Zeitschrift: Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie = Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia = Swiss journal of philosophy

Herausgeber: Schweizerische Philosophische Gesellschaft

Band: 54 (1995)

Artikel: Pragmatismus und Erziehung bei John Dewey

Autor: Rust, Alois

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-883045

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 07.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

ALOIS RUST

Pragmatismus und Erziehung bei John Dewey

Dewey gehört zu den wenigen Philosophen, in deren Denken die Erziehung eine zentrale Stellung einnimmt. Er hat mit Platon gemeinsam, dass seine Überlegungen zur Erziehung nicht eine blosse Anwendung seiner Philosophie auf ein Spezialgebiet darstellen. Die Thematisierung der Erziehung ist vielmehr ein wesentlicher Bestandteil seiner Philosophie. Erziehung ist das Labor, in dem philosophische Unterscheidungen konkret werden und der Erprobung ausgesetzt sind, wie Dewey schreibt[1].

Der zentrale Begriff der Deweyschen Philosophie ist der Begriff der Erfahrung. Die innere Einheit von Philosophie und Erziehung kann an diesem Begriff nachvollzogen werden. Da der Erfahrungsbegriff Deweys spekulativ ist, wird die Verbindung zwischen Pragmatismus und Erziehung häufig nicht gesehen, so dass Dewey entweder als Theoretiker der Erziehung (bei Pädagogen) oder als Pragmatist (bei Philosophen) bekannt ist. Im Ausgang von der Konzeption der Erfahrung soll in diesem Aufsatz der innere Zusammenhang der Erziehungskonzeption Deweys mit seinem Pragmatismus deutlich gemacht werden.

1. Deweys pragmatischer Begriff der Erfahrung

Die Bedeutung des Erfahrungsbegriffs manifestiert sich in zahlreichen Titeln von Büchern und Aufsätzen Deweys. Darunter sind *Experience and Nature, Art as Experience* und *Experience and Education* die bedeutendsten. Aber was meint Dewey mit diesem Begriff?

1 *Democracy and Education*, Middle Works Vol. 9, Carbondale and Edwardsville (Southern Illinois Univ. Pr.) 1980, S. 339. Ich zitiere im folgenden immer nach dieser Gesamtausgabe und gebe meine eigene Übersetzung. Die folgenden Werke liegen gegenwärtig auch in deutscher Übersetzung vor: *Demokratie und Erziehung*, Weinheim 1993, *Die Erneuerung der Philosophie*, Hamburg 1989, *Erziehung durch und für Erfahrung*, Stuttgart 1986; eine Textsammlung zur Erziehung: *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt 1980 und angekündigt: *Erfahrung und Natur*, Frankfurt.

Es lassen sich eine Reihe von Merkmalen und Motiven unterscheiden, die bei Dewey eng verwoben sind. Dewey hat seine Konzeption in einer stetigen Auseinandersetzung mit der neuzeitlichen Tradition entwickelt.

a. Der Mensch ist ein Element einer umfassenderen Totalität, der Natur. Erfahrung ist die aktive Aneignung der für den Menschen relevanten Züge dieser Totalität.

Nach Dewey ist Erfahrung eine primäre Totalität[2]. Diese umfasst alle Prozesse der Erfahrung. « Sie schliesst ein, was Menschen tun und erleiden, wonach sie streben, was sie lieben, glauben und erdulden und auch wie die Menschen handeln und behandelt werden. »[3] In dieser ursprünglichen Totalität wird noch nicht zwischen subjektivem Erleben und den Gegenständen der Erfahrung unterschieden. Nach Dewey zeichnet es die empirische Methode aus, dass sie diese ursprüngliche Totalität nicht von Anfang an in einzelne Faktoren aufspaltet. Andere Denkrichtungen beginnen dagegen mit dem Resultat von Reflexionen, in dem diese Totalität bereits in einzelne Faktoren zerschnitten vorliegt.

Die gängigste derartige Faktorisierung dieser ursprünglichen Totalität ist eine erkenntnistheoretisch orientierte. Dewey wendet sich gegen diese vorschnelle Ausrichtung der Erfahrung auf Erkenntnis. Denn zur Erfahrung in seinem Verständnis gehören auch Träumereien, Hoffnungen und Wünsche. Zudem sind alle Möglichkeiten der Einbildung ebenfalls ernst zu nehmen. Von Bedeutung sind aber auch alle andern Erfahrungen. Dewey trägt viel dazu bei, die Wissenschaft in ihrer Bedeutung nicht anderen Erfahrungsbereichen voranzustellen, sondern ihnen zur Seite zu setzen[4].

Die Erfahrung verändert sich mit den kulturellen Prozessen. Der Prozess der Zivilisation führt nicht dazu, dass die *Essenz der Dinge*

2 Diese Konzeption trägt unverkennbar hegelianische Züge. Einer der wichtigsten philosophischen Lehrer Deweys war G. S. Morris, ein Hegelianer. Dewey hat sich jedoch schon früh konkreten sozialen Problemen zugewandt, was graduell zu einer Ersetzung des idealistischen Elementes in diesem Hegelianismus zugunsten eines Realismus und Pragmatismus führte. Die hegelianische Auflösung aller abstrakten Entgegensetzungen, ihre funktionale Bezogenheit auf ein organisches Ganzes, blieb aber auch später das Markenzeichen des Deweyschen Denkens.

3 *Experience and Nature*, Later Works Vol. 1, S. 18.

4 Er hat diesbezüglich viele Gemeinsamkeiten mit Paul Feyerabend, bei dem das ebenfalls mit einer pädagogischen Absicht verbunden ist.

ans Licht gebracht wird. So kann die Gewinnung verschiedener Metalle aus dem Eisenerz nicht in dieser Terminologie beschrieben werden. Es handelt sich vielmehr um eine Ausdifferenzierung des Erzes und gleichzeitig auch um eine Verfeinerung der Praktiken im Umgang mit dem Erz. « Der Fortschritt der Mechanik hat die Ziele vervielfältigt und ausdifferenziert ; er hat die Bedürfnisse und Befriedigungen erhöht, und er hat die Mittel, diese zu erreichen, vervielfältigt und ausdifferenziert. »[5] Die Ausweitung der menschlichen Erfahrung ist nach dieser Sichtweise nicht unbedingt eine Ausweitung der menschlichen Erkenntnis. Freilich könnte man hier versucht sein zu argumentieren, diese Ausdifferenzierungsprozesse hätten immerhin zur Unterscheidung verschiedener Elemente geführt. Die Elemente wären sozusagen die neuen Essenzen, die unabhängig von irgendwelchen subjektiven Faktoren eine objektive Ordnung der Dinge markieren. Es wäre tatsächlich unangebracht zu bezweifeln, dass sich innerhalb dieser Perspektive der Indienststellung der Natur gewisse Züge der Welt als elementarer erweisen. Dewey geht davon aus, dass sich diese Perspektive im Lichte eines Interesses an einer effizienten Gestaltung der Erfahrung ergibt. Die Perspektive des Handelns und der primären Erfahrung in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit kann nicht der Perspektive der Naturwissenschaften geopfert werden. Bestimmte mathematische und logische Formen präsentieren sich in dieser wissenschaftlichen Perspektive als fundamental. Doch dabei wird die natürliche Ordnung, in der sich diese Formen aus der Entwicklung der Erfahrung ergeben, umgestürzt. Das erfahrungsmässig Spätere erscheint als das ontologisch Ursprüngliche. Damit wird der Erfahrung eine wissenschaftliche Metaphysik übergestülpt. Als Naturalist insistiert Dewey darauf, auf diese metaphysische Hypostasierung physischer Entitäten zu verzichten und die Wissenschaft als ein Gebilde im Kontext menschlicher Handlungen zu begreifen.

In dieser Gegenüberstellung der primären Erfahrung zur Erfahrung, wie sie in der Orientierung an den empirischen Wissenschaften rein kognitiv verstanden wird, wird sichtbar, inwiefern der Naturalismus Deweys sich von einem wissenschaftlich orientierten Naturalismus unterscheidet, der für alle Phänomene grundsätzlich eine naturwissenschaftliche Erklärung anstrebt. Die Pointe des Deweyschen Naturalismus liegt darin, dass die menschliche Existenz und die menschliche Erfahrung als Prozess im Zusammenhang mit anderen natür-

5 *Experience and Nature*, a.a.O., S. 109.

lichen Prozessen verstanden wird. Die primäre Erfahrung lässt Emotionen, Wünsche, Bewertungen ethischer und ästhetischer Natur gleichursprünglich gelten wie kognitive Elemente.

Weil zur ursprünglichen Erfahrung nach Auffassung Deweys nicht nur kognitiv erschlossene Gegenstände gehören sondern nebst vielem anderem auch Wertungen, stellt sich für diese Form des Naturalismus das Problem der Gewinnung von Werten aus Fakten nicht, das sonst gegen naturalistische Konzeptionen vorgebracht wird. Das Humesche Problem der Gewinnung von Werten aus Fakten ist ihm vielmehr ein weiteres Indiz für die verkehrte Ordnung, in der Erfahrung, auch moralische Erfahrung, auf dem Hintergrund der kognitivistischen Ausrichtung des neuzeitlichen Erfahrungsbegriffs gedacht wird.

b. Erkennen und Vorstellen sind Relationen innerhalb dieser Totalität. Ihnen kommt gegenüber andern Relationen kein privilegierter Status zu.

Erfahrung ist zunächst gar nicht ein kognitiver Vorgang sondern eine Aktivität[6]. « Wenn intellektuelle Erfahrung und ihr Gegenstand als primär genommen werden, dann ist das Band, das Erfahrung und Natur verbindet, durchschnitten »[7]. Kognitive Erfahrung entsteht nach Auffassung Deweys im Kontext natürlicher Prozesse, die selbst nicht kognitiver Natur sind. Die Heraushebung kognitiver Prozesse und die Unterordnung aller Momente der Wirklichkeit unter eine kognitiv orientierte Subjekt-Objekt-Beziehung stellt eine Vorentscheidung dar, die sich als neutral gibt, da sie ja allererst einen objektiven Blick ermöglicht. Die Welt erscheint als Gesamtheit von Fakten unter dem Aspekt ihrer Darstellbarkeit. Dewey vertritt dagegen die Auffassung, dass es diese Unparteilichkeit des reinen Erkennens nicht gibt. « Das Favorisieren der kognitiven Gegenstände und deren Eigenschaften auf Kosten der Züge, die Begehren hervorrufen, die Handlungen verlangen und die Leidenschaften hervorrufen, ist ein spezieller Fall eines Prinzips der selektiven Betonung, das Parteilichkeit in die Philosophie einführt. »[8] Dewey kritisiert die Favorisierung kognitiver Prozesse nicht als solche, sondern bloss weil sie sich ein überparteiliches Gewand gibt. Die Erfahrung betont immer gewisse Aspekte

6 *Democracy and Education*, a.a.O., S. 279.
7 *Experience and Nature*, a.a.O, S. 29.
8 A.a.O., S. 31.

und stellt andere in den Hintergrund. Entscheidend ist jedoch die Frage, ob man sich dabei bewusst bleibt, dass die jeweilige Sicht der Dinge durch einen bestimmten Gesichtspunkt bestimmt ist und einem bestimmten Zweck dient.

Für den neuzeitlichen Erfahrungsbegriff ist eine Hinordnung auf Erkenntnis zentral. Eine Unterscheidung zwischen den Gegenständen, wie sie an sich oder « wirklich » sind und wie sie in Erscheinung treten, prägt in neuzeitlicher Perspektive jedoch nicht nur den Begriff der Erkenntnis sondern auch den Begriff der Erfahrung. Als Erfahrung wird nur das angesprochen, was zur Erkenntnis führt. Sinneswahrnehmung und Emotionen werden in dieser Perspektive als verworren betrachtet, solange sie nicht geklärt und gereinigt als Formen des Erkennens hoffähig werden[9].

Der neuzeitliche Erfahrungsbegriff zielt auf wissenschaftliche Erkenntnis ab und ist durch das Bestreben nach Sicherung dieser Erkenntnis bestimmt. Das Hauptargument gegen diesen Erfahrungsbegriff lautet, dass Erfahrung auf diese Weise unerklärbar wird. Aus der erkenntnistheoretischen Engführung heraus lässt sich die Mannigfaltigkeit der Erfahrung nicht mehr zurückgewinnen. Der umgekehrte Weg ist der natürliche : wir können die Züge der Dinge, für die sich die Wissenschaften interessieren, durch Abstraktionen aus Erfahrung gewinnen. Noch viel interessanter : wir können sagen, was Erkenntnis im Kontext der primären Erfahrung bedeutet « nämlich die Möglichkeit einer intelligenten Anordnung der Elemente des Handelns und Erleidens. »[10] Erkenntnis wird für die Kontrolle über die Erfahrung wichtig. Das ist ohne Zweifel von grosser Bedeutung und es ist daher nicht erstaunlich, dass Erfahrung im Zusammenhang einer immer breiteren Kontrolle natürlicher Prozesse zunehmend als Erkenntnis gedacht wird. Als das Reale gilt in dieser Perspektive das, was sich in diesem Kontext der Organisation der Erfahrung als praktisch relevant erweist. Die moderne Wissenschaft beruht auf der Voraussetzung des Standpunkts der useful arts. « Metall kann zu tausenderlei Verwendungen gebraucht werden, hingegen das rohe Erz kann nur wegen der ästhetischen Qualitäten, die ihm gerade zukommen, geschätzt oder gegen Wild oder einen Feind geschleudert werden. »[11]

9 A.a.O., S. 27.
10 A.a.O., S. 29.
11 A.a.O., S. 91.

c. Die Unterscheidung von Subjekt und Objekt ist erkenntnistheoretisch motiviert und verliert ihren eminenten Status mit dem Dahinfallen des Vorrangs des Erkennens.

Der neuzeitliche Vorrang des Erkennens führt zu einer weiteren Faktorisierung der ursprünglichen Erfahrung : der Unterscheidung von Subjekt und Objekt. Diese Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt ist bereits das Resultat einer Reflexion. Die Philosophie, die von dieser Unterscheidung ausgeht, ist nicht in der Lage, diesen Graben wieder zu schliessen. Erkennen und Repräsentieren sind Relationen unter anderen natürlichen Relationen. Wie andere Relationen erfüllen sie für den Organismus einen Zweck. Wenn Vorstellen an der Idee einer abstrakten Wahrheit gemessen wird, geht dieser konkrete Zusammenhang des Repräsentierens mit andern natürlichen Relationen verloren und es ist nicht erstaunlich, dass es dann nicht mehr gelingt, aus diesem abstrakten Erkennen Sinn zu machen.

Dewey will nicht den Sinn der Unterscheidung zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt bestreiten. Sie ist seines Erachtens aber nicht grundlegend, sondern stellt eine der bemerkenswerten Errungenschaften dar, über die in einer naturgeschichtlichen Thematisierung der Erfahrung zu berichten ist. Erst in dieser Trennung entsteht der Mensch als Individuum, das sich von seiner Umwelt abgrenzt und diese in seinen Dienst stellt. Doch dieses Individuum ist nicht das abstrakte Subjekt, von dem in der neuzeitlichen Erkenntnistheorie die Rede ist. Der Naturalismus wird mit der Anerkennung der Bedeutung der Subjekt-Objekt-Spaltung nicht überwunden, sondern die grundlegende Erfahrung um eine Dimension bereichert[12]. « Erfahrung ist nicht ein Schleier, der den Menschen von der Natur abtrennt »[13]. Was sich im Prozess der Erfahrung darstellt, die Natur, besteht nicht aus einzelnen, objektivierbaren Substanzen, sondern aus Ereignissen, die vielfältige Verknüpfungen aufweisen. Die primäre Erfahrung ist daher als Prozess zu denken.

12 Diese Überlegungen finden sich bei Dewey im ersten Kapitel von *Experience and Nature*, dem einleitenden Methodenkapitel.

13 *Experience and Nature*, a.a.O., S. 5.

d. Erfahrung ist ein Wachstumsprozess; das ist nicht bloss als Analogie zu verstehen. Dieses Wachstum kennt keine endgültige Reifung.

Der neuzeitliche Erfahrungsbegriff ist statisch. Dem subjektiven, privaten Bewusstsein steht die Welt der Gegenstände der Erfahrung gegenüber. Doch nach der Auffassung Deweys ist die Erfahrung ein Prozess, in dem sich unter anderem auch ein Selbst herausbildet, aber immer nur im Prozess einer Auseinandersetzung mit andern Prozessen. Dewey geht von einem Prozess der Entwicklung der Erfahrung aus, der sowohl in der Individualentwicklung als auch in der Entwicklung der Gattung durchschritten wird. Solange der Mensch nicht unterscheidet und mit der Faktorisierung der ursprünglichen Erfahrung beginnt, hat er keine Kontrolle über seine Erfahrungswelt. «Es besteht kein Zweifel, dass der lange Zeitraum des Verweilens auf einer niedrigen Stufe der Kultur weitestgehend daraus resultierte, dass verfehlt wurde, den Menschen und seine Handlungen als eine spezielle Art von Gegenstand zu bestimmen, der seine eigenen charakteristischen Aktivitäten kennt, die angebbare Folgen zeitigen.»[14] Die Entwicklung der Subjektivität hat diesen wichtigen Schritt beinhaltet. Damit wurde es nach Auffassung Deweys möglich, auch andere Dinge in der Natur zu objektivieren und die Energien der Dinge für die menschlichen Zwecke freizusetzen. Mit dem mind-body-Dualismus wurde diese Ausdifferenzierung in eine Erstarrung geführt, die weitere Entwicklung verunmöglicht.

Die Ausdifferenzierung hat eine zeitliche Dimension. Kindheit und Erwachsenenalter sind Phasen in einer kontinuierlichen Entwicklung. Weder ist das Erwachsenenalter das Ziel, auf das hin sich eine im Kind angelegte Potentialität teleologisch entwickelt, noch ist die Entwicklung eine mechanische Ausfaltung eines im Kind angelegten Programmes[15]. Dewey wehrt sich dagegen, die Kindheit oder das Erwachsenenalter abstrakt herauszugreifen um dann damit die anderen Phasen im Prozess zu erklären. Stattdessen schlägt er vor, die Entwicklung als eine Entwicklung der Erfahrung zu begreifen, und das heisst als eine immer reichhaltigere Beziehung des Austausches des einzelnen Organismus mit seiner Umwelt.

14 A.a.O., S. 22.
15 A.a.O., S. 210.

e. Es gibt keine primäre Erfahrung. Ausgangspunkt ist vielmehr die für den jeweiligen Organismus gegenwärtige Erfahrung.

Wer sich vor dem Hintergrund der neuzeitlichen Tradition auf die Philosophie Deweys einlässt, sieht sich mit der Frage konfrontiert, wie Dewey mit dieser offensichtlich hochspekulativen aber von ihm als höchst konkret gedachten Konzeption einer primären oder ursprünglichen Erfahrung gegen eine ehrwürdige Tradition der Fundierung der Erfahrung in der Reflexion auf die Möglichkeit der Erkenntnis ankämpft. An die Deweysche Konzeption der Erfahrung richtet sich daher die Frage, auf welche Weise sich diese Auszeichnung einer primären Erfahrung rechtfertigen lasse. Sie als primär zu charakterisieren kann nicht ohne weiteren Ausweis akzeptiert werden.

An dieser Stelle wird der Pragmatismus relevant. Denn im Kern besagt dieser, dass es in der Philosophie gar keinen absoluten Anfang gibt. Die primäre Erfahrung ist diejenige, mit der wir jeweils gerade konfrontiert sind. Ausgangspunkt ist die Stelle, an der wir uns gerade befinden. So haben wir von den Erfahrungen auszugehen, die wir tatsächlich gemacht haben. Dieser Erfahrung kommt nicht eine fundierende Bedeutung zu. Wir haben jedoch keine Alternative, als von ihr auszugehen. In der weiteren Entwicklung der Erfahrung kommt ihr kein besonderer Stellenwert zu.

Die Bestimmung der Erfahrung in der Neuzeit zielt auf die Möglichkeit gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnis ab und macht daher den Anfang mit einfachen und gewissen Wahrheiten oder Elementen, die in solchen Wahrheiten figurieren. Der Pragmatismus kennt keine derartige Absicherung der Erkenntnis und der Wahrheit. Das heisst aber nicht, wie oft angenommen wird, dass ihm Wahrheit und Erkenntnis nichts bedeuten würden. Sie sind jedoch ein Resultat neben andern. So wie die Erkenntnis nicht die einzige Dimension der Erfahrung ist, so ist Wahrheit nicht das einzige Kriterium erfolgreicher Erfahrung. Zum Naturalismus gehört ein Menschenbild, gemäss welchem sich die menschliche Existenz nicht in der Erkenntnis erfüllt.

Im Folgenden sollen diese zunächst etwas abstrakt und möglicherweise auch problematisch erscheinenden Überlegungen zum Erfahrungsbegriff in ihrer Beziehung zur Erziehung verdeutlicht werden. Wenn wir Dewey ernst nehmen, handelt es sich dabei nicht um eine Anwendung dieser Gedanken, sondern um eine Konkretisierung.

2. Dewey und die zeitgenössische Debatte um die Erziehung

Wenn man die Bände der Dewey-Gesamtausgabe der Southern Illinois University Press durchschaut, ist der Anteil der sozialphilosophischen, sozialkritischen Schriften bestechend. Dewey hat sehr viele kleinere Aufsätze für progressive, sozialreformerische Zeitschriften verfasst. Unter diesen sozialphilosophischen Arbeiten nehmen die Schriften zur Erziehung ohne Zweifel den bedeutendsten Platz ein. Erziehung hat Dewey aber nie isoliert betrachtet. Vielmehr sah er in ihr das grösste Potential für soziale Reformen. Die Schule steht in einer Beziehung sowohl zu einer demokratischen Lebensform als auch zur Wissenschaft. Die demokratische Gesellschaft, die Dewey vorschwebte, ist eine Gesellschaft von vorurteilsfrei Forschenden. Die Gemeinschaft der Wissenschaftler geht nicht von Absolutem aus, sie forscht experimentell und hypothetisch. Diese Vorstellung ersetzt eine ältere Konzeption der Wissenschaft, nach der die Wissenschaftler Gesetze ausfindig machen und die Wissenschaft diese Gesetze zu ihrem Gegenstand hat. Die Wissenschaft als Institution atmet den Geist, den Dewey als Modell für die Gesellschaft insgesamt sah. Die Schule selbst sah Dewey als eine demokratische Gemeinschaft[16].

Deweys sozialreformerische Sicht der Schule stellt ihn einerseits klar in den Kontext der damaligen Bemühungen zur Reform der überkommenen Schule, die mit den Erfordernissen der industriellen Gesellschaft nicht mehr zu vereinbaren war. Die Bildung, die sie vermittelt, ist ohne Verständnis für die Belange der industriellen Arbeitswelt. Allerdings gab es unter den sozialreformerischen Strömungen ganz unterschiedliche Richtungen. Dewey hat seine Sicht der Erziehung selbst als eine vermittelnde Position zwischen den Curriculum-orientierten Formalisten und der sogenannten Kind-orientierten Reformpädagogik dargestellt[17]. Weil Dewey die Curriculum-orientierte Pädagogik zum Teil mit den gleichen Überlegungen kritisierte wie das auch die Reformpädagogik tat, wird er manchmal fälschlicherweise dieser Richtung zugezählt. An der Curriculum-orientierten Pädagogik kritisiert Dewey, dass es die Orientierung an einem ge-

16 Siehe ROBERT B. WESTBROOK, *John Dewey and American Democracy*, Ithaca/London 1991, S. 191.

17 So in seiner Schrift « The Child and the Curriculum », The Middle Works Vol. 2, S. 271-291.

schichtlich gewachsenen Lehrkanon verpasse, den Anschluss an die Aktivitäten und Interessen der Kinder zu finden[18].

Die Curriculum-orientierten Traditionalisten sahen die Aufgabe der Erziehung in einer schrittweisen Aneignung der akkumulierten Errungenschaften der Vergangenheit. Die Lerninhalte dominieren in dieser Sichtweise den Lernprozess. Dewey kritisiert diese Ausrichtung an den Inhalten als intellektualistisch. Das Kind ist nach dieser Sichtweise gleichsam ein Behälter, der mit den kulturellen Errungenschaften der Vergangenheit angefüllt werden muss. Für dieses Unterrichtsziel muss man still sitzen. Gefragt ist ein Spitzen der Ohren und des Bleistifts. Zucht und Ordnung sind nicht bloss äusserliche Formen, sondern stehen in einem inneren Bezug zu einem an positivem Wissen geprägten Erziehungsideal[19].

Auf der Gegenseite, der Kind-orientierten Erziehung, vertrat Stanley Hall als prominentes Mitglied der Herbart Society die Auffassung, dass die Vermittlung von Stoff der natürlichen, ungehinderten Entwicklung des Kindes untergeordnet werden müsse. Die ursprünglichen Anlagen und Impulse des Kindes sind für diese Richtung das A und das O der Pädagogik.

Dewey sieht in beiden Positionen richtige Elemente. Die philosophische Aufgabe besteht darin, diese richtigen Element in beiden Positionen von ihrer abstrakten Fixierung zu befreien und den Gegensatz wieder in Fluss zu bringen. Der Gegensatz ist der Folgende : Die grundlegenden Faktoren im Erziehungsprozess sind ein unreifes, unentwickeltes Kind auf der einen Seite und die sozialen Ziele, Bedeutungen und Werte der reifen Erfahrung der Erwachsenen auf der anderen Seite[20]. Die beiden Gegenpositionen beharren blind auf einem dieser beiden Elemente. Die Kind-orientierte Erziehung idealisiert die gegenwärtigen Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes. Die Curriculum-orientierte Erziehung sieht nur das künftige Ziel, auf das der Erziehungsprozess hinführen soll.

18 Der Gegensatz zwischen den beiden Lagern kommt bereits im Titel seiner Schrift « The Child and the Curriculum » zum Ausdruck.

19 Prominenter Vertreter dieser Richtung damals war WILLIAM TORREY HARRIS, ebenfalls Philosoph und Begründer des *Journal of Speculative Philosophy*. Harris war zum Zeitpunkt des Erscheinens der Schriften von Dewey zur Erziehung, die direkt auf diese Auseinandersetzung Bezug nahmen (*The School and Society*, 1899, und «The Child and the Curriculum», 1902) U.S. Commissioner of Education.

20 « The Child and the Curriculum », a.a.O., S. 273.

Der Gegensatz zwischen den beiden Positionen ist real. Die Erfahrung des Kindes hat mit der im Curriculum geronnenen Erfahrung wenig zu tun. « Das Kind lebt in einer in gewisser Weise engen Welt persönlicher Kontakte. Dinge gelangen kaum in den Bereich seiner Erfahrung, ohne dass sie in einem persönlichen und engen Sinn sein eigenes Wohlbefinden oder das Wohlbefinden seiner Familie oder Freunde berühren. Seine Welt ist eine Welt von Personen mit ihren persönlichen Interessen und nicht ein Reich von Fakten und Gesetzen. »[21]

Die an einem Curriculum ausgerichtete Schule dagegen stellt die Welt ganz anders dar. Die Fakten und die Erfahrung werden nach Gebieten organisiert und aufgeteilt, nach abstrakten, unpersönlichen Gesichtspunkten. Die so organisierte Welt zu verstehen, erfordert die Entwicklung ganz spezieller, intellektueller Interessen. Die objektive, ideale Ordnung, die das Wissen im Curriculum aufweist, erfordert eine Disziplinierung und Umbildung der Interessen des Kindes. « So wie es insgesamt die Schwäche der alten Erziehung war, dass sie zu verabscheuende Vergleiche zwischen der Unreife des Kindes und der Reife der Erwachsenen anstellte und dabei die erstere als etwas betrachtete, von dem man sich so schnell als möglich zu befreien habe, so besteht bei der neuen Erziehung die Gefahr, dass sie die gegenwärtigen Fähigkeiten und Interessen des Kindes als etwas von endgültiger Bedeutung betrachtet. »[22]

Diese Darstellung der beiden Schulen ist natürlich eine Karrikatur. Dewey ist sich bewusst, dass weder die traditionelle noch die Reformschule strikte nach diesen Prinzipien strukturiert sind, welche die Grundlage für die Auseinandersetzung um die Reformpädagogik bilden. Was ist die Empfehlung Deweys ? Seiner Auffassung nach kann es nicht darum gehen, den Gegensatz zwischen der Erfahrungswelt des Kindes und der Welt der reifen Erfahrung der Erwachsenen zu leugnen. Doch bei näherem Hinsehen ist der Graben nicht gar so gross. Denn die Welt des Kindes enthält viele Elemente, die in der curricularen Ordnung erscheinen. Überdies kennt das Kind auch viele Interessen und Einstellungen, die zur Herausbildung dieser kulturellen Gestaltungen im Curriculum geführt haben. In der Erziehung geht es darum, an diese Elemente anzuknüpfen.

21 A.a.O., S. 274.
22 A.a.O., S. 280.

3. Deweys Verständnis der Erziehung

Für Dewey sind weder der gegenwärtige Zustand des Kindes, noch der akkumulierte Wissensbestand der Menschheit Massstab für die Erziehung. Das steht in Übereinstimmung mit dem oben (1.d.) festgehaltenen Grundsatz, dass die Erfahrung insgesamt als Wachstumsprozess zu verstehen ist, der keine endgültige Reifung kennt. Erziehung soll diesen Wachstumsprozess fördern.

Erziehung in institutionalisierter Form wird nach Dewey deshalb erforderlich, weil wir in einer komplexen Kultur leben. Wir können nicht mehr davon ausgehen, dass wir die für die Gesellschaft erforderlichen Kompetenzen nebenher erwerben wie das bei Sprechen und Gehen der Fall ist. Die Erziehung hat aber nicht nur die Funktion, diese notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln, sondern auch dem Individuum behilflich zu sein, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden, an dem es seine eigenen Fähigkeiten optimal entwickeln kann. Dewey scheint hier von einer fragwürdigen Harmonievorstellung geleitet zu sein, die besagt, dass der Platz, der für das Individuum optimal ist, gleichzeitig auch der Allgemeinheit am meisten bringt. Das Erziehungsziel wird daher in Beziehung zu den bestehenden Bedürfnissen der Kultur bestimmt.

Gegen die Kind-zentrierte Richtung macht Dewey den Gesichtspunkt geltend, dass jeder gegenwärtige Zustand als *Übergang* zu verstehen ist. Das Kind kann seine eigene Lage selbst nicht vollumfänglich verstehen, weil es über die Entwicklungsmöglichkeiten zu wenig Bescheid weiss. Seine Entwicklungsmöglichkeiten sind von gesellschaftlichen Faktoren mitbestimmt. Der scheinbare Konflikt zwischen der Selbstverwirklichung des Kindes und der im Curriculum niedergelegten sedimentierten gesellschaftlichen Erfahrung ist in Wirklichkeit eine Spannung zwischen verschiedenen Stufen in der Entwicklung der Erfahrung des Individuums. Es kann sich nicht um einen Gegensatz handeln, da das Individuum seine Möglichkeiten nur in der Gesellschaft realisieren kann[23].

Es ist keineswegs so, dass im Laufe der Erziehung der Typ von Erfahrung, der die Kindheit prägt, zum Verschwinden gebracht werden soll. Das Wissen, welches das Curriculum bietet, ergänzt diese Erfahrung mit einer Landkarte, auf der viele zusätzliche Erfahrungsmöglichkeiten enthalten sind. Doch die darin sedimentierte kul-

23 Das entspricht der oben (1.a.) entworfenen Konzeption der Erfahrung.

turelle Erfahrung darf nicht als ideale Struktur missverstanden werden, die den notwendigen Horizont für alle künftige Erfahrung abgibt. Das Ziel kann nicht darin bestehen, einmal gefundene Formen einfach fortzuschreiben. Die blosse Gewohnheit reicht als Argument nicht aus, um eine komplexe Ordnung auch künftigen Generationen weiterzuvermitteln. Es muss vielmehr das Ziel sein, das, was Kultur wertvoll macht, nämlich die Bereicherung der Erfahrung durch die Bereitstellung von Entwicklungsmustern, lebendig zu erhalten.

In Übereinstimmung mit diesen Überlegungen definiert Dewey Erziehung folgendermassen : « Erziehung ist die Rekonstruktion oder Reorganisation der Erfahrung, die ihren Bedeutungsgehalt anreichert und die Fähigkeit, den Kurs nachfolgender Erfahrung zu steuern, erhöht. »[24] Erziehung ist nach Dewey ein wesentliches Instrument, durch welches sich die Gesellschaft die Fähigkeit erhält, die verschiedenen ausdifferenzierten Bereiche der Erfahrung in einer arbeitsteiligen Kultur in eine fruchtbare Auseinandersetzung zu bringen und damit zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen beizutragen. In dieser Definition der Erziehung kommt der Anreicherung des Bedeutungsgehalts der Erfahrung und die Fähigkeit, den Kurs der Erfahrung zu steuern, die zentrale Stelle zu. Erfahrung umfasst alle Interaktionen physischer, geistiger und sozialer Natur. Die Erfahrung des einzelnen Kindes hat als Entwicklungshorizont die kollektive Erfahrung.

4. Demokratie und Erziehung

Die Entwicklung der Erfahrung als Ziel der Erziehung wird bei Dewey immer im Kontext der tatsächlich vorhandenen sozialen Strukturen gedacht. Der Gegensatz, der sich hinter den Schlagwörtern Kind und Curriculum verbirgt, ist so gesehen auch ein Gegensatz zwischen konservativer und liberaler oder libertärer Erziehung. Deweys Konzeption ist weder konservativ, noch liberal. Sie ist nicht konservativ, weil sie nicht einfach die angesammelten kulturellen Werte und Erfahrungen vermitteln will, sie ist in einem bestimmten Sinn nicht liberal, weil sie nicht von den Fähigkeiten und dem Potential des Kindes ausgeht, unbesehen der gegebenen gesellschaftlichen Strukturen.

Dewey betrachtet das liberale Erziehungsideal, das am Individuum und der Entwicklung seiner Fähigkeiten orientiert ist, als eine

24 *Democracy and Education*, The Middle Works Vol. 9, S. 82.

Abstraktion. Denn die Fähigkeiten gibt es seiner Auffassung nach nicht im sozusagen luftleeren Raum. In einem frühen Artikel, den er als sein pädagogisches Glaubensbekenntnis betitelt, charakterisiert er den Erziehungsprozess mit einer psychologischen und einer soziologischen Seite[25]. Auf der psychologischen Seite haben wir die individuellen Fähigkeiten und Begabungen. Sie stellen den Ausgangspunkt für alle erzieherischen Bemühungen dar. Doch nach Dewey wissen wir nicht, was diese Anlagen bedeuten, bevor wir sie nicht in ihr soziales Äquivalent umsetzen können. Den zentrale Einwand, der sich gegen diese Sicht sogleich erhebt, hat Dewey selbst gesehen : « es wird dringlich darauf verwiesen, dass die soziale Definition der Erziehung als eine Anpassung an die Zivilisation aus ihr einen erzwungenen und externen Prozess macht, der in einer Unterordnung der Freiheit des Individuums unter einen vorausentworfenen sozialen und politischen Status resultiert »[26]. Doch diese Kritik greift nach Dewey nicht. Denn er ist, in Übereinstimmung mit dem eingangs explizierten Erfahrungsbegriff, zutiefst überzeugt davon, dass sich die Individualität, die erstrebenswert ist, nur in der Anreicherung im Kontext der sozialen Erfahrung gewinnen lässt. Die persönliche und die soziale Seite im Erziehungsprozess können zwar unterschieden, aber nicht getrennt werden. Es ist ein Faktum, dass die Fähigkeit zum Sprechen, die im Kleinkind da ist, nur im Hinblick auf künftige soziale Kommunikation als Fähigkeit zum Sprechen gesehen werden kann. Dewey denkt nicht daran, normative Richtlinien aufzustellen, welche die Begabungen der Kinder im Vornherein in eine bestimmte Richtung lenken. Dewey denkt in dem Sinne doch ganz klar liberal als alle Bemühungen, die persönlichen Fähigkeiten im Hinblick auf die sozialen, zivilisatorischen Gegebenheiten zu entwickeln, immer im Dienste der Entwicklung der Erfahrung des Individuums stehen und nicht im Dienst einer abstrakten sozialen Ordnung. Das Ziel der Erziehung ist identisch mit dem Sinn des Soziallebens : die Erhöhung und Bereicherung der Erfahrung. Dabei ist zu bedenken, dass Dewey Erfahrung als eine Aktivität versteht. Die Erziehung zielt daher auf eine Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten ab.

Dewey ist sich im Klaren darüber, dass dieses Erziehungsziel eine Wertung verschiedener Formen des sozialen Zusammenlebens erforderlich macht. Allerdings beginnt Dewey an dieser Stelle nicht über

25 « My Pedagogic Creed », The Early Works Vol. 5, S. 84-95.
26 A.a.O., S. 85.

die ideale Gesellschaft, die über die Erziehung zu realisieren ist, zu spekulieren. Als Pragmatist schlägt er vor, von der tatsächlich gegebenen Gesellschaft auszugehen[27]. « Die Aufgabe besteht darin, die wünschbaren Züge der aktual existierenden Formen des Gemeinschaftslebens zu extrahieren und sie für eine Kritik der unerwünschten Züge zu verwenden und Verbesserungen vorzuschlagen. »[28] Kritik und Verbesserung ist also möglich, ohne dass dazu ein absoluter Massstab zur Verfügung steht. Dewey wird noch konkreter : « Nun finden wir in jeder sozialen Gruppierung, selbst in einer Diebesbande, gemeinsam verfolgte Interessen und wir finden ein gewisses Mass an Interaktion und kooperativem Austausch mit andern Gruppierungen. Von diesen zwei Zügen leiten wir unseren Massstab ab. Wie zahlreich und breit gestreut sind die Interessen, die bewusst geteilt werden ? Wie vollständig und frei ist der Austausch mit andern Gemeinschaftsformen ? »[29] Diese zwei Kriterien sprechen nicht nur gegen die Diebesbande, sondern gegen alle Gesellschaftsformen, die durch künstliche Klassengrenzen den freien Austausch behindern.

Dewey ist überzeugt, dass seine Kriterien eine bestimmte Form der Gesellschaft favorisieren, nämlich die Demokratie. Demokratie und Erziehung gehören zusammen. « Weil eine demokratische Gesellschaft das Prinzip der äusseren Autorität zurückweist, muss sie einen Ersatz in freiwilligen Dispositionen und Interessen finden : Diese können nur durch Erziehung geschaffen werden. »[30] Wie Erziehung konkret aussieht, ist immer auch von der Beschaffenheit der entsprechenden Gesellschaft bestimmt.

5. Der Lehrplan der Experimental School

Die Schule als Gemeinschaft muss sich selbst an den gleichen Kriterien messen wie die Gesellschaft. Die Erziehung ist selbst eine Form des Lebens und nicht eine blosse Vorbereitung auf künftiges Leben[31]. Denn so wesentliche Dinge wie Interessen und soziale Wahrnehmung können sich nur in einer entsprechenden sozialen Umgebung entwickeln. Die Schule kann deswegen nicht als Vorbereitung

27 Vgl. oben (1.e.)
28 *Democracy and Education*, a.a.O., S. 88f.
29 A.a.O., S. 89.
30 A.a.O., S. 93.
31 « My Pedagogic Creed », S. 87.

auf das Leben verstanden werden, weil es nicht möglich ist, sozusagen eine Erfahrung zu entwickeln, die aber noch nicht die echte Erfahrung ist. Wenn versucht wird, nur vorbereitend Kompetenzen und Erfahrungen zu vermitteln, müssen diese dem Kind fremd bleiben und zu einer Entfremdung des Kindes beitragen. Die Schule soll das Kind nicht von der Realität abschirmen, sondern seiner Realität voll aussetzen. Der pragmatische Zug im Denken Deweys kommt hier zum Tragen: die Erfahrung des Kindes ist die Erfahrung im Rahmen der jeweiligen Gesellschaft, im Kontext der konkreten Bedingungen, unter denen die Schule als Institution steht.

Dewey wollte diese Vorstellungen von der Erziehung an seiner *Experimental School* an der University of Chicago erproben. Die Auffassung, dass die Schule als Teilhabe des Einzelnen am sozialen Bewusstsein seiner Zeit zu verstehen sei, fand im Lehrplan mit so einfachen Dingen wie der Beschaffung der Gegenstände des täglichen Lebens und der Auseinandersetzung mit deren Herkunft und Produktion seinen Niederschlag. Sehr viele Dinge wurden in der *Experimental School* selbst hergestellt. So gehörte zum Lehrplan nicht nur das Rechnen im konkreten Zusammenhang der Anschaffung des Schulmaterials, sondern auch die Herstellung von Handtüchern und anderen Haushaltsgegenständen. Das Jahr beginnt nach dem von Dewey entworfenen Plan mit einer gemeinsamen Inspektion des Schulgebäudes und der Anlagen, wobei Mängel festgestellt und auszuführende Arbeiten projektiert werden. Die Kinder werden in Arbeitsgruppen eingeteilt und die Aufgaben auf verschiedene Gruppen aufgeteilt. Arithmetik wird im Kontext dieser Aktivitäten zum Gegenstand. Eine bedeutende Rolle nahm in der *Experimental School* oder *Dewey-School,* wie sie auch genannt wurde, das Kochen ein. Um die Nahrung drehen sich viele Kulturtechniken, und die Thematisierung der Herkunft und der Verarbeitungsstufen der Nahrungsmittel eröffnet einen breiten Raum um die verschiedensten Verflechtungen und Prozesse in Natur und Gesellschaft zu studieren.

Dewey war von seinem naturalistischen Ansatz her überzeugt, dass die motorischen Aktivitäten den sensorischen vorausgehe. Aktivität ist wichtiger als Rezeptivität. Dieser Vorzug des Handelns vor dem passiven Aufnehmen soll allerdings nicht als abstrakte Entgegensetzung verstanden werden. Die Aktivität schliesst selbst Rezeptivität ein. Doch im Handeln ist die Rezeptivität nicht ein passives Aufnehmen, als das sie seit Kant verstanden wird. Vielmehr ist sie ein Moment in einem Handlungsbogen, in welchem die Wahrnehmungen

der Handlungsfolgen zu einer unmittelbaren Modifizierung nachfolgender Handlungsabläufe führt.

Nach dem Begriff des Lernens, wie er in der curricularen Auffassung präsent ist, lagert die Wahrheit sozusagen fertig zubereitet auf einem Regal, und Lernen ist der Prozess des Aneignens dieser fertigen Lehrgegenstände. Nach Deweys Auffassung ist Lernen primär eine Aktivität. Wir haben kein Recht, irgend etwas Wissen zu nennen, ausser unsere Aktivität hätte tatsächlich gewisse physische Veränderungen in Gegenständen bewirkt, die den Auffassungen dieser Gegenstände entspricht[32].

6. Abschliessende Würdigung

Ist die Erziehungsphilosophie Deweys für uns heute bloss historisch von Interesse oder stellt sie nach wie vor eine attraktive Möglichkeit dar, über Erziehung nachzudenken ? Die Frage so zu stellen könnte leicht den wesentlichen Punkt verpassen, nämlich die innere Einheit von Philosophie und Erziehung bei Dewey.

Vieles, was Dewey an der neuzeitlichen Kultur und an der philosophischen Thematisierung dieser Kultur kritisiert hatte, präsentiert sich noch heute mehr oder weniger unverändert. Noch immer wird die Erfahrung und die philosophische Konzeptualisierung der Erfahrung von den zentralen Gegensätzen von Subjekt - Objekt geprägt, die Dewey wieder in Fluss bringen wollte. Der Gegensatz zwischen einer literarisch orientierten Kultur und der technisch-wissenschaftlichen Kultur ist heute wohl noch ausgeprägter als um die Jahrhundertwende. Das Ziel, die *humanities* in der Erziehung mit dem Studium der Wissenschaften zu verbinden, bleibt aktuell.

Wie steht es mit dem philosophischen Projekt, das zu einer Überwindung dieser Gegensätze führen soll ? Eine Konzeption der Philosophie, welche so nahe an soziale Fragen anschliesst, wie das bei Dewey der Fall war, ist heute selten. Die Auseinandersetzung mit praktischen Fragen wird heute weitestgehend als Angelegenheit einer Sonderdisziplin, der angewandten Ethik, gesehen. Hier ist wenig von der spekulativen Gesamtsicht eines Dewey zu verspüren. Dewey hat Ethik immer selbst als einen Aspekt in der Totalität der Erfahrung einer Gemeinschaft verstanden, als die Regeln, die sich im Leben ei-

32 *Democracy and Education*, a.a.O., S. 348.

ner Gemeinschaft bewähren und die sich, wie die Erfahrung der Gemeinschaft insgesamt, in ständiger Rekonstruktion befinden[33].

Richard Rorty ist unter den heutigen Philosophen derjenige, der am meisten Anleihen bei Dewey macht. Doch es ist fraglich, ob er wirklich in der Lage ist, das Programm von Dewey fruchtbar weiterzuentwickeln. Rorty klingt philosophisch ähnlich radikal wie Dewey. Doch politisch-sozial ist er alles andere als radikal. Wo Dewey das Ideal der wissenschaftlichen Forschung als Ideal für das Leben der demokratischen Gemeinschaft insgesamt vorschwebt, finden wir bei Rorty den Verweis auf die Ironie. Die Gemeinschaft der Wissenschaftler ist für ihn bloss noch ein Modell für die menschliche Solidarität[34]. Dewey und Rorty sehen das Ziel menschlicher Tätigkeit, auch der Wissenschaft, in einer reichhaltigeren und besseren Betätigung. Was bei Rorty jedoch völlig fehlt ist eine Umsetzung seiner Vorstellungen von Demokratie und Solidarität in soziale Institutionen. Demokratie und Solidarität werden im Kontrast zu totalitären Denkformen angepriesen. Sie sind sozusagen das höchste Ideal, das in einer sekulären Gesellschaft angestrebt werden kann. Das klingt defensiv. Dewey glaubte an eine Weiterentwicklung der individuellen Erfahrung, die wiederum in die Gesamtkultur einfliesst. Wo Dewey die Gegensätze abbauen und in Fluss bringen wollte, scheint sich Rorty mit einem Festhalten der relativen Gültigkeit der gegenteiligen Positionen zu begnügen.

Aber man sollte den Gegensatz zwischen Dewey und Rorty nicht überbetonen. Denn tatsächlich muss man schon bei Dewey festhalten, dass die Bereicherung der Erfahrung als letztes Ziel der Erziehung und der Demokratie seltsam dürftig wirkt, auch wenn es bei Dewey mit einem ins Detail gehenden Engagement vorgetragen wird. Wie soll die experimentell arbeitende wissenschaftliche Forschung als Modell für das menschliche Leben in Gemeinschaft insgesamt als Modell dienen, wenn das Ziel der Forschung sich gänzlich in dieser Aktivität selbst erschöpft ? Wenn bei Rorty die Freiheit, in der diese Forschung betrieben werden kann, den Ersatz für die Wahrheit darstellt, tritt eine

33 Für ein eher seltenes Beispiel einer gelungenen Dewey-Rezeption in der ethischen Diskussion siehe THOMAS M. ALEXANDER, « John Dewey and the Moral Imagination : Beyond Putnam and Rorty toward a Postmodern Ethics », in : *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 29 (1993), S. 369-400.

34 « Science as Solidarity », in : *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge, Cambridge Univ. Pr. 1987, S. 35-45.

Schwäche zu Tage, die wohl schon bei Dewey angelegt ist[35]. Es ist Dewey, der als erster die Alternative zwischen Natur und Kommunikation in aller Deutlichkeit gestellt und sich für den Primat der Kommunikation entschieden hat[36]. Wenn man diesen Primat behauptet, dann gibt es keine restringierenden Bedingungen für den Diskurs, die nicht selbst im Diskurs gefunden werden. Das ist die Grundthese, die Rorty mit Dewey teilt[37]. An dieser Stelle trennt sich der Pragmatismus von Dewey vom Pragmatismus von Charles Peirce, für den die Wahrheit etwas ist, das zwar nur im Diskurs gefunden werden kann, gleichzeitig aber alle konkreten Diskurse transzendiert.

Für die Thematik der Erziehung ist dieser Unterschied relevant. Es macht einen grossen Unterschied, ob man bloss faktische Übereinstimmung sucht oder Wahrheit, ob man es für vorstellbar hält, dass in einer bestimmten Frage alle übereinstimmen aber gleichwohl nicht im Recht sind. Ungezwungene Übereinstimmung wird einem Wissenschaftler nicht genügen. An dieser Stelle wird die Frage bedeutsam, ob angesichts solcher Überlegungen die Modellierung von Erziehung und Gesellschaft an der Wissenschaft fallengelassen werden sollte oder ob die Ausrichtung an der Wahrheit ein direktes soziales Äquivalent hat. Indem Dewey Erziehung und Demokratie eng aneinander bindet, verfolgt er mit der schulischen Erziehung direkt sozialreformerische Zielsetzungen. Die vorausgesetzte Harmonie zwischen den Interessen der Einzelnen und der Gesellschaft soll dabei verhindern, dass die Interessen der Individuen den kollektiven Interessen geopfert werden. Ein Grund, weshalb Rorty nicht mehr die sozialreformerischen Impulse von Dewey teilt, mag in einem Misstrauen gegenüber solchen Harmonievorstellungen begründet sein. Dem wäre zuzustimmen. Eine Alternative wäre aber wie schon angesprochen eine Ablösung sozialreformerischer Ziele von der Schule als Institution. Die liberale Tradition ist reichhaltig und kennt neben der linksliberalen Harmonievostellung auch die radikale Trennung der Erziehungsziele der Einzelnen von gesellschaftlichen Zielen.

Man mag hier einwenden, die Erziehungsziele könnten nicht im leeren Raum entstehen. Dem ist beizupflichten. Auch wenn man die

35 Vgl. RICHARD RORTY, *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge 1989, S. xiii.

36 *Experience and Nature*, a.a.O., S. 132ff.

37 Bei Rorty findet sich das ausdrücklich in seinem Aufsatz « Pragmatism, Relativism and Irrationalism », in : ders., *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis 1982, S. 165.

Harmonievorstellung Deweys nicht so recht mittragen mag, heisst das nicht, dass der Pragmatismus nicht eine taugliche Grundlage für das Verständnis der Erziehung darstellt. Der Grundgedanke einer pragmatischen Erziehungskonzeption besagt, dass Bildung den Einzelnen nicht als Speichermedium für kulturelle Bedeutungen verwendet, sondern ihn dazu befähigt, selbst an einer lebendigen Kultur gestaltend teilzunehmen. Das Projekt einer pragmatischen Konzeption der Erziehung bleibt aktuell, auch wenn einige Voraussetzungen dieser Konzeption bei Dewey heute als fragwürdig erscheinen müssen.