



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Man is a Creature of Habit“

Ein Beitrag zur Aufarbeitung der Anthropologie bei John
Dewey

Verfasserin

Verena Maria Schaffner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 297
Pädagogik
Univ.-Prof. Dr. Ines M. Breinbauer

*He cannot escape the problem of how to engage in life,
since in any case he must engage in it in some way or other
– or else quit and get out.*

JOHN DEWEY

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	7
1 Entdeckungszusammenhang	7
1.1 Der amerikanische Pragmatismus – eine Einführung	8
1.2 John Dewey – Leben und Werk	11
2 Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Formulierung von Forschungsfragen	16
3 Forschungsmethode und Vorgehensweise	23
4 Pädagogische Relevanz	24
II Hauptteil	26
1 Der Mensch als „Gewohnheitstier“? – „Habits“ und ihre Macht über den Menschen	26
1.1 Was versteht John Dewey unter „habits“? – Eine Annäherung	26
1.2 Der Mensch und seine Umwelt – Die Entwicklung und Veränderung von „habits“	32
1.3 „Collective habit“ – Der Mensch und seine Sitten	36
1.4 Charakter – Die gegenseitige Durchdringung von „habits“	39
2 Der Mensch als geborenes Impulswesen?	41
2.1 Was versteht John Dewey unter Instinkten/Impulsen? – Die Verwobenheit von „habits“ und Impulsen	42
2.2 Die Möglichkeit von menschlichem Fortschritt	45
2.3 Die natürliche Aktivität und die Motivation des Menschen	52
3 Der Mensch als „homo cogitans“? – Der denkende Mensch und Intelligenz bei John Dewey	56
3.1 Denken als genuin menschliche Eigenschaft? – John Deweys Verständnis des menschlichen Denkens	57
3.2 Die Voraussetzungen des Denkens	61
3.3 Denken als (bloßes?) Mittel zur Problemlösung	64
3.4 Unnützes, fehlerhaftes und richtiges Denken – Denken und Wert	66
3.5 Denken und Handeln – Handeln und Denken	70
3.6 Überlegen – Intelligenz im Spannungsfeld von „habits“ und Impulsen	72
III Ergebnisse und Schlussbemerkungen	77
1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	77
2 Literaturverzeichnis	83
3 Danksagung	87
4 Abstract – deutsch und englisch	88
5 Lebenslauf	89

I Einleitung

In den folgenden Ausführungen wird das Thema dieser Diplomarbeit, welche den Titel „*Man is a Creature of Habit – Ein Beitrag zur Aufarbeitung der Anthropologie bei John Dewey*“ trägt, näher dargestellt. Zunächst wird der Entdeckungszusammenhang erläutert, welcher vor allem den amerikanischen Pragmatismus sowie das Leben und Werk John DEWEYS einführend darstellt, um einen Einblick in den Gesamtzusammenhang dieser Arbeit zu geben. Danach folgt eine Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes; hier wird auch näher darauf eingegangen, wie die Thematik zur Bearbeitung in einer Diplomarbeit eingeschränkt wurde, um danach jene Forschungsfragen zu formulieren, welche dieser Arbeit zu Grunde liegen. Anschließend werden die anzuwendende Forschungsmethode und die genauere Vorgehensweise beschrieben. Zur Einordnung der Arbeit in die erziehungswissenschaftliche Forschung wird die pädagogische Relevanz der Thematik erläutert.

1 Entdeckungszusammenhang

Im Zuge eines Wissenschaftspraktikums, welches ich im Wintersemester 2006/2007 und Sommersemester 2007 bei Frau Prof. BREINBAUER absolvierte, beschäftigte ich mich mit dem amerikanischen Pragmatismus. Besonderes Augenmerk legte ich dabei auf John DEWEY, welcher als Pädagoge des Pragmatismus bezeichnet werden kann. Ich widmete mich der Lektüre seiner Originaltexte, deren deutscher Übersetzung und deutschsprachiger Sekundärliteratur. Dabei wurde ich unter anderem auch auf die aktuelle Dewey-Rezeption des Interaktionistischen Konstruktivismus (auch als Kölner Konstruktivismus bezeichnet) aufmerksam. Im Rahmen einer deutsch-amerikanischen Tagung wurde ein Sammelband mit dem Titel „John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus“¹ veröffentlicht, welchen ich als Ausgangspunkt meiner Fragestellung für die Diplomarbeit bezeichnen möchte, da sich darin ein Aufsatz von Holger BURCKHART (2005) findet, der meine besondere Aufmerksamkeit erregt hat (siehe Kapitel 2 Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Formulierung von Forschungsfragen). Zunächst aber möchte ich einen kurzen Einblick in die Ergebnisse meines Wissenschaftspraktikums geben und in diesem Sinne den amerikanischen Pragmatismus sowie Leben und Werk John DEWEYS erläutern, um nachvollziehbar zu machen, woraus die in Kapitel 2 gestellte Forschungsfrage entstanden ist.

¹ Hickman/Neubert/Reich (Hg.) 2004.

1.1 Der amerikanische Pragmatismus – eine Einführung

„Pragmatism is going to be the dominant philosophical opinion of the twentieth century.“

(PEIRCE zit. n. MARTENS 2002, S.4)

Der Pragmatismus gilt generell als die erste originale philosophische Richtung Amerikas und wurde vor allem durch Diskussionen rund um den „Metaphysical Club“ in Boston und Cambridge/Massachusetts um 1870 entwickelt. Dieser „Club“ verstand sich als Debattierklub eines Zirkels von Intellektuellen, und laut NAGL (1998) wurde hier der Gedanke des Pragmatismus geboren.² Vor allem Charles Sanders PEIRCE und William JAMES seien dabei die treibenden Kräfte gewesen.³ Laut SCHREIER (²1994) sind Spuren pragmatischen Denkens schon vor dem Aufkommen des amerikanischen Pragmatismus in der Geistesgeschichte zu finden, denn verschiedene Denkrichtungen und philosophische Schulen hätten dem Pragmatismus sein Fundament geliefert. PEIRCE selbst habe den Pragmatismus als „neuen Namen für alte Denkmethoden“ bezeichnet.⁴ Generell gelten der britische Empirismus und der Evolutionismus Charles DARWINS als maßgebliche Impulse zur Entstehung des pragmatistischen Denkansatzes, wobei SCHREIER noch differenzierter auf die geistesgeschichtlichen Einflüsse eingeht: Nicht nur die philosophischen Strömungen des Individualismus und des Utilitarismus, sondern auch Teile der Kantschen Philosophie und des Deutschen Idealismus hätten die Entstehung des amerikanischen Pragmatismus beeinflusst.⁵ Jedoch hätte es auch eine kulturgeografische Begünstigung für das Aufkommen des Pragmatismus gegeben: Nicht nur, dass in Amerika die verschiedenen europäischen Traditionen zusammentreffen konnten ohne einander zu beeinflussen; auch das amerikanische Gemeinwesen sei im philosophischen System des Pragmatismus abgebildet. Es besteht laut Joseph L. BLAU eine „[...] Entsprechung zwischen den Grundzügen einer idealisierten nordamerikanischen Sozialisation und den Grundannahmen des Pragmatismus [...]: soziale Mobilität, Ausbildung aller für Kopf- und Handarbeit zugleich, Prämisse der politischen Mündigkeit jedes Bürgers.“⁶

Der Pragmatismus hat also nicht nur mehrere geistesgeschichtliche Wurzeln, sondern entstand vor allem deshalb in Amerika, weil hier nicht nur auf Grund geografischer Abgeschnittenheit zu Europa dessen Traditionen in einem anderen und differenzierteren

² Vgl. Nagl 1998, S.22.

³ Vgl. Schreier ²1994, S.21.

⁴ Vgl. ebd., S.22.

⁵ Vgl. ebd., S.22.

⁶ Blau 1952, S.229 zit. n. Schreier ²1994, S.23.

Licht erscheinen konnten, sondern auch, weil es kulturell wohl Einflüsse gab, die ein Aufkommen einer eigenständigen amerikanischen Philosophie im Sinne des Pragmatismus begünstigten. Laut SCHREIER ist es sogar ein besonderes Charakteristikum des Pragmatismus, dass er „[...] als Frucht intensiver Dialoge erscheint, die in einer günstigen geistigen Situation an einem günstig gelegenen Ort geführt worden sind.“⁷

Laut MARTENS (2002) ist der amerikanische Pragmatismus jedoch keine einheitliche Richtung. Keiner der vier vorgestellten Pragmatisten bei MARTENS (PEIRCE, JAMES, SCHILLER, DEWEY) sei mit dem Terminus „Pragmatismus“ als Bezeichnung für die von ihm vertretene Philosophie zufrieden gewesen. PEIRCE habe seinen Pragmatismus-Ansatz lieber „Pragmatizismus“ genannt, um ihn vom allgemein verwendeten Begriff des Pragmatismus abzugrenzen. DEWEY hingegen sei auf die Begriffe „Instrumentalismus“ und „Experimentalismus“ als Bezeichnungen für seine Philosophie ausgewichen.⁸ Obwohl also durchaus von einer gemeinsamen Grundlage der pragmatistischen Philosophen ausgegangen werden kann, nämlich z.B. laut SCHREIER, dass sie als Ursprung aller Dinge das Handeln sehen oder laut MARTENS, dass das gemeinsame Kennzeichen aller Pragmatismus-Ansätze der Versuch einer Vermittlung von Theorie und Praxis ist, so kann dennoch eine Differenziertheit innerhalb des Ansatzes nicht geleugnet werden. Obwohl der amerikanische Pragmatismus bei seinen Vertretern in unterschiedlicher Art und Weise weiterentwickelt wurde und darüber hinaus auch verschiedene Bezeichnungen erhalten hat, so lassen sich doch einige Grundsätze feststellen, die alle pragmatistischen Ansätzen gemeinsam haben. Zur näheren Darstellung der Hauptthesen des Pragmatismus soll zunächst vor allem NAGLS einleitendes Kapitel zum Pragmatismus herangezogen werden.⁹

Laut NAGL (1998) ist der Pragmatismus zunächst vor allem gekennzeichnet durch seine *anti-fundamentalistische* Einstellung. Das bedeutet, dass vermeintliche Annahmen, die apriori Geltung erlangt haben bzw. laut Transzendentalphilosophie Geltung erlangen können, hinterfragt werden. Das Hinterfragen dieser Annahmen führe dazu, dass es keine „Absoluta“, also keine allgemein gültigen Aussagen, geben kann. Die logische Konsequenz dieser Einsicht wäre, so NAGL, die Forderung eines universellen Relativismus. Die Pragmatisten hingegen hätten daraus geschlossen, dass es zu einer genauen Erkundung dessen kommen müsse, was wir als Wahrheitsansprüche erheben und einlösen. Als zweiten Hauptgedanken der amerikanischen Pragmatisten benennt NAGL die *Kritik an der Universalisierung deterministischer Erklärungsmuster*. Der pragmatistische Denker

⁷ Schreier 2004, S.35f.

⁸ Vgl. Martens 2002, S.10.

⁹ Vgl. Nagl 1998, S.7-19.

bezweifelt also die Notwendigkeit von historischen Entwicklungsmustern, welche sich in der Wissenschaftsgeschichte ebenso finden wie in der Ausdifferenzierung politischer Institutionen. Zuletzt nennt NAGL noch das *pluralistische Denken* als Merkmal des Pragmatismus. Verkürzungsversuche von Wissensformen und Wissenschaftsstrukturen auf ein Methodenideal sollten verhindert werden. Dies hätte vor allem PEIRCE immer wieder in seinen Vorlesungen betont.¹⁰ Auch SCHREIER versucht, die Grundgedanken des Pragmatismus zusammenzufassen. Er wählt dabei allerdings einen anderen Zugang als NAGL: Anstatt die allgemeinen Denkprinzipien der Pragmatisten auf einer Metaebene zu beschreiben, versucht er vor allem eines dieser grundlegenden Merkmale näher zu beleuchten. So beginnt SCHREIER seine einführenden Erläuterungen mit der Grundauffassung der Pragmatisten, dass der Ursprung von Welt in der Handlung zu finden sei. Die Welt ist also als etwas *Prozesshaftes* zu deuten, und keineswegs als etwas Fixes. Damit wird auch die Wirklichkeit zu etwas, das Prozesscharakter aufweist. „Wirklichkeit“ lasse sich im pragmatistischen Denken im Anschluss an SCHREIER vor allem folgendermaßen definieren: „Sie [die Wirklichkeit] existiert weder unabhängig vom Bewusstsein noch in Abhängigkeit davon, sondern stellt vielmehr eine Situation dar, welche beides verbindet, umschließt.“¹¹

Der amerikanische Pragmatismus stellt sich also keineswegs als einheitliche Geistesrichtung dar. Seine Vertreter entwickelten ihre eigenen differenten Theorien und benannten diese auch ganz im Sinne ihrer Schwerpunktsetzungen. In diesem Sinne erscheint es generell als problematisch, von „dem amerikanischen Pragmatismus“ zu sprechen, da es auch bei seinen Vertretern nicht ganz klar scheint, was denn nun pragmatistische Ansätze genau sein wollen bzw. sein können. Während manche Autoren vom Pragmatismus als Erkenntnistheorie sprechen, sehen andere in ihm Wahrheitstheorie und Methode, Handlungs- und Konsenstheorie bis hin zu einer Lebensphilosophie.¹²

Es bleibt diffus, was den amerikanischen Pragmatismus nun letztendlich ausmacht. Die ausführliche Lektüre von Primär- und Sekundärliteratur hat nicht viel zur Klärung dieses diffusen Bildes beitragen können. Man gewinnt den Eindruck, der amerikanische Pragmatismus will alles zugleich sein: Er liefert sowohl erkenntnistheoretische Grundlagen als auch eine Methode zur Begriffsklärung. In Darstellungen von JAMES und PEIRCE erscheint er vor allem als eine Wahrheitstheorie. Da der Pragmatismus durch Vertreter der verschiedensten Wissenschaftsgebiete geboren wurde, kann er eigentlich auch nicht einer

¹⁰ Vgl. Nagl 1998, S.7f.

¹¹ Schreier ²1994, S.26.

¹² Vgl. Martens 2002, S.3.

einzigsten Wissenschaftsdisziplin zugeordnet werden. Der amerikanische Pragmatismus will und kann anscheinend alles: Er kann sowohl Methode als auch Erkenntnistheorie sein, wirkt in viele philosophische Bereiche hinein und hat auf viele philosophische Grundfragen eine pragmatische Antwort. Auf Grund dieser mehr als unterschiedlichen Wirkungs- und Einflussbereiche des amerikanischen Pragmatismus scheint es gerechtfertigt, ihn als eine Art Geisteshaltung zu bezeichnen, als ein Denkprinzip, eine eigenständige Philosophie. So wie manche Philosophen sich selbst als „Idealisten“ oder „Humanisten“ bezeichnen, wollen andere „Pragmatisten“ genannt werden und meinen damit eine Geisteshaltung, die an den bereits genannten Grundprinzipien festhält und die in alle Lebensbereiche hineinwirkt. Der Pragmatismus ist eine Geisteshaltung, eine Art zu denken (ein „Denkansatz“¹³), die konsequent zur Beantwortung aller philosophischen Grundfragen herangezogen werden kann. (Für nähere Ausführungen zur aktuellen Pragmatismus-Diskussion sowie zur deutschen Rezeption siehe Kapitel 2 Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Formulierung von Forschungsfragen).

1.2 John Dewey – Leben und Werk

*„John Dewey is often considered
the foremost American educational philosopher
of the first half of the twentieth century.“*

(SIMPSON 2006, S.1)

John DEWEY wird am 20. Oktober 1859 in Burlington/Vermont geboren. Er ist der dritte Sohn eines Lebensmittelhändlers namens Archibald S. DEWEY und dessen Frau Lucina. Im Jahr 1879 schließt DEWEY sein Studium an der Universität von Vermont mit einem Examen ab, welches ihn zur Lehramtsausübung berechtigt. Neben seiner Lehrtätigkeit in Charlotte/Vermont beginnt er ein Philosophiestudium, das er mit einer Dissertation über Immanuel KANT abschließt. Während sich DEWEY Zeit seines Studiums vor allem mit dem Deutschen Idealismus (KANT und HEGEL) beschäftigt, studiert er gleichzeitig bei Charles Sanders PEIRCE, dem Begründer des Pragmatismus. Als weiterer wichtiger Einfluss in DEWEYS Studienzeit ist die Evolutionstheorie DARWINS zu nennen: DARWINS Hauptwerk über den Ursprung der Arten, das in DEWEYS Geburtsjahr erschien, beeinflusst ganz besonders das geistige Klima im ausgehenden 19. Jahrhundert. Auch DEWEY, welcher zunächst als „Hegelianer“ bezeichnet werden konnte, wird zum Pragmatisten und bezieht

¹³ Vgl. Nagl 1998, S.20.

DARWINS Evolutionskategorien in sein Werk ein.¹⁴ Bereits 1884 übernimmt DEWEY eine Dozentur für Philosophie an der Universität von Michigan in Ann Arbor. Während seiner Jahre in Ann Arbor habe DEWEY sein späteres Konzept von Demokratie vorentwickelt, so BOHNSACK (2005).¹⁵ Hier lernt er auch George Herbert MEAD kennen, mit welchem ihn seither eine tiefe Freundschaft verbindet. 1886 heiratet DEWEY Alice CHIPMAN, die ihn in all seinen pädagogischen Tätigkeiten und Auslandsaufenthalten tatkräftig unterstützt. 1888 verbringt er ein Jahr an der Universität von Minnesota. Bei seiner Rückkehr im Jahr 1889 übernimmt er den Vorsitz der Abteilung für Philosophie in Ann Arbor. Laut BOHNSACK (2019) beginnt DEWEY in diesen Jahren, seine pragmatistischen bzw. instrumentalistischen Denkstrukturen aufzubauen.¹⁶

1894 wird DEWEY Vorstand der Abteilung für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der neu gegründeten Universität von Chicago. Hier entwickelt er die praktische Seite seiner Philosophie: 1896 gründet er eine Laborschule („laboratory school“, auch „Dewey-Schule“ genannt), welche ein didaktisches Experiment darstellt. Hier wird seine Erziehungsphilosophie praktisch umgesetzt. Auf Grund von Verwaltungsproblemen wird diese allerdings geschlossen und DEWEY tritt 1904 eine Professur an der New Yorker Columbia Universität an. Nebenbei übernimmt er einen Lehrauftrag am „Teacher’s College“ (Pädagogische Hochschule in New York City).¹⁷ Dieses „Teacher’s College“ wird zu einer Art Hochburg der Progressiven Erziehungsbewegung (auch William H. KILPATRICK, der die Projektmethode entwickelte, war hier Schüler und später auch Professor). DEWEYS Leben in New York ist nicht nur von einer hohen wissenschaftlichen Produktivität gekennzeichnet, sondern auch von seinem Engagement in erzieherischen und gesellschaftspolitischen Aktivitäten. 1926 wird DEWEY Ehrenpräsident der „Progressive Education Association“, welche als organisatorisches Zentrum der Progressiven Erziehungsbewegung galt; es wurde kurz nach DEWEYS Tod wieder geschlossen, was laut SCHREIER (2019) auf die enge Verbindung zwischen dieser Progressiven Erziehungsbewegung und John DEWEY hindeutet.¹⁸

DEWEY stirbt 1952 in New York City; zu dieser Zeit war die Progressive Erziehungsbewegung bereits heftiger Kritik ausgesetzt.¹⁹ Alles in allem lässt sich feststellen, dass John DEWEY ein sehr bewegtes Leben führte. Rufe an die verschiedensten

¹⁴ Vgl. Schreier 2019, S.9ff.

¹⁵ Vgl. Bohnsack 2005, S.14.

¹⁶ Vgl. Bohnsack 2019, S.86.

¹⁷ Vgl. Schreier 2019, S.12ff. und Bohnsack 2005, S.14ff.

¹⁸ Vgl. Schreier 2019, S.14ff.

¹⁹ Vgl. zu Deweys Biographie vor allem Schreier 2019, S.9-20 und Bohnsack 2005, S.12-20.

Universitäten des Landes haben ihn in die unterschiedlichsten Teile der USA und der Welt insgesamt geführt, wobei er überall versuchte, gesellschaftspolitisch tätig zu werden. Er war nicht nur am Aufbau und der Entwicklung eines neuen Schulwesens beteiligt, sondern hinterließ auch ein umfassendes philosophisches Werk. John DEWEYS Werk ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von philosophischen, pädagogischen und politischen Themenbereichen. Zeit seines Lebens beschäftigte er sich mit verschiedensten Studien zu Erziehung, Religion, Gesellschaft, Ästhetik, etc. Es ist nicht einfach, diese Fülle an Interessensgebieten DEWEYS umfassend darzustellen (die Gesamtausgabe seiner Werke umfasst 37 Bände). Alles in allem lässt sich zu DEWEYS Gesamtwerk sagen, dass er sich mit den verschiedensten Bereichen der Philosophie, Psychologie und Pädagogik beschäftigte. Im Fachgebiet der Pädagogik publizierte er vor allem erziehungsphilosophische Texte sowie schultheoretische Vorschläge. Doch auch Moral- und Kunstphilosophie sowie Lernpsychologie waren DEWEY ein Anliegen. Laut SCHREIER weist DEWEYS Gesamtwerk weniger systematische als eher organische Züge auf: Er spiele die gleiche Thematik an immer neu ins Blickfeld tretenden Dualismen durch, habe sich immer aufs Neue auf politische und pädagogische Fragen eingelassen.²⁰ Obwohl DEWEY zwar generell als „Pädagoge des Pragmatismus“ bezeichnet wird, so sollte er – angesichts seiner Leistungen in anderen Wissenschaftsgebieten – nicht darauf verkürzt werden, sein Lebenswerk ausschließlich der Pädagogik gewidmet zu haben.

John DEWEYS Ausformung des Pragmatismus wird allgemein als „Instrumentalismus“²¹ bezeichnet. Laut MARTENS zeigt sich DEWEYS Instrumentalismus vor allem in seiner Erkenntnistheorie. Diese besage, dass die Erkenntnis bloß ein Instrument sei, welches die Mittel zum Erreichen von bestimmten Zwecken bereitstelle. Mittel und Zweck seien somit relative Begriffe; jede erreichte Lösung könne ein neuer Ausgangspunkt für eine Problemsituation sein. Daher gäbe es im Instrumentalismus kein „summum bonum“, also kein Ziel außerhalb.²² Erkenntnis bei DEWEY wird also instrumentalisiert: Der Mensch benutzt seine Erkenntnis, um zu bestimmten Zielen zu gelangen. Diese Ziele bezieht er allerdings nicht von außerhalb, diese werden im Prozess selbst erst geboren. Ein absolutes Ziel, wie zum Beispiel Selbsterkenntnis oder Tugend, gibt es also im Instrumentalismus nicht: In der je einzigartigen Situation müssen diese Ziele vom Menschen immer wieder neu geschaffen und definiert werden. Der Mensch hat bei DEWEY wohl kein ihm vorgegebenes Telos: Dieses muss im Prozess seiner Verwirklichung immer wieder neu

²⁰ Vgl. Schreier ²1994, S.47f.

²¹ Vgl. Martens 2002, S.10.

²² Vgl. ebd., S.49.

bestimmt werden.²³ Bei SIMPSON (2006) wird DEWEYS Instrumentalismus folgendermaßen definiert: „Instrumentalism [is] the philosophical position that a warranted truth claim or knowledge is an instrument for future learning and for verifying other truth claims.“²⁴ Ein berechtigter Wahrheitsanspruch oder berechnete Erkenntnis²⁵ wird als Instrument für zukünftiges Lernen gesehen und auch als Instrument, um andere Wahrheitsansprüche zu verifizieren.

John DEWEYS Werk stieß oftmals auf Ablehnung. Wie schon in der Darstellung seiner Biographie erwähnt war die Progressive Erziehungsbewegung, welcher DEWEY zugerechnet wird, im Jahr seines Todes (1952) schon heftiger Kritik ausgesetzt. Laut SCHREIER wird DEWEY jedoch die innerhalb der „progressiv“ arbeitenden Schulen häufig anzutreffende Beliebigkeit und Formlosigkeit von Unterrichtsverfahren und Inhalten zu Unrecht angelastet.²⁶ Besonders in seinem Spätwerk „Experience and Education“²⁷ betont DEWEY nämlich, dass die progressive Erziehung zwar als Alternative zur „traditionellen Erziehung“ gesehen werden kann, dass aber auch diese Alternative durchaus ihre Schwächen hat. BOHNSACK (²1991) konstatiert ebenso, dass DEWEY zwar der amerikanischen Progressiven Erziehungsbewegung zu Anfang des 20. Jahrhunderts zugerechnet werden kann, aber er sei ein durchaus kritischer Anführer der pädagogischen Reformbewegung seiner Zeit gewesen: „Seine [Deweys] Bedeutung wurzelt in der dialektischen Überwindung der Mängel der traditionellen Schule und der Gegenextreme der ‚Progressivisten‘.“²⁸ Es war also keineswegs DEWEYS Absicht, die Grundlegung für den „Progressivismus“ zu schaffen, er versuchte vielmehr, eine vermittelnde Instanz zwischen traditionellen und progressiven Erziehungskonzepten darzustellen. Trotzdem ist DEWEY für KNOOP/SCHWAB (³1994) sogar der Hauptrepräsentant der „Progressive Education“ und daher auch als ein „Klassiker der Pädagogik“ in Amerika zu betrachten²⁹, wobei DEWEYS Wirkung in den Vereinigten Staaten durchaus umstritten ist: Laut BOHNSACK wurden DEWEYS Versuchsschule und Schriften zwar zu Beginn des 20.

²³ Vgl. auch Schreier ²1994, S.59.

²⁴ Simpson 2006, S.1.

²⁵ Was SIMPSON hier unter „berechnigt“ versteht, erläutert er leider nicht genauer; auf Grund der vorhergehenden Erläuterungen könnte dieses „berechnigt“ aber als etwas interpretiert werden, das sich durch vorhergehende Prozesse schon als Instrument bewährt bzw. als Zweck ergeben hat, welcher ein neues Problem aufgeworfen hat. Liest man dies so, so könnte im Anschluss auch danach gefragt werden, wo dieser ganze Kreislauf von „Problem – Erkenntnis – Ziel = möglicherweise weiteres Problem“ eigentlich seinen Anfang nimmt.

²⁶ Vgl. Schreier ²1994, S.15.

²⁷ Vgl. Dewey 1997.

²⁸ Bohnsack ²1991, S.87.

²⁹ Vgl. Knoop/Schwab ³1994, S.178f.

Jahrhunderts weltweit bekannt und er wurde in Chicago für lange Zeit zum führenden Erziehungstheoretiker Amerikas, jedoch sei seine direkte Wirkung auf die Reform des allgemeinen Schulwesens schwer abzuschätzen und wahrscheinlich sogar eher gering. Dies hänge vor allem damit zusammen, dass die Erfolge von DEWEYS Versuchsschule wegen ihrer Sonderbedingungen nur schwer auf öffentliche Schulen übertragbar waren.³⁰ DEWEYS Stellung in der Reformbewegung der „Progressivisten“ und seine allgemeine Wirkungsweise in den Vereinigten Staaten wird in der Sekundärliteratur durchaus different wahrgenommen. Da jedoch in DEWEYS Werk „Experience and Education“ eindeutige Abgrenzungen des Autors selbst gegenüber der Progressiven Erziehungsbewegung zu finden sind, kann daraus der Schluss gezogen werden, dass er dieser durchaus ambivalent gegenüberstand. Er war zwar Teil dieser reformpädagogischen Richtung, reflektierte jedoch durchaus auch auf einer Metaebene deren Schwächen und Nachteile: „The problems are not even recognized, to say nothing of being solved, when it is assumed that it suffices to reject the ideas and practices of the old education and then go to the opposite extreme.“³¹

Die aussagekräftigste Formulierung zu dieser Problematik findet sich bei HORLACHER/OELKERS (2002): „Dewey's Philosophie der Erziehung wird oft mit falschen oder irreführenden Etiketten versehen [...]. Dewey ist *nicht* der Erfinder der ‚Projektmethode‘, er ist *nicht* reduzierbar auf den Slogan ‚learning by doing‘, und er ist *auch nicht* die intellektuelle Kraft hinter der ‚kindzentrierten‘ Pädagogik, wie allerdings diese selbst immer wieder behauptet hat [...].“³² (Hervorhebungen laut Original). Obwohl John DEWEYS Lehren also durchaus heftiger Kritik ausgesetzt sind, kann seine Wirkung bis in die heutige Philosophie und auch Pädagogik nicht geleugnet werden. Besonders im deutschsprachigen Raum kommt es derzeit zu einer Art „Renaissance“ von John DEWEY und seinem pragmatistischen Ansatz, welche in Kapitel 2 Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Formulierung von Forschungsfragen näher dargestellt wird.

³⁰ Vgl. Bohnsack 2005, S.123.

³¹ Dewey 1997a, S.22.

³² Horlacher/Oelkers 2002a, S.9.

2 Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Formulierung von Forschungsfragen

In der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes wird vorwiegend auf die aktuelle deutsche Rezeption von Pragmatismus und John DEWEY eingegangen, da daran die Forschungsfragen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen, anschließen. Auch die bisherigen Bemühungen um die Aufarbeitung der Anthropologie DEWEYS werden thematisiert.

Laut TRÖHLER/OELKERS (2005) ist der amerikanische Pragmatismus in der deutschen Pädagogik entweder gar nicht oder aber mit einem Gestus der Abwehr wahrgenommen worden. Nach Konstatierung dieser fehlenden Aufarbeitung des amerikanischen Pragmatismus durch die deutsche Pädagogik versuchen TRÖHLER/OELKERS die Gründe dafür zu benennen, warum diese überhaupt lohnend sein könnte, wenn sie bislang so erfolgreich vermieden werden konnte³³: Der amerikanische Pragmatismus könne vor allem als eine genuine Alternative zur Theoriesgeschichte der deutschen Pädagogik verstanden werden. Da die deutsche Pädagogik immer von einem Zusammenhang theoretischer Argumente und historischer Kontexte ausgehe könne der Pragmatismus auch als eine historische Alternative gelesen werden, denn: „Beide Ansätze entstehen parallel, ein fairer Vergleich zeigt die Unterschiede und macht sichtbar, dass dem historischen Denken in der deutschen Pädagogik empirisch-pragmatische Alternativen gegenüber standen, die weiterhin zu übersehen einen Verlust darstellen würde.“³⁴ Philipp GONON (2005) nennt noch andere Gründe, warum der Pragmatismus in der deutschen Pädagogik zunächst mit Ablehnung konfrontiert war: „Wir können gerade davon ausgehen, dass der Pragmatismus daher keine Gnade fand, weil er stark durch die *enge Pforte* der Philosophie wahrgenommen wurde.“³⁵ (Hervorhebung laut Original). Da der Pragmatismus also schon in der Philosophie ablehnend aufgenommen worden sei, hätte sich auch die Pädagogik diesem nicht offen und vorbehaltlos zugewandt. Besonders das fehlende absolutistische Wahrheitsideal habe der europäischen Philosophie Probleme bereitet, den Pragmatismus als durchaus ernstzunehmende Theorie wahrzunehmen. Laut GONON ist es weiters zu Problemen der korrekten Rezeption in Europa gekommen, weil deutsche Pädagogen und Philosophen den amerikanischen Pragmatismus gar nicht beachten wollten, bzw. sich nicht wirklich ausreichend darüber informierten. Weiters seien die Differenzierungen innerhalb des Pragmatismus nicht wahrgenommen, geschweige denn anerkannt worden. Wenn es schlussendlich doch zu einer Auseinandersetzung mit einem bestimmten Autor gekommen sei, so sei er nur verkürzt rezipiert worden und durch kritische Anmerkungen

³³ Vgl. Tröhler/Oelkers 2005, S.7.

³⁴ Ebd. 2005, S.11.

³⁵ Gonon 2005, S.187.

gekennzeichnet worden, ohne dass sich jemand darum bemüht hätte, seine Theorie in ihrer Gesamtheit zu verstehen.³⁶

Auch im Falle John DEWEYS verlief die deutsche Rezeption ähnlich: „Ein Jahrhundert lang, von etwa 1900 bis zum heutigen Tag, verlaufen die Auseinandersetzungen mit DEWEYS Pädagogik in immer ähnlicher Form.“³⁷ Dies wird bei BITTNER (2001) folgendermaßen spezifiziert: Ein Buch DEWEYS sei in den Vereinigten Staaten veröffentlicht worden, dann hätte man es auszugsweise im deutschen pädagogischen Diskurs berücksichtigt und schlussendlich wieder vergessen. Erst Jahre später seien, wenn überhaupt, deutsche Übersetzungen von DEWEYS Werken erschienen, welche wiederum „stückchenweise“ berücksichtigt, aber auch schnell wieder vergessen worden seien. Zwar gäbe es viele historische Arbeiten über DEWEYS Denksystem und Schulpraxis, allerdings keine systematisch durchgeführte Erkundung seiner lerntheoretischen Überlegungen. Daher sei es auch nicht verwunderlich, dass die deutsche Dewey-Rezeption geprägt sei von Missverständnissen, Fehlinterpretationen und Irrtümern. Diese hätten sich vor allem in der hartnäckigen Darstellung DEWEYS als „Vater des Projektunterrichts“ durchgesetzt.³⁸ Diese Bezeichnung wird von BITTNER zu Recht als Irrtum bezeichnet, denn als Begründer der so genannten Projektmethode ist eigentlich William KILPATRICK, ein Schüler DEWEYS, bekannt geworden.³⁹ John DEWEYS Werke hatten also zu Anfang des 20. Jahrhunderts keinen leichten Start im deutschsprachigen Raum: Die Rezeption seiner Werke war geprägt durch Bezugnahmen, welche nicht den Gesamtkontext beachteten, sondern nur auszugsweise vorgenommen wurden. Wenn seine Werke schlussendlich gänzlich betrachtet wurden, so wurden dennoch Irrtümer und Fehlinterpretationen hartnäckig beibehalten. Hans Jürgen APEL, welcher die Einleitung zu BITTNERs Buch „Learning by Dewey?“ verfasste, bezeichnet das Fehlen einer umfassenden pädagogischen Arbeit zum Thema „Dewey in Deutschland“ als eine schwerwiegende Forschungslücke, welche jedoch durch BITTNERs Arbeit gefüllt werden konnte.⁴⁰

Obwohl nun DEWEY und sein instrumentaler Pragmatismus schon seit 1890 im deutschsprachigen Raum Beachtung (mal in kritischer, mal in fehlerhafter, mal in zustimmender Form) gefunden haben, konstatiert BITTNER dennoch eine ungenügende Auseinandersetzung mit DEWEYS umfassendem Gesamtwerk, was sich in den letzten Jahren jedoch schlagartig verändert hat. Fritz BOHNSACK spricht von einer „Renaissance“

³⁶ Vgl. Gonon 2005, S.189ff.

³⁷ Bittner 2001, S.9.

³⁸ Vgl. ebd., S.9.

³⁹ Vgl. Horlacher/Oelkers 2002a, S.9.

⁴⁰ Vgl. Bittner 2001, S.7.

von DEWEY und dem Pragmatismus seit den 1970er Jahren. DEWEY sei gleichsam wieder auferstanden, da viele Promotionen und Habilitationen über ihn und seine Philosophie in Arbeit seien.⁴¹ Dies wird zwar bei BITTNER nicht konstatiert, erscheint aber vor allem durch die neuere Dewey-Forschung, welche seit 2000 in Deutschland vorangetrieben wird, als gerechtfertigt. John DEWEY ist heute aktueller denn je: Am laufenden Band werden Neuauflagen seiner Werke herausgegeben (ein Beispiel dafür ist die vierbändige John-Dewey-Reihe im Verlag Pestalozzianum von Rebekka HORLACHER und Jürgen OELKERS), immer mehr Dissertationen und Habilitationen, die sich mit tiefgehenden Ansätzen des Gesamtwerks DEWEYS beschäftigen, erscheinen und endlich wird auch versucht, DEWEY in Zusammenhang und Vergleich mit kontinentaleuropäischen Ansätzen zu bringen.

Eine neue Dewey-Forschung hat sich etabliert. Diese ist vor allem geprägt durch die Rezeption DEWEYS im Sinne der Negativität des Lernens.⁴² Im 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik finden sich gleich zwei Aufsätze, die auf DEWEY rekurren und ihn in Zusammenhang mit Negativität setzen, wobei auch andere Vertreter des Pragmatismus näher beleuchtet werden. Andrea ENGLISH, welche einen Aufsatz in dieser Zeitschrift verfasste⁴³, dissertierte über John DEWEY und arbeitete seine Bedeutung für die Themenbereiche Bildung, Negativität und Moralität heraus.⁴⁴ Dadurch setzt sie den Pragmatismus zu europäischen Traditionen in Beziehung. Johannes BELLMANN, der Autor des zweiten Aufsatzes über John DEWEY im 49. Beiheft⁴⁵, setzte sich in seiner Habilitation mit Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus auseinander und beleuchtet deren Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung.⁴⁶ Eine weitere aktuelle Dewey-Rezeption findet zurzeit im sogenannten Interaktionistischen Konstruktivismus (auch als „Kölner Konstruktivismus“ bezeichnet) statt. Dieser Ansatz wurde vom Erziehungswissenschaftler Kersten REICH begründet, welcher inzwischen ein Dewey-Center in Köln⁴⁷ gegründet hat. Im Rahmen einer deutsch-amerikanischen Tagung unter dem Titel „Pragmatismus und Konstruktivismus nach Dewey“ wurden Vorträge von verschiedenen Wissenschaftlern gehalten, die davon überzeugt sind, dass Pragmatismus und Konstruktivismus vielerlei Berührungspunkte aufweisen. Insbesondere John DEWEY erscheint diesen als Pionier des konstruktivistischen Denkens. REICH, welcher DEWEY als „seinen“ Vorläufer betrachtet, muss im Laufe seiner

⁴¹ Vgl. Bohnsack 2005, S.126f.

⁴² Vgl. Benner (Hg.) 2005.

⁴³ Vgl. English 2005b.

⁴⁴ Vgl. English 2005a.

⁴⁵ Vgl. Bellmann 2005b.

⁴⁶ Vgl. Bellmann 2005a.

⁴⁷ Online im WWW unter der URL <http://www.hf.uni-koeln.de/dewey/> [Stand: 28.12.2008, 20h29].

Argumentation jedoch oftmals zugeben, dass manche Argumente, welche wohl für die Anknüpfung des Interaktionistischen Konstruktivismus an den Pragmatismus sprechen, bei DEWEY anders bzw. „missverständlich“ formuliert sind.⁴⁸ Es könnte sich daher durchaus als lohnend erweisen, diese Rezeption DEWEYS kritisch zu betrachten, um die deutschsprachige Pädagogik vor möglichen weiteren Fehlinterpretationen des Deweyschen Denkansatzes zu bewahren.

Setzt man sich nun näher mit dem von REICH entwickelten Ansatz auseinander, so stößt man unweigerlich auf den schon zu Anfang genannten Sammelband „John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus“⁴⁹, in welchem sich ein Aufsatz von Holger BURCKHART (2004) mit dem Titel „Transzendentalpragmatische Kritik der anthropologischen Grundlagen von Pragmatismus und Konstruktivismus“⁵⁰ findet. BURCKHART wirft hier die Frage nach den anthropologischen Grundlagen der beiden Erkenntnistheorien auf. Beide würden zwar eine ganz bestimmte Idee vom Menschen in Anspruch nehmen, hätten aber die Frage nach dem Menschen nicht systematisch geklärt.⁵¹ Autoren beider Richtungen haben zwar implizit sehr wohl ein Menschenbild formuliert, dieses jedoch nicht explizit gemacht, so BURCKHARTS Kritik. Auf der Basis der Lektüre der Originalschriften DEWEYS kann ich BURCKHART in diesem Punkt nicht zustimmen. Ich bin vielmehr der Meinung, dass John DEWEY sehr wohl eine anthropologische Grundlegung seines Ansatzes liefert (vgl. vor allem DEWEY 2002 und DEWEY 1997). Und obwohl auch BITTNER den Deweyschen Ausführungen zur Anthropologie keine Eigenständigkeit zumisst, so spricht er ihnen doch den Status eines „Teilbereiches“ der Philosophie DEWEYS zu.⁵² Die Einordnung von John DEWEYS Menschenbild lässt sich also durchaus als kontrovers bezeichnen: Einerseits wird ein explizit von ihm formuliertes Menschenbild geleugnet, andererseits wird es als ein Teil seiner Gesamtphilosophie gesehen.

BURCKHART ist insofern zuzustimmen, als es zu keiner systematischen Ausformung eines pragmatistischen Menschenbildes bei John DEWEY gekommen ist, dennoch finden sich in DEWEYS Werken nicht nur implizite Annahmen zur (notwendigen) anthropologischen

⁴⁸ Vgl. Reich 2004, S.41.

⁴⁹ Hickman/Neubert/Reich (Hg.) 2004.

⁵⁰ Vgl. Burckhart 2004.

⁵¹ Vgl. ebd., S.147.

⁵² Vgl. Bittner 2001, S.145.

Grundlegung, sondern durchaus auch explizite.⁵³ Als Beispiel für eine explizite Aussage zum Menschenbild könnte folgendes Zitat herangezogen werden: „It is absurd to ask what induces a man to activity generally speaking. He is an active being and that is all there is to be said on that score.“⁵⁴ DEWEY sieht den Menschen also als ein aktives, tätiges Wesen, und daher sieht er es als sinnlos an, zu fragen, was den Menschen nun eigentlich zur Tätigkeit antreibt oder ihn zur Tätigkeit motiviert (siehe dazu vor allem Kapitel 2.3 des Hauptteils). Da DEWEY seiner Anthropologie kein eigenes Werk gewidmet hat und, wie schon erwähnt, keine systematische Ausarbeitung zu seinem Menschenbild vorlegt, sondern dieses in verschiedensten Werken als Voraussetzung implizit im Hintergrund belässt, scheint es durchaus gerechtfertigt, diese Anthropologie als Teilbereich seiner Philosophie zu sehen. Es war also nicht DEWEYS Hauptanliegen, ein ausgefeiltes und differenziertes Menschenbild zu entwickeln, sondern er beschäftigte sich neben anderen philosophischen Problemen zum Teil auch mit dem Wesen des Menschen. Schon 1957 versuchte Werner CORRELL in seiner Dissertation⁵⁵ die Anthropologie John DEWEYS und deren Bedeutung für die Pädagogik herauszuarbeiten. CORRELLS Hauptanliegen ist es dabei, die Deweysche Anthropologie zu beschreiben, „[...] soweit sie als Grundlage für Pädagogik wichtig ist [...]“⁵⁶. Ihm geht es also nicht um eine differenzierte und umfassende Darstellung des Menschenbildes bei John DEWEY, sondern um eine bloße Aufarbeitung jener Aussagen DEWEYS, die seine Erziehungstheorie rechtfertigen. Diese Auffassung CORRELLS, wie das Verhältnis von Pädagogik und Anthropologie bestimmt ist, nämlich dass die „[...] Pädagogik als die praktische Seite der Anthropologie [...] zu begreifen [...]“⁵⁷ sei, ist durchaus deckungsgleich mit der generellen Bestimmung der „Pädagogischen Anthropologie“ zu jener Zeit, welche WULF und ZIRFAS (1994) folgendermaßen beschreiben: „Infolge der philosophischen Bemühungen wird pädagogische Anthropologie nach 1945 bis etwa 1975 auch zu einem zentralen Arbeitsbereich in der Erziehungswissenschaft. Ziel der Lehre vom Menschen ist es, die Grundlagen für ein pädagogisches System zu liefern, das die Erziehungsziele ebenso definiert wie die Erziehungsmittel, die Erziehungsmöglichkeiten und die Erziehungserfolge.“⁵⁸ Die pädagogische Anthropologie hat also zu CORRELLS Lebzeiten die Funktion einer

⁵³ „Implizit“ wird hier in Anlehnung an Hügli (2003) als „mitenthalten, ohne ausdrücklich erwähnt zu sein“ bzw. „indirekt gesagt“ verstanden, während „explizit“ in Anlehnung an Ulfig (1997) als „deutlich erklärt“ und „dargestellt“ gesehen wird.

⁵⁴ Dewey 2002, S.119.

⁵⁵ Vgl. Correll 1957.

⁵⁶ Ebd., S.6.

⁵⁷ Ebd., S.6.

⁵⁸ Wulf/Zirfas (Hg.) 1994, S.8.

Grundlage der jeweils anschließenden Erziehungstheorien. Diese Sichtweise kennzeichnet auch die vorliegende Dissertation von CORRELL, welcher im ersten Teil auf die anthropologischen Grundlegungen DEWEYS eingeht, um im zweiten Teil nur jene Aspekte der Deweyschen Erziehungstheorie aufzuarbeiten, die an die zuvor genannten anthropologischen Grundsätze anschließen. Die Methode, nach der CORRELL vorgeht, bleibt von ihm selbst unerläutert. Es lässt sich allerdings feststellen, dass seine Vorgehensweise sehr textnah ist: Kapitel um Kapitel von DEWEYS Schrift „Human Nature and Conduct“ DEWEYS werden abgearbeitet, um die darin vorkommenden Aussagen zum Wesen des Menschen darzustellen, es folgt kein Systematisierungsversuch. Laut BITTNER (2001) gehe es CORRELL ohnehin weniger um die Aufarbeitung der Anthropologie DEWEYS, als vielmehr „[...] um den großangelegten Versuch, das Projekt als eine sich zwangsläufig aus der Deweyschen Philosophie ergebenden Unterrichtsmethode darzustellen [...]“⁵⁹.

Die bisherige Auseinandersetzung mit und Aufarbeitung von DEWEYS Menschenbild lässt sich also durchaus als unzureichend bezeichnen: Die Perspektiven, mit denen auf seine Aussagen zum Wesen des Menschen geblickt wird, bleiben bspw. bei CORRELL (1957) unerläutert, und auch der Versuch einer Systematik der von DEWEY zugesprochenen Wesensmerkmale des Menschen wurde bislang nicht unternommen, womöglich auch deshalb, weil selbst jene, die von einer Meta-Ebene auf DEWEYS Anthropologie und Gesamtwerk schauen, nicht eins sind darüber, inwiefern DEWEY eine eigenständige anthropologische Sichtweise begründen wollte. Auch welche Anthropologie er ganz bewusst voraussetzte bzw. in Anspruch nahm, scheint bisher ungeklärt. Faktum ist allerdings, dass sich explizite und implizite Aussagen zum Wesen des Menschen in DEWEYS Schriften finden. Ihre Aufarbeitung wird der Gegenstand des Hauptteils dieser Arbeit sein, wobei angemerkt sei, dass auch die nachfolgenden Erläuterungen nur rudimentär als eine Systematik gesehen werden können, da sie sich keineswegs auf das Gesamtwerk DEWEYS beziehen, sondern lediglich die folgenden Werke berücksichtigen, um den Rahmen einer Diplomarbeit nicht zu sprengen:

DEWEY, John: How We Think. New York: Dover Publications, 1997.
(deutsche Übersetzung: DEWEY, John: Wie wir denken. Zürich: Pestalozzianum Verlag, 2002.)

DEWEY, John: Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology. New York: Prometheus Books, 2002.

⁵⁹ Bittner 2001, S.145.

(deutsche Übersetzung: DEWEY, John: Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten. Zürich: Pestalozzianum Verlag, 2004.)

(Weshalb ausgerechnet diese Werke ausgewählt wurden, wird in Kapitel 3 der Einleitung erläutert.)

Folgende Forschungsfrage wurden also entwickelt, um einen Beitrag zur Aufarbeitung des Menschenbildes bei John DEWEY zu leisten:

Welche impliziten und expliziten Aussagen zum Bild des Menschen finden sich in ausgewählten Texten von John DEWEY?

Da diese Frage allerdings nicht durch das bloße Einsammeln von Aussagen beantwortet werden kann, weil implizite Aussagen nur durch Interpretation zu „entdecken“ sind, werden im folgenden Kapitel Überlegungen zur Forschungsmethode und zum methodischen Vorgehen erläutert.

3 Forschungsmethode und Vorgehensweise

In Anlehnung an Wolfgang FISCHER wird in meiner Arbeit die transzendental-kritische Methode angewendet, wobei sich transzendente Kritik als „[...] immanente, nicht positionelle Kritik [...]“⁶⁰ versteht. DEWEYS Pragmatismus soll also nicht am externen Maßstab einer unproblematisch als gültig angesehenen anderen „Denkschule“ beurteilt werden. Vielmehr soll die Stimmigkeit der logischen Implikationen seiner Aussagen überprüft werden. Denn „[t]ranszendente Kritik kritisiert weder die beanspruchte Gültigkeit noch die Qualität der Begründung noch den Wissensgehalt pädagogischer Theorien [...]“⁶¹, sondern „[s]ie ist durch und durch *immanente*, nicht positionelle Kritik“⁶² (Hervorhebung laut Original). In diesem Sinne werden in dieser Arbeit die impliziten anthropologischen Grundlagen herausgearbeitet, um Wissen darüber zu erbringen, was möglicherweise konstituierend und legitimierend im Hintergrund steht, aber unaufgeklärt und unbewiesen ist.⁶³ Da Kritik nicht einsetzen kann ohne den Gegenstand der Kritik ausreichend ausgeleuchtet zu haben, wird auch die hermeneutische Methode eine wichtige Rolle spielen.. Hermeneutik wird dabei als eine Methode verstanden, welche Inhalte oder Bedeutungen eines Textes offen legen will.⁶⁴ Es gilt, durch sorgfältige Interpretation „in die Kraft des Gegners“ einzutreten.

Zunächst werden vor allem John DEWEYS explizite und implizite Aussagen zum Menschenbild interpretiert. Dabei möchte ich mich vor allem auf stark betonte „Charakteristika des Menschen“ konzentrieren. Ziel der Arbeit ist eine umfassende Darstellung des Deweyschen Menschenbildes, wie es in den in Kapitel 2 genannten Texten von DEWEY beschrieben wird. Die Werke „Human Nature and Conduct“ und „How We Think“ wurden deshalb ausgewählt, weil sich in ihnen auffallend viele Aussagen DEWEYS zur Anthropologie finden. Es werden ausschließlich die englischen Originalschriften DEWEYS herangezogen werden, um Fehlinterpretationen durch Übersetzungsfehler auszuschließen. Bei jenen Wörtern, die in den deutschen Interpretationsversuchen nicht eindeutig übersetzt werden können ohne dass eine gewisse Bedeutung verloren geht, wird der englische Begriff in Klammer hinten nachgestellt: Beispiel: Richtungsänderung („redirection“).

⁶⁰ Fischer 1989b, S.80.

⁶¹ Ebd., S.80.

⁶² Ebd., S.80.

⁶³ Vgl. Fischer 1989a, S.39.

⁶⁴ Vgl. Rittelmeyer/Parmentier ²2006, S.2.

4 Pädagogische Relevanz

Die pädagogische Relevanz des Themas lässt sich in mehrfacher Weise begründen. Auf John DEWEY wird in der Sekundärliteratur hauptsächlich als „Pädagoge des Pragmatismus“ Bezug genommen⁶⁵. Sein Werk ist vor allem durch Überlegungen zur Schulreform und zur Erziehungstheorie geprägt. Daran schließen auch seine Vorschläge für die Schulpraxis an. Eine Auseinandersetzung mit DEWEY und seinem Pragmatismus-Ansatz ist darüber hinaus besonders in der vorgestellten „neueren“ erziehungswissenschaftlichen Dewey-Rezeption aktuell geworden, wozu meine Diplomarbeit ebenso einen Beitrag leisten soll wie zur Aufarbeitung von DEWEYS Werken zur menschlichen Natur.

Daher lässt sich diese Arbeit der Pädagogischen Anthropologie, welche ich als ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft bezeichnen möchte, zuordnen. Dieser Zweig der Pädagogik vertritt die These, „[...] dass Erziehungs- und Bildungsvorstellungen gebunden sind an anthropologische Entwürfe“⁶⁶. Weiters ist es laut ZIRFAS (2004) die Aufgabe der Pädagogischen Anthropologie aufzuzeigen, inwiefern Menschenbilder explizit und implizit die Vorstellungen von Erziehung und Bildung beeinflussen.⁶⁷ Es liegt dieser Diplomarbeit also die These zugrunde, dass Menschenbilder und Erziehungstheorien in einem Wechselverhältnis stehen. Da dieses Wechselverhältnis als solches im Anschluss an die Dewey-Aufarbeitung problematisiert wird, wird somit auch die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft angesprochen werden. Die Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit amerikanischen Konzepten des Pragmatismus könnte dazu beitragen die disziplinäre Identität neu zu überdenken. Wie auch schon TRÖHLER/OELKERS (2005) konstatieren, soll damit jedoch keineswegs einer „[...] unreflektierten theoretischen Identifikation mit einer pragmatischen pädagogischen Theorie das Wort geredet werden [...]“⁶⁸, vielmehr soll durch eine kritische Auseinandersetzung und einen Vergleich mit deutschen pädagogischen Konzepten ein Gewinn für die Theoriebildung erbracht werden. Gerade wenn es um zentrale Begriffe der Pädagogik geht, kann der amerikanische Pragmatismus Anregungen liefern, da er Alternativkonzepte aufweist und andere Grundlegungen trifft als die deutsche Pädagogik. TRÖHLER/OELKERS problematisieren vor allem die fehlende allgemeine Auseinandersetzung mit pragmatistischem Gedankengut, welche sich jedoch als lohnend für die deutsche Pädagogik erweisen könnte, da sie Grundproblematiken der Disziplin aus anderen Blickwinkeln beleuchtet.

⁶⁵ Vgl. bspw. Martens 2002, S.4.

⁶⁶ Zirfas 2004, S.7.

⁶⁷ Vgl. ebd., S.7.

⁶⁸ Tröhler/Oelkers 2005, S.12.

Es gilt also, John DEWEY für die deutsche Pädagogik neu zu entdecken und ihn nicht nur in verkürzter und verneinender Form wahrzunehmen. Sinn und Zweck ist jedoch nicht die Übernahme und vollkommene Akzeptanz dieses Ansatzes; vielmehr sollte eine differenzierte Auseinandersetzung erfolgen, nicht nur mit den verschiedenen Vertretern dieser Richtung, sondern auch mit deren ganz speziellen Ausformungen und Differenzierungen innerhalb des Pragmatismus. Möglicherweise können pragmatistische Gedanken dazu beitragen, sich der disziplinären Identität bewusst zu werden und Legitimationsgrenzen und Begründungszusammenhänge neu zu überdenken. In diesem Sinne beabsichtigt diese Arbeit, einen Beitrag zur Aufarbeitung der Anthropologie des Pragmatisten John DEWEYS zu leisten. Wie dies weiterführend für die (deutschsprachige) Pädagogische Anthropologie bzw. für die (deutschsprachige) erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht werden kann, wird in der Schlussdiskussion erläutert werden, wo auch Anschlussfragen diskutiert werden (siehe Kapitel 1 von „Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse“).

II Hauptteil

1 Der Mensch als „Gewohnheitstier“? – „Habits“ und ihre Macht über den Menschen

*„The nature of habit is to be assertive,
insistent and self-perpetuating.“*

(DEWEY 2002, S.58)

Im ersten Kapitel seines Werkes „Human Nature and Conduct“ beschreibt John DEWEY das anthropologische Merkmal „habit“. Wie sich in den folgenden Ausführungen noch zeigen wird ist dieser Begriff „habit“ nicht eindeutig mit einem einzigen deutschen Wort zu übersetzen, da er bei DEWEY durchaus Differenzierteres meint als schlicht und einfach „Gewohnheit“, weshalb er auch in den weiteren Kapiteln als „habit“ belassen und nicht in der deutschen Übersetzung verwendet wird. Die unzureichende Übersetzung stellt ebenso SCHREIER (²1994) fest, denn auch er ist der Meinung, dass der Begriff „Gewohnheit“ als Pendant zu „habit“ platt erscheine. DEWEY meine damit nämlich etwas „Eingewohntes“.⁶⁹ Was unter diesem „Eingewohnten“ zu verstehen ist, wird in den folgenden Unterkapiteln zu zeigen sein, wobei sich das Konzept „habit“⁷⁰ bei DEWEY durchaus als vielschichtig und facettenreich bezeichnen lässt, was auch eine Darstellung der Aussagen DEWEYS zu „habit“ und der darin enthaltenen impliziten anthropologischen Aussagen nicht einfach macht. Zunächst wird eine Annäherung an den Begriff „habit“ und dessen Bedeutung bei DEWEY versucht. Anschließend werden die Entstehung und die Möglichkeit der Veränderung von „habits“ erläutert, um danach auf die Sitten des Menschen näher einzugehen, welche sich als „collective habits“ verstehen. Abschließend wird der menschliche Charakter, wie er in DEWEYS Ausführungen zu Tage tritt, thematisiert.

1.1 Was versteht John Dewey unter „habits“? – Eine Annäherung

*„Habit is an ability, an art,
formed through past experience.“*

(DEWEY 2002, S.66)

Für eine erste Annäherung an diesen (bei DEWEY so vielschichtigen) Begriff wird hier zunächst das Wort „habit“ per se näher betrachtet: DEWEY gibt nämlich zu, dass das Wort „habit“ in seinen Ausführungen vom herkömmlichen Wortsinn abweicht.⁷¹ „But we need a word to express that kind of human activity which is influenced by prior activity and in

⁶⁹ Vgl. Schreier ²1994, S.166.

⁷⁰ Dewey spricht von „habits“ in der Mehrzahl, wobei er „habit“ in der Einzahl als Bezeichnung für das Konzept an sich verwendet. Dies wird in meiner Arbeit übernommen.

⁷¹ Vgl. Dewey 2002, S.40.

that sense acquired; [...]“⁷² DEWEY sucht also nach einer Bezeichnung für jene menschliche Aktivität, die durch vorhergehende Aktivitäten beeinflusst/geprägt ist und daher als „angeeignet“ bezeichnet werden kann. Eine „Aktivität“ des Menschen wird betont, wobei diese vor allem den Umgang des Menschen mit seiner Umwelt („environment“) meinen könnte. An anderer Stelle betont DEWEY nämlich die Verwiesenheit des Menschen auf die Welt, die ihn umgibt und mit der er in Interaktion treten muss: Ohne Umwelt könne es zu keiner Ausformung von „habits“ kommen; diese brauchen die Unterstützung der umgebenden Bedingungen („enviroming conditions“).⁷³ So wie der Mensch also ohne Umwelt gar nicht überlebensfähig ist, weil er keine Luft zum Atmen hätte, so können auch „habits“ nicht ohne eine Interaktion (hiermit ist möglicherweise auch die oben genannte „Aktivität“ zu vermuten) mit der Umwelt zustande kommen: „They [habits] are interactions of elements contributed by the make-up of an individual with elements supplied by the out-door world.“⁷⁴

Der Mensch ist also ein (inter-)aktives Wesen, an welchem seine Aktivitäten und seine Umwelt nicht „spurlos“ vorbeigehen: Er nimmt sie auf und sie wirken in ihm und seinen weiteren Aktivitäten weiter, denn „[...] [habit] is operative in some subdued subordinate form even when not obviously dominating activity.“⁷⁵ Dieses Weiterwirken von „habit“ passiert also gar nicht offensichtlich, sondern vielmehr in einer „untergeordneten“ Form. Der Mensch selbst kann also scheinbar nicht direkt von „habit“ Gebrauch machen, da er sich dieser „Aktivität“, die ihn in seinen weiteren Aktivitäten beeinflusst, gar nicht bewusst ist: „[...] habits [are] working below direct consciousness.“⁷⁶ Das unmittelbare Fühlen, scheinbar instinktiv, von Verhaltensrichtungen und Zielen sei nämlich eigentlich auf diese unbewussten „habits“ zurückzuführen.⁷⁷

Laut DEWEY wird der Mensch also von seinen Aktivitäten beeinflusst, welche in weiterer Folge seine nachfolgenden Aktivitäten in unbewusster Art leiten. Wie genau man sich das vorzustellen hat, beschreibt DEWEY folgendermaßen: „Habit“ filtere jegliches Material („material“), welches unsere Wahrnehmung und Gedanken erreiche. Es sei ein „Reagenz“, also ein „Stoff, der mit einem anderen eine bestimmte Reaktion herbeiführt und ihn so identifiziert“⁷⁸, denn es reorganisiere das „Empfangene“ („received“) und füge ihm neue Qualitäten hinzu. Unsere Intentionen in Hinblick auf Handlungen („action“) kämen

⁷² Dewey 2002, S.40.

⁷³ Vgl. ebd., S.16.

⁷⁴ Ebd., S.16.

⁷⁵ Ebd., S.41.

⁷⁶ Ebd., S.32.

⁷⁷ Vgl. ebd., S.32.

⁷⁸ Wahrig-Burfeind (Hg.) 1999, S.794.

nämlich erst durch dieses Medium von „habits“ in uns zustande.⁷⁹ DEWEYS Wortwahl in diesem Zusammenhang lässt aufhorchen: Er beschreibt den menschlichen Prozess der Findung von Handlungsabsichten mit sehr „chemischem“ Vokabular, als ob er eine Art Gleichung herstellen müsste: Der Mensch hat sich selbst durch seine Aktivitäten mit einer Art Filter angereichert, durch welchen weiteres „Material“ durch muss, reorganisiert und angereichert wird, um dann schlussendlich im Menschen neue Handlungsabsichten hervorzurufen. SCHREIER (²1994) beschreibt „habits“ bei DEWEY ähnlich: „[...] man [mag] derartige Gewohnheiten [...] mit einem Gefäß vergleichen, das im Strom des Erfahrungsflusses hängt und dessen Wände aus permeablen Membranen bestehen, so daß alles, was fließt, zwar hineingelangt, aber in vorbestimmter Gestalt.“⁸⁰ Auch hier wird zur Erläuterung von „habit“ auf „naturwissenschaftliches Vokabular“ zurückgegriffen (wobei zu hinterfragen wäre, was genau SCHREIER mit „alles, was fließt“ meint). Denn für DEWEY scheinen diese „habits“ auch wie biologische Funktionen vor sich zu gehen: In seinen einleitenden Worten schlägt er vor, diese mit physiologischen Funktionen (atmen, Verdauung) zu vergleichen, wobei diese „körperlichen Vorgänge“ unfreiwillig vor sich gehen würden, während „habits“ erworben („acquired“) seien (ob freiwillig erworben, sei dahingestellt). Dennoch seien „habits“ in vielerlei Hinsicht Funktionen ähnlich, vor allem wenn sie dem menschlichen Organismus und der Umwelt „Kooperation“ abverlangen würden: Denn die Funktion Atmung („breathing“) brauche sowohl die (äußere) Luft als auch die Lunge, um als solche funktionieren zu können.⁸¹

„Habits“ scheinen also als „Mittler/Mittelglied“ zwischen Mensch und Welt zu fungieren, die sich der Mensch durch seine Aktivitäten in der Welt selbst aneignen muss (wie es zu dieser Aneignung kommt siehe Kapitel 1.2 des Hauptteils), und die dann wiederum seine weiteren Aktivitäten unbewusst beeinflussen. Dieser aktiv aufgebaute⁸², aber dennoch unbewusst wirkende Filter ist dann auch dafür verantwortlich, welche weiteren Aktivitäten der Mensch in (seiner?) Welt setzt (zum Verhältnis Mensch-Welt siehe Kapitel 1.2 des Hauptteils). Diesen „habits“ kann man sich auch nicht entziehen, denn „[...] each habit operates all the time of waking life.“⁸³, „[...] habit is propulsive [...]“⁸⁴ und „[...] habit suggests an inherent tendency to action and also a hold, command over us.“⁸⁵ „Habits“ sind also nicht bloß selbst angeeignete „Vermittler“ zwischen Mensch und Welt, sondern

⁷⁹ Vgl. Dewey 2002, S.32.

⁸⁰ Schreier ²1994, S.166.

⁸¹ Vgl. Dewey 2002, S.15f.

⁸² Ob dies auch bewusst geschieht bleibt bei Dewey unerläutert.

⁸³ Dewey 2002, S.37.

⁸⁴ Ebd., S.37.

⁸⁵ Ebd., S.25.

durchaus auch handlungsantreibend/-anleitend, obwohl sie selbst nur gelegentlich bis selten „Charakteristikum“ einer Handlung werden.⁸⁶ Als Beispiele für solche selbst angeeigneten, unbewusst wirkenden und selten selbst zum Gegenstand einer aktiven Handlung werdenden „habits“ nennt DEWEY das Gehen und auch das Schreibmaschineschreiben.⁸⁷ Durch (Lern-)Aktivität kann der Mensch beispielsweise gehen. Er ist also dazu fähig, etwas (in sich) aufzunehmen, etwas zu erlernen. Dazu braucht es eine „Kooperation“ von seinen körperlichen Elementen mit seiner Umwelt, denn ohne Beine und ohne Boden könne kein Gehen zustande kommen.⁸⁸ Dieses (durch Interaktion mit der Umwelt) erlernte Gehen wirkt nun auf nachfolgende Aktivitäten ein: Der Mensch kann beispielsweise Wege beschreiten, weil er gehen kann; diese Möglichkeit wird ihn zu anderen Handlungen befähigen und wiederum Pläne/Absichten in ihm hervorrufen, die ohne das „eingewohnte“ Gehen nicht entstehen könnten; denn könnte er nicht gehen, würde er womöglich nicht auf die Idee kommen, zu verreisen. Was das Gehen betrifft, so scheint DEWEYS Konzept „habit“ schlüssig zu sein, allerdings bleibt fraglich, wie die eingangs erwähnte „Unbewusstheit“ von „habits“ hier zu interpretieren wäre. Denn der Mensch kann sich seiner Möglichkeit zu gehen durchaus bewusst sein und diese auch bewusst nutzen.

Aus diesen ersten Erläuterungsversuchen zu DEWEYS Verständnis von „habit“ lassen sich nun bereits mehrere Aussagen über das Wesen des Menschen ableiten: Zunächst gesteht DEWEY dem Menschen überhaupt so etwas wie „habits“ zu, wobei diese nicht entstehen könnten, würde der Mensch nicht in einer Umwelt leben (wie genau dieses Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt bei DEWEY zu sehen ist, wird in Kapitel 1.2 des Hauptteils ausführlich dargestellt). Der Mensch ist also verwiesen auf seine Umwelt und ohne sie nicht lebensfähig. Durch seine Interaktion mit der Umwelt entwickelt bzw. erwirbt er nun aktiv (ob bewusst oder nicht bleibt unklar) „habits“, die zwar aus ihm und der Umwelt hervorgegangen sind, sich jedoch dann zwischen ihn und die Umwelt zu stellen scheinen: Denn sie wirken fortan als Vermittler zwischen Mensch und Umwelt, lassen nur von ihnen bereits verarbeitetes „Material“ an den Menschen heran und funktionieren dabei wie von selbst.⁸⁹ Wie man sich das im Einzelnen vorzustellen hat, bleibt bei DEWEY unerläutert. Seiner Ansicht nach kann man sich diesen „habits“ aber nicht entziehen und neue Aktivitäten, Handlungen werden durch dieses gefilterte Material angestoßen. Der Mensch

⁸⁶ Vgl. Dewey 2002, S.37.

⁸⁷ Vgl. ebd., S.24.

⁸⁸ Vgl. ebd., S.24.

⁸⁹ Vgl. dazu auch Schreier ²1994, S.166.

kann also die Welt um ihn herum nur durch das Medium „habits“ wahrnehmen, sobald er diese erst einmal entwickelt hat (zur Entstehung von „habits“ siehe Kapitel 1.2 des Hauptteils), er scheint geprägt von seinen Erlebnissen und Aktivitäten. Wenn nun nicht jeder Mensch dieselben Aktivitäten setzt, so wird er wohl unterschiedliche „habits“ entwickeln. Kommt es dann auch zu differenten „Materialfiltern“?

Ein weiterer auffallender Aspekt des Deweyschen Konzepts „habit“ ist die Tatsache, dass er durchaus auch von „bad habits“ spricht, diese also bewertet. Der Mensch würde sich aber seine Laster nicht eingestehen wollen, denn er hätte ja nie beispielsweise ein Müßiggänger, Glücksspieler, etc. werden wollen. Hier würde am besten zum Ausdruck kommen, dass „habits“ im Stande seien, Vorsätze, bewusste Entscheidungen außer Kraft zu setzen.⁹⁰ Es kann also laut DEWEY durchaus passieren, dass sich der Mensch „habits“ aneignet, die er selbst als Laster empfindet, derer er sich selbst als „schlecht“ bewusst ist (hier kann ein Widerspruch in DEWEYS Ausführungen aufgezeigt werden, denn bisher beschrieb er selbst „habits“ als „[...] working below direct consciousness.“⁹¹). Auch scheint es fraglich, inwiefern der Mensch bei DEWEY nun doch selbst bestimmen kann, ob und welche „habits“ er sich aneignet will. Dass „habits“ aber durchaus eine gewisse Macht über den Menschen ausüben, erwähnt DEWEY auch an anderer Stelle und gibt dafür sogleich einen Grund an: „[...] habit has this power because it is so intimately a part of ourselves.“⁹² Hier sind „habits“ also nicht bloß, wie zuvor ausgeführt, ein Filter zwischen Mensch und Welt, sondern sie sind ein Teil des Menschen selbst. In diesem Sinne sind sie somit „doppelt mächtig“: Sie scheinen, einmal erworben, über den Menschen bestimmen zu können, aber auch jenes zu modifizieren, was aus der Umwelt an den Menschen herankommt (die schon benannte „Filterfunktion“). Schlussendlich geht DEWEY sogar so weit, den Menschen mit seinen „habits“ gleichzusetzen: „[...] we are the habit.“⁹³ DEWEY definiert den Menschen also über seine „habits“, sie sind es, die den Menschen als Menschen auszumachen scheinen. In Bezug auf „bad habits“ versuche der Mensch aber, diese aus seinem Selbstbild hinauszuerwerfen („eject“) und sie als „[...] evil power which has somehow overcome us“⁹⁴ zu sehen. Diese „Mächtigkeit“ von „habits“ und auch das Wissen des Menschen um seine „bad habits“ werfen wiederum ein ganz anderes Licht auf dieses Konzept als die Ausführungen zuvor, die den Aspekt des „unbewussten Filters“, der „habit“ bei DEWEY gleichermaßen zukommt, darzustellen versuchten. „Habits“ scheint

⁹⁰ Vgl. Dewey 2002, S.24f.

⁹¹ Ebd., S.32.

⁹² Ebd., S.24.

⁹³ Ebd., S.24.

⁹⁴ Ebd., S.24.

durchaus eine Art „Eigenleben“ zuzukommen, denn dies entspricht ihrer Natur: „The nature of habit is to be assertive, insistent, self-perpetuating.“⁹⁵ Der Mensch eignet sich seine „habits“, ob „bad“ oder nicht, an und wird sodann von diesen „dominiert“, denn sie sind es, die unsere Wünsche bestimmen und uns mit Kapazitäten ausstatten: Sie bestimmen, wie schon zuvor erwähnt, unsere Verhaltensrichtungen.

Das Deweysche Konzept „habit“ kann durchaus als uneinheitlich und teilweise widersprüchlich bezeichnet werden. Er selbst beleuchtet „habits“ aus mehreren Perspektiven, welche erst bei genauerer Untersuchung mehr oder weniger schlüssig erscheinen. Eine deutsche Übersetzung für den Terminus „habit“ ist also tatsächlich schwierig und all das, was DEWEY mit diesem Begriff zu fassen versucht, wird sich wohl in keinem deutschen Wort vereinen lassen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Wesen des Menschen bei DEWEY durch diese schwer zu fassenden „habits“ gekennzeichnet ist und des Weiteren vielfältige Schlüsse auf seine Sicht des Menschen zulässt: Der Mensch ist in DEWEYS Verständnis wohl von Natur aus aktiv (siehe auch Kapitel 2.3 des Hauptteils) und braucht die Umwelt zum Überleben. Mit ihr kann und muss er in Wechselwirkung treten und bildet so „habits“ aus, die dann zu einem Teil von ihm werden und die er für seine weiteren Aktivitäten/Interaktionen in/mit der Umwelt zu brauchen scheint, obwohl er sie nicht bewusst nutzen kann, da sie im Unbewussten wirken und sich schlussendlich sogar als Filter zwischen Mensch und Umwelt „drängen“. Der Mensch kann sich diesen „habits“ nicht entziehen, sie bestimmen seine weiteren Handlungen, er scheint ein „Sklave“ dieser „habits“ zu werden. Doch nicht nur diese Sichtweise erscheint problematisch, sondern auch widersprüchliche Aussagen im „habit“-Konzept DEWEYS, die sich doch konsequent durch seine Erläuterungen ziehen: Zunächst müssen wir uns diese „habits“ aneignen, auf die wir dann wohl keinen Einfluss mehr ausüben können, weil sie ja unbewusst wirken (wird dem Menschen hier die Möglichkeit der Veränderung abgesprochen?). Andererseits nennt DEWEY „bad habits“, welche der Mensch sehr wohl bewusst wahrnehmen kann und nicht als Teil seiner selbst sehen möchte (kann man einmal erworbene „Laster“ nicht mehr loswerden?). Die Problematik des Entstehens und der Möglichkeit des Veränderns von „habits“ werden nun im nächsten Kapitel erläutert werden, welches sich damit befassen wird, wie DEWEY das Verhältnis von Selbst und Welt im Kontext von „habits“ versteht.

⁹⁵ Dewey 2002, S.58.

1.2 Der Mensch und seine Umwelt – Die Entwicklung und Veränderung von „habits“

*„[...] habits are ways of using
and incorporating the environment.“*

(DEWEY 2002, S.15)

Dieses Kapitel versucht, die im vorhergehenden Kapitel schon angesprochene Verwiesenheit des Menschen auf seine Umwelt bei DEWEY näher zu beschreiben. Das Verhältnis von Mensch und Umwelt wird erläutert, um nachzuvollziehen, wie DEWEY die Entstehung von „habits“ begreift und welche Rolle er dem Menschen einerseits und der Umwelt andererseits dabei zuschreibt. In diesem Kontext wird auch die von DEWEY genannte Möglichkeit der Veränderung von schon angeeigneten „habits“ zur Sprache kommen.

Wie bereits im Kapitel zuvor erwähnt, ist der Mensch laut DEWEY auf die Welt um ihn herum ver- und angewiesen, denn ohne sie wäre er nicht lebensfähig. Damit es zu „habits“ kommen könne, müsse es zu einer Kooperation von Mensch und Welt kommen, in welcher der Mensch durch seine „habits“ die Welt (be-)nutze und sie in sich aufnehme.⁹⁶ Allerdings gibt DEWEY zu, dass es unmöglich ist, die ganze Umwelt zu integrieren: „For every habit incorporates within itself some part of the objective environment, and no habit and no amount of habits can incorporate the entire environment within itself or themselves.“⁹⁷ Hier bestätigt sich die Ansicht DEWEYS, die auch schon zuvor festgestellt wurde: Der Mensch nimmt über seine „habits“ Welt bzw. Teile der Welt in sich auf; „habits“ stehen als Mittler zwischen Mensch und Welt. Um nachzuvollziehen, was DEWEY damit meint, wenn er davon spricht, dass nicht die ganze Welt in „habits“ widerspiegelt werden könne, muss zunächst darauf eingegangen werden, wie er denn überhaupt die Entstehung von „habits“ denkt und welche Rolle er dabei der Welt zuschreibt.

Ganz grundlegend geht DEWEY davon aus, dass der Mensch schon als Säugling auf seine Welt angewiesen ist, denn er sei abhängig von anderen Menschen, um zu überleben, und dadurch „formbar“ („plasticity“). Diese Menschen seien nun Wesen mit bereits ausgebildeten „habits“ und so sei es nicht verwunderlich, dass der Säugling diese „habits“ übernehme⁹⁸ (DEWEY illustriert dies am Beispiel Sprache).⁹⁹ Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Aktivität zu, die ja auch, wie im vorhergehenden Kapitel schon aufgezeigt, als Ausgangspunkt von „habit“ bei DEWEY erläutert wurde. Denn für

⁹⁶ Vgl. Dewey 2002, S.14f.

⁹⁷ Ebd., S.51.

⁹⁸ Eine Erläuterung, welche Bedeutung eine solche Sichtweise für eine Erziehungstheorie haben kann/muss, kann hier leider nicht geleistet werden.

⁹⁹ Vgl. Dewey 2002, S.58f und S.64.

DEWEY ist die Familie, in die man hineingeboren wird, und die den Säugling dann am Leben erhält, ein System von Aktivitäten („system of activity“).¹⁰⁰ Der Mensch als ein genuin aktives Wesen taucht also auch hier wieder auf (neu hinzu kommt die Formbarkeit), und in diesem Zusammenhang findet sich eine explizite Erklärung von DEWEY selbst, warum er den Menschen als Akteur verstanden haben will: „[...] demand for food, for houses, for a mate, for some one to talk and to listen to one talk [...]“¹⁰¹ – dies sieht er als des Menschen Antrieb zur Aktivität, welche eben als Interaktion mit der Umwelt interpretiert werden kann. Aus diesen Aktivitäten entstehen dann „habits“, welche DEWEY auch als „organized activities“ bezeichnet.¹⁰² Der Mensch ist also nicht alleine auf/in der Welt, sondern von Geburt an ein abhängiges Wesen, welches sich aktiv mit seiner Welt auseinandersetzt und „habits“ entwickelt. Diese entwickelt es jedoch nicht alleine, sondern in ständiger Interaktion mit seiner Welt, zu welcher auch die soziale Umwelt gerechnet werden kann. Dass der Mensch aktiv wird, ist unabdingbar für sein Überleben: „He [Man] cannot escape the problem of how to engage in life, since in any case he must engage in it in some way or other – or else quit and get out.“¹⁰³ Die Beschäftigung des Menschen mit seiner Welt und die daraus resultierenden „habits“ sind also mitunter ein Muss, um überhaupt in dieser Welt überleben zu können. An anderer Stelle geht DEWEY sogar so weit, dem Menschen eine Art natürliche Aktivität als „Ausstattung“ seit der Geburt zuzusprechen („endowment at birth“), wobei diese allerdings schlussendlich zu „organisierter Aktivität“, also „habits“, wird.¹⁰⁴ Wie dieses „organisiert“ zu interpretieren ist, wird bei DEWEY nicht explizit gesagt. Anzunehmen ist, dass er mit „organisierten“ Aktivitäten durchaus auf jene Interaktionen anspielt, die mit und durch das soziale Umfeld stattfinden (für eine detailliertere Diskussion zum Einfluss des sozialen Umfelds in „habits“ siehe Kapitel 1.3 des Hauptteils).

Als Beispiel für den Vorgang der „habit“-Entwicklung nennt DEWEY das Erlernen des Gehens eines Kleinkindes, welches zunächst beobachtet und experimentiert.¹⁰⁵ „The first toddling is a romantic adventure into the unknown; and every gained power is a delightful discovery of one’s own powers and of the wonders of the world.“¹⁰⁶ Hier werden „habits“, wie auch schon zuvor (siehe Kapitel 1.1 des Hauptteils) mit „Macht“ gleichgesetzt, allerdings auf eine andere Art und Weise: Denn zuvor hat DEWEY den „habits“ selbst diese

¹⁰⁰ Vgl. Dewey 2002, S.61.

¹⁰¹ Ebd., S.61f.

¹⁰² Vgl. ebd., S.89.

¹⁰³ Ebd., S.81.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S.89.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S.70.

¹⁰⁶ Ebd., S.70.

Macht zugesprochen, die sie über den Menschen ausüben, wenn sie ihn unbewusst leiten; der Mensch wurde quasi als Marionette seiner „habits“ gesehen. Und nun scheint die positive Seite dieser Macht zu Tage zu treten, denn der Mensch sei wohl aktiv am Erwerb der mächtigen „habits“ beteiligt und würde sich über diese und an diesen erfreuen. Kritisch einzuwerfen wäre hier, wie dieses Verständnis von „habits“ als Mächte des Menschen mit dem von „habits“ als unbewusst wirkenden Antrieben, gegen die sich der Mensch quasi nicht wehren kann, in Einklang zu bringen ist. Hier lässt sich eine deutliche Verschränktheit von aktiv und passiv im Deweyschen „habit“-Konzept erkennen: Aktiv eignet sich der Mensch seine „habits“ an, die zwar einerseits nun doch auch in seiner Macht zu liegen scheinen, andererseits aber ihre (unbestimmte) Macht über ihn ausüben und ihn in seinen weiteren Aktivitäten anleiten.¹⁰⁷ Allerdings könnte folgendes Zitat ein Hinweis darauf sein, was DEWEY mit dieser unbewussten Wirkung von „habits“ meinen könnte: „Habit is impossible without setting up a mechanism of action, [...] which operates [...] automatically [...]“¹⁰⁸ „Habits“ können und müssen nämlich laut DEWEY wie Mechanismen funktionieren, da es für den Menschen ansonsten sehr mühsam sein würde, müsste er vor jeder Handlung über die Durchführung („execution“) nachdenken.¹⁰⁹ Möglicherweise ist das das passive Element von „habits“: Sie werden zwar aktiv angeeignet, funktionieren dann aber teilweise unbewusst und automatisch und üben so ihre eigene Macht auf den Menschen aus, was DEWEY aber scheinbar als etwas Positives verstanden haben will, wenn er darauf hinweist, dass es erleichternd ist, wenn man nicht jeden einzelnen Schritt (im wahrsten Sinne des Wortes, wenn man an DEWEYS „habit“-Paradebeispiel des Gehens denkt) erneut bedenken muss.

Um nachvollziehen zu können, wie der Mensch seine schon angeeigneten „habits“ verändern kann, muss zuerst dargestellt werden, welche Rolle DEWEY dem Menschen bzw. der (Um-)Welt in seinem „habit“-Konzept zuschreibt. Oft schon wurden im Verlauf des bisherigen Textes die Worte Welt und Umwelt gebraucht, doch was kann/soll (Um-)Welt bei DEWEY eigentlich bezeichnen? DEWEY selbst spricht von „environment“ und „objective conditions“, um das zu benennen, mit dem der Mensch in Aktivität tritt, um „habits“ zu entwickeln, also von „Umwelt“ und „objektiven Bedingungen“. Letztere sind das Gegenstück zu „[...] personal or subjective factors [...]“¹¹⁰ in der Entwicklung von

¹⁰⁷ Besonders hervorzuheben ist hier, dass der Mensch bei Dewey zwar immer aktiv und/oder passiv zu sein scheint, aber Dewey nie sagt, ob der Mensch denn auch bewusst aktiv und/oder passiv ist, außer an jener Stelle, wo er von der „unbewussten Wirkung“ der „habits“ auf die Handlungen des Menschen spricht.

¹⁰⁸ Dewey 2002, S.70.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S.70f.

¹¹⁰ Ebd., S.22.

„habits“, während „environment“ alles zu bezeichnen scheint, was überhaupt außerhalb des Menschen existiert. Dies muss nämlich nicht zwangsläufig vollkommen in des Menschen „habits“ einfließen, denn es kann laut DEWEY niemals die gesamte Umwelt „eingearbeitet“ („incorporate“) werden. Der Mensch nämlich würde sich nicht nur an seine Umwelt anpassen, sondern sie dabei ebenso ordnen, wobei es nicht nur eine einzige Umwelt gäbe, sondern mehrere.¹¹¹ Umwelt umfasst also zunächst alles, was sich außerhalb des Menschen befindet, also auch die anderen Menschen um ihn herum. Um „habits“ ausbilden zu können, muss der Mensch mit dieser Umwelt in Interaktion bzw. Kooperation treten. Allerdings gibt es dabei nicht nur eine einzige Umwelt, die er in Anspruch nehmen könnte, sondern gleich mehrere. Für welche entscheidet er sich also nun, wenn er aktiv an seiner Umwelt teilnimmt? Da der Mensch, wie zuvor schon festgestellt, als von anderen Menschen abhängiges Wesen „zur Welt kommt“, so fließe zunächst jene Umwelt (bzw. jene Umwelten) in seine Handlungen ein, die auch in den „habits“ der anderen verankert seien.¹¹² Durch diese bildet der Mensch dann seine „habits“ (dadurch, dass er eine „selektive“ Umwelt zur Verfügung hat, wohl ähnliche, die auch andere in dieser Umwelt entwickelt haben). Bedenkt man, dass diese „habits“ jegliche weitere Aktivität des Menschen beeinflussen, so wird einem erst der Einfluss, den die ersten „Umweltbegegnungen“ auf den „gerade zur Welt gekommenen Menschen“ ausüben, in DEWEYS „habit“-Konzept bewusst (jegliche Aussagen DEWEYS zur „sozialen Umwelt“ werden in Kapitel 1.3 des Hauptteils erläutert).

Umwelten können sich allerdings überschneiden („overlap“) und so (wohl durch die anderen/neuen Umwelten angeregt) entstünden andere/neue „habits“, welche sich dann kontinuierlich gegenseitig umbauen/ändern („modification“) würden, so DEWEY (zu sich gegenseitig beeinflussenden „habits“ siehe auch Kapitel 1.4 des Hauptteils).¹¹³ (An anderer Stelle allerdings ist sich DEWEY dieser Wandelbarkeit von „habits“ nicht mehr so sicher, denn diese seien sehr hartnäckig, wenn sie einmal gebildet wurden: „The nature of habit is to be assertive, insistent, self-perpetuating.“¹¹⁴ Überhaupt könne man schon bestehende „habits“ nicht auf direktem Wege ändern, wobei fraglich ist und bleibt, was DEWEY unter „direkt“ verstanden wissen will: Bewusst? Sofort? Aber der Mensch könne seine „habits“ (ob er sich dieser nun bewusst ist bzw. sein kann oder nicht, sei hier dahingestellt) indirekt ändern, nämlich durch die Modifizierung von äußeren Bedingungen.¹¹⁵ Aber wer soll denn

¹¹¹ Vgl. Dewey 2002, S.51f.

¹¹² Vgl. ebd., S.84.

¹¹³ Vgl. ebd., S.38.

¹¹⁴ Ebd., S.58.

¹¹⁵ Vgl. ebd., S.20.

diese äußeren Bedingungen verändern, wenn nicht der Mensch selbst? Hier scheint „habit“ als eine Art „Feindbild“, welches der Mensch austricksen müsse, wenn er es verändern wolle, denn direkt selber kann er es nicht. „Conditions have been formed for producing a bad result, and the bad result will occur as long as those conditions exist.“¹¹⁶ „Bad habits“ scheinen wiederum ins Spiel zu kommen, welche zuvor von DEWEY selbst als sehr mächtig und hartnäckig eingestuft wurden (siehe Kapitel 1.1 des Hauptteils). Des Menschen Laster entstanden auf Grund von (Umwelt-)Bedingungen und werden bestehen bleiben, solange die Bedingungen dieselben bleiben. Dies steht im Einklang mit der Ansicht DEWEYS, dass man seine „habits“ nur dann ändern könne, wenn man seine Umwelt ändere.

Am Rande erwähnt DEWEY jedoch auch „[...] personal or subjective factors in habit [...]“¹¹⁷, welche jedoch im Vergleich zum Anteil, den Umwelten an der Entstehung von „habits“ einnehmen, eher peripher am „habit“-Entwicklungsprozess teilzuhaben scheinen: Als Beispiel nennt DEWEY hier die Wertschätzung von schönen Blumen, welche überhaupt erst entstehen könne, weil es schöne Blumen in unseren Umwelten gibt.¹¹⁸ Der Mensch, vor allem der bewusste Mensch, scheint in DEWEYS „habit“-Konzept eine zwiespältige Rolle einzunehmen: Denn eigentlich würde das „Selbst“ („self“) überhaupt erst durch „habits“ konstituiert.¹¹⁹

1.3 „Collective habit“ – Der Mensch und seine Sitten

*„[...] customs, or widespread uniformities of habit,
exist because individuals face the same situation
and react in like fashion.“*

(DEWEY 2002, S.58)

John DEWEY betont im Entstehungsprozess von „habits“ vor allem die entscheidende Rolle der Umwelt(en). In diesem Zusammenhang ist besonders sein Verständnis von „custom“ zu erwähnen, was in den deutschen Ausgaben seiner Werke vor allem mit „Sitte“ übersetzt wurde¹²⁰. Der Begriff „Sitte“ für „custom“ wird in dieser Arbeit übernommen werden, um das zu bezeichnen was DEWEY darunter versteht, nämlich (wie im oben angeführten Zitat schon sichtbar) die Gleichförmigkeit von „habits“, die er auch mit „collective habit“ titulierte. Diese Gleichförmigkeit würde in der sozialen Gruppe („social group“) entwickelt

¹¹⁶ Dewey 2002, S.29.

¹¹⁷ Ebd., S.22.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S.22.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S.25.

¹²⁰ Vgl. Horlacher/Oelkers 2004.

und zur Sitte werden.¹²¹ DEWEY geht also davon aus, dass es in den Umwelten des Einzelnen zu so etwas wie „gesammelten habits“ kommt, dass eine soziale Gruppe ähnliche „habits“ ausbildet und diese dann zur Sitte werden, welche wiederum die Entwicklung von „habits“ beeinflusst. Dieser Sitte komme eine hohe Priorität in der Entwicklung von „habits“ zu¹²², wobei DEWEY das Entstehen von Sitte folgendermaßen charakterisiert: „[...] in any case we must start with grouped action, that is, with some fairly settled system of interaction among individuals.“¹²³ Auch hier findet sich der Mensch als Akteur wieder, wie er schon so oft in DEWEYS „habit“-Konzept aufgetaucht ist. Weil der Mensch also mit seiner Umwelt in Interaktion treten muss und das zunächst in Form von Interaktion mit seinen „umgebenden“ Mitmenschen tut, kommt es zu „Gruppenaktivitäten“ („grouped action“), welche in weiterer Folge zur Sitte führen.¹²⁴ Sitte bezeichnet bei DEWEY also all das, was aus der sozialen Umwelt des Menschen hervorgegangen ist.

Das Verhältnis von Gruppenaktivitäten zu Sitte wirkt ähnlich wie jenes von Aktivität zu „habit“ (siehe Kapitel 1.1 des Hauptteils): Zunächst wird in der Aktivität bzw. Interaktion mit der Umwelt etwas entwickelt, seien es nun „habits“ oder Sitten, was dann als eine Art „Regulativ“ weiterwirkt und anschließende Handlungen bestimmt. Laut DEWEY stellt Sitte einen Standard für persönliche Aktivitäten bereit, ein Muster/Schema („pattern“), in das sich die individuelle Aktivität einflechten („weave“) muss.¹²⁵ Der Mensch muss sich also in ein vorgegebenes System einfügen, dem er sich auf keinen Fall entziehen kann, wobei er allerdings die Wahl zu haben scheint, welche Sitte er übernimmt: „[...] an individual is now offered an enormous range of custom-patterns, and can exercise personal ingenuity in selecting and rearranging their elements.“¹²⁶ Dieses freiwillige Aussuchen und Anordnen von Sittenelementen scheint jedoch widersprüchlich zu DEWEYS Sichtweise, dass der Mensch ein abhängiges Wesen ist, welches sich jene „habits“ und jene Sitte aneigne, die in seiner Umgebung vorherrsche.¹²⁷ Doch möglicherweise geht DEWEY davon aus, dass der Mensch die schon angeeignete Sitte bzw. die bereits angeeigneten „habits“ verändern kann, durch bewusste (Aus-)Wahl der Umwelt (siehe dazu auch Kapitel 1.2 des Hauptteils), welche dann wohl auch die gerade herrschende Sitte mit einschließt. Ebenso

¹²¹ Vgl. Dewey 2002, S.58.

¹²² Vgl. ebd., S.60.

¹²³ Ebd., S.61.

¹²⁴ Vgl. ebd., S.61f.

¹²⁵ Vgl. ebd., S.75.

¹²⁶ Ebd., S.75.

¹²⁷ Vgl. ebd., S.58.

wie sich verschiedene Umwelten überschneiden bzw. widersprechen können, so können wohl auch Sitten konterkarieren.

Doch wie geht nun das Individuum mit diesen, teils auch widersprüchlichen, Sitten um bzw. kann das Individuum überhaupt Einfluss auf Sitten nehmen? Das Verhältnis von Individuum und Sitte wird bei DEWEY mit der (häufig wiederkehrenden) Feststellung eingeleitet, dass Individuen ihr Leben als Säuglinge beginnen. Bei der Entwicklung von „habits“ werden sie von der umgebenden Sitte beeinflusst.¹²⁸ Der Mensch kann also zunächst seinem Umfeld nicht entkommen, er muss sich einfügen in die Gesellschaft, in die er geboren wird: „[...] some pre-existent association of human beings is prior to every particular human being who is born into the world [...]“¹²⁹. Allerdings scheint DEWEY davon auszugehen, dass es, so wie es nicht nur eine einzige Umwelt gibt, auch nicht nur eine einzige Sitte ist, die den Menschen umgibt, sondern dass durchaus unterschiedliche Sitten Einfluss auf den Menschen nehmen, seinen Verstand nähren („nurture minds“).¹³⁰ Dass der Mensch sich auf Sitte(n) einlassen muss, steht für DEWEY außer Frage; dem kann der Mensch, wie schon erwähnt, nicht entfliehen. Allerdings komme ihm sehr wohl eine Art „Mitbestimmung“ zu, wie er die unterschiedlichen Sitten „gebraucht“ („use“): Der Mensch könne nur wählen, ob er mehr oder weniger intelligente oder bedeutsame Sitten übernehme.¹³¹ Was dabei genau unter intelligenten bzw. bedeutsamen Sitten verstanden wird, bleibt unerläutert. Der Mensch kann sich wohl bewusst für oder gegen unterschiedliche Sitten entscheiden, wobei es interessant wäre, zu wissen, wie denn eine solche Entscheidung praktisch vor sich gehen könnte. Leider finden sich hierzu keinerlei Hinweise in DEWEYS Ausführungen zum Verhältnis von Sitte und Individuum. Was DEWEY dem Individuum aber zugesteht ist eine Art von Individualität in der generellen Aneignung von Sitte(n) und die persönliche „Abbildung“/„Wiedergabe“ („reproduction“) derselben.¹³²

¹²⁸ Vgl. Dewey 2002, S.64 und S.59.

¹²⁹ Ebd., S.59.

¹³⁰ Vgl. ebd., S.63.

¹³¹ Vgl. ebd., S.81.

¹³² Vgl. ebd., S.84.

1.4 Charakter – Die gegenseitige Durchdringung von „habits“

*„Were it not in the continued operation
of all habits in every act,
no such thing as character could exist.“*

(DEWEY 2002, S.38)

Wie in obigem Zitat ersichtlich geht DEWEY davon aus, dass jegliche „habits“ in jeglicher Aktivität andauernd aufeinander einwirken. Ohne eine solche „gegenseitige Durchdringung“ („interpenetration“) könne das, was er mit Charakter bezeichnet, nicht existieren.¹³³ Der Mensch zeichnet sich bei DEWEY also durch „habits“ aus, welche durch das gegenseitige Aufeinandereinwirken in der Aktivität zum anthropologischen Merkmal „Charakter“ werden. Wieder einmal wird hier die Aktivität des Menschen hervorgehoben. Das gesamte Verhalten („conduct“) des Menschen, welches wohl als die Gesamtheit der menschlichen Aktivitäten gesehen werden kann, würde nur durch den Charakter des Menschen zu einer Einheit, und nicht zur bloßen „[...] juxtaposition of disconnected reactions to separated situations.“¹³⁴ Diese Einheit sei aber auf Grund von überlappenden Umwelten und kontinuierlichen Situationen im ständigen Wandel (zur Bedeutung von Umwelten in der Veränderung von „habits“ siehe Kapitel 1.2 des Hauptteils). In diesem Sinne könne Charakter in einzelnen Aktivitäten wahrgenommen werden.¹³⁵ DEWEY geht also davon aus, dass die Gesamtheit von „habits“ bzw. deren Zusammenspiel/-wirken den Charakter eines Menschen ausmacht, welcher sich dann in einzelnen Aktivitäten manifestiert. Nachdem sich der Mensch nun allerdings in Umwelten befindet, welche eben nicht einheitlich sind, und in Situationen, welche ständig und unaufhaltsam vor sich gehen, so sind eigentlich auch Charaktere nichts Beständiges, sondern müssen sich immer wieder neu an ihre Umgebung anpassen. Während in Kapitel 1.2 (des Hauptteils) noch der Eindruck entstand, dass eine Ab-/Veränderung von „habits“ nur schwer möglich sei, nämlich wenn der Mensch seine Umwelt verändere, so erscheint hier die Modifikation von „habits“ und somit von Charakter als unabdingbare und notwendige Anpassungsleistung des Menschen.

Laut DEWEY ist es aber gar nicht selbstverständlich, dass diese gegenseitige Durchdringung wie von selbst funktioniert: „Of course interpenetration is never total. It is most marked in what we call strong characters.“¹³⁶ Auch hier findet sich wieder eine Art

¹³³ Vgl. Dewey 2002, S.38.

¹³⁴ Ebd., S.38.

¹³⁵ Vgl. ebd., S.38.

¹³⁶ Ebd., S.38.

Wertung (wie schon bei „bad habits“) wieder: Es gibt also starke und schwache Charaktere. Doch wie unterscheiden sie sich – und wie kommt es überhaupt zu diesem Unterschied? Wenn Charakter das Gesamt von „habits“ umfasst, ist dann derjenige, der „bad habits“ ausgebildet hat, auch ein „bad character“ bzw. ein schwacher Charakter? Dies würde insofern vom rein Assoziativen her sogar Sinn machen; denn unterstellt man nicht jenen Menschen, die mit einem oder mehreren Lastern behaftet sind, dass sie charakterschwach wären? Bei DEWEY allerdings tauchen „bad habits“ in diesem Zusammenhang nicht mehr auf. Vielmehr geht er davon aus, dass ein schwacher Charakter dadurch bestimmt sei, dass verschiedene „habits“ sich abwechseln (wobei? Anzunehmen ist hier, dass Situationen/Aktivitäten gemeint sind) und sich nicht gegenseitig verkörpern („embody“). Denn „habits“ seien nicht stark und solide von sich aus, sondern erst durch die Stärkung von anderen „habits“, welche absorbiert werden.¹³⁷ Was genau DEWEY sich darunter vorstellt, führt er nicht näher aus. Dass „habits“ im Zusammenhang der Erläuterung von Charakter bei DEWEY nun nur mehr durch gegenseitige Beeinflussung und Stärkung solide sind, ist auf alle Fälle ein neues (widersprüchliches) Merkmal von menschlichen „habits“, da sie zuvor noch als hartnäckig beschrieben wurden, während sie jetzt als etwas mehr oder weniger Flexibles und Situationsabhängiges erscheinen.

Es lässt sich eine weitere mögliche Widersprüchlichkeit im Hinblick auf DEWEYS Sichtweise von Charakter und „habits“ im Allgemeinen ausmachen: „Routine specialization always works against interpenetration.“¹³⁸, so DEWEY. Routinierte Spezialisierung ist also der gegenseitigen Durchdringung von „habits“, also dem Charakter eines Menschen, nicht zuträglich. Was genau unter solch einer routinierten Spezialisierung gemeint sein könnte, führt DEWEY nicht genauer aus. Anzufragen wäre aber, ob denn nicht auch sein Paradebeispiel für „habits“, nämlich das schon so oft erwähnte Gehen, als eine „geschickte, geübte“¹³⁹ (so der Wortsinn von Routine) Spezialisierung interpretiert werden könnte, noch dazu wo er vor allem auch davon spricht, dass „habits“ wie Mechanismen funktionieren (können), so dass man nicht vor jeder schon einmal durchgeführten Handlung über die erneute Durchführung nachdenken müsse.¹⁴⁰ Könnten diese Mechanismen denn nicht auch als eine Art Routine gesehen werden? Die Assoziation liegt nahe und zeigt, dass DEWEY seine zuvor aufgestellten Thesen über das Wesen von „habits“

¹³⁷ Vgl. Dewey 2002, S.38.

¹³⁸ Ebd., S.38f.

¹³⁹ Vgl. Wahrig-Burfeind (Hg.) 1999, S.828.

¹⁴⁰ Vgl. Dewey 2002, S.70f.

und deren „interpenetration“ als Charakter nicht immer ganz stringent durchhält bzw. durch fehlende Erläuterungen dem Auffinden von Widersprüchen den Weg ebnet.

2 Der Mensch als geborenes Impulswesen?

*„Impulses although first in time
are never primary in fact;
they are secondary and dependent.“*

(DEWEY 2002, S.89)

John DEWEY beschreibt in seinem Werk „Human Nature and Conduct“ als weiteres Merkmal des Menschen Instinkte bzw. Impulse. Diese Begriffe wurden in der deutschen Übersetzung (siehe HORLACHER/OELKERS 2004) mit „Triebe“ übersetzt, was durchaus problematisch gesehen werden kann, denn was DEWEY tatsächlich mit den Begriffen „Instinkt“ und „Impuls“ meint, unterscheidet sich von dem, was das Wort „Trieb“ bezeichnet. Zur Verdeutlichung lohnt sich zunächst ein Blick ins Fremdwörterbuch und daran anschließend eine Erläuterung dessen, was DEWEY selbst zur Begriffsdifferenzierung sagt.

Laut WAHRIG-BURFEIND (Hg.) (1999) bezeichnet der Begriff „Instinkt“ Folgendes: „Naturtrieb, der Menschen u. Tiere auf bestimmte Umweltreize ohne Überlegung handeln lässt, unbewusster Antrieb; [...]“¹⁴¹, während der Begriff „Impuls“ einen „plötzl. Antrieb, Anstoß, Anregung [...]“¹⁴² meint. Der englische Begriff „instinct“ wurde also laut Wörterbuch durchaus korrekt mit „Trieb“ übersetzt, allerdings meint DEWEY mit dieser Benennung beides: Das, was mit Impulsen gemeint ist, aber durchaus auch Aspekte des Begriffs „Instinkt“. Dies wird in den folgenden Unterkapiteln noch zu zeigen sein. DEWEY selbst erläutert, dass er die Begriffe „Instinkt“ und „Impuls“ als äquivalent betrachtet, obwohl er sich dessen bewusst ist, dass „Instinkt“ zu sehr damit assoziiert werde, dass dieser geordnet und angepasst sei, was auf die menschlichen Instinkte nicht zutreffe. „Impuls“ hingegen würde etwas Primitives und Ungeleitetes beinhalten¹⁴³, wobei dies genau dem entspricht, was DEWEY mit seiner Idee von menschlichen Impulsen zu meinen scheint. Daher wird im Folgenden auch der Begriff „Impuls“ verwendet werden. Zur näheren Darstellung dessen wird das folgende Unterkapitel beitragen, wobei die Begriffsproblematik auch hier noch einmal zur Sprache kommen wird. Danach wird die

¹⁴¹ Wahrig-Burfeind (Hg.) 1999, S.405.

¹⁴² Ebd., S.390.

¹⁴³ Vgl. Dewey 2002, S.105.

Möglichkeit des menschlichen Fortschritts im Sinne DEWEYS erläutert. Abschließend wird näher auf die natürliche Aktivität des Menschen eingegangen, welche in Zusammenhang mit der Motivation des Menschen diskutiert wird.

2.1 Was versteht John Dewey unter Instinkten/Impulsen? – Die Verwobenheit von „habits“ und Impulsen

*„Man is a creature of habit,
not of reason nor yet of instinct.“*

(DEWEY 2002, S.125)

Wie dieses Eingangszitat schon ausdrücklich vor Augen hält, ist DEWEY der Meinung, dass der Mensch generell und vordringlich von seinen „habits“ bestimmt wird, nicht von seinem Verstand und auch nicht von seinen Impulsen. Will man verstehen, was DEWEY unter Impulsen fasst, so kommt man nicht umhin, die Verwobenheit von „habits“ und Impulsen als gegeben vorauszusetzen. Denn der Mensch wäre von Geburt an abhängig von seinem sozialen Umfeld, von einem Umfeld welches schon „habits“ ausgebildet habe. Die natürliche Aktivität („native activity“) des Kindes könne überhaupt erst durch die Interaktion mit dem sozialen Umfeld Bedeutung erlangen.¹⁴⁴ DEWEY spricht dem Menschen also eine natürliche Aktivität zu, mit welcher der Mensch von Geburt an ausgestattet sei (siehe dazu auch Kapitel 2.3 des Hauptteils). Auch die schon oftmals erwähnte Interaktion mit der sozialen Umwelt, in die der Mensch treten muss, wenn er denn überleben will, taucht hier wieder auf. Neu ist allerdings der Begriff der „Bedeutung“ von Aktivitäten, welche diese erlangen, wenn sie vom Umfeld wahrgenommen werden: „The inchoate and scattered impulses of an infant do not coordinate into serviceable powers except through social dependencies and companionship.“¹⁴⁵ Unvollständige und zerstreute Impulse des Kindes werden also erst durch das soziale Umfeld überhaupt zu „brauchbaren Potenzen“ des Kindes und erlangen so Bedeutung (Zu fragen wäre hier: Welche Bedeutung, wofür und für wen denn genau?). Die rund um das Kind existierende soziale Kraft („social power“) werde mit Hilfe von Impulsen in eine persönliche Fähigkeit des Kindes umgewandelt, denn Impulse seien nur die Ausgangsbasis für die Anpassung an das Wissen und die Fertigkeiten der reiferen Menschen, auf die es angewiesen ist.¹⁴⁶ Mit „Impulsen“ bezeichnet DEWEY also jene natürlichen Aktivitäten des Kindes, welche ihm von Geburt an gegeben sind, quasi als „Ausstattung“. Diese angeborenen Impulse aber

¹⁴⁴ Vgl. Dewey 2002, S.89f.

¹⁴⁵ Ebd., S.94.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S.94.

können erst durch die soziale Umgebung und die Interaktion mit dieser zu etwas „Brauchbarem“ werden (es ist anzunehmen, wenn man an das vorherige Kapitel anschließt, dass DEWEY mit diesem „Brauchbaren“ die menschlichen „habits“ meint, denn nur durch diese könne der Mensch überhaupt überlebensfähig werden).

Impulse scheinen hier also als jene treibende Kraft, die den Menschen dazu bringt, sich die „habits“ seiner Mitmenschen anzueignen. Der Mensch als genuin aktives Wesen bei DEWEY ist nun nichts Neues mehr, allerdings hat DEWEY, wie schon in der Erläuterung des „habit“-Konzepts aufgezeigt, zum Menschen als Akteur bereits eine Erklärung geliefert: „[...] demand for food, for houses, for a mate, for some one to talk and to listen to one talk [...]“¹⁴⁷ – diese Dinge seien der Grund, warum der Mensch aktiv werde. Im Sinne von Impulsen hingegen ist eine natürliche Aktivität ohnehin schon gegeben. Möglicherweise würde DEWEY die genannten Gründe auch als Impulse bezeichnen? Das Bedürfnis nach Essen könnte nämlich durchaus als ein angeborenes bezeichnet werden, allerdings wäre zu hinterfragen, wie dann der Begriff „Aktivität“ hier ins Spiel kommen könnte (zur genaueren Erläuterung von „natürlicher Aktivität“ bzw. zur Problematik der Motivation des Menschen siehe Kapitel 2.3 des Hauptteils). Leider äußert sich DEWEY dazu nicht.

Allerdings kann bereits hier die in den einführenden Worten zum Kapitel 2 (des Hauptteils) benannte Übersetzungsproblematik in neuem Licht gesehen werden: Das, was üblicherweise unter Instinkt verstanden wird, nämlich die Handlung des Menschen auf Grund von bestimmten Umweltreizen, scheint nicht ganz genau das zu sein, was DEWEY unter „Impulsen“ versteht, wie er ja auch selbst zugibt. Denn die Aktivität des Menschen ist schon vor seinem Kontakt zur Umwelt gegeben, wenn diese auch unvollständig und zerstreut ist. Erst durch die Umwelt bekommt sie Bedeutung, kann sich zu organisierter Aktivität, also zu „habits“ entwickeln. Der Begriff Impuls hingegen, der vom lateinischen „impellere“ abstammt, zu Deutsch „anstoßen, antreiben“¹⁴⁸, könnte dieses aktive Element dessen was DEWEY mit diesem Konzept ausdrücken will, besser zur Geltung bringen: Der Mensch ist von sich aus im Sinne der natürlichen Aktivität angetrieben. Auch das primitive und ungeleitete Element, das DEWEY in diesem Zusammenhang nennt, würde auf seine Ansicht der natürlichen Aktivität zutreffen, da diese ja erst durch das soziale Umfeld zu etwas Bedeutendem und Organisiertem wird. Warum DEWEY dennoch beide Begriffe synonym verwendet, könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass er die Bedeutungsnuance von „Instinkt“ nicht verloren wissen will, welche eben dieses Moment

¹⁴⁷ Dewey 2002, S.61f.

¹⁴⁸ Vgl. Wahrig-Burfeind (Hg.) 1999, S.390.

der Umwelt mit einschließt, da ja auch die natürliche Aktivität im Sinne DEWEYS erst mit Hilfe der Umwelt zu etwas „Sinnvollem“ wird.

DEWEY geht davon aus, dass der natürliche Vorrat von Impulsen bei jedem Menschen gleich sei und dass aus diesen komplett gleichen Voraussetzungen eine Unzahl an verschiedenen „habits“ entstanden sei.¹⁴⁹ Was DEWEY hier stark betont, ist, dass alle Menschen von Geburt an gleich sind, egal in welchem Land man geboren wird, egal ob als Mann oder als Frau. Allerdings ist es dann wohl die Umwelt, die den Menschen zu unterschiedlichen Wesen macht, denn wie in Kapitel 1.2 (des Hauptteils) ausführlich dargestellt, ist es die Umwelt, die des Menschen „habits“ maßgeblich beeinflusst. So stellt auch DEWEY fest: „The thing we need to know is how a native stock has been modified by interaction with different environments.“¹⁵⁰ Will man also verstehen, warum der Mensch so viele verschiedene „habits“ ausgebildet hat, so muss man nachvollziehen, wie diese von Geburt an gleichen Voraussetzungen in der Interaktion mit verschiedenen Umwelten modifiziert wurden. Was macht nun diese Impulse bei DEWEY aus? Jeder Impuls könne in jegliche Veranlagung („disposition“) verwandelt werden, es komme nur darauf an, welche Umwelt (also unter anderem auch welche Sitten bzw. welche vorherrschenden „habits“) den Menschen umgäbe und wie seine Impulse miteinander verwoben seien.¹⁵¹ DEWEY spricht, zumindest an dieser Stelle, dem Menschen eigentlich jegliche Form der Selbstbestimmung ab. Es sind zwar von der natürlichen Ausstattung her alle Menschen gleich, aber was bzw. welcher Mensch daraus wird, entscheidet sich dadurch, in welche Welt man hineingeboren wird. Der Mensch erscheint als passives Wesen, welches sich von seiner Umwelt leiten lässt: Denn die Übernahme von Sitte bzw. „habits“ konnte im vorhergehenden Kapitel als widersprüchlich und durchaus eher als „Macht über den Menschen“ aufgewiesen werden. Allerdings können Impulse laut DEWEY „alten habits“ („old habits“) neue Richtungen geben und deren Qualität ändern.¹⁵² Kann also nicht nur die Veränderung der Umwelt, wie in Kapitel 1.2 (des Hauptteils) erläutert, zu einer Änderung von angeeigneten „habits“ führen, sondern können das auch angeborene Impulse? Wie kann es sein, dass Impulse, die vor den „habits“ schon da waren, weil eben angeboren, diese dennoch auch verändern können? „Immature, undeveloped activity has succeeded in modifying adult organized activity accidentally and surreptitiously.“¹⁵³ Die natürlichen Aktivitäten vermögen es also jene „organisierten Aktivitäten“ („habits“) der

¹⁴⁹ Vgl. Dewey 2002, S.91f.

¹⁵⁰ Ebd., S.92.

¹⁵¹ Vgl. ebd., S.95.

¹⁵² Vgl. ebd., S.93.

¹⁵³ Ebd., S.96.

Erwachsenenwelt zu verändern, wobei „vermögen“ nicht ganz zutreffend ist, denn sie tun dies heimlich und aus Versehen, zufällig. Dies illustriert DEWEY am Beispiel der menschlichen Sprache: Die momentan in Südeuropa vorherrschende Sprache sei nämlich sehr verschieden von der ursprünglich lateinischen Muttersprache, aber diese Veränderung der Sprache sei nie explizit oder absichtlich gewesen.¹⁵⁴

DEWEY spricht hier den menschlichen Impulsen eine große Bedeutung zu, nämlich die der Ermöglichung menschlichen Fortschritts, welche allerdings in Kapitel 2.2 (des Hauptteils) noch gesondert diskutiert werden soll. Es lässt sich aber dennoch an dieser Stelle festhalten, dass das Verhältnis von „habits“ und Impulsen bei DEWEY ambivalent scheint: Der Mensch wird als Impulswesen geboren, wobei er sich danach die „habits“ seiner Umwelt aneignet, welche er dann wiederum durch seine Impulse verändern kann. DEWEY selbst charakterisiert dieses Verhältnis als eine Art „Krieg“: „Habit and impulse may war with each other, but it is a combat between the habits of adults and the impulses of the young [...]“¹⁵⁵ Dieser „Krieg“ findet also nicht nur zwischen „habits“ und Impulsen im Menschen statt, sondern DEWEY schreibt hier dem erwachsenen Menschen „habits“ zu, welchen die Impulse der Jungen gegenüberstehen. Das Verhältnis von „adult habits“ und „kindlichen“ Impulsen wird allerdings im Zusammenhang mit DEWEYS Fortschrittsgedanken im nächsten Kapitel zu diskutieren sein.

2.2 Die Möglichkeit von menschlichem Fortschritt

*„Then some people not overburdened
with elaborate and stiff habits take up
and carry on the moving process of life.“*

(DEWEY 2002, S.102)

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel festgestellt, beschreibt DEWEY eine enge Verwobenheit von Impulsen und „habits“. Dieses Kapitel wird diese Verwobenheit genauer unter die Lupe nehmen, um die Bedeutung der Impulse für den Fortschrittsgedanken bei DEWEY zu erläutern. Der Begriff „Fortschritt“ wird hier für das gebraucht, was DEWEY als „[...] better life for the community as well as for individuals here and there.“¹⁵⁶ bezeichnet. Zur Darstellung dessen, was DEWEY unter Fortschritt versteht und wie dieser scheinbar mit Hilfe von bzw. durch das bloße Vorhandensein von Impulsen erlangt werden kann, wird zunächst noch einmal auf das allgemeine Verhältnis

¹⁵⁴ Vgl. Dewey 2002, S.95.

¹⁵⁵ Ebd., S.99.

¹⁵⁶ Ebd., S.99.

von „habits“ und Impulsen näher eingegangen. Anschließend wird der Zusammenhang von Sitte, also „collective habit“, und Impulsen erläutert, um aufzuzeigen, dass DEWEY den Impulsen eine ungeheure Macht für den Fortschritt der Gemeinschaft („community“) einräumt.

Wie bereits gezeigt wurde, stellt DEWEY zunächst den erwachsenen „habits“ die kindlichen Impulse gegenüber, denn die noch ungeformten Aktivitäten der Kindheit und Jugend könnten ein besseres Leben für die Allgemeinheit möglich machen.¹⁵⁷ DEWEY geht also davon aus, dass die angeborenen Impulse bzw. natürlichen Aktivitäten (siehe dazu auch Kapitel 2.3 des Hauptteils) einerseits zur Aneignung von „habits“ beitragen, aber diese andererseits auch verändern können, jedoch nicht müssen: „Impulse in short brings with itself the possibility but not the assurance of a steady reorganization of habits to meet new elements in new situations.“¹⁵⁸ Die menschlichen „habits“ können also nicht nur durch einen „Umweltwechsel“ verändert werden (siehe Kapitel 1.2 des Hauptteils), sondern der Mensch scheint auch „in sich selbst“ die Möglichkeit zu haben, angeeignete „habits“ zu verändern. Hier wird allerdings die zuvor festgestellte Gegenüberstellung von „erwachsenen habits“ und „kindlichen Impulsen“ fraglich: Hat ein Erwachsener, was auch immer man unter diesem Begriff versteht, keine „kindlichen Impulse“ und vice versa? DEWEYS Aussage dazu: „[...] childhood is the conspicuous proof of the renewing of habit rendered possible by impulse, the latter never wholly ceases to play its refreshing rôle in adult life.“¹⁵⁹ Die Kindheit ist laut DEWEY der Beweis dafür, dass „habits“ durch Impulse erneuert werden können, wobei diese „erneuernden Impulse“ doch auch im Leben des Erwachsenen eine Rolle spielen. DEWEY geht also sehr wohl davon aus, dass Impulse keineswegs „nur der Kindheit“ vorbehalten bleiben. Impulse, welche sich im Kindesalter vermehrt zu zeigen scheinen, haben also einen gewissen Einfluss auf „habits. Es sei nämlich, wie DEWEY selbst zugibt, ärgerlich, dass angeeignete „habits“ so träge („inertness“) seien, wenn sie erst einmal zustande gekommen wären: Einmal geformt, würden sie sich immerwährend fortsetzen („perpetuate“). Dies sei auch der Grund, warum der Mensch als eine „creature of ,habits““ bezeichnet werden müsse: Bestehende „habits“ würden auf alles Einfluss nehmen, auch auf den natürlichen Vorrat („stock“) von Aktivitäten. Hier komme es allerdings zu einem Teufelskreis („vicious circle“): Denn die Richtung, welche den natürlichen Aktivitäten gegeben werde, würde von angeeigneten „habits“ abhängen, während letztere nur durch eine Richtungsänderung („redirection“)

¹⁵⁷ Vgl. Dewey 2002, S.99.

¹⁵⁸ Ebd., S.104.

¹⁵⁹ Ebd., S.100.

durch Impulse verändert werden könnten.¹⁶⁰ (Am Rande sei hier erwähnt, dass „habits“ laut DEWEY eigentlich auch bzw. auch „nur“ durch eine Veränderung der Umwelt beeinflusst werden können, siehe dazu Kapitel 1.2 des Hauptteils). Die immerwährenden „habits“ entsprechen durchaus jenem Bild, welches in Kapitel 1.2 (des Hauptteils) nachgezeichnet wurde: Sie scheinen eine gewisse Art von Macht über den Menschen auszuüben, der sich dieser nicht entziehen kann. Weiterhin argumentiert DEWEY allerdings mit einer ebenso möglichen „Macht“ von Impulsen, welche zwar von „habits“ bestimmt würden, aber es dennoch vermögen, diese zu verändern. „Habits“ und Impulse beeinflussen sich also gegenseitig, sind miteinander verwoben – doch was genau ist es, das Impulse dazu befähigt, sich den angeeigneten „habits“ quasi „entgegenzustellen“ und diese zu verändern?

Dies sei zunächst heimlich und aus Versehen, quasi zufällig, passiert (hier sei noch einmal das bereits genannte Beispiel der menschlichen Sprache erwähnt: Die momentan in Südeuropa vorherrschende Sprache sei sehr verschieden von der ursprünglich lateinischen Muttersprache, aber diese Veränderung der Sprache sei nie explizit oder absichtlich gewesen.).¹⁶¹ Wiederum wird hier dem Menschen die bewusste Einflussnahme auf seine bereits angeeigneten „habits“ abgesprochen. Mehr zufällig geschehe es, dass angeborene Impulse auf „habits“ Einfluss nehmen. Dies wird umso deutlicher, wenn DEWEY behauptet, dass der menschliche Fortschritt eigentlich sehr wenig durch intelligente Führung/Leitung („guidance“) zustande gekommen sei, sondern vielmehr sei er ein Nebenprodukt von unbeabsichtigten Umbrüchen gewesen.¹⁶² DEWEY spricht dem Menschen also zunächst jegliche bewusste Einflussnahme auf eine Veränderung von „habits“ durch Impulse ab. Der Mensch scheint erst von Zeit zu Zeit realisiert zu haben, dass er auf seine „habits“ (so sie ihm bewusst sind) Einfluss nehmen kann: „[...] there has grown up some consciousness of the extent to which a future new society of changed purposes and desires may be created by a deliberate humane treatment of the impulses of the youth.“¹⁶³ Die Einflussnahme erfolgt also nicht direkt, aber möglicherweise dennoch bewusst: Der Mensch hat laut DEWEY durch die unbeabsichtigte Veränderung von bestehenden „habits“ (ausgeführt am Beispiel der Sprache) also gelernt, dass er auf die zukünftige Generation durchaus Einfluss nehmen kann, und zwar durch einen beabsichtigten Umgang mit den Impulsen der Jugend.

¹⁶⁰ Vgl. Dewey 2002, S.125f.

¹⁶¹ Vgl. ebd., S.95.

¹⁶² Vgl. ebd., S.101.

¹⁶³ Ebd. 2002, S.96.

Und genau das ist für DEWEY die Bedeutung von Erziehung. DEWEY sieht Erziehung¹⁶⁴ also durchaus in Verbindung mit einer Art Fortschrittsgedanke, denn in den ungeformten Aktivitäten der Kindheit und Jugend würden die Möglichkeiten für ein besseres Leben für die Gemeinschaft und die einzelnen Individuen liegen¹⁶⁵, wobei DEWEY in diesem Zusammenhang immer wieder auf die Verschränkung von Sitte und Impulsen hinweist (zur Beschreibung von Sitte siehe Kapitel 1.3 des Hauptteils).

„Native human nature supplies the raw materials, but custom furnishes the machinery and the designs.“¹⁶⁶ Die menschliche Natur, zu welcher Impulse durchaus gerechnet werden können, da sie dem Menschen angeboren sind, stellt also Rohstoffe zur Verfügung, welche dann von der herrschenden Sitte in Beschlag genommen werden. Die menschliche Natur und ihre Rohstoffe hätten die Bereitschaft, sich die umgebende Sitte anzueignen (dies ist eigentlich ein Muss, da der Mensch, wie DEWEY in seinem Konzept „habit“ ausführt, sonst nicht überlebensfähig wäre, wenn er nicht in Interaktion mit der Umwelt treten würde).¹⁶⁷ Durch diese Aneignung werde aber die Originalität des Kindes gebändigt, obwohl diese genutzt werden könnte „[...] for a better human life.“¹⁶⁸ Der Mensch kann sich weder seinen „habits“ noch den daraus resultierenden Sitten entziehen (siehe dazu auch Kapitel 1.3 des Hauptteils), er muss sich seiner Umgebung anpassen. Dies erscheint hier in einem etwas negativen Licht: Die Sitten der Erwachsenen werden als Begrenzung („limit“) des Kindes bezeichnet.¹⁶⁹ Der Mensch kann sich bei DEWEY also von Geburt an in jede erdenkliche Richtung entwickeln, seine Umwelt ist es, die ihm auferlegt, welche „habits“ und Sitten er sich aneignet. „Habits“ können nun aber laut DEWEY zu einer Art sozialem Stillstand führen: „[...] customs get old. [...] [T]here is social arterial sclerosis.“¹⁷⁰ Sitten können also veraltern. Möglicherweise kommt hier das zum Tragen, was DEWEY wie schon zuvor erwähnt mit der Schwerfälligkeit von „habits“ meint. Diese können nicht direkt verändert werden, und sind so tief in uns und unserer Gemeinschaft verankert, dass sie zu umständlichen und veralteten „habits“ („elaborate and stiff habits“) werden können.¹⁷¹ Doch warum kommt es zu diesen schwerfälligen „habits“, die in weiterer Folge zu einer Art „sozialem Stillstand“ zu führen scheinen? DEWEY gibt als Grund dafür die

¹⁶⁴ Leider kann hier nicht näher auf Deweys Erziehungsidee eingegangen werden, da diese Arbeit ausschließlich auf Deweys Menschenbild fokussiert und dezidiert nicht seine Erziehungstheorie in den Blick nimmt.

¹⁶⁵ Vgl. Dewey 2002, S.96f.

¹⁶⁶ Ebd. 2002, S.110.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S.97.

¹⁶⁸ Ebd., S.97. Vgl. auch ebd., S.98.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S.98.

¹⁷⁰ Ebd., S.102.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S.102.

„habits“ der schon Erwachsenen an: „An impatient, premature mechanization of impulsive activity after the fixed pattern of adult habits of thought and affection has been desired.“¹⁷²

Die Aneignung der „erwachsenen habits“ wird hier als problematisch gesehen. Dies scheint ein Widerspruch zum Konzept von „habit“, welches ja gerade davon ausgeht, dass sich der Mensch in seiner Abhängigkeit von seiner Umgebung die bereits entwickelten „habits“ seiner Umgebung aneignen muss, um zu überleben. Die Gemeinschaft, in die der Mensch hinein geboren wird, wird hier geradezu verteufelt: „The combined effect of love of power, timidity in the face of the novel and a self-admiring complacency has been too strong to permit immature impulse to exercise its reorganizing potentialities.“¹⁷³ Der erwachsene Mensch neige also dazu, aus Liebe zur Macht, Angst vor Neuem und Selbstgefälligkeit den unreifen Impulsen ihre reorganisierenden Möglichkeiten zu verbieten. Fraglich ist hier, warum DEWEY diesen „kombinierten Effekt“ allen Menschen zuschreibt, ja geradezu als allgemeines „adult habit“ ansieht.

Durch die menschlichen Impulse gibt es nun aber laut DEWEY dennoch, wie schon zuvor erläutert, die Möglichkeit, „habits“ und in weiterer Folge auch Sitten zu verändern, denn „[i]mpulse is a source, an indispensable source, of liberation [...]“¹⁷⁴. Mit Hilfe der menschlichen Impulse kann also laut DEWEY auch eine bestehende, möglicherweise veraltete, Sitte, die sich aus „adult habits“ zusammensetzt, von ihrem festgefahrenem Charakter befreit werden. Es gäbe nämlich ein „Lager“ („store“) von inaktiven Impulsen, von welchem der Mensch trotz allem zehren könne¹⁷⁵: „Their manifestation and utilization is called conversion or regeneration when it comes suddenly.“¹⁷⁶ Offenbaren sich also die menschlichen Impulse plötzlich und unerwartet, so kommt es zu einer Umwandlung und Neubildung von bestehenden „habits“. DEWEY geht also davon aus, dass „habits“ veraltern und dass es aber mit Hilfe von Impulsen zu einer Erneuerung kommen kann. Es stellt sich die Frage, ob diese „befreienden“ Impulse bewusst zum Einsatz kommen, da etwas ja erst dann erneuert werden kann bzw. neu gewünscht wird, wenn das Bestehende als veraltet und hemmend empfunden wird. Der Mensch als „Sklave“ seiner Sitten scheint auch hier wieder anzuklingen, allerdings kommt ihm wohl doch die Möglichkeit der Befreiung zu. Doch wie kann eine solche „Befreiung“ aussehen bzw. wie kann es überhaupt zu einer solchen kommen?

¹⁷² Dewey 2002, S.96.

¹⁷³ Ebd., S.96.

¹⁷⁴ Ebd., S.105.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S.102.

¹⁷⁶ Ebd., S.102.

Unter normalen Umständen komme es zu einer Zähmung der angeborenen Impulse, welche dann ihrem Meister, nämlich der Sitte („master custom“), gehorchen würden. Aber außergewöhnliche Krisen würden Impulse frei lassen und aufzeigen, mit wilder ungestümer Energie, wie oberflächlich die Kontrolle der Routine eigentlich sei.¹⁷⁷ Schon diese erste Aussage DEWEYS zur „Befreiung“ des Menschen von seinen rigiden „habits“ erscheint gegensätzlich zu all dem, was er zuvor positiv an seinem „habit“-Konzept darzustellen versuchte. Die Routine als solche sah er zwar auch schon für den menschlichen Charakter nicht zuträglich, doch hier erscheint diese als eine Art aufgezwungene Kontrolle über den Menschen, der sich schlussendlich von all diesen Zwängen, nämlich auch den bestehenden und angeeigneten „habits“, lösen möchte. Die Sitten, denen sich der Mensch als abhängiges Wesen beugen muss, um in einer bestehenden Gemeinschaft zu überleben, werden nun als etwas Negatives, Belastendes dargestellt. Und dies scheint laut DEWEY immer schon so gewesen zu sein: Die starren Sitten der erwachsenen Generation zu durchbrechen, sich von diesen zu lösen, das sieht DEWEY als Ursache von Kriegen und Revolutionen, welche es zum Ziel gehabt hätten, bestehende Institutionen, die aus „collective habits“ hervorgegangen sind, zu verändern.¹⁷⁸ „Instead of constantly utilizing unused impulse to effect continuous reconstruction, we have waited till an accumulation of stresses suddenly breaks through the dikes of custom.“¹⁷⁹

Der Mensch hat also laut DEWEY seine Impulse zu sehr unterdrückt und in bestehende „habits“ bzw. Sitten zwängen lassen, deren Aneignung allerdings notwendig war, um in einer Gemeinschaft zu überleben. Die Frage die sich hier vor allem immer wieder stellt ist: Was von diesem Ablauf „Impulse – ‚habits‘ und ‚Sitten‘ – Unzufriedenheit und Ausbruch von unterdrückten Impulsen“ ist tatsächlich bewusst und vom Menschen gewollt? Folgt man DEWEYS Ausführungen, so scheint es fast so, als hätte der Mensch nicht wirklich Einfluss auf und über diese Dinge, die da mit ihm geschehen. Und wieso ist DEWEY der Meinung, dass ein Durch-/Aufbrechen von Sitten zu einer „Verjüngung“ derselben führt und wer genau soll dieses Unterfangen überhaupt auf sich nehmen? Sind dies „Auserwählte“, die den fast automatischen Ablauf des Lebens (wie oben beschrieben) erkennen und deshalb durchbrechen können? „Then some people not overburdened with elaborate and stiff habits take up and carry on the moving process of life.“¹⁸⁰ Die

¹⁷⁷ Vgl. Dewey 2002, S.101.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S.101.

¹⁷⁹ Ebd., S.101.

¹⁸⁰ Ebd., S.102.

Möglichkeit, den Prozess des Lebens weiterzuführen, welcher durchaus mit Fortschritt gleichgesetzt werden kann, kommt also nur einigen Leuten zu, nämlich jenen, die nicht mit steifen „habits“ überbelastet sind; also sind es nach DEWEYS Ansicht tatsächlich einige wenige Auserwählte, denen die Fähigkeit zukommt, der Gemeinschaft Fortschritt zu ermöglichen, indem sie die starren Sitten aufzeigen und aufbrechen. So weit müsste es laut DEWEY aber gar nicht erst kommen: „When customs are flexible and youth is educated as youth and not as premature adulthood, no nation grows old.“¹⁸¹ Es gibt also durchaus auch „flexible Sitten“, welche unter anderem wohl auch dadurch flexibel bleiben, wenn die nachkommende Generation nicht als „vorzeitige Erwachsene“ erzogen wird. DEWEY misst der Erziehung also eine immense Bedeutung für den Fortschritt einer Gesellschaft bei: Wird diese „richtig“ angewandt, so können erst gar keine veralteten „habits“ entstehen. Wieder einmal bleibt hier die Frage, wie das denn im Einzelnen vorstellbar sein soll, vor allem dann, wenn man DEWEYS „habit“-Konzept als gegeben voraussetzt.

Auch beim Zusammenhang von „habits“ und Impulsen resp. Sitten und Impulsen scheinen wiederum Widersprüchlichkeiten in DEWEYS Argumentation augenscheinlich: Zunächst geht DEWEY von einem fixen Ablauf (der als Sozialisation bezeichnet werden kann) des Menschen aus, wenn dieser denn überleben will. Er muss sich den Sitten seiner Umwelt anpassen und deren „habits“ übernehmen. Diese seien wohl in den meisten Fällen steif und veraltet, was aber nur einigen wenigen Auserwählten tatsächlich auffällt. Diese könnten dann durch Anwendung ihrer Impulse (wie dies auch immer geschehen mag) zu einer Veränderung beitragen und somit ihren Nachkommen zu einer Art Fortschritt verhelfen. Es bleibt fraglich, inwiefern dies umgesetzt wird und ob dies theoretisch überhaupt möglich sein kann, wenn man davon ausgeht, dass „habits“ laut DEWEYS Ausführungen dennoch immer unbewusst operieren und wir uns dieser gar nicht erwehren können. Auch DEWEYS Erziehungsbegriff bleibt schwammig und des Weiteren auch utopisch: Erziehung sei nämlich „[...] an intelligent direction of native activities in the light of the possibilities and necessities of the social situation.“¹⁸² Es müsse also die soziale Situation bzw. deren Möglichkeiten und Notwendigkeiten erkannt werden, um diese danach durch eine intelligente Führung der natürlichen Aktivitäten des Kindes zu beeinflussen. Erst dann sei eine soziale Verbesserung möglich: „[...] social rectification lies in utilizing the opportunities of educating the young to modify prevailing types of thought and desire.“¹⁸³

¹⁸¹ Dewey 2002, S.102.

¹⁸² Ebd., S.96.

¹⁸³ Ebd., S.127.

Die vorherrschenden Gedanken und Wünsche müssten also mit Hilfe von Erziehung verändert werden, um den sozialen Fortschritt zu ermöglichen.

2.3 Die natürliche Aktivität und die Motivation des Menschen

*„In truth man acts anyway,
he can't help acting.“*

(DEWEY 2002, S.118)

Des Öfteren wurde in den vorhergehenden Kapiteln schon darauf eingegangen, dass DEWEY den Menschen als aktiv sieht: Die angeborenen Impulse drücken sich in der natürlichen Aktivität aus (siehe dazu auch Kapitel 2.1 des Hauptteils). Wie obiges Eingangszitat darstellt, ist der Mensch bei DEWEY ein genuin aktives Wesen, welches wohl gar nicht anders könne, als seinen Aktivitäten zu folgen. Auch an dieser Stelle geht DEWEY davon aus, dass der Mensch einen „natürlichen Vorrat“ („native stock“) von Aktivitäten besitzt, welche von „habits“ stimuliert, gehemmt, intensiviert, abgeschwächt, ausgewählt, konzentriert und organisiert werden könnten.¹⁸⁴ Die natürlichen Aktivitäten des Menschen werden also, wie schon des Öfteren im Zusammenhang mit DEWEYS Impulskonzept erwähnt, von den umgebenden „habits“ und Sitten beeinflusst. Doch wird in DEWEYS Erläuterung der natürlichen Aktivität des Menschen nun erstmals diese Aktivität selbst problematisiert: „[...] we recognize the diversity of native activities and the varied ways in which they are modified through interactions with one another in response to different conditions, [...]“.¹⁸⁵ Es scheint hier das Augenmerk darauf gerichtet zu werden, wie denn nun tatsächlich eine solche natürliche Aktivität im Zusammenspiel untereinander und im Kontext der Interaktionen mit den verschiedensten Umwelten von diesen beeinflusst wird. Hier ist nicht mehr nur die Rede von bloßer „habit-Werdung“ der Impulse, schließlich wird an dieser Stelle nun auch darauf eingegangen, wie sich die natürlichen Aktivitäten ausdrücken können, abseits von „habits“ oder gerade in der Entstehung derselben, denn: „In the career of any impulse activity there are speaking generally three possibilities.“¹⁸⁶ Jeder Impuls bzw. jede impulsive/natürliche Aktivität kann sich also in verschiedene Richtungen entwickeln, wobei DEWEY hier drei mögliche nennt: Zunächst könne sie sich explosiv entladen, oder aber „verfeinern“ („sublimated“), womit gemeint ist, dass sich ein Impuls in der Interaktion mit anderen Impulsen koordiniere¹⁸⁷. Hiermit ist

¹⁸⁴ Vgl. Dewey 2002, S.125.

¹⁸⁵ Ebd., S.156.

¹⁸⁶ Ebd., S.156.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S.156.

höchstwahrscheinlich die Ausbildung von „habits“ angesprochen. Das Ideal der Entwicklung der Impulse ist also die Einmündung der natürlichen Aktivität in „habits“, wobei DEWEY hier allerdings die Impulse als reorganisierendes Element von „habits“ verstanden wissen will: „[...] the impulse operates as a pivot, or reorganization of habit.“¹⁸⁸ Die dritte Möglichkeit, wie sich die natürliche Aktivität äußern könne, sei die Unterdrückung: Sie werde nach innen gekehrt, um dort ein verstohlenes, unterirdisches Leben zu führen („a surreptitious, subterranean life“).¹⁸⁹

Zur bisher bereits öfters erwähnten „habit-Werdung“ von Impulsen, welche diese allerdings wiederum zu reorganisieren vermögen (siehe Kapitel 2.2 des Hauptteils), treten hier nun zwei weitere „Entfaltungsmöglichkeiten“ von Impulsen: Die explosive Entladung und die Unterdrückung/Verdrängung, wobei diese beiden möglicherweise in einer Art Verschränkung auftauchen könnten; wird ein Impuls unterdrückt, so entlädt er sich vielleicht später, und dann nicht in reorganisierender Art und Weise, wie es wünschenswert erscheint, sondern explosiv und unvorhergesehen. DEWEY nimmt dazu indirekt Stellung, indem er allerdings keinerlei assoziierte Verschränkung beschreibt, sondern zwei Möglichkeiten extrem unterschiedlicher Ausprägung. Unterdrückte Impulse würden zur Entwicklung mentaler Pathologien führen: „The evil resides in a refusal of direct attention which forces the impulse into disguise and concealment, until it enacts its own unavowed uneasy private life subject to no inspection and no control.“¹⁹⁰ Die Gefahr von unterdrückten Impulsen liegt also darin, dass sie sich jeglicher Kontrolle entziehen und im Menschen quasi unterirdisch ihr Unwesen treiben können. DEWEY beschreibt in diesem Fall Impulse nicht nur als natürliche Aktivität, sondern als eine Art „dringliche Kraft“ („force, urgency“), welche in irgendeiner Weise gebraucht werden müsse, da sie sonst eben in eine versteckte Aktivität münde.¹⁹¹ Zu hinterfragen wäre hier, ob denn jeglicher unterdrückte Impuls zunächst zu einer unterdrückten Aktivität im Menschen führe und ob schlussendlich immer die Ausbildung einer mentalen Pathologie die Folge sein muss. Denn der Mensch kann wohl durchaus in eine Umwelt hineingeboren werden, in der er seine natürlichen Aktivitäten teilweise unterdrücken muss, um jene „habits“ auszubilden, die der Sitte der Gemeinschaft entsprechen.

Das andere Extrem, das DEWEY im Sinne der Entwicklungsmöglichkeiten von Impulsen beschreibt, ist jenes der „explosiven Entladung“, welche vor allem im Rebellen zum

¹⁸⁸ Dewey 2002, S.156.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., S.156f.

¹⁹⁰ Ebd., S.166.

¹⁹¹ Vgl. ebd., S.165.

Ausdruck komme. Denn der Mensch rebelliere gegen die extreme Fixierung und unintelligente Unbeweglichkeit des Lebens, sprich des Gemeinschaftslebens.¹⁹² „The cost of revolutions must be charged up to those who have taken for their aim arrest of custom instead of its readjustment.“¹⁹³ Hier lässt sich auf das vorhergehende Kapitel rekurrieren, welches sich mit der Möglichkeit von menschlichem Fortschritt beschäftigte. Die zunächst genannte Verschränkung von unterdrückten Impulsen und deren schlussendlicher explosiver Entladung wurde nämlich in der Erläuterung der Durchbrechung von bestehenden Sitten von DEWEY durchaus noch als möglicher Ablauf von Revolutionen konstatiert, während er nun allerdings den unterdrückten Impulsen einen anderen „Weg“ einräumt, nämlich den in die unkontrollierbaren seelischen Tiefen des Menschen. Was hier jedoch wiederum auftaucht, sind die „steifen habits“, welche die Sitten zur Unbeweglichkeit bringen und welche dann von einigen wenigen „Auserwählten“, hier Rebellen genannt, durchbrochen werden könnten. Auffallend ist, dass DEWEY dieses „Anhalten“ („arrest“) der Sitte scheinbar als etwas bewusst von Menschen Gewolltes oder Beabsichtigtes ansieht, was sich in seiner Aussage über „diejenigen, die für ihre Ziel das Anhalten der Sitte“ in Kauf nehmen, manifestiert. Es bleibt fraglich, ob und wer genau diesen Stillstand des Gemeinschaftslebens beabsichtigt und wer es dann schlussendlich zustande bringt, als Rebell eine Revolution anzuleiten, wenn doch der Mensch bei DEWEY immer auch als das erscheint, was die Umwelt aus ihm gemacht hat.

Gleichgültig wie sich die natürliche Aktivität beim Menschen also äußert, er ist immer ein aktives Wesen. Für DEWEY ist es absurd, zu hinterfragen, was den Menschen zur Aktivität antreibt, und daher scheint es nur konsequent, dass er dem Menschen jegliches Motiv für seine Aktivität abspricht: „In every fundamental sense it is false that a man requires a motive to make him do something.“¹⁹⁴ Motive würden erst dann eine Rolle spielen, wenn die Aktivität eines Menschen in eine bestimmte Richtung gelenkt werden solle, wenn bestimmte Konsequenzen einem Akt folgen sollen: „An element in an act viewed as a tendency to produce such and such consequences is a motive.“¹⁹⁵ Für DEWEY ist ein Motiv also nicht das, was den Menschen zur Handlung/Aktivität anleitet, sondern vielmehr ein Element der Aktivität selbst, welches auf die Konsequenzen einer Handlung abzielt: „An act is not prior to an act and produce it. It is an act *plus* a judgment upon some element of it, the judgment being made in the light of the consequences of the act.“¹⁹⁶ (Hervorhebung

¹⁹² Vgl. Dewey 2002, S.167.

¹⁹³ Ebd., S.167.

¹⁹⁴ Ebd., S.118.

¹⁹⁵ Ebd., S.120.

¹⁹⁶ Ebd., S.120.

laut Original) Der Mensch handelt also, weil es in seiner Natur liegt zu handeln, und erst wenn er die Konsequenzen seines Handelns in Betracht zieht, wird so etwas wie ein Motiv manifest, welches (wie könnte es anders sein) wiederum auf die Entwicklung von „habits“ Einfluss nehme. Denn wenn der Mensch seinen Aktivitäten ein Motiv zugestehe, so würde er zunächst darauf rekurren, welche zuvor gesetzten Aktivitäten bereits Zustimmung oder Ablehnung von der Umwelt erfahren hätten. Je nach positiven oder negativen Rückmeldungen würde er „habits“ entweder aufbauen oder wieder vernichten („destroy“).¹⁹⁷ Der Mensch knüpft also die Entwicklung von Motiven an die Konsequenzen seiner Aktivitäten. Hier kommt auch die soziale Dimension des Menschen einmal mehr in den Blick: Je nachdem, wie seine Handlungen in der Umwelt wirken, ob sie positiv oder negativ wahrgenommen werden (dies geschieht wohl auf beiden Seiten: Auf Seiten der Umwelt und auf Seiten des handelnden Menschen), so wird der Mensch erst dann seine Motive ausbilden. Die Aussage DEWEYS zum Zusammenhang von Motiven und „habits“ erregt besondere Aufmerksamkeit, weil er plötzlich davon ausgeht, dass es dem Menschen gelinge, schon bestehende oder im Entstehen befindliche „habits“ wieder zu vernichten. Dies scheint so gar nicht zu seinen Aussagen zu passen, welche in Kapitel 1.2 (des Hauptteils) erläutert wurden, in denen der Mensch quasi als ein Wesen beschrieben wurde, welches nur indirekt, wenn überhaupt, Einfluss auf seine „habits“ nehmen kann.

Da DEWEY aber schlussendlich Motive mit Impulsen gleichsetzt, rechtfertigt er so die Einflussnahme dieser auf „habits“: „A motive in short is simply an impulse viewed as a constituent in a habit [...]“¹⁹⁸ Dem Motiv, welches von den Konsequenzen der natürlichen Aktivität abhängt, kommt somit doch ein konstituierendes Merkmal in der Ausbildung von „habits“ zu. „[...] [M]otives are as numerous as are original impulsive activities multiplied by the diversified consequences they produce as they operate under diverse conditions.“¹⁹⁹ Die natürliche Aktivität des Menschen ruft also unterschiedliche Konsequenzen hervor, je nachdem in welcher Umwelt sie gesetzt werden. Daraus ergeben sich dann Motive für weitere Aktivitäten, welche schlussendlich auch Einfluss auf die entstehenden menschlichen „habits“ nehmen. Der Mensch erscheint also auch hier wieder als ein von außen bestimmtes Wesen, welches zwar von sich aus natürliche Aktivitäten setzen kann, aber dann auch bei der Ausbildung von weiteren Motiven von seiner Umwelt beeinflusst wird. Das durchaus als problematisch zu bezeichnende Verhältnis von Mensch und Umwelt, welches hier wieder zu Tage tritt und bereits mehrfach umrissen wurde, wird

¹⁹⁷ Vgl. Dewey 2002, S.121.

¹⁹⁸ Ebd., S.122.

¹⁹⁹ Ebd., S.122.

allerdings in der Schlussdiskussion (siehe Kapitel 1 von „Ergebnisse und Schlussbemerkungen“) noch einmal aufgegriffen und diskutiert werden.

3 Der Mensch als „homo cogitans“? – Der denkende Mensch und Intelligenz bei John Dewey

*„It is not we who think,
in an actively responsible sense;
thinking is rather something
that happens in us.”
(DEWEY 1997, S.34)*

Denken als eines der Wesensmerkmale des Menschen wird bei John DEWEY vor allem in seinem Werk „How We Think“ aus dem Jahr 1910 erläutert. Laut SCHREIER (²1994) ist dieses Werk DEWEYS nicht nur aus seiner Praxis der Lehrerbildung hervorgegangen, sondern hat außerdem mehrere Jahrzehnte lang als Lehrbuch an amerikanischen Hochschulen für die Lehrerbildung gedient.²⁰⁰ HORLACHER/OELKERS (2002b) bezeichnen „How We Think“ sogar als einen zentralen Meilenstein für die „progressive education“ in Amerika, da darin die Theorie des „Problemlösens“ und somit der „Projektmethode“ begründet worden sei.²⁰¹ Es kann also durchaus als ein „Hauptwerk“ DEWEYS klassifiziert werden, welches eine Theorie für die Praxis des Erziehers sein will und ein genuin menschliches Merkmal, nämlich das Denken, zu beschreiben versucht.

In den folgenden Ausführungen wird dieses Werk (in der Neuauflage aus dem Jahre 1997) dazu dienen, Denken als eines der von DEWEY konstatierten Wesensmerkmale des Menschen näher zu erläutern. Ziel ist es, die expliziten Aussagen DEWEYS über das menschliche Denken und auch die impliziten Gehalte und Bedingungs Voraussetzungen, die darin mitschwingen, näher auszuführen. Die Einteilung der Unterkapitel ist keineswegs zufällig, sondern spiegelt jene zentralen Aspekte wider, die bei der Lektüre dieses Werkes immer wieder auffallen und sich wie ein roter Faden durch DEWEYS Verständnis von Denken ziehen. Zunächst wird dargelegt, wie DEWEY das Denken als genuin menschliches Merkmal argumentiert, um danach auf die Voraussetzungen des Denkens einzugehen. Bereits in diesen zwei Kapiteln wird deutlich werden, dass DEWEY Denken immer im Zusammenhang mit der Lösung von Problemen sieht, weshalb diesem Zusammenhang ein eigenes Unterkapitel gewidmet wird. Durchgängig findet sich in DEWEYS Originaltext die

²⁰⁰ Vgl. Schreier ²1994, S.91.

²⁰¹ Vgl. Horlacher/Oelkers 2002b, S.166.

enge Verknüpfung von Denken und Wert, sowie von Denken und Handeln. Beide Aspekte werden ebenfalls in jeweils einem Unterkapitel näher erläutert. Des Weiteren wird versucht, die Aussagen DEWEYS mit jenen in Beziehung zu setzen, die er über „habits“ und Impulse geäußert hat. Abschließend werden dann DEWEYS Ausführungen zur menschlichen Intelligenz zusammengefasst und diskutiert. Intelligenz nennt DEWEY nämlich als drittes anthropologische Merkmal (neben „habit“ – siehe Kapitel 1 des Hauptteils – und Impuls – siehe Kapitel 2 des Hauptteils) in seinem Werk „Human Nature and Conduct“ (ursprünglich aus dem Jahre 1922).

3.1 Denken als genuin menschliche Eigenschaft? – John Deweys Verständnis des menschlichen Denkens

„Man: the animal that thinks“
(DEWEY 1997, S.14)

Der Mensch sei ein denkendes Tier, und nur durch das Denken unterscheide er sich vom Unmenschen („brute“) bzw. von anderen Tieren. Das Denken sei die einzige Methode, durch welche man rein impulsiven oder rein routinierten Handlungen entgehen könne, denn ein Wesen ohne Denkfähigkeit wäre nur getrieben von Instinkten²⁰² und Verlangen, welche durch äußere Umstände und den Organismuszustand hervorgerufen würden.²⁰³ Denken wird also von DEWEY explizit als ein entscheidendes Merkmal gesehen, durch welches sich der Mensch von anderen Tieren unterscheidet. Der Mensch ist also ein Tier, welches denkt (siehe auch obiges Eingangszitat). Dieses Denken kann der Mensch nun als Methode gebrauchen, um nicht wie nicht denkende Wesen von Impulsen getrieben zu werden (zur näheren Beschreibung der Rolle von menschlichen Impulsen vgl. Kapitel 2 des Hauptteils). Fasst man den von DEWEY verwendeten Begriff „Methode“ als „planmäßiges, folgerichtiges Verfahren, Vorgehen, Handeln“²⁰⁴, so wird Denken also zu einem bewusst eingesetzten Mittel, welches dem Menschen dazu dienen kann, seinen Instinkten zu entgehen; Impulse, welche von innen und von außen hervorgerufen werden, könnten durch das Denken reguliert werden: „[...] the power of thought frees us from servile subjection to instinct, appetite, and routine [...]“²⁰⁵. (Zu fragen wäre hier, wie es

²⁰² Der Begriff „Instinkt“ wird in der Erläuterung zum menschlichen Denken bei Dewey als solcher belassen und nicht wie in Kapitel 2 durch „Impuls“ ersetzt. In „How We Think“ scheint Dewey tatsächlich davon auszugehen, dass Instinkte etwas „tierähnliches“ sind. Die positiven Eigenschaften, die er zwölf Jahre später den menschlichen Impulsen zuschreibt, scheinen den hier genannten Instinkten nicht zuzukommen.

²⁰³ Vgl. Dewey 1997, S.14.

²⁰⁴ Vgl. Wahrig-Burfeind (Hg.) 1999, S.590.

²⁰⁵ Dewey 1997, S.19.

denn sein kann, dass Dewey diese „inneren Impulse“ zwölf Jahre später in „Human Nature and Conduct“ als etwas durchaus Positives sieht.)

Ein Wesen ohne Denkfähigkeit wisse nämlich gar nicht, was es eigentlich tue („[...] ‘does not know what he is about’.”²⁰⁶), denn nur „[w]here there is thought, things present act as signs or tokens of things not yet experienced.“²⁰⁷ Tieren, denen die Fähigkeit zu denken fehlt, bleibt also der Sinn ihres Tuns verborgen, wohingegen der Mensch als denkendes Wesen gegebene Dinge als Zeichen von „noch nicht Erfahrenem“ zu deuten vermag. DEWEY geht also davon aus, dass der Mensch Gegebenes durch Denken soweit interpretieren kann, dass ihm der Sinn dieses Gegebenen nicht nur klar wird, sondern dass er dadurch auch auf jenes schließen kann, welches er noch nicht selbst erfahren und erlebt hat. Denken wird bei DEWEY also immer auch im Zusammenhang mit Handeln gesehen (siehe dazu vor allem Kapitel 3.5): Jene Wesen, die nicht denken, wissen gegebene Umstände nicht zu deuten und auf Zukünftiges zu beziehen und handeln somit ohne jeden Sinn, während „[...] a reflective agent is drawn [...] to action by some remoter object of which he is indirectly aware.“²⁰⁸ Mit anschaulichen Beispielen versucht DEWEY im Anschluss an diese ersten Abgrenzungsversuche zwischen denkendem Menschen und anderen Wesen seine Auffassung von Denken darzustellen, und auch hier wird die angenommene Verschränkung von Denken und Handeln deutlich sichtbar: Während nämlich ein Tier sich verkriechen, sobald es sich durch Regen gestört fühle, wäre der denkend Handelnde dazu in der Lage, gegebene Fakten als mögliche Zeichen von Regen umzudeuten und daraus seinen Nutzen zu ziehen: Er würde Samen anpflanzen, den Boden kultivieren und anschließend Getreide ernten, denn er könne absichtlich handeln, habe den Vorausblick und könne intelligent planen.²⁰⁹

Durch Denken kann der Mensch also Naturgegebenheiten in Bezug auf die Zukunft zu seinem Vorteil nutzen und weiß die „Sprache der Natur“ zu interpretieren. Des Weiteren wird er laut DEWEY dann künstliche Zeichen („artificial signs“) entwickeln, um schon im Vorfeld auf mögliche Konsequenzen hingewiesen zu werden. Diese Eigenschaft des „systematized foresight“ würde den zivilisierten Menschen vom Wilden („savage“) unterscheiden: Während nämlich der Wilde, wenn er Schiffbruch erleide, gewisse Dinge als zukünftige Zeichen der Gefahr deuten könne, würde der Zivilisierte schon im Vorfeld Zeichen setzen, um der Gefahr zu entgehen: Er baue Leuchttürme und setze Warnbojen

²⁰⁶ Dewey 1997, S.14.

²⁰⁷ Ebd., S.14.

²⁰⁸ Ebd., S.15.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S.15.

ein.²¹⁰ DEWEY unterscheidet also nicht nur denkende von nicht denkenden Wesen, sondern des Weiteren differenziert er die denkenden Wesen in zwei „Klassen“, welche sich vor allem durch ihre an das Denken anschließenden Handlungen unterscheiden: Die unzivilisierten und die zivilisierten Denkenden. Während die ersten zwar die Fähigkeit besitzen, durch gegenwärtige (schlechte) Erfahrungen auf zukünftige Gefahren zu schließen und ihr Handeln so auszurichten, diesen Gefahren zu entgehen, so ist der zivilisierte Mensch in der Lage, durch sein Denken diese Gefahren schon zu erkennen, bevor er sie noch erlebt hat, und durch von ihm geschaffene Zeichen darauf hinzuweisen, sodass er dieser Gefahr erst gar nicht ausgesetzt wird. Die Essenz der zivilisierten Kultur ist laut DEWEY nämlich das Errichten von künstlichen Apparaten, welche Modifizierungen des Natürlichen seien und welche uns bessere Dienste als die natürlichen Zeichen leisten sollen, um das Versteckte, das Abwesende und das Entfernte, welches uns gefährlich werden könnte, zu erkennen.²¹¹ Ob diese zivilisierten und unzivilisierten Wesen gleichzeitig zu Gange sind, wie die denkenden Wesen und die nicht denkenden Wesen, oder ob die Unzivilisierten die Vorstufe der Zivilisierten sind, bleibt bei DEWEY unerläutert. Es scheint, dass er tatsächlich davon ausgeht, dass es hier zu einer Rangfolge kommt: Die Nicht-Denkenden, das sind die Tiere, die von Trieben und Instinkten geleitet werden. Sie wissen nicht, warum sie was tun und können auch keinerlei Vorkehrungen für die Zukunft treffen. Die Nicht-Zivilisierten hingegen sind denkende Wesen, die allerdings nur schon Erlebtes in sinnvolles Handeln umsetzen können, nämlich vorrangig dazu, um schon erlebten Gefahren in der Zukunft zu entgehen. Die Zivilisierten aber, welche wohl so etwas wie die „höchste Stufe des Denkens“ für sich beanspruchen, müssen gar nichts Gefahrenvolles erlebt haben, denn durch das Denken selbst können sie bereits zukünftige Gefahren erkennen und die Natur zu künstlichen Zeichen umwandeln, welche ihnen das Erleben von gefährlichen Situationen ersparen. Denn zivilisierte Wesen können diese Zeichen auch deuten.

Diese ersten Erläuterungen von Aussagen DEWEYS zum Denken als genuin menschlichem Merkmal können nun folgendermaßen zusammengefasst bzw. problematisiert werden: Erstens ist der Mensch das denkende Tier und kann seine Denkfähigkeit als Mittel einsetzen, um seinen Instinkten²¹² zu entgehen. Zweitens wird ihm durch das Denken der

²¹⁰ Vgl. Dewey 1997, S.15f.

²¹¹ Vgl. ebd., S.16.

²¹² Dem Begriff der Instinkte scheint hier zunächst eine negative Konnotation zuzukommen: Während das Tier nicht fähig ist, ihnen zu entkommen, so kann der Mensch durch seine Denkfähigkeit seine Instinkte transzendieren. Als Voraussetzung wäre hier allerdings anzusehen, dass der Mensch sich seiner Instinkte so

Sinn seines Tuns bewusst. Drittens scheint es eben eine quasi selbstverständliche Verschränkung von Denken und Handeln zu geben (siehe Kapitel 3.5). Viertens unterscheidet DEWEY zwischen Nicht-Zivilisierten und Zivilisierten, wobei fraglich bleibt, wie diese Unterscheidung tatsächlich zu interpretieren ist. Möglicherweise geht er von einem „Fortschritt“ des Denkens aus (welcher als eine Art Zeitperspektive gesehen werden kann): Der nicht zivilisierte Denker existierte zeitlich vor dem zivilisierten Denker und war noch nicht in der Lage, durch sein Denken gefährvolle Situationen zu erkennen, musste sie erst erleben, bevor er Zeichen der Gefahr eindeutig als solche erkennen konnte. Zivilisierte Denker könnten von den Erfahrungen der Nicht-Zivilisierten mit der Gefahr jedoch theoretisch profitiert haben und durch die quasi „Errungenschaften“ der vorherigen Generation in der Lage sein, bereits im Vorfeld die Gefahren richtig einzuschätzen. Dies bleibt allerdings spekulativ, da DEWEY in keiner Weise eine Vorzeitigkeit der Nicht-Zivilisierten angibt, würde aber aus heutiger Sichtweise diese Einteilung in zivilisiertes und nicht zivilisiertes Denken durchaus nachvollziehbarer machen.

Das Verständnis vom Menschen als denkendes Wesen, wie es nun hier näher erläutert wurde, wird wenige Kapitel von „How We Think“ später von DEWEY selbst eingeschränkt: „Primarily, [...] it is not we who think, in an actively responsible sense; thinking is rather something that happens in us.“²¹³ (Hervorhebung laut Original) Eigentlich ist Denken also gar kein aktiver Prozess, der durch Umwelteinflüsse hervorgerufen wird/werden kann (siehe dazu Kapitel 3.2), sondern Denken „passiert“ (in) uns, wir erleiden es. Widerspricht sich DEWEY hier nicht selbst in seiner Argumentation, dass der Mensch durch bewussten Einsatz des Denkens seinen Trieben und Instinkten entgehen kann? Zunächst wird Denken als Macht („power“) des Menschen geschildert, die ihn dazu befähigt, Naturgegebenheiten zu seinem Vorteil zu nutzen, dann wiederum seien wir aktiv gar nicht dazu in der Lage, auf etwas gedanklich zu antworten/reagieren? Wird hier dem Menschen gleichzeitig ein Merkmal zu- und sodann wieder abgesprochen? Um diese kontroverse Behauptung DEWEYS nachvollziehen zu können, muss man DEWEYS Vorstellung vom Wert des Denkens beachten, welche in Kapitel 3.4 näher ausgeführt wird. Für ihn gibt es nämlich nur eine einzige wertvolle Denkart, und das ist die des reflektierenden Denkens.²¹⁴ Nach einer Erläuterung der Voraussetzungen des Denkens wird dieses reflektierende Denken genauer dargestellt werden. Hier wird auch der bereits geschilderte Widerspruch des

bewusst ist, dass er sie nicht nur überdenken, sondern sie anscheinend auch durch das Denken kontrollieren kann.

²¹³ Dewey 1997, S.34.

²¹⁴ Vgl. ebd., S.2.

aktiven Denkens resp. des passiven „Denk-Erleidens“ noch einmal aufgenommen und andiskutiert; dies wird auch im daran anschließenden Kapitel zu Denken und Wert von Nöten sein.

3.2 Die Voraussetzungen des Denkens

*„To say ‚I think so‘ implies
that I do not as yet know so.“
(DEWEY 1997, S.9)*

Damit es aber zu Denkakten kommen kann, müssen mehrere Voraussetzungen erfüllt werden, die diese überhaupt erst möglich machen. Zunächst nennt DEWEY einen Vorrat an Erfahrungen und Tatsachen²¹⁵, der dem reflektierenden Denken (siehe Kapitel 3.3) zu Grunde liegt und von dem dann Gedanken/Vermutungen²¹⁶ ausgehen („proceed“) können.²¹⁷ Indirekt wird dem Menschen hier ein Gedächtnis zugesprochen, auf das er bei seinen Denkakten zurückgreifen kann. Frühere Erfahrungen sind wohl hier gespeichert, sollen auch für gegenwärtige Problemlösungen (Kapitel 3.3) hilfreich sein können und zu erneuter Anwendung kommen. Dies bestätigt sich auch in folgender Aussage DEWEYS: „[H]e [the child] tries to apply to every new experience whatever from his old experience will help him understand it [...]“²¹⁸.

Eine notwendige Voraussetzung, um diesen Vorrat aufzubauen bzw. Denken überhaupt erst möglich zu machen, sei die Neugier, wobei sich diese in verschiedenen Ausprägungen äußere: Die erste Manifestation der Neugier sei jene, die als Ausdruck einer üppigen organischen Energie verstanden werden könne und zeige sich bspw. in der unaufhörlichen Aktivität des Kindes, welches mit den Objekten experimentiere um neue Eigenschaften dieses Objekts auszumachen. Die zweite Art der Neugier entwickle sich unter sozialen Anreizen, denn das Kind beginne nun andere Personen nach den Objekten zu fragen, die es umgeben, und deren Sinn es verstehen möchte. Bereits hier liege der Keim („germ“) der intellektuellen Neugierde, welche die dritte und letzte Stufe dieser Grundvoraussetzung von Denken sei: Interessiere sich das Kind für Probleme, die durch Beobachtung von Objekten und die gesammelten Informationen provoziert werden, und versuche es diese in seiner eigenen Geistestätigkeit zu lösen, dann sei Neugier zu einer positiven intellektuellen

²¹⁵ Vgl. Dewey 1997, S.30.

²¹⁶ Horlacher/Oelkers (2002b, S.27) schlagen für die Übersetzung des englischen Begriffs „suggestion“ das deutsche Wort „Gedanke“ vor. Dies scheint durchaus gerechtfertigt und wird daher im Folgenden übernommen, da für Dewey die Entwicklung von „suggestions“ zur Problemlösung maßgeblich ist und dieser Prozess „Denken“ zu einem Großteil ausmacht.

²¹⁷ Vgl. Dewey 1997, S.30.

²¹⁸ Ebd., S.128.

Kraft geworden²¹⁹; denn „[t]o the open mind, nature and social experience are full of varied and subtle challenges to look further.“²²⁰

Der Mensch wird von sich aus dazu getrieben, sich mit den Dingen, die ihn umgeben, zu beschäftigen (vgl. auch Kapitel 2.3 des Hauptteils über natürliche Aktivität). Neugierde scheint ein konstituierendes Merkmal nicht nur des Menschen zu sein, sondern auch für das Denken, welches bei DEWEY immer eine Art des Problemlösens beinhaltet (siehe dazu Kapitel 3.3). Der Mensch ist weiters auf seine Außen-/Umwelt und deren Objekte angewiesen, ohne diese kann er nicht zum Denken angeregt werden. Auch auf seine Mitmenschen kann nicht verzichtet werden; durch diese wird das Kind sozialisiert und es bleibt auch bei der Entwicklung des Denkens auf sie verwiesen. Auffallend an obigen Darstellungen des Deweyschen Verständnisses von Neugier ist auch, dass ein konsequenter Entwicklungsgedanke (könnte dies möglicherweise auch im Zusammenhang mit der Aneignung von „habits“ gesehen werden?) verfolgt wird: Aus einfachen neugierigen Tätigkeiten mit den Objekten der Umwelt entspringen Fragen an die Mitmenschen, was es mit diesen Objekten auf sich habe. Auf dieser Grundlage, die sich der Mensch durch seine Neugier nun geschaffen hat, kann er dann dazu übergehen, in eigener Geistestätigkeit jene Probleme auszumachen und zu lösen, die dieser Grundlage entspringen. Dass dieser Zustand, der wohl dann keiner weiteren Entwicklung mehr bedarf, von DEWEY als „positive intellektuelle Kraft“ bezeichnet wird, entspricht der engen Verknüpfung zwischen Denken und Wert, die sich durch das gesamte Werk „How We Think“ konsequent durchzieht (siehe Kapitel 3.4). Auch die untrennbar scheinende Einheit von Denken und Handeln lässt sich hier wiederum konstatieren, welche ebenfalls ein entscheidendes Merkmal für DEWEYS Verständnis von Denken ist (siehe Kapitel 3.5). Im Handeln manifestiert sich die erste Art der natürlichen Neugier: Mit den Objekten wird experimentiert, es wird versucht, etwas mit ihnen anzufangen. Ihr Verwendungszweck und Gebrauchswert werden geprüft. Erst dann geht der Mensch über zu Fragen an seine Mitmenschen, wohl erst dann, wenn er zu sprachlicher Verständigung fähig ist (dies wird bei DEWEY explizit so nicht gesagt). Der Mensch zeichnet sich also auch durch Sprache aus, die es ihm ermöglicht, mit anderen in Kontakt zu treten (zum Aspekt der Sprache siehe weiter unten in diesem Kapitel). Das Prüfen der Objekte und das Einholen von zusätzlichen Informationen erfolgen zuerst nacheinander, aber beide Arten der Neugier vereinen sich dann in der dritten Art von Neugier. Ein erwähnenswertes Detail allerdings

²¹⁹ Vgl. Dewey 1997, S.30-33.

²²⁰ Ebd., S.33.

ist, dass hier wohl nicht mehr das Prüfen der Objekte im Handeln im Vordergrund steht, sondern von Beobachtung („observation“) gesprochen wird.

Eine weitere Voraussetzung des Denkens nach DEWEY kann in der Möglichkeit des Menschen, Deutungen zu vergeben („signifying“), gesehen werden. Denken konstituiert sich nämlich auch durch „[...] making what is present a uniform sign of what is absent [...]“²²¹. Der Mensch (vor allem aber der zivilisierte Denker, siehe Kapitel 3.1) ist also nicht nur dazu fähig, Dingen/Objekten Bedeutung zuzuschreiben, sondern kann dadurch auch auf Nicht-Gegebenes schließen. Dies manifestiert sich vor allem in der Sprache, einem weiteren zentralen Merkmal des Menschen. All das, was bewusst als Zeichen verwendet wird, ist laut DEWEY Sprache. Diese Zeichen seien jedoch nicht per se bedeutsam, sondern für den Menschen sei vor allem das bedeutsam, was sie schlussendlich repräsentieren.²²² Sprache wird hier also instrumentalisiert und als Bedeutung zuschreibend verstanden: Die Benennung eines Objekts durch ein Wort schreibt Bedeutung zu, welche auch dann verstanden werden kann, wenn das Objekt selbst gerade nicht präsent ist. Diese Instrumentalisierung der Sprache wird vor allem auch in folgender Aussage DEWEYS bestätigt, wenn er Sprache als „Werkzeug“ beschreibt: „[...] the importance of language as a tool of preserving meanings cannot be overstated.“²²³ Weitere anthropologische Merkmale sind also nicht nur Sprache und die Möglichkeit des Menschen, Bedeutungen zuzuschreiben und diese durch ein Wort zu benennen, um diese Bedeutung zu „konservieren“, sondern auch die Möglichkeit, sich diese bei Bedarf bewusst zu machen (wiederum ein Hinweis auf das menschliche Gedächtnis).

DEWEY nennt weiters als wichtige Voraussetzung des Denkens die Herrschaft über den Körper („mastery of the body“), welche nicht nur die Entwicklung von physischer Kontrolle einschließe, sondern auch eine intellektuelle Leistung darstelle. Die Hauptaufgabe der Herrschaft über den Körper sei die, ihn als ein Werkzeug gebrauchen zu können, um eine komfortable und effektive Ordnung der physischen und sozialen Umgebung zu sichern.²²⁴ Der Mensch trachtet also danach, sich in seiner Umgebung wohl zu fühlen und gebraucht seinen Körper dazu, diese Ordnung zu schaffen und aufrecht zu erhalten. Wie schon anhand der Erläuterung von DEWEYS Verständnis von Neugier festgestellt, taucht auch hier wieder eine soziale Dimension des Menschen auf: Die soziale Umgebung wird angesprochen, welche nicht nur geordnet werden kann/soll, sondern unter

²²¹ Dewey 1997, S.17.

²²² Vgl. ebd., S.170f.

²²³ Ebd., S.174.

²²⁴ Vgl. ebd., S. 157f.

anderem auch imitiert wird, wobei DEWEY der Meinung ist, dass reine Imitation („mere imitation“) nicht förderlich für das Denken sein könne. Das soziale Umfeld könne nur als Anreiz dienen, während der Mensch/das Kind diese Anreize verarbeite und für seinen eigenen Gebrauch fruchtbar mache.²²⁵ (Vgl. auch Kapitel 1.2 des Hauptteils zur Entwicklung und Veränderung von „habits“ sowie Kapitel 1.3 des Hauptteils zur Sitte). Zur sozialen Dimension des Menschen tritt hier vor allem auch wieder jene der Wertung: Schon das Kind wählt zur Imitation das aus, was es für seine Zwecke brauchen kann. Dass dieser Zweck immer mit der Lösung eines Problems zusammenhängt, wird im nächsten Kapitel erläutert und veranschaulicht werden.

3.3 Denken als (bloßes?) Mittel zur Problemlösung

*„The problem fixes the end of thought
and the end controls the process of thinking.“*

(DEWEY 1997, S.12)

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel mehrfach erwähnt, ist bei DEWEY (wertvolles) Denken stets als Denken zu verstehen, welches es zum Ziel hat, ein Problem zu lösen. Die für DEWEY einzig wirklich sinnvolle Art des Denkens ist nämlich die des reflektierenden Denkens („reflective thought“), die auch erzieherischen Wert hat²²⁶ (zu Denken und Wert siehe Kapitel 3.4). Diese Denkform beinhaltet bewusstes Nachfragen und Untersuchen der Natur, der Bedingungen und des Zusammenhangs einer Überzeugung. Reflektierendes Denken wird also konstituiert durch reifliche Überlegung jeglicher Annahmen und jeglicher Grundvoraussetzungen für Annahmen. Es ist vor allem auch durch eine bewusste und freiwillige Anstrengung gekennzeichnet, eine Annahme auf stabilen Bedingungen aufzubauen.²²⁷ Reflektierendes Denken ist also durchaus nicht mit jenen Arten des Denkens zu vergleichen, die der Mensch „erleidet“, wie in Kapitel 3.1 geschildert. Diese Art des Denkens ist vom Menschen bewusst eingesetzt und somit wird Denken zum Instrument, welches ein Problem lösen soll.

Laut DEWEY sind es nämlich zwei Aspekte, die in jeder Reflexion enthalten sind: Zum einen ein Zustand von Verwirrung, Stutzig-Werden und Zweifel, zum anderen ein Akt des Suchens oder Untersuchens, um Fakten zu finden, die eine behauptete Annahme bekräftigen oder zunichte machen. Um überhaupt Reflexion anzuregen, bedürfe es nämlich etwas Unerwarteten: Dieser „Schock“, welcher das Alltägliche unterbreche, könne als

²²⁵ Vgl. Dewey 1997, S.160.

²²⁶ Vgl. ebd., S.2-5.

²²⁷ Vgl. ebd., S.5f.

Ausgangspunkt für Denken gesehen werden.²²⁸ „Thinking begins in what may fairly enough be called a forked-road situation, a situation which is ambiguous, which presents a dilemma, which proposes alternatives.“²²⁹ Reflexion beginnt erst dann, wenn man es mit einem Dilemma zu tun hat. Der Mensch braucht also eine Schwierigkeit, die ihn zur Reflexion bewegt.²³⁰ Ohne Problem, das gelöst werden muss, bzw. ohne Schwierigkeit, die überwunden werden muss, fließen unsere Gedanken planlos.

Doch wie geht reflektierendes Denken, welches bewusst ein Problem lösen soll, nun im Einzelnen vor sich? DEWEY unterscheidet fünf aufeinander folgende Stufen der Reflexion, wobei die ersten beiden ineinander fließen können: Ein Problem müsse wahrgenommen werden, eine Verwirrung müsse eingetreten sein und sodann in irgendeiner Art und Weise definiert/präzisiert bzw. zugeordnet werden. Die Schwierigkeit, durch die Reflexion überhaupt erst angeregt werde, präsentiere sich zwar zunächst als Schock, als emotionale Ruhestörung, aber die genaue Spezifizierung des Problems durch Beobachtung in Hinblick auf den Charakter der Schwierigkeit sei der erste Schritt in die richtige Richtung („reflection proper“). Die dritte Stufe der Reflexion sei die Entwicklung möglicher Lösungsansätze, welche den Sprung in etwas Abwesendes, Nicht-Gegebenes mit einschließe. Dadurch könne es hier auch keine Sicherheit mehr geben, und es müssten mehrere Alternativen überlegt werden, welche dann (Stufe vier) einer rationalen Überprüfung unterzogen werden müssten. Die Konsequenzen eines jeden Lösungsansatzes seien zu überdenken. Der abschließende Schritt der Reflexion sei eine Art experimentelle Bestätigung („experimental corroboration“) oder Verifikation der möglichen Problemlösung, welche wiederum durch Beobachtung erreicht werden könne²³¹: „Observation exists at the beginning and again at the end of the process.“²³²

Der reflektierende Mensch wird also durch eine Schwierigkeit, ein auftauchendes Problem, in seinem Alltag gestört. Durch dieses wird er laut DEWEY dann zur Reflexion angeregt, welche zur Lösung eines Problems führen soll. Auffällig ist hierbei, dass der Mensch, überspitzt formuliert, scheinbar unbeirrt vor sich hin lebt und dann aus heiterem Himmel mit einem Problem konfrontiert wird; dem Menschen kommt hier also eine äußerst passive Rolle zu, er „erleidet“ eine Schwierigkeit, die er dann aktiv durch reflektierendes Denken zu lösen hat. Fraglich bleibt hier, ob diese Probleme immer von außen an den Menschen

²²⁸ Vgl. Dewey 1997, S.9.

²²⁹ Ebd., S.11.

²³⁰ Diese Problematik des „Verwirrt-Seins“, der Irritation, als Ausgangspunkt bzw. Anstoß für Denken resp. Lernen wird in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion mit dem Begriff „Negativität“ bezeichnet. Vgl. dazu Benner (Hg.) (2005) und English (2005a) sowie English (2005b).

²³¹ Vgl. Dewey 1997, S.72-77.

²³² Ebd., S.77.

herangetragen werden, oder ob sie auch von ihm selbst produziert werden können (möglicherweise auch „Folgeprobleme“ eines „zugestoßenen Problems“?). DEWEY gibt zwar anschauliche Beispiele für Schwierigkeiten, die durch Reflexion gelöst werden sollten, diese sind aber ausschließlich praktischer Natur²³³ (für eine ausführliche Darstellung von „Denken und Handeln“ siehe Kapitel 3.5). Auch die Aussage DEWEYS, man müsste ein Problem durch Beobachtung lokalisieren und präzisieren, um es einordnen zu können, und durch Experimente könnte man die „Brauchbarkeit“ eines Lösungsansatzes überprüfen, spricht eher dafür, dass er hauptsächlich Schwierigkeiten anspricht, die von außen an den Menschen herangetragen werden.

3.4 Unnützes, fehlerhaftes und richtiges Denken – Denken und Wert

*„Natural intelligence is no barrier
to the propagation of error.“*

(DEWEY 1997, S.21)

Wie in den vorhergehenden Kapiteln des Öfteren erwähnt, erfährt der Begriff des Denkens bei DEWEY eine starke Wertung. Dies lässt sich schon auf der zweiten Seite von „How We Think“ vermuten, wenn DEWEY die erste Form des Denkens, welche mit Tagträumereien und dem Bauen von Luftschlössern gleichgesetzt wird, als jene Form bezeichnet, die von „silly folk and dullards“ angewendet wird.²³⁴ Es ist dies eine Form, welche der Mensch passiv erleidet, also keine bewusste Art des Denkens. Jene Menschen, welche Denken nicht aktiv zur Problemlösung einsetzen können, sind laut DEWEY Dummköpfe. Nur das reflektierende Denken ist wertvoll. Des Weiteren scheint auch die in Kapitel 3.1 schon angesprochene Unterteilung der denkenden Wesen in zivilisierte und nichtzivilisierte eine gewisse Wertung zuzukommen; nicht nur inhaltlich, sondern auch die Benennung dieser zwei „Klassen“ von Denkern lässt schon eine gewisse Art von positiver und negativer Konnotation vermuten, denn immerhin gilt Zivilisation doch als eine der größten menschlichen Errungenschaften: Die nicht zivilisierten Denkenden sind also diejenigen, die mit dem Denken nicht nur anders, sondern wohl auch „schlechter“ umgehen, wobei diesen allerdings wenigstens der aktive Denkakt zugestanden wird.

Während uns das Denken nun laut DEWEY dazu befähigt, uns von Instinkten und Verlangen zu befreien, so kann es jedoch auch die Möglichkeit von Fehlern und Versagen mit sich bringen: „In elevating us above the brute, it opens to us the possibility of failures

²³³ Vgl. exemplarisch Dewey 1997, S.10f., S.15f., S.68-71.

²³⁴ Vgl. ebd., S.2.

to which the animal, limited to instinct, cannot sink.“²³⁵ Es gibt also durchaus richtiges und falsches Denken bei DEWEY, nämlich nicht nur in dem Sinne, dass er zwischen wertvollem und wertlosem Denken unterscheidet; auch das reflektierende Denken, welches prinzipiell als aktiv und wertvoll eingestuft wird, kann also zu „wrong/false/fallacious/erroneous beliefs“ und „misunderstandings/misapprehension/mistaking“²³⁶ führen. Die Wertung des Denkens lässt sich bei DEWEY demnach in zweifacher Hinsicht konstatieren: Zunächst sieht er all jene Formen des Denkens, welche sich nicht mit der Lösung eines Problems bzw. der Reflexion beschäftigen, als wertlos und unnütz (vor allem wohl eben in dem Sinne, dass sie keinen Erkenntnisgewinn hervorbringen). Das problemlösende Denken, welches in Kapitel 3.3 näher erläutert wurde, wird also von DEWEY als ideale Denkform angesehen. Diese wiederum muss nicht zwangsläufig immer zu Nützlichem bzw. Richtigem vordringen, sondern kann durchaus auch zu fehlerhaften Annahmen führen. Diese Fehlschlüsse kämen im sozialen Umfeld zum Tragen: Denn vor allem hier müsse sich die Handlung („action“) auf gültige Gedanken („valid thought“) stützen können; die wichtigsten Zeichen der Gemeinschaft müssten richtig erfasst werden.²³⁷ Gerade wenn es um den Wert des Denkens geht, kommt bei DEWEY immer wieder die Gemeinschaft, welcher der Mensch angehört, in den Blick. Zunächst ist damit implizit gesagt, dass der Mensch immer schon einer Gemeinschaft angehört und sich selbst auch als ein Teil dieser sieht und zu ihrem Fortbestand beitragen will; er selbst muss die Zeichen der Gemeinschaft richtig deuten können, um in ihr zu überleben. Diese Gemeinschaft muss aber nicht nur verstanden werden, sie selbst ist laut DEWEY eine der wichtigsten Fehlerquellen im Denken überhaupt: „[...] social conditions tend to instigate and confirm wrong habits of thinking by authority, by conscious instruction, and by the even more insidious half-conscious influences of language [...]“²³⁸ Wie ist die Gemeinschaft als Fehlerquelle zu verstehen? (Vgl. dazu auch die Bedeutung von „stiff“ bzw. „adult habits“ in Kapitel 2.2 des Hauptteils)

DEWEY nennt, in Anlehnung an John LOCKE und Francis BACON, vier Hauptquellen des fehlerhaften Denkens, wobei zwei davon dem Menschen wesenhaft zuzuschreiben seien („intrinsic“) und zwei äußeren Einflüssen („extrinsic“) unterliegen. Beide dieser äußeren Einflüsse haben mit der Gemeinschaft zu tun: Zunächst neige der Mensch nämlich dazu, die gängigen Meinungen aus Bequemlichkeitsgründen ohne weiteres Nachfragen zu

²³⁵ Dewey 1997, S.19.

²³⁶ Vgl. ebd., S.20ff, S.29, S.129.

²³⁷ Vgl. ebd., S.20.

²³⁸ Ebd., S.25.

akzeptieren. Des Weiteren dürfe der Effekt von dogmatischen Prinzipien nicht übersehen werden, welche lokalen und temporären sozialen Strömungen („local and temporary social currents“) unterliegen und von diesen hervorgebracht werden.²³⁹ Kritisiert wird hier also von DEWEY, dass der Mensch durch die Übernahme von vorgefertigten Meinungen der Gemeinschaft nicht nur zu faul wird, um selbst zu denken und sich selbst eine eigenständige Meinung zu bilden (übernommen wird, was sich bewährt hat), sondern auch, dass Dogmen, welche durchaus zeitlich und lokal auf die jeweilige Gemeinschaft beschränkt sind, ihren Einfluss auf das Denken des Menschen, der ein Teil dieser Gemeinschaft ist, ausüben. Dieser Einfluss scheint bei DEWEY als negativ, wohl vor allem deshalb, weil diese Dogmen im Hintergrund auf die Reflexion des Menschen einwirken und diesem oft nicht bewusst sind. Hier wird dem Menschen also durchaus unterstellt, dass er durch die Gemeinschaft beeinflussbar ist und auch beeinflusst wird. Auffallend ist allerdings, dass DEWEY der Gemeinschaft eine genuin schlechte Einflussnahme auf das Denken zuschreibt, welcher sich der Mensch auch nicht entziehen kann. Zu leicht lasse er sich von Autoritäten lenken.²⁴⁰

Jene „schlechten“ Einflüsse auf das Denken, welche dem Menschen wesenhaft zuzuschreiben sind, sind laut DEWEY vorherrschende Leidenschaften („predominant passions“) und natürliche Tendenzen des Individuums, wie zum Beispiel eilfertige und viel zu weit reichende Konklusionen („hasty and too far-reaching conclusions“).²⁴¹ Besonders auffallend ist hier der Widerspruch zu den in Kapitel 3.1 geschilderten Möglichkeiten des Menschen, die ihm durch das Denken zukommen, nämlich das Umgehen seiner Instinkte; der Mensch kann sich doch mittels Denkfähigkeit von seinen Trieben distanzieren. Nun wiederum sieht DEWEY eine Fehlerquelle, welche zu „falschen“ Gedanken führen kann, in den vorherrschenden Leidenschaften. Seine Beschreibung des Menschen als ein Wesen, welches nur allzu schnell Schlüsse zieht, deckt sich auch mit der zuvor konstatierten Bequemlichkeit des Menschen, die ihn zur Übernahme von Meinungen bewegt. Eigentlich nämlich müsste der Mensch laut DEWEY diese Bequemlichkeit ablegen um „richtig“ zu denken: „To maintain the state of doubt and to carry on systematic and protracted inquiry – these are the essentials of thinking.“²⁴²

Richtiges und wertvolles Denken ist bei DEWEY also immer jenes Denken, welches einerseits zur Lösung eines Problems dient, und andererseits einem bestimmten Schema

²³⁹ Vgl. Dewey 1997, S.22-26.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S.25.

²⁴¹ Vgl. ebd., S.25.

²⁴² Ebd., S.13.

folgt, um zu dieser Lösung zu gelangen. Auffallend ist vor allem, dass DEWEY keinen situationsenthobenen Wertbegriff in Anspruch nimmt, sondern der Wert tatsächlich mit „praktischem Nutzen“ gleichgesetzt wird, nämlich mit der Lösung eines auftauchenden Problems. Dass die Gemeinschaft immer wieder im Zusammenhang mit „falschen Gedanken“ genannt wird, scheint DEWEYS Misstrauen gegenüber allzu leichter Übernahme von autoritärem Gedankengut zu entsprechen, welcher durch Denken im Sinne von eigenen Problemlösungsfindungen entgegengesteuert werden könnte. Der Mensch ist also fähig, seine Bequemlichkeit und seine Autoritätshörigkeit durch „richtiges“ Denken zu überwinden, obwohl er wesenhaft immer wieder dazu neigt, sich diesen hinzugeben. Diese doch eher negative Einschätzung der menschlichen Natur kann also vom Menschen selbst durch aktiven Einsatz des Denkens umgangen werden.

Keineswegs darf man in diesem Zusammenhang aber auch die Nachteile übersehen, die DEWEY in rein empirischem Denken sieht („disadvantages of purely empirical thinking“), also in jenem Denken, welches auf Erfahrungen beruht. Empirische Schlussfolgerungen seien zwar oft richtig und eine große Hilfe im praktischen Leben, allerdings seien sie auch für eine Fülle von falschen Ansichten verantwortlich. Die Richtigkeit von empirischen Folgerungen sei nämlich eher Glück als Methode.²⁴³ Diese Einschätzung DEWEYS scheint vor allem deshalb sehr verwunderlich und auch widersprüchlich, weil gerade seine Ausführungen zu dem überaus positiven reflektierenden Denken empirisches Denken einschließen (siehe Kapitel 3.3), sofern empirisches Denken nicht nur als jenes interpretiert wird, welches auf Erfahrungen beruht, sondern man es auch als „aus der Beobachtung erwachsen“²⁴⁴ versteht. DEWEY spricht vor allem in seiner Schilderung der Stufen der Reflexion von Beobachtung, welche Anfang und Ende einer Reflexion sei.²⁴⁵ Ist es möglich, dass die Lösung von Problemen, welche ja bei DEWEY quasi als „höchstes Gut“ erscheint, nun doch durch große Defizite gekennzeichnet und immensen Fehlerquellen ausgesetzt ist? Um die Fehlerquellen des empirischen Denkens zu vermeiden, schlägt DEWEY die wissenschaftliche Methode vor („scientific method“), welche durch experimentelles Denken gekennzeichnet sei. Diese wissenschaftliche Denkart sei eine notwendige Voraussetzung für den Fortschritt.²⁴⁶ Außerdem: „The prime necessity for scientific thought is that the thinker be freed from the tyranny of sense stimuli and habit, [...]“²⁴⁷ Von der Tyrannei, also „Gewaltherrschaft“²⁴⁸, der „habits“ und der

²⁴³ Vgl. Dewey 1997, S.146f.

²⁴⁴ Vgl. Drosdowski (Hg.)⁵ 1990, S.216.

²⁴⁵ Vgl. Dewey 1997, S.72-77.

²⁴⁶ Vgl. ebd., S.150f. und S.155.

²⁴⁷ Ebd., S.155.

Wahrnehmungsreize muss der Denker unbedingt befreit werden. Hier kommt dem Denken einmal mehr eine Art „Befreiung“ zu (siehe dazu auch Kapitel 3.1: Der Mensch könne sich durch die Denkfähigkeit von seinen Trieben und Instinkten befreien; oder eine andere Ausformung des „Befreiungsgedanken“ in Kapitel 3.5: Das abstrakte Denken könne sich vom praktischen Leben befreien). Das wissenschaftliche Denken befreit von der Herrschaft, die „habits“ und Wahrnehmungsreize auf den Menschen ausüben. Der Mensch ist also seiner Wahrnehmung und seinen „habits“ unterworfen (zum Begriff „habit“ bei DEWEY siehe Kapitel 1 des Hauptteils). Wiederum scheint hier eine Korrelation zu DEWEYS Verständnis des reflektierenden Denkens vorzuliegen: Wenn sich der Mensch nämlich von seinen Wahrnehmungen befreien soll, wie kann er dann Probleme, die es zu lösen gilt, wahrnehmen?

3.5 Denken und Handeln – Handeln und Denken

*„A thinking being can, accordingly,
act on the basis
of the absent and the future.“*

(DEWEY 1997, S.14)

Die enge Verschränkung, die Denken und Handeln bei DEWEY erfährt, wurde bereits in den vorhergehenden Ausführungen des Öfteren erwähnt. Schon in Kapitel 3.1, welches das Denken als genuin menschliche Eigenschaft erläutert, wird dies offensichtlich, wenn DEWEY immer wieder betont, dass sowohl zivilisiertes als auch nicht zivilisiertes Denken immer auf Handlungen gerichtet ist. DEWEY lässt allerdings zunächst unerläutert, wie er das Verhältnis von Denken und Handeln sieht: Wird Denken durch Handeln hervorgebracht? Oder handeln wir erst, weil wir zuvor gedacht haben? An anderer Stelle des Werkes „How We Think“ findet sich ein möglicher Hinweis darauf, wie dieses Verhältnis beschaffen sein könnte: „If a man’s actions are not guided by thoughtful conclusions, then they are guided by inconsiderate impulse, unbalanced appetite, caprice, or the circumstance of the moment.“²⁴⁹ Handlungen müssen also von gut durchdachten, wohl überlegten Schlussfolgerungen angeleitet und gelenkt werden; sonst würden sie von unbedachten Impulsen, Gelüsten oder momentanen Umständen geleitet. Hier scheint dem Denken eine gewisse Vor- und Gleichzeitigkeit zuzukommen: Die Handlungen werden durch das Denken (an)geleitet. Die Tatsache, dass die Neugier, welche von DEWEY als Voraussetzung des Denkens gesehen wird, immer aus einer Handlung mit Objekten

²⁴⁸ Vgl. Wahrig-Burfeind (Hg.) 1999, S.970.

²⁴⁹ Dewey 1997, S.67.

entspringt, ist zwar ein weiteres Indiz dafür, dass Denken und Handeln immer im Zusammenhang stehen (siehe Kapitel 3.2), beansprucht aber eine andere Zeitdimension als die zuvor genannte: Hier wird die Handlung als Ausgangspunkt des Denkens verstanden. Der Mensch neige dazu, die Ordnung seiner Gedanken durch eine Ordnung seiner Handlungen zu erlangen.²⁵⁰ Auch hier kommt es zu einer Vorzeitigkeit der Handlung. Da aber nirgends eine eindeutige Aussage DEWEYS zu dieser Zeitdimension zu finden ist, scheint es gerechtfertigt, Denken und Handeln in einem Wechselverhältnis zu begreifen, da sie sich wohl gegenseitig beeinflussen und das eine ohne das andere nicht verstanden werden kann. (Vgl. Kapitel 2.3 des Hauptteils: Die natürliche Aktivität wird hier als ursprünglich vorausgesetzt.)

Der Zusammenhang zwischen Denken und Handeln im Lichte der Zeitdimension manifestiert sich weiters in zweifacher Weise: Den Zivilisierten wird die Fähigkeit zugesprochen, Gegebenes zu erleben, durch Denken Nicht-Gegebenes und möglicherweise Gefährliches zu erschließen und durch vorausschauende Handlungen zu vermeiden. Die Nicht-Zivilisierten hingegen denken zwar auch, aber müssen Gefährliches erst erlebt haben, bevor sie dies in Zukunft durch bewusste Handlungen umgehen können. Somit lässt sich auch eine Zeitperspektive feststellen, welche sich aber wiederum in zweifacher Hinsicht sehen lässt: Für die Zivilisierten ist Denken nicht nur auf Handlungen im Allgemeinen gerichtet, sondern richtet sich auf zukünftiges Handeln. Die Nicht-Zivilisierten aber scheinen eine Art „Vergangenheitsperspektive“ zu brauchen, um auf Zukünftiges schließen zu können, denn sie müssen Gefährliches schon einmal erlebt haben, um es dann in Zukunft vermeiden zu können. Inwiefern nun diese „Zeitlichkeit“ als ein allgemeines Wesensmerkmal des Menschen interpretiert werden kann, bleibt hier vor allem durch diese „Zweiteilung“ des Menschen in zivilisierte und nicht zivilisierte Denker fraglich.

DEWEY unterscheidet außerdem abstraktes von konkretem Denken. Die Unterscheidung, was für das Individuum als konkret oder abstrakt gilt, sei durch die Anforderungen des praktischen Lebens („demands of practical life“) bestimmt. Das Abstrakte sei eher das Theoretische, welches nicht mit praktischen Belangen in Verbindung gebracht werde.²⁵¹ Das konkrete Denken hingegen kann mit dem problemlösenden Denken gleichgesetzt werden: „When thinking is used as a means to some end, good, or value beyond itself, it is concrete; when it is employed simply as a means to more thinking, it is abstract.“²⁵² Der

²⁵⁰ Vgl. Dewey 1997, S.41.

²⁵¹ Vgl. ebd., S.137.

²⁵² Ebd., S.138.

Mensch ist also nicht nur dazu fähig, konkret zu denken, um Probleme zu lösen, sondern er kann auch abstraktem Denken frönen, welches nur das Denken per se zum Ziel hat. Obwohl DEWEY nach bisherigen Darstellungen nur dem problemlösenden Denken einen positiven Wert abgewinnen konnte (siehe Kapitel 3.3 und 3.4), so ist er in Bezug auf abstraktes Denken doch auch positiv gestimmt: Das Interesse nämlich für Wissen um des Wissens willen sei durchaus notwendig, um sich vom praktischen Leben zu emanzipieren, um es reich und fortschrittlich zu machen („rich and progressive“).²⁵³

Besonders erwähnenswert erscheint hier die Selbstverständlichkeit, mit der DEWEY das Denken mit dem Begriff des Wissens verbindet: Denkt man ohne eine Lösung für etwas zu suchen, so scheint es um Wissen zu gehen, welches man nicht für einen Zweck von außen gebrauchen kann bzw. will. Gedanken, welche nicht Mittel zum Zweck sind, könnten im Sinne DEWEYS daher als Wissen bezeichnet werden. Allerdings könnte DEWEY ein Widerspruch in seiner Argumentation unterstellt werden, da er zuvor nur dem reflektierenden Denken einen positiven Wert zugesprochen hat, nun aber auch dem abstrakten Denken, welches keinerlei Problemlösung zum Ziel hat, nicht nur überhaupt einen Sinn zuspricht, sondern sogar meint, durch dieses könne man sich vom praktischen Leben emanzipieren. Wird Emanzipation als „Befreiung von Abhängigkeit und Bevormundung“²⁵⁴ gefasst, so könnte das abstrakte Denken als jenes Denken gesehen werden, welches sich von den Anforderungen des praktischen Lebens befreit und wirklich nur um seiner selbst willen fungiert.

3.6 Überlegen – Intelligenz im Spannungsfeld von „habits“ und Impulsen

*„With the conflict of habits
and the release of impulse
there is conscious search.“*

(DEWEY 2002, S.180)

Die vorhergehenden Unterkapitel beschäftigten sich vor allem mit DEWEYS Verständnis des menschlichen Denkens, wie er es 1910 in seinem Werk „How We Think“ darlegte. Zwölf Jahre später allerdings, in „Human Nature and Conduct“ aus dem Jahre 1922, wird Denken im Zusammenhang mit „Intelligenz“ erläutert, welches DEWEY als drittes menschliches Merkmal neben „habits“ und Impulsen nennt. Zunächst kann davon ausgegangen werden, dass DEWEY Denken („thought“) und Intelligenz nicht eindeutig

²⁵³ Vgl. Dewey 1997, S.139.

²⁵⁴ Vgl. Wahrig-Burfeind (Hg.) 1999, S.243.

voneinander abgrenzt und diese Begriffe teilweise synonym verwendet²⁵⁵. So spricht er bspw. in einem Atemzug von „work of thought“ und „office of intelligence“²⁵⁶, wenn er darauf eingeht, wie sich die menschliche Intelligenz im Zusammenhang mit „habits“ und Impulsen positioniert. Während DEWEY in „How We Think“ noch davon ausgeht, dass die Denkfähigkeit als jenes Mittel dient, welches den Menschen zu einem quasi „zukunftsgerichteten“ Handeln verhilft (vgl. Kapitel 3.1 des Hauptteils), so spricht er nun den „habits“ jene Eigenschaften zu, die üblicherweise mit Denken assoziiert werden: „[...] [H]abits do all the perceiving, recognizing, imaging, recalling, judging, conceiving and reasoning that is done.“²⁵⁷ Der große Unterschied zwischen „habits“ und Denken bzw. Intelligenz ist aber wohl, dass „habits“ es nicht vermögen, jenes reflektierende Denken zu leisten, welches in Kapitel 3.3 (des Hauptteils) dargestellt wurde. Deshalb braucht es laut DEWEY neben „habits“ und Impulsen nun auch die Intelligenz, welche genau das leisten könne, was die zuvor genannten nicht könnten: „Habit as such is too definitely adapted to an environment to survey or analyze it, and impulse is too indeterminately related to the environment to be capable of reporting anything about it.“²⁵⁸ Intelligenz, welche bei DEWEY nicht exakt definiert wird, scheint eine Kombination von „habits“ und Impulsen zu sein: „A certain delicate combination of habit and impulse is requisite for observation, memory and judgment.“²⁵⁹ Um also Beobachtung, Erinnerung und Urteile, also jene Elemente, welche für reflektierendes Denken unumgänglich scheinen (vgl. auch Kapitel 3.3 des Hauptteils), überhaupt erst zu ermöglichen, brauche es die Intelligenz, welche sich aus einer bestimmten Mischung von Impulsen und „habits“ zusammensetze. Wie genau diese Mischung beschaffen sein muss, bleibt allerdings bei DEWEY unerläutert, jedoch geht er näher auf jene Aspekte ein, welche die Rolle von „habits“ und Impulsen in der menschlichen Intelligenz festlegen.

„Zu wissen wie“, also das „Know How“, sei die Aufgabe der menschlichen „habits“: „We walk and read aloud, [...] and do a thousand useful acts without thinking of them.“²⁶⁰ Der Mensch ist also in der Lage, viele Dinge zu verrichten, ohne über diese nachdenken zu müssen (dies wurde in Kapitel 1.2 des Hauptteils schon genannt: DEWEY sieht dies wohl als einen Vorteil von „habits“). Dieses „Verrichten“ ohne einen Gedanken an das Wie und

²⁵⁵ Um eine Abgrenzung gegenüber den zuvor erläuterten Ausführungen Deweys zum menschlichen Denken zu gewährleisten, wird in diesem Kapitel der Begriff „Intelligenz“ verwendet werden, wenn es darum geht, jene Bemerkungen Deweys darzustellen, welche er 1922 tätigte, während „Denken“ weiterhin dann verwendet wird, wenn es um jene Inhalte geht, die er bereits 1910 formulierte.

²⁵⁶ Vgl. Dewey 2002, S.172.

²⁵⁷ Ebd., S.177.

²⁵⁸ Ebd., S.177.

²⁵⁹ Ebd., S.177.

²⁶⁰ Ebd., S.178.

Warum zu verschwenden, könne laut DEWEY aber gestört werden und führe zum Einsatz der Intelligenz.²⁶¹ Hier wiederholt sich also das, was auch schon in Kapitel 3.3 (des Hauptteils) als „Anstoß“ des Denkens erläutert wurde: Ein Zustand von Verwirrung, Stutzig-Werden und Zweifel wird gebraucht, um den Menschen überhaupt erst zum Denken zu animieren. Komme es nun zu einer solch verwirrenden Situation, so würden neue Impulse freigelassen („release“), welche das Ziel hätten, bereits vorhandene „habits“ zu reorganisieren. Die essentielle Funktion der Intelligenz sei es nun, eine solche Situation aufzuklären („clear up“).²⁶²

Die Intelligenz äußert sich bei DEWEY nämlich in erster Linie in der Überlegung („deliberation“) des Menschen, welche sich mit der dritten und vierten Stufe des reflektierenden Denkens, wie es vor allem in Kapitel 3.3 (des Hauptteils) erläutert wurde, vergleichen lässt. Diese beiden Stufen im problemlösenden Denken sind jene, welche die Entwicklung möglicher Lösungsansätze sowie deren rationale Überprüfung darstellen.²⁶³ „[...] [D]eliberation is a dramatic rehearsal (in imagination) of various competing possible lines of action.“²⁶⁴ Die Überlegung ist also jenes Ausprobieren von verschiedenen konkurrierenden Handlungen (wieder einmal ein Bezug zum Handeln, vgl. dazu auch Kapitel 3.5 des Hauptteils), die möglich wären. Dies alles findet allerdings in der Vorstellung des Menschen statt, welche ebenfalls als ein anthropologisches Merkmal gesehen werden kann. Auch in der Überlegung treten die Anteile von „habits“ und Impulsen an der Intelligenz wieder zu Tage: „It [deliberation] is an experiment in making various combinations of selected elements of habits and impulses, to see what the resultant action would be like if it were entered upon.“²⁶⁵ Hier wird die bereits genannte Kombination von „habits“ und Impulsen noch einmal aufgegriffen und (mehr oder weniger) spezifiziert: Die Überlegung bzw. die Intelligenz vermag es wohl, die verschiedenen Elemente von „habits“ und Impulsen zu durchschauen, sie dann in diverse Kombinationen und „Mischverhältnisse“ zu bringen, um danach auch noch festzustellen, welche Aktion aus diesen Kombinationen resultieren würden. Dies scheint im Lichte der in Kapitel 1 und 2 (des Hauptteils) beschriebenen „habits“ und Impulse eine fast „übermenschliche“ Leistung: „Habits“ wurden nämlich als Mächte über den Menschen charakterisiert, welche noch dazu eigentlich unbewusst operieren, während Impulse die „Rohstoffe“ der „habits“ darstellen, welche es dennoch vermögen, diese zu verändern. All

²⁶¹ Vgl. Dewey 2002, S.178.

²⁶² Vgl. ebd., S.179f.

²⁶³ Vgl. ebd., S.72-77.

²⁶⁴ Ebd., S.190.

²⁶⁵ Ebd., S.190.

diese Aspekte scheint der Mensch nun auf Grund seiner Intelligenz schlussendlich doch zu durchschauen und für sich nützen zu können. Allerdings resultiert laut DEWEY aus dieser Möglichkeit des Menschen zu überlegen auch eine gewisse Art der „Wahl“ („choice“), wobei eine „Vorbelastung“ nicht geleugnet werden könne: „We are always biased beings, tending in one direction rather than another.“²⁶⁶ Diese Vorbelastung wird zwar von DEWEY nicht näher erläutert, kann aber wohl, wenn man seine Sichtweise der „habits“ bedenkt, nur meinen, dass der Mensch nicht nur durch „habits“ in seinem Urteil quasi „vorbelastet“ ist, sondern auch durch seine Umwelten und die Reaktionen derselben auf seine Handlungen. Inwieweit dann tatsächlich eine Art „Wahl“ stattfindet, bleibt fraglich, auch wenn man im Hinterkopf behält, dass die Selbstbestimmung des Menschen bei DEWEY keinen großen Stellenwert erfährt.

Die Rolle der Impulse in der Überlegung wird bei DEWEY folgendermaßen charakterisiert: „The clew of impulse is [...] to start something. It is in a hurry. It rushes us off our feet.“²⁶⁷ Impulse scheinen also auch Auslöser dafür zu sein, dass eine Situation als verwirrend empfunden wird. Sie ziehen uns quasi den Boden unter den Füßen weg, weil ein „alt(bewährtes) habit“ nicht mehr funktioniert, und somit ein Impuls frei gesetzt wird, der den Menschen zum Überlegen bringt. Dies ist allerdings laut DEWEY ein Vorgang, der nicht wie die Impulse eilig („hurry“) stattfindet, sondern „[...] a long process of selections and combinations“²⁶⁸ darstellt. Wenn der Mensch also vor seinem Handeln überlegt, so wird er nicht schnell agieren, sondern eben „wohlüberlegt“ vorgehen.

Intelligenz im Sinne DEWEYS ist vor allem geprägt durch die „überlegene“ Rolle, die diese im Spannungsfeld von „habits“ und Impulsen einnimmt: Sie ist es wohl, die beide kombiniert und dann so handelt, wie es am sinnvollsten erscheint. Intelligenz bleibt also auf das Handeln fixiert und hat zum Ziel, die Aktionen des Menschen zu leiten; dies kann allerdings erst dann geschehen, wenn Komponenten von „habits“ und Impulsen gleichermaßen beachtet wurden. Vergleicht man diese Sichtweise mit DEWEYS Erläuterungen zum Denken aus dem Jahre 1910, so muss festgestellt werden, dass Intelligenz zwölf Jahre später als eine Art „verkürztes“ Konzept von Denken erscheint, da die Überlegung, in welcher sich die Intelligenz manifestiert, bloß als zwei von fünf Stufen des reflektierenden Denkens „entlarvt“ werden konnten. Ebenso lässt sich eine ohnehin vorhandene „Verkürzung“ des Menschen auf seine „habits“ auch im Zusammenhang mit Intelligenz nicht leugnen: Sie sind es immerhin, die eigentlich alles bestimmen und auch

²⁶⁶ Dewey 2002, S.193.

²⁶⁷ Ebd., S.196.

²⁶⁸ Ebd., S.197.

durch Überlegung nicht transzendiert werden können, sondern nur in anderen Kombinationen mit Impulsen auftauchen. 1910 war dieses Konzept der „habits“ noch nicht entwickelt, obwohl DEWEY auch damals schon von einer Tyrannei der „habits“²⁶⁹ sprach, welche mit Hilfe des Denkens allerdings „besiegt“ werden konnte. Zwölf Jahre später sind diese aber so dominierend geworden, dass auch die Intelligenz keine Abhilfe mehr leisten kann.

²⁶⁹ Vgl. Dewey 1997, S.155 und Kapitel 3.4 des Hauptteils dieser Arbeit.

III Ergebnisse und Schlussbemerkungen

1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im Hauptteil dieser Diplomarbeit wurde der Versuch unternommen, die leitende Forschungsfrage „*Welche impliziten und expliziten Aussagen zum Bild des Menschen finden sich in ausgewählten Texten von John DEWEY?*“ zu beantworten. Die Ergebnisse werden nun abschließend zusammengefasst und diskutiert, vor allem im Hinblick auf die Stringenz der Argumentation und die Widersprüchlichkeiten in DEWEYS Ausführungen, da diese während der Analyse seiner Schriften am meisten aufgefallen sind. Abschließend werden Anschlussfragen genannt, die die weitere Aufarbeitung der erziehungstheoretischen Werke DEWEYS im Sinne der Pädagogischen Anthropologie leiten könnten.

Das erste Kapitel des Hauptteils beschäftigte sich mit „*habits*“. In einer ersten Annäherung an den Begriff „*habit*“ bei DEWEY und das dahinter liegende Konzept konnte gezeigt werden, dass „*habit*“ nicht mit einem einzigen deutschen Wort übersetzt werden kann. Das, was DEWEY mit „*habits*“ bezeichnet, erscheint nämlich durchaus uneinheitlich und widersprüchlich: Der Mensch sei zunächst auf seine Umwelt verweisen, denn ohne diese sei er nicht überlebensfähig. In der Interaktion mit seiner Umwelt würde sich der Mensch (aber scheinbar nicht bewusst) „*habits*“ aneignen, welche dann in ihm weiterwirken und all seine weiteren Aktivitäten beeinflussen und dominieren. Außerdem würden sie sich als ein Filter zwischen Mensch und Welt stellen. An anderer Stelle aber, wenn DEWEY von „*bad habits*“ spricht, geht er sehr wohl davon aus, dass sich der Mensch seiner „*habits*“ bewusst werden könne, obwohl sie doch eigentlich unbewusst wirken. In der Darstellung der Aussagen DEWEYS zur Entstehung und Veränderung von „*habits*“ wurde die enorme Bedeutung der Umwelt für die Entwicklung des Menschen herausgearbeitet. Der Mensch werde nämlich in eine Umwelt hineingeboren, von der er abhängig sei und mit der er sich aktiv auseinandersetzen müsse, wenn er überleben wolle. Die Menschen, mit denen der neugeborene Mensch dann in Interaktion trete, hätten bereits „*habits*“ ausgebildet, und diese würden sodann übernommen werden. Die Entwicklung von „*habits*“ erscheint hier also als eine Anpassungsleistung des Menschen an seine Umwelt. Allerdings gibt es bei DEWEY nicht nur eine einzige Umwelt, sondern mehrere, unterschiedliche. In diesen würden unterschiedliche „*habits*“ vorherrschen und durch die gegenseitige Beeinflussung der verschiedenen Umwelten könne es zu einer Modifizierung der „*habits*“ kommen, wobei „*habits*“ hier als „*Feindbild*“ erscheinen. Für eine genauere Darstellung der Ausführungen DEWEYS zur sozialen Umwelt wurden dessen Verständnis von Sitte, welche

er als „collective habit“ bezeichnet, dargestellt. Da der Mensch in einer Gemeinschaft leben, komme es zu Gruppenaktivitäten, welche zur Ausbildung von Sitten führen würden. Hier spricht DEWEY davon, dass der Mensch mitbestimmen könne, welche Sitten er übernehmen wolle, was widersprüchlich scheint, denn eigentlich müsste der Mensch ja vorerst jene Sitten übernehmen, die in der Gemeinschaft vorherrschen, in die er hineingeboren wurde, wenn man DEWEYS Ausführungen zum Einfluss der Umwelt auf „habits“ strikt denkt. DEWEYS Verständnis von menschlichem Charakter, welcher die gegenseitige Durchdringung von „habits“ bedeute, wurde ebenso erläutert und konnte wiederum als widersprüchlich zu anderen Aussagen DEWEYS entlarvt werden: Denn „habits“ seien ja eigentlich gar nicht so starr und feststehend, wie man aus anfänglichen Bemerkungen schließen könnte, sondern würden sich gegenseitig beeinflussen und in ständigem Wandel befinden.

Die Bedeutungen, welche DEWEY „habits“ zuschreibt, können also durchaus als widersprüchlich bezeichnet werden: Der Mensch wird zunächst als „Sklave“ seiner „habits“ dargestellt, denn sobald er sie erworben hätte, würden sie unbewusst in ihm weiter wirken, all seine weiteren Aktivitäten beeinflussen und dominieren und sich sogar als ein Filter zwischen ihm und die Welt stellen. An anderer Stelle bezeichnet DEWEY „habits“ nicht als Mächte über den Menschen, sondern sieht „habit“ als eine Macht des Menschen, denn er könne seine „habits“ aktiv erwerben und sich an ihnen erfreuen. Andererseits wird „habit“ aber auch als ein Feind des Menschen gesehen. Darüber hinaus bezeichnet DEWEY „habits“ zugleich als etwas Starres, Festgefahrenes und als etwas Flexibles, Situationsabhängiges.

Im zweiten Kapitel des Hauptteils wurde DEWEYS Verständnis der menschlichen *Impulse* erläutert, welche er explizit, wie auch schon „habits“, als Merkmale der menschlichen Natur nennt. Zunächst wurde versucht, Impulse im Sinne DEWEYS zu beschreiben und die Verwobenheit mit „habits“ aufzuzeigen. Der Begriff „Impuls“ bezeichnet bei DEWEY die natürlichen Aktivitäten, welche dem Mensch von Geburt an quasi als „Ausstattung“ gegeben seien. Allerdings könnten diese erst durch die Interaktion mit der sozialen Umwelt in etwas „Brauchbares“ umgewandelt werden, nämlich in „habits“. Der natürliche Vorrat an Impulsen sei bei jedem Menschen gleich und erst die Umwelt mache die Menschen zu unterschiedlichen Wesen. Besonders auffallend ist hier die Passivität des Menschen, dem jegliche Form der Selbstbestimmung abgesprochen wird, da er sowieso zu dem wird, was die Umwelt aus ihm macht. Andererseits aber schreibt DEWEY Impulsen eine große Bedeutung zu, denn diese würden den menschlichen Fortschritt erst ermöglichen. Wenn

nämlich auch „habits“ eine gewisse Macht über den Menschen ausüben, so können Impulse dennoch wiederum Macht auf „habits“ ausüben und sich diesen entgegenstellen bzw. diese verändern. Es kommt anscheinend zu einer Art Kreislauf: Aus angeborenen Impulsen werden „habits“ und Sitten. Irgendwann würde man jedoch unzufrieden mit rigiden und steifen „habits“ und unterdrückte Impulse würden ausbrechen. Veraltete „habits“ könnten damit erneuert werden. Dass sich der Mensch solche „habits“ resp. Sitten überhaupt erst angeeignet hätte sei ein Muss gewesen, um in der bestehenden Gemeinschaft überleben zu können. Dass Sitten veralten falle laut DEWEY aber nur einigen wenigen Auserwählten auf. Diese könnten dann mit Hilfe ihrer Impulse zu einer Veränderung beitragen und ihren Nachkommen zum Fortschritt verhelfen, wobei die praktische Umsetzung dieser Idee bei DEWEY schwammig bleibt.

Da sich die natürliche Aktivität in DEWEYS Ausführungen immer wieder findet und der Mensch als Akteur stark betont wird, wurde ihr ein eigenes Unterkapitel gewidmet, welches sich auch mit der Motivation des Menschen in DEWEYS Sinne beschäftigt. Während die „habit“-Werdung als die ideale Entfaltungsmöglichkeit von Impulsen gilt, gibt DEWEY zwei weitere Möglichkeiten an, wie sich Impulse entwickeln können: Sie könnten unterdrückt werden, was aber zwangsläufig zur Ausbildung einer mentalen Pathologie führe. Dadurch wären sie jeglicher Kontrolle entzogen, da sie dann „unterirdisch“ ihr Unwesen im Menschen treiben würden. Die andere Möglichkeit wäre eine explosive Entladung der Impulse, welche im Rebellen vorherrsche, der sich gegen das Gemeinschaftsleben richte. Die natürliche Aktivität kann sich also in verschiedenen Formen äußern. Dass sie sich äußert, ist für DEWEY allerdings ein Faktum. Daher ist er auch der Meinung, dass der Mensch kein Motiv brauche, welches ihn zur Aktivität antreibe. Allerdings würde er aus den Konsequenzen seines Tuns Motive für weitere Handlungen ableiten. Auch hier erscheint der Mensch wieder einmal als ein von außen bestimmtes Wesen; denn Motive werden laut DEWEY abhängig von Reaktionen der Umwelt auf vorangegangene Handlungen ausgebildet.

Das dritte Kapitel des Hauptteils erläutert die Aussagen DEWEYS zum *menschlichen Denken* und zur *Intelligenz*. Denken wird in DEWEYS Ausführungen zunächst vor allem als das bestimmende Merkmal dargestellt, welches den Menschen vom Tier unterscheidet. Allerdings gibt es laut DEWEY nur eine einzige wertvolle Denkart, nämlich die des reflektierenden Denkens. Bevor es zu einem solchen überhaupt kommen kann, müssten jedoch gewisse Voraussetzungen zutreffen, die das Denken ermöglichen: Diese seien die menschliche Neugier, welche angeboren sei und sich zu einer intellektuellen Neugierde

entwickle, das menschliche Gedächtnis, welches Erfahrungen speichere, die Möglichkeit, Deutungen zu vergeben (dies manifestiere sich vor allem in der menschlichen Sprache) und die Herrschaft über den Körper, welche nicht nur eine physische sondern auch eine intellektuelle Leistung darstelle. Treffen diese Voraussetzungen, welche willkürlich gewählt scheinen, zu, könne es also zum reflektierenden Denken kommen, welches sich in Stufen unterteilen lasse: Zunächst müsse ein Problem wahrgenommen werden, welches stutzig mache und Verwirrung stifte. Dies sei der Auslöser für die Entwicklung möglicher Lösungsansätze und Alternativen, welche rational überprüft werden müssten. Schlussendlich käme es dann zu einer experimentellen Bestätigung oder Verifikation der möglichen Problemlösung. Der Mensch scheint hier als passives Wesen mit Problemen konfrontiert, die er dann aktiv zu lösen versucht. Geht Denken nicht problemlösend vor sich, so spricht DEWEY diesem „anderen“ Denken jeglichen Wert ab: Es sei unnütz. Allerdings könne auch das reflektierende Denken zu fehlerhaften Annahmen führen. DEWEY nimmt hier keinen überzeitlichen Wertbegriff in Anspruch, sondern setzt Wert mit „praktischem Nutzen“ gleich. Allerdings gesteht DEWEY dem abstrakten Denken, welches nichts mit praktischen Belangen zu tun hätte, dennoch eine „Daseinsberechtigung“ zu: Wissen um des Wissens willen sei nämlich notwendig, um sich vom praktischen Leben zu emanzipieren. In der Erläuterung der Intelligenz im Sinne DEWEYS wurde versucht, Intelligenz im Spannungsfeld von „habits“ und Impulsen darzustellen. Intelligenz setze sich nämlich aus einer bestimmten Mischung von „habits“ und Impulsen zusammen, wobei sie sich in erster Linie in der Überlegung äußere. Durch die Intelligenz könne der Mensch Aspekte von „habits“ und Impulsen kombinieren und dementsprechend handeln. Auch Denken und Intelligenz vermögen es also nicht, den Menschen von seinen „habits“ zu befreien; sie sind es, die den Menschen zum Menschen machen, denn er ist eine „creature of habit“²⁷⁰.

Der Mensch bei John DEWEY (so wie er ihn in „Human Nature and Conduct“ und „How We Think“ darstellt) ist gänzlich von seinen „habits“ bestimmt. „Habit“, so konnte gezeigt werden, ist in sich kein schlüssiges Konzept, sondern an mehreren Stellen widersprüchlich. Eine Komponente der menschlichen „habits“, die sich jedoch durchgängig wiederfinden lässt, ist der Einfluss der Umwelt: Der Mensch ist und bleibt auf seine Umwelt verwiesen, er muss sich dieser anpassen. Sie ermöglicht ihm das Überleben und sie ist es auch, die sein ganzes Leben zu bestimmten scheint. Von einer Art Selbstbestimmung ist bei DEWEY keine Rede, denn der Mensch richtet sich nach den Anforderungen, die die Umwelt an ihn

²⁷⁰ Vgl. Dewey 2002, S.125.

stellt. Sogar das menschliche Denken ist dem „Primat der Praxis“ unterworfen und kann sich nicht endgültig den angeeigneten „habits“ entziehen.

Diese Arbeit versucht einen Beitrag zur Aufarbeitung der Anthropologie DEWEYS zu liefern und versteht sich nicht als eine systematische Darstellung seines Menschenbildes. Dennoch zeigt sich bereits in den bearbeiteten zwei Werken „Human Nature and Conduct“ und „How We Think“, dass DEWEY dem Menschen bestimmte Wesensmerkmale zuschreibt und viele mögliche abspricht. „Die Anthropologie, das Wissen und die Lehre vom Menschen, ist seit den Anfängen des tradierten okzidentalen Denkens ein ständiger Begleiter der Pädagogik.“²⁷¹ Laut ZIRFAS (2004) ist es also schon immer zu einer Verwobenheit von Anthropologie und Pädagogik gekommen, und diese Verwobenheit findet sich auch in den Werken John DEWEYS wieder, häufig implizit, oft aber auch explizit. Zu fragen bleibt, ob denn der Mensch überhaupt auf „Merkmale“ reduzierbar ist. Hierzu liefert vor allem die aktuelle Diskussion der Pädagogischen Anthropologie eine mögliche Antwort, welche sich als eine „heuristische pädagogische Anthropologie“ versteht: „Hier wird nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen gestellt, sondern die Frage nach den Momenten, die für Menschsein als konstitutiv betrachtet werden können.“²⁷² (Hervorhebung laut Original) ZIRFAS konstatiert also, dass der Mensch nicht auf einige Merkmale festgelegt wird, sondern dass es vielmehr darum geht, „[...] die notwendigen historischen Bedingungen [...]“²⁷³ zu formulieren, um über den Menschen als solches sprechen zu können.

Trotz dieser neuen Sichtweise auf die Pädagogische Anthropologie kann sich eine weitere Aufarbeitung der Anthropologie DEWEYS sowie seiner Werke im Allgemeinen als ein wichtiger Perspektivenwechsel erweisen und wertvolle Anregungen für die deutsche erziehungswissenschaftliche Forschung erbringen, da pragmatistische Ansätze ein ganz anderes Licht auf viele Aspekte werfen und somit neue Denkanstöße liefern können. Diese Arbeit hat nun versucht, einen Beitrag zur Aufarbeitung der Anthropologie DEWEYS zu leisten, wobei sich folgende mögliche Anschlussfragen für eine Weiterarbeit stellen ließen: Welche weiteren anthropologischen Merkmale können in DEWEYS Werken aufgefunden werden? Lässt sich eine Systematik der Anthropologie DEWEYS entwickeln und wenn ja, wie müsste/könnte diese aussehen? Welche erziehungstheoretischen Überlegungen schließen an DEWEYS Menschenbild an und sind diese stringent? Dies sind nur einige Fragen, die es in der Forschung rund um DEWEY noch zu beantworten gäbe. Da es aber

²⁷¹ Zirfas 2004, S.8.

²⁷² Ebd., S.34.

²⁷³ Ebd., S.34.

ohnehin in den letzten Jahren zu einer „Renaissance“ der Dewey-Forschung gekommen ist, bleibt zumindest die Hoffnung, dass DEWEY nicht wieder fälschlicherweise als ein „weiterer Reformpädagoge“ in der Versenkung verschwindet.

2 Literaturverzeichnis

BELLMANN, Johannes (2005a): John Deweys Ansatz einer naturalistischen Pädagogik. Habilitationsschrift an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.

BELLMANN, Johannes (2005b): Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: BENNER, Dietrich (Hg.) (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.62-76.

BENNER, Dietrich (Hg.) (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

BITTNER, Stefan (2001): Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

BLAU, Joseph L. (1952): Men and Movements in American Philosophy. New York: Prentice-Hall.

BOHNSACK, Fritz (²1991): John Dewey (1859-1952). In: SCHEUERL, Hans (Hg.) (²1991): Klassiker der Pädagogik. Band 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget. München: Beck.

BOHNSACK, Fritz (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

BURCKHART, Holger (2004): Transzendentalpragmatische Kritik der anthropologischen Grundlagen von Pragmatismus und Konstruktivismus. In: HICKMAN, Larry A./NEUBERT, Stefan/REICH, Kersten (Hg.) (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.146-155.

CORRELL, Werner (1957): Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Dissertation an der Universität Tübingen.

DEWEY, John (²1994): Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart: Klett-Cotta.

DEWEY, John (1997): How We Think. New York: Dover Publications.

DEWEY, John (1997a): Experience and Education. New York: Touchstone.

DEWEY, John (2002): Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology. New York: Prometheus Books.

DEWEY, John (2002a): Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einem Vorwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.

DEWEY, John (2002b): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum Verlag.

DEWEY, John (2004): Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum Verlag.

DROSDOWSKI, Günther (Hg.) (⁵1990): Duden-Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.

ENGLISH, Andrea (2005a): Bildung, Negativität und Moralität. Eine systematisch-vergleichende Analyse zu Herbarts und Deweys Konzepten der Erziehung. Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.

ENGLISH, Andrea (2005b): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. In: BENNER, Dietrich (Hg.) (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.49-61.

FISCHER, Wolfgang (1989a): Transzendental-kritische Pädagogik (1979). In: FISCHER, Wolfgang (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, S.17-42.

FISCHER, Wolfgang (1989b): Über das Kritische in einer transzendental-kritischen Pädagogik (1983). In: FISCHER, Wolfgang (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, S.63-84.

FISCHER, Wolfgang: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, 1989.

GONON, Philipp (2005): Dewey und James in Deutschland. Verpasste Rezeptionschancen des amerikanischen Pragmatismus in der deutschen Pädagogik. In: TRÖHLER, Daniel/OELKERS, Jürgen (Hg.) (2005): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich: Pestalozzianum, S.179-194.

HICKMAN, Larry A./NEUBERT, Stefan/REICH, Kersten (Hg.) (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

HORLACHER, Rebekka/OELKERS, Jürgen (2002a): siehe DEWEY, John (2002a).

HORLACHER, Rebekka/OELKERS, Jürgen (2002b): siehe DEWEY, John (2002b).

HORLACHER, Rebekka/OELKERS, Jürgen (2004): siehe DEWEY, John (2004).

HÜGLI, Anton (Hg.) (⁵2003): Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

KNOOP, Karl/SCHWAB, Martin (³1994): Einführung in die Geschichte der Pädagogik: Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. Heidelberg und Wiesbaden: Quelle & Meyer.

MARTENS, Ekkehard (Hg.) (2002): Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Charles Sanders Peirce, William James, Ferdinand Canning Scott Schiller, John Dewey. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH&Co.

NAGL, Ludwig (1998): Pragmatismus. Frankfurt am Main/New York: Campus.

REICH, Kersten (2004): Konstruktivismus – Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus. In: HICKMAN, Larry A./NEUBERT, Stefan/REICH, Kersten (Hg.) (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.28-45.

RITTELMAYER, Christian/PARMENTIER, Michael (²2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

SCHREIER, Helmut (²1994): siehe DEWEY, John (²1994).

SIMPSON, Douglas J. (2006): John Dewey primer. New York: Peter Lang Publishing.

TRÖHLER, Daniel/OELKERS, Jürgen (Hg.) (2005): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich: Pestalozzianum.

ULFIG, Alexander (1997): Lexikon der philosophischen Begriffe. Wiesbaden: Fourier-Verlag.

WAHRIG-BURFEIND, Renate (Hg.) (1999): Wahrig Fremdwörterlexikon. München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH Gütersloh.

WULF, Christoph/ZIRFAS, Jörg (Hg.) (1994): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH.

ZIRFAS, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Internetquelle:

<http://www.hf.uni-koeln.de/dewey/> [Stand: 28.12.2008, 20h29].

Weiterführende Literatur – eine Auswahl

BOHNSACK, Fritz (1976): Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg: Maier.

BOHNSACK, Fritz (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

DEWEY, John (2005): Democracy and Education. Stilwell: Digireads.com Publishing.

DEWEY, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.

DIENELT, Karl (1999): Pädagogische Anthropologie. Eine Wissenschaftstheorie. Köln (u.a.): Böhlau.

HAMANN, Bruno (⁴2005): Pädagogische Anthropologie. Frankfurt am Main (u.a.), Peter Lang.

JAMES, William (2006): Pragmatismus und radikaler Empirismus. Herausgegeben, übersetzt und mit einem Nachwort von Claus LANGBEHN. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MENAND, Louis (2002): The Metaphysical Club. A story of ideas in America. New York: Farrar, Straus and Giroux.

PEIRCE, Charles Sanders (1991): Vorlesungen über Pragmatismus. Mit Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Elisabeth WALTHER. Hamburg: Meiner.

Weiterführende Internetquellen zu John Dewey

<http://www.pragmatism.org/archive/deweybooks.htm> [Stand: 30.7.2007, 11h47] → liefert eine Liste aller Bücher von und über John Dewey.

<http://www.siu.edu/~deweyctr/index.htm> [Stand: 30.7.2007, 11h50] → Homepage des „Center for Dewey Studies“ in Southern Illinois.

<http://www.uni.koeln.de/ew-fak/paedagogik/dewey/werke/aufsatzsammlung.html> [Stand: 30.7.2007, 12h10] → The Essential Dewey.

http://www.siu.edu/%7Esiupress/titles/s01_titles/DeweyTheCollectedWorksofJohnDewey.html [Stand: 30.7.2007, 12h40] → The Collected Works of John Dewey.

<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/sonstiges/dewey/DewdeBib.pdf> [Stand: 30.7.2007, 16h02] → Bibliographie: John Dewey auf Deutsch – Übersetzungen und Sekundärliteratur.

3 Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich nicht nur beim Schreiben dieser Diplomarbeit unterstützt haben, sondern mir auch während meiner Studienzeit zur Seite gestanden sind.

Zu allererst gebührt mein besonderer Dank Prof. Ines Maria Breinbauer, welche die Betreuung dieser Arbeit übernommen hat. In häufigen Gesprächen hat sie mich immer voll und ganz unterstützt und mit vielen wertvollen Hinweisen maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Ebenso möchte ich Christa Sieder für das Korrekturlesen meiner Arbeit danken, und auch dafür, dass ich mich schon seit fast zehn Jahren zu hundert Prozent auf sie verlassen kann.

Meiner Mutter, Aloisia Schaffner, möchte ich ebenso meinen Dank aussprechen: Sie hat es mir (nicht nur finanziell) ermöglicht, meine Reifeprüfung abzulegen, um danach einem Studium in Wien nachzugehen und war/ist immer für mich da. Meinem Vater, Alois Schaffner, danke ich ebenfalls für finanzielle Unterstützung und für die vielen Gespräche, die wir geführt haben, und die mir immer wieder bestätigt haben, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Beiden sei außerdem für ermutigende Worte während der gesamten Studienzeit gedankt.

Auch meinem Bruder, Michael Schaffner, möchte ich an dieser Stelle für seine unterstützenden Worte vor allem in der letzten Schreibphase der Diplomarbeit danken. Stefan Alker möchte ich für seine Anmerkungen zur Forschungsmethode meinen Dank aussprechen. Viel habe ich aus unseren Gesprächen über disziplinäre Eigen- und Besonderheiten gelernt. Des Weiteren ist er mir in der Endphase der Arbeit mit wertvollen Formatierungstipps zur Seite gestanden.

Folgenden Personen möchte ich für ihre Unterstützung während des gesamten Studiums und während des Schreibprozesses danken: Birgit Hartinger, Diana Müller, Katja Weißinger, Renate Wurm, Maria Schoberberger und den Stammgästen des „Kugler“.

4 Abstract – deutsch und englisch

In den letzten Jahren kam es in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu einer „Renaissance“ der Dewey-Forschung, zu welcher diese Diplomarbeit einen Beitrag leisten will. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Anthropologie des amerikanischen Pädagogen John DEWEY (1859–1952), welche anhand von ausgewählten Texten dargestellt wird. Aus den Werken „How We Think“ (1910) und „Human Nature and Conduct“ (1922) werden explizite und implizite Aussagen zum Bild des Menschen herausgearbeitet. Im Sinne der transzendental-kritischen Methode wird versucht, die Stimmigkeit der logischen Implikationen der Aussagen DEWEYS zu überprüfen.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: Nach einer *Einleitung*, die neben dem Entdeckungszusammenhang des Themas besonders auf den amerikanischen Pragmatismus sowie auf Leben und Werk John DEWEYS eingeht und den aktuellen Forschungsstand, Forschungsmethode und pädagogischen Relevanz skizziert, werden im *Hauptteil* drei von DEWEY genannte Wesensmerkmale eingehend dargestellt: „Habits“, welche den Menschen zu dominieren scheinen, Impulse, die als „Ausstattung“ des Menschen gesehen werden und das menschliche Denken, welches bei DEWEY als Mittel zur Problemlösung gilt. Im abschließenden Teil *Ergebnisse und Schlussbemerkungen* werden die Ergebnisse des Hauptteils resümiert und Anschlussfragen formuliert.

This diploma thesis wants to contribute to the “renaissance” of research about John DEWEY, which could be perceived in the last few years within the German-speaking educational science. Questions illustrated by way of chosen texts which regard the anthropology of the American pedagogic John DEWEY (1859-1952) will be the focus of the paper. Explicit and implicit statements about the concept of mankind will be taken from his works “How We Think” (1910) and “Human Nature and Conduct” (1922). The coherence of the logical implications in DEWEY’S statements will be scrutinised by using the transcendental-critical method.

The thesis is divided into three parts: an *introduction*, which focuses on the context of discovery, the American pragmatism, John DEWEY’S life and works, and which will outline the status of current research, the method of the thesis and its pedagogic relevance, is followed by a *main part*, which displays three of DEWEY’S so-called “features”: “habits”, which seem to dominate mankind; impulses, which are seen as belonging to mankind’s “endowment”, and the human thinking, which is seen by DEWEY as a means to solve problems. In the last part, called *Results and Concluding Remarks*, a conclusion of the main part’s findings will be drawn and follow-up questions will be formulated.

5 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Verena Maria Schaffner
E-mail: verena.schaffner@univie.ac.at

Geburtsdatum: 24. Juni 1985
Geburtsort: Amstetten
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1991 – 1995 Volksschule Allersdorf
1995 – 2003 Bundesgymnasium Amstetten
6/2003 Reifeprüfung

Weiterer Bildungsweg

seit 10/2003 Studium der Pädagogik an der Universität Wien
(Studienschwerpunkte: Theoretische Erziehungswissenschaft,
Medienpädagogik; Wahlfachmodul: Anglistik und Amerikanistik)

7/2005 Ablegung der ersten Diplomprüfung

10/2007 – 10/2008 Absolvierung des Grundlehrgangs des Universitätslehrgangs „Master of Science (Library and Information Studies)“

Berufliche Erfahrungen

4/2004 – 4/2005 Geringfügige Beschäftigung beim NÖ Hilfswerk Amstetten als Jugendhelferin (Nachhilfe und Lernbegleitung)

4/2005 – 12/2006 Geringfügige Beschäftigung beim Nachhilfe-Institut „Schülerhilfe Wien“ als Nachhilfelehrerin in Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch

9/2007 und 2/2008 Praktikum an der Bundesstaatlichen pädagogischen Bibliothek beim Landesschulrat für Niederösterreich

3/2008 Praktikum an der Niederösterreichischen Landesbibliothek

seit 6/2008 Angestellte der Abteilung Katalogisierung und Retrokonversion der Universitätsbibliothek Wien