Hrsg.): *John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht*. Bad Heilbrunn: s (in progress).
- Rockefeller, Steven C. (1991): *John Dewey. Religious Faith and Democratic Humanism*. New York: Columbia University Press.
- Särkelä, Arvi (2015): Schwerpunkt: Empirischer Naturalismus und emanzipierter Empirismus. John Dewey in der Diskussion. In: *Zeitschrift für Philosophie*, 63, S. 1072-1075
- Scheliha, Arnulf von (2007): Toleranz als Botschaft des Christentums? In: Christoph Enders (Hrsg.): *Toleranz als Ordnungsprinzip? Die moderne Bürgergesellschaft als Ordnungsprinzip*. Paderborn: Mentis, S. 109-227.
- Seibert, Christoph (2009): *Religion im Denken von William James. Eine Interpretation seiner Philosophie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Strenger, Carlo (2015): *Zivilisierte Verachtung. Eine Anleitung zur Verteidigung unserer Freiheit*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Tröhler, Daniel & Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2005): *Pragmatismus und Pädagogik*. Zürich: Pestalozzianum.
- Vaas, Rüdiger: Warum der Glaube meistens schadet. Götter, Gesundheit und Gesellschaft. (MIZ 4/14) In: www.miz-online.de/node/448 (Abruf: 15.8.2016)
- Vaihinger, Hans (1913): *Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus; mit einem Anh. über Kant und Nietzsche* 2. Aufl. Berlin: Reuther & Reichard.
- Washington, Booker T. (1902): *Vom Sklaven empor. Eine Selbstbiographie*. Berlin: Reimer.
- Walzer, Michael (1998): *Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz*. Hamburg: Rotbuch.
- Weiner, Melissa F. (2010): *Power, Protest and the Public Schools. Jewish and African American Struggles in New York City*. Ruitgers University Press: New Brunswick.
- West, Cornel R. (1989): *The American Evasion of Philosophy. A Genealogy of Pragmatism*. Basingstoke: Macmillan.
- Woodson, Carter G. (2010): *The Mis-Education of the Negro*. Lexington KY: Seven Treasures Publications (Erstdruck 1933).

Über die Autoren

Prof. Dr. Hein Retter: Emeritus, Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft (Deutschland). Website: www.tu-braunschweig.de/allg-paed/personal/ehemalige/hretter; Kontakt: h.retter@tu-bs.de



i Ohne dies auszusprechen erinnert Dewey mit diesem Satz an das 1885 erschienene Buch von Henry S. Maine, „Popular Government“, in dem es abschätzig hieß: „Democracy is only a form of government“. 1888 trat Dewey in „The Ethics of Democracy“, Maines politischem Verriss der Demokratie entgegen, wobei er den zitierten Ausspruch Maines erwähnte (EW 1, S. 229). Dabei war Maine sogar bereit zuzugeben, dass das „amerikanische Experiment“ der Demokratie bei sorgfältiger Beachtung aller Rechtsgrundsätze wertvoll sei (en detail: Retter, 2009, S. 62).

Gabór B. Albert (Hungary)

History of Phases in Textbook Revisions at the 1928 Oslo Conference from the Hungarian Perspective

Summary: This study is focused on phases of the textbook revision movement and textbook debates from the Oslo Conference organized by the International Committee of Historians in 1928. It is based on interviews by the contemporary Norwegian newspaper "Aftenposten" and on reports to the Hungarian Ministry of Education written by the Hungarian conference delegate, Sandor Domanovszky, one of the greatest Hungarian historians and authors of textbooks. Further, the author examines Kuno Klebelsberg's (leader of the Hungarian Ministry of Education between 1922 and 1931) attitudes to the textbook issue. After World War I the Hungarian textbook revision movement was examined in depth by the institutions of the League of Nations, and at events of the International Committee of Historical Science (Comité International des Sciences Historiques - CISH). The textbook revision movement aimed to filter out tendentious and distorted prejudices towards other nations in history textbooks.

Keywords: Oslo Conference 1928, textbook revision movement, textbook debates, International Committee of Historical Science, history textbooks

Резюме (Габор Б. Альберт: Исторические фазы ревизий учебников на конференции в Осло, в 1928 году, с венгерской точки зрения): Данное исследование концентрируется на фазах ревизии школьного учебника дебатах о школьном учебнике на конференции историков в Осло в 1928 году, организованной Международным комитетом историков. Оно основано на интервью норвежского журнала того времени «Афтенпостен», а также на отчетах Венгерскому Министерству образования, составленных венгерским участником конференции Сандором Домановски, одного из крупнейших венгерских историков и авторов учебников. Далее исследуется деятельность Куно Клебельсберга (венгерский министр образования с 1922 до 1931) по теме учебников. Ревизией венгерских учебников наряду с органами Народного Союза глубоко занимался Международный комитет исторической науки (Comité International des Sciences Historiques = CISH). Целью движения ревизии учебников являлось освобождение учебников истории от тенденциозных и деформированных мнений и предосудительных мнений, касающихся других народов.

Ключевые слова: конференция историков 1928 года, движение ревизии учебников, дебаты по поводу учебников, Международный комитет исторической науки, учебники по истории

Zusammenfassung Zur Geschichte der Phasen der Lehrbuchrevision in der Oslo-Konferenz von 1928): Diese Studie konzentriert sich auf die Phasen der Lehrbuchrevision und auf die Lehrbuchdebatten der Historikerkonferenz in Oslo 1928, organisiert vom Internationalen Historikerkomitee. Sie basiert auf Interviews der zeitgenössischen norwegischen Zeitschrift "Aftenposten" sowie auf Berichten an das Ungarische Bildungsministerium, verfasst von dem ungarischen Konferenzdeligierten Sandor Domanovszky, einem der größten ungarischen Historiker und Lehrbuchautoren. Weiterhin werden die Haltungen von Kuno Klebelsberg (Ungarischer Kultusminister von 1922 bis 1931) zum Thema Lehrbücher untersucht. Mit der ungarischen Lehrbuchrevision beschäftigten sich tiefgehend neben den Organen des Volksbundes die Veranstaltungen des Internationalen Komitees für Geschichtswissenschaft (Comité International des Sciences Historiques = CISH). Das Ziel der Lehrbuchrevisionsbewegung war, die anderen Völker betreffenden tendenziösen und deformierten Äußerungen und Vorurteile aus den Geschichtsbüchern herauszufiltern.

Stichwörter: Historikerkonferenz 1928, Lehrbuchrevisionsbewegung, Lehrbuchdebatten, Internationales Komitee der Geschichtswissenschaft, Geschichtslehrbücher

The frame of research, its resource base and place in the taxonomy of sciences

We can read in a book published in English in 1933 (School text-book revision and international understanding, 1933) that 20 transnational organisations paid attention to textbook revision after the Great War. The textbook-revision movement aimed to filter out tendentious and distorted prejudices towards other nations in history textbooks.

In Hungarian studies and books on the history of education the first one focuses on the history of the transnational textbook-revision movement between the two world wars. It is "The basics of textbook research" (2002) written by Ágnes Dárdai. In her book the author draws attention to the systematic historical processing of Hungarian aspects of the movement. Since then some different publications have appeared on this topic (such as Albert, 2008, Ujváry, 2014).

Besides the institutions of the League of Nations the events of the Comité International des Sciences Historiques (CISH) examined the Hungarian textbook revision in depth.

The history of congresses organised by CISH was summarized by its former chairman, the German historian Karl Dietrich Erdmann in German in 1987 (Erdmann, 1987), and his book was translated in English in 2005 (Erdmann, 2005). The historical summary of the Transnational Committee was subtitled Cleavages and Goodwill. The "Spirit of Oslo" provided detailed information about the Congress for Historians organised in the Norwegian capital city in 1928. The will of mutual understanding, the spirit of Oslo, was manifested by the chairman of the congress, Halvdan Koht. With scientific skills, language skills and good manners, Koht achieved change in the attitude of historians from the hostile states, especially in the attitude of the Soviet Marxist historians. At the beginning they were hostile and passive, but at the end of the conference their behaviour changed, a discussion started between them (Erdmann, 2005). Besides Erdmann's study the contemporary transnational bulletins,¹ and the conference-interviews² published in *Aftenposten*, the Norwegian newspaper also help us to understand the history of the Congress of Oslo. Halvdan Koht, the chairman of the conference, wrote his book in 1962, which contains his personal remembrances (Koht, 1962).

The atmosphere of the congress was determined not only by scientific questions but by Soviet Marxist historians' (like Pokrovskij's) presence there. Gioacchino Volpe, the Italian historian who joined the Italian fascism movement, also participated in the conference.

In my study, quoting interviews taken from *Aftenposten* and reports by Domanovszky, I focus on the debates on textbooks of the Conference for Historians in Oslo in 1928. Further, I examine the attitude of the Hungarian Ministry of Culture/Education towards the textbook issue based on Domanovszky's replies to reports.

Among the Hungarian sources, particularly, documents of the Domanovszky heritage can be regarded as relevant historical sources. The leader of the delegation, Sándor Domanovszky, reported continuously on the Oslo conference to the Hungarian Ministry of Culture. At the 1928 conference the prominent cultural historian represented not only the Ministry of Culture/Education but the Hungarian Academy of Sciences and Pázmány Péter University of Sciences as well. As Domanovszky had a good relationship with Klebelsberg, he held on to his mandate in the 1930s. Glatz writes that in the 1930s Domanovszky was the "most influential organizer" of the transnational committee of

historians, whose name was mentioned in transnational bulletins and this way in the historical summary of the Transnational Committee too (Glatz, 1990: 227).

The debate between Secretary General Michel Lheritier and Italian delegate Gioacchino Volpe

The 16th session of the Congress focused on the textbook issue. The sharpest contrast appeared between the CISH secretary general Michel Lheritier, one of the organizers of the conference, and the Italian historian Gioacchino Volpe. Lheritier was the one of the most important persons of the textbook-revision movement. In the 'Teaching History' session he drafted intentions so that teaching History in schools could serve peace. The Italian historian Gioacchino Volpe was named a strange element at the conference by Erdmann, and because he joined the fascist movement he was similar to the soviet Marxist historians (Erdmann, 2005: 134). In his report Volpe strongly criticized the secretary general of CISH: "Lheritier wanted to turn historical instruction into propaganda for internationalism and peace." (Erdmann, 2005: 134). Volpe strongly attacked Lheritier and debated the idealization of peace. He wrote: „The educators teach peace, to be sure, but certainly they teach war as well, if necessary..." (Erdmann, 2005: 134). Lheritier regretted that Volpe interpreted his lecture in a wrong way. Lheritier's opinion was that a historian only has to look for justice and present the facts of history in the most objective way. Lheritier believed that studying science and the entire world history objectively would unintentionally guide a student to a peace conviction.³ It was the first fight with political overtones between Lheritier and Volpe in Oslo. Their debate went on in Venice in 1929, and it extremely increased the Franco-Italian conflict, which was not free from political overtones. Volpe proposed dissolving CISH then, and Pietro Fedele, former Italian minister of education, criticized the organisation because it wanted to interfere in the domestic policy of countries.⁴

Nicolae Jorga, Domanovszky Sándor and the textbook issue

Aftenposten reported scientific and political issues as well. The Norwegian quality newspaper interviewed the Belgian Henri Pirenne, the Austrian Alfons Dopsch, the Soviet Rostovtzeff and Mihail Pokrovskij, and also the Romanian and Hungarian historians, Nicolae Jorga and Sándor Domanovszky.

The interview with the Hungarian professor counterbalanced the interview with the Romanian professor Jorga. Domanovszky emphasised the role of resource research, Klebelsberg's role, the status of the Hungarian publication of periodicals and the increased interest in history research.⁵

Although the question of textbook revisions was not mentioned in these interviews, to discuss the topic, it is important to introduce briefly the textbook-writing activities of two historians. All the more, the Hungarian Ministry of Culture thoroughly examined the textbooks of Romania. Domanovszky was a scholar-author who knew the Romanian textbooks on the market. He proved it in his detailed report on the Oslo Conference. Domanovszky also wrote textbooks. He wrote a book series for secondary schools at Klebelsberg's request. These textbooks were printed by Royal Hungarian University Press (Domanovszky, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931). These books were scientifically demanding and had positivist thoroughness – proved by evaluation reports on them.⁶ The demand for these books decreased from 1928 (partly because of their complicated scientific language).⁷ After that Domanovszky became the most outstanding representative of the Hungarian textbook revision movement abroad. He studied transnational textbooks and curricula too.⁸ He was well informed about Norwegian, Polish, German, and Italian textbooks. He knew the Romanian historian Nicolae Jorga's textbook-writing activity too. Nicolae Jorga wrote his first textbook in 1910. The Hungarian Ministry of Culture studied the Romanian historian's textbooks in depth.

Iorga wrote the governmental authorities-aided textbook 'Istoria Romanilor'. Endre Barabás described the anti-Hungarian parts in his manuscript summary "Additions to the spirit of Romanian textbooks" in 1930. Nicolae Iorga's textbook "Istoria Romanilor" was considered as the basic source of historical textbook literature in Romania. The textbook was written for secondary schools. In his analysis Barabás quoted in detail from Iorga's textbook. The Romanian author's sentences, like King Sigismund's "Hungarians behaving like villains", or "the good-for-nothing Lewis the 2nd who drowned in a swamp" prove his negative partiality against Hungarian history.⁹ Quotations from Iorga's textbook also can be read in Ferenc Olay's book from 1933.¹⁰

A textbook criticism by a teacher from Érsekújvár and the response memorandum

We know about a Hungarian-related episode of textbook revision at the Oslo conference. Domanovszky reported on it to Kuno Klebelsberg on 4th October 1928.¹¹ At the congress the two-volume book "Report on nationalism in history textbooks" edited by the Swedish advisor, Wilhelm Carlgreen (Carlgreen, 1928), was handed out. The two volumes were published by the Word Alliance for Promoting International Friendship through the Churches. This book didn't belong to the official conference publications. In this book, František Loubal, a teacher from Érsekújvár, strongly criticized Hungarian history textbooks. Loubal found that the Hungarian textbooks don't write enough about Slovakian history. For example, Comenius' cultural role was not emphasized in Hungarian textbooks. Loubal mentioned a Czech textbook writer, who had named the Germans and the Hungarians "murderers of our souls". It was easy to disprove Loubal's words, because he analysed withdrawn Hungarian textbooks. Domanovszky urged writing a response memorandum in several letters to Klebelsberg. The response memorandum disproving Loubal's accusations was disclosed at the CISH consultation in 1929. The memorandum Bemerkungen¹² emphasized the strict evaluation system of the Hungarian textbook committee formed in 1925. Therefore Loubal might have known the official list of textbooks on the market. But for his analysis he didn't select an appropriate textbook. Wilhelm Carlgreen felt sorry about the fact that before publishing his book he hadn't checked the Slovakian teacher's writing with caution.

Reactions of the Hungarian Ministry of Culture to the textbook revision work

Domanovszky wrote about the debates on textbook revisions in detail. Domanovszky's letter of October 31st, 1928¹³ at several points refers to his earlier letter of October 4th, 1928.¹⁴ In the earlier letter Domanovszky gives a detailed report about the events of the Oslo congress, including Loubal's study. Domanovszky urged the response to this study again in his proposal of October 31st. He also suggested sending this response to the Word Alliance for Promoting International Friendship through the Churches organisation. We are sure that Domanovszky realized the importance of the textbook-revision issue from the aspect of foreign cultural policy and foreign propaganda.

In the marginal notes of his October 31st letter there were 3 surnames: Pechány, Madzsar and Horváth. Adolf Pechány was a representative of the Czechoslovakian textbook revision. Imre Madzsar had an active role in working out the curriculum of History for secondary schools. The surname Horváth surely refers to Jenő Horváth, was the executive director, later vice-chair of the Hungarian Society of Foreign Affairs between 1920 and 1933, and he represented the revisionist Hungarian foreign propaganda. We don't know who put down these three surnames and why. What is sure: all three people were experienced in the textbook trade.

Klebelsberg wrote the following words about Domanovszky's letter of October 31st, 1928: "I place a special stress on it." It proves two things. One the one hand: the letter was delivered to Klebelsberg. On the other hand: the Hungarian Ministry of Culture obviously was strongly interested in the issue of Hungarian textbook revisions.

Summary and Conclusions

In the history of the Hungarian textbook-revision movement the Oslo Conference of Historians is considered an important milestone.

In his reports, Sandor Domanovszky drew the attention of the Hungarian Ministry of Education to the fact that the textbook issue is an important part of cultural diplomacy. He pointed out the relevance of textbook revisions, and the fact that History teaching and textbook writing were strongly influenced by national aspects. It is proved by Volpe's and Lheritier's debate. In his reports on the Oslo Conference, Domanovszky wrote in detail about negative and prejudiced expressions against Hungarian history teaching and history textbooks by the neighbouring countries. He knew Jorga's, the textbook witer's, work. He urged writing a response memorandum to Loubal's study on Hungarian history teaching and history textbooks because it included numerous incorrect and distorted statements. At the same time, Domanovszky drew Kuno Klebelsberg's attention to the point that it is essential to delete false views on other nations from Hungarian textbooks as well.

New explorations of data related to textbook revisions of the Oslo congress justify the problem-based reinterpretation of history teaching and the history of textbooks between the two world wars.

Beside historians numerous educational and other organisations played a role in the textbook-revision movement too. We can think of one of the most important educational historians, Ernő Fináczy, who had an active part in the Hungarian textbook-revision movement too. But we don't know much about his work.

The *Aftenposten* interviews draw our attention to the interviewees' textbook-writing work. In my study I mentioned Jorga's textbook-writing activity, but it is worth studying the textbook authors in depth, like Vanag's work, who belonged to the outstanding Soviet historian Mihail Pokrovskij's school of history. How were these authors sacrificed by Stalin's cult of personality? It requires research of cultural-contactology type to find if there were any contact networks of textbook writers between the Hungarian and the Soviet (Russian) authors. We have got little information about whether the reform pedagogy affected Hungarian textbook writing or not.

It is worth studying how Klebelsberg's research may be widened. Klebelsberg was determined to educate the elite who is experienced in foreign propaganda, speak foreign languages and is at home in Europe. Who was involved in the Hungarian textbook-revision movement besides Domanovszky, and what were the intentions? Could the Hungarian Ministry of Culture be successful? How were the achievements of the textbook-revision movement between the two world wars built into the textbook-revision movement reborn after the Second World War? Or do we need to apply the theory of abolishing the past completely and in this way forget the work between the two wars?

References

A Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials. (1949). UNESCO, 30.

- Albert, B. G. (2008): The Hungarian textbook revision movement between the two world wars. In: *Századok*. 142 (1), pp. 63-78.
- Bulletin, Section 14. Enseignement de l'Histoire. 144-146.
- Dárdai, Á. (2002): *The basics of textbook research*. Budapest-Pécs: Dialog Campus Publisher. pp. 26-31.
- Domanovszky, S. (1926): *The History of Hungary. For the 3rd class of Secondary Schools*. Budapest: Royal Hungarian University Press.
- Domanovszky, S. (1927): *The History of Ancient Times till 180 AD. For the 4th class of Secondary Schools*. Budapest: Royal Hungarian University Press.
- Domanovszky, S. (1928): *World history from the soldier emperors' period to the golden age of institutions in the middle ages*. Budapest: Royal Hungarian University Press.
- Domanovszky, S. (1929): *World History from the decline of Medieval Institutions till the period of Enlightenment. For the 4th class of Secondary School*. Budapest: Royal Hungarian University Press.
- Domanovszky, S. (1930): *World History. From breaking out the French Revolution until now for the 7th class of Secondary Schools*. Budapest: Royal Hungarian University Press.
- Domanovszky, S. (1931): *Hungarian History. For the 8th class of Secondary Schools*. Budapest: Royal Hungarian University Press.
- Carlgreen, W. (Ed.) (1928): *Report on nationalism in history textbooks*. Prepared and compiled by the working committee of a special commission on education. Stockholm: A.-B. Magn. Bergvallas Förlag.
- Erdmann, K. D. (1987): *Die Ökumene der Historiker. Geschichte der Internationalen Historikerkongresse und des Comité International des Sciences Historiques*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erdmann, K. D. (1987): *Toward a Global Community of Historians. The International Historical Congresses and the International Committee of Historical Sciences. 1898-2000*. (Re-issued 2005 by Kocka, J., Mommsen, W.J., in collaboration with Blänsdorf, A.; translated from the German by Nothnagle, A.). New York-Oxford: Berghahn Books.
- Glatz, F. (1990): A Habsburg Palatine in the Hungarian historiography (Sándor Domanovszky: József Palatine's documents of manuscripts edited in 1988). In: *Historiography in Changing Era*. Budapest: Gondolat, pp. 226-262.
- Hungarian Academy of Sciences Manuscript Collection*, (Further: MTAKK) Ms 4519/66. *Domanovszky's letter to Klebelsberg (29 July, 1929) about the consultation in Venice*.
- Koht, H. (1962): *The Origin and Beginning of the International Committee of Historical Science. Personal Remembrances*. Lausanne.
- MOL K 636-1932-1936-65-14. box no. 668 18. poz. *Romanian textbooks*. Barabás, 1930
- MTAKK Ms 4519/61 *Domanovszky's letter of 31st October, 1928*
- MTAKK Ms. 4519/56 *Domanovszky's letter of 4th October, 1928*
- MTAKK Ms 4532/38. *Dr. Sándor Domanovszky: Difficulties in usability of Hungarian History textbook (for 3rd class of Secondary Schools)*
- MTAKK Ms 4532/1-47 *Sándor Domanovszky's documents on publishing his history textbooks 1908-1942*
- MTAKK Ms 4519/65 *Bemerkungen. Zu F. Loubals Kritik der magyarischen Lehrbücher, erschienen im I. Band des Report on nationalism in history textbooks. Stokholm, 1928, pp.68-76*.
- Professor Pokrovsky uttaler sig til "Aftenposten" *Aftenposten*, 17. aug., 1928.
- Professor Rostovtzeff om bolsjevikenes deltagelse i historiker-kongressen. *Aftenposten*, 15. aug., 1928.
- Rumeniens representant på historikerkongressen. Nogen ord med professor N. Iorga fra Bukarest. *Aftenposten*, Oslo, tirsdag 14. august, 1928.

Section 14. Enseignement de l'Histoire. in Bulletin of the International Committee of Historical Sciences. VI. Congrès international des Sciences Historiques Oslo. 1928. Actes du Congrès. Le Comité. ORGANISATEUR DU CONGRÈS 1929, pp.141-150.

School Text-Book Revision and International Understanding (1933). Paris: International Institute of Intellectual Cooperation. 2nd. rev. Ed.

Ujváry, G. (2015): *Debate on textbooks. Hungarian and German attempts to modify each other's textbooks during the Second World War.* In: Bordás, S. & Glavanovics, A. (Eds.): Possibilities of handling our historical traumas in psychological approach. KJF, Székesfehérvár, pp. 79-123.

Ungarsk historisk videnskap. En samtale med professor Domanovszky fra Budapest. *Aftenposten*, 18. august 1928, Nr. 417.

1 *Section 14. Enseignement de l'Histoire.* in Bulletin of the International Committee of Historical Sciences. VI. Congrès international des Sciences Historiques Oslo. 1928. Actes du Congrès. Le Comité. ORGANISATEUR DU CONGRÈS 1929, pp. 141-150.

2 Professor Rostovtzeff om bolsjevikenes deltagelse i historiker-kongressen. *Aftenposten*, 15. aug. 1928. Professor Pokrovsky uttaler sig til "Aftenposten" *Aftenposten*, 17. aug. 1928. Rumeniens representant på historikerkongressen. Nogen ord med professor N. Iorga fra Bukarest. *Aftenposten*, Oslo, tirsdag 14. august 1928. Ungarsk historisk videnskap. En samtale med professor Domanovszky fra Budapest. *Aftenposten* 18. august 1928, Nr. 417.

3 Bulletin, Section 14. Enseignement de l'Histoire, pp.144-146.

4 Hungarian Academy of Sciences Manuscripts Ms (further: MTAKK Ms) 4519/66. *Domanovszky's letter to Klebelsberg (29 July, 1929)*

5 Ungarsk historisk videnskap. En samtale med professor Domanovszky fra Budapest. *Aftenposten* 18. august, 1928, Nr. 417.

6 E.g. MTAKK Ms 4532/38. *Dr. Sándor Domanovszky: Difficulties in usability of Hungarian History textbook (for 3rd class of Secondary Schools).*

7 MTAKK Ms 4532/1-47 *Sándor Domanovszky's documents on publishing his history textbooks 1908-1942.*

8 MTAKK Ms 4519/67 *Domanovszky's letter to Klebelsberg (13 December 1929).*

9 Hungarian Archives K (MOL K) 636-1932-1936-65-14. box no. 668 18. poz. *Romanian textbooks.* Barabás, 1930

10 Olay, F. (1934): *What do the Romanians teach?* Budapest: Hungarian National Alliance, pp. 27-28.

11 MTAKK Ms. 4519/56 *Domanovszky's letter of 4th October, 1928*

12 MTAKK Ms 4519/65. *Bemerkungen. Zu F. Loubal Kritik der magyarischen Lehrbücher, erschienen im I. Band des Rapport on nationalism in history textbooks, Stockholm, 1928, pp. 68-76.*

13 MTAKK Ms 4519/61 *Domanovszky's letter of 31st October, 1928.*

14 MTAKK Ms. 4519/56 *Domanovszky's letter of 4th October, 1928.*

About the Author

Dr. Gábor Albert: Historian of education, Kaposvar University, Hungary; contact: albert.gabor@ke.hu



Владимир А. Сахроков / Vladimir A. Sakhrokov (Russia)

Экзистенциализм и современная мировая цивилизация

Резюме: В статье дана краткая информация о философской трактовке экзистенциализма с его истоков до современного периода с уклоном в понятийные характеристики совместного существования современными якобы совершенном мире. Особое внимание уделяется не только диалогу между различными культурами и вероисповеданиями, но и культуре самого диалога – вопрос, который должен волновать каждого человека. В статье также отражены взгляды и мнения отдельных ученых и исследователей, интересующихся проблемой существования и выживания. Здесь также сообщается о необходимых взаимосвязях между двумя мировыми культурами ислама и христианства с целью обеспечения более сбалансированного и стабильного мирового порядка. экзистенциализм, цивилизация, философия, межкультурный и межрелигиозный диалог, ислам, христианство

Ключевые слова: экзистенциализм, цивилизация, философия, межкультурный и межрелигиозный диалог, ислам, христианство

Summary (Vladimir A. Sakhrokov: *Existentialism and the modern world civilization*): The article contains brief information on philosophical approaches towards existentialism starting from its roots up to the modernity, reality with a focus on incline to conceptual characteristics of social cojoint existence in the contemporary and allegedly perfected world. Much importance is attached not only to a dialogue between people of different cultures and beliefs confessions but also to the culture of a dialogue itself – an issue that every human being should feel is important. it incumbent upon himself to see to it. The article also outlines various views and opinions on the part of some scholars and researchers regarding as to the matter of existence and survival. In addition, apart from that there have been ascribed some current nowadays approaches toward the relations between the two world wide cultures of Islam and Christianity are highlighted, with respect to seeking a more balanced and secure world order.

Keywords: existentialism, civilization, philosophy, intercultural and interreligious dialogue, Islam, Christianity

Zusammenfassung (Vladimir A. Sakhrokov: *Der Existentialismus und die moderne Weltzivilisation*): Der Artikel gibt einen Überblick über philosophische Interpretationen des Existentialismus von ihren Anfängen bis in die Gegenwart, mit einem Schwerpunkt auf die konzeptionellen Merkmale der Koexistenz in der modernen und vermeintlich heilen Welt. Besondere Beachtung erfährt nicht nur der Dialog zwischen Menschen aus differenten Kulturen und Konfessionen, sondern auch die Kultur des Dialogs selbst – ein Anliegen, das jedem wichtig sein sollte. Der Artikel beschreibt ebenso die unterschiedlichen Gesichtspunkte und Meinungen einiger Wissenschaftler und Forscher mit Blick auf Existenz und Überleben. Außerdem werden – mit Blick auf mehr Ausgleich und Sicherheit der Weltordnung - einige heutige Herangehensweisen an die Beziehungen zwischen den beiden Weltkulturen des Islams und des Christentums beleuchtet.

Schlüsselwörter: Existentialismus, Zivilisation, Philosophie, interkultureller und interreligiöser Dialog, Islam, Christentum

В нынешнюю эпоху нескончаемого информационного потока, когда в современных условиях необходимо не только абсорбировать все многообразие поточной информации, но и всеми способами стремиться адаптироваться к современным моделям политического, экономического и социального развития. А это, в свою очередь, требует особого осмысления самого существования на планете, так как последнее в рамках философского подхода к самому термину «экзистенциализм» предопределено восприниматься в двух направлениях: теистическом и атеистическом.

Теистическое направление, сторонниками которого были Гуссерль, Кьеркегор, Ясперс, Бердяев и др., предопределяет рассматривать человека как единое целое между субъектом и объектом, в то время как атеистическое направление, представителями которого признано считать Сартра, Камю, Бовуара и др., исходит из принципа противоположности субъекта и объекта.

Некоторым особняком стоит онтология Хайдеггера, согласно которой предметом философии должно быть «бытие», а предметом науки - «сущее». «Под сущим подразумевается все относящееся к эмпирическому миру, от которого необходимо отличать само «бытие». Последнее постигается не опосредованно (через рассудочное мышление), а лишь непосредственно, открываясь человеку через его бытие, его личное существование, т.е. через экзистенцию» (Философский словарь [Dictionary of philosophic terms], 2009).

Характерна трактовка экзистенции как понятия, в котором заключена нерасчлененная целостность субъекта и объекта, которую невозможно постигнуть ни при помощи рассудочного или научного мышления, ни посредством спекулятивного рассуждения. Обретая себя как экзистенцию, человек обретает и свою свободу, которая, согласно экзистенциализму, состоит в том, чтобы человек не выступал как вещь, формирующаяся под влиянием естественной или социальной необходимости, а выбирал самого себя, формировал себя каждым своим действием и поступком. Именно свободный человек несет ответственность за все совершенное им, а не оправдывает себя обстоятельствами.

Современная философия или метафизика Нового времени, по Хайдеггеру, является не столько спекулятивной, умозрительной, сколько волюнтаристской и практической, поскольку отстаивает человеческое право и способность господствовать над остальным миром и играть главенствующую роль в истории. «В Новое время человек предстает в качестве «рационального животного», зависимого от техники, производства, которые, в свою очередь, вместо того чтобы служить средствами реализации властных амбиций человека, подчиняют его самого. Человек оказывается «заброшенным» в мир, испытывает при этом страх перед сущим ... и ужас перед бытием, а также постоянное чувство вины за собственную ничтожность» (Ястребцева [Yastrebtseva], 2013).

В данной связи нельзя не заметить некое противоречие между свободным человеком, претендующим на господство над всем и вся, и человеком, ограниченным в пространстве и времени, испытывающим неудобство и страх перед бытием, несмотря на его беспрецедентно великие завоевания и достижения во многих областях науки и техники. Данное противоречие некоторым образом снимается в индуизме, одной из радикальных религий, предусматривающей наличие жизни после смерти, инкарнацию и перевоплощение духа. Согласно догмам индуизма, человек должен благодарить природу за предоставленную ему ею жизнь, преклоняться перед божественными сущностями и с благоговением относиться к другим представителям животного мира, многие из которых чтятся святыми.

В буддизме, выпестованной из индуизма религии, имеет место отказ от бога-отца и выражение двух основных состояний - страдание и освобождение от страдания, причем последнее, получившее название нирваны, достигается путем отрешения от жизненных реалий и полного успокоения. Согласно этой религии, все знания человека о мире не истинны, а являются плодом его воображения, что не может не характеризовать данное религиозное направление как, в некотором отношении, мистическое.

В конфуцианстве можно наблюдать следование мудрости древних непревзойденных святых-совершенномудрых, этика которых предопределяет должное проявление человеком гуманности, справедливости, разумности, мужества, осторожности, почтительности и милосердия. Социально-политическая доктрина в конфуцианстве зиждется на приоритете моральных ценностей и норм.

В христианстве также можно найти подобные руководства к жизни и необходимые заповеди, но данная религия в своей совокупности зиждется на главном учении о пришествии богочеловека в облики Христа, который принял ради людей страдания и смерть, воскрес и вознесся на небо. Христианство – одна из немногих религий, которая никогда не представляла собой единого целого в организационном плане. В ходе развития христианство распалось на три основные ветви - католицизм, православие и протестантизм, каждая из которых имеет свои течения, направления и секты.

И, наконец, в исламской, самой молодой религии, также отличающейся радикализмом, наблюдается смешение первобытных религий и догм иудаизма, христианства и зороастризма. В основе ислама лежит вера в единого бога (Аллаха), который сотворил землю и все мироздание и пред которым необходимо проявлять смирение и покорность. Вот почему существенной особенностью ислама является некий фатализм, предопределяющий непогрешимость всевышнего и неизбежность начала и конца всего сущего.

Основной принцип человеческого существования, благодаря чему снимается противопоставление субъекта и объекта, - это бытие-в-мире, причем сам мир (социальный и трудовой мир вещей, являющиеся предметом забот) должен быть в совершенном мире, свободном от излишних амбиций, притязаний, давлений, столкновений и войн.

Но, с другой стороны, совершенный мир невозможен без участия «совершенного человека», концепция создания которого в исламе получила развитие еще в 13 веке. «Известный мусульманский философ того времени Ибн аль-Араби видел в человеке земное воплощение божественного абсолюта. Уже в то время в недрах мусульманской теологии формировались течения, отмеченные печатью свободомыслия и гуманизма. В частности, мутаазилиты (обособившиеся), выдвигая тезис о превосходстве знания над верой, возвещали, что божественная справедливость означает свободу человеческой воли, и отрицали слепое следование религиозным авторитетам, действовавшим согласно установленным догмам» (Сахроков [Sakhrokov], 2012, 160).

Подобную картину отношения к действительности можно наблюдать в трудах так называемых исмаилитских философов и исследователей 10-12 веков, которые, вслед за арабоязычными перипатетиками, также опирались на аристотелевское наследие. Согласно их мнению, идея всепронизывающей жизни, объясняющая как разумный порядок космоса, так и жизненную активность сущего, имеет, возможно, стоические корни. Теория равномерности и «баланса» макроструктур мироздания, вероятно, восходит к пифагорейским учениям, которых открыто и тайно придерживались многие арабы и исмаилиты.

Не отрицая существования Первого Предела, что в мусульманской философии трактуется как Первопричина, такие философы, как, например, Аль-Кинди, Аль-Кирмани и другие, наделяли человеческую историю величайшим и высочайшим смыслом. Согласно традиционному мировоззрению, характерному для авраамических религий, начало и конец мировой истории

находятся, образно выражаясь, в руках Бога: именно Он начинает мировую историю актом творения, Он и заканчивает ее, завершая окончанием творения и Судным днем.

Такое понимание не дает возможности наделить человека и всю человеческую историю каким-либо смыслом существования за пределами самого человека. В таком случае усилия отдельного человека не выходят в целом за его пределы, так как человечество не влияет ни на чью судьбу, кроме собственной. Именно в учении Аль-Кирмани преодолевается подобная «заикленность» человека на самом себе. В этом учении усилия человечества по нравственному совершенствованию и обретению знания приобретают наивысший метафизический смысл. Вот почему, как пишет российский философ А.В. Смирнов из Института философии РАН,

«согласно Аль-Кирмани и его сподвижникам, человек оказывается завершителем творения универсума. Воздаяние наступает после Судного дня и выражается для достигших совершенства в том, что их души образуют единую вечно пребывающую форму – Второй Предел универсума, столь же совершенный, как его Первый Предел, или Первый Разум ... Так «большая» история завершается как один большой цикл, начинающийся сотворением Первого Предела и заканчивающийся возникновением Второго Предела универсума в результате завершения человеческой истории...» (Смирнов [Smirnov], 2013).

Существует огромное количество свидетельств, на основании которых можно действительно проследить микро- и макросвязи в большой палитре оценок «существования» в отношениях между людьми различных вероисповеданий и культур, но на сегодняшний день нас не могут не волновать взаимосвязи между двумя глобальными культурами ислама и христианства, которые, по мнению многих ученых, специалистов, философов и сторонних наблюдателей, становятся основой обеспечения общенациональной, мировой системы безопасного цивилизованного развития всего мирового сообщества.

Некогда существовавший в более-менее стабильных условиях мировой политико-экономический порядок дал трещину, которая разрастается по всем направлениям под давлением определенных кругов и при попустительстве отдельных государств, что нельзя не рассматривать как наступление мирового «хаоса» на смену мирового цивилизованного «порядка», который хорошо ли, или плохо, но все таки «балансирует» различные культуры на одинаковом уровне развития.

В современных общепланетарных условиях происходит то, что вполне можно определить как вопиющее нарушение баланса политических, экономических и социальных сил. Этот процесс начался 25 лет назад, причиной чему стал распад Советского Союза. Это можно объяснить как физически, так и с помощью математических формул: когда нарушается некое равновесие между двумя противоположными закономерностями (а вся наша жизнь именно представляет и должна представлять баланс между всеми бесчисленными парными началами или закономерностями, в том числе в политическом, социально-экономическом и культурном развитии), тогда и происходит дисбаланс сил и уклон в одну пересилившую сторону.

В результате сегодня наблюдаются обоснованный экономический спад Российской Федерации, преемницы великой державы в лице Советского Союза, и, напротив, беспрецедентное необоснованное вмешательство США во внутренние дела практически всех стран земного шара, что не может не волновать не только философски грамотного человека, ратующего за правомерные постулаты экзистенциализма в широком масштабе, но и всех

представителей различных культур и верований, вынужденных сейчас задумываться не столько о существовании, сколько о выживании всего человечества.

В настоящее время цивилизованное единство двух мировых культур евразийского континента подвергается беспрецедентным геополитическим вызовам. Либеральная политика стран атлантического альянса предлагает известную форму культурной универсализации и символизации западных ценностей как единственно легитимных в определении будущего всего человечества. Не западный же альянс цивилизаций, в первую очередь страны БРИКС (Россия, Китай, Индия, Бразилия, ЮАР), предлагает альтернативный вариант развития, а именно многополярную систему цивилизационных взаимодействий, основанных на сохранении цивилизационных идентичностей, религиозных традиций как способа самоидентификации, нелиберальной идеологии как защиты коллективных прав цивилизованных общностей.

Именно Россия, будучи геополитической платформой диалога цивилизаций, как мировой лидер диалога в рамках союза стран БРИКС, обладая уникальным опытом цивилизационного сотрудничества культур, несет глобальную миссию по формированию новой системы многополярного мира цивилизаций и решению глобальных проблем человечества не в угоду отдельных высокоразвитых стран, а с соблюдением норм международного права и учетом интересов каждой заинтересованной стороны.

Говоря в целом о мировых системах, следует не забывать, что абсолютно все в мире подчиняется всемирному закону биполярных систем, действующих по известному Великому принципу двойственности, всегда предопределяющему наличие парных противоположных понятий. С произошедшей геополитической катастрофой мир потерял второй полюс, благодаря которому наблюдались определенный баланс сил и некая устойчивость в глобальной системе координат, которые способствовали (несмотря на отдельные, скорее, частные негативные стороны, как ущемление прав человека, прав собственности и др.) все же развитию сотрудничества и взаимопонимания между народами и культурами, и при которых невозможно было даже и подумать о каком-либо терроре и о тех гнетущих и душераздирающих событиях, которые происходят сейчас, например, на Ближнем Востоке и в других точках планеты.

«Именно России в ее новом виде предстоит осознать свою роль и предназначение в мире, чтобы определиться на мировой арене в качестве своего рода «моста» между двумя ведущими цивилизациями Запада и Востока, ибо в определении и реализации разумного сочетания противоположностей («золотой пропорции») должен видаться один из основных источников всего мирового развития» (Сахроков [Sakhrokov], 2008).

Подобные мысли высказывались и продолжают высказываться многими учеными и исследователями культур ислама и православия. В частности, иранский богослов Мухаммед Али Тасхири на конференции «Россия – исламский мир», проходившей 23 июня 2008 года в Москве, заявил:

«Россия – великая страна, которая обладает великой культурой и историей. И то, что Россия ведет отношения с исламским миром, – это на пользу всем. Россия удалена от Запада и от США, со стороны которых идет несправедливое нашествие на исламскую культуру, осквернение святынь. Россия может стать мостом между Западом и исламским миром для достижения баланса» (см. Попов [Popov], 2010).

Председатель Центрального духовного управления мусульман России верховный муфтий Шейх-аль-Ислам Талгат Таджуддин прямо говорит о возможности объединения мусульман и православных на одном цивилизационном идеале святости:

«Сегодня мы много говорим о том, какой должна быть наша национальная идеология. Я считаю, что она должна основываться на трех принципах: благодарности и любви к Богу, благодарности и любви к нашим предкам, сохранившим веру и создавшим наше Отечество, и, наконец, благодарности и любви к нашей Отчизне – Святой Руси!» (Таджуддин [Tadzhuddin], 2010).

Патриарх Кирилл рассматривает цивилизационную идею Святой Руси не только как общенациональную, способную морально сплотить всех верующих в стране – и мусульман, и христиан, но также как обобщенный цивилизационный ответ россиян в диалоге с Западом. Патриарх Кирилл призывает:

«Святая Русь – это уникальный цивилизационный проект со своей миссией, он не должен быть ведомым, он должен генерировать идеи. У нас есть потенциал для развития подлинного диалога Запада и Востока. Не диалога всадника с лошадью, а реального диалога равновеликих партнеров. И вот только такой диалог приведет к построению единой Европы» (Патриарх Кирилл [Patriarch Kirill], 2010).

Вот почему диалог культур, являясь сегодня проблемой номер один, приобретает особую значимость. В свое время положения концепции диалога культур были разработаны М.М. Бахтиным, который определял культуру как форму общения людей разных культур. Он утверждал о необходимости наличия культуры самого диалога культур, в которой в настоящее время испытывает большой недостаток современное мировое сообщество.

Данной проблемой интересуются многие мыслители в современном мире, которым не безразличны судьбы народов всех мировых культур. В частности, современный немецкий ученый Олаф Бойхлинг, вот уже много лет уделяющий внимание буддийской культуре, редактор журнала «Международные диалоги по образованию: прошлое и настоящее», выступая на летнем семинаре в Гамбургском университете в 2014 году по вопросу «глобализации буддизма», отметил, что Гамбург является одним из оплотов буддизма в Германии. Частью этой разнообразной буддийской сцены являются буддисты из Вьетнама, которые поселились в качестве беженцев с середины 1970-х годов. С 1984 года в Гамбурге существует буддийская пагода, которая осуществляет духовную поддержку своих соотечественников за рубежом. Эта пагода является одним из крупнейших буддийских монастырей в Германии (Beuchling [Бойхлинг], 2013).

Можно привести другие подобные примеры религиозных диаспор, осуществляющих во многих точках земного шара благородную миссию духовного сближения культур различного вероисповедания, что еще раз подчеркивает важность не только диалога культур, но и культуры самого диалога культур, ибо все в человеческом мире есть фактически культура. Как отмечают современные российские исследователи Н.М. Меликов и А.А. Гезалов,

«диалог культур предполагает и культуру самого диалога. Диалог культур не может осуществиться без культуры диалога. Ничто в человеческом мире не может существовать без культуры, в том числе и сам диалог культур. В основе культуры диалога культур, как представляется, находятся две идеи: идея культуры как поля взаимодействия и идея единства многообразия культур» (Гезалов [Gezalov], 2014).

Культура, а не экономика или политика, как считают многие наши современники, является фундаментом общественного позитивного развития, поскольку экономика и политика – производные культуры, от нее зависящие и ее определяющие. Как политика является концентрированным выражением экономики, так и культура, будучи базисом, вбирает в себя экономику и политику как надстроечные элементы. Не оценивать должным образом эти положения ошибочно и чревато большими последствиями.

Как хорошо известно, именно недооценка исторической уникальности цивилизации в конце XX века привели к драматическому распаду целостности российской цивилизации как многонациональной и полиэтнической культуры, который вполне недвусмысленно считается глобальной геополитической катастрофой ушедшего века. Этот распад сопровождался возникновением государств (Армения, Грузия, страны Балтии, Украина и др.), выбравших путь национально-государственной идентичности.

Национально-государственная идентичность (изолирующая) стала доминирующей и вытеснила цивилизационную идентичность (интегрирующую) в этих странах. Вокруг Российской Федерации образовался пояс государств с цивилизационной альтернативной идентичностью, которая во многом искусственно поддерживается идеологией однополярного мира Запада, контролируемого идеологией США. На смену биполярному миру после распада СССР пришла идеология однополярной гегемонии Атлантического цивилизационного альянса, основанная на прагматизме и превосходстве развитых стран. Нормой в такой геополитике стало утверждение американского идеолога С. Хантингтона о так называемом «конflikте цивилизаций» (Хантингтон [Huntington], 1994).

Известно, что сейчас в противовес западному блоку НАТО создан восточный альянс ЕАС. Как верно подчеркивает один из исследователей мировых цивилизаций А.А. Мишучков,

«Создание Евразийского союза государств во главе с РФ, Белорусью и Казахстаном становится альтернативой противостояния западного и незападного мира, формируется новая архитектура международных отношений, способствующая формированию многополярного мира и политики диалога цивилизаций. Экономическая интеграция Евразийского союза актуализирует идею формирования общей идеологии евразийской цивилизации у входящих в ЕАС государств. Важнейшим принципом ЕАС является цивилизационное партнерство и духовно-культурное единство» (Мишучков [Mishuchkov], 2015).

Цивилизационное партнерство в понятийном отношении не представляет трудностей для правильного восприятия, поскольку рассчитано на сотрудничество на цивилизованной основе. Духовно-культурное же единство представляет собой единение групп людей, связанных общей культурой и духовной направленностью, свободной от внешних притязаний и давлений.

Свободные духом люди всегда имеют достоинство. Как полагает современный российский философ И.М. Меликов, свободный духом человек

«знает себе цену. И потому его не волнуют мнения других о нем. Именно достоинство его возвышает над другими, над действиями других. Его волнует только то, что волнует только его. То, что кто-то пытается навязать ему, его абсолютно не волнует. Он свободен. Свободен от слов и действий других. Оскорбить можно только того, кто зависит от других, кто не знает себе цену и смотрит на себя глазами других, т.е. только

того, у кого нет собственного достоинства. Кто имеет достоинство, того нельзя ни оскорбить, ни унижить. Для него ценностью является он сам. Сам же он ориентирован на свое высшее «Я», на свою суть. А она недоступна другим» (Меликов [Melikov], 2013).

Например, у Ж.П. Сартра, который был атеистическим сторонником экзистенциалистской антропологии и психоанализа, свобода предстает как сущность человеческого поведения, источник деятельности и единственная возможность существования человека. Свобода, по его мнению, отрицает объективные принципы и морали, объективную детерминированность человеческого поведения.

«Свобода абсолютно противостоит объективности, причем настолько, что, свободно осуществив свою деятельность и получив результат, человек немедленно ощущает этот результат как нечто чуждое, а себя зависимым от него. Любое нечто – уже несвобода, а подлинная свобода выступает как ничто, ее нет в мире, она лишь в душе» (Меликов [Melikov], 2013).

С другой стороны, свобода – это господство разума над эмоциями и чувствами. Свобода, как писал Спиноза, будучи первым философом, который связал свободу с необходимостью, есть осознанная необходимость. Впоследствии такая трактовка свободы получила распространение в европейской философии. Так, П. Гольбах утверждал, что для человека свобода есть не что иное, как заключенная в ней самой необходимость. Гегель понимал свободу и необходимость как моменты единого целого, которые взаимно предполагают друг друга. Свобода, согласно Гегелю, - истина необходимости.

Марксизм в целом развивал концепцию Гегеля, но связывал природную необходимость у Спинозы с необходимостью социальной в связи с непреложными историческими общественными процессами деятельности человека. По Марксу, деятельность людей может быть успешной только в том случае, если она соответствует объективным законам. Познавая объективные законы общественного развития, человек не стихийно, а сознательно и свободно может осуществлять свою деятельность. Энгельс, в частности, по этому поводу пишет, что

«Свобода воли означает, следовательно, не что иное, как способность принимать решения со знанием дела. Таким образом, чем свободнее суждение человека по отношению к определенному вопросу, с тем большей необходимостью будет определяться содержание этого суждения, тогда как неуверенность, имеющая в своей основе незнание и выбирающая как будто произвольно между многими различными и противоречащими друг другу возможными вариантами, тем самым доказывает несвободу, свою подчиненность тому предмету, который она как раз и должна была бы подчинить себе. Свобода, следовательно, состоит в основном на познании необходимости природы, господстве над нами самими и над внешней природой. Она поэтому является необходимым продуктом исторического развития» (Энгельс [Engels], 1980).

Если экстраполировать философское понятие свободы на сопутствующие факторы современного мирового развития, то нельзя не прийти к выводу, что западная цивилизация в полном смысле переусердствовала в постоянном стремлении распространять свои идеалы свободы (а отсюда и гегемонию) на все и вся, при этом забывая, что в мире существуют другие культуры со своими собственными идеалами, мерой и оценкой вещей. Вот почему

возникло эксплицитное мировое противостояние цивилизаций и культур, требующее незамедлительного вмешательства прогрессивных сил всего мирового сообщества.

Сейчас, когда цивилизационный альянс стран ЕАС испытывает колоссальное внешнее и внутреннее напряжение, как никогда необходим диалог культур и цивилизаций, без которого невозможно формирование системы глобальной международной, культурной и духовной безопасности. Многие политики отмечают, что одним из вызовов человечеству является кризис ценностей восточной цивилизации, и выход из него – в цивилизованном цивилизационном взаимодействии стран ЕАС как с Западом, так и с Востоком. Именно исторически-традиционные духовные ценности должны лежать в основе евразийской цивилизационной симфонии идентичностей, и главные из них – духовность и нравственность, которые, в свою очередь, выпестованы религией, веками охраняющей и сохраняющей национальные и религиозные традиции, самобытный исторический и культурный опыт каждого народа, каждого этноса, каждой этнической группы и каждого отдельного человека.

Итак, возвращаясь к посылам экзистенциализма в современных условиях развития цивилизаций, в основе понятия которого лежит «существование», где должно сниматься противопоставление между «субъектом» и «объектом» и где на первом плане выступает некая «свобода» в действиях и их оценке, следует, как представляется, во-первых, философски пересмотреть само назначение экзистенциализма и его направления в современной философской мысли. Во-вторых, представляется целесообразным некоторым образом видоизменить подход к самому термину, ибо в нынешних условиях глобальной конфронтации между народами и культурами на первый план выступает не столько «существование», сколько «выживание» со всеми своими вытекающими умозаключениями и благонаправленными действиями.

Общечеловеческий разум должен восторжествовать, и люди доброй воли должны сделать все возможное, чтобы не допускать и пресекать расширение театра политического, социально-экономического и военного вмешательства во внутренние дела стран третьего мира, тем самым обеспечивая стабильность и спокойствие на нашей многострадальной планете.

Литература

- Гезалов А.А. (2014): Диалог культур и культура диалога: концептуальные основы. В: «Вопросы Философии», № 12, С. 24-35. [Gezalov, A.A. (2014): The dialogue of cultures and the culture of a dialogue: conceptual fundamentals. In: "Questions of philosophy". Nr. 12, pp. 24-35.]
- Меликов И.М. (2013): *Духовное бытие свободы*. Москва: Изд. Российского государственного социального университета. С. 9-10 и 102. [Melikov, I.M. (2013): *The spiritual being of freedom*. Moscow: Russian state social university, pp. 9-10 and 102.]
- Мишучков А.А. (2015): Цивилизационное единство мусульман и христиан народов Евразийского союза как основа общенациональной системы безопасности. В: «Ислам в современном мире». Изд. «Издательский дом «медина», Москва, № 1. С. 76-77. [Mishuchkov, A.A. (2015): The Civilizational unity of Muslims and Christians in the nations of the Eurasian Union as a basis of the nationwide system of security. In: "Islam in the contemporary world". Moscow: "Medina", Nr.1, pp. 76-77.]
- Патриарх Кирилл о прошлом, настоящем и будущем Руси (2009). Доступ: <http://nik191-1.ucoz.ru/publ/1-1-0-2>. [Patriarch Kirill about the past, present and future of Russia (2009). Access: <http://nik191-1.ucoz.ru/publ/1-1-0-2>.]

- Попов В.В. (2010): О роли исламского фактора. Цивилизационный аспект. Доступ: <http://mgimo.ru/news/experts/document154205.phtml>. [Popov, V.V. (2010): Of the role of the Islamic factor. Civilizational aspect. Access: <http://mgimo.ru/news/experts/document154205.phtml>.]
- Сахроков В.А. (2012): Религия, культура и общество в контексте глобализации. г. Люберцы, Московской обл. В: «ВИНИТИ»-«НАУКА». [Sakhrokov, V.A. (2012): Religion, culture and society in the context of globalization. The Moscow region, Lubertsy: "VINITI"-“Science”.]
- Смирнов А.В. (2013): Основные черты философского учения Хамид ад-Дина Аль-Кирмани. В: «Ишрак». Ежегодник исламской философии Института философии РАН, Иранского института философии и Фонда исследований исламской культуры. Москва: Изд. «Восточная литература», № 4, Стр. 217. [Smirnov, A.V. (2013): The Fundamentals of Philosophic Teaching of Hamid ad-Din al-Kirmani. “Ishraq”. In: Annual Collected Works on Islamic Philosophy of the Institute of Philosophy to the Russian Academy of Science, the Iranian Institute of Philosophy and the Foundation of Studies of Islamic culture. Moscow: “Eastern Literature”, Nr. 4, p. 217.]
- Таджуддин Т. (2010): Благодарность и любовь к Богу, предкам и Отечеству – основные принципы нашей национальной идеологии. Доступ: <http://www.nakanune.ru/news/2010/04/22/22193680>. [Tadzhuddin, T. (2010): Gratitude to and Love for God, Ancestors and Fatherland – Basic Principles of our National Ideology. Access: <http://www.nakanune.ru/news/2010/04/22/22193680>.]
- Философский словарь (2009). Москва: изд. «Республика Современник», С. 804. [Dictionary of Philosophic Terms (2009). Moscow: “Respublika Sovremennik”, p. 804.]
- Хантингтон С. (1994): Столкновение цивилизаций. В: «Полис», № 1, С. 33-48. [Huntington, S. (1994): Clash of civilizations. In: “Police”, Nr. 1, pp. 33-48.]
- Энгельс Ф. (1980): Анти-Дюринг: В: К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд. – Т. 20. С. 116. [Engels, F. (1980): Anti-Dühring. In: K. Marx, F. Engels. Collected works, 2-d addition, V. 20, p. 116.]
- Ястребцева А.В. (2013): Гуманизму - нет? О рецепции наследия М. Хайдеггера во Франции. В: «Философские науки». Москва: Изд. Гуманитарий, № 11, С. 123. [Yastrebtseva, A.V. (2013): To humanism – no? Of the Reception of M. Heidegger’s Legacy in France. In: “Philosophic Sciences”. Moscow: “Humanitariy”, Nr. 11, p. 123.]
- Beuchling, O. & Tuan Van Cong (2013): Vom Mekong an die Elbe. Buddhistisches Klosterleben in der vietnamesischen Diaspora / Xuôi dòng Cửu Long đậu bến Elbe. Nếp Chùa Việt trên đất khách. Hamburg: Abera Verlag. [Beuchling, O. & Tuan Van Cong (2013): From the Mekong to the Elbe. The Buddhist Life of a Monastery in the Vietnamese Diaspora. Hamburg: Abera Verlag.]
- Сахроков В.А. (2008): Запад и Восток: Современное общество в системе глобальных координат. В: Материалы международной конференции «Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития». Москва: изд. Российской академии государственной службы при Президенте РФ. С. 486-488. [Sakhrokov, V.A. (2008): West and East: The modern society in the system of global coordinates. In: Materials of an International conference “Intercultural and interreligious dialogue for sustainable development”. Moscow: Russian Academy for State Administration under the President of RF. Pp. 486-488.]

Об авторе

Владимир А. Сахроков: доцент кафедры английской филологии Российского государственного социального университета, доцент, кандидат философских наук. РФ, г. Москва. Контакт: sakhrokov@mail.ru.



Brendan Ngeloo Abamukong (Netherlands)

The Impact of Gender and Spatial Differentials on Schooling Decisions: A Socio-Cultural Perspective of Cameroon

Summary: This article discusses how socio-cultural views of families relate to schooling decisions in a developing context. It shows that socio-cultural interactive ways in Cameroon differ not only with respect to rural-urban settings and gender but also influence the ways families and other stakeholders make educational decisions. The article brings to light socio-cultural and interactive differences and influences in families' schooling decisions with respect to rural-urban as well as gender perspectives. How divergent are these aspects and what factors can be attributed to such differences? The higher values of Gini-coefficients between the urban and rural samples portray the relatively higher level of social inequality that exists in most developing countries. This also shows the effect of collectivist values that still exist in rural communities in developing countries. Through this comparison, the article affirms Hofstede's cultural dimensions of individualism and collectivism. It further draws attention to the point that even within countries, different forms and values of cultures are practiced. These are important stepping stones that can guide national and global stakeholders in their educational and economic plans.

Keywords: gender, urban-rural, socio-cultural interaction, inequality, cultural dimensions, schooling decisions

Zusammenfassung (Die Wirkungen von Gender- und räumlichen Unterschieden auf Bildungsentscheidungen: eine soziokulturelle Perspektive Kameruns): Dieser Artikel beschreibt, wie sich sozio-kulturelle Ansichten von Familien auf Schulentscheidungen in einem Entwicklungsland auswirken. Gezeigt wird, dass sich soziokulturell-interaktive Möglichkeiten in Kamerun nicht nur in Bezug auf Stadt-Land-Einstellungen und Geschlecht unterscheiden, sondern dass sie auch die Art und Weise der Bildungsentscheidungen von Familien und anderen Akteuren beeinflussen. Der Artikel verweist auf soziokulturelle und interaktive Unterschiede und Einflüsse bei familiären Bildungsentscheidungen unter Beachtung ländlicher und städtischer sowie geschlechtsspezifischer Aspekte. Welche Abweichungen gibt es, und welche Unterschiede können auf diese Aspekte zurückgeführt werden? Die in dem Befund gezeigten höheren Werte des "Gini-Koeffizienten" zwischen der städtischen und ländlichen Probe porträtieren die relativ höheren Grade an sozialer Ungleichheit, wie sie in den meisten Entwicklungsländern existieren. Dies kennzeichnet auch die Wirkung kollektivistischer Werte in ländlichen Bevölkerungsgruppen in Entwicklungsländern. Durch diesen Vergleich werden auch Hofstedes kulturelle Positionen zu Individualismus und Kollektivismus gestärkt. Des Weiteren wird gezeigt, dass auch innerhalb der einzelnen Länder unterschiedliche Formen und Werte der Kulturen praktiziert werden. Dies sind wichtige Aspekte, die nationale und globale Akteure in ihren Bildungs- und Wirtschaftsplänen berücksichtigen können.

Keywords: Gender, Stadt-Land-Unterschiede, sozio-kulturelle Interaktion, Ungleichheit, kulturelle Dimensionen, Schulentscheidungen

Резюме: (Брендан Нгелоо Абамуког: Влияние гендерных и территориальных различий на образовательные решения: социо-культурная перспектива Камеруна): данная статья описывает, как социо-культурные взгляды семьи в развивающейся стране воздействует на школьные решения. В статье показывается, что социо-культурно-интерактивные возможности в Камеруне отличаются не только в отношении город-село и пола, но и что они оказывают влияние на способ принятия школьных решений семьей и других участников. Статья указывает на социо-культурные и интерактивные различия и влияния при принятии семейных образовательных решений с учетом сельских и городских, а также специфических гендерных аспектов. Какие

существуют расхождения, и какие различия объясняются данными аспектами? Более высокие значения «коэффициента Гини», показанные в результатах исследования, между городской и сельской пробой создают портрет более высоких степеней социального неравенства, которое существует в большинстве развивающихся стран. Это характеризует также влияние коллективистских ценностей в сельских группах населения развивающихся стран. Благодаря данному сравнению усиливаются также культурные позиции Хофстеде к индивидуализму и коллективизму. Далее показывается, что и внутри отдельных стран практикуются отдельные формы и ценности культур. Это важные аспекты, которые могут учитывать национальные и глобальные деятели в своих образовательно-экономических планах.

Ключевые слова: *гендер, различия города и села, социо-культурное взаимодействие, неравенство, культурные масштабы, школьные решения*

Problem Description

Diverse ecological conditions, differing cultures, varied languages and traditional beliefs make Cameroon to be commonly referred to not only as “Africa in miniature” but also as a mosaic of differing cultures, united only by an accident of colonial history (Brock & Cammish, 1997). The result of this diversity includes the existence of a varied human response and adaptation, which comes along with socio-cultural complexity. Also, the existence of a number of significant urban clusters, associated with administrative and economic development such as Yaoundé (political capital) and Douala (economic capital), promote the development of corridors of modernization, which intend to encourage urbanization at a possible expense of rural societies and their economies, especially through an increase in rural-urban exodus. This can result in the existence of a very complex social geography in such urban centers, caused partly by the massive rural-urban exodus in the country. Such complexities come along with related educational implications, among other factors.

68

The universal validity and recognition of education as an important factor in increasing both individual and societal developmental and productive capacity is not debated, e.g., as a way to achieve peace (German Commission for United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2013); as a medium for the formation of a supranational identity (Europa-Union Deutschland, 1995, p. 6) or as a lever of economic growth (European Parliament 2000, p. 3; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010, p. 3). However, despite universal efforts granted for education for all through the MDGs, high disparities with respect to gender, place of residence and social class, among other factors, continue to exist in most developing contexts (Dongmo & Nguetse, 2012). With respect to gender, for example, it has been acknowledged that a universal bias exists in favor of males, which is a deterrent to females taking up and following through with educational opportunities (Brock & Cammish, 1997). In a developing context like Cameroon, this disparity is partly attributed to “the widespread operation of patriarchal systems of social organization; of customary early marriage; of the incidence of early pregnancy (in and out of marriage); of heavier domestic and subsistence duties of females (especially in rural areas)” (Brock & Cammish, 1997, p. 2).

Such a lower regard for the value of female life can adversely affect the participation of girls and women in formal education and can eventually result in a decline in female role models who could help challenge the traditional ways in most rural settings. With its complex social geography, this is not different in Cameroon. The distributive aspect and structure of the population is therefore very important in guiding policy makers and other stakeholders to ensure social development and inclusion, with the aim of improving human capital (Dongmo & Nguetse, 2012). However, if not relatively and equally distributed, the result can be a negative effect of income scattering as well as a lack of social cohesion throughout the country and beyond.

The nature of cultural complexity in the Cameroonian context therefore contributes to the existence of a great diversity in traditional attitudes in rural and urban settings and more particularly towards women and girls. It is, for example, to this date not easy to generalize problems of female participation in both community activities and employment, among other areas. This drawback in generalizability can partly be associated with the geographical aspect of educational penetration of the country by various Christian missionaries (Dongmo & Nguetse, 2012), with the focus of promoting education for the boys first and only later on for the girls. This has partly contributed to the current gender disparity in education and other sectors in Cameroon. This disparity does not limit itself to gender but is also witnessed between rural and urban centers in almost all parts of the country. Factors which make this dichotomy prevail also include the practice of polygamy (more common in rural areas), family size (most often bigger in rural settings) and whether mothers work outside the home, among other factors which tend to negatively affect the role, status and education of females in the country.

The problem of female participation in Cameroon remains less acknowledged (Brock & Cammish, 1997), partly due to the presence of diverse socio-cultural attitudes. The majority of Cameroonian women have tended to remain in marginal positions and mostly oppressed, irrespective of their parallel and complimentary roles. For example, Cameroonian women were and are still considered assets to be given in marriage to the highest bidder. Although the father's role and influence tends to be decreasing, the operation of a patriarchal system and the custom of bride price have also made the investment in the education of girls less attractive, especially to rural parents, when compared to that of boys. It is therefore not a surprise that girls in most rural tribal groups are prepared to be good house-keepers and mothers as they are mostly viewed as a transitory figure within family groups.

Though party to many major international treaties and forums concerning women's rights (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women [CEDAW], the Beijing Declaration Platform for Action), as well as the support granted to women's initiatives in both the Ministry of Women's Affairs and several other gender related NGOs, the Cameroonian government has recently demonstrated only a surface-level commitment to increasing the right of women in the country (Montemarana, D. 2011). Although the government constitutionally recognizes gender equality as well as encourages women's political participation at the national level (cf. Montemarano, 2011), social, economic and political inequality still remains a reality for many women in the country.

The impact of fewer women in key positions of political power does not only affect the urban setting. This trend has tended to be a strong factor in rural areas, resulting in a host of problems confronting rural women in particular. The result is the existence of traditional prejudices, favoring gender inequality and female subjugation. As a consequence, issues such as education and drop-out gaps between boys and girls, economic inequality and violence against women, among other problems, continue to remain significant for the country's female population (Montemarano, 2011). Tenikue (2007) for example argues that a weak female aged 12-15 is less likely to be enrolled in school compared to a weak male of the same age. Seng (2006) also supports the point that dropping out is caused by a combination of factors, including male privileges, especially in most African settings, which often exclude women from most decision-making processes. Gender and spatial inequality has therefore remained a problem for Cameroonian women in all spheres of the economy (work place, government view, social settings, among others). This is more prevalent in rural settings, where traditional gender rules tend to dominate social and political life.

Therefore, to understand human social life and interaction we need a crucial understanding of culture. Without culture, social life would be hard to imagine. While other species mostly rely on their

instincts in order to survive, human beings use culture to do so. It is therefore human nature to use culture either to reproduce meaning as we engage with each other, with the objects which surround us and with the environments we are part of. Humans therefore categorize and identify others on the basis of gender, place of residence, race, etc. In doing so, we include and exclude as well as (re)produce symbolic and moral boundaries in order to make things happen. Likewise, unlike other species, we turn the world and ourselves into objects that we try to understand and act upon. This form of culture includes manifestations such as religion and other beliefs that are usually enacted and embedded in institutions, fields, organizations and social networks.

But how was the Cameroonian social life structured even before colonization? Though tentative in nature, the knowledge of the pre-colonial past and earlier social life of African societies opens up the possibility of understanding and accessing the importance of resistance to penetration by the capitalist system, especially into traditional sectors of the continent. This also helps to highlight the causes of setbacks to current attempts at modernization in these sectors. Before the colonial era, bands of individuals grouped together and lived by hunting and gathering, sharing equitably. This total solidarity lifestyle is partly a result of the uncertainty of the conditions of life in Africa during that era and to some extent helps to reveal a scenario that can contribute to understanding the stagnation, regression, and crisis that Africa is experiencing today in political, economic and social domains. It is therefore reasonable to believe that the division that threatens a country's internal cohesion and solidarity is partly rooted in its society, geography, and demographic setup (Ayuk, 2001). It is within this background that this article discusses how socio-cultural factors influence schooling decisions with respect to gender and place of residence. Do socio-cultural interactive ways vary regarding rural and urban settings as well as in terms of gender? Do they shape how families and other stakeholders make educational decisions? What differences exist in the relationship between social ties and educational decisions for urban and rural settings and gender, and which socio-cultural factors can be attributed to such differences? Are such differences in line with some aspects of Hofstede's theory of cultural dimensions? What implication does this have for both national and international educational policy makers and other stakeholders?

Linking Cameroon's education system to its colonial past

To this day, Cameroon has two parallel education systems. To ease understanding of its current education structure and system, it is worth highlighting its colonial past. Even by African standards the modern notion of Cameroon is an artificial construction (Lee & Schultz, 2012). It unites four major ecological areas (coastal lowland, tropical highland, tropical plateau, and arid savanna), three major religious traditions (Islam, Christianity and Animism) and hundreds of ethnic and linguistic groups. The creation of this mixture can be associated to the Germans, Cameroon's initial colonizers. In 1884, Germany colonized Cameroon. The signing of the Germano-Douala treaty in July 1884, whereby Cameroon became a German protectorate, marked this event. With the success of the Allied Powers during the First World War, Britain and France invaded Cameroon and with the help of the League of Nations (L.O.N), the territory was divided between Britain and France, and administered first under the League of Nation's mandate and later under the United Nations' trusteeship. Britain got two small portions along the Nigerian border in the West known as North British Cameroon and South British Cameroon and the French got the rest of the territory. France administered its part as an independent territory whereas Britain administered its portion from Lagos in Nigeria. Though reunited at independence in 1960 with a strong policy of centralization, the two areas have nevertheless retained separate legal and education systems and a strong attachment to the language and culture of their respective colonizers.

At the break of independence however, French Cameroon, due to the fact that France considered it one of its model colonies, had a much higher Gross National Product (GNP) per capita and much higher social indicators than the British territory, which was considered by Great Britain as a marginal province of the colony of Nigeria. Due to the above reasons, Cameroon has today two subsystems of education: the Anglophone system of education based on the Anglo-Saxon model and the Francophone system based on the French model. Although the two are used side by side, a bilingual system of education is also operational at the university level where studies are carried out in both English and French (Echu, 2013).

The English-speaking region (where this study was based) consists of the Southwest and Northwest provinces, and the French region (dominant in numbers and power) consists of the remaining eight provinces. The English-speaking region is divided into two cultural regions. The Grassfields peoples of the Northwest province (made up of nearly one hundred chiefdoms each ruled by a divine king (*Fon*, with a patrilineal kinship system) and the people of the Southwest region (with a less hierarchical system of governance and social organization) have diverse cultural values based on wealth and education. Though a sense of a common national culture created through shared history, schooling, national holidays and symbols exists throughout Cameroon, ethnic distinctiveness still prevails and ethnic identity has become an increasingly important source of social capital in the country.

National variations in socio-cultural relations: a cause for concern?

The consideration of internal national studies as a focus in comparative analysis has long been controversial (Lor, 2011). However if an internal study is in itself not comparative, a good description of individual cases can be useful as raw material for comparisons or as the first steps in a comparative study (Lor, 2011; Hörner, 1993). Moreover, a study of a single country can be very intensive if conducted in considerable detail (Lor, 2011). However some scholars may not be persuaded by such arguments. In such cases, local variations in regional and informal institutions are taken to be of less value. On average however, the most important structures of national political economy tend to be determined by national regulations. Likewise, subnational comparative methods can help overcome some major limitation of existing work on neoliberal reforms which include extreme dependence on aggregate national level data, among other factors (Culpepper, 2005). Therefore, according to Culpepper, (2005) comparative politics is best portrayed when comparative cases are used to illuminate general mechanisms of social and political causation. This therefore implies that what is important in finding out the benchmark against which the quality of comparative research is assessed is such a test and not the number of countries involved in a study (Culpepper, 2005). This is also true when exploring internal national variations in socio-cultural relations in a developing context like Cameroon.

The differences in the practice of modern or Western lifestyles in urban areas and traditional ways of life in rural areas make socio-cultural relations of populations complex, especially in developing countries (Lissock et al., 2011; Mbanya et al., 1988; Njong 2010). For pedagogical reasons also, spatial analysis can be divided between analysis of location and analysis of interaction (Grasland, 2009). This implies that studying the variability of individualism and collectivism, for example, should not be limited only to cross-cultural studies since people at times perform actions which reflect both traits. Internal studies, for example, can also point out the importance of separating specific institutional differences from broad cultural and historical factors (Lee & Schultz, 2012). Exploring internal variations therefore do not only give us the opportunity to study the effect of institutions

and policies on post-independence outcomes but also guide us on how to manage and avoid many of the identification problems that plague cross-national studies (Culpepper, 2005).

Moreover, the usage of nations as cultural entities by many studies in cross-cultural psychology, among other fields, can lead to the omission of sources of variations within cultural contexts as well as the treatment of national cultures as homogenous and territorially defined units. A failure to take internal variations into consideration can also lead to an overgeneralization of personal attributes, since nations are made up of individuals with diverse backgrounds as well as varied positions in the social structure. Since the study of the spatial behavior of individuals and groups seems to be a subject that has been largely overlooked in the social sciences (Grasland, 2009), acknowledging an internal national variation is thus essential in cross-cultural comparisons.

Individualism and collectivism are understandably the most popular concepts used theoretically and empirically in contemporary cross-cultural psychology (cf. Green et al., 2005). These concepts try to explain and predict differences in attitudes, values, behaviors, socialization and communication, among other factors. In individualist societies, for example, people mostly tend to look after themselves and their direct families. In collectivist societies, on the other hand, people belong to 'in-groups' that take care of them in exchange for loyalty (Green et al., 2005). Individualist traits are frequently used to characterize people from the West, while non-Westerners are described with collectivist features. Though derived frequently due to their complex constructs (Green et al., 2005), typical attributes associated with individualism include independence, autonomy, self-reliance, achievement orientation and competition, among other attributes. Collectivism, on the other hand, is associated with a sense of duty towards one's group, interdependence with others, a desire for social harmony and conformity with group norms. This implies that behaviors and attitudes of collectivists are determined by norms or demand of the in-group such as extended family or close-knit communities (compare Green et al., 2005). However, the point that cultural and national groups are frequently differentiated from each other also must be emphasized.

In illustrating Hofstede's framework for cross-cultural communication, for example, De Mooij & Hofstede (2011) describe how a society's culture can affect the values of its members and how these values relate to behavior. However the usage of Hofstede's framework for cross-cultural analysis makes it possible to distinguish between countries but not to differentiate between members of societies. This can result in a lack of individuals' personalities and eventual less information about organizational and individual variations within similar socio-economic circumstances. Citing the example of gender, it can be said that a man's culture differs from that of a woman in most societies and the degree of gender differentiation in a given country depends primarily on its culture and history. Evaluating the diverse nature of socio-cultural relations within a country with respect to gender and place of residence can therefore serve as a guide to both national and global education and economic stakeholders.

Methodology

The results presented in this article are based on a section of a quantitatively based comparative survey carried out during a PhD program in Germany and Cameroon (for a summary of the variations between the countries, see Ngeloo & Jobst (2016). The theoretical part of the study focuses on the social capital theory of Coleman (1988) and explores variations in the relationship between social capital and school decisions for at-risk young adults. Coleman sees social capital to be inherent in the structures of relations between and among actors. He argues that social capital "is not a single action but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of

social structures and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure” (Coleman, 1988, p. 98). The social structure that enables people to act consists of three forms of social capital: trust/expectations, information channels and social norms (Coleman, 1988). Coleman linked these sociological reflections to schooling and carried out one of the first studies that combined the fields of social capital theory and dropout (Coleman, 1988, 2000). In this study, he identifies a correlation between levels of social capital possessed by a student and the tendency to drop out of school before completion of high school. However, this article focuses only on the internal national results gained from the Cameroonian sample and illustrates how differences in socio-cultural views influence school decisions for families with respect to place of residence and gender. The empirical base of the analysis lies in the individual level of socio-cultural relationships of youths with their societies. Respondents to this survey were therefore drawn from a homogeneous population made up of youths from disadvantaged socio-economic backgrounds in both rural and urban settings in Cameroon. The assumption here was that socio-cultural factors will have similar effects on school decisions irrespective of gender and area of residence.

Data and methods

The following analysis is based on a questionnaire (see also Ngeloo & Jobst, 2016) carried out with about 70 school dropouts in Cameroon. Though no consensus exists on how to define a school dropout (Pallas, 2002), a dropout is considered to be someone who leaves school before high-school completion. For the purpose of this article, dropping out of high school was associated with a status drop and provided cumulative data on dropouts among young adults within a specified age range. The participants therefore included young adults in the age ranges between 17 and 25, with a few above 25 years but not older than 30.

“Snow-ball sampling” was used in contacting the participants. This technique was chosen due to its advantage as an ascending methodology for locating and bringing into focus at the ground level citizens who are needed to fill knowledge gaps on a variety of societal contexts. Through this technique therefore, it was possible to access populations previously hidden in society and it also helped in finding participants who initiated chain referrals with some initial respondents, engaging them as unofficial research participants (Atkinson & Flint, 2001).

The questionnaires were prepared during a nine-month guest-research stay at the German National Youth Institute (DJI). The questionnaire content included questions dealing with the educational paths of the youths, their present situation as well as aspects of socio-cultural relations with parents, schools and communities during school years. Such factors must have influenced their decisions to quit school before high-school graduation.

Due to the large number and diverse nature of the variables selected from the theoretical framework on which this article is based (cf. Coleman, 1988; Israel & Beaulieu, 2004), a pre-evaluation analysis was carried out via factor analysis (principal-component analysis). This aided in reducing the data as well as in constructing latent independent factors for further analysis, with the intent to help reduce the problem of multi-collinearity, a pre-condition for multiple regression and correlation analysis (Schöneck & Voß, 2005). In doing so, the instruments for data measurement (such as Chronbach’s alpha, Kaiser Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy as well as the Bartlett Test of Sphericity) were also validated and the level of generalizability and reliability of the findings estimated (Schöneck & Voß, 2005). The newly created latent and uncorrelated independent factors were then given values and used in the analysis for multiple linear regressions (types of relationships) and multiple linear correlations (strengths of relationships) between the individual

independent variables and the level of education attained by at-risk youths before disengaging with the schooling process, which was the dependent variable for the study (Schöneck & Voß, 2005). Depending on the identified differences in types and strengths of relationships between social relations and school decisions with respect to place of residence and gender, socio-cultural factors were used to explain the differences.

Analysis and findings

To avoid multi-collinearity (Schöneck & Voß, 2005), all 27 initial variables for this study were reduced to a smaller number (5) of newly derived latent and independent factors that were considered to be adequately summarizing the information in the original data set and could therefore be used for further analysis (Ngeloo & Jobst, 2016). This was followed by the usage of standardized scores of the newly created variables for multiple regression and correlation analysis. The usage of factorial analysis therefore necessitated the revelation of patterns that could not be easily found in analyzing each original variable separately. The 5 main factors retained for the final analysis were extracted with the help of the “Eigen values” and the “screeplot”. Principal Component Analysis (PCA) was chosen for the analysis (Kinner & Gray, 1995; Schöneck & Voß, 2005). For details about selecting factors that permitted usage of PCA, see Ngeloo & Jobst, (2016).

In line with the main objective of this article, the following variations in types and strengths of relationships were identified with respect to place of residence and gender as seen in Table 1 below. However, only results with significant levels of variances were included in the discussion and they are highlighted in asterisks.

Table 1: Variations in social capital variables and school decisions with respect to gender and place of residence in Cameroon

Model with strengths of relationships (standardized coefficients-Beta)	Male (27.5%)	Female (22.2%)	Urban (06.9%)	Rural (66.0%)
Constant (dependent variable)	1.879	1.744	1.890	2.066
Financial stand of direct and extended family standing	.188	.046	.067	.711*
Mother’s level of education	.177	.159	-.109	.578*
Parent-child closure	.417*	-.019	.155	.130
Parent-teacher cooperation	-.246	-.223	-.074	.759*
Peer-peer interaction	-.076	-.361	-.164	.439*
Valid No.	32	37	42	27

Source: extracted from multiple regression and correlation analysis; (cf. Ngeloo & Jobst, 2016; Ngeloo, 2016, p. 117 (forthcoming)); dependent variable defined as level of education (1= primary & 2= secondary)

As can be seen in Table 1 above, multiple regression analysis shows that an increase in “financial standing”, “mother’s education”, “parent-teacher-cooperation” and “peer-peer interaction” show a corresponding positive increase on school decisions for rural youths in Cameroon. No significant relationships were registered for the urban sample. With respect to gender, a positive relationship

was identified between “parent-child closure” and school decisions of the male sample irrespective of place of residence.

Multiple correlation analysis on the other hand also showed higher strengths of relationships for the rural sample. When combined, for example, all variables are statistically able to explain 66.0% variance in the schooling decisions of at-risk rural youths in Cameroon as seen in Table 1 above. This is followed by the percentage value for males (27, 5%), then that of females (22, 2%). As also noticed in Table 1 above, all variables when combined were able to explain only 06.9% variation in the schooling decisions of Cameroonian youths in urban centers. This high disparity in Gini-coefficients between rural and urban findings can be said to be in line with the high level of social inequality that exist in most developing contexts. The Gini-coefficient was proposed by Corrado Gini (an Italian sociologist) as a measure of inequality of income or wealth and measures the inequality among values of a frequency distribution. The above results can be summarized with the following points:

- Social capital in rural settings has positive impacts on school decisions for youths in such areas.
- Increase in “parent-child closure” positively relates to schooling decisions for Cameroonian males.

Interpreting the above results will imply that social-cultural interactive patterns in rural settings in Cameroon positively influence the ways families and other stakeholders make educational decisions when compared to the situation in urban settings. However, the results show very minimal differences between social capital and schooling decisions with respect to gender. What do these results imply and which socio-cultural factors can be accounted for with such differences?

Discussion: Socio-cultural factors as reasons for variations in schooling decisions?

Based on the above findings, this discussion focuses on answering the following questions: *Why does “parent-child closure” relate positively to schooling decisions only for the male sample? Which socio-cultural beliefs and interactive patterns exist in rural areas that favor schooling decisions and why are such factors lacking in urban settings? What factors can account for the great gap in Gini-coefficients between the rural and urban samples?*

Though gender equality seems to be a fundamental condition for the full enjoyment of human rights by both women and men and despite existing international efforts that promote and defend women’s rights, gender inequalities still persist in a wide range of areas (Robert, 2014). With respect to Cameroon and other developing countries, cultural beliefs have persisted especially in remote rural settings, though they are decreasing. Such beliefs have also been mostly detrimental to the wellbeing of the female child. How often a parent discusses and assists his or her child in educational matters, among other things, has tended to be more advantageous for the wellbeing of the male child.

Moreover, Cameroonian household schedules are often structured in such a way that most of the household tasks and activities are carried out by the female child. For example girls, especially in rural areas in Cameroon, tend to do more work at home and even in market places. Such alternative demands made on the time of female children negatively affect their educational efforts. Though decreasing, some rural families for example still believe that the female child belongs to another family and some parents will not want to “waste” their limited resources on the schooling programs of female children. Such micro-outcomes are in line with the macro-national context in the country.

National patterns in Cameroon have also shown overall lower levels of employment particularly for female Cameroonians even for those working with the state labor force.

Globally, it has also been acknowledged that mothers bear a large part of the burden of educating children. This is particularly the case in most polygamous homes in rural African settings, where each wife has more direct responsibility for her children compared to the husband. A mother's academic standing also measures the degree to which she is open to influences other than traditional ones, especially in rural settings in Africa (Tenikue, 2007). However, since most women in rural settings tend to be less educated, they rely mostly on traditional beliefs that put more value on educating the boy child. It is therefore not surprising that an increase in "parent-child closure" will for example lead to a corresponding increase in the decisions of male children to stay in school till graduation. Tenikue (2007) for example argues that a weak female aged 12-15 is less likely to be enrolled in school compared to a weak male of same age. Seng (2006) also supports the point that dropping out is caused by a combination of factors including male privileges especially in most African settings, which often exclude women from most decision-making processes. This implies that rural parents should be educated on the significance of education especially for the wellbeing of the girl child. Since traditional gender roles tend to limit the psychological and social possibilities for women, training girls to be more competitive, and more rational and rule-oriented can make them more self-confident and courageous in all they do. Though already practiced in some areas, the dismissal of old traditional thoughts such as those which give male children more privilege at the detriment of their female counterparts should be enforced.

As noticed in the urban-rural differences in Table 1 above, socio-cultural beliefs and interactive patterns in rural areas favor schooling decisions for the rural youths. This is not the case with the urban sample. One begins to question why increase in "*parent-teacher cooperation*"; "*economic viability*", "*peer interaction*" and "*mother's education*" show positive effects only for the rural sample. Such differences are partly linked to the higher level of trust as well as higher degree of collectivism that exist in most rural settings in developing countries. The positive relationship between socio-cultural interactions and school decisions for the rural sample also corresponds with the solidarity form of lifestyle that existed in most remote areas in Africa prior to the colonial era. Before the colonial era, bands of individuals grouped together and lived by hunting and gathering, sharing equitably. This total solidarity form of life started partly due to much uncertainty in Africa before European colonization.

This is not different from Hofstede's argument in his cultural dimensions. This article therefore does not only support Hofstede's view but also accentuates the point that even within countries, different types and values of cultures such as collectivism and individualism can be practiced side by side.

Moreover, the article supports the point that schooling effects are positive in areas where parents know the parents of their children's friends. What Coleman (1988) calls 'intergenerational closure', goes hand in hand with the collective lifestyle and is practiced in most rural developing settings, where higher levels of trust and voluntary community activities take place. The higher correlation scores registered for the rural sample in this article are therefore partly associated with the higher degree of intergenerational closure that exist in ways of interactions in most rural settings in developing countries. An increase in the level of intergenerational closure can therefore result in a corresponding increase in individual and societal trust levels. This in turn tends to increase the level of transparency in communities. It is therefore not a surprise that an increase in socio-cultural relations between teachers and parents as well as between children and their parents in most rural context in developing countries leads to positive school decisions. Such relationships are very limited in urban set-ups in Cameroon and other developing countries, which are lamentably a host to many

fostered families and children. In contrast to Western societies, most African families and households often extend beyond nuclear boundaries. About 10% of all Cameroonian children for example spend their schooling years in fostered urban families (Eloundo-Enyegue & Shapiro, 2004). Limited collective lifestyles in urban areas, for example, and the emulation of individualist thoughts partly result in the unequal treatment of fostered and biological children at the detriment of the former. Globalization and its effect of rapid transformation of family structures also result in youths in some instances being left alone to face the challenges of their world (Livingstone, 2007). Efforts therefore need to be put in place on how to adjust the impact of globalization and give families, especially working parents, active time spent with their children. This will for example indirectly reduce the global nature of lost childhoods partly due to uncontrolled internet usage.

At the level of pedagogical content in schools, more local knowledge and practices may be included into the school curriculum (Nsamenang & Tchombe, 2011). This will help make the education system more relevant and context-based for learners. However this is already in practice in some areas but failures are still being noticed, especially as subjects such as agriculture and animal husbandry are not highly encouraged to adapt to sustainable situations. In rural zones for example, children are still being forced to leave school because they are needed to provide enough means of support to their families. The high rate of graduate unemployment in the country also continuously raises questions about the current curriculum and its relevance to the job market. The school curriculum therefore needs to be adjusted with more local knowledge and the experiences of teachers and students (even those outside the school) need to be integrated into the school's curriculum.

Just like other studies (Cipollone & Rosolia, 2007), this article emphasizes that peer effects are strong and suggests that peer interactions have an important impact on social returns. Therefore, to reduce or eliminate the lesser effects that "peer-peer interaction" has on the schooling decisions for Cameroonian urban youths school activities should be officially structured to include more organized and well-structured extra-curricular activities. The pedagogical content of the school curriculum should also meet the practical demands in Cameroonian society. This will sensitize especially at-risk youths during their early schooling years to the importance of such activities as they will be able to receive early orientations on how to achieve better outcomes from such interactions. This should be encouraged alongside community sensitization to the importance and mobilization to involve in educational practices.

Similarly, community organizations may be uncertain of the role or impact that youth may have in their efforts (Israel et al., 2001). Viewing young people as transient, participating in too many other activities and having less predictable schedules, some community organizations have excluded youths in their activities. It is also obvious that the extent to which a youth can contribute to the decision-making process of organizations and play an active role in program/policy development is important in shaping youth involvement. The active involvement of youth in community activities should therefore be encouraged as this will assumedly highlight their values and provide an opportunity to erase negative stereotypes. In addition, parents especially of at-risk school-aged children should be encouraged to become knowledgeable about their children's social contexts. Monitoring children's activities should therefore include not only knowing where one's children are, but also who their friends and peer associates are. It is also important to provide life options that give children constructive and safer opportunities for personal growth.

However, the recommendations proposed above (mindful of Cameroon's peripheral state in the global social economy) will be effective only if grants especially for educational purposes as well as the conditionality of such grants by external donor organizations are reasonable and sustainable to the African perspective. Most developing countries tend to support ambitious goals by global policy

makers in the area of education, for example, fostering an exchange of experience and keeping countries on specific education targets. This also involves goals in gender equity by the United Nations and poverty reduction strategies. Unfortunately, most developing countries are unlikely to meet the specific targets set by such global donors. For example, for its part the Cameroonian government with its quite passive foreign policy (Bertelsmann Foundation, 2012) is unable to claim any management successes as the state is only gradually starting to identify itself with a reform program that was demanded and to a larger extent formulated by donors. Notwithstanding, the Cameroonian government has also been referred to as one of the most disappointing adjusters by the World Bank in the first half of the 1990s and it still shows the tendency of playing donors against each other (Bertelsmann Foundation, 2012). It is therefore not surprising that, despite large-scale international programs such as education for all, enrollment and retention rates in Africa seem to continue to decline as pupils, parents and employers realize that formal education is not delivering what it has promised (underlying problems of African schools remain the same: low relevance to the real world outside school, inadequate and inappropriate learning, among other factors) (Smith, 2003). This shows that features of the colonial past still indirectly influence parents' decisions to keep children in school due to dictated school terms and attendance times without any flexibility to suit local realities of fishing and farming, among other sectors.

Conclusions, Implications and Limitations

This article analyses the relationship between socio-cultural variables and schooling decisions in the Cameroonian context with respect to place of residence and gender and concludes that socio-cultural values in rural areas have positive effects on the schooling decisions of youths. With respect to gender, "parent-child closure" showed positive effects on the schooling decisions of male students. Meanwhile, higher regression and correlation scores were registered for the rural sample. These variations in forms and strengths of relationships between socio-cultural relations and schooling decisions with respect to gender and place of residence do not only depict the high value of social inequality that exists in most developing contexts but is also linked to the practice of a collectivist lifestyle in rural areas in Cameroon and other developing countries. The practice of the pre-colonial way of collectivism that still exists in rural settings in Africa vis-à-vis the emulation of the Western culture of individualism in urban centers partly accounts for such differences.

This paper therefore through its internal national analysis supports the sustainable nature of the culture of collectivism in most developing contexts against the idea of individualism, which, despite its strengths, is less sustainable in the African context. However, due to the ideologically-backed social relations involved in the act of collectivism that at times constitute barriers to development, this paper warns against the over-romanticization of such traditional village structures. This also concerns the lineage, tribal or caste relations that exist in most countries at the village level, solidly sustained by fossilized ideologies, which are sometimes very hostile to progress.

In summary, unlike Yu (2007), this article concludes that socio-cultural views influence schooling decisions with respect to gender and spatial location and therefore emphasizes the point that one model of school effectiveness does not fit all local contexts. Therefore, for school effectiveness measures to be globally realized this must be taken into consideration by both national and global stakeholders when implementing foreign patterns into other local contexts. School effectiveness research findings should therefore not be applied mechanically without any references made to the particular socio-cultural contexts of a school or a country.

References

- African Development Bank (2009): *Cameroon Country Strategy Paper – 2010-2014*. Link: http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/CAMEROON_2010-2014%20COUNTRY%20STRATEGY%20PAPER.pdf (retrieved: 10.05.2015).
- Atkinson, R. & Flint, J. (2001): Accessing hidden and hard to reach populations. Snowball research strategies. In: *Social research update, Issue 33*. Guildford (England): University of Surrey, Department of Sociology.
- Ayuk, A. E. (2001): *Center-periphery relations in the context of political reforms in Africa: a study of Cameroon (1972-1997)*. ETD Collection for AUC Robert W. Woodruff Library. Paper 2198.
- Bernstein, B. (1973): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bernstein, B. (1990): *Class, codes and control. The Structuring of pedagogic discourse (Vol. IV)*. London, England: Routledge.
- Bernt, M. & Colini, L. (2013): *Exclusion, Marginalization and Peripheralization. Conceptual concerns in the study of urban inequalities*. Working Paper, Erkner (Germany): Leibniz Institute for Regional Development and Structural Planning.
- Bertelsmann Foundation (2012): Country Report Cameroon. In: https://www.bti-project.org/fileadmin/files/BTI/Downloads/Reports/2016/pdf/BTI_2016_Cameroon.pdf (retrieved: 05.10.2015).
- Bjornskov C. & Svendsen, G. T. (2003): *Measuring social Capital – Is there a single underlying Explanation?* Silkeborgvej: The Aarhus School of Business, Prismet, DK 8000.
- Brock, C. & Cammish, N. (1997): *Factors Affecting Female Participation in Education in Seven Developing Countries*. Second Edition. Education Research. Serial No. 9. Department for International Development. London (England). Educational Paper No. 9 (2. edition). London: DFID.
- Cipollone, P., & Rosolia, A. (2007): Social interactions in high school: Lessons from an earthquake. In: *The American economic review*, 97(3), pp. 948-965.
- Coleman, J. (1984): Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. In: Schweitzer, F. & Thiersch, H. (Hrsg.): *Jugendzeit-Schulzeit: Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 57-77.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. [Electronic version]. In: *Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. The American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.
- Coleman, J. et al. (2000): The Coleman Report. In: Arum, R. & Beattie, I.R.: *The Structure of Schooling. Readings in the Sociology of Education*. New York, pp. 154-167.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. B. (1987): *Public and Private High schools: The impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R., & Prescott, S. (1977): The ecology of adolescent activity and experience. In: *Journal of youth and adolescence*, 6(3), pp. 281-294.
- Culpepper P. D. (2005): Single Country Studies and Comparative Politics. In: *Italian Politics & Society*, No. 60, pp. 2-5.
- De Mooij, M., & Hofstede, G. (2011): Cross-cultural consumer behavior: A review of research findings. In: *Journal of International Consumer Marketing*, 23(3-4), pp. 181-192.
- Dika, S. L. & Singh, K. (2002): Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. [Electronic version]. In: *Review of Educational Research. Publ. American Educational Research Association*. Link: <http://rer.sagepub.com/content/72/1/31>.

- Dongmo, N. G. & Nguetse P. J. (2012): *Analysis of the Evolution of Education Inequality in Cameroon. Proceedings 59th ISI World Statistics Congress, 25-30 August 2013, Hong Kong (Session CPS101)*. Ministry of Economy, Yaoundé Cameroon.
- Drewry, J. A. (2007): *High school Dropout Experiences: A social capital Perspective*. PhD Thesis. Blacksburg (VA, USA): Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Echu, G. (2013): The Language Question in Cameroon. In: *Linguistik Online*, [S. 1.], v. 18, n. 1, oct. 2013. ISSN 1615-3014. Link: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/765/1309>.
- Eloundou-Enyegue, P. M., & Shapiro, D. (2004): *Buffering inequalities: The safety net of extended families in Cameroon*. Working Paper, SAGA Publications.
- Enkhbat, B. (2012): *Principal Component Analysis: Outliers, Validation and Reliability Online Power Point Illustrations*. Austin: University of Texas. Link: <http://de.scribd.com/doc/87552978/Principal-Component-Analysis-Outliers-Validation-Reliability-ER.pdf> (retrieved: 24.11.2015).
- Europa-Union Deutschland (1995): *Charta der europäischen Identität*. Lübeck (Germany). Link: http://jeb-bb.de/fileadmin/files_jef-d-bb/JEB-Doks/951028_Charta_der_Europaeischen_Identitaet.pdf
- European Parliament (2000): *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency conclusions*. Lisbon (Spain) Link: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- German Commission for United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2013). In: *Education*. Link: <http://unesco.de/bildung.html?&L=1>.
- Grasland, C. (2009): Spatial Analysis of Social Facts: A tentative theoretical framework derived from Tobler's first law of geography and Blau's multilevel structural theory of society. In: *Handbook of Quantitative and Theoretical Geography or Advances in Quantitative and Theoretical Geography*, Faculty of the Geosciences and Environment of the University of Lausanne, pp.000-046, 2010.
- Green, E. G., Deschamps, J. C., & Paez, D. (2005): Variation of individualism and collectivism within and between 20 countries a typological analysis. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(3), pp. 321-339.
- Grootaert, C. & Bastelaer, T.V. (2001): *Understanding and Measuring Social Capital*. Social Capital Initiative Working Paper, 24. World Bank.
- Hörner, W. (1993): *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Frankfurt a.M.: Böhlau Verlag.
- Israel, G. D. & Beaulieu, L. L. (2004): Laying the Foundation for Employment: The Role of Social Capital in Educational Achievement. In: *The Review of Regional Studies*, Vol. 34, No. 3, pp. 260-287.
- Israel, G. D., Beaulieu, L. L. & Glenn, H. (2001): The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. In: *Rural Sociology* 66(1), 2001, pp. 43-68.
- Kinner, P. R. & Gray, C. D. (1995): *SPSS for Windows made Simple*. Erlbaum (UK): Taylor & Francis.
- Kreckel, R. (1990): "New" Social Inequalities and the Renewal of the Theory of Social Inequalities". In: Clegg, S. R. (Ed.): *Organization Theory and Class Analysis. New Approaches and New Issues*. Berlin / New York: De Gruyter, pp. 137-155.
- Lamb, S., Teese, R., Sandberg, N. & Polese, J. (Eds.) (2011): *School dropout and completion: International Comparative studies in Theory and policy*. Springer.
- Lee, A. & Schultz, K. A. (2012): Comparing British and French Colonial Legacies: A Discontinuity Analysis of Cameroon. In: *Quarterly Journal of Political Science*: Vol. 7: No. 4, pp. 365-410. <http://dx.doi.org/10.1561/100.00011022>.
- Legatum Institute (2012): *A Unique Global Inquiry into Wealth and Wellbeing: The 2012 Legatum Prosperity Index*. London: Charles Street Mayfair W1J 5DW.
- Livingstone, S. (2007): Youthful experts: a critical appraisal of children's emerging Internet literacy. In: Mansell, R., Avgerou, Ch., Quah, D. & Silverstone, R. (Eds.): *The Oxford Handbook of Information*

- and Communication Technologies. Oxford handbooks in business and management. Oxford: University Press, pp. 494-513.*
- Lissock, C. N. A. A., Sobngwi, E., Ngassam, E., & Ngoa Etoundi, L. S. (2011). Rural and urban differences in metabolic profiles in a Cameroonian population. In: *The Pan African Medical Journal*, 10, 1.
- Lor, P.J. (2011): International and comparative Librarianship. Chapter 4 draft 2011-04-20. In: *Encyclopedia of library and information science*; 3rd ed. Marcia J. Bates & Mary Niles Maack. Boca Raton: CRC Press, Vol. IV, pp. 2847-2855.
- Marshall, G. (1998): *Centre-Periphery Model – A Dictionary of Sociology*. Encyclopedia.com. Link: <http://encyclopedia.com/doc/1088-centre-periphery-model.html>(retrieved: March, 2015).
- Mau, S. & Verwiebe, R. (2009): *Die Sozialstruktur Europas*. Konstanz (Germany): UVK.
- Mbanya, J.C., Minkoulou, E.M. , Salah, J.N. & Balkau, B. (1988): The prevalence of hypertension in rural and urban Cameroon. In: *International Journal of Epidemiology*, 1998, 27, pp. 181-185. Printed in Great Britain.
- Montemarano, R. D. (2011): *Gender Equality in Cameroon: Political Participation and Leadership*. Global Conscience Initiative, Kumba, Cameroon. December 2011.
- Naumann, M., Fischer-Their, A. (Eds.) (2013): *Peripheralization: The Making of Spatial Dependencies and Social Injustice*. Wiesbaden: Springer, S. 224-238.
- Ngeloo, A. B. & Jobst, S. (2016): The Social Capital Theory in the Light of a Centre-Peripheral Comparison. In: Beuchling, O., Ellis, A., Golz, R. & Hasebe-Ludt, E. (Eds.): *International Dialogues on Education: Past and Present*. Volume 3, Number 1. Link: <http://www.idejournal.org/journal/>(retrieved: August, 2016).
- Ngeloo, A. B. (2016): *Social capital and schooling decisions: A multi-level comparison with selected cases in Cameroon and Germany*. PhD Thesis, Otto-von- Guericke University of Magdeburg, Germany (publication in progress, to be published in 2016 by Logos Verlag (Berlin).
- Njong A.M. (2010): Multidimensional Spatial Poverty Comparisons in Cameroon AERC Research Paper 198; *African Economic Research Consortium*, Nairobi, June 2010.
- Nsamenang, A. B. (2002): Adolescence in sub-Saharan Africa: An image constructed from Africa's triple inheritance. In: Brown, B. B., Larson, R. W. & Saraswathi, T. S. (Eds.): *The world's youth: Adolescence in eight regions of the Globe*. Cambridge: Press Syndicat of the University of Cambridge.
- Nsamenang, A. B. & Tchombe, M. S. T. (2011): *Handbook of African Educational Theories and Practices: A generative Teacher Education Curriculum*. Human Development Resource Centre (HDRC), Bamenda-Cameroon. [Electronic version].
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006): OECD Work on Education. 2005-2006. Link: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/40/30470766.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010): *Education Today (2010). The OECD Perspective*. Paris: OECD. Link: <http://www.oecd.org/edu/educationtoday2010theoecdperspective.htm>.
- Pallas, A. M. (2002): High School Dropouts. In: *Levinson, D., Cookson, P. & Sadovnik, A. (Eds.): Education and Sociology: An encyclopedia*. New York and London: RoutledgeFalmer, pp. 315-320.
- Przeworski, A. & Teune, H. (1970): Most similar systems design. Most different systems design. Univariate Comparisons. Comparing Relationships. In: *The logic of Comparative social inquiry*. New York, London, Toronto & Sydney: Wiley-Interscience: A division of John Wiley and Sons.
- Robert, N. B. (2014): Gender Difference and Poverty in the City of Douala. In: *Journal of International Women's Studies*, 15(2), pp. 227-240. Available at: <http://vc.bridgew.edu/jiws/vol15/iss2/1>.
- Schöneck, N. M., & Voß, W. (2005): *Das Forschungsprojekt: Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seng, O. C. (2006): We were victims of our families. Uncooperative behavior: Problems Faced by School Dropouts in Rural Ghana. In: *Nordic Journal of African Studies* 15(4): 544–565 (2006). URL: http://www.njas.helsinki.fi/pdf_files/vol15num4/obeng.pdf.
- Simon, O. W. (2011): Centre-Periphery relations in the understanding of development of internal colonies. In: *International Journal of Economic Development, Research and Investment*, Vol. 2 No. 1.
- Smith, R. L. (2003): School disaffection – Africa's growing problem? In: *International Journal on School Disaffection*, Volume 1, Number 1, January 2003, pp. 7-12(6). UCL IOE Press
- Tenekue, M. (2007): *Determinants of School Enrolment in Cameroon: a sequential analysis approach*. Work in Progress, Department of Economics, University of Namur, Belgium. <http://www.csae.ox.ac.uk/conferences/2007-EDiA LaWBIDC/papers/115-Tenekue.pdf>.
- Tung-Yuang, L. & Nain-Ying, C. (2008): The Application of Social Capital Theory in Education. In: *Hsiuping Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol.11, pp. 99-122.
- Wallerstein, I. (1974): The rise and fall of the world Capitalist System: Concepts for Comparative Analysis. In: *Comparative Studies in Society and History*, Volume 16, Issue 4, pp. 387-415.
- Yu, G. (2007): Students' voices in the Evaluation of their written summaries: Empowerment and Democracy for test takers. *Language Testing*, vol. 24(4)., pp. 539-572.

About the Author

Brendan Ngeloo Abamukong: M.A. in Education & English Studies; graduated from the Faculty of Human Sciences, doctorate candidate, University of Magdeburg, Germany; originated from Cameroon, living in the Netherlands. Contact: ngelobrendan@yahoo.com



Karin Manns (USA)

A Comparison of Educational Reform in Finland and Washington State, USA

Summary: *This paper addresses aspects of global educational reform initiatives in the first two decades of the 21st century, comparing and contrasting these with the efforts of Finland, a nation in which students have recently and repeatedly outperformed other countries on international assessments. Utilizing the thesis that lessons from Finland can be used to support the educational reform work in the United States, a proposal for such implementation in Washington state is presented. Since strategies are often contextual, rooted in the history, beliefs, politics, and more of a country, such implementation must necessarily include sound analysis and adaptations to suit the new circumstances. While this paper focuses on educational efforts, an analysis of the Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) data by poverty identifies an important factor outside education that impacts academic achievement, namely, childhood poverty. The paper concludes with a practical look at possible next steps to improve education within the current educational context.*

Keywords: *educational reform, comparison Finland and Washington State (USA), international academic achievements, effective school improvement*

Zusammenfassung (Ein Vergleich der Bildungsreform in Finnland und Washington State, USA): *Dieser Beitrag befasst sich mit Aspekten der globalen Bildungsreforminitiativen in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts; er vergleicht und kontrastiert die Bemühungen von Finnland, einem Land, in dem die Schüler vor kurzem und immer wieder andere Länder in internationalen Leistungsbewertungen übertroffen haben. Unter Verwendung der These, dass die Lehren aus Finnland verwendet werden können, um die Bildungsreformarbeit in den Vereinigten Staaten zu unterstützen, wird ein Vorschlag für eine entsprechende Umsetzung im Staat Washington vorgestellt. Strategien sind oft kontextuell, historisch und durch Überzeugungen begründet, deshalb muss die Politik eines Landes eine solche Umsetzung notwendigerweise Stimmungsanalysen und Anpassungen einbeziehen und an die neuen Gegebenheiten anpassen. Während sich dieses Papier auf pädagogische Bemühungen konzentriert, zeigt eine Analyse der Programme for International Student Assessment (PISA) und Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) Daten, dass Armut, vor allem Kinderarmut, ein wichtiger Faktor außerhalb der Bildungseinrichtungen mit Auswirkungen auf akademische Leistung ist. Der Artikel schließt mit einem praktischen Blick auf mögliche nächste Schritte zur Verbesserung Bildung innerhalb des aktuellen pädagogischen Kontextes.*

Schlüsselwörter: *Bildungsreform, Vergleich Finnland and Washington State (USA), internationaler Schulleistungsvergleich, effektive schulische Reformen*

Резюме: (Карин Маннс: Сравнение реформ образования в Финляндии и штате Вашингтон, США): *данная статья занимается аспектами глобальных инициатив в области образования в первые два десятилетия 21-го века; она сравнивает и контрастирует усилия Финляндии, страны, в которой ученики постоянно превосходят учеников других стран в международных конкурсах. При использовании тезиса о том, что опыт Финляндии может быть использован при поддержке в проведении реформ образования в Соединенных Штатах, выдвигается предложение для соответствующей реализации реформ в штате Вашингтон. Стратегии часто являются контекстуальными, обоснованы исторически и на основании убеждений, поэтому политика страны*

должна при подобном изменении включать по необходимости анализ настроений и адаптацию и приводить в соответствие с новыми данностями. Концентрируясь на педагогических усилиях, данная статья показывает анализ Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) и Международного мониторингового исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования (TIMSS) с данными о том, что бедность, прежде всего, детская бедность, является важным фактором за пределами учреждений образования с влиянием на академические успехи. Статья заканчивается практическим взглядом на возможные последующие шаги для улучшения образования внутри современного педагогического контекста.

Ключевые слова: реформы образования, сравнение Финляндии и штата Вашингтон (США), международные тесты знаний, эффективная школьная реформа

Introduction

As nations throughout our world recognize that a strong economy and national well-being require an effective educational system, “education development policies and reform strategies globally have intended to improve the quality of education, especially raising student achievement” (Sahlberg, 2007, p. 150). As Pasi Sahlberg explains, at least three common trends have been utilized globally. The first is standardization of education, which includes educational outcomes, centrally prescribed curriculum, and high stakes accountability. The second is an increased focus on literacy and numeracy, with schools reducing time in subjects other than reading, writing, and science, as a consequence of increased attention to international assessments. Sahlberg labels this policy approach as an emphasis on the “systemworld” of knowledge, rather than the “lifeworld” of culture - especially beliefs, values, morality, meaning and social experiences (Sahlberg, 2007, p. 151). The third trend is “the introduction of consequential accountability systems for schools. School performance - especially raising student achievement - is closely tied to processes of accrediting, promoting, inspecting, and, ultimately, rewarding or punishing schools and teachers” (Sahlberg, 2007, p. 151). These accountability systems focus on limited aspects of the educational process, such as standardized tests or observations of specific behaviors in the classroom.

In contrast, Finland has charted a course that provides a different approach. Education policies in Finland include flexibility and loose standards interpreted at the local level, broad learning combined with development of personality, morals, and creativity, and intelligent accountability with trust-based professionalism, which is an internal development of professional judgment cultivated in a context of trust (Sahlberg, 2007).

This paper uses an analysis of the policies and practices in Finland in a number of key areas identified by global scholars to develop a proposal for educational reform with the potential to impact student learning positively in our local context, the state of Washington. Specifically, the following areas will be addressed in the proposal: Approaches to educational reform, learning goals, centralization and decentralization, teacher quality, roles of the teacher, principal, and superintendent, family relations, pedagogy or role of the student, and other factors that lead to student success.

This proposal provides a comparison of aspects of Finland’s successes with current practice and recommendations for the United States, and more specifically, Washington state. In doing so, potential change is analyzed with respect to feasibility of implementation, in the short-term or within a longer time frame. The presentation of the proposal concludes with a reflective synthesis of next steps.

Proposal

As with any study of the educational system in other nations for the purposes of considering application of ideas to our own, it is imperative to begin with a reminder that successful practice is based not only upon the practices themselves, but also upon the context of the reforms, including the history, beliefs, political and economic systems, and more. For the purposes of this proposal, the practices recommended for consideration for implementation in the state of Washington are those that have been identified as factors impacting success in Finland and that would fit into current approaches in a complementary or at least feasible manner.

Presently the state of Washington, through the Office of the Superintendent of Public Instruction (OSPI), is developing a work plan for implementing new federal legislation, namely the Every Student Succeeds Act (ESSA). Following the lead of Finland, it would make sense to consider moving forward with this reform in a way that permits flexibility and decentralization, a broader perspective on learning, and “intelligent accountability” (Sahlberg, 2007). While the ESSA work is yet to be completed and a new superintendent for the state will be elected in November, it may be too soon to know whether this approach will be possible, although current conditions bode well.

In conversations with the one of the leaders at OSPI, she has provided permission for a region within the state and districts within that region to initiate practice that leaders within that locality deem best for students. She promises increasing flexibility with a posture from the State that leaders will “learn from the field” to identify policies and practices that result in increased learning.

Likewise, the proposal to include additional goals in the educational programs, those focused on character, citizenship, creativity, and collaboration among others, has been well-received, with the explicit discussion of the need for school leaders to attend to the moral purpose of schools, in addition to preparing students for career- and college-readiness. From this perspective, the possibility for regions within the state of Washington to serve as models for others in implementing broader educational goals exists.

However, in contrast to Washington’s system of high-stakes standardized testing as a component of federal regulations and requirement for federal funding, Finland’s national curriculum goals are not monitored by a national or regional system of inspectorate. As Sahlberg (2007) describes, this intelligent accountability permits student assessment to occur close to the student and system evaluation to occur locally, in ways determined by local practitioners. Mika Risku, Pekka Kanervio, and Lars Björk (2014) describe the shifting role of the superintendent, as she or he assumes responsibility for developing the platform for such system evaluation and guides the collection and analysis to make system improvements.

In response to concerns about the impact of testing on students, OSPI is now collecting data on the amount of time that children spend testing, an indication of initial awareness of impact of this global trend, although albeit, very limited at this time. Due to these constraints, intelligent accountability, the third element of Finnish reform as articulated by Sahlberg (2007), must proceed within the context of a pervasive culture of high-stakes assessment in Washington for now.

One of the factors that lead to effective school improvement, as studied by Hechuan Sun, Bert Creemers, and Rob de Jong (2006), is national goal setting. Finland's national goals and objectives are clearly articulated, although, as discussed later, the implementation and accountability for these goals is delegated to the local level. In comparison, Washington now also has "Washington State Learning Standards" in place, which effectively are identical to the Common Core State Standards and Next Generation Science Standards, guiding college- and career-readiness for grades K-12. Similarity between Washington's goals and those of other states allow for joint development of materials and practices.

Sun, Creemers, and de Jong (2006) also explore the concept of centralization and decentralization with regard to effective school improvement (ESI), noting that "centralization or decentralization is not the decisive factor for ESI. It depends more upon what should be centralized and what should be decentralized, according to a nation's context. To be more precise, ESI requires functional centralization or functional decentralization" (p. 114). As Sahlberg (2007) describes, education policies in Finland utilize both flexibility and loose standards, "Building on existing good practices and innovations in school-based curriculum development, setting of learning targets and networking through steering by information and support."

In Washington State, many aspects of the educational reform work has been structured in a centralized fashion by the federal government. With the transition to ESSA and the emerging support for decision-making at the local level, windows of opportunity are opening for identification of aspects of decentralization that can lead to increased student learning. Given that ESSA will look different from state to state and that in Washington, some guidelines will emerge from the state level with a concurrent attitude of 'learning from the field,' the proposal for a well-informed, research-based approach to centralization and decentralization that fits the current state context is likely premature.

Finland ensures that its students learn from high-quality teachers. As described by Olli-Pekka Maninene, Pertti Väisänen, and Hannu Savolainen (2012), entrance to the education programs are very competitive and rigorous, including a test of aptitude, and since 1979, basic qualifications for both primary and secondary teachers include a master's degree. In comparison, Dan Goldhaber and Joe Walch (2014) describe the increase in teacher qualification over the years in the United States, noting however that teaching candidates continue to be drawn from the lower end of the performance curve.

While it would be worthwhile to consider raising the qualifications for teacher candidates as a component of this proposal for increasing student learning in Washington schools, this action would most likely result in short-term challenges, such as a lack of teachers to fill classrooms, already a looming issue for many districts. This aspect of an effective system in Finland also rests upon some conditions currently not present in United States schools, including the high respect for the teaching profession and commensurate pay. As a long-term strategy, increasing the quality of teachers should be considered as an option to explore more fully.

However, given that it is unlikely that the quality of incoming educators can be increased within the near future, the aspect of teacher preparation and ongoing teacher development in Finland deserve consideration. Teacher preparation in Finland includes several important components, founded on a research base and including teacher pedagogical practices, subject learning, and a breadth of other studies that encompass the arts and physical fitness (Malinen, Väisänen, & Savolainen, 2012). Teachers participate in four practice courses, three of which take place in university schools, with extensive use of reflective

practice, including learning logs and portfolios, with regular feedback from instructors. The focus of the teacher preparation programs is to develop teachers that approach their work with a research-oriented perspective.

Teacher education varies among institutions in Washington, with assessments and required tasks providing more uniformity over time. Given the success of a research-oriented stance to teacher preparation and teacher development, this proposal includes a recommendation to infuse professional learning at levels with an inquiry perspective grounded in research. Currently, many districts are already re-envisioning professional learning through a 'cycle of inquiry' approach, so it makes sense to articulate this work more clearly at the individual teacher level. Were professional learning communities to function in ways similar to the interaction between professionals in Finnish schools, they might also be more likely to lead to increases in teacher effectiveness, innovation, and over time, student achievement.

Mika Risku, Lars Björk, and Tricia Browne-Ferrigno (2012) describe engagement of families in Finnish schools, as the parents and guardians participate actively in decision-making about student goals, curriculum, assessments, and more. Principals are charged with ensuring that families are welcomed fully and can easily access opportunities for involvement. Principals also ensure that their staffs have the knowledge and skills that they need to interact effectively with families.

This recommendation is already an integral component in many of OSPI's program requirements, including Title I, Learning Assistance Program, and programs serving English Language Learners. While strategies are shared to and among districts, many schools still struggle in creating authentic family engagement. Since principals are already faced with many challenges as instructional and managerial leaders, this proposal encourages school systems to develop supports for principals in forging these home-school connections and in providing guidance for teachers as they move forward in this direction.

The Finnish superintendent's role has necessarily changed over the past years due to economic forces and changes in governance. Current United States Interstate School Leadership Licensure Consortium (ISLLC) standards that guide certification and evaluation of superintendents include many aspects of the role of superintendent in Finland. While the Finnish superintendent plays an active part as a statesman, navigates the political landscape, and serves as contributing member of the regional executive team (Risku, Kanervio, Björk, 2014), this proposal recommends that superintendents take a more active role under ISLLC Standard 6, which requires that the superintendent be an educational leader who promotes the success of all students by understanding, responding to, and influencing the larger political, social, economic, legal, and cultural context by shaping legislation that will impact education. While many superintendents already do so, this shift from an education agenda shaped by legislators, by one defined and informed by educational leaders, holds promise.

Teachers in Finland understand that the educational system is shifting to provide meaningful learning for students, wherein students are active participants in developing their understanding (Ahonen, Pyhäntö, Pietarinen, & Soini, 2013). However, Finnish teachers have varied beliefs about their roles and those of their students, which the researchers note can be problematic when the teachers seek to learn more about how to facilitate conceptual change for students. It is challenging to learn new ways of performing when internal schema and beliefs are not structured in such a way as to accept this new knowledge. In other words, the authors imply that teachers would need to do their own cognitive restructuring in order to develop deep understanding of new pedagogical practices.

In Washington schools, our new instructional models and new standards point to the need for constructivist approaches in supporting students in developing conceptual understanding through student talk and active engagement with learning. However, as illuminated by the research conducted by Elsi Ahonen, Kirsi Pyhälto, Janne Pietarinen, and Tiina Soini (2013), unless teachers are supported in changing their own conceptual schema, it is challenging for them to make the changes necessary. This proposal includes the recommendation that professional learning for staff model and guide participants through a constructivist approach that allows them to experience meaningful learning, while supporting their own shifts in schema so as to be able to connect new learning and subsequent experiences. The process of reflective practice that Olli-Pekka Malinen, Pertti Väisänen, and Hannu Savolainen (2012) describe as part of new teacher preparation can support educators in making these cognitive shifts that will support a change in practice.

O. Samdal, B. Wold, and M. Bronis (2010) identify that students' satisfaction with school, their perception of teacher expectations, and relationships with peers correlate strongly with student achievement. In Washington, a push for academic success as a reaction to increased accountability has caused teachers and families to yearn for the connections remembered from earlier times. This proposal urges educators collectively to develop a classroom and school culture that focuses not only on academic achievement, as defined in the Association of Washington School Principals (AWSP) evaluation rubrics, but that also nurtures the "whole child," providing intellectual, emotional, and physical safety as children are guided in their growth.

Another finding from Finland, and other European nations, is that school systems are much more effective when management and labor work collaboratively (Tucker, 2012). Such collaboration overcomes the impediments of selection by seniority and preservation of unsatisfactory employees. However, contrary to the approach of leaders in the United States who would seek to abolish unions, the approach in Finland empowered union leaders with an authentic seat at the table in a context of trust.

This proposal seeks to continue first steps in some of the districts in Washington State. As trust is generated and power shared, union leaders recognize roadblocks and are willing to engage in writing memorandums of agreement to facilitate decision-making that is most conducive to student learning. This proposal presupposes a willingness on the part of educational leaders to generate a context of trust and a professionalism of the teaching environment. Naturally, not all union leaders are willing to move in this direction, but this proposal encourages educational leaders to begin the process.

Recognizing the benefit of innovation in finding solutions to issues as they emerge, Scott Ellison (2009) studied the effects of two approaches to innovation, a competitive marketplace approach, often touted in the United States and implemented through charter schools and vouchers, and the Finnish approach, which includes cultivating an environment of creativity and risk-taking. Ellison found that marketplace innovations did not lead to increased student achievement, but only to an improvement in marketing materials. In contrast, the Finnish approach is grounded on the "teacher as researcher" model described earlier, in which the teacher functions autonomously to make research-based decisions about teaching methods and materials.

Ellison writes that within a context of decentralizations, a strong educational system includes "continuous professional development, collaboration, mentoring, and training programs throughout the system", and he adds: "an innovative education sector must be built upon the foundation of professional teaching

and administration” (Ellison, 2009, p. 44). This proposal recommends, as previously stated, that educational leaders foster a professional and trusting culture, in which teachers’ abilities to make effective decisions for their students are encouraged and nurtured within a system that provides ample support through ongoing learning opportunities. For students’ needs to be met well, teachers must be supported in implementing innovative and reflective practice.

The recommendations in this proposal are all education-specific, but would not be complete without the insight from Christopher Tienken (2013), academic editor of the Kappa Delta Pi Record, who analyzed results of the PISA and TIMSS with regard to poverty levels. When comparing national performance by poverty level, the United States rises to a much higher level on both tests, leading the author to conclude that childhood poverty plays an influential role in the academic attainment of students. Given this finding, he urges educational leaders to address this issue whenever recommending other educational reforms to be implemented.

Conclusion

While every nation’s unique context shapes educational policies and practices, the lessons from Finland can help prompt reflective conversation about our own educational system. As such, the proposal presented in this paper highlights findings that could be initiated or further developed in the educational systems currently at work in Washington state.

In distilling the recommendations within this proposal, practical next steps emerge. Recognizing a climate increasingly receptive to some degree of decentralization and a broader definition of education should be capitalized upon in the most effective manner, so as to leverage the opportunity presently provided by OSPI. Internally, efforts toward ‘intelligent accountability’ can pave the way for possible future shifts. Of high importance is creating cultures of trust and risk-taking, with ample support for ongoing learning designed to model and engage adult learners in research-based experiences that lead to meaningful learning. Such learning can result in shifts in practice, by which teachers increasingly assume the role of professional educator, utilizing a research base to make decisions about lesson design and materials that will best serve their students. Through these actions, the teaching profession becomes more professional, which implicitly raises expectations and builds a foundation for meeting students’ needs through innovation and collaboration among all players, including administrators, teachers, family, and community. This work calls for a renewed commitment to educating the ‘whole child,’ with a strategic and long-term perspective that prepares our students for an unknown future.

As Finland and the United States continue efforts to lead educational reform that impacts student learning, ongoing research about progress in both countries will be beneficial. In particular, further study of the effects of centralization and decentralization, professional development for teachers, the teacher as a research-based professional, and the role of innovation will be useful. Likewise, investigation of non-educational factors that influence academic achievement, such as childhood poverty, is warranted. To ensure that education fully prepares students for the future, continued discussion regarding the breadth of education, including development of character, citizenship, critical thinking, collaboration, and more will be important.

References

- Ahonen, Elsi; Pyhältö, Kirsi; Pieterinen, Janne & Soini, Tiina (2014): Teachers' professional beliefs about their roles and the pupils' roles in the school. In: *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, Vol. 18, No. 2, pp. 177-197.
- Ellison, Scott (2009): Hard-wired for innovation? Comparing two policy paths toward innovative schooling. In: *International Education*, Fall 2009, pp. 30-48.
- Goldhaber, Dan & Walch, Joe (2014): Gains in teacher quality. In: *EducationNext*, Vol. 14, No. 1 [<http://educationnext.org/gains-in-teacher-quality/>] (retrieved: July 15, 2016)].
- Malinen, Olli-Pekka; Väisänen, Pertti & Savolainen, Hannu (2012): Teacher preparation in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. In: *The Curriculum Journal*, Vol. 23, No. 4, pp. 567-584.
- Risku, Mika; Björk, Lars; Browne-Ferrigno, Tricia (2012): School-parent relations in Finland. In: *Journal of School Public Relations*, Vol. 33, pp. 48-71.
- Risku, Mika; Kanervio, Pekka; & Björk, Lars (2014): Finnish Superintendents: Leading in a changing education policy context. In: *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 13, pp. 383-406.
- Sahlberg, Pasi (2007): Education policies for raising student learning: The Finnish approach. In: *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 2, pp. 147-171.
- Samdal, O. Wold, B. & Bronis, M (2009): Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 10, No. 3, pp. 296-320.
- Sun, Hechuan; Creemers, Bert; deJong, Rob (2005): Contextual factors and effective school improvement. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18, No. 1, pp. 93-122.
- Tienken, Christopher (2013): For the record. In: *Kappa Delta Pi Record*, Vol. 49, pp. 56-58.
- Tucker, Marc (2012): A different role for teachers unions? In: *EducationNext*, Vol.12, No. 1 [<http://educationnext.org/a-different-role-for-teachers-unions/>] (retrieved: July 12, 2016)].

About the Author

Karin Manns: Director of Curriculum and Instruction in the Granite Falls School District, Washington State; doctoral student at Seattle Pacific University, Washington State, USA; contact: mannsb@spu.edu



Markus D. Meier & Manuel Páez (Colombia)

Education Between “Peace” and “Justice” in Times of Armed Conflict and Reconciliation – the Colombian Case

Summary: This article deals with the role of education for peace building in the context of the Colombian post-conflict. It locates the former in the context of pragmatist and legalist approaches to post-conflict phases and analyses its “buffer role” between the two. A brief introduction to the history of the Colombian conflict is followed by theoretical considerations about educational aspects of the armed conflict and the educational requirements for successful “phases of transition”. The problem of the fragile balance between “supporting the victim” and “reintegrating the victimizer” is seen as a systemic challenge to the community, but also to society at large. Conclusively, the problem of “pedagogical stagings” is discussed in this context.

Keywords: Colombia, political conflicts, “buffer role” of education, peace building, prosecution and reconciliation, reintegration

Резюме (Маркус Д. Мейер и Мануэль Паес: Образование между «миром» и «справедливостью» во времена вооруженных конфликтов и примирения – пример Колумбии): Данная статья рассматривает роль воспитания в деле достижения мира в рамках колумбийского пост-конфликта. Она находит свое место в рамках дискуссии о прагматических и легальных концепциях в фазах пост-конфликта и анализирует его «роль буфера» между обоими. Краткое введение в историю колумбийского конфликта дополняется теоретическими размышлениями о педагогических аспектах вооруженного конфликта и педагогическими предпосылками для успешных «переходных фаз». Проблема хрупкого равновесия между «поддержкой жертв» и «реинтеграцией преступников» рассматривается как системный вызов для сообщества, а также для общества в целом. В заключение в этой связи рассматривается проблема «педагогических инсценировок».

Ключевые слова: Колумбия, политические конфликты, “роль буфера» образования, достижение мира, обвинение и примирение, реинтеграция

Zusammenfassung (Bildung zwischen “Frieden” und “Gerechtigkeit” in Zeiten bewaffneter Konflikte und Versöhnung - der kolumbianische Fall): Dieser Artikel befasst sich mit der Rolle von Erziehung für die Friedensförderung im Rahmen des kolumbianischen Post-Konflikts. Er verortet sich im Rahmen der Debatte um pragmatische und legalistische Ansätze zu Post-Konflikt-Phasen und analysiert seine “Puffer-Rolle” zwischen den beiden. Eine kurze Einführung in die Geschichte des kolumbianischen Konflikts wird durch theoretische Überlegungen zu pädagogischen Aspekten des bewaffneten Konflikts und zu pädagogischen Voraussetzungen für erfolgreiche “Übergangsphasen” ergänzt. Das Problem des fragilen Gleichgewichts zwischen “Unterstützung der Opfer” und “Reintegration der Täter” wird als systemische Herausforderungen für die Kommunität, aber auch für die Gesellschaft als Ganzes gesehen. Abschließend wird das Problem “pädagogischer Inszenierungen” in diesem Zusammenhang diskutiert.

Schlüsselwörter: Kolumbien, politische Konflikte, “Puffer-Rolle” der Bildung, peace building, prosecution and reconciliation, reintegration

Peace building as a challenge for internationally oriented pedagogy and its reflection in educational science – chances and limits

Educational science and pedagogy in a national but more so international perspective are increasingly seen in the context of the outcomes of formalized educational processes, measured by standardized tests and providing data for a sort of never-ending educational Olympics (see Bos / Schwippert, 2002; Adick, 2005; Grek, 2009; Hornberg, 2010). These perspectives are focusing on pedagogy as a sub-category of the production of an adequate human capital for an evermore competitive international labor market within the "knowledge society" (Eickelmann, 2010).

This should not obscure the fact that in an international perspective there are important areas of work outside these educationally “schooled” areas, areas requiring educational expertise and its reflection in educational science. We talk about peace education in political post-conflict contexts, where the reconstruction of destroyed basic social trust, victim-offender compensations, community building, mourning, and the recovery of individual and collective future perspectives pose pedagogical challenges well beyond formalized comparably measurable standard learning processes. The scientific educational reflection of these procedures of pedagogical peace building has to be applicable to new contexts, able to recommend, support, evaluate and improve them with comparative and melioristic intentions and in international and comparative perspectives. Methodically it must point out and structure possibilities and limitations of peace-building educational procedures and test their applicability and improve them, if necessary (for an overview of state-of-the-art and current challenges: Wisler, 2012; for Northern Ireland: McGlynn, Niens, Cairns & Hewstone, 2004; comparatistically: Ben-Nun, 2013; for Yugoslavia see recently: Meernik, Golcevski, McKay, Feinberg, King & Krastev, 2016).

92

The following text deals with the post-conflict peace-building work which by necessity is emerging for Colombia in South America. The “social and organizational system” of peace education between “legalistic” criminal formalization and persecution and “pragmatic” political amnesty is to be tested for its “Anschlussfähigkeit”/connectivity (Niklas Luhmann) to these latter legal and political semantics. An outline of the history of the Colombian conflict, focusing on its international connectedness with first the Cold War, then drug trafficking will illuminate the necessity for and capability of “connectivity” to our subject matter from an international historical perspective. The fragile balance between (criminal) legal and pedagogical aspects in “phases of transition” requires a balancing act not only for victims and victimizers, but for the entire rural community and society at large as well as for international professionals involved. Are reparations – be they symbolic and/or material – and formal disarmament and reintegration already “reconciliación”?

The Colombian conflict – a historical overview

To describe the Colombian armed conflict is neither an easy nor an unambiguous endeavor. Multiple competing interpretations of the social and political roots and actors of the conflict reflect and actually cause the polarization characteristic of Colombian society even today. The conflict was/is fought between four main parties, whose exact boundaries are often hard to distinguish:

- The Colombian state and its executive power, namely its Armed Forces and police;
- The self-proclaimed Colombian Revolutionary Armed Forces – People’s Army (FARC-EP) and minor

Marxist guerrilla groups such as ELN, EPL, and M-19;

- The United Self-Defense of Colombia (AUC) – politically right-wing “self-defense” paramilitary groups against the FARC, caused and even promoted in part by the absence of state security institutions;
- The *Bacrim* (*bandas criminales*) – criminal groups involved in drug-trafficking, illegal metal mining and other “ordinary” and heavy crimes, sometimes recruiting ex-members of the above groups.

The labeling of the conflict as “rebellion”, “armed conflict”, “civil war”, as “(narco-)guerrilla”, “banditismo” or “proxy war” already implies the announcement of an author’s standpoint and rejection of another. We will not further this tendentiously empty and irrelevant argument here, but instead rely in our narrative on two reports by the National Center of Historical Memory (Centro Nacional de Memoria Histórica) “*¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*” (Enough! Colombia: memories of war and dignity) of 2013, and *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Contribution to the understanding of the armed conflict in Colombia) by the Historical Commission of the Conflict and its Victims (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas) of 2015. Both publications are authored by academic scholars of different methodological (and political) backgrounds and were ordered by the Colombian government as a “public report on the reasons for the emergence and evolution of illegal armed groups” (Law 975 of 2005, known as the Law of Justice and Peace, Article 51) or an agreement signed on August 5, 2014 between the National Government and FARC spokesmen in the Table of Dialogue Havana (Cuba) respectively. Its purpose was to serve as technical input for understanding the complexity of the conflict and to facilitate progress of the peace process by clarifying the “historical truth”. They are referred to here *in extensu*, because as such they constitute a very important pedagogical approach to peace building: Establishing the truth about what happened *from multiple perspectives* with the aim of differentiating and democratizing knowledge about the dynamics of the conflict as a mechanism to prevent its continuation. Furthermore, their temporal proximity (2013 and 2015) offers contemporary interpretations of the international, national, but also local level.

However controversial in detail, both publications provide agreed-upon information on some key issues, such as the formal origins of the confrontation, its evolution and its consequences concerning quantitative and qualitative aspects:

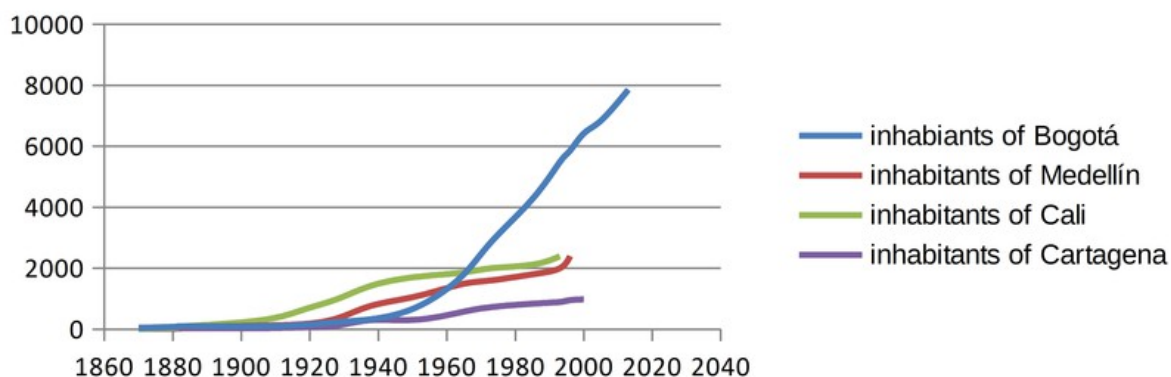
As for the origins of the conflict, the authors point to the confrontations over access to economically essential land (Nubia Bello, 2013, p. 21; Gutiérrez Sanín, 2013, p. 8-9) and the struggles caused by political exclusion (Duncan, 2015, p. 1-2), which encouraged taking up arms against an often weak and even absent state in often difficult geographical and climatological territory not densely populated (rain forest, mountains, periods of inundation, etc.), the Colombian conflict was and is a rural conflict:

The war in Colombia has not been deployed with the same intensity nor at the same time throughout the country, [instead] does it show how a conflict of national order refracted and acquires its own dynamic at the regional level depending on the actors, power disputes and alliances produced there.” (Wills, 2015, p. 32)

In this context, clashes between members of the then irreconcilable liberal and conservative Colombian political parties (that themselves had a long tradition) are typically identified as a starting point, which led to the formation of peasant self-defense groups (not to be confounded with the AUC!) in the 50s (from a Marxist point of view see Estrada Álvarez, 2015, p. 26). A certain “mentality typical for the Americas” to “not hesitate to take things into one’s own hand” certainly played a role also. The terms “liberal” and

“conservative” were defined in those days mainly by the adhesion to “progressive”, sometimes Marxist ideas or to clerically backed convictions of naturally existing but threatened social orders, respectively. They were embedded in the context of the intensifying Cold War, during which all of South America served as a battlefield for proxy wars between the United States and the Soviet Union. In the next decade, these armed groups became “revolutionary guerrillas”, sometimes popular not only among sections of the rural population but also among young students and academics in a national and also international context – in the capitalist as well as the socialist North, iconized by Ernesto “Che” Guevara. They adopted their own Marxist “liberation” rhetoric and had strong ties with Latin American communist movements (e.g. Cuba, seat of the peace talks today; see Nubia Bello, 2013, pp. 115-118).

During the 1970s subversive groups were present in the peripheral rural areas of the country, with only sporadic and incipient urban terrorist actions (Nubia Bello, 2013, p. 127). Setting up a limited political truce between the two traditionally inimical political parties, alternating in power in the so-called *National Front* (Frente Nacional), secured a period of relative stability and economic growth at the beginning of the 1970s, but this disintegrated into social unrest marked by high population growth, especially the growth of urban mega-cities, social inequality, inflation and unresolved land distribution problems, destabilizing the country and becoming a breeding ground for illicit drug cultivation and trafficking (Nubia Bello, 2013, p. 132). The global North started to develop a drug problem; Colombia started to develop a war-on-drugs problem. In an international context, phenomena such as the German *RAF*, the Italian *Brigate Rosse*, or the French *Action directe* and their coherence with the Cold War come to mind and the fondness of a “hippie”-generation for trying out drugs.



Graph 1: Population of major Colombian city territories since 1870 (in 1000). Source: DANE

Around this same time, numerous private armed self-defense groups emerged, created partially with the acceptance or even support of the Colombian state, based on the idea that they constituted appropriate and legitimate partnerships to ensure the rights of the civilians affected by Marxist terrorist groups, as evidenced by the Inter-American Court of Human Rights in several judgments against Colombia (IHR, 2006). These groups soon transgressed its original *raison d'être* and started to commit crimes as “retaliations” themselves. A new actor had entered the scene of the Colombian conflict.

The growing volume of the international trade in cocaine, heroin and marijuana, among other drugs, its criminalization and prosecution, led to a substantial change in the logic of the conflict in the early 80s.

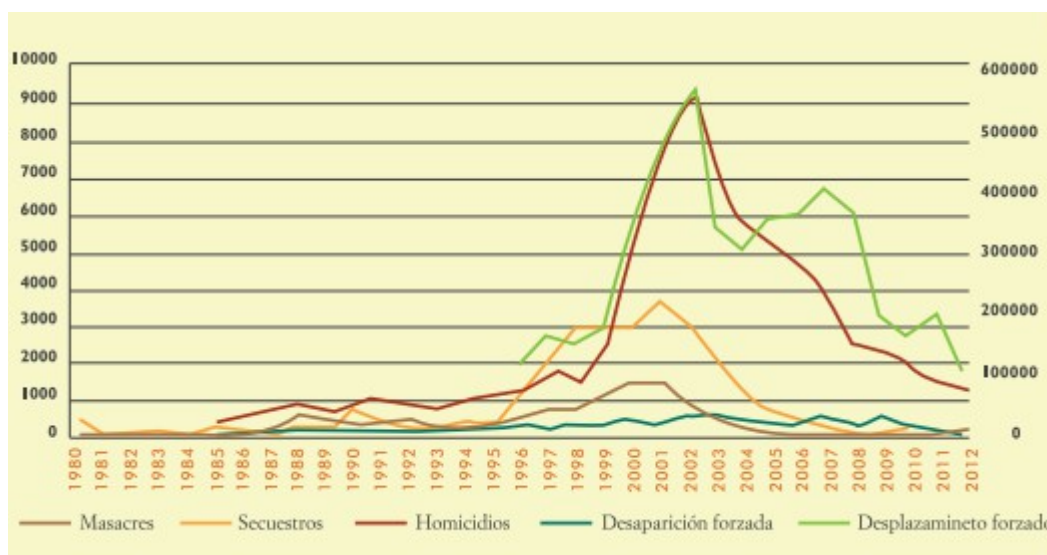
New alliances between the different guerrilla groups and the paramilitary groups negotiated and often exchanged power relations in the local context. The financial attractiveness of the illegal drug business permeated many sectors of Colombian society, especially local politics (Nubia Bello, 2013, p. 143), and injected resources to the different armed groups and beyond, far into civil society.

For many observers and even political sympathizers, these new alliances blurred the apparent legitimacy of the guerrillas’ political and historical demands and put them in the context of mere criminals serving the drug business (Nubia Bello, 2013, p. 143; see also Moncayo, 2015, pp. 58-59). The conflict during this period was marked by the unsuccessful peace talks between the FARC and the state under B. Betancourt, interrupted by the takeover of the Palace of Justice (Palacio de Justicia) in November 1985 by the M-19 guerrilla group, along with the subsequent recapture by the National Army: The latter simply set the building on fire, cremating the population of about 100 persons inside, among them all M-19 members, eleven Justices (*magistrados*), and the rest of unsuspecting employees and visitors. This event significantly affected civilian life (Moncayo, 2015, p. 52), involved the otherwise unaffected urban population and left a legacy of general bitterness and an unprecedented intensification of violence. The Patriotic Union (Unión Patriótica- UP), the political arm of the guerrillas, faced political murders and persecution, the state suspended parliamentary control and ruled by “state of siege” (*Estado de Sitio*).

The confluence of drug trafficking, guerrillas, paramilitaries and state security forces, led to the bloodiest period in recent Colombian history, seemingly on the road to inevitably becoming a “failed state” at the turn of the millennium. The 90s saw the largest number of clashes, attacks on civilians and violations of Human Rights: 14,000 violent deaths were reported between 1996 and 2002, annually.

[T]he war reached its peak, extent and levels of victimization. The armed conflict became a dispute with blood and fire for land, territory and local power. The relationship between the armed actors and the civilian population changed in that period: Instead of persuasiveness, intimidation and aggression, death and exile settled in.” (Nubia Bello, 2013, p.156)

The Colombian tragedy became marked by the frontal and systematic attack of all armed groups against civilians, mainly rural civilians, in order to gain their loyalty, use it as a service provider or weaken opponents (*ibid*), those who were *not* carrying rifles were (and still are) loot, weapon and conflict victims at the same time. For the period between 1985 and 2012 approximately 220,000 violent deaths (out of which 81.5% were civilians and only 18.5% combatants; Nubia Bello, 2013) were reported, many of which involved massacres, selective and forced disappearances, kidnappings, assassinations, terrorist attacks, forced recruitment (often of minors, see below), destruction of civilian property and torture.



Graph 2: Evolution of the main forms of violence of armed conflict in Colombia by number of victims 1980-2012 (taken from Nubia Bello, 2013, p. 61 – with sources).

Some quantitative data may illustrate the deeds: 46,041 missing, 1,754 victims of sexual violence, 6,421 children and teenagers recruited by armed groups (Nubia Bello 2013, p. 33); 27,023 kidnappings associated with the armed conflict between 1970 and 2010 (ibid, p. 64), and 6,849,277 people forcibly deprived of their homes or territories in a country with approximately 48 million inhabitants (Red Nacional de Información, 2016). However, these data also have to be seen in the context of the restructuring and industrializing Colombian agriculture (Nubia Bello, 2013, p. 71): The setting up of vast palm plantations run by globally active agro-companies, the ping pong of cultivation and eradication of the coca bush and poppy flower, even the installation of teak-wood plantations to “save the rain forest” by investors aiming at “good-conscience” consumers in the North (Tenthoff, 2011; Osorio, 2011) have yielded a “matter-of-fact land reform” inextricably intertwined with the armed conflict; critics have therefore hinted at the methodological demographical problems of identifying and labeling “victims” and “victimizers” in the context of the armed conflict, globalization and ongoing social change and modernization:

“The Government (...) Santos has two macro-projects that sooner or later will end up crashing. On the one hand, the government wants to boost commercial reforestation as one of the spearheads of the agro-industrial locomotive. On the other hand, it has promised to restitute lands to five million victims of forced displacement. The problem is that on several of the lots subject to dispossession there are already large reforestation projects being installed. What will be priority for the government? Teak trees or restitution titles?” (Osorio 2011)

It should be agreed upon in any case that the “narrative background” of the conflict was economic insecurity, a tradition of social exclusion, and an increasing general marginalization of “the rural” in a regional, national and globalized context (Giraldo Ramirez, 2015, pp. 10-19). A tradition of pride in “taking things into one’s own hand”, coupled with the absence of participatory democratic traditions and techniques, a weak state, high levels of concentration of land in the hands of few owners, illegal economic activities (such as the cultivation of coca, poppy or illegal mining) and the expansion of agribusiness

models characterized and characterize the Colombian countryside (Nubia Bello, 2013, p. 178).

President Uribe (2002-2010), backed militarily by the US administration under G.W. Bush, sought a “military solution” to the conflict in the context of the latter’s “war on drugs” and attempts to generally prevent political instability in “backyard” Latin America; the US invested more than 10 billion US\$ into the “Plan Colombia” (Restrepo et. al., 2016). Internally it was also a direct response to yet another failed peace-negotiation process in El Caguán at the turn of the millennium: The FARC had used a ceasefire and the handing over of a territory of the size of Switzerland solely to strengthen its military position and extend its drug cultivation and trafficking. A clear majority of voting Colombians were obviously tired and angry that advanced trust had again not been reciprocated. Increased military actions by the army intensified the conflict, but also enabled the reinstallation of security institutions in many rural areas, the (partial) disarming of the AUC and other paramilitary groups and severe military blows to the FARC. Uribe’s minister of defence Santos took office in 2010 and soon after initiated peace negotiations himself, which came to a formal end by the signing of a treaty between the FARC and the state recently in La Havana/Cuba. From the beginning, the peace talks had been focused on the post-conflict period – the reintegration of ex-combatants, the reparation of the victims and their mutual reconciliation in local and national contexts. Obviously, this had pedagogical implications, which will be the focus of the subsequent discussion.

However, it is important to point out that the current negotiated peace will presumably be fragile as long as the international drug trade, which has fueled the conflict for decades, remains an economically attractive opportunity for “easy money” in an otherwise structurally weak rural area. The prospective that a large portion of the former combatants will leave the ranks of the FARC only to join *bacrim*s is empirically based on experiences with the disarmament of the AUC, and theoretically founded on the consideration of the absence of major economically attractive employment opportunities in that very region.

The "buffer role" of education in post-conflict contexts between criminal prosecution and general amnesty – some comments on the educational policies and political implications of peace building through education

Pedagogical peace-building procedures for reconciliation must be seen in the Colombian context as mediating between two extremes which permeate the civic society and will in fact be determined by a nationwide plebiscite soon: They can be labeled as “legalist” and “pragmatist” approaches to the question of how to deal with the atrocities and violations of numerous rights, laws and norms during the 50+-year Colombian conflict period. Both positions are literally personified in the current president Santos and his predecessor Uribe respectively: Santos advocates a “pragmatic” approach, holding the chance to open the door for a fresh start for a conflict-torn country, he hints at the dead-end position in which the conflict has maneuvered the country and the complexity a purely legal treatment constitutes; he builds “bridges” with the FARC and refuses to block the prospects of a political solution to the conflict by insisting on the strict application of existing laws – accepting the limitations to his approach in the context of international criminal prosecution of “crimes against humanity”. Uribe on the other hand advocates a “legalistic” approach, insisting on the illegality of the FARC from their beginning, their entanglement with the international drug trade and consequently the impossibility of legitimate “peace talks” with mere

criminals; he emphasizes that the state monopoly on violence cannot be discussed, less so *a posteriori*, and reminds that gestures of trust advanced by the state in former peace talks have never been reciprocated but instead exploited by the FARC, debilitating civic trust in state institutions even more.

<p>“PEACE” Position of extreme pragmatism</p>	<p>Pedagogical peace building: symbolic reparation, reintegration and (regionalized and personalized) reconciliation as a compromise</p>	<p>“JUSTICE” Position of extreme legalism</p>
<p>Argument: After 50 years of armed conflict, there is no way to logistically process the past in terms of criminal and civil law. "Leave the past behind," the metaphor of a "big cut" and an "hour zero for the new beginning" are ideal starting points for a new orientation towards a better future, the prevention of further bloodshed and "a better country for and with everybody" – practically it is the only way to convince the armed rebels to sign a peace treaty, it saves public money for endless criminal procedures that can be better spend</p>	<p>Argument: To establish pedagogical acts of <i>symbolic reparation and reconciliation</i> allows to head into a better future without forgetting the past, permits tailor-made solutions to often complex victim-offender-relations in a regionalized and personalized context, de-criminalization facilitates better cohabitation and less stigmatization for the ex-combatants to be reintegrated.</p>	<p>Argument: The application of the law does not allow exceptions or transition periods in which it is not applied, less so on past events, some crimes against humanity will otherwise be prosecuted by International Human Rights institutions, it does not allow a politically desired, arbitrary change of its execution policy, a general amnesty opens the door to the future crimes, it violates the rights of the victims and debilitates the (already weak) trust in state institutions and cannot even secure its success, without a recognition of the past there will be no peaceful future, because unresolved conflicts tend to reappear.</p>

Graph 3: Pedagogical peace building between “legalists” and “pragmatists”

These approaches are consistent with the so-called "peace vs. justice" debate, characterized by scenarios of armed conflict, where none of the actors has the ability to win nor even permanently oppress its opponent(s). In such circumstances, some authors express that the application of criminal justice and imprisonment is the only legitimate way to restore social order. On the other side, political pragmatists point out that peace is an end in itself and its achievement justifies granting widespread amnesties even to those who committed serious crimes under standards of international law. However, both positions have been labeled extreme and even ingenuously romantic (see Akhavan, 2009, p. 625), because according to the specific circumstances of each conflict, the prosecution may be impossible for the high number of crimes committed, for they discourage peace negotiations or may even represent "political suicide" for the new and fragile democracy (Robinson, 2003, p. 495). Similarly, the absolute absence of investigations or criminal penalties can make peace unsustainable in the long term, to the extent that it could be interpreted as an incentive to acts of private vengeance and a sign that the authorities are unable

to guarantee the rule of law to the citizens, which would prevent the State from regaining public confidence (Van Zyl, 2005, p. 211).

“From Bosnia to Rwanda to Darfur, the international community has used tribunals more as a *substitute for* rather than a *complement to* forceful measures to protect civilians against mass murder. In the post-euphoria phase of global justice, it has been increasingly argued that local solutions, such as amnesties in El Salvador and Mozambique, have been “highly effective in curbing abuses when implemented in a credible way”, and that, combined with truth and reconciliation commissions, these measures have achieved better results than international prosecution. Most notably, the South African Truth and Reconciliation Commission has been praised for ensuring a peaceful transition from apartheid to a multiracial democracy. In this light, the so-called “*peace versus justice*” debate has assumed a broader systemic dimension as it grapples with the gradual permanence of tribunals (...) *where the pursuit of justice often competes with the imperative of a peaceful transition*. What then is the context in which to assess the interrelationship of tribunals with peace negotiations and their impact on preventing future atrocities? Beyond speculative assertions, whether of judicial romantics or political realists, how can the experience of institutions like the ICC inform an increasingly complex and vital debate on accountability as an ingredient of global governance?” (Akhavan, 2009, p. 627, italics added)

In this context, public institutions, academia, state-run and non-government agencies of national and international scope have joined forces to help in the analysis of armed violence and provide technical input to design new public policies or adjust existing ways that are appropriate for the reconciliation of Colombians. One of these concepts is “symbolic reparation” by pedagogical procedures.

The concept of “symbolic reparation” has an innumerable variety of meanings, but Colombian legislation decided in 2011 to define it as “a benefit (action) made in favor of the victims or the community at large that tends to ensure the preservation of [1.] historical memory, the [2.] non-repetition of the victimizing events, [3.] public acceptance of the facts, the [4.] request for public forgiveness and the [5.] restoration of the dignity of the victims.” (Gobierno Nacional, 2015). As always with the articulation of political perspectives, there will be very few people contradicting this proposal, but the question that arises is “how”?

The decree gives no hint as to how to achieve this. However, two entities with valuable experience accumulated at the local level are specifically designed by the Colombian state for the proper management of the issues arising from the conflict and the “post-agreement” period: The Unit for Attention and Reparation for the Victims (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas – UARIV) and the Colombian Agency for Reintegration (Agencia Colombiana para la Reintegración – ACR) of the former illegal combatants. Symbolic reparation thus institutionally involves mainly two actors: The ex-combatants in the process of reintegration into civic society (whose legal charges begin with joining illegal armed groups and challenging the state monopoly on violence, and often extend to atrocities and crimes against humanity, depending on each case). And secondly, the respective victims of these crimes, mostly otherwise uninvolved community leaders and sheer peasants, *campesinos*. After 50 years of conflict, it is obvious that identifying either group beyond doubt is an ambitious mission as such.

The political purpose behind the concept of symbolic reparation is all too clear: It releases the state from the logistic impossibility of prosecuting an accumulated 50 years of criminal offenses without the

necessity to apply the legally and politically difficult concept of (general, or otherwise defined) amnesty, and it saves public resources that can be spent better on concrete actions to improve communities. As with most compromises, it will not satisfy either one of the two parties completely.

Its chances are still obvious: Pedagogical procedures and techniques can be adjusted much more flexibly to the specific regional, local and even personal context than the enforcement of criminal laws with their imperative of “person indifference”. They make room for ambiguities and doubts that do not have to be judged in terms of guilt/innocence. They make time for the – potentially painful – restructuring and reformulation of beliefs and identities, as prospective new biographic cornerstones. Ideally, they can provide a scene for exchange, transformation, understanding and ultimately forgiving between the actors involved – processes that are admittedly seldom achieved in the context of formalized jurisprudence (for the context of international post-conflicts see Van Zyl, 2005, pp. 211-212). Another aspect should not pass unnoticed: they are often less costly than law enforcement (see Gartzke, Li, Boehmer, 2001).

Educational aspects of the armed conflict

Generally, the armed conflict severely affected education on the scale of civic values and collective mentality: “Drug trafficking modified the behavior of Colombians and their collective imaginary, intensified anomie in everyday behavior and undermined the idea that hard work and education were the best means for social advancement.” (Giraldo Ramirez, 2015, p. 21) That meant a fundamental and sharp change from traditional Colombian values like honor and respect, self-sufficiency and family orientation, customarily fostered by educational institutions mainly supervised by the Catholic Church, and more so in rural areas.

The war did not spare schools or children, sometimes using their vulnerability and trustfulness for terrorist attacks. “In fact, children and adolescents are the principal victims of [landmines], as 995 of the 3,885 civilian casualties belong to this age group. This means that one of every four victims are children and adolescents, a proportion that is not registered to that level of any other form of violence, although targeted killings and massacres are more lethal.” (Nubia Bello, 2013, p. 95 with sources and numbers taken from Human Rights Watch)



Photo 1: A farmer shows a landmine on the playground of the local school in the village of La Mirandita. (©Jesus Abad Colorado 2010, with kind permission from Nubia Bello)

In other cases schools have become disputed military targets themselves, as in the case of the San Francisco municipality.

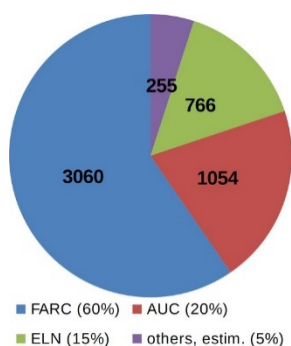


Photo 2: School building destroyed by a guerrilla attack (©Jesus Abad Colorado, 1999, with kind permission from Nubia Bello)

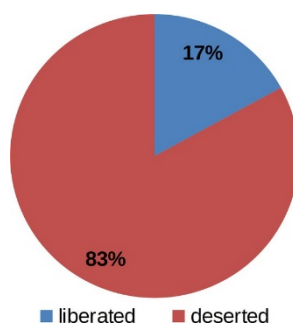
Here, ELN guerrillas committed a dynamite attack against the population of San Francisco to force the police to evict the school that had become its base, after the destruction of the original Police command centre four months earlier by the FARC.

Another issue that affected education in the rural areas was the recruitment of children and adolescents below the age of 18 years, leaving many of them illiterate or with severe educational gaps at the start of the post-conflict period.

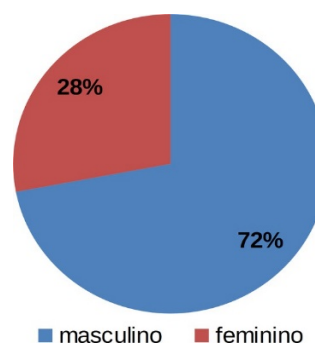
Cases of recruited minors who deserted or were liberated as minors, by affiliation to armed group



Proportion of deserted vs. liberated minors in armed groups



Gender proportion of recruited minors, liberated or deserted



Graph 4: Recruitment of minors in the Colombian armed conflict (Nubia Bello, 2015, 84; with further source indications)

The number of 5135 children who deserted or were liberated refers only to those minors who *left* the armed groups still being minor. As a “career” in these groups can last years or even decades, the actual number of minors recruited is estimated to be much higher. Different methods and time frames have produced different estimates between 6000 (Defensoría del Pueblo), 11.000 (Human Rights Watch) and 18.000 (Natalie Springer report) recruitments, the proportion of adults vs. minors recruited being slightly higher in the FARC (5 out of 10) than the AUC (4/10; numbers cited from Nubia Bello, 2015, pp. 84-85 with sources). The legal status of these recruited minors under 18 years of age was ruled by the Constitutional Court of Colombia as being victims of the conflict in any case, regardless of their personal perspective: “The violent context in which illegal recruitment occurs eliminates any consideration of this as a voluntary or consensual act. These children are recruited, detained and forced to become victimizers. They are not entitled to leave the ranks or to express their opinions.” (Nubia Bello, 2015, p. 86)

Some of the reasons for these recruitments of minors in the Colombian context are (ibid, p. 87):

- The sheer geographical proximity of the armed conflict to where minors live;
- Minors as cheap labor for armed groups, e.g. as illegal miners or drug traffickers;
- Abusive family situations and violence, abandonment and orphanhood, absent fathers, partially as result of the conflict itself;
- Lack of educational and employment opportunities in poor areas;
- Armed groups as “an opportunity” for minors, providing identification and comradeship with *guerreros* as “machista” modes of “growing up to be a real man”, especially in the absence of fathers;
- Children and adolescents are more easily impressed by and less resistant to military socialization processes and indoctrination; also their agility and docility makes them a favored target for recruitment, their family status – without spouse or own children – makes them feel they “have nothing to lose”.

The above-mentioned aspects pose a challenge to the post-conflict process, as these ex-combatants to be

reintegrated lack socialization in “normal” civilian circumstances; they do not know the functioning of the social codes outside military groups and are culturally extremely insecure, accustomed mainly to communicative codes of order and obedience. Their formal school education is negligible to non-existent in many cases, their economic prospective “on this side of the law” frail. Family and community support would be central to the reintegration process, but they are often seen as having “voluntarily” joined the armed groups out of juvenile devilment, rather than having been forced and having lacked sufficient resistance and support on the part of family and/or community (Nubia Bello, 2015, pp. 84-87).

A mother’s report in a very rural Colombian slang not easily translated into English highlights the different aspects of this recruitment of minors: Sexual perspectives, juvenile strive for adventure and heroism, presumably drugs, acts of emerging, but weak community solidarity and collective resistance, ambivalent family ties with presumably absent fathers and the prospective of a “home” with a clear military-hierarchical order, a preparedness to suffer and resign on the part of parents, weak institutions, little education and economic perspectives, combined with lethal threats to the family by “the boss” in case of “rebellion” can be identified as pull-and-push factors for the recruitment described (Nubia Bello, 2015, p. 87).

(T)he guerrilla group was complicating all. Some adult/elderly people came conquering youth. They put a [female] secretary to conquer the boys, making them see things, presenting things. She called young people to convince them to get involved in that group. A friend of mine told me: "Watch out for your children!" and I asked her why, and she answered: "Because there is a person conquering the youth". When I went down to [the town of] La Sonora, I saw my son there and asked, "What are you doing here?" – "Nothing, just talking to her." – "What is it talking?" – "Nothing, personal things." – "There is nothing for you to talk about, because you're under age. If you are going to include my son in something strange I'll put a denouncement" – "If you denounce we'll order them to kill you and all of your family". That was the threat. I got angry, I do not care that it was guerrillas, there is nothing for which they should conquer my children. My son had not completed fifteen years. "I do not accept that, I'll talk to the boss." – "Well, you can, talk to him", they told me. "The boys are still going to school, how is all this possible." That lady there had already two entirely and others more [sic]. So all of us parents went and you know what they did? They threatened our children, "if you do not come with us, your parents will die." My son told me "Mom, what do I do? I do not want to go there." And I said, "What for you messed with those people? Well, you do not go there." – "No, I have to go, if we are not going they'll kill you." Then came these gentlemen and they told me: "OK, OK." – "Go ahead." – "We need to talk to you, you rebelled." – "No, it is just that I am angry, imagine, some boys so small you force to go, it is not justified. One fights for one's children. One doesn't want to lose them. You are a danger." – "No, it's that we are setting up a school [!]" – "Well, I'm sorry, but it hurts me to let my children go there." – "Well, lady, the group is already there and it's a large group". One lady was crying to see all those guys being forced to go over there [to the guerrilla camp on the mountain].

An impact less visible but no less devastating of this “out-lawing” of children and young men and women is the stigmatization and criminalization that divides families and breaks up communities, destroys the social and community fabric and sows a seed of bitterness, anger, fear and distrust, as “they from us” leave to engage in armed conflicts. The recruitment of minors is not a major topic in the scientific coverage of the conflict, as it is ambivalent and blurs the division of victim and victimizer to the point of dissolution, yet it has its most powerful effect on another scene: It is estimated that one of the most

important motivation for families to leave the rural areas and show up in the cities as “displaced families” is actually to prevent recruitment of their children, especially their sons. “Facing the risk or even threat of unlawful recruitment or linking to armed groups, families choose to leave their lands and take the path of displacement as a protection strategy. (...) (T)he Constitutional Court marks the illegal recruitment as a direct cause, and a major one, of forced displacement.” (Nubia Bello, 2015, 86)



Photo 3: Recruited minor in San Lucas (Bolívar) – victim or victimizer? ©Jesús Abad Colorado, 2000 (with kind permission from Nubia Bello)

A different facet of the conflict with strong pedagogical implications is acts of sexual crimes against minors, mostly females and homosexuals, perpetrated by the armed groups. These acts are strongly related to the one situation discussed above. As well as the recruitment of minors, it is a crime that is not

admitted and communicated very easily in many social and cultural contexts of rural Colombia, but which pertains very closely to the highly self-aware and self-conscious discourses of international Human Rights organizations who are often professionally involved in post-conflict matters, fostering feminism and LGBTI rights. Five reasons have been identified as causes for sexual crimes as “military strategies” in the context of the armed conflict (see Nubia Bello, 2015):

- 1) to attack women with a leadership status, such as teachers, midwives or health experts, especially women of indigenous ethnicity, desecrating their bodies as “conquered territories” and destroying traditional social textures (ibid, p. 80)
- 2) to destroy the affective circle of those regarded as enemies, especially civilians seen as “collaborators”
- 3) to “punish” transgressive or ignominious behavior (from the perspective of armed actors) and establish a social climate of “social purity” (*limpieza social*) and law-and-order by employing strong social control
- 4) to commit sexual violence as an articulated and accepted cultural practice condoned by the majority (from the perspective of the armed actors/the professionals respectively)
- 5) to generate cohesion among members of armed groups and strengthen their violent identities by visibly and ostentatiously committing sexual crimes.

The testimony of a minor girl shall serve to mark the divide between legitimate pedagogical approaches to educate for the post-conflict era and the necessity for individual psychotherapeutic professional treatment presumably beyond the reach of “ordinary” education (ibid, p. 83):

My father refused [to permit to recruit my brothers] and commanded us, my brother and me, to [the town of] Minca. Again, the commander sought him and threatened him. He had to bring us back, if not, he could not guarantee for what could happen to my brothers and my dad could leave from there, but in a coffin. The problem is that he was interested in me. The commander said I had to be his wife. They called him the “Negro/Black”. My dad had to send out to seek us. One day, the commander returned accompanied by two guerrillas to persuade me. That day he took me and took me by force. He told me my virginity would only be for him. He was like all blue this horrible black/negro. He appeared to me like a devil.

The educational requirements for successful “phases of transition” and the problem of “pedagogical staging” for/by different actors – a fragile balance

There are two major aims for the “transition policies” in Colombia (García-Godos, Lid, 2010, pp. 487-488):

- Doing justice to the victims of crimes committed in different material and/or symbolic manners, including truth, justice, reparation, coexistence and non-repetition.
- Reintegrate ex-combatants into civil life and prevent their falling back into illegality, but also assuring

their security and protection.

Both aims imply legal issues of severe complexity, which cannot and need not be discussed in our context, but also wide-ranging educational techniques which are to play a major role in the transition period. We will also discuss aspects of power relations between professional helpers and local communities in the context of “pedagogical staging”.

The results of the reintegration of the ex-members of the AUC may provide some prospective orientation: The Colombian Agency for Reintegration (Agencia Colombiana para la Reintegración – ACR) has reported that by April 2016 it had attended to 49,155 demobilized persons out of a total of 57,996 registered nationwide since 2003 (ACR 2016). 76% of them had legally remained in the process of reintegration, 74.2% had found employment and 90% of them reported that their life had improved “compared to the time when they belonged to the illegal armed group” (ACR 2016). Is the glass $\frac{3}{4}$ full or $\frac{1}{4}$ empty? The numbers hint at the opportunities but also risks of the reintegration project, under the conditions of “easy money” available from an ongoing international illegal drug trade.

From the perspective of the victims, the creation of “the world’s most complete victims record” (as UARIV summed up the evaluating Harvard University Report, 2015) has to be highlighted. Also the disbursement of monetary compensation to about 506,100 people (as of August 2015), psychotherapeutical efforts of different scopes and schooling for 82,156 people in domestic, ambulant and stationary settings, the delivering of the bodily remains of relatives to 1,400 families, processes of return and/or relocation to 80,000 households, and the participation of 43,000 victims in a strategy of emotional recovery and reconstruction of the social fabric called “Interlacing” point out the magnitude of the procedures employed to achieve reconciliation in a conflict-torn country (UARIV 2015). “Interlacing” has qualified as the most successful program of the UARIV, it consists of five consecutive pedagogical steps and will be discussed in detail in the context of a publication in preparation, which will inform about the evaluation of three affected Colombian communities visited.

For the immediate post-conflict period, acts of “public repentance” have been proposed as acts of recognition of collective and individual responsibility, whereby ex-combatants repent publicly and ask forgiveness for the damage done to civilians *prior to* – and as a condition for – the issuance of court rulings that sentence their participation in criminal acts (Mesa de conversaciones, 2015). It also links the granting of “special treatments” (that is: *favorable* legal treatments) in legal matters to the execution of concrete, controllable and visible actions contributing to repair, with emphasis on the rebuilding of civilian infrastructure, location and removal of land mines and explosives, participation in replacement projects of illicit crops, contribution to the search and retrieval of remains of assassinated people during the conflict and restoration of the environment with exercises such as reforestation (Mesa de conversaciones, 2015). Other pedagogical approaches are the participatory formulation of plans for collective redress of territorial issues, and the psychosocial rehabilitation of communities affected by conflict, by way of teaching methods to strengthen dialogue, and to restore trust between individuals, families and communities, and between those and the State. In general, these procedures are aimed at promoting a positive social imaginary, creating shared future scenarios and promoting cohabitation agreements at the local level, avoiding a victim/victimizer-dichotomy. Social reconciliation involves not only the victims and victimizers of the armed conflict but also effects and has to be supported by local communities and society in general. It must display the necessary mechanisms to (re)articulate the community as part of society as a whole with the victims and ex-combatants, but the rest of the

community must be involved in the reintegration process also. Empathy, not guilt and punishment, is the key concept for the development of social reconciliation, and the lack of empathy by acts of negation, omission, silence, or shying away for self-protection has to be seen as “indirect involvements in violence” and an obstacle to reconciliation. However, empathy may be in the way of balancing the asymmetric power relations stemming from the victim’s experience and that of the victimizer, more so as these two are painfully related. A fragile balance has to be tared between the legitimate prospect of the victim to be protected by a professional in a moment of intense and painful memory work on the one hand, and on the other hand of the prospect of the victimizer to be accepted and reintegrated in spite of the memory of power balances grossly distorted by him. Empathy cannot afford to be in danger of being morally equidistant between victimizer and victim, nor can it leave either one excluded. It has to aim to allow moments of transition to occur, starting points for reintegration from renewed and restructured relations between the protagonists. Only then can the challenges of social reconciliation lead to the recognition that different layers of society and subsequently society as a whole have a responsibility as “background” of the conflict, into which the protagonists are able to be transformed in renewed roles. We will further this argument in our report on three highly affected rural communities we visited in a publication in preparation.

Here it should suffice to hint also at the problem of “pedagogical staging” in the context of the involvement of professional helpers, because pedagogical techniques must also cover and reflect the role and interest of professional helpers and the respective organizations which finance them. These professionals are often academically educated, urban (in our case also international) actors “from outside”, with familial, social and cultural background, educational and biographical trajectory “worlds apart” from their clients, their “small world” and their individual experiences in the conflict. Their educational ambition can count with a large academic database and experience both of national and international origin “with” the conflict, but not “in” it. Nevertheless, they act within moments of transition, pursuing their proper aims and ends. They should be aware that their pedagogical means are always part of the negotiation of power relations and therefore can be manipulated, far from ideals of “altruistically revealing solutions to the otherwise ignorant”.

Pedagogical staging has a long tradition in the context of the armed conflict, we have hinted at the “pedagogical” character of violence against minors. Indeed much of the daily violence, inconspicuous but highly repetitive, occurred against people who were important to their communities. Threats against them, banishment, kidnapping, disappearances or deaths were “staged” to hit the organization of the community, weaken its autonomy from and resistance to the armed actors and to prevent the manifestation of dominant civil actors in a region – to visibly and inevitably “teach” fear and terror to the population. They were intended to end the symbolic values, social fabric, and traditional coherence, replacing them by generalized mistrust and a sense of diffuse obedience and self-silencing. The murder of a teacher, a doctor, a nurse, but also that of a popular school bus driver, a (maybe/maybe not politically active) fisher or shopkeeper, caused a blow to the communities, who considered them important for coherence and development. Community leaders, union activists or ordinary peasants, journalists, or priests left a void difficult to fill, because they meant losing years of training and tradition in the struggle for social development. The traditional dynamics of small-scale rural social interaction came to an end (see Nubia Bello, 2013, p. 273).

Furthermore, pedagogical staging has been used to influence public opinion and foster sympathy and favorable opinion building – both successfully and unsuccessfully. The famous case of the longhaired

young girl in FARC military uniform with a berette, posing next to a sign asking the reader provocatively to “not abuse children, they are the future”, shows how actors have used pedagogical staging on different semantic levels of communication during much of the conflict. The facial expression of the portrayed girl oscillates somehow undecidedly between shyness and coquetry, anger and disgust, as do possible interpretations of this staging. The photo obviously wants to teach the reader about the conflict, but what exactly is its message?



Photo 4: “Don’t abuse the children, they are the future – FARC-EP”, pedagogical staging of a recruited minor; San Vicente del Caguán, ©Jesús Abad Colorado, 2000 (with kind permission from Nubia Bello)

Summary, conclusions and outlook

Educational sciences have a broad field of work ahead in which to develop, apply, evaluate and meliorate pedagogical techniques for peace building in countries and areas struck by armed conflicts. In an international context, they should be aware that there are issues more pressing, maybe even more rewarding than to rise a step on the PISA-podium. We described the “buffer function” of education in the Colombian context between a purely legalistic approach of “wrong is wrong – and right is right and mixing the two only weakens institutions”, and a purely pragmatic approach of “let’s leave these things behind now for a fresh start”, disregarding the expectations of the victims and the majority of communities and society at large, that the wrong that was done is to be atoned. “Peace” and “justice” are opponents in times of armed conflict almost by definition and cannot be “set right” *a posteriori*. However, education can help prepare a stage for moments of re-articulation and reconstruction, transition and reconciliation, maybe even of repentance and forgiving – framed by legal actions of repair and even criminal prosecution, far from “Never mind...”-attitudes, with which it may commonly be associated.

The Colombian conflict is the largest continuing conflict of recent times, spanning over a period of more

than 50 years. It started from political and ideological fractions and disputes over resources, was fueled by a tradition of “proudly taking arms” in the context and with the involvement of the actors of the Cold War. Weak state institutions in rural areas could not prevent its spread, but led to the emergence of tolerated, even promoted armed opponents by this very state, which brought the country to the brink of becoming a “failed state” at the turn of the millennium. The “disputed grounds” of the conflict shifted from the political and ideological to the economical and criminal, centering around the international drug business and corrupting regional community politics, but also parts of civic society as a whole. A subsequent military approach to the problem intensified the conflict first, but pacified the country later and developed the perspectives for a negotiated peace, which is being elaborated currently.

From an educational point of view, the conflict has left the country with a legacy of minors being drawn into the lines of the armed groups, ready to regress to civil life after years, often decades of life under the military’s social, organizational and communicative codes. These men (and women) mostly lack continuous and structured schooling or education because of their very recruitment, they lack a network of family and community ties that could help them to reintegrate; instead they are on the contrary often stigmatized and marginalized, even threatened and attacked as “one of them”. In the context of the victim-victimizer dichotomy, we also discussed sexual violence against minors and their effects. Educational peace building with pedagogical techniques has to strike a difficult balance between empathy for the “double-blind” situation of the victimizers, with about half of them recruited as morally and legally “innocent” minors, and the necessity to protect and strengthen the victims and to respond to their moral and legal demand to be “repaired”. To develop the capacity for empathy is a key concept in this context, which must extend to the community, but also to the professional helpers involved. The aim is to dissolve the biographical victim/victimizer-dichotomy and reinstall both actors into the community with renewed social roles. We discussed some of the proposed and applied procedures and pointed to the potential dangers of mere “pedagogical staging”.

Peace building through education is not an easy endeavor, less so, when the different actors – be they “legalist” or “pragmatist”, “justice” or “peace” – that delegate their responsibility to education will surely expect to be rewarded by results convincing everybody, but less so also because pedagogy has a tradition to easily assume these societal delegations “with transfigured faces”, understanding them as reverences, rather than realistically rejecting “missions impossible”. The same mix of extrinsic overload and intrinsic temptation might menace educational science at times.

This being said we do reiterate that symbolic repair, reintegration of ex-combatants and reconciliation are aims that are successfully achieved by the pedagogic techniques proposed and applied in the context of the Colombian post-conflict – even if incipiently and partially. The theoretical preliminaries exposed so far in this publication will be supplied with empirical data collected on an evaluation journey to three municipalities in different geographical regions of Colombia (Turbo/Antioquia near the border to Panamá, Leiva/Nariño in the extreme south-west Andes, and Carmen de Bolívar/Bolívar near the Magdalena valley) in a subsequent article we hereby announce. We will try to show how peace building through pedagogical means does (and in some cases does not) work in the context of a country looking for alternatives after 50 years of arms and violence.

References

- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium comparationis* 11/2, S. 243-269. URN: urn:nbn:de:0111-opus-29657 (retrieved: 11.08.2016).
- Agencia Colombiana para la Reintegración – ACR (2016): In: <http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/Cifras/Hoja%20de%20Datos%20Junio%202016.pdf/> (retrieved: 10.08.2016) - (The documentation page is constantly being upgraded.).
- Akhavan, P. (2009): Are International Criminal Tribunals a Disincentive to Peace? Reconciling Judicial Romanticism with Political Realism. In: *Human Rights Quarterly*, 31(3), pp. 624-654. Also in: <http://basesbiblioteca.uexternado.edu.co:2072/stable/40389962> (retrieved: 11.08.2016).
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados – ACNUR (2004): Indicadores sobre la situación de los derechos humanos en a región de Urabá antioqueño. In: http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI_675.pdf?view=1 (retrieved: 10.08.2016).
- Ávila, A.F. (2014): Tercera Monografía, s.f., s.l. In: <http://www.las2orillas.co/wp-content/uploads/2014/02/NARINO.TERCER-INFORME-Feb.2014.pdf> (retrieved: 10.08.2016).
- Ben-Nun, M. (2013): The 3R's of integration: respect, recognition and reconciliation; concepts and practices of integrated schools in Israel and Northern Ireland. In: *Journal Of Peace Education*, 10(1)2013.
- Bos, W. & Schwippert, K. (2002): TIMSS, PISA, IGLU & CO. – Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. In: *Bildung und Erziehung*, 55(1), pp. 5-24. (see also: doi:10.7788/bue.2002.55.1.5 (retrieved: 11.08.2016).
- Duncan, G. (2015): Exclusion, insurrection and crime. In: *Report of the Historical Commission about the Conflict and its Victims*; https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20Odel%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf (in Spanish) (retrieved: 10.08.2016).
- Eickelmann, B. (2010): *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Estrada Álvarez, J. (2015): Capitalist accumulation, dominance of classes and armed rebellion. Elements for an interpretation of the social and armed conflict. In: *Report of the Historical Commission about the Conflict and its Victims*; https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20Odel%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf (in Spanish) (retrieved: 10.08.2016).
- Franco Martínez, P.A. (2011): Análisis de las críticas sobre asistencialismo estatal en la lucha contra la pobreza durante la presidencia de Álvaro Uribe Vélez (2002 - 2010), a través del Programa Familias en Acción. Bogotá: Universidad Rosario; <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/2823/1032404991-2011.pdf?sequence=3> (retrieved: 10.08.2016).
- García-Godos, J., & Lid, K. (2010): Transitional Justice and Victims' Rights before the End of a Conflict: The Unusual Case of Colombia. In: *Journal of Latin American Studies*, 42(3), 487-516. <http://basesbiblioteca.uexternado.edu.co:2072/stable/40984893> (retrieved: 10.08.2016).

- Gartzke, E., Li, Q. & Boehmer, C. (2001): Investing in the Peace: Economic Interdependence and International Conflict. In: *International Organization*, 55 (2) 2001, pp: 391-438.
- Giraldo Ramirez, J. (2015): Politics and war without mercy. In: *Report of the Historical Commission about the Conflict and its Victims*; https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20odel%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf (in Spanish) (retrieved: 10.08.2016).
- Gobierno Nacional (2015): Decree 1084 of 2015. In: <http://www.reintegracion.gov.co/es/agencia/Documentos%20Decretos/Forms/DispForm.aspx?ID=27>; Ley 1448 de 2011 “Victims’ Law”. In: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043> (retrieved: 10.08.2016).
- Grek, S. (2009): Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. In: *Journal of Education Policy*, 24 (1), pp: 23-37.
- Gutiérrez Sanín, F. (2015): ¿A simple history? In: *Report of the Historical Commission about the Conflict and its Victims*; https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20odel%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf (in Spanish) (retrieved: 10.08.2016).
- Hornberg, S. (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Inter-American Human Rights Court (2006): Caso de las masacres de Ituango vs. Colombia, judgement 1° July 2006, par. 134. In: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_148_esp.pdf; Caso de la masacre de Pueblo Bello vs. Colombia, judgement 31 January 2006, Chapter VII. In: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_140_esp.pdf (retrieved: 10.08.2016).
- McGlynn, N., Niens, U., Cairns, E., Hewstone, M. (2004): Moving out of conflict: the contribution of integrated schools in Northern Ireland to identity, attitudes, forgiveness and reconciliation. In: *Journal Of Peace Education*, 1(2)2004.
- Meernik, J., Golcevski, N., McKay, M., Feinberg, A., King, K. & Krastev, R. (2016): Truth, justice, and education: towards reconciliation in the former Yugoslavia. In: *Southeast European And Black Sea Studies*, 16(3)2016.
- Mesa de conversaciones (2015): Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto. In: www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/borrador-conjunto-acuerdo-sobre-las-victimas-del-conflicto-1450190262.pdf (retrieved: 10.08.2016).
- Moncayo, V. (2015): Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente. In: *Report of the Historical Commission about the Conflict and its Victims*. In: https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20odel%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf (in Spanish) (retrieved: 10.08.2016).
- Moreno, M.C. (2011): Colombia: ¿Qué pueden esperar las víctimas? In: *Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) – Programa Colombia*. <https://www.ictj.org/es/news/colombia-que-pueden-esperar-las-victimas> (retrieved: 10.08.2016).
- Muñoz, F.G. (2011): Municipio de Leiva (Nariño): Zona roja, historias de destierro y escenario de reconfiguración narcoparamilitar. In: *Tendencias, Revista de la facultad de ciencias económicas y administrativas*, Universidad de Nariño, XII/2/2011, pp. 200-229; <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/534> (retrieved: 10.08.2016).
- Nubia Bello, M. (2013): Prólogo/Prologue. In: *¡Enough! Memories of war and dignity*;

- <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf> (in Spanish) (retrieved 10.08.2016).
- Red Nacional de Información/Unidad para las Víctimas (2016). In: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/> (retrieved: 10.08.2016) - The documentation page is constantly being upgraded.
- Restrepo, D. et. al. (2016): The United States and Colombia From Security Partners to Global Partners in Peace. Center for American Progress. In: <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2016/02/01064932/Colombia-brief.pdf> (retrieved: 10.08.2016).
- Rivera Muñoz, A. (2015): Propuesta de factores y criterios para proyectos sociales no asistencialistas. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás. In: <http://porticus.usantotomas.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/11634/1030/2015-RiveraMu%C3%B1oz%2cAlexander-Trabajodegrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (retrieved: 10.08.2016).
- Robinson, D. (2003): *Serving the Interests of Justice: Amnesties, Truth Commissions and the International Criminal Court*. In: *European Journal of International Law*. Vol. 14 No. 3. pp. 481-505; <http://www.ejil.org/pdfs/14/3/429.pdf> (retrieved: 10.08.2016).
- Tenthoff, M. (2011): ARGOS S.A. en los Montes de María: la lucha contra el cambio climático como herramienta para la legalización del despojo. In: *Foro Plantaciones Forestales En Colombia: Una mirada crítica*. Bogotá, pp. 27 a 32. http://wrm.org.uy/oldsite/paises/Colombia/Memorias_Foro_21_9.pdf (retrieved: 10.08.2016); Osorio C. (2011): *La reforestación vs. la restitución de tierras: ¿qué prevalecerá?*. In: *La Silla Vacía*; <http://lasillavacia.com/historia/la-reforestacion-vs-la-restitucion-de-tierras-que-prevalecera-28079> (retrieved: 10.08.2016).
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas – UARIV (2015): *Universidad de Harvard destaca Política Integral de Reparación de Víctimas en Colombia*. In: www.unidadvictimas.gov.co/es/valoraci%C3%B3n-y-registro/universidad-de-harvard-destaca-pol%C3%Adtica-integral-de-reparaci%C3%B3n-de-v%C3%Adctimas-en (retrieved: 10.08.2016); (2015): *Cuatro años con las víctimas del conflicto armado* (2015). In: www.unidadvictimas.gov.co/es/cuatro-años-con-las-víctimas-del-conflicto-armado/13298 (retrieved: 10.08.2016); (2015): *La reparación transforma la vida de las víctimas*”: Paula Gaviria (2015): In: <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/reparaci%C3%B3n/%E2%80%9C-la-reparaci%C3%B3n-transforma-la-vida-de-las-v%C3%ADctimas%E2%80%9D-paula-gaviria/13002> (retrieved: 10.08.2016).
- Van Zyl, P. Promoting Transitional Justice in Post-Conflict Societies. Security Governance in Post-Conflict Peacebuilding. In: Alan Bryden y Heiner Hänggi (Eds.): *DCAF, Ginebra*, pp. 209-233; <http://www.dcaf.ch/Publications/Security-Governance-in-Post-Conflict-Peacebuilding> (retrieved: 10.08.2016).
- Wills, M.E. (2015): The three knots of the Colombian War: A peasant without political representation, social polarization within the framework of fractured institutions, and a perverse linkage between regions and center. In: *Report of the Historical Commission about the Conflict and its Victims*; https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf (in Spanish) (retrieved: 10.08.2016).
- Wisler, A. (2012): Transforming education for peace, In: *Journal Of Peace Education*, Vol. 9 (1) 2012.

About the Authors

Prof. Dr. Markus D. Meier: Educationalist at the University Externado of Colombia in Bogotá (Colombia); contact: markus.meier@uexternado.edu.co

Prof. Manuel Páez: Jurist at the Externado University at the University Externado of Colombia in Bogotá (Colombia); contact: manuel.paez@uexternado.edu.co



Book Reviews

Рецензии книг

Buchbesprechungen

Wenzler-Cremer, Hildegard (2016): *Studierende und Kinder lernen voneinander. Ein Patenschaftsprogramm an Freiburger Grundschulen. Erfahrungen – Reflexionen – Rahmenbedingungen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. [270 Seiten; Preis: 21,- Euro; ISBN: 978-3-7841-2759-0 (Print)]

Gesellschaftliches Zusammenleben ist heute von zunehmend pluralisierten Lebensformen geprägt: Migrationsbewegung, Globalisierungsprozesse und der Wandel von Familienstrukturen tragen maßgeblich hierzu bei. Verändert und stets ausgehandelt wird gesellschaftliches Miteinander im Alltag durch die sozialen Interaktionen von Menschen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und soziokulturellen Hintergründen. Patenschaftsprogramme bieten die Möglichkeit, Menschen ein Stück auf ihrem Lebensweg zu begleiten, dabei Differenzen zu erkennen, und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und soziales Miteinander auf Basis von alltäglichen face-to-face-Interaktionen im Kleinen zu gestalten.

Frau Dr. Hildegard Wenzler-Cremer stellt in dem Buch das Patenschaftsprogramm SALAM vor, welches auf dem Austausch von Studierenden und Grundschulern durch gemeinsame Freizeitaktivitäten aufbaut und von regelmäßigen Treffen an den Schulen und fachwissenschaftliche und kollegialer Begleitung in Seminaren an Freiburger Hochschulen eingerahmt wird. Die Autorin ist Diplom-Psychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Koordinatorin im Patenschaftsprogramm SALAM (Spielen – Austausch – Lernen – Achtsam – Miteinander). Die vielfältigen und langjährigen Erfahrungen als Koordinatorin des Programms hat sie unter anderem auf Basis qualitativer Auswertung von studentischen Aussagen und Berichten in ihrem Buch systematisch zusammengetragen.

Die Bezeichnung des Patenschaftsmodells SALAM (Spielen – Austausch – Lernen – Achtsam – Miteinander) ist ein Akronym und steht für einen gemeinsamen Austausch des Spielens und Lernens in einer achtsamen und wertschätzenden Umgangsweise. Inspiriert wurde SALAM durch das Patenschaftsmodell „Nightingale“ aus Malmö, welches auf ähnliche Modelle wie „Perach Mentoring Projekt“ aus Israel zurückgeht und sozial benachteiligte Kinder mit Studierenden aller Fachrichtungen zusammenbringt. Im Jahr 2007 wurde „Nightingale“ erstmals an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg durchgeführt. Zwei Jahre später wurde die Idee des Patenschaftsmodells erweitert und in SALAM umbenannt. Seitdem haben etwa 60 Tandems pro Schuljahr an dem Programm SALAM teilgenommen, und die Kooperation zwischen vier Grundschulen, der Stadt Freiburg und der Pädagogischen Hochschule hat sich etabliert und ist institutionell verankert.

Zwei Ziele des Programms werden als zentral genannt: Zum einen sollen die Tandem-Kinder, die zwischen 8 und 11 Jahren alt sind, die Chance bekommen, neue Lebenswelten zu entdecken, ihren Horizont zu erweitern und ihr Selbstvertrauen sowie soziale Kompetenzen zu stärken. Hinzukommt, dass Tandem-Kinder, die einen Migrationshintergrund haben, durch das Sprachbad profitieren und ihre Sprachkompetenzen spielend durch implizites Lernen weiterentwickeln. Zum anderen sollen

Tandem-Studierende, die später einen pädagogischen Beruf ausüben wollen, pädagogisches Handeln erproben, den Blick für die Bedürfnisse der Kinder schärfen, für interkulturelle Begegnungen sensibilisiert werden und dabei ihre eigene Sozialisation und Enkulturation reflektieren. Eine Chance ist für die Studierenden zudem, dass sie durch den Austausch mit den Kindern sowie durch Absprachen mit Eltern und Lehrkräften, lernen, in unterschiedlichen Rollen entsprechend zu agieren.

Die genannten Ziele und damit einhergehenden Perspektiven beider Tandempartner werden durch zahlreiche studentische Berichte in den vier Kapiteln zu Erfahrungsfeldern strukturiert und immer wieder beispielhaft aufgegriffen: „Eine tragfähige Beziehung aufbauen“, „Entdeckung neuer Lebenswelten und Möglichkeiten“, „Lernchancen wahrnehmen, Persönlichkeit und Kompetenzen entwickeln“ sowie „Vom Stolpern und wieder Aufstehen: Mögliche Schwierigkeiten im Programmverlauf“. Gerahmt werden diese Erfahrungsfelder durch ein einleitendes Kapitel zur Konzeption, zur Geschichte und zum organisatorischen Ablauf des Patenschaftsprogramms SALAM sowie durch ein weiteres Kapitel, in dem die Autorin die konkrete und praktische Durchführung des Programms und die Rolle der einzelnen Akteure und involvierten Institutionen erläutert. Abschließend evaluiert und reflektiert Frau Wenzler-Cremer den eigenen Forschungsprozess und die Wirkung des Patenschaftsmodells.

„Wahrgenommen werden, anerkannt zu sein, für andere zu zählen – das wünschen sich die meisten Menschen in der Interaktion mit anderen“, schreibt Wenzler-Cremer einleitend in ihrem Buch und verweist dabei auf eine Grundidee des Patenschaftsmodells (Wenzler-Cremer, 2016: S. 8). Die Autorin hat die zahlreichen Aussagen von Studierenden differenziert wahrgenommen, und es ist ihr gelungen, diese systematisch zusammenzutragen, gegenüberzustellen und Bezüge zu aktuellen Studien und wissenschaftlichen Konzepten wie etwa Heterogenität, Intersektionalität, Lernprozesse, soziale Kompetenzen oder pädagogische Professionalität herzustellen.

Die Autorin arbeitet unter anderem heraus, dass ein soziales Miteinander immer komplexen Aushandlungsprozessen unterliegt. Konflikte und Reibungen bleiben dabei nicht aus und werden zu Herausforderungen, an denen die einzelnen Akteure im positiven Sinne wachsen können: Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen werden gestärkt, neues Handlungsrepertoire entwickelt, ein Umgang mit Niederlagen und Enttäuschungen gefunden. Das Kapitel, in dem auf mögliche Schwierigkeiten im Patenschaftsprogramm eingegangen wird, ist aus diesem Grund als bereichernder Erfahrungsschatz hervorzuheben, der Lösungsansätze aufzeigen kann.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Buch vielfältige Erfahrungen von Patenschaften differenziert offenlegt und in einzelnen Themenfeldern durch fundiertes Fachwissen gerahmt wird. Zudem werden Übungen aufgezeigt, die zur Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern anregen sowie Themenfelder zu Migration, Gender, Kultur, Heterogenität und Kompetenzen aufgreifen. Weitere Materialien zur Evaluation und Vorlagen zur Durchführung stehen in der E-Book-Version zur Verfügung. Das Werk ist – wie auch die Autorin zu Beginn selbst proklamiert – mehr als „ein Erfahrungsbericht aus der Praxis“, da es auch als „theoretische Abhandlung“ und „Gebrauchsanleitung für die Durchführung“ von Patenschaftsprogrammen verstanden werden kann (Wenzler-Cremer, 2016: S. 8). Somit wendet sich das Buch gleichermaßen an Fachwissenschaftler_innen, an Teilnehmer_innen und Koordinator_innen von Patenschaftsmodellen. Es ist ein Plädoyer, weitere Programme zu initiieren, um voneinander zu lernen und gesellschaftliches Zusammenleben in einem Einwanderungsland aktiv zu gestalten.

► **Rezensiert von Natascha Hofmann, M.A.;** wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Deutschland. Kontakt: natascha.hofmann@ph-freiburg.de



Markus Meier (2015): *Lernen und Geschlecht heute: Zur Logik der Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten*. Würzburg: Königshausen & Neumann, ISBN-10: 3826051017, broschiert, 268 Seiten, 39,80 Euro

Das Thema „Jungen und Bildungsinstitutionen“ ist ein nicht nur bildungspolitisch, sondern auch gesamtgesellschaftlich „heißes“ Thema. Gehen moderne Gesellschaften einerseits von der „Gleichheit aller“ als Fundament des Zusammenlebens auch in Bildungsinstitutionen aus, so fördert geschlechterbezogene Bildungspolitik faktisch seit Jahrzehnten vor allem Mädchen und junge Frauen - mit kompensatorischer Legitimation. Andererseits offenbaren schulische Leistungstests und andere soziometrische Erhebungen einen rasanten Abstieg, ja Absturz der Jungen - und zwar weltweit. Diese Befunde passen nicht zusammen und es ist das Verdienst des neuen Buches von Markus Meier, Professor für Allgemeine Pädagogik in Kolumbien, diese Unvereinbarkeit rekonstruiert und Vorschläge zu einer grundsätzlichen Neuausrichtung der Debatte unterbreitet zu haben.

Die ersten beiden Kapitel sind rekonstruierende Skizzen der Bildungssituation und Bildungsteilnahme von Jungen und Mädchen über verschiedene Epochen hinweg. Dazu holt er in 13 Kapiteln weit aus, um auch die Ursprünge, die Wurzeln jeweils existierender pädagogischer Ungerechtigkeiten und Bildungsunzugänglichkeiten hervorzuholen, neue Ansätze zu beleuchten und alte zu hinterfragen. Markus Meier spannt dabei den Bogen von der Bildung und bildungstheoretischen Historie aus der Antike über Mittelalter, Reformation, Aufklärung, Frauenbewegung, Reformpädagogik, Nationalsozialismus, Nachkriegszeit, Bildungsreform bis zum PISA-Schock und dem Jungen benachteiligenden Bildungssystem unserer Tage. Fazit: Bis vor etwa 40 Jahren war die *reproduktive Ungleichheit* der Geschlechter das - epochenspezifisch jeweils unterschiedlich theoretisch artikulierte - Paradigma, das Bildungspolitik informierte. Erst seit etwa 50 Jahren steht die *ökonomische Verwertbarkeitsgleichheit von Humankapital* im Fokus bildungstheoretischer Reflektion und konsekutiv bildungspolitischer Entscheidungen. Es mache deshalb keinen Sinn, von nachholender Entwicklung oder moralischen Wiedergutmachungsansprüchen in dieser Debatte auszugehen. Er plädiert stattdessen für eine moderne geschlechterspezifische Pädagogik, die kompensatorisch gegenwärtig v.a. die berechtigten Anliegen von Jungen und jungen Männern ausreichend berücksichtigen müsse: Statt um „Mädchen und Mathe“ müsse es um „Jungen und Lesen und Schreiben“ gehen, was z.B. die PISA-Studien ebenso eindrucksvoll wie regelmäßig bestätigten. „Dieser Jungennachteil in der Sprachkompetenz ist dabei nicht nur besonders ausgeprägt, er ist darüber hinaus auch noch besonders gravierend, denn Kulturen, '(fassen) den größten Teil ihres Wissens in Texte“ (S. 95).

Er diagnostiziert allerdings, dass Bildungspolitik und Geschlechterpädagogik sich diesen Erkenntnissen nicht stellen wollen, auch auf Grund institutioneller Rücksichtnahmen innerhalb der etablierten Erziehungswissenschaften und verwandter sozial- und humanwissenschaftlicher Bereiche: „Erziehungswissenschaftliche Reflektion wie pädagogische Praxis müssen die Tendenzen zur Marginalisierung des Segments junger Männer allgemein, junger Männer mit Migrationshintergrund im besonderen umkehren. Am Gelingen dieser Aufgabe werden Politik und Gesellschaft langfristig Geschlechterpädagogik zu messen haben und vermutlich messen“ (S.231), denn „[...] die Massenarbeitslosigkeit ist je länger je mehr ein Bildungsproblem (und darin v.a. ein Problem junger Männer)“ (S. 89). „Wie entscheidend wichtig es ist, dass eine Gesellschaft die Energie junger Männer in produktive Bahnen lenkt, kann man gar nicht zu übertrieben darstellen“ (S.129).

Innovativ und diskussionswürdig ist, dass der Autor nun über den Horizont dieser traditionellen Referenzwissenschaften der Erziehungswissenschaften, ihres Instrumentariums und ihres Erkenntnisstandes, bewusst hinausschaut. Einmal auf die "gute alte" Psychoanalyse, Kristallisationspunkt vieler Reformanstrengungen der 1968'er Jahre, heute unter Popper'scher Epistemologie eher belächelt; sein Argument: Die Psychoanalyse anerkenne nicht nur die Geschlechterdichotomie als "unhintergehbare" Dichotomie menschlicher Existenz, sondern sehe sie als "Ambivalenzen stiftende und schlichtende" Variable wie keine andere, auf diese Weise Wachstum und Reifung – als eben auch und vor allem pädagogisch relevante Kategorien – ermöglichend. Den derzeitigen geschlechterpädagogischen Schlüsselansätzen wie Sozialisation und Konstruktivismus hingegen wirft er eine seltsame epistemologisch-kategoriale Unentschiedenheit zwischen vordergründig rein deskriptiven statistischen „Zahlenspielen“ bei gleichzeitiger – im Ton oft gereizter – feministisch-moralistischer Einfärbung vor. Das ist sicherlich in dieser polarisierenden Formulierung nicht sofort konsens- und mehrheitsfähig, hat aber das Verdienst, Alternativen zum genannten theoretischen Patt in der Geschlechterdebatte aufzuzeigen. Nicht mehr, aber eben auch nicht weniger.

Deutliche, geradezu schroffe Ablehnung erfährt in diesem Zusammenhang sowohl epistemologisch-theoretisch wie pragmatisch der Dekonstruktivismus, dessen „erklärtes 'Ziel einer nichtidentitären Jungenarbeit [...] nicht der >andere Junge<, sondern gar kein Junge'“ sei (S. 145), das trage Züge von illegitimer Gewalt gegen Jungen durch staatliche Institutionen. Der Autor scheut dabei nicht vor klaren Urteilen zurück, wie seine Einschätzung des ebenso spannenden wie tragischen John/Joan-Falles um den amerikanischen Arzt John Money zeigt: Seinem Patienten David Reimer – Kind einfacher, Autoritäten trauernder Eltern – war in Folge einer Beschneidung (vorsätzlich?) sein Penis verstümmelt und später amputiert worden, daraufhin wurde er kurzerhand als Mädchen erzogen, sein eineiiger Zwillingbruder Brian wuchs – methodisch die "ideale Kontrollperson" – als Junge auf. Obwohl der Fall als "empirische Verifikation" von Gendertheorien verkauft wurde und wird (fachpublizistisch über Jahre hinweg von Money selbst, dazu auch heute noch von etwa Alice Schwarzer und Judith Butler, was Meier übersieht), stürzte sowohl der Betroffene selbst, als auch sein Bruder in der Realität in eine tiefe Krise, als sie von diesem grausamen Experiment erfuhren, beide Brüder begingen Selbstmord. Meier kommentiert bitter, aber wohl zutreffend, dieser „wissenschaftliche“ Vorgang sei „ein Beitrag für eine noch zu schreibende, spannende 'Kriminalgeschichte der Pädagogik'“ (S. 90).

Bei relativ neuen Zweigen wie Soziobiologie und Neurowissenschaften sieht der Autor hingegen neue pädagogische Ansatzpunkte zur Jungenbildungsförderung, z.B. im motivationalen Ansatz: „Kognitive Strategien hängen [...] eng mit einer geschlechtstypischen Motivation zusammen. Deshalb ist z.B. grundsätzlich zu unterscheiden zwischen Unfähigkeit und Unwilligkeit, wobei Unwilligkeit mangels Übung langfristig zu einem Kompetenzdefizit werden kann. Es käme also auch auf eine geschlechtsbewusstere Methodik an, wenn Lerndefizite von Jungen im sprachlichen bzw. sprachverwandten Bereich behoben werden sollen“ (S.199).

Es ist offensichtlich und sympathisch, dass der Autor bei aller wissenschaftlich gebotener Neutralität Empathie für Verlierer im gegenwärtigen Bildungssystem, Empathie für Jungen und deren Situation zeigt. Das ist selten in der „mainstreamten“ geschlechterspezifischen Pädagogik, denn „innerhalb der 'geschlossenen Systeme' Schule und Hochschule haben Jungen und junge Männer wenig Möglichkeiten, ihre Situation zu artikulieren und ihre Anliegen durchzusetzen – auch wegen der Monopolisierung des Geschlechterthemas als 'Frauenthema'“ (S. 129).

Die durchweg wissenschaftliche Sprache mit einem sehr ausführlichen Literaturverzeichnis, einem Verzeichnis der Abbildungen, Graphiken und Tabellen und schließlich einem Personen-, Sach- und

Ortsregister, verhindert gerade an Stellen, an denen Befunde *gewertet* werden, nicht, dass der Autor auch stilistisch überzeugt und angenehm zu lesen ist; geradezu poetisch fällt sein Fazit zum Schluss aus: „Es fehlt in der pädagogischen Debatte der Ton einer weisen, positiven Lebenszugewandtheit für Jungen – ein Indianerton, wenn man so will. Stattdessen ist ein vorwurfsvoller, 'männerskeptischer' pädagogischer wie erziehungswissenschaftlicher Habitus inzwischen geradezu zum 'guten Ton' in Geschlechterfragen avanciert“ (S.131). Aufgelockert werden die Ausführungen darüber hinaus immer wieder durch Bildbetrachtungen historischer Gemälde oder zeitgenössischer Darstellungen, wie z.B. die Analyse zweier aktueller pädagogischer „Praxismappen“, die die jeweiligen Geschlechterrollen und Geschlechterzuweisungen und das Verhältnis der Professionellen zu Jungen und Mädchen in den jeweiligen Epochen demonstrieren.

Im abschließenden Kapitel „'Was ist Aufklärung?' - und kein Ende“ verbergen sich in einem 12-Punkte-Katalog Vorschläge, um die „Geschlechterdebatte von der monotonen moralistischen Redundanz zu befreien...“ (S. 229), sowie konkrete Ansätze zur v.a. Jungenbildungsförderung aufzuzeigen.

Fazit: Der Autor stellt die geschlechterpädagogische Debatte in neue theoretische Kontexte und erweitert hiermit die Interpretationsmöglichkeiten des gegenwärtigen Geschlechterverhältnisses. Wo nötig schreckt er dabei vor klaren Positionierungen nicht zurück. Insbesondere die Behandlung der Frage nach den konkreten Möglichkeiten zur Beseitigung des signifikanten geschlechterspezifischen Bildungsgefälles zuungunsten der Jungen greift dabei ein hochaktuelles Thema auf. Dass sich Politik und Gesellschaft intensiver mit dem Thema beschäftigen müssen, erscheint nach der Lektüre deutlicher denn je.

Auch wenn vereinzelt eine Häufung von Fachausdrücken vorkommt, ist das Buch auch für Studienanfänger sehr gut lesbar. Das ist dem Umstand zu verdanken, dass der Autor die seltene Begabung besitzt, komplexe Sachverhalte pointiert und mit kurzen Sätzen zusammenfassend wiederzugeben, ohne unzulässig zu verkürzen. Deshalb ist das Werk auch für Leser geeignet, die in der geschlechterpolitischen Debatte unserer Zeit nicht nur passive, stille Zuhörer, sondern auch aktive, argumentative „Mit- und Einmischer“ sein wollen.

Das Buch hat das Potenzial, ein kritisches Standardwerk zum Thema geschlechterspezifischer Pädagogik zu werden.

► **Rezensiert von Dr. Bruno Köhler**, Heidelberg; Kontakt: bruno-koehler@web.de.



David P. Baker (2014): *The Schooled Society. The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford, California: Stanford University Press. [Cloth ISBN: 9780804787369; Paper ISBN: 9780804790475; Digital ISBN: 9780804790482; EAN: 9780804790475; 342 Seiten (gebunden), 360 Seiten (e-book)]

David Bakers Buch wird in einer verlagseigenen Kurzbeschreibung als alternative, bahnbrechende Perspektive auf die globale Bildungsrevolution und als eines der gegenwärtig wichtigsten Bücher in der Bildungssoziologie bezeichnet. Der Autor werde mit dem Buch seinen Ruf als einer der heute führenden Vertreter der Bildungssoziologie und der vergleichenden und internationalen Bildungswissenschaft festigen.

Inzwischen gibt es mehrere Rezensionen und Annotationen seines Buches, zahlreiche Informationen über die akademische Karriere des Autors, seine öffentlichen Vorlesungen, Interviews mit ihm usw., nicht nur in den einschlägigen Printmedien. Im Internet zeigt allein die Suche nach dem Buchtitel, dass es den Rahmen dieser Zeilen sprengen würde, alle diesbezüglichen Informationen aufzuführen. Auf eine besonders solide kollektive Rezension sei hier aber verwiesen: <http://preserve.lehigh.edu/fire/vol1/iss2/6>

Das Buch gliedert sich in die Einleitung mit dem Untertitel „Eine stille Revolution“ und zwei Hauptteile: „Dimensionen und Herkunft der geschulten Gesellschaft“ und „Gesellschaftliche Konsequenzen der Bildungsrevolution“. Eine abschließende Zusammenfassung trägt die Überschrift „Die geschulte Gesellschaft und jenseits davon: das Allgegenwärtige, Formidable und Geräuschvolle“. Das Buch ist ausgestattet mit zahlreichen Abbildungen, Tabellen, kommentierenden Fußnoten zu den einzelnen Kapiteln, einem sehr umfangreichen Literaturverzeichnis und einem Namen- und Sachregister.

In starker Verkürzung kann die Grundidee des Buches vielleicht folgendermaßen beschrieben werden: Noch vor 150 Jahren bestand die Mehrheit der Weltbevölkerung aus Analphabeten. Heute haben die meisten Menschen grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten, und 20 Prozent der Bevölkerung absolvieren irgendeine Form der Hochschulbildung. Die Bildungsrevolution hat unsere Welt in eine geschulte Gesellschaft gewandelt. Bildung ist keine reaktive, sondern eine primäre Institution, die große gesellschaftliche Kräfte, wie Wirtschaft, Politik und Religion und damit die Gesellschaft im Ganzen und das menschliche Leben beeinflusst, die Gesellschaft und das menschliche Leben verändert hat und verändern wird.

In einem Interview nennt David Baker u.a. zwei Hauptkomponenten einer geschulten Gesellschaft, die symbiotisch miteinander interagieren: (1.) eine Intensivierung der Bildungsdemographie (weltweit erhalten immer mehr Kinder und Jugendliche eine Schulbildung in einer steigenden Anzahl von Jahren; es gibt mehr Hochschulabschlüsse, eine stärkere Nutzung von Bildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt usw.); (2.) eine Intensivierung der Bildungskultur (immer mehr Bereiche der Gesellschaft werden unter Bildungsaspekten gestaltet; Bildung erlangt immer tiefere und breitere Bedeutung für die Kultur als Ganzes).

Baker betont (S. 275), dass die Bildungsrevolution von der Entstehung der westlichen Universität bis zu der weit verbreiteten primären und sekundären Massenbildung und schließlich zur massenhaften Hochschulbildung, die Transformation der Individuen, sozialen Institutionen und schließlich der menschlichen Gesellschaft bewirkt habe. Formale Bildung wirke inzwischen mehr gestaltend als reproduzierend auf die Gesellschaft. So wie andere wesentliche gesellschaftliche Institutionen verlange die massenhafte formale Bildung eine signifikante Teilhabe an kulturellen Verständigungen, die das Leben global beeinflussen und dabei viele nicht-bildungsrelevante Dimensionen durchdringen. So gesehen könnten die unermüdliche Expansion der Beschulung der Weltbevölkerung und die wachsenden normativen Bildungsansprüche quer durch die Generationen das Verständnis vorherrschender Aspekte der spätmodernen Gesellschaft bereichern und viele Qualitäten der postindustriellen Gesellschaft und möglicher Szenarien für die Zukunft der globalen Gesellschaft sichtbar machen.

Der Autor hat seine Idee einer „geschulten Gesellschaft“ mehrfach vorgetragen, sowohl in öffentlichen Veranstaltungen (siehe z.B.: <https://www.youtube.com/watch?v=sv3CLr84UJU>) als auch im Rahmen universitärer Vorlesungen und Seminare, nicht nur in den USA, sondern auch im Ausland (z.B. am 15. Juni 2015 an der Universität Magdeburg). Differierende Meinungen seiner Zuhörer und Leser und Interviews mit ihm sind auch im Internet veröffentlicht worden.

Angesichts dieser vielen Möglichkeiten, sich vor dem eigentlichen Lesen (und dem Kauf) des vielbeworbenen Buches einen tieferen Blick in seine Grundidee und deren Teilaspekte zu verschaffen, scheint es fast unmöglich, zu den bereits publizierten Kritiken noch Wesentliches hinzuzufügen – weder in lobend-empfehlender, noch in negativ-kritisierender Hinsicht – es scheint bereits alles gesagt zu sein.

Was aus der Sicht des Rezensenten bleibt, sind ein paar Ergänzungen zu einer Thematik, die für Baker offenbar von besonderer Bedeutung ist: die von ihm so bezeichnete „Affinität zwischen Bildung und Religion“. Es ist verständlich, dass sich von einem ernsthaften religiösen Standpunkt eine solche Affinität im Sinne einer naturgegebenen, wünschenswerten und unauflösbaren Verwandtschaft dieser Begriffe ergibt. Und es bedarf keiner weiteren Erläuterung, dass die klassische Pädagogik auch maßgeblich von religiösen Werten beeinflusst wurde. Auch ist nicht zu bestreiten, dass zu einer modernen, humanistischen Bildung auch Wissen über Religionen und Weltanschauungen gehört. Baker blendet in diesem Kontext allerdings nicht-religiöse Sichtweisen auf das Verhältnis von Bildung und Religion weitgehend aus und konzentriert sich auf die Kritik einer Position, wonach sich Religiosität mit dem Bildungsniveau verringere. Religion habe sich im Gegenteil weltweit bewährt und scheine trotz robuster weltlicher Kulturen unausrottbar zu sein. Das zeige sich ja insbesondere in der heutigen gebildeten Gesellschaft der USA, wo die Zahl der religiös gebundenen Menschen seit der Gründung der amerikanischen Nation stark gestiegen sei. Auch in säkularen nationalen Gesellschaften Westeuropas gäbe es immer noch erheblichen Glauben an das Übernatürliche. Anhand einer „Fülle von Beweisen“ beschreibt er, dass Religion und Spiritualität in der geschulten Gesellschaft nicht sinken, sondern sogar gedeihen. Baker anerkennt, dass es historische Beispiele für tragische inter-religiöse Konflikte, Gewalt, Eroberung und Bigotterie gibt, die auch Gründe für mehr Säkularisation darstellten. Andererseits habe sich Religion und Spiritualität auch positiv auf Gesundheit, psychisches Wohlbefinden, soziale Integration und moralische Entwicklung ausgewirkt, und es sei wahrscheinlich, dass der Glaube an das Übernatürliche eine immerwährende menschliche Qualität bleibe. Moderne Formen der Globalisierung seien überwiegend aus dem Westen gekommen bzw. maßgeblich von dort inspiriert worden; das Christentum habe dabei eine entscheidende Rolle gespielt. Kernwerte der christlichen Moral würden im Wesentlichen auch Grundwerte der geschulten Gesellschaft bleiben.

Bakers Vertrauen auf amerikanische Perspektiven und entsprechende problematische Verallgemeinerungen werden allenthalben sichtbar. Andere große Religionen (Hinduismus, Judentum, Buddhismus, Islam) finden keine adäquate Erwähnung im thematischen Kontext. Weitgehend unterbelichtet bleiben die äußerst unterschiedlichen historischen Zivilisationsprozesse anderer Kulturen, Religionen, Völker und Nationen sowie die Säkularisierungsprozesse.

Der Autor konnte wohl im Kontext aktueller Herausforderungen durch Kriege und Migration eine zunehmende Zusammenarbeit religiös und weltlich orientierter Menschen und Institutionen - zumindest in einigen europäischen Ländern - noch wenig berücksichtigen. Ihm ist zuzustimmen, wenn er betont, dass sich Religion auch durch Bildung verändert. Dazu gehört auch der Einfluss gemeinsamer Aktivitäten christlich-karitativer, staatlicher und weltlicher Einrichtungen, religiöser und nicht-religiöser Menschen, z.B. bei der Integration von Menschen, die vor Verfolgung und Krieg fliehen. In dem dazugehörigen interkulturellen und inter-religiösen Dialog bereichern sie ihre jeweiligen religiösen bzw. weltlichen Positionen, ohne sie aber grundsätzlich zu verlassen. Es ist wohl weniger eine korrelativ-religiöse Affinität, sondern das gemeinsame humanitäre Ziel, dass sie zusammenführt. Ein anderes Beispiel: Wenn nicht-religiöse Bildungshistoriker und pädagogische Praktiker sich aktiv an den Vorbereitungen des 500. Jahrestages der protestantischen Reformation beteiligen, dann tun sie das aus geschichtswissenschaftlichem Interesse, dann wollen sie ihren fachspezifischen Beitrag leisten zu dem internationalen, interkulturellen und inter-religiösen Dialog,

den unsere Welt heute dringender braucht denn je. Eine quasi unverrückbare „Affinität zwischen Bildung und Religion“ im Sinne Bakers ins Zentrum zu stellen, wäre hier eher kontraproduktiv. Wichtiger erscheint die Öffnung des Dialogs für alle humanistischen und demokratischen Denk- und Handlungsweisen.

Das Buch von David Baker ist trotz oder gerade wegen einiger argumentativer Besonderheiten lesenswert, Fragen aufwerfend und anregend für Diskussionen in verschiedenen humanwissenschaftlichen Bereichen (Bildungssoziologie und -philosophie, international-vergleichende und interkulturelle Bildungswissenschaft u.a.).

Baker selbst fordert Humanwissenschaftler verschiedenster Ausrichtung auf, die von ihm berührten Phänomene weiter zu untersuchen. Dabei ist der international-vergleichende Blick (zum Beispiel auch auf Mittel- und Osteuropa) eine von mehreren Möglichkeiten bzw. Desiderata. Aus allgemeinpädagogischer Sicht könnten definitorische Erörterungen des Bildungsbegriffs durch Baker aufgegriffen werden, verbunden mit der Frage, ob jede „Bildung“ an sich schon gut ist, ohne Berücksichtigung möglicher manipulativer Intentionen in zeitlichen, räumlichen, weltanschaulichen, (macht-)politischen u.a. gesellschaftlichen Kontexten. Das Buch bietet also viele thematische Anregungen sowie auch sehr umfangreiche Literaturhinweise für interessante Diskussionen und weiterführende humanwissenschaftliche Studien über eine „schooled society“.

Rezensiert von Prof. Dr. Reinhard Golz (Prof. i.R., Universität Magdeburg, Deutschland); websites: www.reinhard-golz.de; www.ide-journal.org/editorial-board/; E-mail: golz@ide-journal.org

