

**Naturalistische Metaphysik und Pädagogik John Deweys.
Bildungstheoretische Betrachtung über eine ontologische Kontinuität
zwischen Erfahrung und Natur aus organisch-holistischer Perspektive**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

der Fakultät für Bildungswissenschaften

an der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Hoon Choi

geboren am 09.01.1974 in Hongseong, Südkorea

Tag der Einreichung: 06.06.2017

Tag der Disputation: 24.08.2017

Erstgutachter: Prof. Dr. Norbert Meder

Zweitgutachter: Prof. Dr. Armin Bernhard

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen	5
Einleitung	6
1. Rekonstruktion der Erfahrung	16
1.1. Traditionelle Theorien der Erfahrung	17
1.1.1. Traditioneller Begriff von Erfahrung	19
1.1.1.1. Metaphysischer Dualismus	21
1.1.1.2. Epistemologischer Dualismus	22
1.1.2. Probleme der Philosophie	23
1.1.2.1. Beweisbarkeit der Korrespondenz	24
1.1.2.2. Existenz der Außenwelt	25
1.1.2.3. Regelmäßigkeit der Erfahrung (I)	27
1.1.2.4. Behavioristische Gegenwirkung	29
1.2. Deweys Theorie der Erfahrung	31
1.2.1. Organisch-holistischer Ansatz	34
Exkurs zum Problem des Darwinismus	38
1.2.1.1. Sensomotorische Koordination	39
1.2.1.2. Wechselwirkung zwischen Menschen und ihrer Umwelt	46
Exkurs zur funktionalen Biologie	49
1.2.2. Regelmäßigkeit der Erfahrung (II)	52
1.2.2.1. Neudefinition von Gewohnheit und Emotion	53
1.2.2.2. Neudefinition von Geist und Bewusstsein	56
Zusammenfassung des kapitels 1	60

2. Rekonstruktion der Realität	62
2.1. Zwei Arten der Erfahrung	62
2.1.1. Qualitäten	66
2.1.1.1. Existenz und Zeichen	70
2.1.1.2. Logischer Status der Daten - Deweys Erklärung der Daten, die den Ausgangspunkt für die Bedeutungsbeziehung bilden	72
2.1.2. Deweys Erfahrungsbegriff in Hinsicht auf Bedeutung und Handlung	75
2.1.2.1. Instrumentelle Bedeutung	76
2.1.2.2. Gültigkeit der Erkenntnis	78
2.2. Erfahrung und Realität	82
2.2.1. Kritik an Deweys Begriff von qualitativer Unmittelbarkeit	84
2.2.1.1. Gegenstände der Erkenntnis	86
2.2.1.2. Vergangene Ereignisse	89
2.2.2. Realität als Grundlage für Reflexion	92
2.2.2.1. Neudefinition von Realität: Natur, Deweys pluralistischer Realismus	95
2.2.2.2. Ästhetische Vollendung der Erfahrung	99
Zusammenfassung des Kapitels 2	107
3. Bildung und Natur	110
3.1. Naturalistische Betrachtungsweise der Erziehung	110
3.1.1. Kinder und ihre Umwelt	112
3.1.1.1. Rekonstruktion der Erziehung	116
3.1.1.2. Methode des Unterrichts	128
3.1.2. Erziehung zur vollständigen Bedeutungserfüllung	136
3.1.2.1. Unterricht als Abstimmungsprozess zwischen Lehrhandeln (<i>teaching experi-</i>	

<i>ence</i>) und Lernerfahrung (<i>learning experience</i>)	137
3.1.2.2. Pädagogischer Ausdruck	141
3.2. Naturalismus aus bildungstheoretischer Perspektive	144
3.2.1. Bildung als kooperative Untersuchung: Demokratie	160
3.2.2. Wachstum	167
Zusammenfassung des Kapitels 3	172
Schluss	176
Literatur	182
Appendix: Übersetzungstabelle	206

Abkürzungen

EW John Dewey: *The Early Works*, 1882-1898. 5 Bd. Hrsg. v. J. A. Boydston.
Carbondale, IL: Southern Illinois University Press 1969-1972.

MW John Dewey: *The Middle Works*, 1899-1924. 15 Bd. Hrsg. v. J. A. Boydston.
Carbondale, IL: Southern Illinois University Press 1976-1983.

LW John Dewey: *The Later Works*, 1925-1953. 17 Bd. Hrsg. v. J. A. Boydston.
Carbondale, IL: Southern Illinois University Press 1981-1990.

Einleitung

1996 hat Levine eine Bibliographie der Werke über Dewey als ein Buch veröffentlicht.¹ In diesem Buch ist die gesamte Sekundärliteratur zu Dewey, die im Zeitraum von 1886 bis 1995 herausgekommen ist, ohne Anmerkungen oder Kommentare alphabetisch geordnet aufgeführt. Dieses Buch gibt keine Information darüber, wie viele Schriften über Dewey in ihm bibliografiert sind. Es ist interessant, dass die große Menge der Literatur aufgrund der Stärke dieses Buches geschätzt werden muss.² Aber das noch Interessantere ist, dass die Schriften über Dewey, die später als 1995 auf englisch und die seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts in anderen Sprachen verfasst wurden, wegen der zeitlichen und sprachlichen Beschränkung des Umfangs der Recherche in diesem Buch nicht verzeichnet sind.

Dewey ist einer der Wissenschaftler, die in unserer Zeit weltweit am häufigsten behandelt werden. Es gibt sehr viele Bücher und Artikel über Dewey. Es gibt auch perspektivisch unterschiedliche Forschungen über Dewey. Wer sich lange Zeit mit Dewey wissenschaftlich auseinandergesetzt hat, kann dennoch herausfinden, dass es mindestens in der pädagogischen Forschung über Dewey eine vorwiegende Tendenz gibt. Pädagogische Arbeiten über Dewey stützen sich meistens auf Deweys Epistemologie, die durch die Unterscheidung zwischen Erkenntnisvorgang (*knowing*) und Erkenntnisergebnis (*knowledge*) und durch die Betonung der Logik der Untersuchung (*logic of inquiry*) gekennzeichnet ist. Die Rekonstruktion der schulischen Umwelt, die als für die Pädagogik

¹ B. Levine: *Works about John Dewey*. Carbondale/Edwardsville, IL: Illinois University Press 1996.

² Aufgrund der Tatsache, dass Levines Buch 526 Seiten hat, und dass ungefähr 10 bis 15 Schriften auf jeder Seite dieses Buches bibliografiert sind, wird geschätzt, dass ungefähr 5000 englische Bücher und Artikel über Dewey im Zeitraum von 1886 bis 1995 veröffentlicht wurden.

Deweys repräsentativ gilt, wird im Allgemeinen auch in diesem Zusammenhang diskutiert.

Es ist richtig, dass in der Pädagogik Deweys die Epistemologie eine sehr wichtige Stellung hat. Über die epistemologische Diskussion wird der Begriff von Reflexion verdeutlicht, der die Grundlage für die pädagogische Zielsetzung bildet. Dewey betrachtet den Gegenstand der Erkenntnis nicht als das, was zeitlich früher als die Untersuchung (*inquiry*) existiert, sondern als das Untersuchungsergebnis. Und Dewey legt einen größeren Wert auf den Untersuchungsprozess, in dem die Reflexion stattfindet, als auf das Untersuchungsergebnis. Lehrplangestaltung (*curriculum design*) und Methodenentwicklung müssen darauf gerichtet werden, den Untersuchungsprozess zu fördern. Die dominante Neigung zur epistemologischen Perspektive in der pädagogischen Forschung über Dewey führt aber zu einem Mangel an metaphysischer Perspektive. Demzufolge bleibt ein tiefgreifendes Verständnis der Pädagogik Deweys verdeckt. Es gibt einen Hauptgrund, warum die pädagogische Forschung über Dewey der Metaphysik Deweys keine Aufmerksamkeit schenkt. Dewey lehnt die dualistischen Voraussetzungen der aus seiner Sicht traditionellen Metaphysik ab. Ich komme später darauf zurück. Diese Ablehnung wird all zu oft als die Ablehnung der Metaphysik selbst missverstanden.³

³ Eine typische Fehldeutung der Metaphysik Deweys, die im Bereich der Pädagogik häufig auftritt, ist folgendermaßen: „Contrary to the prevailing opinion among American philosophers at the time, he [Dewey] viewed philosophy and science as properly allied in pursuit of solutions to human problems. Philosophy, as a form of cultural practice and criticism, could provide much needed moral guidance to science. Practical science, for its part, could free philosophy from “vain metaphysics and idle epistemology”“ P. G. Woodford: *Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington/Indianapolis, IN: Indiana University Press 2005, S. 5. „Vain metaphysics and idle epistemology“ ist ein Zitat aus einer Schrift Deweys. Hierzu vgl. J. Dewey: MW12, S. 151. Das, was Dewey mit diesem Ausdruck eigentlich beabsichtigt, ist keine Ablehnung der Metaphysik, sondern die Kritik an der traditio-

Im Bereich der Philosophie gibt es relativ viele Diskussionen über Deweys Metaphysik. In diesen Diskussionen können drei verschiedene Positionen beobachtet werden. 1) Kritische Ablehnung: Unter dem Aspekt des Antirealismus kritisiert Rorty Deweys Metaphysik. Nach Rorty ist Deweys Begriff der Grundzüge der Existenz nichts weiter als „eine lehramtliche Neutralität (*a magisterial neutrality*).“⁴ Rorty behauptet, wenn Deweys Metaphysik empirisch ist, dann muss sie auf vorurteilsfreie Standpunkte abzielen. Wenn sie nicht empirisch ist, muss sie zur Kulturkritik umfunktioniert werden. Weder das erstere noch das letztere sind als das anzuerkennen, was verdient, Metaphysik genannt zu werden;⁵ 2) positive Akzeptanz: Im Anschluss an die Metaphysik Deweys versucht Cunningham, Deweys Begriff von den Grundzügen der Existenz zu erweitern. In seinem Artikel hat Cunningham herausgefunden, dass es vierzig Grundzüge der Existenz gibt;⁶ 3) kritische Akzeptanz: Boisvert sagt, „generic traits may be somewhat helpful as ways of emphasizing certain conditions, for example, contingency, interaction, and precariousness, that were minimized in earlier philosophies. Dewey was overly has-

nellen Metaphysik.

⁴ R. Rorty: *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press 1982, S. 74 (Übers. von mir).

⁵ Rortys Kritik an Deweys Metaphysik wird im Prinzip auf den metaphysischen Gegensatz zwischen Realismus und Antirealismus zurückgeführt. Santayanas Kritik an der Metaphysik Deweys ist auch sehr bekannt. Seine Kritik konzentriert sich hauptsächlich auf Deweys Auffassung von Erfahrung. Nach Santayana hat Deweys Gleichsetzung der Erfahrung mit dem Vergnügen zur Folge, dass die durch die Erfahrung zu generalisierende Natur auf Nützlichkeit reduziert wird. Santayana behauptet, dass der amerikanische Kapitalismus sich in der Metaphysik Deweys spiegelt. Vgl. G. Santayana: Dewey's Naturalistic Metaphysics. In: S. Morgenbesser (Hrsg.): *Dewey and His Critics. Essays from the Journal of Philosophy*. New York: Journal of Philosophy 1977, S. 343-358.

⁶ Vgl. C. A. Cunningham: Dewey's Metaphysics and the Self. In: *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer 1995, S. 175-192.

ty, however, in thinking that articulating generic traits was the same as production of a ground-map that would guide cultural criticism. Such a conflation both impoverishes metaphysics and limits its ability to suggest directions for cultural criticism.“⁷ Unabhängig davon, ob Deweys Metaphysik befürwortet oder nicht wird, nehmen philosophische Diskussionen über Deweys Metaphysik ihren Ausgang von seiner Definition der Metaphysik. Dewey definiert Metaphysik als „ein Grundriss des Gebiets der Kritik (a *ground-map of the province of criticism*).“⁸ D.h. „Metaphysik dient als ein [verallgemeinerter] Guide zum Navigieren in dem Gebiet, das durch die Alltagserfahrung eröffnet wird.“⁹ Mit der Metapher der Kartografie meint Dewey, dass Metaphysik nicht darauf ausgerichtet ist, einen zentralen und unangreifbaren Ausgangspunkt für die Entwicklung eines logisch konsistenten Systems zu bilden.¹⁰ Für Dewey besteht die Aufgabe der Metaphysik vielmehr darin, „die Grundzüge der Existenz (*the generic traits of existence*)“¹¹ zu entdecken und zu beschreiben, die bei allen einzelnen Untersuchungen zugrunde gelegt und angewandt werden müssen.

„It makes sense to regard Dewey’s logic of experience as the foreground against which the background of his metaphysics of existence takes shape. [...] He is reject-

⁷ R. D. Boisvert: Dewey’s Metaphysics: Groundmap of the Prototypically Real. In: L. A. Hickman (Hrsg.): *Realding Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington/Indianapolis, IN: Indiana University Press 1998, S. 157.

⁸ J. Dewey: LW1. S. 309; J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. Übers. v. M. Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988, S. 385-386. Kritik heißt hier Erkenntniskritik.

⁹ „[Metaphysics is] serving as guides for navigating the territory opened up by ordinary experience.“ R. D. Boisvert: Deweys Metaphysics: Groundmap of the Prototypically Real. S. 162 (Übers. von mir).

¹⁰ Eine Ähnlichkeit besteht zwischen Deweys und Whiteheads Metaphysik. Im Kapitel 3.2.2 gehe ich darauf noch ausführlicher ein.

¹¹ J. Dewey: LW1. S. 52 (Übers. von mir).

ing the whole idea of metaphysics as foundational to the rest of philosophy; rather he is reconstructing it as the ground map of the province of criticism, the background that show why inquiry is necessary, and why it is possible.“¹²

Nach Dewey unterscheidet sich Metaphysik als Untersuchungsprozess nicht von denjenigen Untersuchungsprozessen, die auf die Lösung der konkreten Lebensprobleme abzielen.¹³ Aus diesem Grund kann die Behauptung aufgestellt werden, dass Metaphysik für Dewey keine gesonderte Stellung einnimmt. Es ist richtig, dass Dewey Metaphysik nicht als Erste Philosophie versteht. Es ist auch richtig, dass „das *begriffliche* Fassen des Seienden von jeder einzelnen konkreten Untersuchung abhängig ist.“¹⁴ Aber die Gleichrangigkeit mit allen anderen Untersuchungsprozessen schwächt nicht die Stellung der Metaphysik. Wie oben erwähnt, sagt Boisvert, dass Metaphysik ein [verallgemeinerter] Guide zum Navigieren in dem Gebiet ist, das durch die Alltagserfahrung eröffnet wird.

Nach meinem Verständnis ist das Gebiet, das durch die Alltagserfahrung eröffnet wird,

¹² R. W. Sleeper: *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*. New Haven/London: Yale University Press, 1986, S. 61.

¹³ Vgl. das folgende Zitat: „This is the extent and method of my “metaphysics”:-the large and constant features of human sufferings, enjoyments, trials, failures and successes together with the institutions of art, science, technology, politics, and religion which mark them, communicate genuine features of the world within which man lives. The method differs no whit from that of any investigator who, by making certain observations and experiments, and by utilizing the existing body of ideas available for calculation and interpretation, concludes that he really succeeds in finding out something about some limited aspect of nature.“ J. Dewey: LW3. S. 75-76.

¹⁴ Vgl. das folgende Zitat: „What Dewey means is that it is inquiry itself that shapes our concept of ‘being’, and not our concept of ‘being’ that should be allowed to shape our theory of inquiry.“ R. W. Sleeper: *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*. S. 61.

das Gebiet der Existenz, das Metaphysik zu ihrem Gegenstand macht. Das unmittelbare Erfahren des Gebietes der Existenz und die Darlegung der allgemeinen Merkmale dieser Erfahrung sind die für alle einzelnen, konkreten Untersuchungen notwendigen Bedingungen. Unter diesen Bedingungen finden die einzelnen, konkreten Untersuchungen statt. Sie stehen nicht in Korrespondenz mit dem metaphysischen Grundriss (*ground-map*) der Existenz. Die konkreten, einzelnen Untersuchungen versuchen nur, mit den Situationen, die im Gebiet der Existenz auftreten, funktional zurechtzukommen. Die Ergebnisse der einzelnen, konkreten Untersuchungen werden in die Alltagserfahrung integriert. Damit erweitert sich das Gebiet der Existenz, das durch die Alltagserfahrung unmittelbar eröffnet wird. Metaphysik formuliert die Bedingungen für die konkreten Fragestellungen und Untersuchungen. Damit stehen Metaphysik und konkrete Untersuchung in wechselseitiger Beziehung zueinander. In meiner Interpretation bestimmt diese wechselseitige Beziehung ein permanentes Kreisen zwischen metaphysischer Untersuchung einerseits und konkreter Untersuchung andererseits. Dies ist für mich der Kernpunkt von Deweys philosophischem Denken.

„If philosophy be criticism, what is to be said of the relation of philosophy to metaphysics? For metaphysics, as a statement of the generic traits manifested by existences of all kinds without regard to their differentiation into physical and mental, seems to have nothing to do with criticism and choice, with an effective love of wisdom. It begins and ends with analysis and definition. When it has revealed the traits and characters that are sure to turn up in every universe of discourse, its work is done. So at least an argument may run. But the very nature of the traits discovered in every theme of discourse, since they are the ineluctable traits of natural existence,

forbids such a conclusion. Qualitative individuality and constant relations, contingency and need, movement and arrest are common traits of all existence. This fact is source both of values and of their precariousness; both of immediate possession which is casual and of reflection which is a precondition of secure attainment and appropriation. Any theory that detects and defines these traits is therefore but a ground-map of the province of criticism, establishing these base lines to be employed in more intricate triangulations.“¹⁵

Mein Ansatz für diese Arbeit besteht darin, dass sich die wechselseitigen Beziehungen zwischen Metaphysik und konkreter Untersuchung in Deweys naturalistischer Fassung von Erfahrung ausdrücken. Für Dewey wird die Erfahrung als Ausgangspunkt dafür herangezogen, die Sicht einer organischen Einheit der Natur zu entwickeln, in welcher sich der ontologische und der intellektuelle Prozess vereinigen. Im Rahmen des gegebenen Ansatzes wird es das Hauptziel dieser Arbeit sein, eine Begründung für die ontolo-

¹⁵ „Wenn Philosophie Kritik ist, was ist dann von der Beziehung der Philosophie zur Metaphysik zu sagen? Denn Metaphysik, als Darlegung der allgemeinen Züge, die das Seiende überhaupt aufweist, ungeachtet seiner Differenzierung in Physisches und Geistiges, scheint mit Kritik und Wahl, mit einer tätigen Liebe zur Weisheit nichts zu tun zu haben. Sie beginnt und endet mit Analyse und Definition. Wenn sie die Eigenschaften und Charaktere, die ausnahmslos in jedem Diskursbereich auftauchen, herausgearbeitet hat, ist ihre Aufgabe getan. So zumindest könnte man argumentieren. Aber eben gerade die Natur dieser Eigenschaften, die, da sie unausweichliche Züge der natürlichen Existenz sind, in jedem Gegenstand des Diskurses entdeckt werden, verbietet eine solche Schlussfolgerung. Qualitative Individualität und konstante Beziehungen, Kontingenz und Notwendigkeit, Bewegung und Ruhe sind allgemeine Züge alles Daseins. Diese Tatsache ist die Quelle sowohl der Werte wie ihrer Gefährdung; sowohl ihres unmittelbaren und zufälligen Besitzes wie der Reflexion, die die Vorbedingung sicherer Erlangung und Aneignung ist. Jede Theorie, die diese Züge aufdeckt und definiert, ist deshalb nur ein Grundriss des Bereichs der Kritik, in dem die Grundlinien verzeichnet sind, die bei genauerer Vermessung zugrunde gelegt werden müssen.“ J. Dewey: LW1. S. 308-309; J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 385-386.

gische Kontinuität zwischen Erfahrung und Natur zu geben. Zu diesem Zweck wird in dieser Arbeit versucht, vor dem Hintergrund des Universalienstreites das Reale, die Qualitäten, im Sinne von Dewey metaphysisch neu zu rekonstruieren. Beruhend auf der Argumentation, dass Erfahrung ständig ins Innere der Natur vordringt (*penetrate*), wird in dieser Arbeit auch versucht, die pädagogische Dewey-Forschung *über* die Diskussion zur Rekonstruktion der schulischen Umwelt hinauszuführen. Damit kommen einerseits ästhetische, andererseits bildungstheoretische Gesichtspunkte ins Spiel. Durch diesen Versuch bietet sich die Möglichkeit, den Unterricht unter dem Aspekt der konsummatorischen Erfahrung (*consummatory experience*) neu zu definieren und jeden Untersuchungsprozess, der sich auf das Konkrete vor dem Hintergrund des Ganzen bezieht, als den Prozess der Selbstformung des Menschen zu verstehen, der diese Untersuchung anstellt.

Als Verfahren zur Erreichung des gesetzten Ziels wird in dieser Arbeit bei der genaueren Analyse des Begriffs der Natur der Erfahrung angesetzt. Dewey unterscheidet zwischen zwei Arten der Erfahrung: die primäre und die sekundäre Erfahrung. Diese Unterscheidung basiert auf der Verschiedenheit der Weisen (*kinds*), in denen der Mensch seiner Umwelt begetet.¹⁶ Die primäre Erfahrung ist das unmittelbare Haben eines Etwas als ein Ereignis. Bei der primären Erfahrung ist die Reflexion auf ein Minimum reduziert. Man hat eine undefinierte und unbeschriebene Qualität. Die sekundäre Erfahrung ist das Herstellen einer denotativen Relation (Bedeutungsbeziehung) zwischen Ereignis-

¹⁶ Vgl. das folgende Zitat: „[The] consideration of method may suitably begin with the contrast between gross, macroscopic, crude subject-matters in primary experience and the refined, derived objects of reflection.“ J. Dewey: LW1. S. 15. Die Unterscheidung zwischen der primären und der sekundären Erfahrung wird im Kapitel 2.1 noch ausführlicher diskutiert.

sen. Bei der sekundären Erfahrung wird von dem unmittelbar Gehabten (*are had*, siehe folgendes Zitat) abstrahiert. Sie ist ein systematischer Eingriff eines theoretischen Gedankens in eine problematische Situation.

„Experienced situations come about in two ways and are of two distinct types. Some take place with only a minimum of regulation, with little foresight, preparation and intent. Others occur because, in part, of the prior occurrence of intelligent action. *Both kinds are had*; they are undergone, enjoyed or suffered. The first are not known; they are not understood; they are dispensations of fortune or providence. The second have, as they are experienced, meanings that present the funded outcome of operations that substitute definite continuity for experienced discontinuity and for the fragmentary quality due to isolation.“¹⁷

Nach Dewey werden die zwei Arten (*kinds*) der Erfahrung auf zwei Wegen (*ways*) zueinander in Beziehung gebracht. Erstens spielt die sekundäre Erfahrung eine Rolle für die Erklärung der primären Erfahrung. „Sie befähigt uns, das, was in der gewöhnlichen Alltagserfahrung fragmentarisch bleibt und von keiner Intention geregelt wird, mit dem Verstand zu erfassen, statt einfach nur sinnlichen Kontakt mit ihm zu haben.“¹⁸ Durch die Abstraktion vom unmittelbaren Gehabten wird der semantische Gehalt eines Ereignisses zum Gegenstand der Untersuchung gemacht. Zweitens spielt die primäre Erfahrung eine Rolle beim Überprüfen der sekundären Erfahrung. Das Abstrahierte, das vom unmittelbar Gehabten ausging, muss an ihm wieder überprüft werden. Indem die sekun-

¹⁷ J. Dewey: LW4. S. 194 (Hervorhebung von mir).

¹⁸ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 22.

däre Erfahrung zu ihrem *existenziellen* Ausgangspunkt zurückkehrt, wird eine in einer Relation aufgedeckte Bedeutungsbeziehung in eine neue Unmittelbarkeit integriert. Wenn diese neue Unmittelbarkeit irgendwann einem neuen Problem oder Widerstand der Realität gegenübersteht, wird man wieder dazu genötigt, sie in einer neuen denotativen Relation zu entfalten. Zwischen der primären und der sekundären Erfahrung gibt es ein permanentes Kreisen und Alternieren.

Diese vorläufigen Erklärungen sollen dem Vorverständnis dienen. Im Einzelnen werde ich folgendermaßen vorgehen. Im ersten Kapitel behandle ich umfassend das Problem der Erfahrung. Dabei kommen traditionelle Theorien der Erfahrung zur Sprache. Insbesondere wird auf den philosophischen Dualismus eingegangen, den Dewey überwinden will. Zum Abschluss des ersten Kapitels wird der umfassende Begriff der Erfahrung bei Dewey herausgearbeitet. Im zweiten Kapitel wird Deweys Erfahrungsbegriff unter dem Gesichtspunkt der Realität entfaltet. Hier geht es vor allem um die Differenz von Existenz und Funktion. Die Unterscheidung zwischen dem Seienden und dem Funktionalen entwickelt sich zur Diskussion über die instrumentelle Bedeutung und ihre praktische Gültigkeit. Im zweiten Teil des zweiten Kapitels wird die Kritik an Deweys Erfahrungsbegriff ihrerseits einer kritischen Prüfung unterzogen. Davon ausgehend wird versucht, die Neudefinition von Realität als Natur zu formulieren und die ästhetische Vollendung der Erfahrung aufzuzeigen. Im dritten Kapitel werden die philosophisch erarbeiteten Begriffe von Erfahrung und Natur auf die Pädagogik Deweys übertragen und vor allem gezeigt, dass Dewey auch bildungstheoretisch zu lesen ist bzw. gelesen werden muss.

1. Rekonstruktion der Erfahrung

Im Kapitel 1 versuche ich, aus der philosophischen Perspektive Deweys heraus die Frage zu klären, was Erfahrung ist. Hierfür wird als ein geschichtlicher Hintergrund der Diskussion über Erfahrung zunächst aufgezeigt, wie die traditionelle Philosophie Erfahrung versteht. Von welchen theoretischen Voraussetzungen geht sie aus und welche philosophischen Probleme ergeben sich aus ihrer methodischen Verfahrensweise. Wenn im Folgenden von traditioneller Philosophie gesprochen wird, dann stütze ich mich - über die Hinweise von Dewey hinaus - auf die Darstellungen von Russel, Malcolm und Nagel.¹⁹ Sodann wird Deweys grundlegende philosophische Position diskutiert, die es ihm ermöglicht, den für ihn traditionellen Begriff von Erfahrung zu überwinden und seine eigene Erfahrungstheorie zu entwickeln. Dewey grenzt sich von der Diskussion über den traditionellen Begriff von Erfahrung ab, indem er sich sowohl auf das Problem der Sinnestäuschungen als auch auf die Kritik an der atomistischen Konzeption von Erfahrung konzentriert. Durch die systematische Analyse der beiden Momente, nämlich der sensomotorischen Koordination einerseits und der Wechselbeziehung (*transaction*) zwischen Mensch und Umwelt andererseits, auf die Deweys philosophische Position sich grundlegend stützt, wird der Ansatz für die Sicherung der Regelmäßigkeit bzw. Gesetzmäßigkeit der Erfahrung herausgearbeitet. Die epistemologische Diskussion der Erfahrung im Kapitel 1 bildet die theoretische Grundlage für die metaphysische im Kapitel 2 und die pädagogische im Kapitel 3.

¹⁹ Vgl. B. Russell: *The Problems of Philosophy*. Nachdruck Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company 1991 der Ausg. London: Williams & Norgate 1912; N. Malcolm: *Problems of Minds. Descartes to Wittgenstein*. London: George Allen & Unwin 1971; T. Nagel: *What Does It All Mean? A Very Short Introduction to Philosophy*. New York/Oxford: Oxford University Press 1987.

1.1. Traditionelle Theorien der Erfahrung

Aus Deweys Sicht sind die traditionellen philosophischen Diskussionen über die Erfahrung hauptsächlich auf die Frage gerichtet, in wie fern die Erfahrung mit der Erkenntnis zusammenhängt. Im Folgenden interpretiere ich einige zentrale Textstellen von Dewey zu diesem Problem.

Bei der Entwicklung der verschiedenen Positionen über die epistemologische Bedeutung der Erfahrung spielt die Konkurrenz zwischen zwei philosophischen Strömungen eine leitende Rolle:

a) Der Rationalismus betrachtet die Erfahrung als ein Hindernis für die Erkenntnis.²⁰

Die Erkenntnis ist etwas Unveränderliches, etwas Selbstverständliches und etwas Sicheres. Durch die Erfahrung, die der veränderlichen Welt der Materie untergeordnet ist, lässt sich keine Erkenntnis erlangen. Allein der Geist, der von seiner vorläufigen Wohnung, d.h. vom Leib, unabhängig ist, holt aus seiner immanenten Fähigkeit, d.h. aus der reinen Vernunft, die Erkenntnis begrifflich deduktiv hervor.

b) Der Empirismus steht diesem Ansatz einer abstrakten Fähigkeit des Geistes skeptisch gegenüber. Die rationalistische Erkenntnis ist darauf angewiesen, wie man Begriffe definiert und die Wörter (Theoriesprache) gebraucht, nicht darauf, was in der Welt tatsächlich geschieht. Diese Art von Erkenntnis ist leer. Nach Locke ist die Erfahrung der Außenwelt der Ursprung aller Erkenntnis ist.²¹ Der Geist (*mind*) ist eine Tabula rasa, auf

²⁰ Nach Descartes ist die Erfahrung trügerisch. Anhand seiner Erfahrung kann man darüber nicht urteilen, ob man träumt oder wacht ist. Hier zu vgl. R. Descartes: *Meditations on First Philosophy. With Selections from the Objections and Replies*. Übers. u. hrsg. v. J. Cottingham. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press 2002.

²¹ Vgl. das folgende Zitat: „Let us then suppose the Mind to be, as we say, white Paper, void of all Characters, without any ideas; how come it to be furnished? [...] To this I answer, in one word, From

welche die Kopien der Außenwelt geschrieben werden. Die assoziative Verbindung der Kopien konstituiert die Erkenntnis. Im Geist spiegelt sich die Außenwelt wieder.

Wie die klassischen Empiriker erkennt Dewey an, dass die Erkenntnis ihren Ursprung in der Erfahrung hat. Dewey lehnt aber ihre Theorie und ihren Begriff von Erfahrung ab. Dewey sagt, dass die traditionellen Philosophen, seien sie Empiriker, seien sie Rationalisten, mit ihrem jeweiligen Begriff von Erfahrung nutzlose Probleme der Philosophie erzeugen und sich mit ihnen beschäftigen, ohne sie lösen zu können. „Um diese Probleme zu überwinden, nicht um sie zu lösen,“ rekonstruiert Dewey den Begriff von Erfahrung.²²

„A criticism of current philosophizing from the standpoint of the traditional quality of its problems must begin somewhere, and the choice of a beginning is arbitrary. It has appeared to me that the notion of experience implied in the questions most actively discussed gives a natural point of departure. For, if I mistake not, it is just the inherited view of experience common to the empirical school and its opponents which keeps alive many discussions even of matters that on their face are quite remote from it, while it is also this view which is most untenable in the light of existing science and social practice.“²³

Experience. In that, all our knowledge is founded; and from that it ultimately derives it self [sic].” J. Locke: *An Essay concerning Human Understanding*. Hrsg. v. P. H. Nidditch. Oxford: Clarendon Press 1975, S. 104.

²² „We do not solve them [the problems of the philosophy]: we get over them. Old questions are solved by disappearing, evaporating, while new questions corresponding to the changed attitude of endeavor and preference take their place.“ J. Dewey: MW4, S. 14 (Übers. von mir).

²³ J. Dewey: MW10, S. 5.

1.1.1. Traditioneller Begriff von Erfahrung

Aus Deweys Sicht wird die Erfahrung traditionell im Sinne von Wahrnehmung (*perception*) begriffen. Eine Erfahrung liegt vor, wenn mit Hilfe der Sinnesorgane Informationen aus der Außenwelt aufgenommen und verarbeitet werden.²⁴ Hinter dem traditionellen Begriff von Erfahrung verbirgt sich eine schwierige Frage, mit der man sich philosophisch auseinandersetzen muss: Wie kann man die Sinnestäuschungen erklären, die auch durch die Sinnesorgane hervorgerufen werden?²⁵

Aus der Perspektive der traditionellen Philosophie betrachtet deutet das Problem der Sinnestäuschungen an, dass die Erfahrung den Charakter einer Vermittlung (*mediation*) hat. Durch die Erfahrung kann kein unmittelbarer Zugang zur Außenwelt gefunden werden. Durch die Erfahrung wird nur das Abbild der Außenwelt erstellt. Daraus lässt sich folgern, dass das Vermittelte, d.h. die Repräsentation, von dem zu Vermittelnden, d.h. von dem Gegenstand der Erfahrung, unterschieden werden muss.²⁶

²⁴ Trotz ihrer unterschiedlichen Ansichten über die epistemologische Bedeutung der Erfahrung stimmen der Rationalismus und der Empirismus miteinander in dem einen Punkt überein, dass die Erfahrung im Sinne der Wahrnehmung begriffen werden muss.

²⁵ In seinem Artikel *The Postulate of immediate Empiricism* (MW3. S. 158-167.) setzt sich Dewey mit dem Problem der Sinnestäuschungen auseinander. Im Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit wird das Problem der Sinnestäuschungen in metaphysischer Hinsicht noch ausführlicher diskutiert.

²⁶ Nach Locke ist die vermittelnde Rolle der Erfahrung in der Unterscheidung zwischen den primären und den sekundären Qualitäten begründet. Die primären Qualitäten sind die Qualitäten, die ein Gegenstand unabhängig von den Bedingungen hat, unter denen er erfahren wird. Die Struktur eines Gegenstandes, die von seinen primären Qualitäten bestimmt wird, gibt Anlass zur Erfahrung der sekundären Qualitäten. Die sekundären Qualitäten sind auf einen Gegenstand nicht zurückführbar. Sie sind ein Produkt des menschlichen Sinnessystems. Hierzu vgl. J. Locke: *An Essay concerning Human Understanding*. S. 132-143.

Im Folgenden referiere ich den angloamerikanischen Diskurs zum Unterschied zwischen dem Vermittelten (*the representation*) und dem zu Vermittelnden (*the object*). Der direkte Realismus erhebt gegen die vermittelnde Rolle der Erfahrung einen Einwand. Nach dem direkten Realismus ist die Erfahrung nicht vermittelnd, sondern unmittelbar. Ein Gegenstand tritt in eine kognitive Relation ein und tritt wieder aus ihr heraus. Diese Bewegung wirkt nicht auf die wesentliche Natur eines Gegenstandes ein. Ein Gegenstand ist von jeder epistemologischen Tätigkeit ontologisch unabhängig.²⁷ Angesichts der Tatsache, dass sich ein Stock an der Wasseroberfläche zu biegen scheint, behauptet der direkte Realismus, dass alle verschiedenen Erscheinungen eines Stocks dessen objektiven Eigenschaften sind. Der Stock ist sowohl gerade als auch gebogen.

Das Folgende ist meine eigene Interpretation von dem direkten Realismus und Deweys Einstellung zu ihm. Unter dem metaphysischen Aspekt betrachtet ist die vom direkten Realismus abgegebene Erklärung für die Sinnestäuschungen problematisch. Sie schreibt einem Gegenstand zwei inkompatible Eigenschaften zu. Sie verstößt gegen die numerische Identität der Existenz, die darauf hinweist, dass ein Ding trotz der Veränderung seiner Eigenschaften ein und dasselbe bleibt. Dewey lehnt zwar ab, dass die Realität durch die Erfahrung erkannt wird, teilt aber mit dem direkten Realismus das Prinzip der Unmittelbarkeit (*immediatism*). Unmittelbar wird zwar die Realität erreicht bzw. berührt, aber nicht erkannt.

²⁷ Zum direkten Realismus vgl. H. I. Harold: Direct Realism, Indirect Realism, and Epistemology. In: *Philosophy and Phenomenological Research* 52, Nr. 2 (1992), S. 341-363.

1.1.1.1. Metaphysischer Dualismus²⁸

Im Folgenden referiere ich den angloamerikanischen Diskurs zum metaphysischen Dualismus, der dem traditionellen Begriff von Erfahrung zugrunde liegt.

Nach der traditionellen Philosophie muss die Repräsentation einer Apfelsine von der Apfelsine selbst unterschieden werden. Man kann die örtliche Lage einer Apfelsine problemlos ermitteln. Wo hat die Repräsentation einer Apfelsine dann ihren Ort? Spalte man einen Schädel und zergliederte man das Gehirn in ihm, könnte man dann die örtliche Lage der Repräsentation einer Apfelsine feststellen? Die Repräsentation einer Apfelsine ist nicht physikalisch, sie nimmt nicht irgendeinen Raum ein. Sie befindet sich anderswo. Sie gehört zum geistigen Bereich, der vom physikalischen Bereich getrennt ist: psychophysikalischer Dualismus.

Es ist selbstverständlich, dass ein Zusammenhang zwischen dem physikalischen und dem geistigen Bereich bestehen muss. Ansonsten ist die Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Sinnestäuschung von Anfang an unmöglich. Wenn die Repräsentation einer Apfelsine nur im Falle erzeugt wird, dass eine Apfelsine wirklich vorhanden ist, scheint es naheliegend zu sein, dass eine Apfelsine ihre Repräsentation verursacht. Damit eine kausale Relation zwischen den beiden hergestellt wird, wird ein Vermittler benötigt. Wodurch wird die Kluft zwischen der geistigen Innenwelt, zu der die Repräsentation einer Apfelsine gehört, und der physikalischen Außenwelt, zu der eine Apfelsine gehört, überbrückt?

²⁸ Zur Diskussion über metaphysischen Dualismus vgl. N. Malcolm: *Problems of Minds. Descartes to Wittgenstein*. S. 1-59.

1.1.1.2. Epistemologischer Dualismus²⁹

Dem metaphysischen Dualismus wird eine bestimmte Erkenntnisweise zur Seite gestellt. Dazu referiere ich den angloamerikanischen Diskurs zum epistemologischen Dualismus, der auch dem traditionellen Begriff von Erfahrung zugrunde liegt.

Durch die Introspektion wird man sich des Inhaltes seines Geistes unmittelbar bewusst.³⁰ Dieses Bewusstsein des geistigen Inhaltes vermittelt dann die Wahrnehmung der Außenwelt.

In seiner Analyse des Entstehungsprozesses der Sinnestäuschungen erklärt Robinson den Unterschied zwischen der unmittelbaren und der mittelbaren Erkenntnis.³¹ Robinsons Erklärung kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

1) Indem das Gehirn künstlich (*artificially*) so angeregt wird, dass es einen Nervenprozess erzeugt, der normalerweise mit einer Erfahrung in Zusammenhang steht, ist es möglich, eine Sinnestäuschung zu bewirken, die sich von einer (wahren) Erfahrung nicht unterscheidet.

2) Wenn der Grund (*cause*) für eine Erfahrung mit demjenigen für eine Sinnestäuschung

²⁹ Zur Diskussion über epistemologische Diskussion vgl. T. Nagel: *What Does It All Mean? A Very Short Introduction to Philosophy*. S. 8-26.

³⁰ Das Wort von Introspektion leitet sich von zwei lateinischen Wörtern her: *intra* und *spicere*. *Intra* bedeutet innerhalb. *Spicere* bedeutet schauen. Introspektion bedeutet die Fähigkeit des Geistes, seine Zustände unmittelbar zu erkennen. Vgl. das folgende Zitat: „Unlike sense-perception, it is not directed towards our current environment and/or our current bodily states. It is perception of the mental. Such inner perception is traditionally called introspection, or introspective awareness.“ D. M. Armstrong: *The Nature of Mind*. Brighton, Sussex: Harvester Press 1981, S. 60.

³¹ Vgl. H. Robinson: *Perception*. London: Routledge 1994 S. 87-89.

identisch ist, haben die beiden das gleiche Ergebnis.

3) Im Falle einer Sinnestäuschung ist das Ergebnis eindeutig das unmittelbare Erkennen einer Repräsentation (*direct awareness of a subjective, perceptual representation of an external object*).

4) Liegt eine Erfahrung vor, dann ist das Ergebnis das unmittelbare Erkennen derselben Repräsentation, nicht das unmittelbare Erkennen eines Gegenstandes (*direct awareness of any external object*).

Die Unmöglichkeit, von innen heraus zwischen Erfahrung und Sinnestäuschung zu unterscheiden, wird als Beweis dafür genommen, dass man die Gegenstände nicht unmittelbar erkennen kann. Das, was unmittelbar erkannt wird, sind die mentalen Repräsentationen. Ein Gegenstand wird durch die Vermittlung des unmittelbaren Erkennens einer Repräsentation indirekt erkannt. Aus der Zweifelhait des Erkennens lässt sich der epistemologische Zuverlässigkeitsgrad folgern. Das Erkennen der Repräsentationen ist sicher, weil es unmittelbar ist (*known directly*). Das Erkennen der Gegenstände ist jedoch unsicher, weil es nur mittelbar ist (*known indirectly*).

1.1.2. Probleme der Philosophie

Aus dem angloamerikanischen Diskurs referiere ich vier philosophische Problemen, die von dem metaphysischen und dem epistemologischen Dualismus abgeleitet sind. Diese zwei Dualismen, auf die sich der Begriff der Erfahrung theoretisch stützt, geraten in einen Zirkelschluss. Begründet der metaphysische Dualismus von geistiger Innenwelt und physikalischer Außenwelt den epistemologischen Dualismus von mittelbarem und unmittelbarem Erkennen? Oder verhält es sich umgekehrt? Anhand des Grundgedankens,

dass die Erfahrung eine Vermittlung ist, versucht die traditionelle Philosophie, einen Ausweg aus dieser als Frage formulierten Zirkularität zu finden.

Dieser Versuch sieht sich jedoch eher mit anderen schwierigen Problemen konfrontiert: Entsprechen die Repräsentationen den Gegenständen in der Außenwelt? Ist die Außenwelt wirklich vorhanden? Ist Erkenntnis überhaupt möglich? Kann man das Vorhandensein eines anderen Geistes feststellen? Seit Descartes schlagen diese Fragen viele Philosophen in ihren Bann. Sie werden auch heute noch als philosophische Hauptthemen behandelt. Ich gehe darauf in den folgenden vier Unterabschnitten ein.

1.1.2.1. Beweisbarkeit der Korrespondenz³²

Die traditionelle Philosophie nimmt an, dass eine Repräsentation einem Gegenstand entspricht. Diese Annahme ist aber unbeweisbar. Ein Gegenstand wird durch Vermittlung des unmittelbaren Erkennens einer Repräsentation mittelbar erkannt. Man kann einen Vergleich zwischen Repräsentation und Gegenstand nicht anstellen. Wenn ein Vergleich zwischen Repräsentation und Gegenstand unmöglich ist, kann die Korrespondenz zwischen beiden nicht behauptet werden.

Über die Außenwelt ist „der Schleier der Wahrnehmung (*the veil of perception*)“³³ verbreitet. Es ist unmöglich, dass der Geist durch diesen Schleier hindurchgeht und mit der physikalischen Außenwelt unmittelbaren Kontakt herstellt. Das ist, wie wenn man fern-

³² Zur Diskussion über die Beweisbarkeit der Korrespondenz vgl. B. Russell: *The Problems of Philosophy*. Kapitel 2 (The Existence of Matter) und Kapitel 3 (The Nature of Matter).

³³ J. Bennett: *Locke, Berkeley, Hume. Central Themes*. Oxford: Clarendon Press 1971, S. 69 (Übers. von mir).

sieht, ohne die Herkunft eines Bildes selber zu beobachten. Im Falle, dass man eine Liveübertragung der Astronauten in einer die Erde umkreisenden Raumfähre schaut, mag es sein, dass das, was man wirklich sieht, nicht die Astronauten, sondern die Schauspieler auf einer Fernseh Bühne sind. Man kann sich davon nicht überzeugen, dass die Liveübertragung die Astronauten tatsächlich und richtig repräsentiert.

1.1.2.2. Existenz der Außenwelt³⁴

Dewey thematisiert nicht ausdrücklich das Problem der Existenz der Außenwelt sowie das der Regelmäßigkeit der Erfahrung (*the regularity of experience*). Indem er jedoch jedweden Dualismus ablehnt, muss er die Existenz der Außenwelt neu fassen. Darauf gehe ich in 2.2 ein. Die Regelmäßigkeit der Erfahrung ergibt sich aus seiner holistischen Fassung von Erfahrung. Ich diskutiere dennoch die Argumentationen zu den beiden genannten Punkten, damit Deweys Versuch der Überwindung des traditionellen Begriffs von Erfahrung deutlich wird.

Angesichts des Problems von Repräsentierbarkeit macht Berkeley das unmittelbare Erkennen zur einzigen Ordnungsfunktion auf der ontologischen Ebene. Das ist das Umschlagen der traditionell dualistischen Philosophie in einen metaphysischen Monismus. Damit wird behauptet, dass nur der Geist und sein Inhalt existieren.³⁵ Nach Berkeley es gibt keinen Grund anzunehmen, dass etwas jenseits der Erfahrung existiert, wenn man

³⁴ Zur Diskussion über das Misstrauen gegen die Existenz der Außenwelt vgl. B. Russell: *The Problems of Philosophy*. Kapitel 1 (Appearance and Reality) und Kapitel 4 (Idealism).

³⁵ Berkeleys metaphysischer Monismus ist diametral einem anderen metaphysischen Monismus entgegengesetzt, der den eliminativen Materialismus genannt wird. Der eliminative Materialismus erkennt die psychischen Zustände und Prozesse nicht an. Zum eliminativen Materialismus vgl. P. M. Churchland: *Scientific realism and the plasticity of mind*. Cambridge: Cambridge University Press 1979.

durch die Erfahrung nur zu Repräsentationen gelangt.³⁶ Der Glaube an die Existenz der physikalischen Außenwelt muss folglich in Zweifel gezogen werden.

Descartes tritt dem Zweifel an der Existenz der Außenwelt entgegen, indem er einen ontologischen Gottesbeweis führt und dann argumentiert, dass Gott uns nicht täuscht. Diese Art von Verteidigung der Existenz der Außenwelt ist jedoch philosophisch unbefriedigend. Lockwood schlägt vor, mittels induktiver Verallgemeinerung die Existenz der Außenwelt vor der radikalen Skepsis zu bewahren. Nach diesem Vorschlag kann die Annahme der Existenz einer Außenwelt theoretisch gerechtfertigt werden, wie etwa die Annahme der Existenz der Elektronen.³⁷ D.h. die Annahme der Existenz einer Außenwelt führt zu einer Hypothese, die durch ein Experiment bestätigt werden muss. Wenn die Regelmäßigkeit der Erfahrung sich in einer randomisierten kontrollierten Studie (*a randomized controlled trial*) ständig zeigt, die Mill als Methode des Unterschieds (*the method of difference*) bezeichnet, kann diese Regelmäßigkeit als die Entdeckung von Realität genommen werden.³⁸

³⁶ Vgl. das folgende Zitat: „It is indeed an opinion strangely prevailing amongst men that houses, mountains, rivers and in a word all sensible objects, have an existence natural or real, distinct from being perceived by the understanding. [...] What do we perceive besides our own ideas or sensations? And is it not plainly repugnant that any one of these or any combination of these should exist unperceived?“ G. Berkeley: *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*. Hrsg. v. J. Dancy. Oxford/New York: Oxford University Press 1998, S. 104.

³⁷ Vgl. M. Lockwood: *Mind, Brain, and the Quantum. The Compound 'I'*. Oxford: Blackwell 1992, S. 138-148.

³⁸ Nach Mill geht die Erkenntnis aus der Erfahrung nicht unmittelbar hervor. Sie wird durch die induktive Schlussfolgerung aus der Erfahrung erreicht. Vgl. J. S. Mill: *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive. Being a connected view of the principles of evidence and the methods of scientific investigation*. Nachdruck Charlottesville, VA: Lincoln-Rembrandt 1986 der 8. Aufl. New York: Harper & Brothers, Publishers, Franklin Square 1874.

1.1.2.3. Regelhaftigkeit der Erfahrung (I)³⁹

Die Regelhaftigkeit der Erfahrung ist ein Argument, das vorgebracht wird, um die Annahme der Existenz einer Außenwelt zu rechtfertigen. Ist diese Regelhaftigkeit der Erfahrung wirklich vorhanden? Zur Auseinandersetzung mit dieser Frage gilt es, zunächst die metaphysischen Theorien der personalen Identität zu prüfen.

Nach Locke ist eine Person ein Wesen, das des Bewusstseins fähig ist. Für das Bewusstsein ist die Erinnerung notwendig. Locke behauptet, dass die personale Identität durch die Erinnerung sichergestellt wird. Aufgrund der Erinnerung wird eine Person als ein und dieselbe identifiziert, auch wenn sie ständig körperliche Veränderungen durchlebt. „As far as this consciousness can be extended backwards to any past Action or Thought, so far reaches the Identity of that Person.“⁴⁰ Daher ist Individualität bzw. personale Identität auf Bildung als Konstruktion der eigenen Biografie verwiesen. Nach Hume ist die personale Identität eine Fiktion. Hume hält dafür, dass es unmöglich ist, einen Begriff von etwas zu haben, das seinen Ursprung nicht in einer Repräsentation hat. Man kann keine Repräsentation vom Selbst haben. Das, was man wirklich hat, ist nur ein Bündel von Erinnerungen, die irgendwelche Ereignisse repräsentieren, das man unbedingterweise dem zuschreibt, was das Selbst genannt wird.⁴¹

³⁹ Zur Diskussion über das Problem der Induktion vgl. B. Russell: *The Problems of Philosophy*. Kapitel 6 (On Induction) und Kapitel 7 (On our Knowledge of General Principles).

⁴⁰ J. Locke: *An Essay concerning Human Understanding*. S. 335.

⁴¹ Vgl. das folgende Zitat: „It must be some one impression, that gives rise to every real idea. But self or person is not any one impression, but that to which our several impressions and ideas are suppos'd to have a reference. [...] There is no impression constant and invariable.“ D. Hume: *A Treatise of Human Nature*. Hrsg. v. P. H. Niddich. 2. Aufl. Oxford: Clarendon Press 1978 der Ausg. 1888, S. 251.

Zwei grundlegende Gedanken liegen Humes Bündeltheorie zugrunde:

- 1) Eine Erinnerung in einem bestimmten Moment ist eine Repräsentation.
- 2) Eine Repräsentation zu haben, d.h. eine Erfahrung gemacht zu haben, ist ein einzelnes (*separate*) Ereignis.

Nach Hume gibt es keine qualitative Identität zwischen einer Repräsentation zum Zeitpunkt A und einer Repräsentation zum Zeitpunkt B. Jede Repräsentation ist einzeln. Damit wird eine notwendige Verbindung zwischen den Repräsentationen abgelehnt. Man kann ein Ereignis (z.B. Einnahme einer Tablette) und ein anderes Ereignis (z.B. Besserung) in zeitlicher Reihenfolge beobachten. Eine notwendige Verbindung zwischen den beiden ist jedoch nicht beobachtbar.⁴² In den meisten Fällen bringt die Einnahme einer Art von Tablette die Patienten auf den Weg der Besserung, aber nicht immer.

Nach Humes Bündeltheorie würde eine randomisierte kontrollierte Studie nicht das Allgemeine entdecken, sondern nur zu einer statistischen Wahrscheinlichkeit führen.⁴³ Es gibt daher keinen strengen Beweis der Regelhaftigkeit der Erfahrung. Es gibt nur ein

⁴² Vgl. das folgende Zitat: „All events seem entirely loose and separate. One event follows another; but we never can observe any tie between them. They seem conjoined, but never connected. And as we can have no idea of anything which never appeared to our outward sense or inward sentiment, the necessary conclusion seems to be that we have no idea of connection or power at all.“ D. Hume: *Enquiry concerning Human Understanding and concerning the Principles of Morals*. Hrsg. v. P. H. Nidditch. 3. Aufl. Oxford: Clarendon Press 1975 der postumen Ausg. 1777, S. 74.

⁴³ Vgl. das folgende Zitat: „All probable arguments are built on the supposition, that there is this conformity betwixt the future and the past, and therefore can never prove it. [...] Our experience in the past can be a proof of nothing for the future, but upon a supposition, that there is a resemblance betwixt them. This therefore is a point, which can admit of no proof at all, and which we take for granted without any proof.“ D. Hume: *A Treatise of Human Nature*. S. 651-652.

Muster, in das die einzelnen Ereignisse passen. Aus Humes Bündeltheorie können zwei Folgerungen abgeleitet werden. Die eine ist metaphysisch, und die andere ist epistemologisch. Die Welt muss als ein Flickwerk der unzusammenhängenden Ereignisse verstanden werden. Und es ist unmöglich, aus der Erfahrung eine fundamentale apodiktische Erkenntnis zu gewinnen.

1.1.2.4. Behavioristische Gegenwirkung⁴⁴

Zu den Repräsentationen hat das Subjekt der Erfahrung einen privilegierten Zugang. Durch seine Introspektion erkennt das Subjekt der Erfahrung seine Repräsentationen des Erfahrenen unmittelbar, während alle anderen Subjekte aus physikalischen Indikatoren auf diese Repräsentationen schließen. Hier stellt sich ein Problem ein. Das Problem ist, nicht dass das unmittelbare Erkennen aus der Perspektive der dritten Person keine Sicherheit hat, sondern dass es von vornherein überhaupt unmöglich ist, die Erfahrungen anderer zu teilen.⁴⁵

Der Behaviorismus ist eine Gegenposition zu dem im traditionellen Begriff von Erfahrung enthaltenen Introspektionismus. Der Behaviorismus lehnt den Introspektionismus ab, nach dem der Geist (*mind*) „eine (innere private) Bühne“⁴⁶ ist und der geistige In-

⁴⁴ Zur Diskussion über die behavioristische Ablehnung des Introspektionismus vgl. N. Malcolm: *Problems of Minds*. S. 80-103.

⁴⁵ Diesen Punkt macht Wittgenstein in seinem Gleichnis vom Käfer in der Schachtel klar: „Angenommen, es hätte Jeder eine Schachtel, darin wäre etwas, was wir Käfer nennen. Niemand kann je in die Schachtel des Anderen schauen; und jeder sagt, er wisse nur vom Anblick seines Käfers, was ein Käfer ist. - Da könnte es ja sein, dass Jeder ein anderes Ding in seiner Schachtel hätte.“ L. Wittgenstein: *Philosophie der Untersuchung*. In: *Werkausgabe Bd. 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984, S. 373 (293. Teil der Philosophischen Untersuchungen).

⁴⁶ D. C. Dennett: *Consciousness Explained*. Boston/Toronto/London: Little, Brown and Company 1991,

halt, der auf dieser Bühne auftritt, durch die geistige Selbstprüfung entdeckt wird. Nach dem Behaviorismus können die unbeobachtbaren Repräsentationen nicht als die objektiven Daten für die Erklärung der Erfahrung angenommen werden. Die Erfahrung muss im Sinne des beobachtbaren Verhaltens erklärt werden.

In Anlehnung an die Verifikationstheorie der Bedeutung des logischen Empirismus, derzufolge die Bedeutung einer Aussage die Verifikationsmethode einer Aussage ist, akzentuiert der logische Behaviorismus die Übersetzbarkeit der psychischen Aussagen. Die Bedeutung einer psychischen Aussage ist anhand der öffentlich beobachtbaren Verifikationsbedingungen, d.h. anhand des physikalischen Verhaltens, zu bestimmen.⁴⁷ Weil der einzige Nachweis dafür, dass jemand einen geistigen Zustand hat, dessen Verhalten ist, ist die Aussage, dass jemand einen geistigen Zustand hat, nichts anderes als die Aussage, dass jemand eine Neigung zu einem bestimmten Verhalten hat.

Nach dem psychologischen Behaviorismus ist das Bewusstsein kein Gegenstand möglicher wissenschaftlicher Untersuchung. D.h. die wissenschaftliche Untersuchung der psychischen Phänomene kann ihren Ausgang nicht von den inneren mentalen Zuständen der Organismen nehmen. Die innere Struktur der Organismen ist eine Blackbox, die außerhalb der experimentellen Prüfbarkeit steht. Die Verbindung zwischen den zwei be-

S. 107 (Übers. von mir).

⁴⁷ Vgl. das folgende Zitat: „We see clearly that the meaning of a psychological statement consists solely in the function of abbreviating the description of certain modes of physical response characteristic of the bodies of men and animals.“ C. G. Hempel: *The Logical Analysis of Psychology*. In: N. Block (Hrsg.): *Readings in Philosophy of Psychology Bd. 1*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1980, S. 19. Zum logischen Behaviorismus vgl. auch G. Ryle: *The Concept of Mind*. Nachdruck Chicago, IL: Chicago University Press 2002 der Ausg. London: Hutchinson's University Library 1949.

obachtbaren Faktoren (Stimulus und Reaktion) muss als das einzige Erklärungsprinzip der psychischen Phänomene gelten.⁴⁸

1.2. Deweys Theorie der Erfahrung

Nach dem, was Dewey als Traditionelle Philosophie⁴⁹ gilt, besteht das Wesen der Erfahrung in den einzelnen und voneinander getrennten Repräsentationen, die durch die Wahrnehmung erzeugt werden. Daraus, die Erfahrung im Sinne der Wahrnehmung zu begreifen, folgen mehrere schwierige philosophische Probleme: die Beweisbarkeit der Korrespondenz, die Existenz der Außenwelt, die Regelmäßigkeit der Erfahrung und die Möglichkeit der Erkenntnis. Dewey geht davon aus, dass diese Probleme auf einem falschen Verständnis von Erfahrung beruhen. Statt zu fragen, was Erfahrung ist, geht die Traditionelle Philosophie davon aus, was Erfahrung sein soll: nämlich Erkenntnis (*knowledge*).⁵⁰

Im Folgenden referiere ich Deweys Auseinandersetzung mit der aus seiner Sicht traditionellen Philosophie. Was Erfahrung angeht, ist das Hauptanliegen der Traditionellen Philosophie auf ihre epistemologische Bedeutung beschränkt. Die Traditionelle Philosophie hat weniger Interesse an den Kontexten der Erfahrung, in denen Erkenntnis kein Thema ist. Warum betrachtet die Traditionelle Philosophie Erfahrung unter epistemolo-

⁴⁸ Zur operanten Konditionierung vgl. B. F. Skinner: *Science and Human Behavior*. 6. Aufl. New York: Free Press 1968.

⁴⁹ Im Folgenden schreibe ich das Adjektiv 'Traditionell' groß, wenn bei Traditioneller Philosophie Deweys Position gemeint wird.

⁵⁰ Vgl. das folgende Zitat: „Traditional accounts have not been empirical, but have been deductions, from unnamed premises, of what experience *must* be. Historic empiricism has been empirical in a technical and controversial sense. It has said, Lord, Lord, Experience, Experience; but in practice it has served ideas *forced into* experience, not *gathered from* it.“ J. Dewey: MW10. S. 11.

gischer Rücksicht? Die Traditionelle Philosophie ist von einem hartnäckigen Glaubenssatz besessen, dass Erfahrung in gegensätzlicher Beziehung zum Denken (oder zur Reflexion) steht. Während Erfahrung, die sich der Wahrnehmungsfähigkeit verdankt, uns die abwechslungsreichen Erscheinungen der Materie vorführt, zeigt das Denken, das zur formalen, abstrakten Organisation der Repräsentationen fähig ist, uns den Weg zur beständigen Realität. Indem es zur endgültigen Aufgabe der Philosophie gemacht wird, das körperliche Wesen in der sich verändernden Welt zur geistigen Welt der Unveränderlichkeit zu führen, wird die Erfahrung nur als eine niedrigere Form von Erkenntnis oder als gar keine Form von Erkenntnis anerkannt.

„In the traditional notion experience and thought are antithetical terms. Inference, so far as it is other than a revival of what has been given in the past, goes beyond experience; hence it is either invalid or else a measure of desperation by which, using experience as a springboard, we jump out to a world of stable things and other selves. But experience, taken free of the restrictions imposed by the older concept, is full of inference. There is, apparently, no conscious experience without inference; reflection is native and constant.“⁵¹

Aufgrund ihres intellektualistischen Kunstgriffs, der die Erfahrung einmal mit der Wahrnehmung und dann die letztere mit der Erkenntnis gleichsetzt, begeht die Traditionelle Philosophie zwei Fehler. Erstens betrachtet sie die Erkenntnis als das, was einfach gehabt wird. Abgesehen davon, dass die Wahrnehmung als eine niedrigere Form von Erkenntnis oder als gar keine Form von Erkenntnis anerkannt wird, ist jede Erkenntnis

⁵¹ J. Dewey: MW10. S. 6.

aber kein passiver Empfang der Daten, sondern das Ergebnis einer Untersuchung. Zweitens betrachtet sie die Wahrnehmung als ein augenblickliches Geschehen. Die Wahrnehmung ist aber eine Handlung, durch welche die Daten gewählt und interpretiert werden.⁵² Wenn diese zwei Fehler nicht deutlich gemacht werden, wird fälschlicherweise der gewohnte Gebrauch der Wahrnehmung als eine Form von Erkenntnis angesehen, die man unmittelbar haben kann.

„Daily life uses perceptions as signs of other perceptions. When a perception of a certain kind frequently recurs and is constantly used as evidence of some other impending perceptual event, the function of habit (a natural function, be it noted, not a psychological or epistemological function) often brings it about that the perception loses its original quality in acquiring a sign-value. Language is, of course, the typical case. Noises, in themselves mere natural events, through habitual use as signs of other natural events become integrated with what they mean. What they stand for is telescoped, as it were, into what they are. This happens also with other natural events, colors, tastes, etc. Thus, *for practical purposes*, many perceptual events are cases of knowledge; that is, they have been *used* as such so often that the habit of so using them is established or automatic.“⁵³

Aus Deweys Sicht kommen beide - sowohl die Wahrnehmung als auch die Erkenntnis -

⁵² Vgl. das folgende Zitat: „It [defining perception as knowledge] misdescribes knowledge by claiming it can be simply had, in an instant. [...] This definition misdescribes perception by implying that it, too, can be had in an instant.“ D. L. Hildebrand: *Beyond Realism and Anti-Realism. John Dewey and the Neopragmatists*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press 2003, S. 24-25.

⁵³ J. Dewey: MW6. S. 109-110.

im organisierten Erfahrungsprozess allererst zum Vorschein. Als einander ergänzende Weisen tragen sie zur Regelmäßigkeit der Erfahrung bei, mit der beabsichtigt wird, die konkreten Lebensprobleme zu lösen. Sie werden in einem bestimmten Untersuchungskontext funktionell voneinander unterschieden, obwohl sie stets zusammenhängen. Dabei ist die Erfahrung grundlegend und umfasst beide: Wahrnehmung und Erkenntnis. Die Erfahrung ist auf eines von beiden - Wahrnehmung oder Erkenntnis, d.h. auf den geistigen Inhalt - nicht zu reduzieren. Zur Wiedereinsetzung der Erfahrung in ihre eigentliche Stellung ist es nötig, der Wahrnehmung die Maske der Erfahrung herunterzureißen und die Rolle der Wahrnehmung als der Erfahrung untergeordnet neu zu beschreiben. Damit kann man einen Ausweg aus dem philosophischen Missstand finden, der durch das falsche Verständnis von Erfahrung und Wahrnehmung hervorgerufen wird.

„In the orthodox view, experience is regarded primarily as *a knowledge-affair*. But to the eyes not looking through ancient spectacles, it assuredly appears as *an affair of the intercourse of a living being with its physical and social environment*.“⁵⁴

1.2.1. Organisch-holistischer Ansatz

Im Folgenden referiere ich Deweys Kritik an der atomistischen Konzeption der Erfahrung, die von der aus seiner Sicht traditionellen Philosophie abgeleitet wird. Im traditionellen Begriff von Erfahrung findet Dewey die metaphysische Voraussetzung heraus, dass hinter den Erscheinungen eine beständige Realität steht, die Ursache dafür ist, wie die Erscheinung wirkt. Unter dieser metaphysischen Voraussetzung wird die Erfahrung zu „einem Flickwerk atomisierter Teile, das im Sinne der mechanischen Kausalität die

⁵⁴ J. Dewey: MW10. S. 6 (Hervorhebung von mir).

Flicken verbindet.“⁵⁵ Nach Dewey verhindert diese atomistische Konzeption von Erfahrung eine vollständige Charakteristik der Erfahrung. Hume habe deutlich gezeigt: Wenn die Erfahrung ein Aneinanderreihen von auseinandergenommenen Repräsentationen ist, dann ist eine gesetzmäßige Relation zwischen ihnen unerklärlich.⁵⁶

Das Folgende ist meine eigene Interpretation der philosophischen Grundposition Deweys, die seiner Theorie der Erfahrung zugrunde liegt. Gegen die atomistische Konzeption von Erfahrung schlägt Dewey ein holistisches Modell der Erfahrung vor, in dem die Erfahrung im Sinne „einer organischen Bewegung und Ganzheit (*organic movement and wholeness*)“⁵⁷ begriffen wird. Mit seinem holistischen Modell der Erfahrung zielt Dewey darauf ab, zu verdeutlichen, dass die Erfahrung ein ununterbrochener Handlungsprozess ist, in dem sich die verschiedenen funktionalen Aspekte und Elemente auf organische Weise vereinigen.

„This conception [of organism] has led to the recognition of mental life as an organic unitary process developing according to the laws of all life, and not to a theatre for the exhibition of independent autonomous faculties, or a *rendezvous* in which isolated, atomic sensations and ideas may gather, hold external converse, and then forever

⁵⁵ „A patchwork of disjointed parts, a mechanical conjunction of unallied processes“ J. Dewey: EW5. S. 97 (Übers. von mir).

⁵⁶ Vgl. das folgende Zitat: „The empirical tradition is committed to particularism. Connections and continuities are supposed to be foreign to experience, to be by-products of dubious validity. [But] an experience that is an undergoing of an environment and a striving for its control in new directions is pregnant with connections.“ Dewey: MW10. S. 6.

⁵⁷ Th. M. Alexander: *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature. The Horizons of feeling*. Albany, NY: State University of New York Press 1987, S. 19 (Übers. von mir).

part.⁵⁸

Bevor man über Deweys holistisches Modell der Erfahrung diskutiert, gilt es zu prüfen, welche philosophische Position Dewey mit seinem Modell einnimmt. Seiner Theorie der Erfahrung liegt offenbar ein philosophisches Denken zugrunde, das die Welt in ein mereologisches System bringt. Damit stellt er sich gegen atomistische Positionen. Die folgenden Fragen müssen gestellt werden. Ist das Ganze, holistisch gesprochen, nichts weiter als die Summe der Teile, mithin ein Aggregat isolierter Teile und Elementen? Oder versammeln sich die Teile auf eine besondere Weise, sodass sie zum funktionsfähigen Ganzen beitragen? Ist das Ganze eine Gesamtheit von unabhängig existierenden Teilen oder eine Gestalt, die in sich funktional gegliedert ist?

Nach dem Atomismus setzt sich das Ganze aus unteilbaren Elementen zusammen. Eine Eigenschaft des Ganzen (z.B. die Höhe eines Stein stapels), welche den Teilen nicht zugesprochen werden kann, ist im Sinne der Teile und ihrer Anordnung erklärbar. D.h. eine Eigenschaft, die dem Ganzen zugeschrieben wird, ist in geringerem Maße auch den Teilen zuschreibbar. Das, was das Ganze von den Teilen unterscheidet, ist die Quantität einer Eigenschaft.⁵⁹ Im genannten Beispiel ergibt sich die Gesamthöhe des Stein stapels aus der Summe der Höhenmaße der Steine. Der Holismus lehnt den Atomismus ab. Er setzt dem Atomismus das Konzept eines integrierten Ganzen entgegen. Ein integriertes

⁵⁸ J. Dewey: EW1. S. 56.

⁵⁹ Zum Atomismus vgl. B. Russell: *The Philosophy of Logical Atomism*. Hrsg. v. D. Pears. Nachdruck London/New York: Routledge 2010 der Ausg. Oxford: Fontana/Collins 1972. Vom Standpunkt des logischen Atomismus behauptet Russell, dass die Welt durch die logische Konstruktion der elementaren, nicht weiter analysierbaren Sachverhalte theoretisch aufgebaut ist.

Ganzes behält seine numerische Identität, auch wenn sich Teile verändern (z.B. der Ersatz des alten Auto-Motors durch einen neuen). Das ist qualitativ anders zu verstehen als die bloße Summe von Teilen (z.B. eine einfache Ansammlung der Teile eines Autos). Denn bestimmte Eigenschaften, die auf der Ebene der Teile nicht vorkommen, kommen auf der höheren Ebene des Ganzen zum Vorschein (z.B. Autofahren, Fahrzeug, Fahrgäste transportieren). Dem Ganzen wird der Primat über die Teile eingeräumt. Die Teile werden verstanden über ihren Beitrag, den sie für das Ganze leisten. Sie haben für das Ganze eine je spezifische Funktion.⁶⁰

Die einander gegenüberstehenden philosophischen Positionen werden mit den verschiedenen 'Betriebsprinzipien' der Welt in Zusammenhang gebracht. Nach dem Atomismus ist die Welt eine Art von Maschine, die im quantitativen Sinne aus den Teilen und Elementen zusammengesetzt ist. Ohne Bezug auf irgendeinen Zweck wird die Welt durch die kausale Wechselwirkung zwischen den Teilen zum Prozedieren gebracht. Im Gegensatz zum Atomismus hält der Holismus die Welt für eine organische Einheit. Die Teile hängen miteinander auf organische Weise zusammen. Weil die Welt gemäß ihrem ganzheitlichen Zweck in Gang gebracht wird, wird die Stellung eines Teils im Hinblick auf seinen Beitrag für das Ganze bestimmt.

Auch nach den vielen und scharfen Kontroversen, die geführt wurden, ist die Entscheidung um den Vorzug von Atomismus oder Holismus nicht endgültig gefallen. Welche

⁶⁰ Zum Holismus vgl. W. V. Quine: Two Dogmas of Empiricism. In: *The Philosophical Review* 60, Nr. 1 (1951), S. 20-43. Vom Standpunkt des semantischen Holismus behauptet Quine, dass man einem einzelnen Satz keine isolierte Bedeutung zuordnen kann. Ein Satz gewinnt eine Bedeutung aus seiner Stellung im Gesamtzusammenhang einer Sprache.

philosophische Position man einnimmt, ist von der eigenen wissenschaftlichen Motivation, Zielsetzung und Methode abhängig. Dewey legt sich auf den Holismus fest. Er wendet den organisch-holistischen Ansatz auf seine Diskussion über Erfahrung an und will zeigen, wie sich so die in 1.1 reflektierten philosophischen Probleme lösen lassen.

Exkurs zum Problem des Darwinismus

Die Tatsache, dass Dewey im Anfangsstadium seiner wissenschaftlichen Laufbahn sich mit dem Darwinismus beschäftigt hat, bedeutet nicht, dass Deweys Theorie der Erfahrung als darwinistisch interpretiert werden kann oder muss. Dass sich Deweys organisch-holistischer Ansatz aus dem Darwinistischen Begriff von Evolution herleiten lässt, halte ich für eine Fehldeutung. Es trifft zu, dass Dewey von Darwins Theorie beeindruckt war, weil diese in seinen Augen eine neue Art naturwissenschaftlicher Erklärung liefert: nicht physikalisch, aber auch nicht geisteswissenschaftlich.⁶¹ Desweiteren ist richtig, dass Dewey den Ansatz, von der Beziehung zwischen Organismus und Umwelt auszugehen, übernimmt. Er lehnt aber den Ansatz Darwins ab, dass natürliche Selektion nicht-intentional und auch nicht-teleologisch gefasst werden muss. Denn dieser Ansatz lässt nicht mehr erklären, weswegen der menschliche Organismus auf seine Optimierung aus ist.

⁶¹ Vgl. das folgende Zitat: „Without the methods of Copernicus, Kepler, Galileo, and their successors in astronomy, physics, and chemistry, Darwin would have been helpless in the organic sciences. But prior to Darwin the impact of the new scientific method upon life, mind, and politics, had been arrested, because between these ideal or moral interests and the inorganic world intervened the kingdom of plants and animals. The gates of the garden of life were barred to the new ideas; and only through this garden was there access to mind and politics. *The influence of Darwin upon philosophy resides in his having conquered the phenomena of life for the principle of transition, and thereby freed the new logic for application to mind and morals and life.*“ J. Dewey: MW4. S. 7-8 (Hervorhebung von mir).

In Anlehnung an den Darwinismus versucht die biologische Semantik, die Intentionalität auf die biologische Funktion zu reduzieren.⁶² In dieser Semantik wird behauptet, dass ein Organ einer Funktion dient, weil die natürliche Auslese das Organ dazu zwingt, einer Funktion zu dienen. Eine solche erzwungene Funktion liegt auch dem Geist zugrunde. Diese Behauptung ist problematisch, weil sie voraussetzt, dass es Bedeutungen, geistige Produkte, gibt, die der Auslese unterworfen sind. Die biologische Semantik liefert keine Erklärung, warum ein geistiger Vollzug eine Bedeutung hat. Darüber hinaus ist die biologische Semantik mit dem Darwinismus unvereinbar. Aus Darwinistischer Perspektive betrachtet ist die Behauptung, dass die Evolution ein Organ auswählt, um es einer Funktion dienen zu lassen, falsch. Weil Umwelt und Organismus im Sinne einer vorgegebenen Ursache-Wirkung-Relation miteinander gekoppelt werden, muss der Darwinismus als mechanistisch eingestuft werden, was Dewey ablehnt. Der Mechanismus, der im Darwinismus als Zwang der Umwelt gegeben ist, weist den Bezug eines Organs auf eine Funktion oder Absicht zurück. In jedem Fall kann Deweys organisch-holistischer Ansatz weder mit der biologischen Semantik noch mit dem strengen Darwinismus in Verbindung gebracht werden.

1.2.1.1. Sensomotorische Koordination

Nach meiner Interpretation ist Deweys organisch-holistischer Ansatz in seinen beiden Grundgedanken, sensomotorische Koordination und Wechselbeziehung von Organismus und Umwelt, begründet. Im Folgenden referiere ich Deweys Auseinandersetzung mit seinem Grundgedanken der sensomotorischen Koordination. In einer Abhandlung, die

⁶² Zur biologischen Semantik vgl. R. G. Millikan: *Language, Thought, and Other Biological Categories. New Foundations for Realism*. Cambridge, MA/London: MIT Press 1984.

1896 unter dem Titel *The Reflex Arc Concept in Psychology* in der Zeitschrift *The Psychological Review* veröffentlicht wurde, stellt Dewey seinen organisch-holistischen Ansatz vor. Mit dieser Abhandlung, in der dargelegt wird, dass Wahrnehmung aus dem grundlegenden und umfassenden Prozess von Erfahrung funktional zu erklären ist, zielt Dewey darauf ab, zu zeigen, dass Erfahrung nicht analytisch, sondern organisch-holistisch zu behandeln ist.⁶³ Das Interessante ist, dass diese Abhandlung nicht die traditionellen Theorien der Erfahrung, sondern den Behaviorismus, besonders den methodologischen Behaviorismus, zum Gegenstand ihrer Kritik hat. Für Dewey gilt: Auch wenn der Behaviorismus im stärksten Gegensatz zu den traditionellen Theorien der Erfahrung steht, so nimmt er doch eine metaphysische Voraussetzung auf, die in den generischen Positionen enthalten ist: Die mechanische Kausalität von Ursache und Wirkung (oder Stimulus und Reaktion) ist als ein Prinzip der Realität vorausgesetzt, das den Begriff der Erfahrung beherrscht.

„The older dualism between sensation and idea is repeated in the current dualism of peripheral and central structures and functions; the older dualism of body and soul finds a distinct echo in the current dualism of stimulus and response. Instead of interpreting the character of sensation, idea and action from their place and function in the sensori-motor circuit, we still incline to interpret the latter from our preconceived

⁶³ Diese Abhandlung wird heute als der Anfang des psychologischen Funktionalismus anerkannt. Nach dem psychologischen Funktionalismus werden das Wahrnehmen und Erkennen, alle psychische Vollzüge, als Funktionen im Dienst der Auseinandersetzung von Antrieben und Bedürfnissen mit der Umwelt angesehen. Zum psychologischen Funktionalismus vgl. Th. H. Leahey: *A History of Psychology. Main Currents in Psychological Thoughts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1980, S. 244-276; M. Farrell: *Historical and Philosophical Foundations of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press 2014, S. 338-361.

and preformulated ideas of rigid distinctions between sensations, thoughts and acts.

The sensory stimulus is one thing, the central activity, standing for the idea, is another thing, and the motor discharge, standing for the act proper, is a third.“⁶⁴

Der Begriff vom Reflexbogen (*reflex arc*), den Dewey in dieser Abhandlung zur Diskussion stellt, meint ein biologisches Funktionssystem, das aus den afferenten, den zentralen und den efferenten Nerven besteht. Zur Erklärung der psychischen Phänomene deutet der Behaviorismus das Modell vom Reflexbogen zur Vorstellung von einer Kette aus sensorischem Stimulus, zentraler Verarbeitung und motorischer Reaktion um. Dem Behaviorismus entsprechend kann man von einer übersichtlichen Anordnung der beobachtbaren und beschreibbaren Ereignisse erwarten, dass das traditionelle Argument für die psychischen Phänomene, die auf die geistige Substanz zurückgeführt werden,⁶⁵ aufgehoben und die Wissenschaft aus der Gefahr von Unbeobachtbarkeit, Unprüfbarkeit und Geheimnis befreit wird.

Nach Dewey unterläuft dem Behaviorismus mit seinem Verständnis des Modells des Reflexbogens ein fataler Fehler. Das Modell des Reflexbogens betrachtet die existenziellen Ereignisse als die einzelnen und voneinander getrennten Elemente, die den festgelegten Ausgangspunkten, Übergangspunkten und Endpunkten zugeordnet und dann auf mechanischer Weise miteinander verbunden werden. Aber Stimulus und Reaktion changieren im laufenden Prozess der sensorischen und motorischen Handlungen. Je nach

⁶⁴ J. Dewey: EW5. S. 96-97.

⁶⁵ Der Begriff von Substanz ist mehrdeutig. In dieser Arbeit ist er im Cartesianischen Sinne verwendet. Unter dem Cartesianischen Aspekt betrachtet, wird Substanz als ein Ding verstanden, das zu seiner eigenen Existenz anderen Dinge nicht bedarf.

Kontext, in dem ein Ereignis geschieht, wird ein Stimulus zu einer Reaktion, und eine Reaktion zu einem Stimulus. Stimulus und Reaktion unterscheiden sich voneinander nur funktional. Aufgrund ihrer flexiblen Funktion in einem umfangreichen und dynamischen Handlungsganzen werden sie den existenziellen Ereignissen je verschieden funktional zugeschrieben.

„The reflex arc is not a comprehensive, or organic unity, but a patchwork of disjointed parts, a mechanical conjunction of unallied processes. What is needed is that the principle underlying the idea of the reflex arc as the fundamental psychical unity shall react into and determine the values of its constitutive factors. More specifically, what is wanted is that sensory stimulus, central connections and motor responses shall be viewed, *not as separate and complete entities in themselves, but as divisions of labor, functioning factors, within the single concrete whole*, now designated the reflex arc.“⁶⁶

Anstelle des Modells des Reflexbogens schlägt Dewey ein organisch-holistisches Modell vor, das Stimulus und Reaktion im Sinne der sensomotorischen Koordination (*sensory-motor coordination*) begreift. Dieses Modell geht davon aus, dass der Mensch und die Umwelt einander auf kumulative Weise beeinflussen und modifizieren. In dieser Perspektive erscheint der Mensch als „ein Wesen, das von vornherein an der Umwelt dynamisch beteiligt ist und sein Bestreben auf eine einheit- und damit auch ganzheitsstiftende Handlungsweise richtet,“⁶⁷ durch die das Gleichgewicht zwischen ihm und

⁶⁶ J. Dewey: EW5. S. 97 (Hervorhebung von mir).

⁶⁷ „What Dewey proposes, in other words, is to start with the idea of the organism already dynamically involved with the world and aiming toward unified activity.“ Th. M. Alexander: *John Dewey's Theory of*

seiner Umwelt gehalten wird. Weil der Mensch sich bereits in einer Handlung befindet, ohne in einem absoluten Anfang oder Ende gefangen zu sein, ist Stimulus weder als das anzusehen, was von außen einfach hereinkommt, um den Menschen in Bewegung zu setzen, noch Reaktion als das, was vom Stimulus einfach verursacht wird. Nach Dewey ist ein Stimulus eine Veränderung in der Welt, die mit einer Handlungsveränderung verbunden ist. Das, was einem Stimulus vorausgeht, ist eine einheits- und ganzheitsstiftende Handlung, d.h. eine sensomotorische Koordination.

„In any case, what precedes the “stimulus” is a whole act, a sensori-motor co-ordination. What is more to the point, the “stimulus” emerges out of this co-ordination; it is born from it. I might here fall back upon authority, and refer to the widely accepted sensation continuum theory, according to which the sound cannot be absolutely *ex abrupto* from the outside, but is simply a shifting of focus of emphasis, a redistribution of tensions within the former act; and declare that unless the sound activity had been present to some extent in the prior co-ordination, it would be impossible for it now to come to prominence in consciousness.“⁶⁸

Mit Hilfe seines organisch-holistischen Konzepts der sensomotorischen Koordination versucht Dewey, die Neufassung von Stimulus und Reaktion zur Neubestimmung von Wahrnehmung (*perception*) weiter zu entwickeln. Dazu unterscheidet Dewey zuerst zwischen zwei Handlungssituationen: Die eine, in der ein Stimulus und eine Reaktion miteinander koordiniert sind, und die andere, in der dies noch nicht der Fall ist.

Art, Experience, and Nature. The Horizons of feeling. S. 129 (Übers. von mir).

⁶⁸ J. Dewey: EW5. S. 100.

Die erste ist ‚eine geleistete Anpassung des Menschen an seine Umwelt‘, die sich in einer erworbenen Gewohnheit zeigt. In dieser Situation deuten ein Stimulus und eine Reaktion gemeinsam auf eine ganzheitliche Handlung hin, die zum Erreichen eines konkreten Ziels beiträgt. Vom Blickpunkt eines konkreten Ziels aus, das die einander zugeordneten Teilhandlungen koordiniert, wird die eine Handlung für einen Stimulus gehalten und eine andere für eine Reaktion. In der zweiten Situation, in der ein Stimulus und eine Reaktion miteinander noch nicht koordiniert sind, verfügt ein handelnder Mensch über keine gewohnte Verhaltensweise. Diese Situation erscheint als diffus und ihr mangelt es zunächst an einer psychischen Reaktion. Ein Stimulus ist aber auch noch nicht identifizierbar. Eine Reaktion zeigt sich erst in dem Augenblick, in dem ein Stimulus gefunden wird. Ein Stimulus wird aber nicht gefunden, bevor eine Reaktion erkennbar ist. Die beiden sind füreinander konstitutiv und zeigen sich nur gemeinsam.⁶⁹ Im Falle, in dem ein Stimulus erfolgreich festgestellt wird, geht eine offene Handlungssituation, in welcher der Mensch mit seiner Umwelt in Konflikt geraten ist, über in einen geschlossenen, ganzheitlichen Handlungszusammenhang, in dem der Mensch mit seiner Umwelt wieder verbunden ist und erneut interagieren kann.

Die Diskussion über zwei verschiedene Handlungssituationen deutet an, wie Wahrnehmung zu begreifen ist. Wie die traditionellen Theorien der Erfahrung begreift der Behaviorismus Wahrnehmung im Sinne einer mechanischen Kausalität. Wenn ein Stimulus

⁶⁹ Vgl. das folgende Zitat: „Now the response is not only uncertain, but the stimulus is equally uncertain; one is uncertain only in so far as the other is. The real problem may be equally well stated as either to discover the right stimulus, to constitute the stimulus, or to discover, to constitute, the response.“ J. Dewey: EW5. S. 106.

für das genommen wird, was der Mensch passiv empfängt, dann wird die Wahrnehmung als das verstanden, was quasi automatisch gegeben ist, und eine Handlung als das, was durch die Wahrnehmung quasi automatisch ausgelöst wird. Die Wahrnehmung verursacht eine Handlung, während jedoch eine Handlung auf die Wahrnehmung nicht einwirken kann.⁷⁰ Zwischen Wahrnehmung und Handlung herrscht eine mechanische Einseitigkeit. Die Wahrnehmung ist weder das, was einer Handlung vorangeht, noch der augenblickliche, unmittelbare, passive und unweigerliche Empfang der rohen Daten, sondern Wahrnehmung ist eine funktionale Handlung, welche in der zeitlichen Reihenfolge „nach einem bestimmten Stimulus sucht.“⁷¹ Weil die Wahrnehmung sich an den existenziellen Ereignissen beteiligt und sie aktiv umwandelt, sind die Daten immer etwas Selektiertes oder etwas Interpretiertes. „Die Wahrnehmung ist eher eine Zensur als ein Zuschauer der Erscheinungen.“⁷²

„So far as the *subject-matter* of perception is concerned, we are led to substitute for a material cut out from an instantaneous field, a material that designates the effects of our possible actions. *What* we perceive, in other words, is not just the material upon which we *may* act, but material which reflects back to us the consequences of our acting upon it this way or that. So far as the act of perception is concerned, we are led to substitute an act of choosing for an act of accomplished choice. Perception is not an instantaneous act of carving out a field through suppressing its real influences and permitting its virtual ones to show, but is a process of determining the indeter-

⁷⁰ Vgl. J. R. Shook: *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press 2000, S. 110.

⁷¹ „The search for the stimulus“ G. J. J. Biesta/N. C. Burbules: *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers 2003, S. 35 (Übers. von mir).

⁷² Th. M. Alexander: *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature*. S. 134 (Übers. von mir).

minate.“⁷³

1.2.1.2. Wechselwirkung zwischen Menschen und ihrer Umwelt

Im Folgenden referiere ich Deweys Auseinandersetzung mit dem anderen seiner beiden Grundgedanken, der seinen organisch-holistischen Ansatz begründet.

Über die Kritik an der analytischen Betrachtungsweise der Erfahrung hinaus versucht Deweys organisch-holistischer Ansatz, die epistemologischen Schemata der Traditionellen Philosophie umzustürzen. Nach dem Atomismus, von dem die mechanische Kausalität herrührt, sind die Beziehungen zwischen den unteilbaren Elementen äußerlich. D.h. im Falle, dass *a* und *b* zueinander in Beziehung gesetzt werden, ist diese Beziehung weder für *a* noch für *b* konstitutiv. Die traditionellen Theorien der Erfahrung und ihre behavioristische Gegentheorie nehmen diese äußerlichen Beziehungen als ihr epistemologisches Grundschema an. Dewey kritisiert an diesem Schema der äußerlichen Beziehungen den Umstand, dass mit diesem Schema das Erkennen (*knowing* in der Verlaufsform) von seinen Gegenständen (*the thing known*) isoliert wird. Wenn das Erkennen als ein bloßes Anschauen der abgeschlossenen und festlegten Gegenstände angesehen wird, hat es mit dem existenziellen, je aktuellen Status der Gegenstände nichts mehr zu tun. Wissen (*knowledge*) kann dann auch nicht mehr als Lösung aktual konkreter Probleme verstanden werden.⁷⁴

Gegen die epistemologische Zweipoligkeit von Subjekt und Objekt hält Dewey, dass

⁷³ J. Dewey: MW7. S. 13.

⁷⁴ Zu Deweys Kritik an den äußerlichen Beziehungen im epistemologischen Sinne vgl. Deweys Artikel *The Short-Cut to Realism* (MW6. S. 138-142).

das Erkennen und die Gegenstände in einer gegenseitigen Abhängigkeit stehen. Nach Dewey nimmt das Erkennen seinen Ausgang von einer problematischen Situation, in der ein gewohnter Handlungsablauf gestört wird. Damit eine Problemlösung initiiert werden kann, muss ein Gegenstand, der als der wesentliche Faktor einer problematischen Situation gilt, zum Gegenstand oder zum Thema einer Untersuchung (*the subject matter for an inquiry*) gemacht werden. Durch diese Untersuchung, die im Erfolgsfall eine ganzheitliche Handlung bzw. eine Koordination zwischen Stimulus und Reaktion wiederherstellt, wird die vorhandene Bedeutung eines Gegenstandes rekonstruiert oder neu konstruiert: *a change of meaning*. Die veränderte Bedeutung des Gegenstandes dient dann als Grundlage für weitere Untersuchungen. Deweys Ansicht ist, dass der Mensch von vornherein mit den Gegenständen auf organische Weise verbunden ist und dass das Erkennen ein Untersuchungsprozess (*a process of inquiry*) ist, der diese Verbindung entdeckt, verdeutlicht und verändert.

„In its denotative aspect, the theory [of external relations] means that the existence known does not change in being referred to by a proposition. This is undoubtedly axiomatic in the sense that we can not swap horses in midstream. We can not begin by referring to cows and then abruptly change our reference to horses. This truth is, however, quite compatible (as just pointed out) with a change of meaning in the existence referred to, because it has become a subject of knowing. It is, moreover, consistent with alteration of the existence itself through knowing, as well as with the doctrine that the purpose of knowing is to effect some alteration.“⁷⁵

⁷⁵ J. Dewey: MW6. S. 140.

Deweys These, dass die Bedeutungen (*meanings*) und die Gegenstände (*objects*) einander modifizieren, zwingt nicht, die Theorie von den internen Beziehungen des Geistes (im epistemologischen Sinne) zu akzeptieren. Nach der Lehre der internen Beziehungen sind alle Gegenstände immer in Bezug auf den Geist vorhanden.⁷⁶ Das Problem, vor dem die epistemologische Monopolarität steht, ist, dass die Erkenntnisrelationen in die Egozentrik (*egocentric predicament*) geraten. Unter dem grenzenlosen Licht des Geistes ist die Erkenntnis im Prinzip allgegenwärtig. Für Dewey ist der Mensch jedoch weit mehr als ein Erkennender. Der Mensch führt sein Leben und macht Erfahrungen. Leben und Erfahrung sind mit den epistemologischen Angelegenheiten nicht gleichzusetzen. Das Erkennen (*knowing*) ist eine spezifische Art der Erfahrung, die in einem bestimmten Moment zu einem bestimmten Zweck hervortritt. Und Wissen (*knowledge*) ist das Ergebnis des Erkennens. Nach der funktionalen Erledigung seiner bestimmten Aufgabe kehrt Wissen in den Erfahrungsprozess zurück.

Angesichts des dualistischen Innen-Außen-Modells, das die traditionellen Theorien der Erfahrung und der Behaviorismus gemeinsam zu ihrem epistemologischen Schema machen, erscheint Deweys organisch-holistischer Ansatz im epistemologischen Schema der wechselseitigen Beziehung zwischen Mensch und Umwelt als monistisch. Nach Dewey ist die Erfahrung eine Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt. Die Erfahrung geht von „einer unanalysierten Totalität (*an unanalyzed totality*)“⁷⁷ aus. Die schematische und nicht-hintergehbare Unterscheidung zwischen Geist und Materie (o-

⁷⁶ Vgl. das folgende Zitat: „The idealist says: Every philosophy purports to be knowledge, knowledge of objects; all knowledge implies relation to mind; therefore every object with which philosophy deals is object-in-relation-to-mind.“ J. Dewey: MW6. S. 116.

⁷⁷ Vgl. J. Dewey: LW1. S. 18 (Übers. von mir).

der zwischen Subjekt und Objekt oder zwischen Reiz und Reaktion) lässt die traditionellen Theorien der Erfahrung und den Behaviorismus sich mit den folgenden Fragen beschäftigen: Wie beeinflusst die Außenwelt den Geist als innere Welt? Wie erreichen die geistigen Tätigkeiten die im Gegensatz zu ihnen stehenden Gegenständen? Unter dem Aspekt der Wechselwirkung (*transaction*) zwischen Mensch und Umwelt handelt es sich demgegenüber nicht darum, „wie Subjekt und Objekt sich im Wissen treffen, sondern darum, wie und warum das Ganze in Subjekt und Objekt, in die natürlichen und geistigen Verfahren differenziert wird.“⁷⁸ Die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt ist der Prozess des sich bewegenden Ganzen.⁷⁹ Die ganzheitliche Einheit dieser Wechselwirkung ist das Metaphysische; Metaphysik setzt die Einheit von Organismus und seiner Umgebung als ontologisches Modell (Seiendes). Welt ist nicht die Menge aller Organismen und Dinge. Welt ist das Ganze, das sich in konkrete Wechselwirkungsprozesse gliedert. Die Unterscheidung zwischen Geist und Materie (oder zwischen Subjekt und Objekt) muss als eine funktionale Unterscheidung betrachtet werden, die aus dem allgemeinen Prozess der Wechselwirkung hervorgeht. Die dualistische Unterscheidung ist kein notwendiger Ansatzpunkt für ein epistemologisches Unternehmen, das metaphysisch grundgelegt ist, sondern nur eine spezifische Problemlösung.

Exkurs zur funktionalen Biologie

„Our position is simply that since man as an organism has evolved among other or-

⁷⁸ „Its problem [the problem of empirical method] is to note how and why the whole is distinguished into subject and object, nature and mental operations.“ J. Dewey: LW1. S. 19 (Übers. von mir).

⁷⁹ Dewey zieht den Ausdruck von *transaction* demjenigen von *interaction* vor. Für Dewey scheint *interaction* immer noch die existenziell unabhängigen Dinge anzudeuten. Hierzu vgl. J. Dewey: LW16. S. 101. In dieser Arbeit ist Deweys Ausdruck von *transaction* unter Berücksichtigung seiner Absicht in den deutschen Ausdruck ‚Wechselwirkung‘ übersetzt.

ganisms in an evolution called “natural”, we are willing under hypothesis to treat all of his behaviors, including his most advanced knowings, as activities not of himself alone, nor even as primarily his, but as processes of the full situation of organism-environment; and to take this full situation as one which is before us within the knowings, as well as being the situation in which the knowings themselves arise.“⁸⁰

Dieses Zitat macht deutlich, dass Dewey einen Denkansatz verfolgt, den auch Plessner im Rückgriff auf Uexküll aufgreift. Für Plessner und Uexküll besteht die Aufgabe der Biologie darin, Organismen als Funktionssysteme zu studieren.⁸¹ Um die Bedingung des Menschlichen zu ergründen, führen Plessner und Uexküll den Begriff vom anatomischen und physiologischen Bauplan des Organismus ein. Es geht ihnen nicht um die stammesgeschichtliche Herkunft dieses Bauplans, sondern um die Art und Weise, wie er funktioniert.⁸² Indem sie den Begriff des organischen Bauplanes einführen, ergibt sich die Möglichkeit, das Verhalten eines Organismus unter einer bestimmten Umweltbedingung zu betrachten. Das unter einer bestimmten Umweltbedingung ausgelöste Verhalten eines Organismus tendiert dazu, die in seinem Bauplan angelegten Interaktionsmöglichkeiten optimal zu verwirklichen. Damit entsteht ein funktionaler Zusammenhang von Organismus und seiner Umgebung. In diesem funktionalen Zusammenhang wirkt sowohl der Organismus auf die Umwelt ein als auch die Umwelt auf den Organismus. Dabei kann es zur Verwirklichung bisher latenter Möglichkeiten des Bauplans kommen,

⁸⁰ J. Dewey: LW16. S. 97.

⁸¹ Vgl. H. Plessner: *Die Frage nach der Condition humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie.* Baden-Baden: Suhrkamp 1976, S. 31.

⁸² Vgl. H. Plessner: *Die Frage nach der Condition humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie.* S. 31.

wie auch, dass der Organismus seine Sicht auf die Welt, d.h. seine Umwelt verändert. Das Verhalten, das nach einem organischen Bauplan und unter einer bestimmten Umweltbedingung ausgelöst wird, erweist sich so als eine funktionale wechselseitige Beziehung von Organismus und Umwelt. In einem Verhalten, das diese funktionale Beziehung realisiert, entwickeln sich Organismus und Umwelt korrelativ. Die von Plessner und Uexküll aufgestellte biologische These besagt auch, dass der Mensch als eine organische Gestalt unter anderen organischen Gestalten gefasst werden muss, die sich mit ihrer eigenen Umwelt auf ihre eigene Weise abstimmt. Diese Auffassung ähnelt derjenigen von Dewey, dass durch die Wechselwirkung bei allen von ihr Betroffenen Veränderungen entstehen. Jeder Organismus nimmt die Reize aus der Umwelt wahr, die seinem Organsystem zukommen, verarbeitet sie in seinem Nervensystem und erzeugt ein Verhaltensresultat: ein spezifischer funktionaler Informationsprozess. Durch seine Neudefinition von Wahrnehmung zeigt Dewey, dass Stimulus und Reaktion voneinander nur funktional unterschieden sind. Durch die Weiterentwicklung der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt zu einem ontologischen Modell zeigt Dewey auch, dass die Unterscheidung von Subjekt und Objekt unter dem funktionalen Aspekt erst nachträglich ist. Daraus lässt sich folgern, dass ein angemessenes Verständnis vom Menschen davon ausgehen muss, die funktionale Beziehung von Menschen und Umwelt in den Mittelpunkt zu rücken. In Hinsicht auf eine wissenschaftliche Konzeption von offenen ökologischen Systemen kann Deweys Einblick in die funktionale Beziehung von Mensch und Umwelt mit der von Plessner und Uexküll entwickelten anti-evolutionistischen funktionalen Biologie in Zusammenhang gebracht werden. Im Übrigen ist Deweys Ansatz, den funktionalen Wirkungszusammenhang unter dem Aspekt der sensomotorischen Koordination zu analysieren, mit dem Ansatz bei dem anatomo-

misch-physiologischen Bauplan strukturell vergleichbar und systematisch äquivalent.

1.2.2. Regelhaftigkeit der Erfahrung (II)

Im Folgenden referiere ich Deweys Neubestimmung der Begriffe von Bedürfnis, Gewohnheit, Emotion, Geist und Bewusstsein sowie deren funktionalem Zusammenhang, in dem die Regelhaftigkeit der Erfahrung grundgelegt ist.

Wie oben schon dargelegt, kann die Erfahrung den Verlust ihrer Regelhaftigkeit nicht vermeiden, wenn sie auf den geistigen Inhalt reduziert wird. Im Gegensatz zur Traditionellen Philosophie behandelt Dewey den Terminus der Erfahrung (*experience*) als „ein doppeldeutiges Wort (*a double-barrelled word*);“⁸³ das sowohl auf den Inhalt der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt als auch auf den Prozess der Beziehung hinweist. Bezüglich der Erfahrung ist nicht nur das Was, sondern auch das Wie zu beschreiben.

„Like its congeners, life and history, experience includes *what* men do and suffer, what they strive for, love, believe and endure, and also *how* men act and are acted upon, the ways in which they do and suffer, desire and enjoy, see, believe, imagine - in short, processes of *experincing*.“⁸⁴

Nach Dewey muss die Regelhaftigkeit der Erfahrung aus der Erfahrung selbst abgeleitet werden (*derived from experience itself*). Dewey führt die Regelhaftigkeit der Erfahrung

⁸³ J. Dewey: LW1. S. 18 (Übers. von mir).

⁸⁴ J. Dewey: LW1. S. 18.

auf die inhaltliche und prozesshafte Beziehung zwischen Mensch und Umwelt zurück.⁸⁵ Unter den folgenden zwei Aspekten kann dieses doppelte Verhältnis analysiert werden. Erstens ist die Erfahrung ein Ereignis, in das ein Tun und ein Erleiden gleichzeitig eingehen. Dewey sagt, „wir wirken auf einen Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente.“⁸⁶ In der Erfahrung sind die aktiven und die passiven Elemente immer gemeinsam enthalten und miteinander verbunden.

Zweitens befindet sich Erfahrung in einer sich vorwärts bewegenden Veränderung. Nach Dewey „ist die Erfahrung eine Anstrengung, das Gegebene zu verändern; sie ist durch Entwurf, durch ein Ausgreifen ins Unbekannte, charakterisiert; ihre hervorsteckendste Eigenschaft ist die Verknüpfung mit einer Zukunft.“⁸⁷ Durch die ständigen aktiven Versuche zur Veränderung und zur Steuerung des passiv Erfahrenen - auch des Erlittenen - wird die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt in einen kumulativen Prozess versetzt.

1.2.2.1. Neudefinition von Gewohnheit und Emotion

Dewey versteht Gewohnheit (*habit*) und Emotion bzw. Gefühl als ein Paar von grundlegenden Handlungsformen, das ‚die rhythmische Bewegung der Erfahrung‘ regelt, die

⁸⁵ Alexander bezeichnet die inhaltliche und prozesshafte Beziehung zwischen Mensch und Umwelt als ein Feld-Prozess (*a field-process*). Vgl. Th. M. Alexander: *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature. The Horizons of feeling*. S. 128.

⁸⁶ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Übers. v. E. Hylla u. hersg. v. J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz 2000, S. 186.

⁸⁷ J. Dewey: Die Notwendigkeit einer Selbsterneuerung der Philosophie. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 148.

sich als stetiger Kreislauf zwischen einer bestimmten (*determinate*) und einer unbestimmten (*indeterminate*) Situation darstellt. In der zeitlichen Aufeinanderfolge von Gewohnheit und Emotion wird ein Zusammenhang gebildet, in dem die einzelnen Teihandlungen systematisch angeordnet werden.

Hume bringt den Begriff der Gewohnheit in die philosophische Diskussion über die Erfahrung ein. Angesichts der Frage, wieso die einzelnen Repräsentationen für die im Zeitablauf identisch bleibenden Dinge konstitutiv sind, gibt Hume Gewohnheit als Antwort. Aber für Hume ist Gewohnheit selbst unergründbar. Hume betrachtet Gewohnheit als „ein geheimnisvolles Band (*a mysterious tie*),“⁸⁸ das auf der Ebene des Individuums selbst vorkommt.“ Im Gegensatz dazu betrachtet Dewey Gewohnheit als die dynamische Struktur der Erfahrung. Dewey korrigiert zwei Fehler, die seiner Auffassung nach dem konventionellen Verständnis von Gewohnheit unterlaufen. Über diese Korrektur versucht Dewey, eine Neudefinition von Gewohnheit zu geben. Erstens ist Gewohnheit kein mechanisches Handlungsmuster, sondern „eine erworbene Neigung zur Art und Weise einer Reaktion.“⁸⁹ In keiner Situation kann wegen ihrer Einmaligkeit gewährleistet werden, dass eine genau gleiche Handlung sich wiederholt. Gewohnheit ist immer modifizierbar. Zweitens ist Gewohnheit kein individueller Besitz, sondern eine situative Struktur, in welcher der Mensch und seine Umwelt funktional auseinander treten.⁹⁰ Ei-

⁸⁸ J. Dewey: LW12. S. 20 (Übers. von mir).

⁸⁹ „[*Habit is*] an acquired predisposition to ways or modes of response, not to particular acts except as, under special conditions, these express a way of behaving.“ J. Dewey: MW14. S. 32 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

⁹⁰ Vgl. das folgende Zitat: „Habits enter into the constitution of the situation; they are in and of it, not, so far as it is concerned, something outside of it. Here, if you please, is a unique relation of self and things, but it is unique not in being wholly incomparable to all natural relations among events, but in the sense of being distinctive or just the relation that it is.“ J. Dewey: MW6. S. 120.

nerseits macht diese Struktur die Identität des Handelnden erkennbar. Andererseits teilt sie mit, was für eine gesellschaftliche und physikalische Umwelt den Handelnden umschließt.

Die Traditionelle Philosophie lässt Emotion absichtlich außer Betracht. Z.B. wird von Descartes Emotion als ein undeutliches Denken angesehen, das rational klargestellt werden muss.⁹¹ Dewey lehnt die intellektualistische Behauptung ab, dass Emotion eine Störung der vernünftigen Ordnungen ist. Nach Dewey ist Emotion eine Reaktion auf eine objektive Situation.⁹² Dewey analysiert Emotion unter den folgenden zwei Aspekten und zeigt, dass sie zur systematischen Anordnung der Handlungen beiträgt. Unter einem Aspekt der Irritation von Gewohnheit betrachtet ist Emotion „eine auf der Störung der Gewohnheit beruhende Beunruhigung.“⁹³ Im Falle, dass eine vorhandene Gewohnheit aufgegeben wird, weil sie auf eine neue Situation nicht mehr anwendbar ist, wird eine Emotion erfahren (oder gehabt), die diese neue Situation mit dem Prädikat des Unbestimmten versieht. Unter dem rekonstruktiven Aspekt der Gewohnheit betrachtet ist Emotion „eine neu aktualisierte Qualität.“⁹⁴ Im Falle, dass ein reibungsloser Fluss der unreflektiert aufeinanderfolgenden Handlungen unterbrochen wird, wird eine Lücke

⁹¹ Vgl. J. Cottingham: *Descartes*. New York: Routledge 1999, 39-45.

⁹² „It [emotion] is response to an objective situation. It is not something existing somewhere by itself which then employs material through which to express itself.“ J. Dewey: LW1. S. 292 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

⁹³ „Emotion is a perturbation from clash or failure of habit, and reflection, roughly speaking, is the painful effort of disturbed habits to readjust themselves.“ J. Dewey: MW14. S. 54 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

⁹⁴ „‘Feeling’ is in general a name for the newly actualized quality acquired by events previously occurring upon a physical level, when these events come into more extensive and delicate relationships of interaction.“ J. Dewey: LW1. S. 204 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

gerissen: *a moment of hesitation*. Der erste Schritt zum Schließen dieser Lücke ist das Wahrnehmen einer neuen Emotion. Indem ein Emotionsereignis auf denotative Weise ausgedrückt wird, wird eine Bedeutung (*a meaning*) konstruiert, die eine unbestimmte Situation in eine bestimmte umwandelt. Eine Bedeutung trägt dazu bei, eine vorhandene Gewohnheit aufzugeben oder eine neue Gewohnheit anzunehmen.

In der zeitlichen Aufeinanderfolge von Gewohnheit und Emotion liegt die Möglichkeit, verschiedene Handlungsalternativen in Erwägung zu ziehen. Dewey bezeichnet die Erwägung der verschiedenen Handlungsalternativen als abwägende Überlegung bzw. als Abwägung (*deliberation*). Für Dewey „ist abwägende Überlegung weder die Anwendung der allgemeinen Regeln auf die konkreten Fälle, noch eine pseudomathematische Berechnung der Mittel zu den festgelegten Zwecken,“⁹⁵ sondern „eine in Gedanken sich vollziehende Probe für die verschiedenen und konkurrierenden Handlungsmöglichkeiten (*the dramatic rehearsal (in imagination) of various competing possible lines of action*).“⁹⁶ Abwägende „Überlegung erspart uns so, auf die Belehrung durch wirkliches Fiasko und Missgeschick warten zu müssen.“⁹⁷

1.2.2.2. Neudefinition von Geist und Bewusstsein

Die Frage, wie sich abwägende Überlegung vollzieht, führt die Diskussion über die

⁹⁵ „It is not mere application of universal rules to particular instances, nor is it a pseudo-mathematical calculation of means to already coagulated ends.“ S. Fesmire: *The Art of Moral Imagination*. In: C. Hakins/D. I. Seiple (Hrsg.): *Dewey Reconfigured. Essays on Deweyan Pragmatism*. Albany, NY: State University of New York Press 1999, S. 138 (Übers. von mir).

⁹⁶ J. Dewey: MW14. S. 132 (Übers. von mir).

⁹⁷ J. Dewey: *Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten*. Hrsg. u. übers. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Pestalozzianum 2004, S. 138.

rhythmische Bewegung der Erfahrung auf die Ebene von Geist (*mind*) und Bewusstsein (*consciousness*). Hier geht es darum, den Vorgang zu begreifen, durch den der Übergang von einer nicht-bewussten Erfahrung zu einer bewussten geschaffen wird.

In der Philosophie ist 'Geist' eines der strittigsten Themen. Nach der idealistischen Philosophie ist Geist „ein (geheimnisvoller) Behälter (*container*)“,“⁹⁸ der von den nicht-physikalischen Dingen gefüllt ist oder gefüllt wird. Im Gegensatz dazu führt die materialistische Position den Geist entweder auf das äußerliche Verhalten oder auf die Zustände des Gehirns zurück. Dewey lehnt beide Positionen ab. Geist ist weder „das Gespenst in der Maschine (*the ghost in the machine*)“⁹⁹ noch „das Gehirn im Wassertank (*the brain in a vat*)“.“¹⁰⁰ Nach Dewey bleibt Geist unbeschreibbar, wenn der Erfahrungsprozess nicht beachtet wird, in dem seine verschiedenen Funktionen in Erfüllung gehen.¹⁰¹

⁹⁸ G. Lakoff/M. Johnson: *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books 1999, S. 395 (Übers. von mir).

⁹⁹ G. Ryle: *The Concept of Mind*. S. 15-16 (Übers. von mir).

¹⁰⁰ H. Putnam: *Reason, Truth, and History*. Cambridge: Cambridge University Press 1981, S. 1 (Übers. von mir).

¹⁰¹ Dewey kritisiert die Identitätstheorie. Nach der Identitätstheorie werden die geistigen Zustände und Prozesse auf die neurologischen zurückgeführt. D.h. der Geist ist mit dem Gehirn identisch. Dewey betrachtet diese Behauptung als die Wiederholung eines in der Traditionellen Philosophie enthaltenen Fehlers, dass der Geist in den Leib gesetzt ist, wie die Murmeln in eine Schachtel hineinlegt sind: „Present notions about the organism are largely a survival, with changed vocabulary, of old ideas about soul and body. The soul was conceived as inhabiting the body in an external way. Now the nervous system is conceived as a substitute, mysteriously within the body. [...] But recovery of sanity depends upon seeing and using these specifiable things *as* links functionally significant in a process. To see the organism *in nature*, the nervous system in the organism, the brain in the nervous system, the cortex in the brain is the answer to the problems which haunt philosophy. And when thus seen they will be seen to be *in*, not as marbles are in a box but as events are in history, in a moving, growing never finished process.“ J. Dewey: LW 1. S. 224.

„Mind” denotes every mode and variety of interest in, and concern for, things: practical, intellectual, and emotional. It never denotes anything self-contained, isolated from the world of persons and things, but is always used with respect to situations, events, objects, persons and groups. [...] Mind is primarily a verb. It denotes all the ways in which we deal consciously and expressly with the situations in which we find ourselves.¹⁰²

Nach Dewey unterscheidet sich der menschliche Geist von der Materie und dem Leben anderer Organismen durch die Zunahme an Komplexität in der Relation zwischen den existenziellen Ereignissen. Mit Hilfe einer Emotion (oder Qualität) wird ein Ereignis, das früher nur auf physischer Ebene stattgefunden hat, zu einem anderen Ereignis in eine umfangreichere und feinere Relation gesetzt. Eine Emotion führt jedoch nicht direkt zu einer Überlegung (*deliberation*). Sie ist eine Aufforderung zur Notwendigkeit der Überlegung bzw. des Überlegens. Überlegung tritt erst in Funktion, wenn man eine emotional oder qualitativ wahrgenommene Relation in ein symbolisches System bringt, um künftige Ereignisse zu steuern. Nach Dewey besteht Geist im Überlegungsprozess. D.h. der Geist ist die Fähigkeit, durch Zeichenverwendung eine vorhandene Ordnung originell zu rekonstruieren.

„An adherent of empirical denotative method can hardly accept either the view which regards subjective mind as an aberration or that which makes it an independent creative source. Empirically, it is an agency of novel reconstruction of a preexist-

¹⁰² J. Dewey: LW10. S. 267-268.

ing order.“¹⁰³

Durch das Symbolisierungsverfahren wird das, was nur gefühlt wurde, als ein Gegenstand bestimmt.

„Without language, the qualities of organic action that are feelings are pains, pleasures, odors, colors, noises, tones, only potentially and proleptically. With language they are discriminated and identified. They are then *objectified*.”¹⁰⁴

Wenn eine symbolisch organisierte Relation durch Gewohnheit standardisiert und automatisiert, d.h. habitualisiert, wird, zeigt sie sich als ein Ereignis, in dem das Bewusstsein auf ein Minimum reduziert ist.

Mit Bezug auf Geist definiert Dewey auch Bewusstsein neu. Nach Dewey gilt: Während Geist „ein organisiertes Bedeutungssystem“¹⁰⁵ ist, ist Bewusstsein „ein momentanes Ereignis“¹⁰⁶ das anhand des Geistes eine Bedeutung tatsächlich schafft. Unter der Bedingung, dass der Geist einen kontextbezogenen Hintergrund bildet, organisiert das Bewusstsein eine gewohnte Relation zwischen den Ereignissen (*events*) um. D.h. Bewusstsein lenkt eine Gewohnheit in eine neue Richtung. Im Wechselspiel von Geist und Bewusstsein entstehen nun vielfältige Möglichkeiten, die Orientierung der Gewohnheit

¹⁰³ J. Dewey: LW1. S. 168.

¹⁰⁴ J. Dewey: LW1. S. 198 (Hervorhebung von mir).

¹⁰⁵ „[*Mind is*] an organized system of meanings of which we are not at any one time completely aware.“ J. Dewey: LW1. S. 231 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

¹⁰⁶ „[*Consciousness is*] now-occurring events, to which meanings are assigned in terms of a story taking place.“ J. Dewey: LW1. S. 232 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

neu zu bestimmen.

Zusammenfassung

Im Kapitel 1 wird herausgearbeitet, wie nach Dewey Erfahrung begrifflich zu fassen ist. Was die Erfahrung (*experience*) angeht, ist das Hauptanliegen der Traditionellen Philosophie auf ihre epistemologische Aufgabe beschränkt. Damit wird das Wesen der Erfahrung als in den einzelnen und voneinander getrennten Repräsentationen bestehend betrachtet, die in der Wahrnehmung erzeugt werden. Aus der Unterscheidung zwischen Repräsentation und Gegenstand, zwischen dem Vermittelten und dem zu Vermittelnden, die für die Wahrnehmung konstitutiv ist, resultieren weitere Probleme: die Beweisbarkeit der Korrespondenz, die Existenz der Außenwelt, die Regelmäßigkeit der Erfahrung und die Möglichkeit von Erkenntnis. Nach Dewey beruhen diese philosophischen Probleme auf dem falschen Verständnis von Erfahrung. Dieses falsche Verständnis von Erfahrung geht von der philosophischen Voraussetzung aus, nach der die Welt atomistisch und mechanistisch gefasst wird. Dem setzt Dewey einen organisch-holistischen Ansatz zur vollständigen Charakteristik von Erfahrung entgegen. Dewey begründet und entfaltet seinen organisch-holistischen Ansatz mit den beiden Grundgedanken, die da sind: sensomotorische Koordination und Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt. Aus der sensomotorischen Koordination erklärt sich, dass die Wahrnehmung aus dem grundlegenden und umfassenden Prozess der Koordination funktional zu erklären ist. Aus der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt erklärt sich, dass der Erfahrungsprozess der allgemeine Prozess des sich funktional gliedernden Ganzen ist. Durch Deweys Begründung seines organisch-holistischen Ansatzes bietet sich die Möglichkeit, die Regelmäßigkeit der Erfahrung aus der Erfahrung selbst herauszuarbeiten. In Deweys

Neubestimmung von Bedürfnis, Gewohnheit, Emotion, Geist und Bewusstsein sowie deren funktionalem Zusammenhang ist die Regelmäßigkeit, die Ordnung und Gesetzmäßigkeit der Erfahrung grundgelegt.

2. Rekonstruktion der Realität

Kapitel 2 zielt darauf ab, beruhend auf Deweys Auffassung von Erfahrung (*experience*) zu begründen, dass die Erfahrung in einer ontologischen Kontinuität zur Realität, d.h. zur Natur steht. Hierzu dient die Unterscheidung zwischen zwei Arten der Erfahrung, der primären und der sekundären Erfahrung, als ein methodischer Ausgangspunkt. Anhand dieser Unterscheidung wird der Begriff der Qualität einer systematischen Analyse unterzogen. Qualität meint bei Dewey das Was-Sein, das Quale (lat.), das in unmittelbarer Einheit von Mensch und Umwelt erlebt wird. Daraus entwickelt sich die Diskussion über den Unterschied zwischen dem unmittelbar Seienden (*the immediate being*) und dem vermittelt Funktionalen (*the mediating function*). Aufgrund dieser Diskussion wird versucht, zu begründen, dass die Realität im Sinne der natürlichen Ereignisse (*natural events*) begriffen werden muss, in denen der Mensch und seine Umwelt miteinander verbunden sind, und dass Realität als die Grundlage für Reflexivität und Reflexion aufzufassen ist. Um in den Vordergrund zu stellen, dass der Mensch sich mittels seiner Erfahrung am Prozess beteiligt, in dem die Realität erschaffen wird, wird in der darauf folgenden Diskussion versucht, im Hinblick auf die natürlichen Ereignisse die Realität neu zu bestimmen. Anschließend wird untersucht, dass „eine durchdringende Qualität (*a pervasive quality*)“,¹⁰⁷ in der Realität gegeben ist, das Ästhetische ermöglicht, das den Erfahrungsprozess so erfüllt und vollendet, dass der Mensch in die natürliche Realität auf einer höheren Ebene integriert wird.

2.1. Zwei Arten der Erfahrung

Das Folgende ist meine eigene Interpretation von der Eigenart der Metaphysik Deweys.

¹⁰⁷ J. Dewey: LW5. S. 261 (Übers. von mir).

Ist es möglich, Erfahrung metaphysisch zu begründen?¹⁰⁸ Welcher theoretische oder praktische Vorteil kann daraus gezogen werden?¹⁰⁹ In seinem Buch, das 1925 unter dem Titel *Experience and Nature* veröffentlicht wurde, liefert Dewey eine umfassende Erklärung seines metaphysischen Denkens. Dewey versucht, seine epistemologische Rekonstruktion der Erfahrung zur ontologischen Diskussion über die Realität weiter zu entwickeln, indem er den stetigen Kreislauf (*a continuous circuit*) zwischen dem Bestimmten und dem Unbestimmten als die Offenbarung der Grundzüge der Existenz (*the generic traits of existence*) auffasst und ihn zum Hauptgegenstand seiner metaphysischen Untersuchung macht.¹¹⁰ Mit seiner Darlegung, wie die Grundzüge der Existenz

¹⁰⁸ Wenn die Erfahrung im Sinne der Wahrnehmung begriffen wird, ist die metaphysische Analyse der Erfahrung von Anfang an unmöglich. Seit Aristoteles wird das Präfix von meta für das gehalten, was auf die methodologische Eigentümlichkeit der Metaphysik hinweist. D.h. die Metaphysik ist ein philosophisches Fachgebiet, das außerhalb der Untersuchungen steht, die sich auf Beobachtung (oder Wahrnehmung) gründen. Hume behauptet, dass es unmöglich ist, einen Begriff zu haben, der seinen Ursprung nicht in einer Repräsentation hat. Hume kritisiert die Metaphysik wegen ihrer methodologischen Befreiung von der Beobachtung oder von der Wahrnehmung. Für Hume sind alle metaphysischen Begriffe sinnlos und Schein. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde Humes Kritik an der Metaphysik im Namen des logischen Positivismus wieder aufgegriffen. Hierzu vgl. R. Haller: *Neopositivismus. Eine historische Einführung in die Philosophie des Wiener Kreises*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1993, S. 198-199.

¹⁰⁹ Die Metaphysik ist durch Abstraktheit gekennzeichnet. In der Abstraktion werden die wesentlichen Züge aus etwas Konkretem, sinnlich Wahrnehmbarem abgeleitet (abgezogen). Welchen theoretischen und praktischen Vorteil bietet die Abstraktheit der Metaphysik? Die Kausalität, ein metaphysischer Begriff, kann als ein treffendes Beispiel gelten. Alle deskriptiven und normativen Erkenntnistheorien sind auf Kausalität angewiesen. Ohne den Begriff der Kausalität haben sie keinen Sinn. Man kann Kausalität jedoch nicht beobachten. Das, was man beobachten kann, sind nur einzelne Ereignisse. Kausalität ist ein theoretischer Begriff, der die Welt interpretierbar macht. Nach Dewey sind die Abstraktionen als solche an ihrem Abstand vom Leben nicht schuld. Das Problem liegt vielmehr sowohl darin, dass man vergisst, dass Abstraktionen Untersuchungsergebnisse und Lösungen von Problemen sind, als auch darin, dass die Untersuchungsergebnisse für schon vorher festgelegte Ausgangspunkte des Denkens und Handelns gehalten werden.

¹¹⁰ Vgl. J. Dewey: LW1. S. 42-68.

zu entdecken und zu beschreiben sind, will Dewey zeigen, dass „die Erfahrung kein Schleier ist, der über die Realität oder über die Natur gelegt ist, sondern ein Mittel zum Eindringen in die Realität oder in die Natur.“¹¹¹ Wenn die Erfahrung die Realität enthüllen kann, wird die traditionelle metaphysische Position in Frage gestellt, nach der die Realität nur durch den Verstand erfassbar ist und nicht unmittelbar erfahren werden kann. Für diese traditionelle Position sind Realität und Existenz rein intelligibel. Deweys Position ist dem diametral entgegengesetzt.

Im Folgenden referiere ich Deweys Analyse des Begriffs der Erfahrung, der als methodische Grundlage für die Diskussion über seine Metaphysik dient. Deweys metaphysische Untersuchung geht von der Unterscheidung zwischen zwei Arten der Erfahrung aus: die primäre und die sekundäre Erfahrung.¹¹² Diese Unterscheidung basiert auf der Verschiedenheit der Weisen (*kinds*), in denen der Mensch seiner Umwelt begegnet.

Die primäre Erfahrung ist das unmittelbare Haben als ein Ereignis. Bei der primären Erfahrung ist die Reflexion auf ein Minimum reduziert. Man hat eine undefinierte und unbeschriebene Qualität.

Die sekundäre Erfahrung ist das Herstellen einer denotativen Relation (Bedeutungsbeziehung) zwischen Ereignissen.¹¹³ Bei der sekundären Erfahrung wird von dem unmittel-

¹¹¹ „Experience is not a veil that shuts man off from nature; it is a means of penetrating continually further into the heart of nature.“ J. Dewey: LW1. S.5 (Übers. von mir).

¹¹² Vgl. J. Dewey: LW1. S. 15-16.

¹¹³ Nach Dewey bedeutet eine Relation zwischen Ereignissen, eine Beziehung zwischen dem Zeichen und dem bezeichneten Gegenstand. Ereignis A ist das unmittelbare Haben einer Qualität: Denotat. Ereignis B ist das durch ein Experiment vorläufig Bestätigte: Denotator.

telbar Gehabten abstrahiert. Sie ist ein systematischer Eingriff eines theoretischen Gedankens in eine problematische Situation.

Die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Erfahrung ist relativ. Sie werden auf zwei Wegen zueinander in Beziehung gebracht. Erstens spielt die sekundäre Erfahrung eine Rolle für die Erklärung der primären Erfahrung. „Sie befähigt uns, das, was in der gewöhnlichen Alltagserfahrung fragmentarisch bleibt und von keiner Intention geregelt wird, mit dem Verstand zu erfassen, statt einfach nur sinnlichen Kontakt mit ihm zu haben.“¹¹⁴ Durch die Abstrahierung vom unmittelbar Erfassten bzw. Gehabten wird der semantische Gehalt eines Ereignisses begriffen.

Zweitens spielt die primäre Erfahrung eine Rolle beim Überprüfen und Testen der sekundären Erfahrung. Das Abstrahierte, das vom unmittelbar Gehabten ausging, muss an dem unmittelbar Gehabten überprüft werden. Indem die sekundäre Erfahrung so zu ihrem Ausgangspunkt zurückkehrt, wird eine in einer Relation aufgedeckte Bedeutung in eine neue Unmittelbarkeit integriert. Wenn diese neue Unmittelbarkeit einem neuen Problem oder Widerstand gegenübersteht, ist man wieder dazu genötigt, sie in einer neuen Relation zu entfalten. Im zirkulären Verlauf zwischen der primären und der sekundären Erfahrung nimmt die Bedeutung der Welt zu.

„That the subject-matter of primary experience sets the problems and furnishes the first data of the reflection which constructs the secondary objects is evident; it is also obvious that test and verification of the latter is secured only by return to things of

¹¹⁴ J. Dewey.: *Erfahrung und Natur*. S. 22.

crude or macroscopic experience. [...] They [the objects attained in reflection] define or lay out a path by which return to experienced things is of such a sort that the meaning, the significant content, of what is experienced gains an enriched and expanded force because of the path or method by which it was reached.“¹¹⁵

Im Folgenden zeige ich eine metaphysische Implikation der Unterscheidung zwischen zwei Arten der Erfahrung auf. Zwei Arten der Erfahrung deuten an, unter welcher Bedingung Deweys metaphysische Analyse der Erfahrung und ihr Gewinn diskutiert werden können. Metaphysische Untersuchungen versuchen Allgemeingültigkeit auf höchster Ebene zu etablieren, die durch experimentelle Handlungen, also empirisch, nicht überprüft werden können. Ungeachtet der Verschiedenheit des Abstraktionsgrades beschäftigt sich die metaphysische Untersuchung wie andere Arten von Untersuchung damit, Abstraktionen, Theorien und Modelle zu entwickeln. Man muss dabei im Auge behalten, dass der Anfang und das Ende einer jeden theoretischen Abstraktion in der Alltagserfahrung liegt. Theoretische Abstraktionen sind die Interpretationen, die den existenziellen Ereignissen zukommen, die in der Alltagserfahrung auftreten.¹¹⁶

2.1.1. Qualitäten

Qualitäten stehen im Mittelpunkt der metaphysischen Untersuchung von Dewey. Mithilfe einer begrifflichen Analyse der Qualitäten wird die Grundlage für das Verständnis der Realität geschaffen. Unter den von mir bei Dewey herausgearbeiteten folgenden vier

¹¹⁵ J. Dewey: LW1. S. 16.

¹¹⁶ Vgl. das folgende Zitat: „We divide up a phenomenon for the purposes of interpretation and control; if we then neglect the context of our purposes, we come to take the elements, which we isolate, as existences independent of our analysis.“ J. E. Tiles: *Dewey*. London/New York: Routledge 1990, S. 21.

Aspekten, die von den traditionellen Auffassungen abweichen, kann Deweys Begriff der Qualitäten einer Analyse untergezogen werden.

Erstens sind Qualitäten kein Gegenstand der Erkenntnis. Sie sind die unerkennbare und unaussprechliche Existenz. Sie werden nur unmittelbar gehabt. Engler kritisiert diese Betrachtungsweise von Qualitäten. Nach Engler ist das unmittelbare Haben der Qualitäten ein Paradox. Er sagt, „wenn wir diese Qualität auch erfassen können, in welchem Modus der Zuwendung auch immer, kann sie nicht unmittelbar sein. Wenn wir sie aber nicht erfassen können, uns ihr nicht zuwenden können, wie kann sie dann dennoch für uns sein, d.h. wie kann es Sinn machen, dennoch davon zu reden?“¹¹⁷ Abgesehen von seiner Verwechslung von Existenz und Erkenntnis, übersieht Engler, dass Erkenntnis für Dewey nicht etwas Allgegenwärtiges, sondern eine mühevoll Errungenschaft ist.¹¹⁸ Dewey betrachtet Qualitäten als unsagbar, „nicht weil sie fern sind oder hinter einem undurchdringlichem Empfindungsschleier von Ideen verborgen liegen, sondern weil die Erkenntnis mit ihnen nichts zu tun hat. [...] Auf unmittelbare Dinge kann man durch Worte hinweisen, aber sie werden dadurch nicht beschrieben oder definiert.“¹¹⁹ Wenn man sich mit der Frage beschäftigt, ob Qualitäten als das Grundelement der Erkenntnis anzunehmen sind, kommen die traditionellen Argumente für Repräsentation wieder zum Vorschein, welche die unlösbaren Probleme der Philosophie erzeugen.

¹¹⁷ U. Engler: *Kritik der Erfahrung. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys*. Würzburg: Königshaus & Neumann 1992, S. 183.

¹¹⁸ Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit diskutiert ist, betrachtet Dewey den Gegenstand der Erkenntnis nicht als das, was zeitlich früher als die Untersuchung existiert, sondern als ein Untersuchungsergebnis.

¹¹⁹ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 95. Dies erinnert an die Wittgensteinsche Unterscheidung von Wissen und Zeigen. Was nicht sprachlich gewusst werden kann, kann nur gezeigt werden und umgekehrt.

Zweitens haben Qualitäten ihren Sitz nicht im mentalen Raum des Menschen. Nach Dewey liegt eine Qualität in einem zufälligen Ereignis, das auf einer Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt beruht. Sie ruft eine einmalige und objektive Situation hervor, in der eine bereits organisierte Weise der menschlichen Begegnung mit der Umwelt, d.h. eine vorhandene Gewohnheit, gestört wird und somit ein Anlass gegeben wird, nach Alternativen zu suchen. Wenn man im Sinne einer mechanistisch gedachten Kausalität die Realität in objektive Ursachen und subjektive Wirkungen einteilt und dann Qualitäten den letzteren zuordnet, kann man die atomistische Konzeption von Erfahrung nicht vermeiden, welche die Regelmäßigkeit von Erfahrung zu Fall bringt.

“The Qualities never were “in” the organism; they always were qualities of interactions in which both extra-organic things and organisms partake. When named, they enable identification and discrimination of things to take place as means in a further course of inclusive interaction.”¹²⁰

Drittens kommt Qualitäten eine leitende Funktion für alle anderen Erkenntnistätigkeiten zu.

„The immediate existence of quality, and of dominant and pervasive quality, is the background, the point of departure, and the regulative principle of all thinking.”¹²¹

Um über ihre Unmittelbarkeit hinauszugehen und das Gebiet der Denotation und Be-

¹²⁰ J. Dewey: LW1. S. 198-199.

¹²¹ J. Dewey: LW5. S. 261.

deutung zu betreten, „wird eine Qualität auf andere Dinge bezogen und als Wirkung oder Zeichen behandelt.“¹²² In diesem Fall beeinflusst und modifiziert ihr durchgehender und dominanter Charakter die Herstellung einer Relation und deren Relata. Eine Qualität gibt nicht nur Anlass zur Herstellung eines Relationengefüges, sondern kontrolliert auch die Herstellungsweise einer Relation. D.h. unter dem Einfluss einer Qualität wird das passende Mittel zur Transformation einer von ihr ausgelösten problematischen Situation getroffen. Qualität ist das regulative Prinzip allen Denkens. In der erkenntnisleitenden Rolle der Qualitäten artikuliert sich Deweys nicht-kognitiver Aspekt der Erfahrung.

Viertens sind Qualitäten der Ursprung von Werten (*the ultimate source of human value*). „Werte sind Werte, Dinge, die unmittelbar gewisse innere Qualitäten haben. Über sie als Werte lässt sich dementsprechend nichts sagen; sie sind, was sie sind. Alles, was von ihnen gesagt werden kann, betrifft ihre Entstehungsbedingungen und die Konsequenzen, zu denen sie Anlass geben. [...] Sie [Werte] sind entweder, oder sie sind nicht; sie werden genossen oder nicht.“¹²³ Für Dewey weist das unmittelbare Haben der Qualitäten auf die Existenz von Werten hin. Sie sind die Proto-Werte und mit den etablierten Werte nicht zu verwechseln. Denn es gibt den Unterschied zwischen dem Genossenen und dem Genießbaren, dem Erwünschten und dem Wünschenswerten. „Wenn man sagt, dass irgend etwas genossen wird, macht man eine Tatsachenaussage über etwas, was schon existiert; es bedeutet nicht, dass man über den Wert der Tatsache urteilt. [...] Aber einen Gegenstand einen Wert zu nennen heißt zu behaupten, dass er den bestimmten Bedin-

¹²² J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 105.

¹²³ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 371-372.

gungen genügt oder sie erfüllt.“¹²⁴ Deweys Unterscheidung zwischen den ursprünglichen und den geschätzten Werten ersetzt die Unterscheidung von Sein und Sollen, die traditionell darauf angewendet wird, die axiologischen Fragen zu besondern oder nach der strengen Wertfreiheit der Wissenschaften zu streben. Nach Dewey basiert der Unterschied zwischen Sein und Sollen nur darauf, „ob der Gegenstand eines gegebenen Wunsches selber als bedingendes Mittel weiterer Konsequenzen (*a conditioning means of further consequences*) gilt.“¹²⁵

2.1.1.1. Existenz und Zeichen

Qualitäten als solche sind nach Dewey unerkennbar. Um in Beziehung zur Erkenntnis zu stehen, muss von ihnen abstrahiert werden. Nach Dewey ist die Abstrahierung (*to abstract*) von der qualitativen Unmittelbarkeit (*qualitative immediacy*) in der Zeichenfunktion begründet. Und das Wesen der Zeichen besteht in der Denotation. Am folgenden Beispiel macht Dewey seinen Gesichtspunkt klar.

„It [paper] signifies something to start a fire with; something like snow; made of wood-pulp; manufactured for profit; property in the legal sense; a definite combination illustrative of certain principles of chemical science; an article the invention of which has made a tremendous difference in human history, and so on indefinitely. [...] If we say that after all it is “paper” which has all these different meanings, we are at bottom but asserting that all the different meanings have a common existential

¹²⁴ J. Dewey: *Die Suche nach Gewissheit*. Übers. v. M. Suhr, 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2013, S. 259-260.

¹²⁵ J. Dewey: Theorie der Wertschätzung. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 319.

*reference, converging to the same event. [...] Its existence is not exhausted in its being paper, although paper is its ordinary meaning for human intercourse.*¹²⁶

Das Folgende ist meine eigene Interpretation und Auswertung von Deweys Beispiel. Deweys Beispiel zeigt, wie die menschliche Begegnung mit einem Ding zu beschreiben ist, das gewöhnlich Papier genannt wird. Für Dewey ist der menschliche Gebrauch von Papier (als einem Ding, nicht als einem Wort) eine Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt. Diese Wechselbeziehung ist ein existenzielles Ereignis, das mit einer Qualität einhergeht. Ein existenzielles Ereignis kann potenziell unendlich viele Bedeutungen haben. Es gibt nichts, was als die ursprüngliche Bedeutung eines Ereignisses gelten kann. Das Wort 'Papier' weist auf alle Weisen hin, in denen ein Ereignis erfolgreich und sinnvoll wird. Im Wort 'Papier' erschöpft sich die unmittelbare Existenz von Qualität dennoch nicht.

Das Folgende ist mein Beispiel, das angeführt wird, um die Zeichenfunktion noch deutlicher zu machen. Wissen (*knowledge*) tritt ein, wenn ein Ereignis (*an event*) als ein Zeichen (*sign*) behandelt wird, das für ein anderes Ereignis steht (*to signify*). Ein Wolkenhimmel (Ereignis A) unterscheidet sich nach Quantität und Qualität vom Regnen (Ereignis B1) und ist von Natur aus keine Repräsentation für Regnen, auch wenn er normalerweise als ein Zeichen, d.h. hier Anzeichen oder als eine Ursache für Regnen genommen wird.¹²⁷ Die Schlussfolgerung auf Regnen aus einem Wolkenhimmel ist vom je

¹²⁶ J. Dewey: LW1. S. 241 (Hervorhebung von mir).

¹²⁷ Vgl. das folgende Zitat: „The event becomes cognitive only when used as representative, that is to say, as evidence for inferring some other event. Smoke is numerically different from fire, has (or may have) a different locus in space, exists at a different time, *etc.* But it is not inherently representative of fire,

aktuellen Kontext abhängig. D.h. eine Intention stellt eine Relation zwischen zwei raum-zeitlich voneinander unterschiedenen Ereignissen her. Für den, der eine weiße Weihnacht erwartet, mag ein Wolkenhimmel nicht als ein Zeichen für Regnen, sondern als ein Zeichen für Schneien (Ereignis B2) dienen.¹²⁸ Die Zeichenfunktion eines Wolkenhimmels wird erfüllt, wenn die Steuerung einer gegenwärtigen Situation erfolgreich ist.¹²⁹ Nichts, was einem Wolkenhimmel inhärent ist, repräsentiert sowohl das Regnen als auch das Schneien.

2.1.1.2. Logischer Status der Daten - Deweys Erklärung der Daten, die den Ausgangspunkt für die Bedeutungsbeziehung bilden.

Das Herstellen einer Relation setzt nach Dewey voraus, etwas wahrzunehmen, was gegenwärtig geschieht. Wie werden die Daten zur Wahrnehmung eines Ereignisses ge-

although we learn to use it as sign or evidence or representation of fire.“ J. Dewey: MW10. S. 65.

¹²⁸ Deweys Analyse der Zeichenfunktion verdankt sich der Peirceschen Semiotik. Die Traditionelle Philosophie begreift die Repräsentationen im Sinne der Relation zwischen Zeichen und Gegenstand. Demgegenüber lehrt Peirce, dass die Repräsentationen in der triadischen Relation zwischen Zeichen, Gegenstand und Intention stehen. Nach diesem Modell ist eine Bedeutung möglich, indem eine Intention sowohl ein Zeichen als auch einen Gegenstand bestimmt. Es gibt keine Bedeutung, die einem kontextfreien Zeichen zugeschrieben werden kann, das einem abgesonderten Gegenstand entspricht. Peirce bezeichnet Intention als Interpretant (das interpretierende Bewusstsein) und Zeichen als Repräsentamen. Vgl. das folgende Zitat: „A sign, or *representamen*, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the *interpretant* of the first sign. The sign stands for something, its *object*. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the *ground* of the representamen.“ Ch. S. Peirce: Ground, Object, and Interpretant (1897). In: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce Bd. 2. Elements of Logic*. Hrsg. v. Ch. Hartshorne/P. Weiss. 4. Aufl. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press 1978, S. 135.

¹²⁹ Vgl. das folgende Zitat: „A being which can use given and finished facts as signs of things to come; which can take given things as evidences of absent things, can, in that degree, forecast the future; it can form reasonable expectations.“ J. Dewey: MW10. S 15-16.

wonnen? Traditionell werden Daten unter den folgenden zwei Aspekten verstanden. Erstens sind Daten das Gegebene, das die unhintergehbare Basis der Erkenntnis bildet.¹³⁰ Zweitens pflegt der Mensch mit Daten „unmittelbaren Umgang (*direct acquaintance*).“¹³¹ Aber Dewey erkennt weder den unmittelbaren Zugang zu Daten noch ihre vorherige Existenz an. Nach Dewey sind Daten die Fakten (*facts*), aus denen sich eine unbestimmte, also problematische Situation zusammensetzt und die es erlauben, eine Problemlösung zu finden und die Unbestimmtheit in Bestimmtheit zu überführen.

„That which is ‘given’ in the strict sense of the word ‘given’, is the total field or situation. The given in the sense of the singular, whether object or quality, is the special aspect, phase or constituent of the existentially present situation that is selected to locate and identify its problematic features with reference to the inquiry then and there to be executed. *In the strict sense, it is taken rather than given.* This fact decides the logical status of data. They are not isolated, complete or self-sufficient. To be a datum is to have a special function in control of the subject-matter of inquiry. It embodies a fixation of the problem in a way which indicates a possible solution. It also helps to provide evidence which tests the solution that is hypothetically entertained.“¹³²

Der erste Schritt zum Feststellen der Fakten einer unbestimmten Situation ist, das un-

¹³⁰ Im Allgemeinen weisen Daten auf die Fakten hin, die dazu verwendet werden, eine Schlussfolgerung zu ziehen. Etymologisch leiten sich ‚Daten‘ vom Partizip Perfekt Plural Neutrum *data* des lateinischen Verbs von *dare* her. *Dare* bedeutet geben.

¹³¹ Vgl. B. Russell: *The Problems of Philosophy*. S. 85 (Übers. von mir).

¹³² J. Dewey: LW12. S. 127 (Hervorhebung von mir).

mittelbar und präkognitiv Erfahrene als ein Problem zu betrachten.¹³³ Paradoxerweise ist das Feststellen eines Problems damit verbunden, dass eine Lösung gefunden werden kann.¹³⁴ Zum Feststellen eines Problems ist es freilich notwendig, Beobachtungen (*observations*) anzustellen. Aber jede Beobachtung wird von einer Idee oder von einem Vorschlag (*an idea* oder *a suggestion*) zur Problemlösung geleitet. Ein Vorschlag gibt einer Beobachtung eine bestimmte Richtung und entscheidet, was beobachtet werden muss. Das Beobachtete macht umgekehrt einen Vorschlag deutlicher. Beobachtungen und Vorschläge sind voneinander nicht zu trennen. Sie stehen in einer gegenseitigen Abhängigkeit.¹³⁵

¹³³ Deweys Behauptung, dass man zuerst ein Problem identifizieren muss, um eine unbestimmte Situation in eine bestimmte umzuwandeln, ist auf die Peircesche Darlegung der wissenschaftlichen Methode bezogen. Nach Peirce hat eine Erkenntnis ihren Ursprung in einem Zweifel (*doubt*). Den Zustand, in dem ein Zweifel ausgeräumt ist, nennt Peirce einen Glauben (*belief*): „Doubt is an uneasy and dissatisfied state from which we struggle to free ourselves and pass into the state of belief; while the latter is a calm and satisfactory state which we do not wish to avoid, or to change to a belief in anything else.“ Ch. S. Peirce: *The Fixation of Belief* (1877) In: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce Bd. 5. Pragmatism and Pragmaticism*. Hrsg. v. Ch. Hartshorne/P. Weiss. 4. Aufl. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press 1978, S. 230. Deweys Begriff von unbestimmter Situation ist nicht epistemologisch, sondern existenziell. In diesem Punkt unterscheidet er sich von Piagets Begriff vom Ungleichgewicht, der auf einen kognitiven Konflikt hinweist. Vgl. das folgende Zitat: „The indeterminate situation comes into existence from existential causes, just as does, say, the organic imbalance of hunger. There is nothing intellectual or cognitive in the existence of such situations, although they are the necessary condition of cognitive operations or inquiry.“ J. Dewey: LW12. S. 111. Zur Erklärung der Nicht-Affektivität von Piagets Begriff von Ungleichgewicht vgl. B. Rogoff: *Cognition as a collaborative process*. In: W. Damon (Hrsg. der Serie) u. D. Kuhn/R. S. Siegler (Hrsg. des Bandes): *Handbook of Child Psychology Bd. 2. Cognition, Perception, and Language*. 5. Aufl. New York: Wiley 1998, S. 679-744.

¹³⁴ Vgl. das folgende Zitat: „In fact, we know what the problem *exactly* is simultaneously with finding a way out and getting it resolved. Problem and solution stand out *completely* at the same time“ J. Dewey: LW8. S. 201. Je näher man zu einer Lösung gelangt, desto deutlicher wird ein Problem. Problem und Lösung sind wechselseitig aufeinander bezogen.

¹³⁵ Vgl. J. Dewey: LW12. S. 113.

„Perceptual and conceptual materials are instituted in functional correlativity with each other, in such a manner that the former locates and describes the problem while the latter represents a possible method of solution. Both are determinations in and by inquiry of the original problematic situation whose pervasive quality controls their institution and their contents. Both are finally checked by their capacity to work together to introduce a resolved unified situation.“¹³⁶

Das lässt sich so verstehen: Um Daten zu gewinnen, muss ein Relationengefüge in seiner Gesamtheit in Sicht kommen. Ein Problem als Stimulus und eine Lösung als Reaktion treten gleichzeitig aus einem Untersuchungsprozess hervor, in dem *beabsichtigt* wird, eine unbestimmte Situation in eine bestimmte zu überführen. Daten sind keine nicht weiter analysierbaren und einfachen Elemente, sondern die symbolisierten Fakten,¹³⁷ die innerhalb eines Untersuchungsprozesses ausgewählt und interpretiert werden. In meiner Interpretation beruht die traditionelle Annahme, dass Daten etwas Neutrales sind, das kontextfrei gegeben ist, darauf, den existenziellen Ereignissen etwas zugrunde zu legen, das in Wahrheit erst Ergebnis der von einer bestimmten *Intention* geregelten und durchgeführten Untersuchung ist.

2.1.2. Deweys Erfahrungsbegriff in Hinsicht auf Bedeutung und Handlung

Die Erfahrung nimmt ihren Ausgang immer von einer Handlung (*an action*), die als ein Ereignis (*an event*) erscheint, durch das eine unbestimmte Situation herbeigeführt wird,

¹³⁶ J. Dewey: LW12. S. 115.

¹³⁷ Vgl. das folgende Zitat: „In order to make the distinction between symbolized (possible) facts and actual facts of the case, Dewey referred to the first as *data*.“ G. J. J. Biesta/N. C. Burbules: *Pragmatism and Educational Research*. S. 62.

und endet immer in einer Handlung, die als ein Ereignis erscheint, durch das eine Situation mit Bestimmtheit (*determinateness*) entsteht. Zwischen den beiden Handlungsphasen gibt es einen Zwischenraum, in dem eine Bedeutung (*a meaning*) konstruiert wird, die einen kontextbezogenen Imperativ erfüllt. Die zeitliche Lage, in der eine Bedeutung konstruiert wird, deutet an, dass eine Bedeutung ein Mittel ist. Mittels einer Bedeutung „wird eine blinde, sklavische und bedeutungslose Handlung durch eine freie, signifikante, zielgerichtete und verantwortliche Handlung ersetzt.“¹³⁸ Es handelt sich daher nicht um die Unterscheidung zwischen Denken und Handeln, sondern darum, eine unreflektierte Handlung in eine reflektierende umzuformen. Im kontinuierlichen Prozess der Handlungsumformung vollzieht sich Erfahrung.

2.1.2.1. Instrumentelle Bedeutung

Das Folgende ist mein Versuch, ‚instrumentelle Bedeutung‘ zu interpretieren, die von Deweys Erfahrungsbegriff in Bezug auf Bedeutung und Handlung abgeleitet wird. Den Daten und Fakten eine Bedeutung zu verleihen, bringt eine Situation auf ein höheres Niveau von Bestimmtheit. Bedeutungsverleihung ist ein instrumentelles Verfahren, das durch eine konkrete Untersuchung entwickelt werden muss. Deweys instrumentelle Auffassung von Bedeutung muss vom Baconianismus unterschieden werden. Mit seiner programmatischen These, dass der Mensch soviel vermag, wie er weiß, zielt Bacon darauf ab, die Welt nach den Gesetzen des Verstandes zu erklären und sie der menschlichen Herrschaft zu unterwerfen.¹³⁹ Für Dewey führt die Instrumentalisierung der Be-

¹³⁸ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 405.

¹³⁹ Vgl. das folgende Zitat: „Menschliches Wissen und Können fallen in Eins zusammen, weil Unkunde der Ursache uns um den Erfolg bringt. Denn der Natur bemächtigt man sich nur, indem man ihr nachgibt, und was in der Betrachtung als Ursache erscheint, das dient in der Ausübung zur Regel.“ F. Bacon: *Neues*

deutung jedoch nicht notwendig zur Steigerung der menschlichen Macht bzgl. der Naturbeherrschung, die der Leitgedanke der neuzeitlichen Wissenschaften ist. Für Dewey bedeutet der Gebrauch der Bedeutung zum Erreichen eines gewünschten Ergebnisses, dass eine Bedeutung zu einer Handlung beiträgt, durch die *eine existenzielle neue Situation* geschaffen wird.

Herkömmlicherweise wird die Beziehung zwischen Mittel und Zweck (*ends*) als ein ethisches Thema behandelt. Während der ethische Konsequentialismus (Teleologie) ein Mittel mit seiner Folge rechtfertigt, betont der Deontologismus die Pflicht, dass eine Handlung mit dem moralischen Prinzip ohne Berücksichtigung ihrer Folgen übereinstimmen muss. Das heißt, dass die gute Handlung Selbstzweck ist. Aus seinem Zweifel am Begriff von Selbstzwecklichkeit (*end in itself*) lehnt Dewey den Deontologismus ab. Dewey kritisiert aber auch den Konsequentialismus wegen der äußerlichen Beziehung zwischen Mittel und Zweck. Mittel und Zweck sind weder sachlich voneinander geschieden, noch können sie miteinander in eine mechanische Verbindung gebracht werden.¹⁴⁰ Nach Dewey stehen Mittel und Zweck zueinander in „einer wechselseitigen Beziehung (*reciprocal relationship*).“¹⁴¹ Die Bestimmung eines Zwecks ermöglicht die

Organ der Wissenschaften. Übers. u. hrsg. v. A. Th. Brück. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974 Nachdruck der Ausg. Leipzig 1830, S. 26.

¹⁴⁰ In Anlehnung an die Aristotelische Lehre von Gleichgewicht zwischen zwei Untugenden (Übermaße und Mängel) bemüht sich der Utilitarismus um das optimale Gleichgewicht von Glück und Leid. Das jeweilige Verhältnis von Glück und Leid kann dann als Maß genutzt werden, eine Hierarchie der Nützlichkeiten (*utilities*) zu etablieren. Für Dewey kann man aber weder die Nützlichkeiten kalkulieren, noch kann man ihnen festgelegte Werte zuschreiben, um sie hierarchisch anzuordnen. Zum Utilitarismus vgl. J. S. Mill: *Utilitarianism*. Hrsg. v. G. Sher. 2. Aufl. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company 2001.

¹⁴¹ M. Jung: John Dewey and Action. In: M. Cochran (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Dewey*. Cambridge: Cambridge University Press 2010, S. 150 (Übers von mir).

Entdeckung eines Mittels. Ein entdecktes Mittel ermöglicht umgekehrt die genauere Bestimmung eines Zwecks. Die Funktion der Unterscheidung zwischen Mittel und Zweck ist es, *einer bestimmten Absicht gemäß* die Grenze zwischen geeigneten und ungeeigneten Handlungen zu ziehen. Darüber hinaus wird in einer bestimmten Absicht eine Handlung entweder für ein Mittel oder für einen Zweck gehalten. „Mittel und Zweck sind zwei Namen für dieselbe Realität.“¹⁴²

2.1.2.2. Gültigkeit der Erkenntnis

Im Folgenden referiere ich Deweys Argument für die Gültigkeit der Erkenntnis. Solange die situationsgebundenen Fakten miteinander nur begrifflich koordiniert sind, artikuliert die verliehene Bedeutung nur eine Hypothese. Auch wenn diese Bedeutung über die Unmittelbarkeit hinausführt und Anlass zur Reflexion gibt, „gelangt sie nicht weiter als bis zu einer Feststellung von Elementen, die die vorliegende Schwierigkeit ausmachen, und zu einer Feststellung - einem Vorschlag, einer Proposition - einer Methode, um sie zu lösen.“¹⁴³ Nach Dewey ist die Wiederherstellung der durch ein zufälliges Ereignis desorganisierten Koordination von einer Handlung abhängig, die eine Bedeutung auf ihre praktische Anwendbarkeit überprüft. Wenn eine Handlung eine ganzheitliche Situation erfolgreich zustande bringt, in der die Fakten miteinander tatsächlich koordiniert sind, erweist sich eine Bedeutung als gültig.¹⁴⁴

¹⁴² „Means and ends are two names for the same reality.“ J. Dewey: MW14. S. 28 (Übers. von mir).

¹⁴³ J. Dewey: Einleitung zu den Essays in experimenteller Logik. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 101.

¹⁴⁴ Deweys praktischer Test der Bedeutungen ist für das pragmatische Programm typisch, das einmal von Peirce entwickelt wurde. Nach Peirce ist Pragmatismus eine wissenschaftliche Methode, welche die abstrakten Begriffe im Sinne ihrer handlungsbezogenen Wirksamkeit erklärt. Vgl. das folgende Zitat: „Consider what effects, that might conceivably have practical bearing, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object.“ Ch. S.

„The object has to be “reached” eventually in order to get verification or invalidation, and when so reached, it is immediately present. Its cognitive status, however, is *mediated*; that is, the object known fulfills some specific function of representation or indication on the part of some other entity. Short of verificatory objects directly present, we have not knowledge, but inference whose content is *hypothetical*. [...] The pragmatic feature comes in when it is noted that experiment or action enters to make the connection between the thing signifying and the thing signified so that inference may pass from hypothesis to knowledge. It is seen that some “consequences”, namely those of the experiment, are an integral part of the completing or fulfilling or leading out of the “representation” into final objects.“¹⁴⁵

Unter den von mir herausgearbeiteten folgenden zwei Aspekten ist Deweys praktischer Test der Bedeutungsbeziehungen sinnvoll. Erstens bringt er die instrumentellen Werte der Bedeutungsbeziehungen zutage und setzt sie dem von der Zuschauertheorie (*spectator theory*) aufgestellten Wahrheitskriterium entgegen.

Nach der Zuschauertheorie bildet der schauende Geist (*an observing mind*) die externen Gegenstände ab. Durch die Übereinstimmung eines inneren Bildes (oder einer Reprä-

Peirce: How to Make Our Ideas Clear (1878). In: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce Bd. 5. Pragmatism and Pragmaticism*. Hrsg. v. Ch. Hartshorne/P. Weiss. 4. Aufl. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press 1978, S. 258. Nach James leitet sich der Ausdruck von Pragmatismus vom griechischen Wort *'pragma'* her, das eine Handlung bedeutet. Hierzu vgl. W. James: Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking (1907). In: F. H. Burkhardt/F. Bowers/I. K. Skrupskelis (Hrsg. der Serie) u. F. Bowers/I. K. Skrupskelis (Hrsg. des Bandes): *Works of William James Bd. 1. Pragmatism*. Cambridge, MA: Harvard University Press S. 28.

¹⁴⁵ J. Dewey: MW13. S. 52.

sensation) mit einem externen Gegenstand wird die Wahrheitsbedingung erfüllt. Für Dewey, der die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt zum Ausgangspunkt aller begrifflichen Analysen macht, ist es aber inakzeptabel, Dinge vorauszusetzen, die zeitlich früher als die Untersuchung gegeben sind.¹⁴⁶ „Bei der Wahrheitsfrage handelt es sich weder um den Bezug auf Sein oder Nichtsein noch um den Bezug auf Realität oder Erscheinung, sondern um den Wert eines konkret erfahrenen Dinges.“¹⁴⁷ „Weil es keine intrinsischen Merkmale gibt, anhand deren eine Erkenntnis für gültig erklärt wird, muss der Wahrheitsanspruch innerhalb eines jeden konkreten Untersuchungsprozesses kontextuell erfüllt werden.“¹⁴⁸ Dieser wird mit einem praktisch-empirischen Test abgeschlossen, der über den instrumentellen Wert einer Bedeutungsbeziehung entscheidet. Eine Erkenntnis wird für gültig gehalten, wenn sich „die Korrespondenz zwischen einer hypothetisch gesetzten (oder vermuteten) und einer realisierten Bedeutung“¹⁴⁹ experimentell nachweisen lässt.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Zu Deweys Kritik an Zuschauertheorie vgl. J. Dewey: LW4. S. 19-20.

¹⁴⁷ „The question of truth is not as to whether Being or Non-Being, Reality or mere Appearance is experienced, but as to the *worth* of a certain concretely experienced thing.“ J. Dewey: MW3. S. 163 (Übers. von mir).

¹⁴⁸ „There are no intrinsic features that serve to mark off genuine knowledge: it is in the context of inquiry that we find the criteria for evaluating knowledge claims.“ R. J. Berstein: *John Dewey*. S. 111 (Übers. von mir).

¹⁴⁹ „Truth does not refer to an alleged correspondence between a proposition and reality. It has to do with *the correspondence between suggested meaning and realized meaning*.“ G. J. J. Biesta/N. C. Burbules: *Pragmatism and Educational Research*. S. 50 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

¹⁵⁰ Nach Dewey ist der Gegenstand einer Erkenntnis das Ergebnis einer experimentellen Untersuchung. Dewey bezeichnet das Ergebnis einer erfolgreichen Untersuchung als „eine gerechtfertigte Behauptung (*warranted assertibility*)“ und ersetzt durch sie zwei traditionelle Begriffe, Wahrheit und Wissen (*knowledge*). J. Dewey: LW12. S. 16; J. Dewey: *Logik. Die Theorie der Forschung*. Übers. v. M. Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008, S. 22. Dewey legt einen größeren Wert auf den Untersuchungsprozess, d.h. auf das Erkennen (*knowing* in der Verlaufsform), als auf das Untersuchungsergebnis.

„Since means as such are neither true nor false, truth-falsity is *not* a property of propositions. Means are either effective or ineffective; pertinent or irrelevant; wasteful or economical, the criterion for the difference being found in the consequences with which they are connected as means. On this basis, special propositions are *valid* (strong, effective) or *invalid* (weak, inadequate), loose or rigorous, etc.“¹⁵¹

Zweitens gilt Deweys praktischer Test als Anlass, die Bedeutungsbeziehungen zu korrigieren. Eine Bedeutung ist das Mittel zur Lösung eines Problems. Es gibt keinen Nachweis dafür, dass eine Bedeutung ihre Aufgabe erfolgreich erfüllt. Wenn eine Bedeutung durch einen praktischen Test disqualifiziert wird, wird sie unweigerlich aufgegeben. Auch wenn sie durch den Test bestätigt wird, wird sie nicht als endgültig angesehen. Eine neue unbestimmte Situation kann jederzeit eintreten und eine bereits experimentell bestätigte Bedeutung zur Korrektur zwingen.¹⁵² In diesem Sinne ist jede Bedeutung (jede Erkenntnis) falsifizierbar.¹⁵³

¹⁵¹ J. Dewey: LW12. S. 287.

¹⁵² Vgl. das folgende Zitat: „As special problems are resolved, new ones tend to emerge. There is no such thing as a final settlement, because every settlement introduces the conditions of some degree of a new unsettling.“ J. Dewey: LW12. S. 42.

¹⁵³ Deweys Fallibilismus unterscheidet sich von demjenigen Poppers. Popper behauptet, dass ein Begriffsschema (*conceptual framework*), das auf dem Alltagsleben basiert, unvollständig ist. Indem man anhand der Methode von Versuch und Irrtum es durch ein wissenschaftliches Begriffsschema ersetzt, kann man schrittweise den Zugang zur Realität finden. In Poppers Behauptung ist die beständige Realität vorausgesetzt, die Dewey ablehnt. Popper sagt folgendermaßen: „I am a realist in holding that the question whether our man-made theories are true or not depends upon the real facts; real facts which are, with very few exceptions, emphatically not man-made. Our man-made *theories* may clash with these real *facts*, and so, in our search for truth, we may have to adjust our theories or to give them up.“ K. R. Popper: *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. überarbeitete Aufl. Oxford: Clarendon Press 1979, S. 328-329.

2.2. Erfahrung und Realität

Dewey erkennt nicht an, dass Erkenntnis einen exklusiven Zugriff auf die Realität hat. Dewey sagt, „*wir erfahren die Dinge, wie sie wirklich sind, unabhängig von Erkenntnis.* Erkenntnis ist [nur] eine Form der Erfahrung von Dingen, welche die Kontrolle von Gegenständen zu Zwecken nicht-kognitiver Erfahrungen erleichtert.“¹⁵⁴ An einem Beispiel macht Dewey klar, wie der Erfahrungszugang zur Realität gestaltet wird. Mit einem Pferd machen ein Pferdehändler, ein Jockey, ein Zoologe und ein Paläontologe ihre eigenen Erfahrungen. Sie geben unterschiedliche Beschreibungen von einem Pferd. „Es gibt keinen Grund für die Behauptung, dass der Inhalt einer der Beschreibungen exklusiv real ist und dass derjenige aller anderen phänomenal ist.“¹⁵⁵ Jeder Fachmann, Pferdehändler, Jockey, Zoologe und Paläontologe steht in Wechselwirkung mit einem Ding, das gewöhnlich ‚Pferd‘ genannt wird. Eine Wechselbeziehung ist ein Ereignis, durch das eine problematische Situation hervorgerufen wird. Eine bestimmte Beschreibung ist eine kognitive Maßnahme zur Bewältigung einer problematischen Situation. Das, worauf man bei der Diskussion über die Realität eines Pferdes sein Augenmerk richten muss, ist nicht eine bestimmte Beschreibung, sondern *ein konkret zu erfahrendes Ding*. In allen konkreten Erfahrungen von einem Ding, das gewöhnlich ‚Pferd‘ genannt wird, enthüllt sich ein wirkliches Pferd.¹⁵⁶

¹⁵⁴ J. Dewey: *Die Suche nach Gewissheit*. S. 101 (Hervorhebungen von mir).

¹⁵⁵ „If these accounts turn out different in some respects, as well as congruous in others, *this is no reason for assuming the content of one to be exclusively ‘real’, and that of others to be ‘phenomenal’.*“ J. Dewey: MW3. S. 159 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

¹⁵⁶ Vgl. das folgende Zitat: „The world as we experience it is a real world.“ J. Dewey: LW4. S. 235.

„The nub of the question is, what sort of experience is denoted or indicated: *a concrete and determinate experience*, varying, when it varies, in specific real elements, and agreeing, when it agrees, in specific real elements, so that we have a contrast, not between *a Reality*, and various approximations to, or phenomenal representations of Reality, but between *different reals of experience*. And the reader is begged to bear in mind that from this standpoint, when ‘an experience’ or ‘some sort of experience’ is referred to, ‘some thing’ or ‘some sort of thing’ is always meant.“¹⁵⁷

Um die Beziehung zwischen Erfahrung und Realität klarer zu machen, führt Dewey noch ein Beispiel an. Dewey sagt, „wenn ein Geräusch einen nervös macht, ist es furchterregend. Es ist furchterregend weder phänomenal noch subjektiv, sondern wirklich.“¹⁵⁸ Ein plötzliches Geräusch ist ein Ereignis, d.h. eine Wechselbeziehung (*transaction*) zwischen einem selbst und seiner Umwelt. Mit einem plötzlichen Geräusch geht eine diffuse Furcht einher, d.h. eine Qualität. Sie ist das unmittelbar Gehabte. Sie wird jedoch *nicht* unmittelbar *erkannt*. Furcht und Geräusch bilden eine noch nicht differenzierte Einheit, eine aktuale, existentielle Wirklichkeit. Furcht gerät ins Gebiet der Bedeutung, indem das plötzliche Geräusch, das mit ihr einhergeht, in Relation zu einem anderen Ereignis (z.B. einen Windstoß) gebracht wird. Wenn diese Relation durch einen praktischen Test (z.B. aus dem Fenster zu sehen) bestätigt wird, wird das plötzliche Geräusch als das Zeichen für ein anderes Ereignis als gültig angesehen und demgemäß wird gehandelt. Damit verliert das plötzliche Geräusch das Moment der

¹⁵⁷ J. Dewey: MW3. S. 159 (Hervorhebungen von mir).

¹⁵⁸ „I start and am flustered by a noise heard. Empirically, *that noise is fearsome; it really is, not merely phenomenally or subjectively so*. That is what it is experienced as being.“ J. Dewey: MW3. S. 160 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

Furcht. Durch die Herstellung einer Relation ist vom unmittelbar Gehabten abstrahiert (*abstracted*) worden, das Dewey als das existenziell Wirkliche auffasst.

2.2.1. Kritik an Deweys Begriff von qualitativer Unmittelbarkeit

Im Kapitel 1 dieser Arbeit ist die Frage gestellt worden, wie Sinnestäuschungen erklärt werden können. Zwei Erfahrungstheorien sind vorgestellt worden, welche verschiedene Antworten auf diese Frage geben. Nach dem indirekten Realismus sind die Sinnestäuschungen ein Beweis dafür, dass man mit der Realität nicht unmittelbar in Kontakt kommen kann. Unter der Voraussetzung, dass Erfahrung (*experience*) eine Vermittlung ist, werden die Sinnestäuschungen als die falsche Bearbeitung der Daten, des Gegebenen, interpretiert.¹⁵⁹ Gegen die vermittelnde Rolle der Erfahrung erhebt der direkte Realismus einen Einwand. Nach ihm versorgt die Erfahrung uns mit der unmittelbaren Erkenntnis der Realität. Aus dieser Perspektive ist die Unterscheidung zwischen den Sinnestäuschungen und dem wahren Stand der Dinge bedeutungslos.¹⁶⁰ Trotz ihrer verschiedenen Erklärungen von Sinnestäuschungen stimmen die beiden Erfahrungstheorien darin überein, dass die Erfahrung sich an Realität orientieren muss.

Auf der Basis seines metaphysischen Grundbegriffes von der qualitativen Unmittelbarkeit (*qualitative immediacy*) setzt sich Dewey mit den Sinnestäuschungen auseinander.

¹⁵⁹ Die Debatte darüber, bis zu welchem Grade die erkenntniskonstitutive Rolle der Erfahrung anerkannt ist, macht den Unterschied zwischen Rationalismus und Empirismus aus. Aber in Anbetracht ihrer gemeinsamen Annahme, dass die Erfahrung eine Vermittlung ist, lassen sich die beiden dem indirekten Realismus zuordnen.

¹⁶⁰ Der direkte Realismus bleibt naiv, insofern er nicht beweist, warum die Erfahrung dem Wandel unterliegt, auch wenn die Realität unveränderlich ist. Aufgrund der Problematik der numerischen Identität eines Dinges wird eine weitere Diskussion über den direkten Realismus aus dieser Arbeit ausgeschlossen.

Hierzu liefert Dewey die Zöllnersche Täuschung als Beispiel. Die Zöllnersche Täuschung ist eine optische Täuschung, in der die parallel laufenden Linien nicht parallel sind, sondern miteinander zusammentreffen oder auseinander laufen. Dewey stellt fest, „wenn die Linien erfahren werden als solche, die divergieren, dann ist diese Erfahrung kein bloßer Schein, sondern das Haben eines konkreten, qualitativen Dinges,“¹⁶¹ durch das die Realität ausgemacht wird. Aus Deweys Position lässt sich folgern, dass alle konkreten, qualitativen Dinge in Hinblick auf die Realität auf derselben Ebene stehen. Aber „mit Hinblick auf ihren Beweiswert, auf ihre Funktion als verlässliche Zeichen, stehen sie nicht auf derselben Ebene.“¹⁶² Ob eine Erfahrung (*an experience*) trügerisch oder tatsächlich ist, hat nichts mit der Realität, sondern damit zu tun, ob ein konkretes, qualitatives Ding auf denotative Weise ausgedrückt wird, was über den praktischen Wert einer Denotation entscheidet. Für Dewey ist ‚wahr‘ nicht gleichbedeutend mit ‚real‘.

Im Folgenden geht es um die Kritik des Realismus an Deweys Erklärung von Sinnestäuschungen. Bei den Vertretern des Realismus stößt Deweys Erklärung der Sinnestäuschungen auf Widerspruch. Für den Realismus ist die Realität die Menge der unveränderlichen, beständigen Dinge, die jenseits der einzelnen aktuellen Erfahrungen existieren. Während die Erfahrungen höchstens zu Verifikationen dienen, durch welche die immer schon vorhandenen Beziehungen zur Realität festgestellt werden, setzt die Realität der Willkür der Erfahrung Schranken und bewährt oder falsifiziert die Wahrheitsansprüche. Nach dem Realismus ist Deweys Argument ebenso falsch wie die folgende Aussage:

¹⁶¹ „The experience of the lines as divergent is a concrete qualitative thing or *that*. [...] The lines of *that* experience are divergent: not merely seem so.“ J. Dewey: MW3. S. 163 (Übers. von mir).

¹⁶² J. Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Eine Replik. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004. S. 388.

Der Glaube, dass die Erde um die Sonne kreist, steht mit der Realität nicht in Übereinstimmung, solange er noch nicht verifiziert ist. Die Tatsache, dass die Übereinstimmung zwischen einem Geglauten und der Realität (*agreement between a belief and a reality*) verifiziert ist, beweist aber nicht die Abhängigkeit dieser Übereinstimmung von der Verifikation. Sie zeigt vielmehr, dass in jeder Übereinstimmung der Zwang der Realität zur Verifikation liegt. Die Wahrheit bleibt unabhängig vom Erfolg oder Misserfolg einer Verifikation.¹⁶³ Nach dem Realismus macht Dewey den Fehler, alle erfolgreichen Verifikationen mit der Wahrheit gleichzusetzen. Insofern Dewey die Ordnung der Existenz mit derjenigen der Erkenntnis verwechselt, kann er nicht vermeiden, „einem egozentrischen Urteil (*egocentric predicament*)“¹⁶⁴ zu verfallen, das subjektivistisch und relativistisch gefärbt ist.

2.2.1.1. Gegenstände der Erkenntnis

Die Kritik des Realismus daran, dass Dewey philosophische Ebenen verwechselt, ist mit zwei Streitpunkten verbunden. Der eine ist, ob die Realität als der jeweilige Gegenstand

¹⁶³ W. P. Montague, einer von Deweys zeitgenössischen Realisten, erklärt die Lehre des Realismus folgendermaßen: „Realism in its primary meaning is, I think, generally conceded, both by its defenders and by its opponents, to be the view that things do not depend for their existence upon the fact that we know them, and that consequently they can continue in what is called *existence* during those intervals of time in which no subject is aware of them.“ W. P. Montague: Current Misconception of Realism. In: *Journal of Philosophy, psychology and scientific Methods* 4, Nr. 4 (1907), S. 101.

¹⁶⁴ Vgl. R. B. Perry: The Ego-Centric Predicament. In: *Journal of Philosophy, psychology and scientific Methods* 7, Nr. 1 (1910), S. 5-14. Fast alle zeitgenössischen Realisten haben Dewey als einen der subjektiven Relativisten betrachtet, der die Maske von Realismus trägt. Bis heute greift diese Betrachtungsweise tief in die Analyse des Denkens bei Dewey ein. Zur gegenwärtigen Kritik an Deweys subjektivem Relativismus vgl. J. P. Diggins: *The Promise of Pragmatism. Modernism and the Crisis of Knowledge and Authority*. Chicago, IL/London: University of Chicago Press 1994; J. P. Diggins: Pragmatism and Its Limits. In: M. Dickstein (Hrsg.): *The Revival of Pragmatism. New Essays on Social Thought, Law, and Culture*. Durkham/London: Duke University Press 1998, S. 207-231.

(oder als die Gesamtheit aller Gegenstände) der Erkenntnis zu betrachten ist. Der andere Streitpunkt ist, ob es möglich ist, die vergangenen Ereignisse als sie selbst zu erkennen. Im Folgenden stelle ich die Kontroverse zwischen Dewey und den Vertretern des Realismus über jeden dieser Streitpunkte dar.

Trotz Deweys wiederholter Forderung, dass man die traditionelle Unterscheidung vom Inneren und Äußeren, von Beständigkeit und Veränderung aufzuheben hat, besteht der Realismus hartnäckig auf seiner Annahme, dass die Realität aus den vorgängigen, beständigen Dingen besteht, mit denen die Erkenntnis konform sein muss, um erfolgreich zu sein.¹⁶⁵ Nach dem Realismus zwingen Deweys Vorurteile gegen die Beständigkeit und Unveränderlichkeit, den Zugang zur Realität auf die präreflexive Unmittelbarkeit zurückzuführen.¹⁶⁶ Das Problem seiner übermäßigen Bevorzugung der Unsicherheit und Unvollkommenheit liegt darin, dass die abstrakten Reflexionen unberechtigtweise entwürdigt werden. Dewey geht es nicht darum, die Erkenntnis auf die objektiven, an sich seienden Gegenstände abzustimmen, sondern darum, einen relativ unbefriedigenden Gegenstand durch einen relativ befriedigenderen zu ersetzen.¹⁶⁷ Die Objektivität

¹⁶⁵ Vgl. das folgende Zitat: „Surely we can ask with as complete intelligibility as we can ask any question, whether or not reflective thinking implies an antecedent reality to which knowledge must conform to be successful.“ F. J. E. Woodbridge: *Experience and Dialectic*. In: S. Morgenbesser (Hrsg.): *Dewey and His Critics. Essays from the Journal of Philosophy*. New York: Journal of Philosophy 1977, S. 54.

¹⁶⁶ Vgl. das folgende Zitat: „He [Dewey] seems, rather, to argue them [inferences to something permanent and unchanging] into illegitimacy. The ground of the argument seems to be, I repeat, not lack of evidence; it seems, rather, to be the conviction that any recognition of the permanently fixed or unchanging is bad. It implies a disastrous preference. [...] Are we to conclude, therefore, that to avoid disaster, we must take a preference for the precarious and incompleting?“ F. J. E. Woodbridge: *Experience and Dialectic*. S. 58.

¹⁶⁷ Vgl. das folgende Zitat: „One must ask: Do what things are and the ways operate depend on the eventuation of inquiry? Must we conclude that they do so depend because intelligence does, as a matter of

der Erkenntnis wird auf die Auswahl unter den gewöhnlichen Nützlichkeiten zurückgeführt.

Angesichts des Anspruches des Realismus, dass die Dinge der letzte Erkenntnisgrund sind, erläutert Dewey die Dinge, die als solche gelten, die zeitlich vor aller Untersuchung existieren (*antecedent things*), folgendermaßen. In dem Punkt, dass diese Dinge wirklich existieren, stimmt Dewey dem Realismus zu. Aber Dewey lehnt es ab, diese Dinge mit den Gegenständen der Erkenntnis gleichzusetzen. Nach Dewey sind diese Dinge die konkreten, qualitativen Dinge, die unmittelbar gehabt werden. Die Gegenstände der Erkenntnis sind die abstrakten, reflexiven Umordnungen (*re-arrangements* oder *re-disposition*) der konkreten, qualitativen Dinge, die zum Ziel haben, die Situation zu transformieren. „Wir müssen aufrichtig darüber nachdenken, ob die Entstehung der Erde unabhängig von unseren aktuellen Erfahrungen der Erde wirklich denkbar ist.“¹⁶⁸ Nur durch reflektierende Prüfung der konkreten, qualitativen Dinge, die bei unseren aktuellen Erfahrungen der Erde unmittelbar gehabt werden, kann die Entstehung der Erde zum Gegenstand der Erkenntnis werden.

„If the distinctions between something *had* in experience and the object *known* [...] be noted, I do not understand why any one should think I was denying the existence of antecedent things or should suppose that the object of knowledge as I conceive it

fact, participate in the order of events, and so operate that more satisfactory objects are substituted for less satisfactory?“ F. J. E. Woodbridge: *Experience and Dialectic*. S. 56.

¹⁶⁸ „[We must] consider whether, say, the occasion of formation of the earth should be considered as entirely distinct and separate from our present experience of the earth. [...] Could our knowledge of the past earth be distinct and separate from our present experience of the earth?“ J. R. Shook: *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*. S. 241 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

does away with antecedent existences. [...] But I deny the identity of things had in direct experience with the object of knowledge *qua* object of knowledge. Things that are *had* in experience exist prior to reflection and its eventuation in an *object* of knowledge; but the latter, as such, is a deliberately effected re-arrangement or re-disposition, by means of overt operations, of such antecedent existences.“¹⁶⁹

Durch die Erläuterung der Dinge, die als solche gelten und zeitlich vor aller Untersuchung (oder vor allem Wissen) existieren, bringt Dewey die Beziehung zwischen Erfahrung und Realität auf den Punkt. Für Dewey gibt es keine schwer zu schließende Lücke zwischen Erfahrung und Realität. „Es gibt die Erfahrung sowohl von der Realität wie in der Realität.“¹⁷⁰ In diesem Sinne „ist die Erfahrung ein Mittel, ständig weiter ins Innere der Realität vorzudringen.“¹⁷¹ Der unmittelbare Wunsch nach Zugang zur Realität ist aber nicht bedingt durch das Leiden an Unsicherheit und Unvollkommenheit. Er bedeutet vielmehr den Ausgangspunkt für die Tatsache, dass der Mensch am Schaffen der Realität dynamisch und organisch beteiligt ist.

2.2.1.2. Vergangene Ereignisse

Traditionell wird Zeit als Form betrachtet, die jedem Ereignis unvermeidlich zugeschrieben wird. Ein und dasselbe Ereignis liegt zuerst in der Zukunft, dann tritt es in die Gegenwart ein und verschwindet schließlich in der Vergangenheit. Der Realismus billigt den in der Vergangenheit liegenden Ereignissen einen ontologischen Status zu. Die vergangenen Ereignisse sind so abgeschlossen, dass ihre Existenz von allem gegenwärtigen

¹⁶⁹ J. Dewey: LW5. S. 211-212.

¹⁷⁰ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 18.

¹⁷¹ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 9.

Denken und Handeln unabhängig ist. Sie sind die Gegenstände, die als sie selbst erkannt werden müssen.

Nach den Vertretern des Realismus vermengt Dewey zwei englische Begriffe miteinander, *Object* (Gegenstand einer Untersuchung) und *Objective* (Ziel einer Untersuchung). Diese begriffliche Unschärfe führt dazu, dass die qualitative Unmittelbarkeit in der gegenwärtigen Erfahrung, die bestenfalls der subjektiven Zielsetzung nützt, für alles Erkennen grundlegend wird. Wenn nichts, was weder unmittelbar gegeben, noch gegenwärtig anwesend, noch sofort prüfbar ist, als das zu Erkennende behandelt werden soll, wird der Zugang zu den vergangenen Ereignissen grundsätzlich versperrt.¹⁷² Auch wenn die Erkenntnis der vergangenen Ereignisse auf den gegenwärtigen Umständen beruht, müssen dennoch die vergangenen Ereignisse in ihrer beweisbaren Relevanz für ein Urteil (oder für eine Erkenntnis) ermittelt werden.

Dewey bezweifelt die Position des Realismus, dass es unveränderliche Gegenstände gibt, die von allem gegenwärtigen Denken und Handeln unabhängig sind. Dewey fragt, „wenn man sich dafür interessiert, die Vergangenheit als sie selbst zu erkennen, an welchem Gegenstand hat man Interesse? Wenn ein vergangenes Ereignis zur Kenntnis ge-

¹⁷² Vgl. das folgende Zitat: „Considered as historical phenomena, most of the aspects of Professor Dewey’s view about judgments of the past which I have here criticized seem to me to be simply manifestations of the working of the old leaven of epistemological idealism, and of the wrong sort of intellectualism, of which pragmatism has not yet purged itself - expression of an obscure feeling that nothing ought to be treated as “known” which is not immediately given, actually present, totally verified on the spot.“ A. O. Lovejoy: Time, Meaning and Transcendence. In: S. Morgenbesser (Hrsg.): *Dewey and His Critics. Essays from the Journal of Philosophy*. New York: Journal of Philosophy 1977, S. 152.

nommen wird, was ist seine Bedeutung?“¹⁷³ Dewey hält dafür, dass vergangene Ereignisse völlig vorbei und nicht mehr vorhanden sind. Es ist unmöglich, sie authentisch zu wiederholen. Die Erkenntnis eines vergangenen Ereignisses ist immer eine Erkenntnis in der Gegenwart.¹⁷⁴ Wenn ein vergangenes Ereignis irgendeine Bedeutung hat, liegt das daran, dass es in einen Untersuchungsprozess einbezogen ist (*involved in a process of inquiry*), der die Lösung eines gegenwärtigen Problems zu finden sucht. Man soll nicht vortäuschen, dass eine geschichtliche Aussage in der Lage ist, die Beziehung der vergangenen Ereignisse zu den gegenwärtigen Umständen zu verneinen.

Um die Vergangenheit begrifflich zu erfassen, unterscheidet Dewey zwischen zeitlichen Qualitäten und zeitlichen Ordnungen. „Qualität ist Qualität, direkt, unmittelbar und undefinierbar. Ordnung ist eine Sache der Relation, der Definition, der Datierung, der Verortung und der Beschreibung.“¹⁷⁵ Während die Qualitäten, die durch jedes gegenwärtige Erfahrungsereignis unmittelbar und konkret gehabt werden, zeitlich aktuell und präsent sind, sind die zeitlichen Ordnungen, die ihren Ursprung in der Reflexion haben, nicht zeitlich. Die Vergangenheit ist kein raum-zeitlich getrennter Bereich. Sie besteht in einer zeitlichen Ordnung, d.h. in „der Relation zwischen den beobachteten Fakten als Beweismaterialien und der daraus gezogenen Folgerung.“¹⁷⁶ In einer zeitlichen Ordnung

¹⁷³ „When one is interested in knowing the past for its own sake, in what kind of object, logically speaking, is he interested? What is the meaning of the past event as entering into knowledge?“ J. Dewey: MW15. S.32 (Übers. von mir).

¹⁷⁴ Vgl. das folgende Zitat: „So far as the meaning is wholly of and in the past, it can not be recovered for knowledge. This negative consideration suggests that the true object of a judgment about a past event may be a past-event-having-a-connection-continuing-into-the-present-and-future.“ Dewey: MW13. S. 43.

¹⁷⁵ „Quality is quality, direct, immediate and undefinable. Order is a matter of relation, of definition, dating, placing and describing.“ J. Dewey: LW1. 92 (Übers. von mir).

¹⁷⁶ „The relation of the observed fact as evidential to the inference drawn from it is non-

erschöpft sich die unmittelbare Existenz von Qualität aber nicht.

„Temporal quality is an immediate trait of every occurrence whether in or out of consciousness. Every event as such is passing into other things, in such a way that a later occurrence is an integral part of the *character* or *nature* of present existence.“¹⁷⁷

Dewey's Angriffspunkt ist, dass die zeitlichen Ordnungskonstanten wie zum Beispiel Vergangenheit oder Zukunft weder etwas Feststehendes noch etwas Beständiges zu ihrem Inhalt haben. Auch wenn sie für den gewöhnlichen Sprachgebrauch sehr wichtig und darin tief wurzelt sind, entsprechen sie nicht Arten oder Graden von Realität. Sie sind die Abstraktionen, die zur funktionalen Interpretation der existenziellen Ereignisse dienen. Realität erscheint immer als die qualitative Existenz, die in jeder Gegenwart unmittelbar und konkret gehabt oder erfahren wird. Jenseits der gegenwärtigen Erfahrung gibt es keine wirkende, d.h. wirkliche Realität.

2.2.2. Realität als Grundlage für Reflexion

Im Folgenden referiere ich Dewey's Auseinandersetzung mit dem philosophischen Trugschluss (*philosophical fallacy*). Dewey begreift Realität nur im Zusammenhang mit dem Menschen bzw. mit der menschlichen Natur. In den Ereignissen, in die der Mensch einbezogen ist, enthüllt sich Realität. Die philosophische Reflexion nimmt ihren Ausgang immer vom konkreten Lebensproblem, das durch ein zufälliges Ereignis hervorge-

temporal“ Dewey: LW12. S. 51 (Hervorhebung und Übersetzung von mir).

¹⁷⁷ J. Dewey: LW1. S. 92.

rufen wird. Die Traditionelle Philosophie lehnt es ab, Realität als ein Moment im Wechselspiel von Mensch und Umwelt zu begreifen. Sie ist überzeugt, dass ihre Aufgabe die rationale Suche nach zeit- und kontextinvarianter Wahrheit ist. Aber die Welt, in welcher der Mensch wohnt, ist dem Wandel unterworfen und kann daher nicht als Grundlage für ein solches philosophisches Unternehmen dienen. Eine neue Grundlage, die diese veränderliche Welt ontologisch überschreitet, wird benötigt. In der Annahme, dass der letzte Erkenntnisgrund und das existenziell Wirkliche miteinander identisch sind, denkt die Traditionelle Philosophie diese Identität als Realität.¹⁷⁸

Um ontologische Substantialität zu begründen, wendet die Traditionelle Philosophie eine methodische List an. Sie verwandelt die reflexiv entdeckten oder entwickelten Begriffe und Instrumente in die Dinge, die als solche gelten und zeitlich vor aller Reflexion existieren. D.h. sie sieht die vorläufigen Resultate der eigenen Reflexion so an, „als hätten sie an und für sich selbst eine Realität, die der des Materials jeder anderen Art von Erfahrung überlegen ist.“¹⁷⁹ Diese trügerische Verwechslung zwischen dem im Rahmen der Reflexion Funktionalen und dem Seienden führt dazu, dass die Reflexion sich von den konkreten Lebenskontexten entfernt.¹⁸⁰

¹⁷⁸ Vgl. das folgende Zitat: „The commonest assumption of philosophies, common even to philosophies very different from one another, is *the assumption of identity of objects of knowledge and unlimately real objects*. The assumption is so deep that it is usually not expressed; it is taken for granted as something so fundamental that it does not need to be stated“ J. Dewey: LW1. S. 26 (Hervorhebung von mir).

¹⁷⁹ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 35.

¹⁸⁰ Dewey nennt die Verkehrung resultierender Funktionen in vorgängigen Existenz (*conversion of eventual functions into antecedent existence*) den philosophischen Trugschluss (*philosophical fallacy*). Vgl. J. Dewey: LW1. S. 34 (Übers. von mir). Im selben Sinne bezeichnet Whitehead es als den Fehlschluss der deplatzierten Konkretheit (*fallacy of misplaced concreteness*), die Abstraktionen, die den bestimmten Zwecken dienen, als die konkrete Realität anzusehen, aus der sie gewonnen worden sind. Vgl.

„They [thinkers] transmute the imaginative perception of the stably good object into a definition and description of true reality in contrast with lower and specious existence, which, being precarious and incomplete, alone involves us in the necessity of choice and active struggle. *Thus they remove from actual existence the very traits which generate philosophic reflection and which give point and bearing to its conclusions. In briefest formula, “reality” becomes what we wish existence to be, after we have analyzed its defects and decided upon what would remove them.*“¹⁸¹

Angesichts der intellektualistischen Mumifizierung der konkreten Lebenskontexte setzt Dewey dagegen, dass die Philosophie auf ihren Ausgangspunkt zurückgehen muss. „Ihr Ausgangspunkt ist das wirklich *Problematische* und der problematische Aspekt liegt in einer wirklichen und spezifizierbaren Situation,“¹⁸² in der eine Qualität unmittelbar erfahren wurde. Das, worauf Dewey mit seiner Forderung abzielt, ist aber nicht das Zurückgewinnen einer ursprünglichen Naivität. Es ist vielmehr die Einführung kultivierter Naivität. D.h. durch die Rückkehr zum existenziell Wirklichen „werden die Bedürfnisse und Probleme deutlich, aus denen sich die geläuterten Methoden und Produkte ergeben, um die Bedürfnisse befriedigen zu können,“¹⁸³ und die geläuterten Methoden und Produkte werden so umgekehrt anhand der deutlich gewordenen Bedürfnisse und Probleme sowie deren Lösung verifiziert bzw. bis auf weiteres bewährt.

„We cannot permanently divest ourselves of the intellectual habits we take on and

A. N. Whitehead: *Science and the Modern World*. New York: Free Press 1925, S. 51 (Übers. von mir).

¹⁸¹ J. Dewey: LW1. S. 51 (Hervorhebungen von mir).

¹⁸² J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 78.

¹⁸³ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 51.

wear when we assimilate the culture of our own time and place. But intelligent furthering of culture demands that we take some of them off, that we inspect them critically to see what they are made of and what wearing does to us. We cannot achieve recovery of primitive naïveté. But there is attainable a cultivated naïveté of eye, ear and thought, one that can be acquired only through the discipline of severe thought.“¹⁸⁴

2.2.2.1. Neudefinition von Realität: Natur, Deweys pluralistischer Realismus

Nach Dewey ist das, was in einer Erfahrung *erscheint*, nicht eine bloße Erscheinung. Es ist vielmehr *eine* genuine Realität,¹⁸⁵ die den Ausgangspunkt für eine philosophische Reflexion bildet. Der von Dewey postulierte unmittelbare Erfahrungszugang zur Realität hat die Relativierung der philosophischen Reflexion zur Folge. Wenn jede unmittelbar erfahrene Qualität als das existenziell Wirkliche aufgefasst wird, kann man keine Urform des Existierenden voraussetzen - keine Urform, die sich in den konkreten Erfahrungen als das Allgemeine zeigt. In diesem Sinne behauptet Dewey, dass es nicht die eine Realität, sondern nur Realitäten gibt, die sich nicht aufeinander zurückführen oder voneinander ableiten lassen. Dewey bezeichnet die Theorie dieser Vielzahl von Realitäten als den pluralistischen Realismus.¹⁸⁶

„There are an indefinite multitude of heres, nows, and perspectives. As many as

¹⁸⁴ J. Dewey: LW1. S. 40.

¹⁸⁵ Vgl. das folgende Zitat: „Illusions are illusions, but the occurrence of illusions is not an illusion, but a genuine reality.“ J. Dewey: LW1. S. 27.

¹⁸⁶ Vgl. das folgende Zitat: „Things are things, not mental states. Hence the realism. But the things are indefinitely many. Hence the pluralism.“ J. Dewey: MW13. S. 55. Bis heute beabsichtigt der pluralistische Realismus oft, Deweys Realität zu charakterisieren. Hierzu vgl. S. Brinkmann: *John Dewey. Science for a Changing World*. New Brunswick, NJ: Transaction Publisher 2013, S. 46-48.

there are existences. To swallow them up in one all-embracing substance is, moreover, to make the latter unknowable; it is the logical premise of a complete agnosticism. But such an embrace also makes substance inconceivable, for it leaves nothing for it to absorb or substantiate.¹⁸⁷

Ich will hier eine eigene Interpretation von Deweys Realitätstheorie einbringen, die sich von der gängigen Interpretation unterscheidet. 'Pluralistischer Realismus' ist eine ungünstige Bezeichnung für Deweys Theorie von der Realität. Es stellt sich zunächst die Frage, ob die beiden begrifflichen Merkmale in dieser Bezeichnung, d.h. Pluralismus und Realismus, miteinander in Einklang zu bringen sind. Wenn das, was mit Pluralismus gemeint ist, die Ablehnung der vorbestimmten eindeutigen philosophischen Annahmen ist, dann ist die unmittelbare Existenz von Qualität, die im Mittelpunkt der Theorie Deweys von Realität steht, im Sinne eines Komplexes von konkreten individuellen Eigenschaften zu begreifen. Das Problem ist, dass das Konzept von konkreten Eigenschaften des Einzelnen im Prinzip den Standpunkt des Nominalismus vertritt. Der Grund, warum Dewey dennoch vom Realismus nicht Abschied nimmt, liegt darin, dass die Erfahrung nicht im menschlichen Belieben liegt. Nach Dewey ist die Erfahrung eine Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt. Weder der Mensch allein, noch die Welt allein konstituieren die Erfahrung. Das, was sich in jeder Erfahrung manifestiert, ist objektive Existenz. Objektive Existenz ist der Begriff, der eine wesentliche Kennzeichnung des Realismus bildet.¹⁸⁸ Aber in der Philosophie gilt der Realismus nicht als eine

¹⁸⁷ J. Dewey: LW3. S. 80.

¹⁸⁸ Im folgenden Zitat kann man Deweys realistische Position feststellen: „The change in environment made by knowing is not a total or miraculous change. Transformation, readjustment, reconstruction all imply prior existences: existences which have characters and behaviors of their own which must be

Position, in der die Eigenschaften so erklärt werden, dass sie einerseits vereinzelt, andererseits vom menschlichen Bewusstsein unabhängig sind. Das Konzept von konkreten einzelnen Eigenschaften kommt dem Realismus nicht zu.

Ich stelle auch in Frage, ob Deweys Realitätskonzept sich auf eine nominalistische Position bringen lässt. In der gegenwärtigen Metaphysik wird das Konzept der konkreten einzelnen Eigenschaften zur Tropentheorie ausgestaltet.¹⁸⁹ Nach der Tropentheorie besteht die Realität aus grundlegenden Einheiten, welche die Tropen genannt werden. Eine Trope ist eine Eigenschaft, die durch ein konkretes Beispiel belegt (instanziiert) wird. Weil die Existenz darauf basiert, was an einem bestimmten Ort und zu einem bestimmten Zeitpunkt instanziiert wird, ist eine Eigenschaft in einem Eigenschaftsbündel anders als dieselbe Eigenschaft in einem anderen Eigenschaftsbündel. Durch das Vermeiden der mehrfachen Instanzierung einer Eigenschaft wird die Möglichkeit geschaffen, dass zwei Dinge mit den ganz gleichen Eigenschaften existieren. In Hinsicht auf die Weise, in welcher der Zugang zur Realität gefunden wird, ist die Tropentheorie mit Deweys

accepted, consulted, humored, manipulated or made light of, in all kinds of differing ways in the different contexts of different problems. Making a difference in reality does not mean making any more difference than we find by experimentation can be made under the given conditions - even though we may still hope for different fortune another time under other circumstances.“ J. Dewey: MW4. S. 141.

¹⁸⁹ Das Konzept von konkreten einzelnen Eigenschaften kommt von Ockhams metaphysischem Gedanken her. Nach Ockham äußern sich die Sinnesqualitäten notwendig durch die Einzeldinge. In unserem Jahrhundert entwickeln Williams und Campbell dieses Konzept weiter zur Tropentheorie. Die Tropentheorie lehnt die Existenz von Allgemeinbegriffen ab. In diesem Punkt ist die Tropentheorie eine Variante des Nominalismus. Aber die Tropentheorie erklärt die Einzeldinge *nur* im Sinne der Eigenschaften. In diesem Punkt unterscheidet sich die Tropentheorie vom traditionellen Nominalismus, der die Existenz von Eigenschaften nicht anerkennt. Nach dem traditionellen Nominalismus setzt sich die Welt *nur* aus den Einzeldingen zusammen. Zur Tropentheorie vgl. D. C. Williams: *On the Elements of Beings: I*. In: *The Review of Metaphysics* 7, Nr. 4 (1953), S. 3-18; K. Campbell: *Abstract Particulars*. Oxford: Basil Blackwell 1990.

Metaphysik zu vergleichen. Für die Tropentheorie wird die Realität als das Unmittelbare dargestellt. In diesem Punkt gibt es eine Ähnlichkeit zwischen Dewey und der Tropentheorie. Die Tropentheorie sieht aber das Unmittelbare als Gegenstände des menschlichen Bewusstseins an. Damit wird der Mensch als ein Wesen aufgefasst, das von der Realität getrennt ist. Für Dewey ist die Realität nicht auf die unendliche Anzahl der außerhalb des Menschen substantiell vorhandenen Eigenschaften zurückführbar. Die singulären Eigenschaften sind vielmehr in den existenziellen Ereignissen gegeben, an denen der Mensch beteiligt ist.

Im Folgenden versuche ich eine Neudefinition von Deweys Begriff der Realität. Angesichts der Untauglichkeit des Begriffes vom pluralistischen Realismus muss man versuchen, Deweys Realität neu zu bestimmen. In einer neuen Bestimmung von Deweys Realität muss herausgestellt werden, dass Realität mit dem Menschen unauflöslich zusammenhängt. Nach Dewey ist Realität in unendlich viele Faktoren bzw. Momente funktional aufgegliedert. Der Mensch als Organismus (oder die menschliche Natur) ist ein Moment. Die Realität enthüllt sich durch die Vorgänge, in denen die Momente miteinander interagieren. Dewey nennt diese Vorgänge die natürlichen Ereignisse (*natural events*).¹⁹⁰

Dewey fasst ein natürliches Ereignis als eine Erfahrung (*an experience*) auf. Wenn „die

¹⁹⁰ Vgl. das folgende Zitat: „Our position is simply that since man as an organism has evolved among other organisms in an evolution called “natural”, we are willing under hypothesis to treat all of his behaviors, including his most advanced knowings, as activities not of himself alone, nor even as primarily his, but as processes of the full situation of organism-environment.“ J. Dewey: LW16: S. 97.

Eigenschaften der natürlichen Ereignisse,¹⁹¹ durch welche die Realität ausgemacht wird, im unmittelbar Erfahrenen bestehen, kann man die Totalität dessen, was gegenwärtig erfahren wird und künftig erfahren werden kann, als ‚Natur‘ bestimmen und so die Betrachtungsweise der ontologischen Kontinuität zwischen Erfahrung und Natur als Naturalismus benennen.

Im Begriff (*concept*) der Natur, der dem Begriff der Realität gleichkommt, ist der Mensch nicht mehr vom existenziell Wirklichen getrennt. Mittels „der Erfahrung, die ständig weiter ins Innere der Natur vordringt,¹⁹² ist der Mensch *in* und *mit* der Natur. Man muss aber im Auge behalten, dass die Erfahrung, die auf der einen Seite als Beleg für den Zusammenhang von Mensch und Natur gilt, auf der anderen Seite Ausgangspunkt für das Unterscheiden von Mensch und Natur ist. In der Erfahrung begegnet der Mensch dem, was neuartig, überraschend, widerspenstig oder problematisch ist. Durch den Eingriff von Intention und Intelligenz werden aus „den unbewussten Gefühlen (*feelings without known contents*)“¹⁹³ die Muster entwickelt, welche die kommenden Erfahrungen kontrollierbar machen. In diesen erfolgreich funktionierenden Mustern wird die Natur als Gegenstand behandelt, der vom Menschen funktional unterschieden ist.

2.2.2.2. Ästhetische Vollendung der Erfahrung

Nach Dewey ist jede Qualität eine konkrete singuläre Eigenschaft (*a particularized property*), die einem Ereignis zugeschrieben wird, das auf einer Wechselwirkung (*a*

¹⁹¹ J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 36.

¹⁹² J. Dewey: *Erfahrung und Natur*. S. 9.

¹⁹³ S. M. Eames: *Pragmatic Naturalism: An Introduction*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press 1977, S. 22 (Übers. von mir).

transaction) zwischen Mensch und Umwelt beruht, d.h. auf einer Erfahrung (*an experience*). Weil der Mensch stets in Wechselbeziehung mit seiner Umwelt steht, werden Qualitäten im Prinzip unaufhörlich und kontinuierlich gehabt. Dennoch sind die Erfahrungen distinguiert. Die sekundären Erfahrungen heben sich vor dem Hintergrund der primären Erfahrungen ab. Letztere bilden das Kontinuum, aus dem sekundäre Erfahrungen als diskrete Einheiten mit Anfang und Ende herausgeschnitten erscheinen. Der Sturm bei der Schifffahrt über den Atlantik durchbricht die unreflektierten Gewohnheiten des Alltags. Aber auch innerhalb einer sekundären Erfahrung gibt es trotz aller Kontinuität diskrete Teile.

„Because of continuous merging, there are no holes, mechanical junctions, and dead centers when we have an experience. There are pauses, places of rest, but they punctuate and define the quality of movement. They sum up what has been undergone and prevent its dissipation and idle evaporation. Continued acceleration is breathless and prevents parts from gaining distinction. In a work of art, different acts, episodes, occurrences melt and fuse into unity, and yet do not disappear and lose their own character as they do so - just as in a genial conversation there is a continuous interchange and blending, and yet each speaker not only retains his own character but manifests it more clearly than is his wont.“¹⁹⁴

Die Frage ist, was diese kontinuierliche Verschmelzung (*continuous merging*) ausmacht. Was macht die geniale Konversation zu einem Kontinuum von Austausch und Vermischung, das auch noch die Eigenart der Teile (*speaker*) steigert?

¹⁹⁴ J. Dewey: LW10. S. 43-44.

„An experience has a unity that gives it its name, *that* meal, that storm, that rupture of friendship. The existence of this unity is constituted by a single *quality* that pervades the entire experience in spite of the variation of its constituent parts. This unity is neither emotional, practical, nor intellectual, for these terms name distinctions that reflection can make within it.“¹⁹⁵

Was ist Deweys Erklärung bzgl. *der Einheitlichkeit* der Erfahrung? Was konstituiert die Einheit einer Erfahrung? Der Einheit des Ganzen geben wir einen Namen, der auf der Qualität unserer Empfindung beruht, die die gesamte Erfahrung durchzogen hat. Diese Einheit ist weder rein emotional, weder rein praktisch, noch rein intellektuell, denn diese Bezeichnungen sind nur Distinktionen, die unsere Reflexion im Inneren der Qualitätserfahrung machen kann. Wenn die Qualitätsempfindung weder das eine noch das andere ist, sich aber dennoch nach dem einen und anderen differenzieren lässt, dann ist sie sowohl das eine als auch das andere: Sie ist sowohl emotional und praktisch als auch intellektuell. Der einzige Erlebnismodus, der das leistet, ist das Ästhetische. In diesem Sinne sagt Dewey auch, dass nicht der Praktiker oder der Intellektuelle die Feinde des Ästhetischen sind, sondern gewisse Haltungen des Menschen in seiner Interaktion mit der Umwelt.

„The enemies of the esthetic are neither the practical nor the intellectual. They are the humdrum; slackness of loose ends; submission to convention in practical and intellectual procedure. Rigid abstinence, coerced submission, tightness on one side and dissipation, incoherence and aimless indulgence on the other, are deviations in oppo-

¹⁹⁵ J. Dewey: LW10. S. 44.

site directions from the unity of an experience.“¹⁹⁶

Stumpfsinn, Schläffheit, Unterwürfigkeit, Anspannung, Ausschweifung, Ungereimtheit und Genusssucht sind die Abweichung von dem, was Dewey die Einheit und Ganzheit, kurz die Identität einer Erfahrung (*the unity of an experience*) nennt. Das erinnert stark an die aristotelische Tugendlehre, nach der die Tugend immer das Mittlere zwischen entgegengesetzten Richtungen oder Polen ist. Das Mittlere ausfindig zu machen ist nur in ästhetischer Einstellung möglich - nicht logisch, und nur über das Ästhetische praktisch.

Dewey macht uns damit besonders auf eine Gefahr aufmerksam, die durch die in Konventionen erstarrte Erfahrung entsteht. Eine Qualität macht eine unbestimmte Situation empfindbar, in der ein gewohnter Handlungsablauf gestört ist. Um eine unbestimmte Situation in eine bestimmte umzuwandeln, entwickeln wir Beschreibungen und Denotationen (Bedeutung und Erkenntnis). In solchem Tun abstrahieren wir von der unmittelbaren Qualitätsempfindung und bringen das Ereignis in Relation zu einem anderen. Obwohl die all dieses Tun auslösende unmittelbare Qualitätsempfindung die ganze Problemlösung durchdringt, tendieren wir dazu, die entwickelte Bedeutung als das anzusehen, was ein Ding repräsentiert, das von uns unabhängig existiert. D.h. im Falle, dass ein Ereignis auf eine bestimmte Weise erfolgreich bedeutet wird, „vertreten wir diese Weise so stark, dass sie unbewusst zur Norm für die gesamte Erfahrung erklärt wird.“¹⁹⁷

¹⁹⁶ J. Dewey: LW10. S. 47.

¹⁹⁷ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. Übers. v. M. Suhr, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988 S. 53.

Das Problem der konventionellen Verfestigung oder Erstarrung von Bedeutung liegt darin, dass das unmittelbar Erfahrene aus den Augen verloren wird. Damit entfernen sich die konkreten Lebenskontexte von den zukünftigen Erfahrungen, die durch das unmittelbar zu Erfahrene geschaffen werden und uns dazu anregen, neue Bedeutungen reflektierend zu konstruieren. Die Erfahrung wird zum Denk- und Handlungsmechanismus degeneriert, der irgendwelchen Zwecken dient.

Um die in diesem Sinne ‚betäubte (*lethargic*)‘ Erfahrung neu zu beleben, muss man bei ihrer anfänglichen Qualitätserfahrung ansetzen, d.h. bei „den Ereignissen und Szenen, die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen.“¹⁹⁸ Durch die Rückkehr zu einem konkreten Lebenskontext, in dem etwas Neuartiges, etwas Überraschendes, etwas Widerspenstiges oder etwas Problematisches empfunden wurde, kann die Erfahrung ihre Lebendigkeit zurückgewinnen und den Weg zur produktiven Reflexion erneut öffnen.

Wie schon mehrfach erwähnt, macht Dewey die Unterscheidung zwischen der primären und der sekundären Erfahrung zur Grundlage seiner metaphysischen Untersuchung. Die erstere ist das unmittelbare Haben der Qualitäten, das sich in der Konkretheit äußert und in sich nicht intentional, sondern teleologisch verfasst ist. Die letztere ist die Herstellung von Relationen und Bedeutungen, die abstrakt sind und in der instrumentellen Phase ihre Funktion erhalten. Nach Dewey sind die beiden Erfahrungen nach ihrem zeitli-

¹⁹⁸ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 11.

chen Platz im gesamten Erfahrungsprozess relativ differenzierbar. Das, was in einer Phase des Erfahrungsprozesses abstrakt und instrumentell ist, ist in einer anderen konkret und teleologisch.¹⁹⁹ Es gibt keinen absoluten Anfang der Erfahrung. Aufgrund seiner Einsicht in die funktionale Differenzierung des Erfahrungsprozesses folgert Dewey, dass die Rückkehr zu einem konkreten Lebenskontext, in dem eine Qualität unmittelbar erfahren wurde, die Integration von zwei Arten der Erfahrung ist. Dewey bezeichnet diese Integration als das Ästhetische.

„The experience itself has a satisfying emotional quality because it possesses internal integration and fulfillment reached through ordered and organized movement. This artistic structure may be immediately felt. In so far, it is esthetic. What is even more important is that not only is this quality a significant motive in undertaking intellectual inquiry and in keeping it honest, but that *no intellectual activity is an integral event (is an experience), unless it is rounded out with this quality.*“²⁰⁰

Durch das Ästhetische, das sich als eine integrale Erfahrung zeigt, wird eine Bedeutung vollständig erfüllt (*fulfilled*).²⁰¹ Bezüglich der ästhetischen Erfüllung einer Bedeutung führt Dewey ein Beispiel an: „ein Angler kann seinen Fang verzehren, ohne dabei die Erinnerung an den ästhetischen Genuss einzubüßen, den er beim Auswerfen der Leine

¹⁹⁹ Vgl. das folgende Zitat: „What is abstract at one period of growth is concrete at another.“ J. Dewey: LW8. S. 294.

²⁰⁰ J. Dewey: LW10. S. 45 (Hervorhebungen von mir).

²⁰¹ Für Dewey wird das Ästhetische als die Möglichkeit zur Erfüllung einer Bedeutung bestimmt. Diese Möglichkeit ist der Erfahrung eigen. Vgl. das folgende Zitat: „It [aesthetic experience] is an inherent possibility of most experience; it is concerned with the fulfillment of meaning, not truth.“ Th. M. Alexander: *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature. The Horizons of feeling*. S. 7.

und beim Drillen des Fisches empfand.“²⁰² Dieses Beispiel deutet an, dass „man eine Bedeutung im vollen Umfange besitzt, wenn man mit seinen Sinnen sie erfasst, als ob sie ein Duft oder eine Farbe wäre.“²⁰³ Die unmittelbare Genießbarkeit des instrumentellen Umgangs mit der Welt ermöglicht, dass die Erfahrung ihre Beschränkung auf das Mittel zum Erreichen der vorhandenen Zwecke überschreitet und wirklich sinnvoll wird. Eine Erfahrung, die in eine ästhetische Phase getreten ist, wird so abgerundet, dass „ihr Abschluss nicht einen Abbruch, sondern eine befriedigende Vollendung (*a consummation*) bedeutet.“²⁰⁴ Einerseits weist die Vollendung einer Erfahrung auf die Fülle einer durchdringenden Qualität (*the intensity of the pervasive quality*) hin. Andererseits verweist sie auf erfülltes Bewusstsein, das die erfolgreiche Leistung einer Bedeutung (*denotation*) in die integrale Einheit des Menschseins überführt und eine neue Basis für die kommenden Erfahrungen schafft.

Nach Dewey ist das Ästhetische „der lebendige und konkrete Beweis dafür, bewusst - und dies auf der Ebene der Bedeutung - die für das lebendige Geschöpf so typische Einheit von Sinneswahrnehmung, Bedürfnis, Wollen (Impulse) und Handeln wiederherzustellen.“²⁰⁵ Das, was die ästhetische Vollendung (*aesthetic consummation*) als außergewöhnlich kennzeichnet, ist eine Einheit, in der die Fragmentierungen einer Erfahrung aufgehoben sind. Dies wird natürlich nicht in jeder Erfahrung erreicht, sollte aber nach Dewey angestrebt werden. Es kann erreicht werden, wenn die sekundäre Erfahrung als Übergang von einer unbestimmten Situation in eine bestimmte eine Lösung erarbeitet,

²⁰² J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 37.

²⁰³ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 140.

²⁰⁴ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 47.

²⁰⁵ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 35.

deren antizipiertes konsummatorisches (*consummatory*) Ergebnis die Erarbeitung selbst beherrscht.

„In short, art, in its form, unites the very same relation of doing and undergoing, outgoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience. Because of elimination of all that does not contribute to mutual organization of the factors of both action and reception into one another, and because of selection of just the aspects and traits that contribute to their interpenetration of each other, the product is a work of aesthetic art. Man whittles, carves, sings, dances, gestures, molds, draws and paints. The doing or making is artistic when the perceived result is of such a nature that its qualities *as perceived* have controlled the question of production. The act of producing that is directed by intent to produce something that is enjoyed in the immediate experience of perceiving has qualities that a spontaneous or uncontrolled activity does not have. The artist embodies in himself the attitude of the perceiver while he works.“²⁰⁶

Ich will mit meiner Interpretation von Deweys konsummatorischer Erfahrung etwas über Dewey hinausgehen. Die Durchdringung von Behandlung einer Sache (*action, doing*) und Betroffenheit von einer Sache (*reception, undergoing*) ist das Ästhetische im Erfahrungsprozess, wenn es gelingt, alles zu beseitigen, was diese gegenseitige Durchdringung (*interpenetration*) stören könnte. Die Qualität, das Quale, die dabei gehabt wird, kann als Flow oder als Aufgehen in der Sache beschrieben werden. Dewey nennt dies an vielen Stellen intrinsisch (*intrinsic*). Im

²⁰⁶ J. Dewey: LW10. S. 54-55.

pädagogischen Kontext kennen wir dies im Zusammenhang mit intrinsischer Motivation und wissen, wie bedeutsam diese Motivation für lernende Erfahrung ist. Das Gelernte verschmelzt mit dem Lernenden. Es durchdringt ihn. Der Lernende vergisst sich, weil er ganz im Lernprozess und dann auch im Gelernten aufgeht. Gelingt ein solcher Prozess, dann wird er von der Qualität des Genießens und der Freude (*is enjoyed*) begleitet. Genießen ist der Modus unmittelbarer rezipierender Erfahrung, der dem Ästhetischen zukommt. Bei einer solchen Vollendung des Prozesses lernender Erfahrung integriert sich der Mensch in eine Umgebung (Dewey: in die Natur) auf einer höheren Ebene. Das Welt- und Selbstverständnis hat sich verändert, weswegen man mit Recht von Bildung sprechen kann. Für Dewey ist die Ermöglichung solcher intrinsisch lernenden Erfahrungsprozesse die Hauptaufgabe der Pädagogik.

Zusammenfassung

Im Kapitel 2 wird die ontologische Kontinuität zwischen Erfahrung und Realität (Natur) erklärt. Das ontologische Kontinuum von Erfahrung und Natur ist das Metaphysische. Die Unterscheidung zwischen der primären und der sekundären Erfahrung ist der Schlüssel für die Erklärung dieses Kontinuums. In dieser Unterscheidung macht der Begriff der Qualität das Moment der Kontinuität aus. Jede Qualität ist der unmittelbare existentielle Gehalt eines natürlichen Ereignisses. Im Haben dieses Quale wird auch die Wechselbeziehung, der wechselseitige Austausch, das wechselseitige Einwirken, die wechselseitige Durchdringung von Mensch und Umwelt gehabt, aber nicht erkannt. Die Erkenntnis der Wechselbeziehung ist nur der Möglichkeit nachgegeben, aber nicht aktual-wirklich. Die Erkenntnis und damit die Reflexion auf diese Wechselbeziehung setzt

erst ein, wenn es zu einer Irritation, zur Erfahrung einer Unbestimmtheit (Ungeklärtheit, Bruch mit vergangener Erfahrung) kommt. Das heißt erstens, dass die Realität als die qualitative Existenz, die in jeder Gegenwart unmittelbar und konkret gehabt (oder erlebt) wird, *erscheint*. Es heißt zweitens, dass jede prozessurale Erkenntnis (oder Bedeutungsverleihung) eine denotative Relation zwischen verschiedenen Erfahrungsereignissen hergestellt, um eine experimentelle Handlung anzuleiten, durch welche die unbestimmte Situation in eine bestimmte umgewandelt wird. Bei diesem Prozess sekundärer symbolisch vermittelter Erfahrung ist die Qualität der primären Erfahrung implizit immer präsent, sie durchdringt als Kontinuum den Prozess der sekundären Erfahrung, in dem es um den relationalen Zusammenhang diskreter nicht kontinuierlicher Faktoren geht. Die Einheit von Kontinuität und Diskretheit kann nicht mechanistisch sondern nur holistisch gefasst werden. Indem der gesamte Erfahrungsprozess in der Rückkehr zu seinem unmittelbaren Anfang endet, kommt es zu einer neuen primären Erfahrung, deren Qualität gewissermaßen auf einem höheren Niveau jetzt wieder unmittelbar *gehabt* und nicht explizit *erkannt* wird. Das existenziell Wirkliche, das die Realität im ontologischen Sinne ausmacht, kann in diesem ontologischen Sinne nur als *natürliches* Ereignis begriffen werden. Der im Zusammenhang mit der traditionellen Metaphysik zur Geltung kommenden Begriff von Realität kann durch den Begriff von Natur ersetzt werden. Der Mensch ist mittels seiner Erfahrung am Prozess natürlicher Entwicklung beteiligt, er schafft die Realität als qualitatives natürliches Ereignis mit. Von daher kann die menschliche Beteiligung an den natürlichen Ereignissen in den Vordergrund gestellt werden. Aus der Rekonstruktion des Begriffs der Realität wird gefolgert, dass die Natur sich immer mehr erweitern und gliedern lässt. Damit die Natur beständig kultiviert wird, wird der Mensch dazu aufgefordert, jede von ihm geschaffene Lebensbedingung, d.h.

jede Bedeutungsverleihung, auf einen konkreten Lebenskontext zurückzuführen, in dem die Natur sich enthüllt hat. Dewey fasst diese Rückkehr als eine konsummatorische Erfahrung (*consummatory experience*) auf, in der die Integration von den beiden Arten der Erfahrung sich vollzieht. Durch jede konsummatorische Erfahrung, für die das Kontinuum einer durchdringenden Qualität kennzeichnend ist, wird damit eine vollständige Bedeutungserfüllung erreicht. Diese vollständige Bedeutungserfüllung wird gekrönt, wenn die abschließende unmittelbare Erfahrung auch noch ästhetisch genossen werden kann. Dies ist sicherlich nicht immer zu erreichen, wird sich aber als ein zentrales Moment pädagogischer Bemühungen herausstellen.

3. Bildung und Natur

Kapitel 3 zielt darauf ab, die philosophisch erarbeiteten Begriffe von Erfahrung und Natur auf die Pädagogik Deweys zu übertragen. Hierfür wird zuerst versucht, in der organischen Interdependenz zwischen den Schülern und ihrer gesellschaftlichen Umwelt die naturalistische Betrachtungsweise der Erfahrung einzubringen und zu begründen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Erziehung sich immer indirekt vollzieht, wird darüber diskutiert, warum Dewey Erziehung rekonstruieren will und wie diese Rekonstruktion möglich ist. In diese Diskussion werden sowohl die Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe als auch die Methodenentwicklung einbezogen. In 3.1 wird versucht, die metaphysische Diskussion, auf die sich der spätere Dewey konzentriert, erziehungstheoretisch weiter zu führen. Dieser Versuch ist ein Unternehmen, das eine Lücke schließt, die Dewey offen gelassen hat. In Fortführung der Konzeption der konsummatorischen Erfahrung, die im Kapitel 2.2 diskutiert worden ist, wird der Unterricht einer ästhetischen Analyse unterzogen. Deweys pädagogisches Denken wird meistens unter dem Aspekt von Erziehung und Unterricht behandelt. Die Diskussion im Kapitel 3.2 will aber Deweys pädagogisches Denken, das sich auf seinen Naturalismus stützt, nicht auf Erziehung und Unterricht beschränken. Sie versucht, Deweys Naturalismus bildungstheoretisch zu lesen. In diesem Punkt geht sie *über* die bisherige Diskussion zur Pädagogik Deweys hinaus.

3.1. Naturalistische Betrachtungsweise der Erziehung

Nach Dewey „besteht die Natur nicht aus Substanzen, sondern aus Ereignissen.“²⁰⁷ Je-

²⁰⁷ „Nature is viewed as consisting of events rather than substances.“ J. Dewey: LW1. S. 5-6 (Übers. von mir).

des Ereignis ist eine Wechselbeziehung zwischen Organismus und Umwelt, in Sonderheit zwischen Mensch und Umwelt. Etwas wird nicht unmittelbar erkannt, sondern nur unmittelbar erlebt (oder gehabt). Etwas wird nur durch eine unbestimmte Situation charakterisiert, die qualitativ gefärbt ist. „Ein Ereignis kommt in den Bereich der Erkenntnis, wenn es als Hinweis auf ein anderes benutzt wird.“²⁰⁸ D.h. um eine Bedeutung zu erschließen, muss das Ereignis in denotativer beschreibender Relation zu einem anderen stehen. Jede Bedeutung und damit jede Erkenntnis dient einem natürlichen Zweck, der von einem Ereignis begleitet wird. Damit die Natur aber zu mehr als zu einer Sammlung von Allerweltsdenotationen wird, muss sie auf ihren Ursprung zurückgehen.²⁰⁹ Durch ihre Rückkehr zu einem konkreten Lebenskontext, in dem die Eigenschaft eines Ereignisses entstanden hat, wird sie vollständig erfüllt. In jeder vollständig erfüllten Bedeutung, die sich wieder in Unmittelbarkeit äußert, akzentuiert sich der kontinuierliche Prozess der Natur.

Im Folgenden will ich meine eigene Interpretation von der Weise, in der Dewey seinen Naturalismus auf die Pädagogik überträgt, versuchen. Unter dem Aspekt, dass die Bedeutungskonstruktion und ihre Erfüllung zur Steigerung der Qualitäten der Ereignisse führen, wird der Prozess der Natur in seinem Kontinuum von Mensch und Natur mit demjenigen der Erziehung gleichgesetzt. Wenn man die intergenerativen Kommunikationen, mit denen beabsichtigt wird, die sozialen Gewohnheiten zu erhalten oder positiv

²⁰⁸ „The event *becomes* cognitive only when *used* as representative, that is to say, as evidence for inferring some other event.“ J. Dewey: MW10. S. 65 (Übers. von mir).

²⁰⁹ Vgl. das folgende Zitat: „The only way in which the term reality can ever become more than a blanket denotative term is through recourse to specific events in all their diversity and thatness.“ J. Dewey: MW10. S. 39.

zu verändern, auf der Ebene der natürlichen Ereignisse behandelt, kann die Weise, in der die Natur sich gliedert und erweitert, als eine Grundlage dienen, auf die man die Perspektive auf Erziehung abstellen kann. Dewey analysiert die Weise, wie Natur produziert und betrachtet dabei, wie Lernen und eine Lernerfahrung als ein Ereignis stattfindet und wie der Unterricht strukturiert werden muss, um Lernen im Sinne des Ästhetischen zur Vollendung zu bringen.

3.1.1. Kinder und ihre Umwelt

Deweys naturalistische Betrachtungsweise der Erziehung nimmt ihren Ausgang weder von der psychischen Verfasstheit jedes einzelnen Kindes noch von den Einflüssen, welche die *gesellschaftlichen* Ziele, Meinungen und Werte, die in die Erfahrungen der Erwachsenen inkorporiert sind, auf die Kinder ausüben. Die Erziehung muss vielmehr als ein Prozess verstanden werden, in dem die beiden, psychische Verfasstheit und gesellschaftliche Anforderungen, miteinander organisch verbunden sind. Diejenige Erziehung, die eines der beiden überbetont, wird entweder zur Willkür oder zum Zwang. Dies wird auf Deweys philosophischen Grundgedanken zurückgeführt, dass der Mensch seine eigene Identität oder seine innere Einheit findet, indem er in Wechselbeziehung und im wechselseitigen Austausch mit seiner Umwelt steht. Die Interessen oder Bedürfnisse der Kinder sind ihnen nicht angeboren. Sie gestalten sich nur im Zusammenhang mit den *gesellschaftlichen* Zielen, Meinungen und Werten. Umgekehrt werden die *gesellschaftlichen* Ziele, Meinungen und Werte den Kindern nicht in ihrer fertigen Gestalt gegeben. Sie werden als sinnvoll erachtet, nur in dem Falle, dass sie in die gegenwärtigen Erfahrungen der Kinder integriert sind.

„The fundamental factors in the educative process are an immature, undeveloped being; and certain social aims, meanings, values incarnate in the matured experience of the adult. The educative process is the due interaction of these forces. Such a conception of each in relation to the other as facilitates completest and freest interaction is the essence of educational theory.“²¹⁰

Die Geschichte der Erziehung ist gekennzeichnet durch den Gegensatz zwischen einem konservativen und einem progressiven Erziehungsansatz.²¹¹ Dieser Gegensatz resultiert aus zwei pädagogischen Streitfragen: Wer hat die Hauptrolle im Erziehungsprozess? Was muss durch Erziehung erreicht werden?²¹² Für den konservativen Erziehungsansatz steht der Lehrplan (*curriculum*) im Mittelpunkt unterrichtlicher Erziehung. Der Lehrplan ist ein Programm, in dem die Lehrstoffe (*subject matters*) unter Berücksichti-

²¹⁰ J. Dewey: MW2. S. 273.

²¹¹ Vgl. J. Dewey: LW13. S. 5-10.

²¹² 1) Das Wort ‚Erziehung‘ leitet sich vom lateinischen Wort von *educare* her. *Educare* bedeutet das Herausbringen des innerlich Gegebenen.

2) Vom menscheitsgeschichtlichen Gesichtspunkt aus betrachtet ist die Entstehung der Erziehung damit verbunden, Werkzeuge zu erfinden und zu gebrauchen. Die für den Werkzeuggebrauch nötigen Kenntnisse sind genetisch nicht vererbbar. Aus der Notwendigkeit, diese Kenntnisse über den Tod des Erfinders des Werkzeugs hinaus lebendig zu halten, ergibt sich diejenige der Erziehung. Hierzu vgl. F.-M. Konrad: *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck 2007, S. 7.

3) Der Gegensatz zwischen der konservativen und der progressiven Erziehung geht auf die griechische Antike zurück. Angesichts zweier Erziehungsauffassungen, die sich einander entgegensetzen, sagt Aristoteles, dass es unklar ist, was durch die Erziehung erreicht werden muss: „In unseren Tagen ist man hier über die Gegenstände uneins. Was die jungen Leute für den Erwerb der Tugend oder die beste Lebensführung lernen sollen, darüber denken nicht alle gleich, und auch darüber ist man sich nicht klar, ob die Erziehung mehr auf Verstandes- oder auf Herzensbildung hinzuwirken habe. Auch durch die gegenwärtig übliche Erziehungsweise wird die Untersuchung verwickelt, und man weiß nicht, ob man die Jugend das lehren soll, was fürs praktische Leben nützt, oder das, was zur Tugend führt, oder gewisse hohe oder auffällige Dinge.“ Aristoteles: *Politik*, achttes Buch, zweites Kapitel, 1337a35. Übers. v. E. Rolfes. 4. Aufl. Hamburg: Meiner 1981, S. 283.

gung von Umfang (*scope*) und Reihenfolge (*sequence*) ausgewählt und angeordnet sind.²¹³ Von den Konservativen wird behauptet, dass der Lehrplan auf den Kenntnissen religiöser, moralischer oder wissenschaftlicher Autorität basieren muss.²¹⁴ Der Zweck von Erziehung ist es, den Kindern diese Kenntnisse einzupflanzen. Im Gegensatz dazu setzt die progressive Erziehung voraus, dass die Kinder von Natur aus kreativ und aktiv sind. Diese Voraussetzung führt zur Aufforderung zu kinderzentrierter Erziehung. Die Erziehung muss ihren Ausgangspunkt in den Naturanlagen der Kinder haben und deren ungehinderte Entwicklung zum Ziel haben.²¹⁵

²¹³ Das Wort von Lehrplan leitet sich aus dem lateinischen Wort von *curriculi* her. *Curriculi* bedeutet die Rennbahn, in welcher Gewinner und Verlierer auseinander gehalten werden. Aber im pädagogischen Zusammenhang bedeutet *curriculi* normalerweise den Studiengang (*course of studies*).

²¹⁴ Zwischen Dewey und Hutchins gab es eine Debatte über den Wahrheitsgehalt des in der Autorität begründeten Lehrplans. Hutchins ist ein Befürworter des allgemeinen Lehrplans. Er sagt, dass „das wahre Allgemeine [im Lehrplan] nur dadurch erreicht wird, eine Hierarchie der Wahrheiten zu schaffen, die zeigt, was wesentlich und wichtig ist.“ („Real unity can be achieved only by a hierarchy of truths which shows us which are fundamental and which subsidiary, which significant and which not.“) R. M. Hutchins: *The higher learning in America*. New Haven, CT: Yale University Press 1936, S. 95 (Übers. von mir). Dewey kritisiert Hutchins. Nach Dewey setzt die Aufnahme einer Hierarchie der Wahrheiten in den Lehrplan voraus, dass es nicht nur die Wahrheiten gibt, die nicht zu bezweifeln sind, sondern auch dass es die Autoritäten gibt, die imstande sind, die darüber zu entscheiden, welche Wahrheiten in eine Hierarchie zu bringen sind. Hierzu vgl. J. Dewey: LW11: S. 399-400. Heute ist es einer der wichtigen pädagogischen Streitpunkte, wer dafür zuständig ist, zu entscheiden, was ein Lehrplan zu enthalten hat.

²¹⁵ Alle modernen Formen der progressiven Erziehung sind auf Rousseaus Begriff von der Vervollkommungsfähigkeit (*perfectibilité*) angewiesen. Vgl. J. J. Rousseau: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: *Schriften zur Kulturkritik*. Hrsg. u. übers. v. K. Weigand, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1995, S. 109. Rousseau hat den Begriff von der Vervollkommungsfähigkeit geprägt, um die teleologische Unbestimmtheit der Natur des Menschen zu bezeichnen. Mit Hilfe dieses Begriffes kann man zur Erkenntnis kommen, dass Kinder Wesen sind, die ganz anders als die Erwachsenen sind. Die Kinder sind noch nicht so stark von den Kulturen geprägt wie die Erwachsenen. Sie sind noch flexibler. Die Geschichte der progressiven Erziehung ist aber viel älter. Der Keim der progressiven Erziehung findet sich in Platons pädagogischem Denken. Nach Platon muss die Erziehung sich nicht durch Zwang, sondern im Spiel vollziehen: „Rechnen und Geometrie und die ganze Vorschule der Dialektik muss man ihnen in der Jugend vorsetzen, ohne jedoch die Methode in

Dewey kritisiert die konservative Erziehung wegen ihrer extremen Auffassung. Die konservative Erziehung sieht die Kinder als Wesen an, die auf die äußeren Stimuli passiv reagieren müssen. Aufgrund dieser Vorstellung vom Kind versteht die konservative Erziehung die Erziehung als „die Formung von außen (*formation from without*).“²¹⁶ Ihr geht es nur darum, die Kinder der begründeten Autorität eines Lehrplans unterzuordnen. Hierfür wird die extrinsische Motivation (z.B. Belohnung oder Bestrafung) in die Didaktik eingeführt.

Dewey kritisiert aber auch die progressive Erziehung. Nach Dewey hat die progressive Erziehung eine andere extreme Auffassung. Aufgrund des übermäßigen Vertrauens auf die gegenwärtigen Interessen der Kinder versteht die progressive Erziehung die Erziehung als „die Entwicklung von innen heraus (*development from within*).“²¹⁷ Dewey erkennt an, dass die Interessen der Kinder ein wichtiger Faktor der Erziehung sind. Die intrinsische Motivation ist aber sinnvoll, nur wenn sie unter systematischer Anleitung des Lehrenden entwickelt wird.²¹⁸ Dewey klagt darüber, dass die progressive Erziehung

einen Zwang ausarten zu lassen‘ ,Warum?‘ ,Weil der Freie kein Lehrfach unter Zwang lernen soll; denn die Anstrengungen des Körpers, die unter Zwang erfolgen, machen den Leib nicht schlechter, in der Seele jedoch bleibt kein gewaltsam erzwungenes Wissen haften.‘ ,Richtig!‘ ,Erziehe daher, mein Liebster, die Knaben in den Wissenschaften nicht mit Gewalt, sondern spielend, damit du um so besser die Natur eines jeden erkennen kannst.“ Platon: *Der Staat*, 536d-e, 537a. Übers. u. Hrsg. v. K. Vretska. Stuttgart: Reclam 2010, S. 357.

²¹⁶ J. Dewey: LW13. S. 5 (Übers. von mir).

²¹⁷ J. Dewey: LW13. S. 5 (Übers. von mir).

²¹⁸ Dewey wird oft als ein Befürworter der progressiven Erziehung angesehen. Dewey lehnt aber ausdrücklich die kinderzentrierte Erziehung ab, die progressive Erziehung zu ihrem Grundsatz erklärt. Für Dewey haben die vorhandenen Lehrstoffe die gleiche pädagogische Wichtigkeit wie die Interessen und Neigungen der Kinder. Wenn Erziehung unter die Fuchtel der Launen der Kinder gerät, dann wird

sich mit dem sogenannten Strohmännchen-Argument (*straw man argument*) rechtfertigt. Insofern die progressive Erziehung ihre Identität durch den Kampf gegen ihren Konkurrenten findet, misst sie sich an einem Strohmännchen und bleibt damit auch selbst im Dogma.²¹⁹

Dewey steht dafür, dass „man nicht an irgendeinen Ismus der Erziehung, sondern an die Erziehung als solche zu denken hat.“²²⁰ Das Festhalten an einem Ismus ist verfehlt, weil viel Zeit darin investiert wird, gegen den konkurrierenden Ismus zu argumentieren, dass keine Zeit bleibt, auf die Erziehung konstruktiv einzugehen. Der wahre Ausgangspunkt der Erziehung ist die organische Interdependenz zwischen Kind und Umwelt. Die Aufgabe der Erziehung ist es daher, weder die vorhandenen Kenntnisse kritiklos zu vermitteln, noch sich für die Launen der Kinder zu begeistern, sondern „die gegenwärtigen Betätigungen der Kinder genau zu erfassen und ihnen die Richtung zu geben.“²²¹

3.1.1.1. Rekonstruktion der Erziehung

Die organische Interdependenz (*organic interdependence*) zwischen Kind und Umwelt

ihre gesellschaftliche Verantwortung übersehen und missachtet. Hierzu vgl. J. Dewey: LW5. S 319-325.

²¹⁹ Dewey warnt die progressive Erziehung davor, blinde Opposition gegen die konservative Erziehung zu machen: „The general philosophy of the new education may be sound, and yet the difference in abstract principles will not decide the way in which the moral and intellectual preference involved shall be worked out in practice. There is always the danger in a new movement that in rejecting the aims and methods of that which it would supplant, it may develop its principles negatively rather than positively and constructively. Then it takes its cue in practice from that which is rejected instead of from the constructive development of its own philosophy.“ J. Dewey: LW13. S. 7.

²²⁰ „We should think in terms of education itself rather than in terms of some 'ism about education.“ J. Dewey: LW13. S. 4 (Übers. von mir).

²²¹ „The question of education is the question of taking hold of his activities, of giving them direction.“ J. Dewey: MW1. S. 25 (Übers. von mir).

deutet an, dass die Erziehung sich immer indirekt vollzieht, d.h. durch die Vermittlung von Umwelt. Man muss zuerst genau verstehen, in welchem Zusammenhang Erziehung und Umwelt miteinander stehen. Nach Dewey werden die Kinder formell oder informell erzogen, je nachdem, mit welcher Art von Umwelt sie verbunden sind. Die formale Erziehung ist ein Unternehmen, das eine geplante Umwelt herstellt, mit der die Kinder in Wechselwirkung stehen müssen, um ihre intellektuellen und emotionalen Einstellungen in die wünschenswerte Richtung zu entwickeln.²²² Ein typisches Beispiel für eine geplante Umwelt ist die Schule.²²³ Die Schule hat drei besondere Funktionen.²²⁴ Erstens ist sie eine vereinfachte (*simplified*) Umwelt, die der Aufnahmefähigkeit der Kinder entspricht. Zweitens ist sie eine gereinigte (*purified*) Umwelt, in der die lernhinderlichen Züge beseitigt sind, die sich außerhalb der Schule zeigen. Drittens ist sie eine im Gleichgewicht befindliche (*balanced*) Umwelt, die jedem Kind Gelegenheit gibt, die vielfältigen Erfahrungen zu machen, die von den durch seine Herkunft verursachten Beschränkungen befreit sind.

²²² Vgl. das folgende Zitat: „The educator’s part in the enterprise of education is to furnish the environment which stimulates responses and directs the learner’s course. [...] All that the educator can do is modify stimuli so that response will as surely as is possible result in the formation of desirable intellectual and emotional dispositions.“ J. Dewey: MW9. 188.

²²³ 1) Das Wort von Schule leitet sich vom griechischen Wort von *schole* her. *Schole* bedeutet die Freizeit. In der Zeit der griechischen Antike war die Freizeit mit dem Lernen oder mit dem Nachdenken gleichbedeutend.

2) Dewey gibt es als Grund für die Entstehung der Schule an, dass „die sozialen Überlieferungen so verwickelt geworden sind, dass ein beträchtlicher Teil davon niedergeschrieben und durch schriftliche Symbole weitergegeben werden muss.“ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S. 38. Zur Diskussion über die Verbindung der Entstehung der Schule mit dem Vorhandensein von Schrift, das einen ungeheueren Vorrat an Informationen ermöglicht, vgl. F.-M. Konrad: *Geschichte der Schule*. S. 8.

²²⁴ Vgl. John Dewey: MW9. S. 24-25.

„The only way in which adults consciously control the kind of education which the immature get is by controlling the environment in which they act, and hence think and feel. We never educate directly, but indirectly by means of the environment. Whether we permit chance environments to do the work, or whether we design environments for the purpose makes a great difference. And any environment is a chance environment so far as its educative influence is concerned unless it has been deliberately regulated with reference to its educative effect.“²²⁵

Die außerschulische Umwelt ist nach Dewey eine gesellschaftliche Umgebung, die durch die alltäglichen Lebensbeziehungen zufällig geschaffen wird.²²⁶ Sie übt einen unbewussten Einfluss (*unconscious influence*) auf die Weise aus, in der die Kinder denken und fühlen. Eine erzieherische Wirkung ist ihr natürlicherweise eingeschrieben.²²⁷ Dewey bezeichnet Erziehung, die durch die Vermittlung der außerschulischen Umwelt ungeplant stattfindet, als die informelle Erziehung. Es ist selbstverständlich, dass man die Erziehung nicht der Zufälligkeit überlässt, wenn man auf das Wachstum der Kinder achtet. Der Grund, warum informelle Erziehung dennoch von der pädagogischen Betrachtung und Diskussion nicht auszunehmen ist, liegt in einer Eigenschaft, die zu den

²²⁵ J. Dewey: MW9. S. 22-23.

²²⁶ Dewey macht den Unterschied zwischen *schulisch* und *außerschulisch* nicht im räumlichen Sinne, sondern im Sinne der Planung. Zu den gewöhnlichen Lebensbeziehungen, durch welche die außerschulische Umwelt gestaltet ist, gehören alle Lebensbeziehungen, die vom erzieherischen Plan nicht reguliert werden. Unter dem Aspekt Deweys betrachtet ist eine spontane Unterhaltung zwischen den Kindern, die bei der Mittagspause *in der Schule* geführt wird, außerschulisch. In den Lehrplanstudien weist *außerschulisch* meistens auf „außerhalb des Lehr- oder Stundenplans (*extracurricular*)“ hin. A. V. Kelly: *The Curriculum. Theory and Practice*. 7. Aufl. London/Thousand Oaks, CA/New Delhi/Singapore: Sage 2011, S. 12 (Übers. von mir).

²²⁷ Vgl. J. Dewey: MW9. S. 21-22.

Erkenntnissen gehört, welche die Kinder durch ihre Wechselwirkung mit der außerschulischen Umwelt gewinnen. Dewey sagt, „die Erkenntnis, die wir am frühesten erwerben und die am festesten sitzen bleibt, ist das Wissen, wie etwas gemacht wird (*knowledge of how to do*).“²²⁸ Die geeignete intelligente Handlungssteuerung zum Erreichen eines Zweckes, die Dewey als ein wesentliches Merkmal der Erkenntnis betrachtet, zeichnet sich typischerweise darin ab, was die Kinder außerhalb der Schule unbewusst lernen. In den normalen Vorgängen des Zusammenlebens gewinnen die Kinder die Erkenntnisse, die darauf bezogen sind, was sie zu tun haben, um ihre konkreten Lebensprobleme zu lösen.²²⁹

Im Unterschied zur informellen Erziehung ist die formale „der Gefahr des Lebensverlustes“²³⁰ ausgesetzt. Die entscheidende Aufgabe der formalen Erziehung ist, eine schulische Umwelt zu schaffen und die Kinder mit und in ihr zu versorgen. Die schulische Umwelt hat hauptsächlich damit zu tun, die Lehrstoffe planvoll auszuwählen und anzuordnen,²³¹ die im Schulunterricht zu behandeln sind. Dewey versteht Lehrstoffe als die

²²⁸ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S 245.

²²⁹ Es wird behauptet, dass die durch die informelle Erziehung vermittelten Erkenntnisse auf das Alltagsleben *unmittelbar* anwendbar sind: „Subject matter in informal education is whatever people notice as they pursue particular interests in everyday interactions, and knowledge is therefore seamlessly and immediately pertinent.“ R. N. Page: Curriculum Matters. In: D. T. Hansen (Hrsg.): *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. Albany, NY: State University of New York Press 2006, S. 47.

²³⁰ F. Bohnsack: *John Dewey. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim/Basel: Beltz 2005, S. 72.

²³¹ Vgl. das folgende Zitat: „Obviously studies or the subject matter of the curriculum have intimately to do with this business of supplying an environment.“ J. Dewey: MW9. S. 188. Dewey fasst die Lehrstoffe als für eine Umwelt konstitutiv auf, die *einen formenden Einfluss* auf die Kinder ausübt. Die Lehrstoffe beschränken sich daher nicht darauf, was im Schulunterricht zu vermitteln ist. Während die Lehrstoffe der formalen Erziehung planvoll ausgewählt und angeordnet werden, prägen sich diejenigen der informellen Erziehung darin aus, was die Mitglieder einer sozialen Gruppe in ihrem Alltagsleben tun und sagen.

in Erfahrungen vorläufig bestätigten Untersuchungsergebnisse, die auf die künftigen Untersuchungen angewendet werden können, deren Ziel es ist, die konkreten Lebensprobleme der Kinder zu lösen. Die Lehrstoffe sind kein Zweck, sondern ein Mittel zum Denken.²³² Beim Schulunterricht wird die instrumentelle Funktion der Lehrstoffe aber all zu oft übersehen. Die Lehrstoffe werden meist als Aussagen behandelt, die auf Dinge hinweisen, die als solche gelten, die also immer schon zeitlich früher als ihre Untersuchung in der sekundären Erfahrung existieren. Wenn die Lehrstoffe als immer schon gegebene Wahrheiten genommen werden, beschränkt sich ihre Beziehung zu den Kindern darauf, sie damit zu versehen, was sie unbedingt erwerben müssen.²³³ In diesem Fall steht Erkenntnis nicht mehr im Zusammenhang mit einer Untersuchung, die aus einem konkreten Lebenskontext stammt und das ausmacht, was oben sekundäre Erfahrung genannt worden ist. Erkenntnis ist dann lediglich das Beherrschen der Lehrstoffe, die um ihrer selbst willen existieren und gelernt werden sollen. Diese Erkenntnis ist vom Alltagsleben der Kinder völlig abgelöst.²³⁴

„The bonds which connect the subject matter of school study with the habits and ideals of the social group are disguised and covered up. The ties are so loosened that it often appears as if there were none; as if subject matter existed simply as

²³² Nach Dewey sind die Lehrstoffe darauf bezogen, „nicht worüber, sondern womit wir denken.“ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S. 251.

²³³ Vgl. das folgende Zitat: „[The] Relation [of subject matters] to mind is exhausted in what they furnish it to acquire.“ J. Dewey: MW9. S. 141.

²³⁴ Nach Dewey sind die durch die formale Erziehung vermittelten Erkenntnisse in Gefahr, lebensfern zu werden. Es muss in Betracht gezogen werden, dass diese Gefahr wesentlich auf der trügerischen Verwechslung zwischen dem Funktionalen und dem Seienden beruht, die im zweiten Kapitel dieser Arbeit diskutiert worden ist. Ohne Berücksichtigung ihrer metaphysischen Grundlage kann Deweys Erziehungstheorie nicht richtig verstanden werden.

knowledge on its own independent behalf, and as if study were the mere act of mastering it for its own sake, irrespective of any social values. Since it is highly important for practical reasons to counteract this tendency the chief purposes of our theoretical discussion are to make clear the connection which is so readily lost from sight, and to show in some detail the social content and function of the chief constituents of the course of study.“²³⁵

Dewey's Kritik an der Lebensferne der durch die formale Erziehung vermittelten Erkenntnisse und Wissensinhalte bedeutet nicht, dass die Schule abgeschafft werden muss.²³⁶ „Wenn der Erwerb von Informationen und von fachlich intellektuellen Fertigkeiten die Ausbildung sozialer Dispositionen nicht beeinflusst, kann die Alltagserfahrung trotz ihrer Lebendigkeit nicht reflektierend bedeutend werden.“²³⁷ Umgekehrt, wenn die Schule das außerschulische Leben außer Acht lässt, bildet sie nur „die Fachmänner

²³⁵ J. Dewey: MW9. S. 189.

²³⁶ Für das Abschaffen der Schule ist der pädagogische Gedanken Illichs repräsentativ. Auf der ersten Seite seines Buches, das 1971 unter dem Titel *Deschooling Society* veröffentlicht wurde, fasst Illich seinen pädagogischen Gedanken in einem Satz zusammen: „die Schulpflicht erkennt den Kindern das Lernrecht ab.“ („The right to learn is curtailed by the obligation to attend school.“) I. Illich: *Deschooling Society*. London: Calder 1971, S. 2 (Übers. von mir). Illich lehnt ab, den Misserfolg des Lernens auf die Lernschwierigkeit oder die fehlende Intelligenz zurückzuführen. Nach Illich hat der Misserfolg des Lernens nichts mit den Personalproblemen der Kinder, sondern nur mit dem Schulumilieu zu tun. Die Schule ist eine Institution, in der die Kinder das lernen, was das beherrschende Gesellschaftssystem diktiert. Aufgrund seiner Annahme, dass das Lernen allerorten stattfinden kann, hält Illich dafür, dass „eine Gesellschaft, in der alle Kinder Gelegenheit haben, die für ihr Leben nötige Schulung freiwillig auszusuchen und daran aktiv teilzunehmen, das Abschaffen der Schule voraussetzt.“ I. Illich: *Deschooling Society*. S. 121 (Übers. von mir).

²³⁷ „When the acquiring of information and of technical intellectual skill do not influence the formation of a social disposition, ordinary vital experience fails to gain in meaning.“ J. Dewey: MW9. S. 12 (Übers. von mir).

für das Lernen (*Sharps in learning*)²³⁸ aus. In diesem Sinne will Deweys Kritik darauf hinaus, deutlich zu machen, dass es ein Kontinuum zwischen dem schulischen und außerschulischen Leben gibt und geben muss. Dewey sagt, es muss zu einer der wichtigsten Aufgaben der Bildungsphilosophie gemacht werden, das Ziel einer Balance zwischen der formalen und der informellen Erziehung methodisch zu reflektieren.²³⁹ Nach Dewey kann diese bildungsphilosophische Aufgabe erfüllt werden, indem die schulische Umwelt rekonstruiert wird.²⁴⁰

„There cannot be two sets of ethical principles, one for life in the school, and the other for life outside of the school. As conduct is one, so also the principles of conduct are one. The tendency to discuss the morals of the school as if the school were an institution by itself is highly unfortunate. The moral responsibility of the school, and of those who conduct it, is to society. *The school is fundamentally an institution erected by society to do a certain specific work, - to exercise a certain specific function in maintaining the life and advancing the welfare of society.* The educational system which does not recognize that this fact entails upon it an ethical responsibil-

²³⁸ J. Dewey: MW9. S. 12 (Übers. von mir).

²³⁹ „One of the weightiest problems with which the philosophy of education has to cope is the method of keeping a proper balance between the informal and the formal, the incidental and the intentional, modes of education.“ J. Dewey: MW9. S. 12 (Übers. von mir).

²⁴⁰ Aus Deweys Lehre, dass die Erziehung sich durch die Vermittlung von Umwelt vollzieht, lässt sich folgern, dass die Verbesserung der formalen Erziehung davon abhängig ist, die schulische Umwelt zu verbessern: „If we become aware of the environmental conditions, especially the social conditions, that influence our habits of conduct, we can then recreate ourselves by reconstructing our environment. To care for ourselves we must care for our world, and to care for our world we must care for ourselves.“ J. G. Garrison: John Dewey's Philosophy of Education. In: L. A. Hickman (Hrsg.): *Realding Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press 1998, S. 76.

ity is derelict and a defaulter.“²⁴¹

Was die Rekonstruktion der schulischen Umwelt angeht, macht Dewey zuerst klar, wodurch die Absicht (oder der Plan) gerechtfertigt wird, die für die formale Erziehung kennzeichnend ist. Nach Dewey ist die Gültigkeit der formalen Erziehung davon abhängig, ob sich die Erfahrungen, die im Gemeinschaftsleben gemacht werden, in den schulischen Lernprozessen widerspiegeln.²⁴² Um solche Lernerfahrungen zu gestalten, die am Gemeinschaftsleben orientiert sind, ist es nötig, die schulische Umwelt so zu arrangieren, dass auch den Kindern der Anlass zum „Kontakt mit den wirklichen Materialien und den wichtigen sozialen Betätigungen“²⁴³ mitgegeben wird. Dewey geht davon aus, dass die schulische Umwelt aus den Lehrstoffen bestehen muss, die um die konkreten Lebensprobleme herum ausgewählt und angeordnet sind, mit denen die Kinder außerhalb der Schule beschäftigt sind.²⁴⁴ Die konkreten Lebensprobleme, die in die Lehrstof-

²⁴¹ J. Dewey: MW4. S. 269 (Hervorhebung von mir).

²⁴² Kelly sagt, dass „das Einbeziehen der außerschulischen Tätigkeiten in den Schulplan für die bildungsphilosophischen Gedanken derer charakteristisch ist, die damit beschäftigt sind, die gemeinschaftsorientierte Schule zu entwickeln.“ („The inclusion of extracurricular activities in the formal provision made by the school has been a major feature of the philosophy of many those concerned with the development of community schools.“) A. V. Kelly: *The Curriculum. Theory and Practice*. S. 12 (Übers. von mir).

²⁴³ „A real education through real contact with actual materials and important social occupations“ J. Dewey: LW6. S. 102 (Übers. von mir).

²⁴⁴ Vgl. J. Dewey: MW9. S. 160-162. Dabei, die Lehrstoffe um die konkreten Lebensprobleme herum auszuwählen und anzuordnen, spielen die Lehrer eine große Rolle. Damit die konkreten Lebensprobleme festgestellt werden, welche unter dem pädagogischen Aspekt wertvoll sind, müssen die Lehrer sowohl ihre Lehrfächer als auch die gegenwärtigen Interessen und Gewohnheiten der Kinder kennen, die sich außerhalb der Schule gestalten. Vgl. das folgende Zitat: „To understand the latter [the pupil] in its interplay with subject matter is his [teacher’s] task. [...] Hence the need that teacher know both subject matter and the characteristic needs and capacities of the student.“ J. Dewey: MW9.

fe eingeführt sind, schaffen die Motivationsgrundlage für die experimentellen Untersuchungen als aktives Erfahrungslernen. Durch jede erfolgreiche Untersuchung, in der die vorhandenen Lehrstoffe als ein Mittel zur Problemlösung benutzt werden, wird eine Erkenntnis als eine Bedeutungsbeziehung konstruiert. Diese Erkenntnis ist auf das außerschulische Leben unmittelbar anwendbar und trägt dazu bei, es sinnvoll zu machen.

Deweys Rekonstruktion der schulischen Umwelt ist durch den problemzentrierten Erziehungsansatz gekennzeichnet.²⁴⁵ Unter den von mir herausgearbeiteten folgenden vier Aspekten kann man diesen Ansatz analysieren.

Erstens zeigt der problemzentrierte Erziehungsansatz, wie die Kinder sich mit den wissenschaftlichen Begriffen vertraut machen, die in die Lehrbücher eingegangen sind. Konservativ wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliche Begriffe den Kindern eingeprägt werden können, indem die Kinder dazu genötigt werden, die Lehrbücher wiederholt zu lesen. Dewey zieht die Wirksamkeit eines solchen mechanischen Lernens in Zweifel. „Wenn sich eine Information in die gegenwärtige Erfahrung eines Kindes nicht integrieren lässt, ist sie bedeutungslos.“²⁴⁶ Dewey ist sich sicher, dass die konkreten Lebensprobleme die Kinder zum freiwilligen Umgang mit den Lehrbüchern oder mit den Nachschlagewerken motivieren. Unter Anleitung der Lehrer finden die Kinder aus

²⁴⁵ In dem Punkt, dass die Lehrstoffauswahl und -anordnung auf die Lebenswirklichkeit abgestimmt sind, kann man den problemzentrierten und den gemeinschaftsorientierten Erziehungsansatz miteinander gleichsetzen. In der Tat ordnen die Lehrplanstudien Deweys Erziehungstheorie entweder in den problemzentrierten oder in den gemeinschaftsorientierten Lehrplan ein. Hierzu vgl. A. K. Ellis: *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, NY: Eye On Education 2004, S. 30-31 und 74-75.

²⁴⁶ „In the degree in which what is communicated cannot be organized into the existing experience of the learner, it becomes *mere words*.“ J. Dewey: MW9. S. 196 (Übers. von mir).

den relevanten Büchern die informativen, wenn auch abstrakten Werkzeuge selber heraus, die ihnen helfen, ihr erfahrendes Lernen zu einem Ende zu bringen. Die abstrakten Werkzeuge, die ihren Nutzen in den und für die Interessen der Kinder haben, integrieren sich leicht in die alltäglichen Erkenntnisse der Kinder und erhöhen ihren praktischen Wert.²⁴⁷

Zweitens zeigt der problemzentrierte Erziehungsansatz, dass die Kinder sich an der Lehrplangestaltung aktiv beteiligen. Konservativ werden die Kinder als die Objekte der Lehrplananwendung behandelt. Wie oben bereits erwähnt, lehnt Dewey ab, Kinder als Wesen anzusehen, die auf die äußeren Stimuli passiv reagieren. Durch ihre Erfahrungen, d.h. durch ihre Wechselbeziehung mit der Umwelt, machen die Kinder die Stimuli aktiv ausfindig. Stimulus und Reaktion entstehen korrelativ gleichzeitig wie schon oben bei der Erfahrung entwickelt wurde. Die Aufgabe der Kinder in der Schule ist nicht das Rezipieren, sondern das Experimentieren. Es ist selbstverständlich, dass der Experimentierende für die Planung seines Experiments selbst zuständig ist. Angesichts ihrer konkreten Lebensprobleme versuchen die Kinder, die Situationen zu beobachten, in die sie geraten sind, um Lösungsvorschläge zu entwickeln. Danach führen sie die praktischen Experimente durch, um zu überprüfen, ob etwas an den definierten Problemen oder an den Lösungsvorschlägen zu modifizieren ist. Im Prozess, in dem die Kinder ihre eigenen Probleme ermitteln und deren Lösungsmethoden entwickeln, gestaltet sich der

²⁴⁷ Dewey schlägt zwei pädagogische Maßstäbe für die Erkenntnis vor. Erstens muss jede Erkenntnis ihren Ursprung darin haben, wofür sich der Lernende interessiert. Zweitens muss jede Erkenntnis sich in alltägliche Erkenntnisse des Lernenden integrieren, um sie zu bereichern. Vgl. das folgende Zitat: „Does it [information] grow naturally out of some question with which the student is concerned? Does it fit into his more direct acquaintance so as to increase its efficacy and deepen its meaning? If it meets these two requirements, it is educative.“ J. Dewey: MW9. S. 194.

Lehrplan konkret.²⁴⁸

Drittens zeigt der problemzentrierte Erziehungsansatz, dass das Lernen eine Art von Zusammenarbeit ist. Traditionell wird vorausgesetzt, dass das individualistische Lernverfahren mit den sozialen Tätigkeiten nichts zu tun hat.²⁴⁹ Unter dieser Voraussetzung scheint es unvermeidlich zu sein, dass die Kinder in der Schule quasi solipsistisch unterrichtet werden. Dewey lehnt es ab, dass es einen Gegensatz zwischen dem individuellen Lernen und der Gesellschaftlichkeit gibt. Dewey setzt damit an, dass jede Lernerfahrung vom Interesse an einem konkreten Lebensproblem ausgehen muss, das unter Anleitung der Lehrer geweckt wurde. Für Dewey hat das Nachgehen von Interessen in der Schule nicht die Abwesenheit der kooperativen und gemeinsamen Lernerfahrungen zur Folge. Aus dem Zusammenleben in der Schule gehen die gemeinsamen Probleme unweigerlich hervor. Die gemeinsamen Probleme veranlassen die Kinder notwendig dazu, miteinander zu kooperieren. D.h. um ihre gemeinsamen Probleme zu lösen, müssen die Kinder bei den experimentellen Untersuchungen zusammenarbeiten. Die gemeinsame Beteiligung an den experimentellen Untersuchungen führt die Kinder dazu, „die ähnlichen emotionalen und intellektuellen Dispositionen (*similar emotional and intellectual dis-*

²⁴⁸ Vgl. das folgende Zitat: „The emphasis changes to the conditions which make it necessary for the child to take an active share in the personal building up of his own problems and to participate in methods of solving them.“ J. Dewey: MW3. S. 237. Nach Eames „ist die Struktur der Lernerfahrungen mit derjenigen der logisch angeordneten Lehrstoffe identisch, die sich typisch in den Lehrbüchern zeigen.“ („The basic elements in the child’s experience are the same as those in the logically organized subject matters of textbooks“) S. M. Eames: *Pragmatic Naturalism. An Introduction*. S. 218 (Übers. von mir).

²⁴⁹ Vgl. das folgende Zitat: „In general the school has been the institution which exhibited with greatest clearness the assumed antithesis between purely individualistic methods of learning and social action.“ J. Dewey: MW9. S. 310.

positions)²⁵⁰ auszubilden.

Viertens zeigt der problemzentrierte Erziehungsansatz uns, zu welchem Zweck die schulischen Lernerfahrungen der Kinder gemacht werden. Traditionell wird das Lernen in der Schule als ein Prozess angesehen, in dem sich die Kinder auf ihr künftiges Berufsleben vorbereiten. Dewey lehnt es ab, den Zweck des Lernens im Sinne der beruflichen Professionalisierung zu begreifen. Die fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, die im Rahmen der Berufsausbildung erworben werden, sind nicht dazu geeignet, eine allgemeine Basis für die Teilnahme am Gemeinschaftsleben zu schaffen. Nach Dewey ist eine Lernerfahrung eine aktive aneignende Beschäftigung (*active occupation*), d.h. eine Betätigung (*activity*), die sich durch die Haltung der Hingabe (*attitude of serious absorption*) an ein konkretes Lebensproblem kennzeichnet, das im Gemeinschaftsleben seinen Ort hat.²⁵¹ Jede solche aktive aneignende Beschäftigung wird nicht um des Gelderwerbs, sondern um des mit einer Handlung verknüpften Sinnes willen durchgeführt. „Sie hat einen Zweck, der nicht außerhalb ihr, sondern in ihr selbst liegt.“²⁵² Trotzdem ist sie von anderen Handlungen nicht isoliert. Ein Zweck, der einer Handlung innewohnt, ermöglicht die ordnungsgemäße Aufeinanderfolge der Handlungen.²⁵³ Um seine These vom intrinsischem Zweck des Lernens noch deutlicher zu machen, führt Dewey folgendes Beispiel an. Die Gartenarbeit ist eine Tätigkeit, die außerhalb der

²⁵⁰ J. Dewey: MW9. S. 7 (Übers. von mir).

²⁵¹ Vgl. J. Dewey: MW9. S. 207.

²⁵² „The activity has its own end, instead of its having an ulterior result.“ J. Dewey: MW9. S. 210 (Übers. von mir).

²⁵³ Vgl. das folgende Zitat: „Play has an end in the sense of a directing idea which gives point to the successive acts. Persons who play are not just doing something (pure physical movement); they are trying to do or effect something, an attitude that involves anticipatory forecasts which stimulate their present action.“ J. Dewey: MW9. S. 211.

Schule beruflich ausgeübt wird. Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Interessen und Gewohnheiten der Kinder kann sie mit den Unterrichtsinhalten in Verbindung gebracht werden. Das veranlasst die Kinder, sich mit konkreten Aufgaben (z.B. Pflügen und Säen) zu beschäftigen. Einerseits ist diese aktive Beschäftigung für die Kinder „intrinsisch befriedigend (*intrinsically satisfying*).“²⁵⁴ Andererseits dient diese Beschäftigung als Grundlage für die Behandlung noch allgemeinerer Themen (z.B. Biologie und Ökologie). D.h. die Gartenarbeit überschreitet den Bereich der Ausbildung für einen Beruf und wird letztlich auf die Ebene der allgemeinen theoretischen Fragestellungen gehoben. Damit eröffnet sich eine Perspektive für „die allgemeine Menschenbildung, die berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten so in sich aufnimmt, dass Berufsbildung und Allgemeinbildung nicht einen Gegensatz und einen Widerspruch, sondern eine Synthese darstellen.“²⁵⁵

3.1.1.2. Methode des Unterrichts

Der Kern Dewey'scher Rekonstruktion der schulischen Umwelt besteht darin, die Lehrstoffe um die konkreten Lebensprobleme herum auszuwählen und anzuordnen, mit denen die Schüler außerhalb der Schule beschäftigt sind. Indem die gegenwärtigen Interessen und Betätigungen der Schüler in die Lehrstoffe eingeführt werden, wird die Motivationsgrundlage für experimentelle Untersuchungen als aktives Erfahrungslernen geschaffen. Hier stellt sich die Frage, durch welche Lehrmethode die unter dem Aspekt der Wechselbeziehung zwischen den Schülern und ihrer schulischen Umwelt begriffenen Lehrstoffe zu vermitteln sind? Üblicherweise wird behauptet, dass Lehrstoff und

²⁵⁴ J. Dewey: MW9. S. 212 (Übers. von mir).

²⁵⁵ K.-H. Schäfer: *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus*. Wiesbaden: VS 2005, S. 132.

Lehrmethode voneinander getrennte Angelegenheiten sind. Während Lehrstoff als eine systematische Gruppierung der Tatsachen und Prinzipien der Natur- und Menschenwelt angenommen wird, muss Lehrmethode darauf ausgerichtet sein, die gegebenen Lehrstoffe klar und verständlich darzustellen, so dass sie den Geist prägen. Dewey lehnt die Ablösung der Lehrmethode vom Lehrstoff ab, auch weil sie ihren Ursprung im philosophischen Dualismus hat.

Dewey versteht die Lehrmethode als die Art und Weise, in der die Lehrstoffe *angeordnet* werden. Deweys Auffassung, dass Lehrmethode nicht etwas für sich Existierendes ist, wird auf die Einheit von Stoff (*material*) und Methode zurückgeführt. Methode ist die wirksame Behandlung des Stoffes. Ohne Stoff läuft die Methode leer. Das Wort *wirksam* (*effective*) bedeutet, mit einem Mindestmaß an Kraft- und Zeitverlust ein Ziel zu erreichen. Unter Methode ist daher „die wirksame Verwertung des Stoffes zur Erreichung bestimmter Ziele“²⁵⁶ zu verstehen. Nach Dewey unterscheiden sich Stoff und Methode erst dann voneinander, wenn der Ablauf der Erfahrung unter bewusste Kontrolle gebracht wird. Wenn wir eine Erfahrung nicht einfach haben, sondern über sie unter dem Aspekt eines ins Auge gefassten Ziels nachdenken, dann können wir zwischen dem Erfahrungsinhalt (oder dem Erfahrenen) und dem Erfahrungsvorgang unterscheiden. Eine reflektierende Betrachtung über die Erfahrung löst die Unterscheidung zwischen Was und Wie aus.

„Since thinking is a directed movement of subject matter to a completing issue, and since mind is the deliberate and intentional phase of the process, the notion of any

²⁵⁶ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S. 220.

such split is radically false. The fact that the material of a science is organized is evidence that it has already been subjected to intelligence; it has been methodized, so to say. Zoology as a systematic branch of knowledge represents crude, scattered facts of our ordinary acquaintance with animals after they have been subjected to careful examination, to deliberate supplementation, and to arrangement to bring out connections which assist observation, memory, and further inquiry. Instead of furnishing a starting point for learning, they mark out a consummation. Method means that arrangement of subject matter which makes it most effective in use.²⁵⁷

Um eine angemessene Methode des Unterrichts zu entwickeln, muss die Natur der Erfahrung zuerst analysiert werden. Nach Dewey ist Erfahrung die Verbindung zwischen einem passiven und einem aktiven Element. Ein aktives Element der Erfahrung weist auf das Versuchen (*trying*) hin, und ein passives Element der Erfahrung auf das Erleiden (*undergoing*). „Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück.“²⁵⁸ Der Wert einer Erfahrung hängt davon ab, wie das aktive und das passive Element der Erfahrung miteinander verbunden sind. Je enger die beiden Elemente der Erfahrung verbunden sind, desto größer ist der Wert der Erfahrung. Dewey bezeichnet das Wahrnehmen der Beziehung zwischen einer Handlung und ihrer Folge als Denken (*thinking*).²⁵⁹ Ohne die Be-

²⁵⁷ J. Dewey: MW9. S. 171-172.

²⁵⁸ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S. 186.

²⁵⁹ Für Dewey bilden das Denken (*thinking*), das reflektierende Denken (*reflective thinking*), das Erkennen (*knowing*), das Lernen (*learning*), die Untersuchung (*inquiry*) und die Überlegung (*deliberation*) einen unlösbaren Zusammenhang miteinander in der Erfahrung, so dass jedes Moment auch für das andere stehen kann.

ziehung zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuch ergibt, aufzudecken, ist es unmöglich, eine sinnvolle Erfahrung zu machen. Das Wort *sinnvoll* bedeutet, die Folge einer Handlung so genau und umfassend wie möglich vorausszusehen. D.h. „wenn wir im einzelnen wissen, worauf ein Ergebnis beruht, so können wir feststellen, ob die notwendigen Vorbedingungen erfüllt sind. [...] Wenn einige der notwendigen Vorbedingungen fehlen, so können wir für ihre Herbeiführung sorgen; oder wenn die gegebenen Vorbedingungen solcher Art sind, dass sie zugleich unerwünschte Wirkungen ergeben, so können wir einige der überflüssigen Vorbedingungen beseitigen und Zeit, Kraft oder Mühe sparen.“²⁶⁰

„Thinking is thus equivalent to an explicit rendering of the intelligent element in our experience. It makes it possible to act with an end in view. It is the condition of our having aims. As soon as an infant begins to *expect* he begins to use something which is now going on as a sign of something to follow; he is, in however simple a fashion, judging. For he takes on thing as *evidence* of something else, and so recognizes a relationship. Any future development, however elaborate it may be, is only an extending and a refining of this simple act of inference. All that the wisest man can do is to observe what is going on more widely and more minutely and then select more carefully from what is noted just those factors which point to something to happen.“²⁶¹

Dewey fasst Denken als die Methode der intelligenten Erfahrung (*the method of intelligent experience*) auf. Denken lässt die intellektuelle Phase des Erfahrungsprozesses her-

²⁶⁰ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S. 194.

²⁶¹ J. Dewey: MW9. S. 152-153.

ausgehoben und klar ersichtlich werden. Das Wort *intelleligent (intelligent)* bedeutet nicht das Ausschließen von Affektivität aus dem Erfahrungsinhalt, sondern die Art und Weise, in der die Erfahrung ihren Lauf nehmen soll. Die Gegensätze zum Denken sind Routine und Willkür. Bei diesen beiden Verhaltensweisen werden die ins Auge gefassten Zwecke, Ziele und die daraus hergeleiteten Folgen des gegenwärtigen Handelns außer Acht gelassen. Wie oben erwähnt, ist Wissen (*knowledge*) sowohl Ergebnis des Denkens als auch Mittel zum Denken. Eine Erkenntnis, die ohne Beziehung zum Denken oder Erkennen (*knowing* in der Verlaufsform) erworben ist, ist keine Erkenntnis. Wenn eine Erkenntnis nicht darauf abgestimmt ist, was ein Schüler zu tun hat, um ein Ziel zu erreichen oder einen Zweck zu erfüllen, dann ist sie nichts weiter als ein bedeutungsarmer Satz. In diesem Sinne kann behauptet werden, dass die Hauptaufgabe des Unterrichts darin besteht, Denkfähigkeit zu entwickeln und den Erkenntnisprozess - sowohl *knowledge* als auch *knowing* - zu fördern. Erkenntnisgewinn ist Nebensache. Damit diese Aufgabe erfolgreich erfüllt wird, ist es notwendig, die Methode des Unterrichts in Übereinstimmung mit dem Denkvorgang (*the process of thinking*) zu bringen.

Nach Dewey werden die wesentlichen Merkmale der Methode des Unterrichts, die mit den wesentlichen Merkmalen des Denkens identisch sind, in einem Muster (Pattern) abgebildet, das aus fünf Phasen besteht.²⁶²

1) Die erste Phase des Unterrichts ist die Beobachtung der aktuellen Sachlagen, in denen die Schüler ihre unmittelbaren Erfahrungen haben. Am Anfang des Unterrichts müssen die laufenden Tätigkeiten berücksichtigt werden, an denen die Schüler gegenwärtig interessiert sind. Der didaktische Grundirrtum liegt hauptsächlich darin, unter der

²⁶² Vgl. J. Dewey: MW9. S. 160-170.

Voraussetzung der Erfahrung in abgeschlossener Form ein Unterrichtsprogramm zu entwerfen.

2) Die zweite Phase des Unterrichts ist die Fragestellung, welche die echten und konkreten Probleme aufkommen lässt. Die echten Probleme sind die persönlichen Probleme, die aus den aktuellen Erfahrungssachlagen hervorgehen. Die Probleme veranlassen die Schüler zu der Art von Probieren oder Versuchen, wie sie auch außerhalb der Schule ihre Aufmerksamkeit erregen. Wo die Schüler wirklich etwas tun, bietet sich die Möglichkeit des aktiven Erfahrungslernens. Damit die Schüler selbst ihre Lebensprobleme feststellen können, muss die gestellte Frage folgende zwei Bedingungen erfüllen. Erstens muss sie den Schülern Schwierigkeiten so ausreichend bereiten, dass das Denken angeregt werden kann. Zweitens muss die Fragestellung mit bereits bestehenden Gewohnheiten der Schüler so ausreichend zusammenhängen, dass Fingerzeige gegeben werden können.

3) Die dritte Phase des Unterrichts besteht darin, die Schüler mit den nötigen Basisinformationen zu versorgen, die sie zur Behandlung der von ihnen selbst definierten Probleme brauchen. „Der Stoff des Denkens besteht nicht aus Gedanken (*thoughts*), sondern aus Handlungen, Tatsachen, Ergebnissen und den Beziehungen der Dinge zueinander. Mit anderen Worten: wer erfolgreich denken will, muss Erfahrungen gemacht haben oder machen, die ihm die Hilfsmittel liefern, mit denen er der gegebenen Schwierigkeit zu Leibe gehen kann.“²⁶³ Die Rolle der Lehrer beschränkt sich darauf, den Schülern Material darzubieten. Die Schüler müssen selbst das Material analysieren und bearbeiten.

4) Die vierte Phase des Unterrichts ist die Aufforderung dazu, Ideen zur Lösung bzw.

²⁶³ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S. 209.

Lösungsvorschläge (*ideas*) zu entwickeln. Ein Lösungsvorschlag ist die Vorwegnahme (*anticipation*) eines möglichen Ergebnisses. Wenn eine bisher noch nicht eingetretene Folge in *imaginative* Verbindung mit einer Handlung gesetzt wird, beginnt die schöpferische Tätigkeit. Das Wort *imaginativ* bedeutet „das Herausbekommen der Möglichkeiten, die im Gewebe des Aktuellen verwoben sind,“²⁶⁴ d.h. das Wahrnehmen des gegenwärtig Wirkenden in Hinsicht auf das Mögliche. Es ist unmöglich, einen Lösungsvor-

²⁶⁴ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 398. Deweys Begriff von Imagination muss im Zusammenhang mit der metaphysischen Diskussion über Möglichkeit verstanden werden. Das Hauptthema der metaphysischen Diskussion über Möglichkeit ist die Beziehung zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit. In der gegenwärtigen Metaphysik konkurrieren zwei dominante Theorien der Möglichkeit miteinander. Das Wirkliche ist das Mögliche. Diesbezüglich gibt es keine wissenschaftliche Meinungsverschiedenheit. Lewis behauptet, dass das Umgekehrte der Fall ist. Nach Lewis kann eine Möglichkeit, die in unserer Welt mit der Wirklichkeit nicht zusammenhängt, in einer anderen Welt wirklich sein. Sie ist von Raum und Zeit unserer Welt unabhängig. Während wir den Begriff von Wirklichkeit verwenden, um auf unsere Welt hinzuweisen, verwenden die Bewohner einer anderen Welt den Begriff von Wirklichkeit, um auf ihre eigene hinzuweisen. Es gibt so viele Welten, wie es die Möglichkeiten gibt. Vgl. D. Lewis: *On the Plurality of Worlds*. Oxford: Blackwell 1986. Armstrong behauptet, dass eine Möglichkeit Existenz hat, wenn die Elemente, aus denen eine Möglichkeit zusammengesetzt ist, in der Wirklichkeit vorhanden sind. Angenommen, dass es ein Kind mit beschränkter Erfahrung gibt. Das Kind sieht ein rotes Auto vorbeifahren. Gleich danach sieht das Kind ein blaues Motorrad vorbeifahren. Das Kind weiß, dass es in der Wirklichkeit zwei Dinge (Auto und Motorrad) und zwei Eigenschaften (rot und blau) gibt. Und das Kind weiß, dass es möglich ist, in Gedanken zwei Dinge und zwei Eigenschaften umzuordnen. Auch wenn das Kind nur ein rotes Auto und ein blaues Motorrad gesehen hat, kann das Kind ein blaues Auto und ein rotes Motorrad imaginieren. Vgl. D. M. Armstrong: *A Combinatorial Theory of Possibility*. Cambridge: Cambridge University Press 1989. Deweys Begriff von Imagination ist mehr der Theorie von Armstrong als der Theorie von Lewis verwandt. Nach Dewey ist Imagination „die Herstellung verschiedener Kombinationen ausgewählter Elemente von Gewohnheiten und Trieben, um zu sehen, wie die daraus sich ergebende Handlung sich ausnehmen würde, wenn wir uns wirklich auf sie einließen.“ J. Dewey: *Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten*. Hrsg. u. übers. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Pestalozzianum 2004, S. 138. Trotzdem besteht ein entscheidender Meinungsunterschied zwischen Dewey und Armstrong. Für Dewey ist eine nur logische Möglichkeit, die ihre praktische Umsetzung außer Betracht lässt, sinnlos. Für Armstrong wird dem Rekombinieren von Ding und Eigenschaft keine Bedingung auferlegt, die mit den menschlichen Handlungen tatsächlich erfüllt werden muss.

schlag von einer Person auf eine andere zu übertragen. Wenn ein Lösungsvorschlag einer anderen Person mitgeteilt wird, wird er unweigerlich zum Material der Behandlung eines vorliegenden Problems.

5) Die fünfte Phase des Unterrichts besteht darin, dass den Schülern Gelegenheit gegeben wird, ihre eigenen Lösungsvorschläge zu testen. Wenn ein Lösungsvorschlag nicht auf eine gegebene Erfahrungssachlage angewendet wird, bleibt er nur eine Hypothese, der es an Wirklichkeit mangelt. Der erfolgreiche Schluss des Unterrichts ist davon abhängig, dass die Schüler Handlungspläne entwickeln und in der Absicht handeln, Ergebnisse zu erzielen und die Richtigkeit ihrer Handlungsplanungen nachzuprüfen.²⁶⁵

²⁶⁵ 1) Projektunterricht (*project-based learning*) ist ein Lehrmodell, das unter Anlehnung an Deweysche Methode des Unterrichts entwickelt worden ist. Er betont, dass „die Schüler die von ihnen selbst definierten echten Lebensprobleme auf kooperative Weise lösen.“ („Project-based learning is an instructional model based on having students confront real-world issues that they find meaningful, determine how to address them, and then act in a collaborative fashion to create problem solutions.“) W. N. Bender: *Project-Based Learning. Differentiating Instruction for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Corwin 2012, S. 1 (Übers. von mir). Das Modell des Projektunterrichts setzt jedoch die Abtrennung zwischen Was und Wie voraus, die Dewey ausdrücklich ablehnt. Der Grund dieser Abtrennung liegt darin, dass der Projektunterricht sich als ein Mittel zur Verwirklichung des binnendifferenzierten Unterrichts (*differentiated instruction*) versteht. Hierzu vgl. W. N. Bender: *Project-Based Learning. Instruction for the 21st Century* S. 23. Binnendifferenzierter Unterricht erklärt die Verschiedenheit der Dispositionen der Schüler zu seinem Grundsatz, weswegen er auch individualisierten Unterricht genannt wird. Dennoch macht er es sich zur Aufgabe, alle Kinder die (nationalen) Bildungsstandards erfolgreich erreichen zu lassen. Hierzu vgl. J. S. Thousand/R. A. Villa/A. I. Nevin: *Differentiating Instruction. Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin 2007, S. 3-5. Beim differenzierten Unterricht kommt es darauf an, die individualisierten Methoden zu entwickeln, die den gegebenen Zwecken dienen. Vgl. das folgende Zitat: „The standards are the What and the differentiation is the How.“ R. J. Fogarty/B. M. Pete: *How to Differentiate Learning. Curriculum, Instruction, Assessment*. Thousand Oaks; CA: Corwin 2005, S. 4. Solange Projektunterricht als eine Art differenzierten Unterrichts verstanden wird, ist es aus dem Zusammenhang mit Dewey gerissen.

2) USMES (*The Unified Science and Mathematics for Elementary Schools*) gilt als eine Wiederbelebung der Deweyschen Methode des Unterrichts. USMES ist ein Lehrmodell, das 1970 auf der *Conference on the Correlation of Science and Mathematics in Schools* vorgeschlagen wurde. Nach USMES ist ein

3.1.2. Erziehung zur vollständigen Bedeutungserfüllung

Für Dewey sind Lehrstoffe bedeutungslos, wenn sie aus den konkreten Lebenskontexten herausgelöst sind. Sie müssen in Wechselbeziehung mit den Kindern stehen, um sich in die Erfahrungsvorgänge zu integrieren, in denen die Bedeutungen konstituiert werden. Mit seiner naturalistischen Betrachtungsweise der Erziehung zielt Dewey nicht darauf ab, einen alternativen Lehrplan zu gestalten. Sein erziehungstheoretisches Hauptanliegen ist es, eine Kontinuität zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Leben sicherzustellen. Dewey insistiert darauf, dass die Lehrstoffe um die konkreten Lebensprobleme herum ausgewählt und angeordnet werden müssen, mit denen die Kinder außerhalb der Schule beschäftigt sind. Indem die gegenwärtigen Interessen der Kinder in den Mittelpunkt der Lehrplangestaltung gestellt werden, bietet sich die Möglichkeit, Ereignisse eintreten zu lassen, in denen die Kinder und die Lehrstoffe miteinander in Kontakt kommen. Im Falle, dass Ereignisse erfolgreich in eine denotative Relation zueinander gebracht werden, werden Bedeutungen konstruiert, die dazu befähigen, die Handlungen anzuleiten, durch welche die im Unterricht *künstlich* erzeugten unbestimmten Situationen in Bestimmtheit überführt werden. Bedeutungen sind dann unmittelbar anwendbar und verbessern das außerschulische Leben der Kinder.

Deweys Erziehungstheorie erklärt, weswegen Bedeutungskonstruktion in der Schule

konkretes Lebensproblem eine Lerneinheit (*an integrated unit of study*), die den Bereich eines bestimmten Lehrfaches überschreitet. Die Rolle der Lehrer ist, die Schüler mit den Basisinformationen zu versehen, die als Mittel zur Problemlösung dienen können. Nach den von ihnen selbst gefassten Plänen bewerten die Schüler ihre Leistungen selber. Die formalen Tests werden daher abgelehnt. Zur USMES vgl. A. K. Ellis: *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, NY: Eye On Education 2004, S. 85-90.

voraussetzt, die konkreten Lebensprobleme in die Lehrstoffe zu integrieren. Die konkreten Lebensprobleme weisen auf die unbestimmten Situationen hin, die durch das unmittelbare Haben der Qualitäten hervorgebracht werden. In den Qualitäten, die außerhalb der Schule unmittelbar erfahren werden, haben die innerhalb der Schule zu konstruierenden und konstruierten Bedeutungen ihren existenziellen Ursprung. Es erhebt sich die Frage, ob Deweys metaphysische These, dass jede Bedeutung vollständig erfüllt wird, indem sie zu ihrem Ausgangspunkt zurückkehrt, in dem sich die Realität enthüllt hat, in eine erziehungstheoretische Version übersetzt werden kann. Dewey hat nicht versucht, in seinem metaphysischen Rahmen eine Erziehungstheorie aufzustellen. Der größte Teil der pädagogischen Werke Deweys wurde geschrieben, bevor seine Metaphysik ausgereift war.²⁶⁶ Wir müssen es uns zur Aufgabe machen, die metaphysische Diskussion, auf die sich der spätere Dewey konzentriert, erziehungstheoretisch weiter zu führen. Diese Arbeit ist ein Unternehmen, das eine Lücke schließt, die Dewey uns zurückgelassen hat. In folgenden zwei Unterkapiteln will ich dies versuchen.

3.1.2.1. Unterricht als Abstimmungsprozess zwischen Lehrhandeln (*teaching experience*) und Lernerfahrung (*learning experience*)

Bedeutungskonstruktion in der Schule wird durch den Unterricht konkret umgesetzt. Die erziehungstheoretische Diskussion über die *vollständige* Bedeutungserfüllung muss daher ihren Ausgang von einer normativen Analyse des Unterrichtes nehmen. Konserva-

²⁶⁶ Heute werden folgende drei Werke als die Werke angesehen, in denen Deweys pädagogischer Gedanke intensiv zum Ausdruck kommt: *The School and Society* (1900) und *The Child and the Community* (1902) sind die Artikel, die veröffentlicht wurden, während Dewey die Laborschule in Chicago leitete. *Democracy and Education* (1916) ist ein Buch, das Dewey Weltberühmtheit einbringt. In diesem Buch versucht Dewey, anhand seines eigenen Begriffes von Erfahrung darzulegen, was Erziehung sein soll.

tiv wird der Unterricht als eine Vermittlung, ein Vermitteln, aufgefasst. Erfolgreicher Unterricht ist davon abhängig, ob Lehrstoffe klar und verständlich dargestellt werden. Der Lehrer gibt die Informationen, und die Schüler nehmen das Wissen, das in ihnen enthalten ist, in seiner fertigen Darreichungsform auf. Unter der Voraussetzung, dass das zu Vermittelnde bereits feststeht, gestaltet sich der Unterricht nach dem Stimulus-Reaktions-Modell.

Wie kann der Unterricht sich von der im Stimulus-Reaktions-Modell enthaltenen mechanischen Kausalität befreien? Deweys Metaphysik weist auf eine Antwort hin. Der Unterricht erweist sich dann als ein Prozess, in dem Lehrhandeln (*teaching experience*) und Lernerfahrung (*learning experience*) aufeinander organisch abgestimmt werden, wenn die Integration von Qualität und Relation in jeder Lehr- und Lernerfahrung gelingt. Hierzu darf der Unterricht nicht auf das (aktive) Informieren und das (passive) Aufnehmen reduziert werden. Die beiden sind vielmehr wesentliche Bestandteile sowohl jeder Lehrhandlung wie auch eines jeden Erfahrungslernens.

Lehrhandeln wird oft damit gleichgesetzt, informative Darstellungen zu geben. Unter dem Aspekt Deweys betrachtet ist diese Darstellung mit dem denotativen Wissen bei der Erfahrung gleichzusetzen, in das aktive und passive Handlungsphasen eingeschlossen sind. Für einen Lehrer, der am laufenden Unterricht aktiv beteiligt ist, ist der Gegenstand des Wissens (*knowledge*) und Erkennens (*knowing*) eine Qualität, die in dem Augenblick unmittelbar *gehabt* wird, wo der Lehrer versucht, ein konkretes Lebensproblem der Schüler zu identifizieren. Wenn das Erkennen nicht auf eine solche unmittelbar gehabte Qualität ausgerichtet ist, bedeutet es sowohl ein kaltes und farbloses Wiederer-

kennen dessen, was bereits vorhanden ist, als auch die Anregung zu einem weiteren Schritt im mechanischen Unterrichtsprozess. Eine unmittelbar gegebene Qualität als solche ist undefinierbar und unbeschreibbar. Sie wird erkannt (oder bedeutet), indem sie auf denotative Weise *ausgedrückt* wird. Ein Zeichen, das in Beziehung zu einem qualitativ wahrgenommenen Ereignis zu bringen ist, wird unter Berücksichtigung der vorhandenen Lehrstoffe in didaktischer Absicht ausgewählt. Eine Bedeutung (oder ein Erkenntnis) soll jedoch mehr als eine einfache Zeichenbeziehung sein. Durch die Rückkehr zu ihrem Ausgangspunkt soll sie vollständig erfüllt werden. Eine vollständig erfüllte Bedeutung, in die eine Qualität und eine Relation integriert sind, kann als ein lebendiger Lehrstoff gelten, der in den Schülern eine neue Wahrnehmung ihrer gewöhnlichen Welt hervorbringt.

Lernhandeln wird normalerweise im Sinne des Aufnehmens begriffen. Aus der Sicht Deweys betrachtet „bedeutet das Aufnehmen aber nicht Passivität, sondern einen Prozess, der aus einer Reihe von aufeinander bezogenen Handlungen besteht, die sich in Richtung auf eine objektivierbare Erfüllung akkumulieren.“²⁶⁷ D.h. jedem Aufnehmen liegt die zunehmende Koordination zwischen den folgenden zwei Handlungsphasen zugrunde. Die eine ist das unmittelbare Haben einer Qualität: Bei der Begegnung mit einer informativen Äußerung (*informative expression*), die von einem Lehrer gegeben wird, soll ein Schüler eine Empfindung qualitativ ähnlich derjenigen *erhalten*, die er von außerhalb der Schule kennt. Die andere Handlungsphase ist das Herstellen einer Relation:

²⁶⁷ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 66. Deweys Behauptung, dass der aktive Aspekt ins Aufnehmen eingeschlossen ist, zeigt sich besonders in seiner folgenden Bemerkung: „Perzeption ist ein Vorgang, bei dem Energie ausgestrahlt wird, um Energie zu empfangen; sie bedeutet kein Zurückhalten von Energie.“ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 68.

Indem eine Empfindung, die durch Wechselbeziehung zwischen einem Schüler und einem lebensnahen Lehrstoff hervorgerufen wird, in Relation dazu steht, was durch eine experimentelle Untersuchung vorläufig bestätigt werden kann, kommt eine Bedeutung zum *Ausdruck*. Diese Bedeutung ist zwar auf eine vorhandene Form von Sprachgebrauch angewiesen, aber im Hinblick auf ihren Gegenstand (Was) und ihre Methode (Wie) ist sie ursprünglich. Sie ist ein schöpferischer Ausdruck. Sie ist jedoch der Gefahr ausgesetzt, dass diese Ursprünglichkeit unter dem Einfluss der konventionellen Denk- und Handlungsweisen in den Hintergrund gerät. Um diese Gefahr zu vermeiden, muss die einzigartige Ursprünglichkeit durch Rückkehr zum Ausgangspunkt der lernenden Untersuchung vollständig eingelöst und erfüllt werden. D.h. bei dem Einsatz einer Bedeutung muss ihr existenzieller Ursprung (*existential source*) bewusst mit- und nachgezogen werden. Eine in diesem Sinne vollständig erfüllte Bedeutung, in die eine Qualität und eine Relation integriert sind, kann unmittelbar darauf transferiert werden, ein konkretes Lebensproblem außerhalb der Schule zu lösen. Sie informiert gleichzeitig den Lehrer im laufenden Unterricht darüber, wie seine weiteren Darstellungen ausgedrückt werden müssen.

Die vollständige Bedeutungserfüllung (*the fulfillment of meaning*) kann in der Schule nur erreicht werden, wenn sich Lehrhandeln und Lernerfahrung wechselseitig bedingen. Die informativen Äußerungen, die von dem Lehrer gemacht werden, wecken in den Schülern aktive Empfänglichkeiten (*sensitivities*). Um wirklich informierende Äußerungen tätigen zu können, müssen Lehrer das von den Schülern Erfahrene in Betracht ziehen, und das von den Schülern künftig zu Erfahrende vorwegnehmen. In der zyklischen Aufeinanderfolge von Lehrhandeln und Lernerfahrung wird zunehmend Verstän-

digung darüber erreicht, was im konkreten Fall pädagogisch-didaktisch gut ist. Die Planung, die für die formale Erziehung kennzeichnend ist, muss der organischen Abstimmung (*attunement*) zwischen Lehrhandeln und Lernerfahrung Raum und Rahmen geben. In der Lernerfahrung müssen die Qualitäten, Relationen und Bedeutungen realisiert werden, die mit denjenigen zur Passung kommen können, die durch das Lehrhandeln erzeugt wurden. Gemäß ihrer Unterrichtspläne wählen die Lehrer die Lehrstoffe aus, verdeutlichen, vereinfachen, fassen zusammen und fassen in Worte. Die Schüler gestalten diese Vorgänge nach ihren Interessen neu.²⁶⁸

3.1.2.2. Pädagogischer Ausdruck

Aus der normativen Analyse des Unterrichtes geht hervor, dass Lehrer und Schüler alle pädagogisch schöpferische Äußerungen erzeugen. Dewey sagt, dass das Äußern, d.h. das Erzeugen eines Ausdruckes (*an expression*) für einen Sachverhalt, „die Erhellung eines dunkel wahrgenommenen Gefühls“²⁶⁹ ist. Ein Gefühl bedeutet eine Qualität, die mit einem natürlichen Ereignis einhergeht, d.h. mit einer wechselseitigen Durchdringung von Mensch und natürlicher Umwelt. Und die Erhellung bedeutet, mittels eines Zeichens einen Gegenstand kenntlich machen. In diesem Sinne kann eine zeichenhafte ausdruckschaffende Äußerung (*an act of expression*) als ein Mediengebrauch definiert werden, der einem qualitativ wahrgenommenen Ereignis eine Signifikanz oder einen

²⁶⁸ Vgl. das folgende Zitat: „For to perceive, a beholder must *create* his own experience. And his creation must include relations comparable to those which the original producer underwent. They are not the same in any literal sense. But with the perceiver, as with the artist, there must be an ordering of the elements of the whole that is in form, although not in details, the same as the process of organization the creator of the work consciously experienced. Without an act of recreation the object is not perceived as a work of art. The artist selected, simplified, clarified, abridged and condensed according to his interest. The beholder must go through these operations according to his point of view and interest.“ J. Dewey: LW10. S. 60.

²⁶⁹ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 93.

Wert verleiht.

Für Dewey ist jede Äußerung, jeder Ausdrucksakt, auf eine unmittelbar gehabte (oder erlebte) Qualität ausgerichtet. Eine Qualität ist eine konkrete singuläre Eigenschaft. Dewey betrachtet jede konkrete vereinzelte Eigenschaft als das existenziell Wirkliche (*the existential reality of qualitative things*). Zum Erfassen eines Ausdrucksaktes ist es nicht notwendig, eine allgemeine Form vorauszusetzen, die jenseits der Erfahrung einer konkreten singulären Eigenschaft liegt. Weil jeder Ausdrucksakt fähig ist, auf das existenziell Wirkliche hinzuweisen, muss eine Hierarchisierung der Äußerungen (oder Ausdrücke) abgelehnt werden. Lehrer und Schüler unterscheiden sich nicht deswegen voneinander, weil die Lehrer diejenigen Äußerungen machen, in denen die Realität genauer wiedergegeben wird, sondern weil die Lehrer die relativ höhere „Empfänglichkeit für die Medien“²⁷⁰ der Darstellung haben. Mit ihrem sorgsamem Umgang mit den Medien erzeugen die Lehrer die medialen Darstellungen, die auf die je verschiedenen Situationen anwendbar sind.

Worin oder womit wird die pädagogische Bedeutung einer unterrichtlichen Äußerung begründet? Was ist verschiedenen Äußerungen bzw. Ausdrucksakten gemeinsam, die für die pädagogische Kommunikation in der Schule konstitutiv sind? Unter dieser Rücksicht diskutiert Dewey über Medien. Medium hat bei Dewey zwei Bedeutungen: Mittleres (*mediator*) und Mittel (*means*).²⁷¹ Bezüglich seiner Diskussion über die Medien richtet Dewey sein Augenmerk besonders auf die zweite Bedeutung. Hier stellt sich die

²⁷⁰ J. Dewey: *Kunst als Erfahrung*. S. 232.

²⁷¹ Vgl. J. Dewey: LW10. S. 203-204.

Frage, ob ein Mittel in äußerlicher Beziehung zum Zweck einer Herstellungstätigkeit steht. Nach der Traditionellen Philosophie hat die Tätigkeit des menschlichen Herstellens (*poiesis*) keinen Selbstzweck. Durch den kunstfertigen Gebrauch eines Mittels muss ein vorherbestimmter Zweck erreicht werden. Dewey lehnt ab, einen Zweck (*an end*) mit einem erzeugten Ergebnis (*an outcome*) gleichzusetzen. Ein erzeugtes Ergebnis ist die Vollendung eines Prozesses, in welchem Zweck und Mittel miteinander koordiniert werden. Ein Mittel, das im Zusammenhang mit einem Zweck gefunden wird, ist sowohl dem Prozess als auch dem erzeugten Ergebnis immanent.²⁷²

Aus Deweys Raisonieren über Medien lässt sich folgern, dass eine konkrete singuläre Qualität selbst die Art und Weise bestimmt, wie sie angemessen auszudrücken ist. „Die Qualität selektiert das Material und gibt die Richtung seiner Ordnung und Anordnung vor.“²⁷³ Sie transformiert ein bestimmtes Material in ein authentisches Ausdrucksmedium.²⁷⁴ Die Gültigkeit der hergestellten Relation zwischen den beiden - Qualität und

²⁷² Vgl. das folgende Zitat: „There are two kinds of means. One kind is external to that which is accomplished; the other kind is taken up into the consequences produced and remains immanent in them. There are ends which are merely welcome cessations and there are ends that are fulfillments of what went before.“ J. Dewey: LW10. S. 201.

²⁷³ „It [emotion] is selective of material and directive of its order and arrangement.“ J. Dewey: LW10. S. 75 (Übers. von mir).

²⁷⁴ Vgl. J. Dewey: LW10. S. 204. Deweys Diskussion über die Medien zeigt uns, woran die gegenwärtige Medienbildung sich ausrichten muss. Unter dem Aspekt Deweys betrachtet wird der Mensch über die Welt durch die Vermittlung von Medien indirekt informiert. Die Medien sind kein Schaufenster zur Welt. Sie entstehen durch die gesellschaftlichen Verhältnisse und sind darin eingebettet. Medienkompetenz (*media literacy*) soll sich daher nicht auf Mediennutzung beschränken. Die Reflexion über die gesellschaftlichen Verhältnisse muss in die Medienkompetenz einbezogen werden. Die Medienbildung ist mehr als ein Trainingskurs zum Erwerb der auf die vorhandenen Medien bezogenen Fertigkeiten. Zur kritischen Medienkompetenz vgl. D. Buckingham: *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge/Malden, MA: Polity 2003, S. 35-50.

Ausdruck - wird durch eine experimentelle Untersuchung überprüft. Das, was einen Ausdruck als *pädagogisch* kennzeichnet, besteht jedoch weder darin, eine Qualität authentisch auszudrücken und damit vollständig zurückzuholen, noch darin, eine Situation denotativ zu bestimmen. Das Pädagogische hängt vielmehr davon ab, ob ein Ausdruck, d.h. das qualitativ erzeugte Ergebnis, zur „erneuerten Mittelbarkeit bzw. Instrumentalität für weitere konsummatorische, d.h. befriedigend einverlebte Erfahrungen (*renewed instrumentality for further consummatory experiences*)“²⁷⁵ wird. Ein Ausdruck, der während des Unterrichtes erzeugt wird, regt jeden Unterrichtsteilnehmer, Lehrer und Schüler, dazu an, neue Qualitäten zu haben, welche die Grundlage für das schöpferische Erzeugen weiterer Ausdrucksformen bilden. Durch die sich steigernden kommunikativen Interaktionen zwischen den Unterrichtsteilnehmern werden stetig Äußerungen von hoher Anwendbarkeit erzeugt. Das führt zu einem lebensnahen Wachstum, das durch die Schulbildung erreicht werden kann und muss.

3.2. Naturalismus aus bildungstheoretischer Perspektive

Implizit oder explizit setzen alle pädagogischen Diskussionen im deutschsprachigen Raum den Bildungsbegriff voraus. An diese Voraussetzung ist eine Sicht geknüpft, die der deutschen Pädagogik eigen ist: „die Sehnsucht nach dem ganzen Menschen, dem Vollmenschen, die sich an dem Anblick von so viel fragmentarischem Menschentum zur Leidenschaft entzündet.“²⁷⁶ In der deutschen Pädagogik wird der Bildungsbegriff als Gegenbegriff zum Erziehungsbegriff (nicht als ein Gegenbegriff zum Begriff von *education*) aufgefasst. Während der Erziehungsbegriff durch die Intention und das Handeln

²⁷⁵ J. Dewey: LW1. S. 274 (Übers. von mir).

²⁷⁶ Th. Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. 6. Aufl. Bochum: Kamp 1967, S. 39.

des Erziehers gekennzeichnet wird, stellt der Bildungsbegriff in den Mittelpunkt, was der Heranwachsende in Reaktion auf Impulse und Gelegenheiten selbst vollzieht. Anstelle eines von außen verursachten Vorgangs tritt beim Bildungsbegriff der Vorgang des Sich-Bildens anlässlich bestimmter Umweltbedingungen in den Vordergrund.²⁷⁷

Die Unterscheidung der beiden Grundbegriffe der deutschen Pädagogik beruht nicht allein auf der Abgrenzung der pädagogischen Praktiken, sondern auf den verschiedenen Horizonten der theoretischen Reflexion über die Höherentwicklung des menschlichen Lebens. Demnach wird in den Erziehungstheorien der planmäßige und durch explizit intendiertes Handeln induzierte Übergang vom Status des Kindseins in den Status des Erwachsenen besonders berücksichtigt. Demgegenüber wird in den Bildungstheorien hauptsächlich thematisiert und reflektiert, wie „die Beziehungen des Menschen zu seiner Welt [und zu sich selbst], die nicht durch die Traditionsweitergabe der Erziehung bestimmt sind,²⁷⁸ hervorgebracht werden können. Man muss im Auge halten, dass Bildungs- und Erziehungstheorien dennoch wechselseitig bedingt sind. Bildungstheorien gehen von der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den normativen Vorgaben aus, die in Sozialisation und informeller wie formaler Bildungspraxis vorkommen und erziehungstheoretisch deskribiert und geklärt werden. Aber „Theorien, die pädagogische Praxis ohne bildungstheoretische Problemstellung zu fassen suchen, kennen keine in der Pädagogik selbst verortete theoretische Diskussion über Erziehungsziele und -

²⁷⁷ Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in historischer Hinsicht vgl. G. Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. 2. Aufl. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel 1994.

²⁷⁸ A. Bernhard: *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 170.

normen.²⁷⁹ Das genaue Verständnis des Verhältnisses der beiden Theorien gibt die Möglichkeit, „das pädagogische Urphänomen“²⁸⁰ sowohl systematisch als auch umfassend zu erklären.

Noch klarer wird der Unterschied von Erziehung und Bildung, wenn man beide begrifflich relational und nicht im Modus von Substanz und Akzidenz betrachtet.²⁸¹ Der Bildungsbegriff bestimmt sich dann als Wechselwirkung von Ich und Welt, während der Erziehungsbegriff nur die Wirkung des Pädagogen auf den Zögling fasst. Der Bildungsbegriff begreift Bildung in einer symmetrischen Relationalität, der Erziehungsbegriff die Erziehung in einer asymmetrischen.²⁸² Deshalb ist Erziehungstheorie wesentlich Handlungstheorie, Theorie pädagogischen Handelns, das sich als Erziehen im engeren Sinne und Unterrichten/Lehren binnendifferenziert. Bildungstheorie ist demgegenüber eine Theorie von Ereignissen und Prozessen,²⁸³ in denen pädagogisches Handeln vor-

²⁷⁹ D. Benner: *Allgemeine Pädagogik. Eine Systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa 2001, S. 130.

²⁸⁰ E. Spranger: Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik (1957). In: O. F. Bollnow/G. Bräuer (Hrsg.): *Gesammelte Schriften Bd. 2*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1975, S. 373.

²⁸¹ Nach Dewey ist die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt der Prozess des sich bewegenden Ganzen. D.h. das Ganze gliedert sich in konkrete Wechselwirkungsprozesse. Die Unterscheidung zwischen *mind* und *body* muss nicht als eine substantielle, sondern als eine funktionale Unterscheidung betrachtet werden, die aus dem allgemeinen Prozess der Wechselwirkung hervorgeht. Hierzu vgl. Kapitel 1.2.1.2 dieser Arbeit.

²⁸² Die organische Interdependenz zwischen Kind und Umwelt, von der Deweys pädagogisches Denken ausgeht, kann als eine symmetrische Relationalität aufgefasst werden. Hierzu vgl. Kapitel 3.1.1 dieser Arbeit.

²⁸³ Anstelle eine zentrale und unangreifbare Grundlage für die Entwicklung eines logisch konsistenten Systems anzunehmen, stellen Dewey und Whitehead den laufenden Prozess der Welt (*the ongoing process of the world*), an dem der Mensch beteiligt ist, in den Vordergrund. Hierzu vgl. Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit.

kommen kann, aber nicht muss. Während eine Erziehungstheorie immer durch eine Lerntheorie und/oder eine Entwicklungstheorie komplementär ergänzt werden muss, um den ganzen pädagogischen Handlungszusammenhang zu fassen,²⁸⁴ umfasst eine Bildungstheorie schon das Ganze des Pädagogischen (siehe oben Benner). Denn Bildung ist stets Sich-bilden und Gebildet-werden. Wenn man diese Unterscheidungen voraussetzt, dann liegt es nahe, Deweys *Theory of Education* bildungstheoretisch zu betrachten. Denn auch er begreift *Education* als ein Ereignis der Wechselbeziehung bzw. Wechselwirkung. *Education* ist auch bei ihm ein Prozess, in dem der Lernende die auf ihn wirkende unbestimmte Realität reflektierend auf sich zurückbezieht und bestimmend verändert.²⁸⁵

Im Folgenden will ich versuchen, die gemachten Unterscheidungen in Humboldts Bildungstheorie sowie in Meders Ansatz einer relationalen Bildungstheorie zu vertiefen sowie die Voraussetzungen für eine Rezeption des Naturalismus Deweys aus bildungstheoretischer Perspektive anzugeben. Diese Arbeit versteht sich als an die Grundbegriffe und Methoden der deutschen Pädagogik gebunden. Aus diesem Grund liegt es nahe, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob und wie der Bildungsbegriff im Naturalismus Deweys vorkommt. Zwei Probleme sind dazu eingangs zu klären. Das erste ist Deweys Kritik am Neuhumanismus, der den historischen Hintergrund des modernen Bildungsbegriffs bildet. Dewey stellt sich zwar positiv zum Bildungsideal, aber er zieht in Zweifel, dass die Persönlichkeitsentwicklung und die daraus resultierende Verbesse-

²⁸⁴ Die Diskussion im Kapitel 3.1.2.1 dieser Arbeit ist ein Beispiel für ‚die theoretische Komplement der Erziehungstheorie‘, die darauf abzielt, den ganzen pädagogischen Handlungszusammenhang zu fassen.

²⁸⁵ Zum Lehr-Lern-Prozess, in dem eine unbestimmte Situation methodisch und diskursiv in eine bestimmte umgewandelt wird, vgl. Kapitel 3.1.1.2 dieser Arbeit.

rung der sozialen Bedingungen exklusiv durch den Rekurs auf die Antike geschehen könnten. Über den Rekurs des Neuhumanismus auf die Antike bemerkt Zdarzil Folgendes: „Für Humboldt bedeutet Menschenkenntnis nicht nur ein Wissen um die tatsächlichen Besonderheiten menschlicher Individuen, ein Wissen um die verschiedenartigen Gestalten des geschichtlichen Lebens der Völker, sondern ebenso ein im Durchgang durch dieses Faktenwissen zu erwerbendes Normwissen. [...] Aus der Kenntnis des Griechentums die Kenntnis des Menschheitsideals zu gewinnen – darin und nicht in einer bewussten Nachahmung des Griechentums, sah Humboldt ebenso wie sein Lehrer und Freund Fr. A. Wolf die eine Form der Bildungswirkung, die vom Umgange mit der Antike ausgeht.“²⁸⁶

Nach Dewey führt die übermäßige Abhängigkeit der Bildung von der klassischen Literatur und Kunst unweigerlich zur Missachtung der Natur: „This conception of culture is historically not so much a direct descendant of the humanism of the Renaissance as a fruit of the German reaction against Rousseau’s ‘return to nature’ as a standard of thought and life. While Rousseau’s influence in Germany in the latter half of the eighteenth century was tremendous, it took shape not only in the romantic individualism of that day, but also in a deliberate attempt to justify art and science against the attack which Rousseau, in his first prize essay, made upon them. *Bildung*, the conscious and deliberate formation of human personality through assimilation of the spiritual products of the past, was made the standard and goal of education, as over against the appeal to spontaneous, native, but raw and crude instincts and impulses which, in contrast with

²⁸⁶ H. Zdarzil: Individualität und Humanität. Zur 200. Wiederkehr des Geburtstags W. v. Humboldts. In: *Wissenschaft und Weltbild* 21 (1968), S. 70-71.

Bildung, defined *Nature*. [...] The questionable point in the humanistic notion [...] is not in its end, but in its exclusive reliance upon literature and history as means of reaching this end. The preponderance of the literary factor in the education with which the typical humanist is acquainted blinds him to the fundamental importance of knowledge of nature as a necessary condition of reaching both all-round individual development and an equable social improvement.²⁸⁷ In Anbetracht von Klafkis Versuch, eine zeitgemäße Neubestimmung des Bildungsbegriffs zu geben, scheint es aber möglich zu sein, den Bildungsbegriff aus der neuhumanistischen Tradition herauszulösen, um ihn dann in die Diskussion über Deweys Naturalismus einzubeziehen. Klafki begreift Bildung als Allgemeinbildung. Allgemeinbildung wird von ihm auf dreifache Weise ausgelegt: Allgemeinbildung als Bildung für alle, Allgemeinbildung als Bildung im Medium des Allgemeinen und Allgemeinbildung als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten. Bezüglich der zweiten Bestimmung wird das Kanonproblem angeschnitten, d.h. die Frage, wie ein Katalog des für alle Mitglieder einer Gesellschaft verbindlichen Wissens definiert werden kann. Nach Klafki kann das Kanonproblem durch die epochaltypischen Schlüsselprobleme gelöst werden, mit denen alle Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft sich auseinandersetzen.²⁸⁸

Das zweite zu klärende Problem ist die Ersetzbarkeit des Bildungsbegriffs durch den Begriff des ‚*learning*‘ (allerdings nicht durch den Begriff des ‚Lernens‘). *Learning* ist ein integraler Bestandteil von *education*. Ungeachtet der Meinungsverschiedenheiten herrscht heute in der angloamerikanischen Pädagogik die Tendenz, *learning* nicht im

²⁸⁷ J. Dewey: LW6. S. 405-406.

²⁸⁸ Vgl. W. Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 1991, S. 43-81.

Sinne von Aneignung (*acquisition*), sondern im Sinne eines kontinuierlichen Teilnahmeprozesses (*participation*) aufzufassen.²⁸⁹ Damit wird *learning* als ein umfassender und lebenslanger Prozess definiert, in dem jeder seine eigene Identität selbst findet und das Verständnis der Welt aktiv entwickelt, in der er lebt. Unter der Rücksicht von Selbstgestaltung des Menschen betrachtet gibt es gewiss begriffliche Ähnlichkeit zwischen *learning* im prozesshaften Sinne und Bildungsprozess. Trotzdem ist es sinnvoll, dass wir unser Augenmerk auf eine Besonderheit der Perspektive deutscher Pädagogik richten, die auf einer geschichtlichen und kulturellen Besonderheit beruht. Diese Perspektive, die sich nicht nur in ideengeschichtlicher Kontinuität, sondern auch in sozialgeschichtlicher Kontinuität entwickelt hat, kann zum Anlass genommen werden, die pädagogische Diskussion über Deweys Naturalismus zu bereichern. Diese Perspektive ist die menschliche Bezogenheit auf das Ganze, die sogar auch in der Definition des *learning* im prozesshaften Sinne nicht deutlich zum Ausdruck kommt.

Im Folgenden referiere ich einige Kernmotive aus dem deutschen Diskurs zum Bildungsbegriff, die ich für meine bildungstheoretische Sicht auf Dewey als wichtig ansehe. Humboldts Bildungstheorie ist grundlegend für die Definition des Bildungsbegriffs. Aus der kritischen Beschäftigung mit der Bildungstheorie Humboldts kann man die Grundzüge des Bildungsbegriffs herausarbeiten. Im Geiste des Neuhumanismus, der die Betonung auf den Menschen selbst legt, nimmt Humboldt den Begriff der Kraft zum Ausgangspunkt seiner Bildungstheorie. Für Humboldt bedeutet Kraft das Innere des Menschen. Heute würde man eher von Potenzial sprechen, das dem Menschen als innere

²⁸⁹ Vgl. J. Bruner: *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1996; A. Sfar: On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: *Educational Researcher* 27, Bd. 2 (1998), S. 4-13.

Möglichkeit zukommt. Aufgrund seines Verständnisses der menschlichen Natur definiert Humboldt Bildung als die höchste und proportionierlichste Entfaltung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen.²⁹⁰ Durch die umfassende und ausgewogene Entwicklung aller seiner Kräfte, in der die Individualität sich äußert, verwirklicht der einzelne Mensch das Menschheitsideal.

Humboldt sieht das Ziel von Bildung darin, die dem Menschen innewohnenden Möglichkeiten möglichst umfassend und gleichmäßig zu verwirklichen. Nach Humboldt wird das Ziel von Bildung durch die Wechselwirkung von Ich und Welt erreicht: „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch *die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.*“²⁹¹ Das Ich bedeutet das sich bildende Subjekt, und die Welt alles, was außerhalb des Subjekts liegt. Zur Welt gehören daher das Dinghafte, die anderen Menschen und die von Menschen geschaffenen kulturellen Objekte. Hier stellt sich die Frage. Was und wie ist denn die Wechselwirkung des Ichs mit der Welt? Diese Frage fordert die Deutlichmachung der Grundstruktur des Bildungsbegriffs. Humboldt sagt, dass die Wechselwirkung im

²⁹⁰ „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionirlichste [sic] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ Vgl. W. v. Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: A. Flitner/K. Giel (Herg.): *Humboldts Werke Bd. 3*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 64.

²⁹¹ W. v. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. In: A. Flitner/K. Giel (Herg.): *Humboldts Werke Bd. 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 235-236 (Hervorhebung von mir).

höchsten Maße allgemein, rege und frei sein soll. Humboldts Bestimmung der Wechselwirkung wird von Koller folgendermaßen erläutert.²⁹² Erstens weist die im höchsten Maße freie Wechselwirkung von Ich und Welt auf einen freien Zugang aller Menschen zu allen Dingen und Aspekten von Welt hin. Der freie Zugang zu Bildungsmöglichkeiten setzt voraus, allen Menschen gleiche bürgerliche Freiheitsrechte einzuräumen und sie von ökonomischen Beschränkungen zu befreien. Humboldt entwickelt seine Forderung nach Freiheit als Bildungsbedingung zu einer Schulkonzeption. In den Schulplänen für Königsberg und Litauen fordert Humboldt, dass die Schule die Heranwachsenden nicht nach der sozialen Herkunft gruppieren darf, sondern in Altersstufen zusammenfassen muss. Außerdem soll der Staat den unentgeltlichen Schulbesuch für alle ermöglichen. Zweitens weist die im höchsten Maße rege Wechselwirkung von Ich und Welt darauf hin, dass sowohl das Ich als auch die Welt am Bildungsprozess aktiv beteiligt sind. Von der Seite des sich bildenden Subjekts aus betrachtet ist Bildung kein bloß rezeptives Geschehen, sondern eine aktive, tätige Aneignung der Welt. Die Welt wird ebenfalls als eine aktive Instanz konzipiert. Sie ist anregend, was je in ‚rege‘ mitenthalten ist. Das sich bildende Subjekt ist demgegenüber anregbar. Es bringt dies als seine Empfindlichkeit in die Wechselwirkung ein und wird durch die Anregung aufgeregt. Das alles ist mit reger Wechselwirkung gemeint und erinnert an Deweys Konzept der ersten Erfahrung, in der ein naturhafter Reiz (Anregung) mit der Qualität der Empfindung (Aufregung) noch zusammenfällt. Drittens weist die im höchsten Maße allgemeine Wechselwirkung von Ich und Welt darauf hin, dass Bildung die Menge aller Qualitäten, Bedeutungen und Prädikate betrifft, d.h. idealiter die ganze Welt. Bildung benötigt realiter wenigstens eine

²⁹² Vgl. H.-Ch. Koller: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer 2006, S. 80-84.

vielseitige, abwechslungsreiche Umgebung, durch die möglichst alle Kräfte angeregt werden können. Kein Bereich der Welt soll daher aus der Wechselwirkung ausgeschlossen werden.

Bezüglich des Humboldtschen Bildungsbegriffs wird kontrovers diskutiert, ob das Ich und die Welt in der bildenden Wechselwirkung gleichgestellt sind. Im Rückgriff auf die Leibnizsche Monadologie nimmt Menze den Standpunkt ein, dass „Kraft der unhintergehbare, allererst einen Zusammenhang stiftende und somit Verständnis ermöglichende, selbsttätig schöpferische, aus sich heraus einen Anfang setzende Grund ist.“²⁹³ Mir scheint, dass Menze das Verhältnis zwischen Ich und Welt ausschließlich auf Kraft zurückführt. Wenn Kraft als die Substanz aller Dinge verstanden wird, ist die Welt ein Feld der Entfaltung aller Kräfte - nicht nur der Kräfte menschlicher Monaden sondern aller Monaden im Kosmos. Es kann nicht übersehen werden, dass die Leibnizsche Monadologie Humboldts Bildungstheorie beeinflusst hat.²⁹⁴ Es ist jedoch auch eine andere Deutung möglich, nach der die monadologische Lesart nicht alle Nuancen der Argumentation Humboldts einholen kann.

Nach Benner muss Humboldts Bildungstheorie im Kontext neuzeitlicher Pädagogik diskutiert werden. Aufgrund der a-teleologischen Struktur menschlicher Bildung, die für neuzeitliche Pädagogik charakteristisch ist, interpretiert Benner Kraft als Bildsamkeit.

²⁹³ C. Menze: Sprache als Ausgangspunkt der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts. In: *Pädagogische Rundschau* 42 (1988), S. 307.

²⁹⁴ Zur Erörterung des Zusammenhangs der Bildungstheorie Humboldts mit der Leibnizschen und der Kantischen Tradition vgl. E. Lichtenstein: *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1966, S. 25-26.

Seine Position beruht darauf, dass „der Maßstab der Bildung weder dem inneren Wesen des Menschen noch einer äußeren Welt entnommen werden kann, sondern nur aus der Wechselwirkung selbst hervorgeht.“²⁹⁵

„Mit Bildung ist heute meist all das gemeint, was der Mensch durch die Beschäftigung mit Sprache und Literatur, Wissenschaft und Kunst zu gewinnen vermag, durch die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin.“²⁹⁶ Auch diese Deutung des Bildungsbegriffs verdankt sich der Bildungstheorie Humboldts. Die Grundzüge der Bildungstheorie Humboldts bestehen im wechselseitigen Verhältnis von Ich und Welt (oder Nicht-Ich). Das Verhältnis, nicht das Ich und auch nicht die Welt, ist der Kern des Bildungsbegriffs. Eine Deutung, nach der Ich und Welt immer schon als zeitlose Substanzen da sind und das Bildungsverhältnis erst nachträglich relationiert, ist nicht akzeptabel. Das Verhältnis ist vielmehr die Bedingung für die Gestaltung von Mensch und Welt.

Angesichts dieser Problematik gibt Meders Analyse des Bildungsbegriffs vor, wie das Verhältnis der Bildung formal beschrieben werden muss.²⁹⁷ Meder greift Luhmanns Differenzierung sozialwissenschaftlicher Verhältnisse in drei Dimensionen (Sachdimen-

²⁹⁵ D. Benner: *Wilhelm Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa 1995, S. 98.

²⁹⁶ D. Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1*. 7. Aufl. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie 2004, S. 208.

²⁹⁷ Vgl. N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. In: *Spektrum Freizeit H. I & II* (2007), S. 119-136. Vgl. auch ders.: Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt). In: W. Marotzki/N. Meder (Hrsg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 45-69.

sion, Sozialdimension und Zeitdimension) auf und überträgt sie auf das Bildungsverhältnis:

- (1) Verhältnis des Einzelnen zu den *Sachen und Sachverhalten* in der Welt,
- (2) Verhältnis des Einzelnen zu *dem oder den anderen* in der Gemeinschaft (in dem Sozialen),
- (3) Verhältnis des Einzelnen zu *sich selbst* in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Zeit).²⁹⁸

Nach Meder „steht der Einzelne in Beziehung zu den konkreten Sachen, Personen und Ereignissen seines Lebens. Die Welt, die Gemeinschaft und das Selbst können nicht als Gegenstände empirisch erfahren werden. Sie sind Totalitätsbegriffe. Sie transzendieren die Ebene des Erfahrbaren und wurzeln im Bereich der Metaphysik. Sie dienen als teleologische Korrektive, Orientierungen und Beschränkungen des Empirischen.“²⁹⁹

Meders bildungstheoretischer Ansatz geht von dem Verhältnis, von der Relation, von der Beziehung aus. Das ist nicht nur der Herkunft Meders aus dem späten Neukantianismus oder aus der logisch-rationalen Wissenschaftstheorie geschuldet, die den Forschungsgegenstand auf Ereignisse (nicht Substanzen) verpflichtet.³⁰⁰ Auch empirische Forschung in der Pädagogik hat zum Gegenstand Ereignisse und keine Dinge, die zu beschreiben sind.

²⁹⁸ N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 120.

²⁹⁹ N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 122.

³⁰⁰ Vgl. N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 124.

Meders Ansatz trägt darüber hinaus auch dem Umstand Rechnung, dass der Einzelne (in seinem Menschsein) unerkennbar und damit auch unantastbar ist. „Wir können über den Einzelnen in seiner Vereinzelung nichts aussagen. Was am Einzelnen erkennbar ist, ergibt sich aus der Relation, dem Verhältnis. Die Relata - der Einzelne und die Sachen und Sachverhalte, der Einzelne und die Anderen, der Einzelne und seine biografischen Erlebnisse - ergeben sich erst aus der Relation, die deren Verwirklichung theoretisch fasst. Was immer wir über die Pole im 3-fachen Verhältnis der Bildung erfahren, ist aus dem Verhältnis, d.h. aus der Beziehung, aus der Relation generiert. Das Primäre ist die Relation. Die Relata, die Pole der Relation sind sekundär. Sie erhalten ihre Bestimmtheit nur in und durch die Relation, die das 3-fache Verhältnis der Bildung bestimmt.“³⁰¹

Meders relationslogische Struktur des Bildungsbegriffs wird folgendermaßen formalisiert:³⁰²

(1) E r1 S in W

(2) E r2 A in G

(3) E r3 s in Z

„Das Verhältnis r1 vom Einzelnen (E) und den Sachverhalten (S) ist die Korrelation von Subjekt und Objekt. Was Subjekt und Objekt heißen kann, bestimmt sich aus dieser Korrelation. Das Verhältnis r2 vom Einzelnen (E) und den Anderen (A) ist die Korrelation von Ego und Alter Ego. Was Ego (Ich) und Alter Ego (anderes Ich) bedeuten kön-

³⁰¹ N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzellnem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 124-125.

³⁰² N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzellnem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 125.

nen und sollen, ergibt sich erst aus der Korrelation heraus. Das Verhältnis r3 vom Einzelnen (E) und sich selbst (s) ist die Korrelation von Ich und Mir (nach Hönigswald), von I und Me (nach Mead), von Leib-Sein und Leib-Haben (nach Plessner), von Praxis und Poiesis (nach Aristoteles).³⁰³

„Das Selbstbild des Einzelnen entsteht aus dieser Korrelation als je fragmentarisch vor der Uneinholbarkeit des Ich. Das Mich-Haben ergibt sich aus der Korrelation des Ich-Sein-Wollen (Plessner). Der Einzelne verhält sich vermittelt über die bis hierher ausgeführten Korrelationen zu den Konkreta auch zu den drei Totalitäts- bzw. Ganzheitsbegriffen Welt, Gemeinschaft und Zeit. Es handelt sich dabei um Verhältnisse zum Metaphysischen bzw. Transzendenten. Der Einzelne (E) korreliert mit Welt (W) im Modus der Weltanschauung. Der Einzelne (E) korreliert mit der Gemeinschaft (G) im Modus des Ethischen (Sittlichkeit). Der Einzelne (E) korreliert mit der Zeit im Modus des Glaubens, der vom Wissen um die Nichtverfügbarkeit von Geburt, früher Kindheit und Tod bestimmt ist.³⁰⁴

„Die Relation ‚In‘ bedeutet in allen drei Verhältnissen die Korrelation von Ganzheit und Gliederung. Diese Korrelation macht die Sinnbestimmtheit des Erlebens aus und differenziert sich in Sinn der Welt, sozial-kulturellen symbolischen Sinn und in Sinn des Lebens.³⁰⁵

³⁰³ N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 125-126.

³⁰⁴ N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 126.

³⁰⁵ N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 126.

Die Korrelationen zwischen den drei Verhältnissen fasst Meder folgendermaßen: „Sachverhalte (S) korrelieren mit Anderen (A) als intersubjektive Geltungsbewährung bzw. umgekehrt als Validierung intersubjektiver Meinung. Sachverhalte (S) korrelieren mit dem Selbstbild (s) als Reliabilität, d.h. als Geltung in die Zeit zu aller Zeit. Und umgekehrt vom Einzelnen aus betrachtet erscheint die Korrelation als Aktualisierung und Performanz von Geltung. Schließlich korrelieren die Anderen (A) mit mir (s) im Wechselverhältnis von Selbstbild und Fremdbild im Horizont kultureller Geltung. Diese Korrelation betrifft die Geltung der fragmentarischen Konzeptionen der jeweiligen Selbst-Deutungen des Einzelnen.“³⁰⁶

„Die Ganzheitsbegriffe der In-Relation korrelieren ebenso miteinander wie deren Gliederungen. Da die Ganzheitsbegriffe aber die Zufälligkeiten, die Unbestimmbarkeit sowie die alternativen Möglichkeiten anzeigen, korrelieren hier Kontingenzen miteinander: Mögliches Schicksal (W) mit prinzipiell möglicher kultureller Bewältigung (G), mögliches Schicksal (W) mit der prinzipiell möglichen Bewältigung des Einzelnen (Z) sowie prinzipiell mögliche kulturell prägende Lebensform mit prinzipiell möglicher vereinzelter Innovation. In diesen Korrelationen werden plurale Möglichkeitshorizonte eröffnet und abgeglichen. Bildung ist ein Inbegriff von Korrelationen, der sich in diesen Relationen zeigt.“³⁰⁷ Dabei sind die Korrelata nicht inhaltlich besetzt, sondern Variablen, also Formen, die zwar kategorial, aber nicht normativ vorbestimmt sind: Die Kate-

³⁰⁶ N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzellern und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 126.

³⁰⁷ N. Meder: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzellern und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. S. 127.

gorien sind Einzelner, Konkretes und Ganzes. Die Relationen sind Wechselwirkung, Inhärenz und Korrelation.

Ich will nun die selektiv erarbeitete bildungstheoretische Perspektive auf den Naturalismus Deweys ansetzen. Aus der bisherigen Diskussion über den Bildungsbegriff ziehe ich eine Folgerung: Der Prozess der Selbstformung des Menschen ist auf metaphysische Weise mit dem Ganzen verbunden. Die menschliche Bezogenheit auf das Ganze, die dem Bildungsbegriff zugrunde liegt, kommt auch im Naturalismus Deweys vor. Zur vollständigen Charakteristik der Erfahrung schlägt Dewey, wie ich gezeigt habe, einen organisch-holistischen Ansatz vor. Holismus bezeichnet die philosophische Position, die einem integrierten Ganzen den Primat über die Teile einräumt. Ein integriertes Ganzes behält seine numerische Identität, auch wenn sich die Teile verändern. Die Vorstellung vom Organismus ist eine funktionale Erklärung der gegebenen Teile. Die Stellung eines Teils wird im Hinblick auf seine Rolle für das Ganze bestimmt. Deweys begründet seinen organisch-holistischen Ansatz mit den beiden Grundgedanken der sensomotorischen Koordination und der Wechselwirkung von Mensch und Umwelt. Aus dem Begriff der sensomotorischen Koordination erklärt sich, dass die Wahrnehmung weder das, was einer Handlung vorangeht, noch der augenblickliche, unmittelbare, passive und automatische Empfang der rohen Daten ist, sondern eine motorische, funktionale Handlung, in die alle Elemente einer Situation unter dem Aspekt eines ins Auge gefassten Ziels integriert sind. Wahrnehmung ist aus dem grundlegenden und umfassenden Prozess der ‚bewegten sinnlichen‘ und ‚sinnlich bewegenden‘ Koordination funktional zu erklären. Aus der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt erklärt sich, dass der Erfahrungsprozess der allgemeine Prozess der Natur ist. Denn die Natur muss sinnlich emp-

fangen und motorisch bewegt werden. In der Wechselwirkung wird die Natur in Momente, d.h. in Mensch und Umwelt, in Subjekt und Objekt, in Geist und Materie funktional differenziert. Dewey entwickelt diese beiden Grundgedanken, um eine Grundlage für die metaphysische Diskussion über die Natur zu schaffen. Für Dewey ist Natur das Ganze, das der ständigen Veränderung unterworfen ist. Sie ist in unzählige Teile gegliedert. Der Mensch ist ein Glied der Natur. Er steht in Wechselbeziehung mit den übrigen Gliedern der Natur, die normalerweise als die Umwelt bezeichnet werden. Dewey fasst Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt als Erfahrung auf. Jede Erfahrung ist ein objektives Geschehen, das in der ontologischen Kontinuität der Natur steht. Erfahrung gliedert das Ganze der Natur. Dass Erfahrung ins Innere der Natur eindringt, wird zum Ausweis dafür genommen, dass der Mensch *in* und *mit* der Natur ist. Für den Prozess, in dem die Natur sich durch die Erfahrung stetig enthüllt, stellt der Begriff der sensomotorischen Koordination die rückzügliche (reflexive) Seite der menschlichen Beteiligung an den existenziellen Ereignissen heraus. Die Wahrnehmung bringt die existenziellen Ereignisse in eine zeitliche Reihenfolge, indem sie einen Stimulus aktiv entdeckt und eine Reaktion vollzieht. Darin kommt nicht nur die Veränderung der Welt, sondern auch die Selbstbestimmung des Menschen zum Ausdruck. In den folgenden beiden Unterkapiteln versuche ich, noch ausführlicher zu diskutieren, unter welcher methodischen Bedingung der Naturalismus Deweys zur genaueren Bestimmung des Bildungsbegriffs beitragen (3.2.1) und das permanent sich bildende Leben verdeutlichen kann, das konstitutiv in Zusammenhang mit dem Ganzen steht (3.2.2).

3.2.1. Bildung als kooperative Untersuchung: Demokratie

Bildung ist ein gesellschaftlicher Prozess. Nach Humboldt ist die Verwirklichung des

Ideals menschlicher Vollkommenheit nicht individuell, sondern nur gesellschaftlich möglich. „Der Einzelne kann das Ideal menschlicher Vollkommenheit nur von Einer Seite, nur nach Massgabe (sic) seiner Eigenthümlichkeit darstellen, aber durch die vergleichende Betrachtung vieler dieser einseitigen und verschiedenen Darstellungen nähern wir uns einer anschaulichen Vorstellung von der Vollständigkeit desselben, als eines Ganzen.“³⁰⁸ Die gesellschaftliche Entfaltung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen basiert auf der Dialektik von Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung, die sich in sprachlichem Austausch vollzieht. Entfremdung ist ein geistiger Zustand, in dem „wir die Welt als etwas uns zunächst Unbekanntes und Fremdes erfahren, um dann mit ihr als einer nicht vom Ich gesetzten, sondern uns entgegengesetzten Welt, die sich durch eine von uns unabhängige Selbständigkeit auszeichnet, in Wechselwirkung zu treten.“³⁰⁹ Die Rückkehr aus der Entfremdung ist eine transformierende Bestimmung des Ich, die sich auf das Konkrete vor dem Hintergrund des Ganzen bezieht. Mit Hilfe der Dialektik von Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung, die ihren Ursprung in Gesellschaftlichkeit hat, vermeidet Bildung, in eine beliebige Wechselwirkung zwischen Ich und Welt zu geraten.

Die Dialektik von Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung zeigt, wie das Denken entsteht und sich entwickelt. Sie hat eine vergleichbare logische Struktur wie Deweys Konzeption von ‚Untersuchung‘. Nach Dewey „ist Untersuchung (*inquiry*) die gesteuerte und gelenkte Umformung einer unbestimmten Situation in eine Situation, die

³⁰⁸ W. v. Humboldt: Das achtzehnte Jahrhundert. In: A. Flitner/K. Giel (Herg.): *Humboldts Werke Bd. 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 417. Das Bildungsideal bei Humboldt ist Menschheit, was in seiner Zeit Mensch-Sein bedeutete.

³⁰⁹ D. Benner: *Wilhelm Humboldts Bildungstheorie*. S. 107.

in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden.³¹⁰ Die Umwandlung einer Situation ist auf die funktionale Unterscheidung und Wechselbeziehung zwischen zwei Arten der Erfahrung, d.h. zwischen dem unmittelbaren Haben einer Qualität (der primären Erfahrung) und dem Herstellen einer Relation (der sekundären Erfahrung), zurückzuführen. Im Alltagsleben tritt immer wieder der Fall auf, dass es an einem Verfahren mangelt, nach dem ein Ereignis zu (be-)deuten ist. In diesem Fall wird ein Ereignis nur unmittelbar empfunden. Eine unmittelbar gehabte Qualität (oder Empfindung) ruft eine unbestimmte Situation (Fremdheit) hervor, in der die Differenz zwischen Mensch und Natur nicht eindeutig bestimmt ist. Ein Ereignis wird erst bedeutet und kommt in den Modus der Bestimmbarkeit, indem es auf denotative Weise ausgedrückt wird, d.h. indem es (Denotat) in Relation zu einem anderen (Denotator) gebracht wird. Eine Bedeutungsverleihung - oder anders ausgedrückt: eine Erkenntnis - leitet eine Handlung an, durch die eine unbestimmte Situation in eine bestimmte umgewandelt wird (Rückkehr aus der Entfremdung). In einer bestimmten Situation wird das Natürliche als ein kontrollierbarer Gegenstand angesehen, der vom Menschen unabhängig ist. Die Bedeutung bleibt gültig, solange sie nicht einem weiteren Ereignis gegenübergestellt wird, das mit einer neuen (entfremdenden) Qualität einhergeht.

Nach meiner Deutung besteht Deweys bildungstheoretischer Beitrag darin, eine Methode entwickelt zu haben, mittels deren man die Umwandlung einer un abgeschlossenen Sachlage in eine abgeschlossene, d.h. den dialektischen Denkvorgang, auf gesellschaftlicher Ebene behandeln kann. Im Kapitel 2.1.2. dieser Arbeit ist der Verlauf der Unter-

³¹⁰ J. Dewey: *Logik*. S. 131.

suchung diskutiert worden, in dem ein aktuelles Problem gelöst und eine gültige Erkenntnis erreicht wird. Nach Dewey hat der Verlauf der ‚Untersuchung‘ ein Muster (Pattern), das aus fünf Phasen besteht: 1) Eine unbestimmte Situation, in der eine Schwierigkeit gefühlt wird. 2) Feststellung eines Problems 3) Vorschlag einer möglichen Lösung (Hypothesisierung) 4) Schlussfolgerung (*reasoning*) 5) Praktische Überprüfung (Test).³¹¹ Dewey nennt dieses Muster die Methode der Untersuchung (*method of inquiry*). Er wendet die Methode der Untersuchung auch auf die Lösung sozialer Probleme an. Wir stehen immer wieder vor einem Problem, durch das eine bereits gebildete soziale Gewohnheit gestört und entfremdet wird. Damit wird menschliches Zusammenleben in eine Situation gebracht, die mit der Unbestimmtheit, Unklarheit und Unsicherheit erfüllt ist. Angesichts dieser Situation versuchen wir zunächst festzustellen, was daran problematisch ist. Daraufhin machen wir einen Lösungsvorschlag. Und dann überprüfen wir diesen Lösungsvorschlag auf seine praktische Anwendbarkeit. Ein praktisch anwendbarer Lösungsvorschlag wird als eine gültige Erkenntnis anerkannt, die dazu fähig ist, unser Zusammenleben in eine bestimmte Situation zurückzubringen. Hier stellt sich die folgende Frage. Ist die Methode der Untersuchung direkt auf die gesellschaftliche Ebene übertragbar? Dewey behauptet, „die Frage ist nicht, ob der Sachverhalt menschlicher Beziehungen Gegenstand einer Wissenschaft im Sinne der Physik ist oder jemals zu einer solchen Wissenschaft werden kann, sondern ob der Sachverhalt die Entwicklung von Methoden erlaubt, die so weit wie möglich den logischen Bedingungen genügen, denen in anderen Zweigen der Forschung Genüge geschehen muss.“³¹²

³¹¹ Vgl. J. Dewey: LW12. S. 105-122.

³¹² „The question is not whether the subject-matter of human relations is or can ever become a science in the sense in which physics is now a science, but whether it is such as to permit of the development of methods which, as far as they go, satisfy the logical conditions that have to be satisfied in other branches

Es gibt eine grundlegende Ähnlichkeit aller wissenschaftlichen Forschungen. Auch Sozialforschung ist eine Untersuchung von natürlichen Ereignissen. Abgesehen vom jeweiligen thematischen Fokus liegt jede wissenschaftliche Forschung in den natürlichen Ereignissen begründet, die auf Wechselbeziehungen zwischen Mensch und seiner Umwelt beruhen. Es muss dennoch kritisch gefragt werden, ob Deweys Methode der Untersuchung allgemein anzuwenden ist. Held wirft ein, dass Deweys ‚Methode der Untersuchung‘ zur Lösung der moralischen Probleme nicht geeignet ist. Nach Held beinhaltet moralische Erfahrung mehr als beobachtbare Ereignisse. Sie wird durch das Gefühl des Wertes ausgemacht.³¹³ Mir scheint, dass Held Deweys Begriff von Qualität verkennt. Nach Dewey ist jede Erfahrung ein Ereignis, das mit einer Qualität, die in einem Gefühl gehabt wird, einhergeht. Eine im Erleben unmittelbar gehabte Qualität ist ein Ding, über das man nichts sagen kann. Sie ist ein Proto-Wert, der sich von einem gebilligtem Wert unterscheiden muss.³¹⁴

Eine methodische Lösung von sozialen Problemen ist nur durch Kooperation möglich. Zur Problemstellung, Hypothesisierung und Schlussfolgerung muss man die Erfahrungen mit anderen Beteiligten teilen. Zur Bestätigung und Korrektur eines Lösungsvorschlags muss man an die Erfahrungen der anderen appellieren. Dewey bezeichnet den Prozess, in dem der auf die Lösung der sozialen Probleme zielende Austausch gemeinsam geteilter Erfahrungen auf diskursive Weise stattfindet, als Demokratie. Nach De-

of inquiry.“ J. Dewey: LW12. S. 481 (Übers. von mir).

³¹³ Vgl. das folgende Zitat: „Moral experience is the experience of accepting or rejecting moral positions [...] on the basis of what we take to be justifiable moral feelings.“ V. Held: *Feminist Morality*. Chicago, IL: Chicago University Press 1993, S. 25.

³¹⁴ Vgl. 2.1.1 dieser Arbeit.

wey „ist Demokratie mehr als eine Regierungsform. Sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“³¹⁵ Dewey gibt zwei Kriterien für die Demokratie an.³¹⁶ Das eine ist Vielzahl und Mannigfaltigkeit der bewusst geteilten Interessen in einer sozialen Gruppe. Das andere ist das freie Wechselspiel zwischen den sozialen Gruppen. Im Mittelpunkt Deweyscher Konzeption der Demokratie steht der Umstand, gemeinsame Interessen durch die sich auf die Methode der Untersuchung stützende Kommunikation zu erzeugen. Die durch kooperative Untersuchung geschaffene Abstimmung der Interessen ermöglicht die stetige Änderung oder Verbesserung der sozialen Gewohnheiten, die allmählich zur Bildung einer neuen und besseren Gemeinschaft führt.

Joas steht der Realisierbarkeit des Demokratieprogramms Deweys skeptisch gegenüber. Nach Joas ist es widersprüchlich, die aus der situationsbezogenen Kommunikation entstehenden Werte mit der Allgemeinheit zu verbinden. Er sagt, „Deweys Sakralisierung der Demokratie endet somit in einer Paradoxie. Gerade der Denker, der die Fragen der Entstehung der Werte auf die wertbildende Erfahrung der Kommunikation bezogen hat, entzieht sich der Klärung partikularer Bindekräfte. Er überspringt den Partikularismus der je einzelnen Erfahrung und landet mit seinem gemeinsamen Glauben der Menschheit in einem leeren Universalismus des Demokratischen, dessen Motivationskraft unerfindlich bleibt.“³¹⁷ Mir scheint, dass Joas die prozessorientierte Philosophie Deweys unterschätzt. Nach Dewey „nimmt das Bestimmen der Richtung, die dem sozialen Han-

³¹⁵ J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S. 121.

³¹⁶ Vgl. J. Dewey: *Demokratie und Erziehung*. S. 115.

³¹⁷ H. Joas: John Deweys Theorie der Religion. In: H. Joas (Hrsg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000, S. 159.

deln zu geben ist, seinen Ausgang von den tatsächlichen sozialen Bedingungen und Bedürfnissen.“³¹⁸ Wenn die aus der situationsbezogenen Kommunikation entstandenen Werte experimentell bestätigt werden, stellen sie die gültigen Bindekräfte zu allen dar, die sich an der Kommunikation beteiligt haben. Indem die Ergebnisse der methodischen Kommunikation als Mittel zur weiteren Kommunikation dienen, ist es möglich, gemeinsame Werte auf noch allgemeinerer Ebene zu erreichen. Für Dewey „ist Demokratie der Glaube an die Fähigkeit des menschlichen *experience*, Ziele und Methoden [aus sich selbst] zu schaffen, durch die weiteres *experience* in geordnetem Reichtum wachsen wird.“³¹⁹ Aus meiner Sicht ist der Hauptpunkt des Demokratieprogramms Deweys nicht die endgültige Erreichung einer perfekten Lösung, sondern die Befreiung der menschlichen Intelligenz von allzu ein- bzw. ausgefahrenen Lösungswegen. Die Befreiung der menschlichen Intelligenz ermöglicht die allmähliche Verbesserung der sozialen Gewohnheiten.

„We have had, without formulating it, a conception of democracy as something static, as something that is like an inheritance that can be bequeathed, a kind of lump sum that we could live off and upon. The crisis that we are undergoing will turn out, I think, to be worthwhile if we learn through it that every generation has to accomplish democracy over again for itself; that its very nature, its essence, is something that cannot be handed on from one person or one generation to another, but has to be worked out in terms of needs, problems and conditions of the social life of which, as the years go by, we are a part, a social life that is changing with extreme rapidity

³¹⁸ „Actual social conditions and needs suffice to determine the direction political action should take.“ J. Dewey: LW9. S. 67 (Übers. von mir).

³¹⁹ F. Bohnsack: *John Dewey*. S. 51-52.

from year to year.“³²⁰

In meiner Interpretation findet sich in Deweys Konzeption von Demokratie seine Bestimmung des Bildungsbegriffs. Durch Demokratie wird das Ideal menschlicher Vollkommenheit *konkret* verwirklicht. Wie erwähnt, versteht Dewey die Demokratie als eine Lebensform, die sich durch kooperative Untersuchung gestaltet. Durch seine Teilnahme an kooperativer Untersuchung erreicht der Einzelne einen umfassenden Aussichtspunkt, von dem aus die Widersprüche versöhnt werden können und die Erfahrung wieder gemeinsam geteilt werden kann. D.h. der Einzelne erreicht „eine totale Einstellung (*a total attitude*),“³²¹ die seinen einzelnen Erfahrungen eine einheitliche und konsistente Richtung gibt, indem er sich im vollen Maße (intellektuell, emotional, imaginativ, intuitiv usw.) in die natürlichen Vorgängen einbezieht, in denen das Ganze sich gliedert und gestaltet. Unter bildungstheoretischem Aspekt betrachtet entspricht eine totale Einstellung, in die alle gemachten und zu machenden Erfahrungen des Einzelnen integriert werden, einer gelungenen Biographie im Sinne und in der Struktur des 3. Bildungsverhältnisse bei Meder. Diese Biografie darf nicht als endgültig angesehen werden. Sie muss vielmehr als ein *konkretes, vorläufiges* Produkt von kooperativer Untersuchung aufgefasst werden, in der eine individuelle Identität - das Verhältnis zu sich selbst - dadurch begründet wird, alle mannigfaltigen und verschiedenen Inhalte miteinander in vollständigen Einklang zu bringen: *consummatory experience*.

3.2.2. Wachstum

³²⁰ J. Dewey: LW13. S. 298-299.

³²¹ J. Dewey: MW9. S. 336 (Übers. von mir).

Im Folgenden muss noch Deweys Bestimmung von Wachstum geklärt werden. Wachstum ist als eine ganzheitliche Einstellung - im Sinne des Totalitätsbegriffs im 3. Bildungsverhältnis bei Meder - eine Neuorientierung des Selbst. Diese ist jedoch keine Leistung, die fest bestimmt werden kann. Im jeweiligen situativen Kontext bildet sie ihre normative Orientierung aus. Ein zufälliges Ereignis beschwört eine problematische Situation herauf, mit der ein bereits gebildetes Selbst- und Weltverständnis des Einzelnen nicht übereinstimmt. Der Einzelne wird dann dazu genötigt, durch seine weitere Teilnahme an kooperativer Untersuchung einen noch umfassenderen Gesichtspunkt zu gewinnen, von dem aus „eine breitere und flexiblere Beobachtung von Mitteln (*a wider and more flexible observation of means*)“³²² zur Umwandlung einer Situation gemacht werden kann. D.h. durch weiteres Sich-Hineinziehen-Lassen in die demokratischen Lebensverhältnisse bestimmt der Einzelne sein Selbst- und Weltverhältnis neu. Dewey versteht diese rekonstruktive Formung des Selbst, die durch sozialen Wechselverkehr (*social intercourse*) erreicht wird, als die Definition von Wachstums (*growth*).

Wachstum hat kein Ziel außerhalb seiner selbst. Es ist sein eigenes Ziel. „In Wirklichkeit gibt es nichts, worauf sich der Begriff des Wachstums bezieht, ausgenommen weiteres Wachstums.“³²³ Dewey nimmt an, dass das, was man unter dem Begriff des Wachstums verstehen kann, nur beständige Neugestaltung, dauernder Neuaufbau und unaufhörliche Reorganisation ist. Als Grund für Wachstum gibt Dewey nicht nur sozialen Austausch (*social intercourse*) an, der methodisch (oder wissenschaftlich) geregelt wird, sondern auch die Bildsamkeit (*plasticity*), mit der alle Menschen ausgestattet sind.

³²² J. Dewey: MW9. S. 116 (Übers. von mir).

³²³ J. Dewey: Erziehung und Demokratie. S. 77.

„Bildsamkeit ist die Fähigkeit, aus der Erfahrung zu lernen, die Kraft, aus ihr etwas zurückzubehalten, was für die Überwindung der Schwierigkeiten einer später eintretenden Sachlage verfügbar ist.“³²⁴ Indem der Mensch eine Handlung vollzieht, lernt er ihre Faktoren (z.B. Stimulus und Reaktion) zu variieren und sie in verschiedener Weise zu kombinieren je nach den verschiedenen Umständen. Aus der Tatsache, dass der Mensch aufgrund der Ergebnisse seiner früheren Erfahrungen ein Verfahren entwickelt, das auf andere Situationen anwendbar ist, bietet sich die Möglichkeit des dauernden Fortschreitens.

„The process of growth, of improvement and progress, rather than the static outcome and result, becomes the significant thing. Not health as an end fixed once and for all, but the needed improvement in health—a continual process—is the end and good. The end is no longer a terminus or limit to be reached. It is the active process of transforming the existent situation. Not perfection as a final goal, but the ever-enduring process of perfecting, maturing, refining is the aim in living. [...] Growth itself is the only moral ‘end’.“³²⁵

Mit dem Begriff des Wachstums zielt Dewey darauf ab, die Kontinuität der Erfahrung (*continuity of experience*) in den Vordergrund zu stellen. Einerseits ist ein Selbst- und Weltverständnis des Einzelnen ein Resultat, das entsteht, indem der Einzelne im Rahmen der demokratischen Lebensform die Erfahrungen macht. Andererseits ist Wachstum Bedingung dafür, dass der Einzelne innerhalb der demokratischen Lebensform die

³²⁴ J. Dewey: Erziehung und Demokratie. S. 68.

³²⁵ J. Dewey: MW12. S. 181.

Erfahrungen macht, die es ihm erlauben, ein neues Selbst- und Weltverständnis auszubilden. Im Sinne wechselseitiger Beziehung zwischen Ergebnis und Mittel gibt es eine ununterbrochene und ordnungsmäßige Aufeinanderfolge von Erfahrungen. „Jede Erfahrung ist ebenso von den vorausgegangenen Erfahrungen beeinflusst wie sie ihrerseits die Qualität der nach ihr folgenden Erfahrungen modifiziert.“³²⁶

Ich will im Folgenden die bildungstheoretischen Implikationen des Begriffs von Wachstum entwickeln. Dies ist in der Dewey Interpretation bislang leider versäumt worden. Aus der Kontinuität der Erfahrung erklärt sich die gesamte Ordnung und der Prozess der Natur. Nach Dewey ist die Natur das Ganze, das nicht aus Substanzen, sondern aus Ereignissen besteht.

Darin besteht eine Ähnlichkeit zwischen Deweys und Whiteheads Metaphysik. Dewey und Whitehead lehnen beide den Begriff der Substanz ab. Anstatt eine zentrale und unangreifbare Grundlage für die Entwicklung eines logisch konsistenten Systems anzunehmen, betonen Dewey und Whitehead den laufenden Prozess der Welt (*the ongoing process of the world*), an dem der Mensch beteiligt ist. Dewey erkennt an, dass Whiteheads Metaphysik seiner eigenen verwandt ist. Dewey sagt, dass er mit Whitehead den Hintergrund der metaphysischen Untersuchung teilt. „What I have called the background and point of departure seems to be the same for both of us, no matter what deviations may occur later. And such a community of backgrounds is so rare that I make no apology for dwelling upon it at the outset.“³²⁷ Der geteilte Hintergrund ist die Zurück-

³²⁶ J. Dewey: Erfahrung und Erziehung. In: R. Horlacher/J. Oelkers (Übers.): *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944)*. Zürich: Pestalozzianum 2002, S. 241-242.

³²⁷ J. Dewey: LW14. 125.

weisung des Unterschiedes zwischen den Eigenschaften der Natur und denjenigen der menschlichen Erfahrung. „Experience is a manifestation of the energies of the organism; that these energies are in such intimate continuity with the rest of nature that the traits of experience provide clews for forming “generalized descriptions” of nature - the especial business of philosophy according to Whitehead - and that what is discovered about the rest of nature (constituting the conclusions of the natural sciences) provides the organs for analyzing and understanding what is otherwise obscure and ambiguous in experiences directly had.“³²⁸ Auch wenn Dewey Whiteheads Metaphysik hoch schätzt, kritisiert er ihre Methode. Nach Dewey versucht Whitehead, ein einheitliches, logisches und notwendiges System zu schaffen, das zum allgemeinen Kriterium für das Interpretieren aller Elemente der menschlichen Erfahrung gemacht wird. Whiteheads Metaphysik ist von mathematischer Vorgehensweise geprägt. „He goes on to say that the generalisations should be such as to form *a coherent, logical, necessary system of general ideas* in terms of which every element of our experience can be interpreted. Here ‘interpretation’ means that *each element shall have* the character of particular instance of the general scheme.’ The italicized words of this passage suggest the kind of structure exhibited in pure mathematics. It seems to go much further than the mere statement - to which no exception can be taken - that different portions of any philosophical scheme must hang together.“³²⁹

Bei Dewey ist jedes Ereignis eine Erfahrung, die auf einer Wechselwirkung zwischen

³²⁸ J. Dewey: LW14. 125.

³²⁹ J. Dewey: LW14. S 136. Vgl. auch die interpretation des Prozessbegriffs bei Whitehead in N. Meder/St. Iske: Zur Empirie von Prozessen in der Bildungsforschung. In: A. Schäfer/Chr. Thompson (Hg.): *Arbeit am Begriff der Empirie*. Halle-Wittenberg: Wittenberger Gespräche II 2014, 79-99.

Mensch und Umwelt beruht. Es geht mit einer Qualität einher, die Dewey als das existenzielle Wirkliche auffasst. Ein Ereignis kommt in den Bereich der Erkenntnis, indem es in denotativer beschreibender Relation zu einem anderen steht. Trotzdem erschöpft sich das existenzielle Wirkliche in dieser Relation nicht. Aus der Tatsache, dass Existenz immer auf Erfahrung basiert, lässt sich eine ontologische Kontinuität zwischen Erfahrung und Natur folgern. Natur wird als die ontologische Totalität dessen bestimmt, was gegenwärtig erfahren wird und künftig erfahren werden kann. Aufgrund der permanenten Beteiligung des Menschen an den Erfahrungsereignissen wird die ontologische Totalität nicht als etwas Statisches sondern als ein Prozess aufgefasst. Durch die qualitative Verbesserung der Erfahrungsereignisse, die aus der kontinuierlichen Dialektik aus der unmittelbaren und der vermittelten Erfahrungsphase resultiert, d.h. durch das Wachstum, wird der ontologische Prozess erweitert und immer differenzierter gegliedert. In diesem Sinne kann man sagen, dass das permanent sich bildende Leben, in dem der stetige Kreislauf zwischen den beiden Erfahrungsphasen zum Ausdruck kommt, in Übereinstimmung mit der sich erweiternden und gliedernden ontologischen Totalität steht, d.h. mit der Natur.

Zusammenfassung

Im Kapitel 3 wird die Pädagogik Deweys im Zusammenhang mit seinem philosophischen Naturalismus herausgearbeitet. Aus der Wechselwirkung zwischen den Schülern und ihrer gesellschaftlichen Umwelt, die in der Gegenüberstellung zwischen der konservativen und der progressiven Erziehung deutlich wird, wird die naturalistische Betrachtungsweise der Erziehung abgeleitet. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Erziehung sich immer indirekt vollzieht, wird die Rekonstruktion der schulischen

Umwelt diskutiert und herausgearbeitet, dass sie auf eine Kontinuität zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Leben ausgerichtet ist. Um dieser Kontinuität willen muss die schulische Umwelt aus Lehrstoffen bestehen, die aus der Lebenswelt der Schüler ausgewählt sind. Die Lehrstoffe, die aufgrund gesellschaftlicher Notwendigkeiten in den Unterricht eingebracht werden müssen, müssen um die konkreten Lebensprobleme herum angeordnet werden. Nur so lässt sich die Kontinuität von schulischer und außerschulischer Erfahrung realisieren.

Mit der systematischen Analyse des problemzentrierten Ansatzes, durch den Deweys Rekonstruktion der Erziehung gekennzeichnet ist, wird versucht, deutlich zu machen, wie die Schüler sich an der Lehrplangestaltung aktiv beteiligen und wie sie sich mit den wissenschaftlichen Begriffen vertraut machen können, um für sich selbst Kontinuität des schulischen und außerschulischen Erfahrungslernens zu verwirklichen. In dieser Kontinuität wird auch der Gegensatz zwischen dem individuellen Lernen und den gesellschaftlichen Anforderungen aufgelöst, indem die Lehrplanvorgaben mit den lebensweltlichen Interessen der Schüler verknüpft werden. Aus der Wechselbeziehung zwischen den Schülern und ihrer schulischen Umwelt entwickelt sich dabei die Diskussion über die Methode des Unterrichts, die letztlich im menschlichen Denken gründet. Deshalb wird die Projektmethode nicht wie heute üblich als eine unter anderen verstanden sondern als die ausgezeichnete, die auf alltäglicher wie wissenschaftlicher Art der Problemlösung beruht, verstanden. Sie beruht auf Untersuchung (*inquiry*) und Abwägung (*deliberation*). Damit ist sowohl die Verbindung zur Epistemologie von Dewey hergestellt, als auch die Fundierung im ontologisch metaphysischen Prinzip der Kontinuität von Erfahrung und Natur, von Qualität der Empfindung und Qualität der Existenz, auf-

gezeigt.

In Kapitel 3.1. wird darüber hinaus die Metaphysik Deweys erziehungstheoretisch weitergeführt. Deweys metaphysische These, dass jede Bedeutung vollständig erfüllt wird, indem sie zu dem Ausgangspunkt zurückkehrt, in dem sich die Realität enthüllt hat, wird auf erziehungstheoretische Probleme übertragen. Der Unterricht muss als ein Abstimmungsprozess zwischen Lehrhandeln und Erfahrung machendem Lernhandeln aufgefasst werden. In dieser Abstimmung kommt es zu den schöpferischen Äußerungen (*creative expressions*), welche die lernende Erfahrung ausmachen. Das Pädagogische an diesen schöpferischen Äußerungen ist die Herstellung der Übereinstimmung mit den natürlichen Prozessen in der Welt. Das Pädagogische im Schulunterricht besteht in einem Ausdruck, einem qualitativ erzeugten Ergebnis, das zur erneuerten Instrumentalisierung in weiteren konsummatorischen Erfahrungen in der Lebenswelt wird. Damit ist die Kontinuität von schulischer und außerschulischer Erfahrung in die andere Richtung wie oben verwirklicht und die Möglichkeit geschaffen, dass sich das metaphysische Prinzip der Kontinuität von Erfahrung und Natur auch zukünftig realisieren lässt. Auch dieses Moment zeigt, dass Dewey keine Unterrichtstheorie sondern eine metaphysisch naturalistische Unterrichtsphilosophie.

In Kapitel 3.2 wird Deweys Naturalismus aus bildungstheoretischer Perspektive diskutiert. Die Ausgangspunkte sind Deweys Position zum deutschsprachigen Diskurs über den Bildungsbegriff, der für Dewey zu wenig naturbezogen geführt wird, und die sehr viel weitere Bedeutung des amerikanischen Begriffs von *learning* und von ‚*learning from experience*‘, die über das Motiv der Partizipation den Bildungsbegriff tangiert. So-

dann habe ich herausgearbeitet, dass die Humboldtschen Motive, die in der ‚allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung‘ liegen, auch bei Dewey zu finden sind.

Vor allem die Anwendung des formalen Bildungsbegriffs von Meder hat gezeigt, dass viele Konzepte Deweys zu einem Bildungsbegriff im Sinne des 3-fachen Verhältnisses der Bildung (Meder) zusammengeführt werden können: die menschliche Bezogenheit auf das kosmische naturganze in der konkreten Erfahrung, das Ideal menschlicher Vollkommenheit durch demokratische Lebensverhältnisse, die durch konkrete kooperative soziale Erfahrungen verwirklicht werden, und die metaphysische Verbindung des konkreten Prozesses der Selbstformung des Menschen zu einem vorläufigen Ganzen in Deweys Begriff vom Wachstum der Natur als Ganzem.

Schluss

In Kapitel 1.1 habe ich den historischen Hintergrund der philosophischen Diskussion über die Erfahrung beleuchtet. Durch die Unterscheidung zwischen dem Vermittelten (Repräsentation) und dem zu Vermittelnden (Gegenstand) wurde gezeigt, dass der traditionelle Begriff von Erfahrung an zwei Dualismen, dem epistemologischen und dem metaphysischen Dualismus, gebunden ist. Anschließend habe ich die philosophischen Probleme diskutiert, die aus den beiden Dualismen resultieren: die Unerklärlichkeit der Beziehung von Subjekt und Objekt, das wahrheitstheoretische Problem der Unbeweisbarkeit der Korrespondenz von Intellekt und Sache, die Unbegreifbarkeit der Außenwelt (Transparenz), die Unerklärlichkeit der Gesetzmäßigkeit und Regelmäßigkeit der Erfahrung sowie der mechanistische Reduktionismus des Behaviorismus. Dewey geht es darum, in seiner Philosophie diese Probleme zu umgehen.

Deshalb geht es in Kapitel 1.2 darum, wie die Erfahrung aus der philosophischen Perspektive Deweys begrifflich neu zu fassen ist. In dieser Neufassung setzt sich Dewey vor allem von atomistischer Weltanschauung ab, die im traditionellen Begriff von Erfahrung wurzelt, und entwickelt im Gegenzug seinen organisch-holistischen Ansatz. Die Erfahrung im Sinne einer organisch-sinnlichen Bewegung und Ganzheit ergibt sich aus den beiden Grundgedanken von Dewey: der sensomotorischen Koordination und der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt. Die Regelmäßigkeit der Erfahrung arbeitet Dewey aus der Erfahrung selbst heraus. Dabei kommt es zu Deweys Neubestimmung der Konzepte von Bedürfnis, Gewohnheit, Emotion, Geist und Bewusstsein. Alle diese Begriffe bestimmen sich nur aus einem funktionalem Zusammenhang im Hinblick auf Erfahrung. Alle diese Konzepte sind nur über ihren Beitrag zur Erfahrung bestimmt.

In Kapitel 2.1 wurde die theoretische Grundlage dafür geschaffen, Deweys epistemologische Rekonstruktion der Erfahrung zur ontologischen Fassung von Erfahrung und Realität weiter zu entwickeln. Deweys Unterscheidung zwischen unmittelbarer und vermittelter Erfahrung wird über den Begriff von Qualität, der im Mittelpunkt der Metaphysik Deweys steht, in die Differenz zwischen dem unmittelbar Seienden und dem vermittelt Funktionalen überführt, aus welcher sich der logische Status der Daten erklärt. Die Differenz zwischen Existenz und Funktion ist Grundlage für die Konzepte der instrumentellen Bedeutung und deren praktischer Gültigkeit, die an die Stelle traditioneller Konzepte von Geltung treten. Vor dem Hintergrund dieses pragmatistischen Konzepts der Wahrheit muss Erfahrung als die ganzheitliche Einheit von Unmittelbarkeit in der Qualität (im Quale), Bedeutungskonstruktion und Handlungsumformung begriffen werden.

In Kapitel 2.2 habe ich gezeigt, dass die Erfahrung in der ontologischen Kontinuität der Natur steht. Deweys Begriff der Realität erweist sich als die qualitative Existenz, die in jeder Gegenwart unmittelbar und konkret gehabt bzw. erlebt wird. Die Kontroverse zwischen Dewey und seinen zeitgenössischen Realisten besteht in den Fragen, ob die Realität als der jeweilige Gegenstand (oder als die Gesamtheit aller Gegenstände) der Erkenntnis zu betrachten ist sowie ob es möglich ist, die vergangenen Ereignisse als sie selbst zu erkennen. Dewey verneint beide Ob-Fragen. Gegenstände der Erkenntnis sind funktionale Gliederungen im Erfahrungsganzen. Gegenstände der Erkenntnis entstehen in der Analyse einer unmittelbaren Qualität, sofern diese zu einem Problem führt. Sie sind Instrumente der Lösung, nicht Ziel der Erkenntnis. Deshalb sind sie nicht unabhängig vom Erfahrungsprozess und können deshalb nicht letzter Erkenntnisgrund und auch

nicht das existenziell Wirkliche sein. Sie gehen in das Existenz-Wirkliche ein, wenn die Problemlösung zu der ursprünglich unmittelbaren, qualitativen Erfahrung zurückkehrt und in eine neue Unmittelbarkeit auf höherer Ebene übergeht. Weil das Reale nur in unmittelbarer Existenz erfahren wird, können auch vergangene Ereignisse nicht an sich selbst erkannt werden. Sie sind nur als hier und jetzt Erlebte, nicht an sich selbst, erfahrbar und erkennbar. Weil der Mensch mittels seiner Erfahrung - insbesondere der vermittelten Erfahrung - an dem Prozess beteiligt ist, in dem die Realität als qualitatives natürliches Ereignis erscheint, ist er selbst mit allem, was er tut, Teil der Natur. Der Begriff von Realität kann durch den Begriff von Natur ersetzt werden, weil Realität nur in unmittelbaren Ereignissen erfahrbar ist. Auf der Basis dieser Rekonstruktion der Realität erhält Deweys Bestimmung der vollständigen Bedeutungserfüllung im Sinne der konsummatorischen (*consummatory*) Erfahrung einen bedeutsamen Stellenwert. Eine problemlösende Erfahrung ist in ihrer Bedeutung, die aus denotativen Beziehungen zwischen Erkenntnisgegenständen hervorgeht, dann vollständig erfüllt, wenn das entstandene Problem nicht nur rein instrumentell gelöst ist sondern die Lösung auch *genussvoll angeeignet* wird. Eine konsummatorische Erfahrung ist eine ‚verzehrte‘, einverlebte und zufriedenstellende Erfahrung. Sie ist die beste Voraussetzung, dass sie in weitere Erfahrungen eingeht.

Anhand der philosophisch erarbeiteten Begriffe von Erfahrung und Natur habe ich in Kapitel 3.1 Deweys naturalistische Betrachtungsweise der Erziehung herausgearbeitet. In der Gegenüberstellung von konservativer und progressiver Erziehung zeigt sich die Wechselbeziehung zwischen Schülern und ihrer gesellschaftlichen Umwelt als immer indirekt und vermittelt. Die Rekonstruktion der schulischen Umwelt führt daher zu ei-

nem auf Erfahrungslernen bezogenen problemzentrierten Erziehungsansatz. Die Lehr-Lern-Methode, die aus diesem Ansatz hervorgeht, verwirklicht die Wechselwirkung zwischen den Schülern und ihrer schulischen Umwelt in Projekten, die Erfahrungsmachen ermöglichen. Dabei wird Erfahrung sowohl im epistemologischen als auch im metaphysischen Sinne begriffen. Diese Projekte müssen von der außerschulischen Erfahrung und von den aktuellen Interessen der Schüler ausgehen, um existenziell relevant zu sein. Sie müssen desweiteren die Lehrstoffe, die gesellschaftlich gefordert sind, um die Erfahrungen und Interessen der Schüler anordnen. Die Lehrstoffe werden als Instrumente der Problemlösung im bedeutungsverleihenden Erfahrungsprozess gelernt. Komm es zur konsummatorischen Erfahrung, dann ist das Unterrichtsziel optimal erreicht. Über Dewey habe ich den Unterricht einer ästhetischen Analyse unterzogen, die sich auf späte Schriften von Dewey über ästhetische Erfahrung bezieht. In dieser Analyse konnte ich zeigen, dass der Unterricht ein Abstimmungsprozess zwischen Lehrhandeln und Lernerfahrung ist, in dem es um Verständigung darüber geht, was im konkreten Fall gut ist und zu konsummatorischer Erfahrung führt. Das, was Äußerungen oder Ausdrucksakten gemeinsam ist, die für die pädagogische Kommunikation beim Schulunterricht konstitutiv sind, ist ihre besondere Instrumentalität bzw. Mittelbarkeit für aktuelle und weitere konsummatorische Erfahrungen.

In Kapitel 3.2 habe ich eine bildungstheoretische Lesart von Deweys metaphysischem Naturalismus vorgeschlagen. Der Vorschlag stützt sich auf Humboldts Bildungsbegriff und Meders Konzept einer formalen Relationsstruktur, die jedem Bildungsbegriff zugrunde liegt. Ich konnte zeigen, dass die Motive in Humboldts Konzept der allgemeinen, regen und freien Wechselwirkung auf Deweys Konzept der lernenden Erfahrung über-

tragbar ist. Auch Humboldts Explikation der proportionierlichen Bildung aller Kräfte auf ein Ganzes hin lässt sich zum Teil in den organisch holistischen Ansatz von Dewey übersetzen. Das permanent sich bildende Leben bei Dewey kann auch in der Bildungsstruktur von Meder verdeutlicht werden. Vor allem dessen Zusammenhang mit dem Ganzen des Lebens und der Lebenszeit lässt sich in Meders Bildungsstruktur gut fassen. Aus der besonderen Stellung der Ganzheitsbegriffe, die auch bei Meder das metaphysische Moment ausmachen, habe ich gefolgert, dass das Bildungsideal menschlicher Vollkommenheit durch demokratische Lebensverhältnisse konkret ganzheitlich verwirklicht werden kann, und dass der Prozess der Selbstformung des Menschen in Deweys Begriff vom Wachstum der Natur als Ganzem zum Ausdruck kommt.

Das Ergebnis meiner Überlegungen ist, dass der Mensch im Wesentlichen *in* und *mit* der Natur ist, die als die ontologische Kontinuität von Erfahrung und Realität metaphysisch bestimmt ist. Das, was für uns existiert, basiert auf den Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt, die Dewey Erfahrung nennt. Aufgrund der permanenten Beteiligung des Menschen an den Erfahrungsereignissen wird die ontologische Totalität nicht als das Statische, sondern als ein Prozess aufgefasst. Der ontologische Prozess stellt sich als der immer währende Kreislauf zwischen der unmittelbaren und der vermittelten Erfahrungsphase dar. In diesem Kreislauf kommt das menschliche, sich bildende Leben zum Ausdruck. Die Pädagogik, die sich mit der Höherentwicklung des menschlichen Lebens auseinandersetzt, muss daher auf die aus dem Kreislauf zwischen den beiden Erfahrungsphasen resultierende qualitative Verbesserung der Erfahrungsereignisse ausgerichtet werden. Durch die qualitative Verbesserung der Erfahrungsereignisse wird nicht nur der pädagogisch-ästhetische Prozess lernender konsummatorischer Erfahrung

gesteigert, sondern auch der ontologische Prozess der Natur erweitert und immer differenzierter gegliedert. In diesem Sinne ist die naturalistische Metaphysik in die pädagogische Diskussion einbezogen. Entsprechend dem Maß und Umfang, wie die qualitative Verbesserung der Erfahrungsereignisse die Erweiterung und Gliederung des ontologischen Prozesses beeinflusst, wird auch der Bildungsprozess erweitert und in sich komplexer gegliedert.

Literatur

1. Primärliteratur: Englischer Ursprungstext

Dewey, J.: The New Psychology. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Early Works Bd. 1 (1882-1898)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 48-60.

Dewey, J.: The Reflex Arc Concept in Psychology. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Early Works Bd. 5 (1882-1898)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 96-109.

Dewey, J.: Interpretation of the Culture-Epoch Theory. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Early Works Bd. 5 (1882-1898)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 247-253.

Dewey, J.: The Primary-Education Fetich. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Early Works Bd. 5 (1882-1898)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 254-269.

Dewey, J.: The School and Society. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 1 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 1-109.

Dewey, J.: The Child and the Curriculum. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 2 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 271-291.

Dewey, J.: The Postulate of Immediate Empiricism. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 3 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 158-167.

Dewey, J.: Democracy in Education. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 3 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 229-239.

Dewey, J.: The Influence of Darwinism on Philosophy. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 4 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 3-14.

Dewey, J.: Nature and Its Good: A Conversation. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 4 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 15-30.

Dewey, J.: Does Reality Possess Practical Character? In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 4 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 125-142.

Dewey, J.: Moral Principles in Education. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 4 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 265-292.

Dewey, J.: Brief Studies in Realism. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 6 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 103-122.

Dewey, J.: The Short-Cut to Realism Examined. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 6 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 138-142.

Dewey, J.: How We Think. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 6 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 177-356.

Dewey, J.: Contributions to A Cyclopedia of Education, Volumes 1 and 2. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 6 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 357-467.

Dewey, J.: Perception and Organic Action. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 7 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 3-30.

Dewey, J.: *Democracy and Education*. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 9 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J.: The Need for a Recovery of Philosophy. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 10 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 3-48.

Dewey, J.: Duality and Dualismus. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 10 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 64-66.

Dewey, J.: Introduction to Essays in Experimental Logic. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 10 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 320-365.

Dewey, J.: Realism without Monism or Dualism. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 13 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 40-60.

Dewey, J.: *Human Nature and Conduct*. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 14 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J.: Some Comments on Philosophical Discussion. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Middle Works Bd. 15 (1899-1924)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 27-41.

Dewey, J.: *Experience and Nature*. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 1 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J.: Half-Hearted Naturalism. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 3 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 73-81.

Dewey, J.: *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 4 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J.: In Reply to Some Criticisms. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 5 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 210-217.

Dewey, J.: How Much Freedom in New School? In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 5 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 319-325.

Dewey, J.: Monastery, Bargain Counter, or Laboratory in Education? In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 6 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 99-111.

Dewey, J.: How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 8 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 105-352.

Dewey, J.: *Art as Experience*. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 10 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J.: President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 11 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 397-401.

Dewey, J.: *Logic: The Theory of Inquiry*. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 12 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J.: Experience and Education. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 13 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 1-62.

Dewey, J.: Democracy and Education in the World of Today. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 13 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 294-303.

Dewey, J.: The Philosophy of Whitehead. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 14 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 123-140.

Dewey, J.: Knowing and the Known, with Arthur F. Bentley. In: J. A. Boydston (Hrsg.): *The Later Works Bd. 16 (1925-1953)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 1-294.

2. Primärliteratur: Deutsche Übersetzung

Dewey, J.: *Erfahrung und Natur*. Übers. v. M. Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988.

Dewey, J.: *Kunst als Erfahrung*. Übers. v. M. Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988.

Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Übers. v. E. Hylla u. hrsg. v. J. Oelkers Weinheim/Basel: Beltz 2000.

Dewey, J.: *Die Erneuerung der Philosophie*. Übers. v. M. Suhr. Hamburg: Junius 2000.

Dewey, J.: Schule und öffentliches Leben. In: *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944)*. Übers. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Pestalozzianum 2002, S.

23-82.

Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung. In: *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944)*. Übers. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Pestalozzianum 2002, S. 227-282.

J. Dewey: Vom Absolutismus zum Experimentalismus. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 13-27.

Dewey, J.: Einleitung zu den Essays in experimenteller Logik. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 93-144.

Dewey, J.: Die Notwendigkeit einer Selbsterneuerung der Philosophie. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 145-195.

Dewey, J.: Theorie der Wertschätzung. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 293-361.

Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Eine Replik. In: M. Suhr (Übers.): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 362-462.

Dewey, J.: *Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten*. Übers. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Pestalozzianum 2004.

Dewey, J.: *Logik. Die Theorie der Forschung*. Übers. v. M. Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008.

Dewey, J.: *Die Suche nach Gewissheit*. Übers. v. M. Suhr. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2013.

3. Literatur zu Dewey

Alexander, Th. M.: *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature. The Horizons of feeling*. Albany, NY: State University of New York Press 1987.

Biesta, G. J. J./Burbules, N. C.: *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers 2003.

Bernstein, R. J.: *John Dewey*. New York: Washington Square Press 1966.

Bohnsack, F.: *John Dewey. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim/Basel: Beltz 2005.

Boisvert, R. D.: *John Dewey. Rethinking Our Time*. Albany, NY: State University of New York Press 1988.

Boisvert, R. D.: Dewey's Metaphysics: Groundmap of the Prototypically Real. In: L. A. Hickman (Hrsg.): *Realding Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington/Indianapolis, IN: Indiana University Press 1998, S. 148-165.

Brinkmann, S.: *John Dewey. Science for a Changing World*. New Brunswick, NJ: Transaction Publisher 2013.

Campbell, J.: *Understanding John Dewey*. Chicago/La Salle, IL: Open Court 1995.

Cunningham, C. A.: Dewey's Metaphysics and the Self. In: *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer 1995, S. 175-192.

Diggins, J. P.: *The Promise of Pragmatism. Modernism and the Crisis of Knowledge and Authority*. Chicago, IL/London: University of Chicago Press 1994.

Diggins, J. P.: Pragmatism and Its Limits. In: M. Dickstein (Hrsg.): *The Revival of Pragmatism. New Essays on Social Thought, Law, and Culture*. Durkham/London: Duke University Press 1998, S. 207-231.

Eames, S. M.: *Pragmatic Naturalism: An Introduction*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press 1977.

Engler, U.: *Kritik der Erfahrung. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys*. Würzburg: Königshaus & Neumann 1992.

Fishman, S. M./McCarthy, L.: *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*. New York: Teachers College Press 1998.

Fesmire, S.: The Art of Moral Imagination. In: C. Hakins/D. I. Seiple (Hrsg.): *Dewey Reconfigured. Essays on Deweyan Pragmatism*. Albany, NY: State University of New York Press 1999, S. 133-150.

Garrison, J. G.: John Dewey's Philosophy of Education. In: L. A. Hickman (Hrsg.): *Realding Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington/Indianapolis, IN: Indiana University Press 1998, 63-81.

Godfrey-Smith, P.: Dewey and Subject-Matter of Science. In: J. R. Shook/P. Kurtz (Hrsg.): *Dewey's Enduring Impact: Essays on America's Philosopher*. Amherst, NY: Prometheus Books 2011, S. 73-86.

Hildebrand, D. L.: *Beyond Realism and Anti-Realism. John Dewey and the Neopragmatists*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press 2003.

Joas, H.: John Dewey's Theorie der Religion. In: H. Joas (Hrsg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000, S. 139-159.

Jung, M.: John Dewey and Action. In: M. Cochran (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Dewey*. Cambridge: Cambridge University Press 2010.

Lovejoy, A. O.: Time, Meaning and Transcendence. In: S. Morgenbesser (Hrsg.): *Dewey and His Critics. Essays from the Journal of Philosophy*. New York: Journal of Philoso-

phy 1977, S. 142-152.

Montague, W. P.: Current Misconception of Realism. In: *Journal of Philosophy, psychology and scientific Methods* 4, Nr. 4 (1907), S. 100-105.

Page, R. N.: Curriculum Matters. In: D. T. Hansen (Hrsg.): *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. Albany, NY: State University of New York Press 2006, S. 39-65.

Perry, R. B.: The Ego-Centric Predicament. In: *Journal of Philosophy, psychology and scientific Methods* 7, Nr. 1 (1910), S. 5-14.

Rorty, R.: *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press 1982.

Ryan, A.: *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York/London: W. W. Norton & Company 1995.

Santayana, G.: Dewey's Naturalistic Metaphysics. In: S. Morgenbesser (Hrsg.): *Dewey and His Critics. Essays from the Journal of Philosophy*. New York: Journal of Philosophy 1977, S. 343-358.

Schäfer, K.-H.: *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus*. Wiesbaden: VS 2005.

Schreier, H.: Einleitung. In: H. Schreier (Hrsg.): *John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1994, S. 9-88.

Shook, J. R.: *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press 2000.

Tiles, J. E.: *Dewey*. London/New York: Routledge 1990.

Woodbridge, F. J. E.: Experience and Dialectic. IN: S. Morgenbesser (Hrsg.): *Dewey and His Critics. Essays from the Journal of Philosophy*. New York: Journal of Philosophy 1977, S. 52-59.

Woodford, P. G.: *Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington/Indianapolis, IN: Indiana University Press 2005.

4. Philosophische Literatur

Aristoteles: *Politik*. Übers. v. E. Rolfes. 4. Aufl. Hamburg: Meiner 1981.

Armstrong, D. M.: *The Nature of Mind*. Brighton, Sussex: Harvester Press 1981.

Armstrong, D. M.: *A Combinatorial Theory of Possibility*. Cambridge: Cambridge University Press 1989.

Bacon, F.: *Neues Organ der Wissenschaften*. Übers. u. hrsg. v. A. Th. Brück. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974 Nachdruck der Ausg. Leipzig 1830.

Bennett, J.: *Locke, Berkeley, Hume. Central Themes*. Oxford: Clarendon Press 1971.

Berkeley, G.: *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*. Hrsg. v. J. Dancy. Oxford/New York: Oxford University Press 1998.

Boyer, D.: *Understanding Media: A Popular Philosophy*. Chicago, IL: Prickly paradigm press 2007.

Campbell, K. : *Abstract Particulars*. Oxford: Basil Blackwell 1990.

Churchland, P. M.: *Scientific realism and the plasticity of mind*. Cambridge: Cambridge University Press 1979.

Cottingham, J.: *Descartes*. New York: Routledge 1999.

Dennett, D. C.: *Consciousness Explained*. Boston/Toronto/London: Little, Brown and Company 1991.

Descartes, R.: *Meditations on First Philosophy. With Selections from the Objections and Replies*. Übers. u. hrsg. v. J. Cottingham. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press 2002.

Farrell, M.: *Historical and Philosophical Foundations of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press 2014, S. 338-361.

Harold, H. I.: Direct Realism, Indirect Realism, and Epistemology. In: *Philosophy and Phenomenological Research* 52, Nr. 2 (1992), S. 341-363.

Hempel, C. G.: The Logical Analysis of Psychology. In: N. Block (Hrsg.): *Readings in Philosophy of Psychology Bd. 1*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1980 S. 14-23.

Hume, D.: *Enquiry concerning Human Understanding and concerning the Principles of Morals*. Hrsg. v. P. H. Nidditch. 3. Aufl. Oxford: Clarendon Press 1975 der postumen Ausg. 1777.

Hume, D.: *A Treatise of Human Nature*. Hrsg. v. P. H. Nidditch. 2. Aufl. Oxford: Clarendon Press 1978 der Ausg. 1888.

James, W.: Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking (1907). In: F. H. Burkhardt/F. Bowers/I. K. Skrupskelis (Hrsg. der Serie) u. F. Bowers/I. K. Skrupskelis (Hrsg. des Bandes): *Works of William James Bd. 1. Pragmatism*. Cambridge, MA: Harvard University Press S. 9-144.

Lakoff, G./Johnson, M.: *Philosophy in the Flesh*. New York, NY: Basic Books 1999.

Leahey, Th. H.: *A History of Psychology. Main Currents in Psychological Thoughts.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1980.

Lewis, D.: *On the Plurality of Worlds.* Oxford: Blackwell 1986.

Locke, J.: *An Essay concerning Human Understanding.* Hrsg. v. P. H. Nidditch. Oxford: Clarendon Press 1975.

Lockwood, M.: *Mind, Brain, and the Quantum. The Compound 'I'.* Oxford: Blackwell 1992.

Malcolm, N.: *Problems of Minds. Descartes to Wittgenstein.* London: George Allen & Unwin 1971.

Mill, J. S.: *A System of Logic, Rationcinative and Inductive. Being a connected view of the principles of evidence and the methods of scientific investigation.* Nachdruck Charlottesville, VA.: Lincoln-Rembrandt 1986 der 8. Aufl. New York: Harper & Brothers, Publishers, Franklin Square 1874.

Mill, J. S.: *Utilitarianism.* Hrsg. v. G. Sher. 2. Aufl. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company 2001.

Millikan, R. G.: *Language, Thought, and Other Biological Categories. New Founda-*

tions for Realism. Cambridge, MA/London: MIT Press 1984.

Nagel, T.: *What Does It All Mean? A Very Short Introduction to Philosophy*. New York/Oxford: Oxford University Press 1987.

Peirce, Ch. S.: Ground, Object, and Interpretant (1897). In: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce Bd. 2. Elements of Logic*. Hrsg. v. Ch. Hartshorne/P. Weiss. 4. Aufl. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press 1978, S. 134-136.

Peirce, Ch. S.: The Fixation of Belief (1877). In: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce Bd. 5. Pragmatism and Pragmaticism*. Hrsg. v. Ch. Hartshorne/P. Weiss. 4. Aufl. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press 1978, S. 223-247.

Peirce, Ch. S.: How to Make Our Ideas Clear (1878). In: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce Bd. 5. Pragmatism and Pragmaticism*. Hrsg. v. Ch. Hartshorne/P. Weiss. 4. Aufl. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press 1978, S. 248-271.

Platon: *Der Staat*. Übers. u. hrsg. v. K. Vretska. Stuttgart: Reclam 2010.

Plessner, H.: *Die Frage nach der Condition humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie*. Baden-Baden: Suhrkamp 1976.

Popper, K. R.: *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. überarbeitete Aufl. Oxford: Clarendon Press 1979.

Putnam, H.: *Reason, Truth, and History*. Cambridge: Cambridge University Press 1981.

Quine, W. V.: Two Dogmas of Empiricism. In: *The Philosophical Review* 60, Nr. 1 (1951), S. 20-43.

Robinson, H.: *Perception*. London: Routledge 1994.

Rogoff, B.: Cognition as a collaborative process. In: W. Damon (Hrsg. der Serie) u. D. Kuhn/R. S. Siegler (Hrsg. des Bandes): *Handbook of Child Psychology Bd. 2. Cognition, Perception, and Language*. 5. Aufl. New York: Wiley 1998, S. 679-744.

Rousseau, J. J.: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: *Schriften zur Kulturkritik*. Übers. u. hrsg. v. K. Weigand, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1995, S. 76-269.

Russell, B.: *The Problems of Philosophy*. Nachdruck Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company 1991 der Ausg. London: Williams & Norgate 1912.

Russell, B.: *The Philosophy of Logical Atomism*. Hrsg. v. D. Pears. Nachdruck London/New York: Routledge 2010 der Ausg. Oxford: Fontana/Collins 1972.

Ryle, G.: *The Concept of Mind*. Nachdruck Chicago, IL: Chicago University Press 2002 der Ausg. London: Hutchinson's University Library 1949.

Skinner, B. F.: *Science and Human Behavior*. 6. Aufl. New York: Free Press 1968.

Valberg, J. J.: *The Puzzle of Experience*. Clarendon Press: Oxford 1992.

Williams, D. C.: On the Elements of Beings: | . In: *The Review of Metaphysics* 7, Nr. 4 (1953), S. 3-18.

Wittgenstein, L.: Philosophie der Untersuchung. In: *Werkausgabe Bd. 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984, S. 225-580.

5. Pädagogische Literatur

Adler, M. J.: *The Paideia Proposal*. New York: Macmillan 1982.

Bender, W. N.: *Project-Based Learning. Differentiating Instruction for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Corwin 2012.

Benner, D.: *Wilhelm Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa 1995.

Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine Sytematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa 2001.

Bernhard, A.: *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011.

Bruner, J.: *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1996.

Buckingham, D.: *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge/Malden, MA: Polity 2003.

Diederich, J./Tenorth, H.-E.: *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 1997.

Ellis, A. K.: *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, NY: Eye On Education 2004.

English, F. W.: *Deciding What to Teach and Test. Developing, Aligning, and Leading the Curriculum*. 3. Aufl. Thousand Oaks, CA: SAGE 2010.

Fogarty, R. J./Pete, B. M.: *How to Differentiate Learning. Curriculum, Instruction, Assessment*. Thousand Oaks; CA: Corwin 2005.

Frey, K.: *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim/Basel: Beltz 2012.

Held, V.: *Feminist Morality*. Chicago, IL: Chicago University Press 1993.

Hirsch, E. D. Jr.: *Cultural Literacy. What every American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin 1987.

Humboldt, W. v.: Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1830-1835). In: A. Flitner/K. Giel (Hrsg.): *Humboldts Werke Bd. 3*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1963, S. 368-756.

Humboldt, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen. In: A. Flitner/K. Giel (Hrsg.): *Humboldts Werke Bd. 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 234-240.

Humboldt, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: A. Flitner/K. Giel (Hrsg.): *Humboldts Werke Bd. 3*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 56-233.

Humboldt, W. v.: Das achtzehnte Jahrhundert. In: A. Flitner/K. Giel (Hrsg.): *Humboldts Werke Bd. 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 376-505.

Hutchins, R. M.: *The higher learning in America*. New Haven, CT: Yale University Press 1936.

Kelly, A. V.: *The Curriculum. Theory and Practice*. 7. Aufl. London/Thousand Oaks, CA/New Deli/Singapore: Sage 2011.

Klafki, W. : *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 1991.

Klenowski, V./Wyatt-Smith, C.: *Assessment for Education. Standards, Judgement and Moderation*. Londen/Thousand Oaks, CA/New Dehli/Singapore: SAGE 2014.

Koller, H.-Ch.: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer 2006.

Konrad, F.-M.: *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck 2007.

Illich, I.: *Deschooling Society*. London: Calder 1971.

Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1*. 7. Aufl. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie 2004.

Lichtenstein, E.: *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1966.

Litt, Th.: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. 6. Aufl. Bochum: Kamp 1967.

Meder, N.: Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelnem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. In: *Spektrum Freizeit H. / & //* (2007), S. 119-136.

Meder, N.: Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt). In: W. Marotzki/N. Meder (Hrsg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 45-69.

Meder, N./Iske, St.: Zur Empirie von Prozessen in der Bildungsforschung. In: A. Schäfer/Chr. Thompson (Hrsg.): *Arbeit am Begriff der Empirie*. Halle-Wittenberg: Wittenberger Gespräche II 2014, 79-99.

Menze, C.: *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen: A. Henn 1965.

Menze, C.: Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens. In: K. Hammacher (Hrsg.): *Universalismus und Wissenschaft im Werk und Wirken der Brüder Humboldt*. Frankfurt a. M.: Klostermann 1976, S. 145-163.

Menze, C.: Sprache als Ausgangspunkt der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts. In: *Pädagogische Rundschau* 42 (1988), S. 305-318.

Noddings, N.: *Philosophy of Education*. 2. Aufl. Cambridge, MA: Westview Press 2007.

Popham, W. J.: *An Evaluation Guidebook: A Set of Practical Guidelines for the Educational Evaluator*. Los Angeles: The Instructional Objectives Exchange 1972.

Retter, H.: *Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung*. Klinkhardt/Bad Heilbrun: Julius 1997.

Schiro, M. S.: *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. 2. Auf. Thousand Oaks, CA/London/New Delhi/Singapore: SAGE 2013.

Scott, D.: *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. Abingdon, OX/New York: Routledge 2008.

Selwyn, N.: *Education and Technology. Key Issues and Debates*. London/New York: Continuum 2011.

Sfard, A.: On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: *Educational Researcher* 27, Bd. 2 (1998), S. 4-13.

Spranger, E.: Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik (1957). In: O. F. Bollnow/G. Bräuer (Hrsg.): *Gesammelte Schriften Bd. 2*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1975.

Thousand, J. S./Villa, R. A./Nevin, A. I.: *Differentiating Instruction. Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin 2007.

Walker, D. F./Soltis, J. F.: *Curriculum and Aims*. 5. Aufl. New York/London: Teachers College Press 2009.

Zdarzil, H.: Individualität und Humanität. Zur 200. Wiederkehr des Geburtstags W. v. Humboldts. In: *Wissenschaft und Weltbild 21* (1968), S. 68-74.

Übersetzungstabelle

	englisch	deutsch	Übersetzer
Dewey	a balanced environment	eine im Gleichgewicht befindliche Umwelt	
Dewey	a conditioning means of further consequences	ein Mittel zum Erlangen der weiteren Konsequenzen	
Dewey	a consummatory experience	eine konsummatorische Erfahrung od. eine sich vollendende Erfahrung	
Dewey	a determinate situation/ an indeterminate situation	eine bestimmte Situation/ ein unbestimmte Situation	
Dewey	a double-barrelled word	ein doppeldeutiges Wort	
Th. M. Alexander (über Dewey)	a field-process	ein Feld-Prozess	
Rorty (über Dewey)	a magisterial neutrality	eine lehrmantliche Neutralität	
Dewey (über Hume)	a mysterious tie	ein geheimnisvoller Band	
Dewey	a newly actualized quality	eine neu aktualisierte Qualität	
Dewey	a purified environment	eine gereinigte Umwelt	
	a randomized controlled trial (empirische Untersuchungsmethode)	eine randomisierte kontrollierte Studie	
Dewey	a simplified environment	eine vereinfachte Umwelt	
A. Sfard	acquisition/participation	Aneignung/Teilnahme	
Dewey	active occupation	tätige Beschäftigung	M. Suhr
Dewey	activity	Betätigung	M. Suhr
Dewey	an acquired predisposition to ways or modes of response	eine erworbene Neigung zur Art und Weise einer Reaktion.	
Dewey	an act of expression	ein Ausdrucksakt	M. Suhr

	an integrated unit of study	eine Lerneinheit	
Dewey	an organized system of meanings	ein organisiertes Bedeutungssystem	
Dewey	an unanalyzed totality	eine unanalyzierte Totalität	
	antecedent things	die Dinge, die als solche gelten und die zeitlich früher als die Untersuchungen (oder das Erkennen) existieren	
	being	Wesen	
Dewey	consciousness	Bewusstsein	
Dewey	conversion of eventual functions into antecedent existence	die Verkehrung resultierender Funktionen in vorgängigen Existenz	M. Suhr
	course of studies	Studiengang	
	curriculum	Lehrplan od. Curriculum	
Dewey	deliberation	Überlegung	R. Horlacher/J. Oelkers
Dewey	development from within/ formation from without	Entwicklung von innen heraus/ Formung von außen	
	differentiated instruction	binnendifferenzierter Unterricht	
Dewey	dramatic rehearsal	eine in Gedanken sich vollziehende Probe	
R. B. Perry (über Dewey)	egocentric predicament	egozentrischer Urteil	
Dewey	emotion	Emotion	
Dewey	ends	Zweck	
Dewey	environment	Umwelt	
Dewey	experience	Erfahrung	
	extracurricular	außerhalb des Lehr- und Stundenplans	
Whitehead	fallacy of misplaced concreteness	die deplatzierte Konkretheit	
S. M. Eames (über Dewey)	feelings without known contents	unbewusste Gefühle	

Dewey	fulfillment of a meaning	Erfüllung einer Bedeutung	M. Suhr
Dewey	habit	Gewohnheit	
Dewey	idea (suggestion)	Lösungsvorschlag	
Dewey	imagination	Imagination	
Dewey	intention	Absicht od. Intention	
Peirce	interpretant/representamen	Interpretant/Repräsentamen	
Dewey	intrinsically satisfying	intrinsisch befriedigend	
Dewey	knowing/knowledge	das Erkennen/Wissen	
Dewey	knowledge of how to do	das Wissen, wie etwas gemacht wird	M. Suhr
	media literacy	Medienkompetenz	
Dewey	mind	Geist	
Dewey	novel reconstruction of a pre-existing order	originelle Rekonstruktion einer vorhandenen Ordnung	
Dewey	objectified	als ein Gegenstand bestimmt zu werden	
Skinner	operant conditioning	operante Konditionierung	
Th. M. Alexander (über Dewey)	organic movement and wholeness	organische Bewegung und Ganzheit	
	perception	Wahrnehmung	
Rousseau	perfectibilité	Vervollkommungsfähigkeit	K. Weigand
Dewey	pervasive qualities	durchdringende Qualitäten	
Dewey	plasticity	Bildsamkeit	
	project-based learning	Projekunterricht	
Dewey	re-arrangement od. re-disposition	Neuordnung od. Umordnung	
M. Jung (über Dewey)	reciprocal relationship between means and end	wechselseitige Beziehung zwischen Mittel und Zweck	
	reflex arc	Reflexbogen	
	representation	Repräsentation	
	scope (curriculum)/sequence (curriculum)	Umfang/Abfolge	

Dewey	sensory-motor coordination	sensorische Koordination	
Dewey	sign	Zeichen	
Dewey	signify	bedeuten	
Dewey	similar emotional and intellectual dispositions	die ähnlichen emotionalen und intellektuellen Dispositionen	
	spectator theory	Zuschauertheorie	
	subject	Lehrfach	
	subject matter	Lehrstoff	
Putnam	the brain in a vat	das Gehirn im Wassertank	
Dewey	the characteristics of natural events	Eigenschaften der natürlichen Ereignisse	M. Suhr
Dewey	the clarification of turbid emotion	die Erhellung eines dunkel wahrgenommenen Gefühls	M. Suhr
Dewey	the generic traits of existence	die Grundzüge der Existenz	
G. Ryle	the ghost in the machine	das Gespenst in der Maschine	
J. Campbell (über Dewey)	the internal integrity of an experience	die interne Einheit einer Erfahrung	
Mill	the method of difference	die Methode des Unterschiedes	
	the ongoing process of the world	der laufende Prozess der Welt	
J. Bennett (über Locke)	the veil of perception	der Schleier der Wahrnehmung	
Dewey	transaction	Wechselwirkung od. Wechselbeziehung	
Dewey	trying/undergoing (suffering)	Versuch (Tun)/Erleiden	E. Hylla
Th. M. Alexander (über Dewey)	unified activity	eine einheitliche Handlung	
Dewey	warranted assertibility	gerechtfertigte Behauptung	M. Suhr