

Prof. Dr. Egon Schütz

**PÄDAGOGISCHE
GRUNDFRAGEN UND GRUNDBEGRIFFE**

Proseminar

WS 1993/94

Pädagogisches Seminar

Universität zu Köln

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

© Egon Schütz

I.

Einleitung

Meine Intention im Proseminar

"Pädagogische Grundfragen (Grundprobleme) und Grundbegriffe - an ausgewählten Texten"

ist folgende:

Ich möchte Sie in pädagogisches Sehen und Denken einführen, Sie damit vertraut machen, d. h. ich möchte nicht (weil das immer nur begrenzt und abstrakt möglich ist) den enzyklopädischen Grundriß einer akademischen Disziplin mit dem Sammeltitle "Erziehungswissenschaft" zeichnen, der immer fragwürdig, weil in Veränderung ist. Vielmehr möchte ich Sie auf einige Grundprobleme und Grundbegriffe, die Ihnen in Ihrem Studium weiterhin begegnen werden, so aufmerksam machen, daß Sie gewappnet sind gegen den recht unauffälligen Dogmatismus, der in jeder wissenschaftlichen Theoriebildung liegt. Mit anderen Worten: Ich möchte Sie zu einer doppelten Skepsis einladen, und zwar

- zur Skepsis gegenüber Ihren eigenen Vormeinungen über Sachverhalte der Pädagogik und

- zur Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Theorien, die den Anschein erwecken, in ihnen werde das "letzte Wort" zur Sache gesagt.

Das eine wie das andere sind Vorurteile.

Warum?

Weil beide davon ausgehen, man könne seiner Sache ganz sicher sein oder eine Sache ganz genau wissen.

Nehmen wir ein naheliegendes Beispiel: Der eine sagt, Erziehung sei 'Qualifizierung zum richtigen Verhalten' in absehbaren Lebenssituationen. Der andere sagt, Erziehung sei 'Vorbereitung auf das ewige Leben'. Oder der eine sagt, Erziehung sei 'prägende Führung'. Der andere sagt, Erziehung sei 'Wachstumshilfe'. Der eine sagt, Erziehung habe sich auf den 'Geist' zu beziehen, der andere sagt, ihr wesentlicher Gegenstand sei die körperliche Tüchtigkeit, und ein dritter sagt, Erziehung sei beides, ohne zu zeigen, wie beides zusammenhängt und ob die Trennung überhaupt gerechtfertigt ist.

Wer aber hat recht?

Der Qualifizierer? Der Vorbereiter? Der Gärtner? Der Präger?
Der Intellektualist? Der Anhänger der Tüchtigkeit? Der Vermittler von allem?

'Auf Anhieb' läßt sich das schon gar nicht entscheiden - es sei denn durch einen Willkürakt, durch ein blindes Bekenntnis. Das aber wäre 'Dogmatismus'.

Was also ist zu tun - angesichts des Überangebots von Erziehungsbestimmungen?

Man kann nur HINSEHEN, NACHDENKEN, kann nur FRAGEN STELLEN.

Etwa: Warum und unter welchen Umständen kommt jemand dazu, die Aufgabe der Erziehung als 'Verhaltensqualifizierung' zu bezeichnen? Ist das vielleicht nur Ausdruck einer bestimmten Zeit, vielleicht nur Ausdruck einer bestimmten 'Ideologie'? Und was wäre der Name dieser Ideologie? Vielleicht 'Instrumentalismus'? Oder: Was signalisiert eine Bestimmung von Erziehung als 'Vorbereitung auf das ewige Leben' (auf die 'Gesellschaft' oder den 'Staat')? Vielleicht ein bloßes Zubringerverhältnis? Und ist dieses Zubringerverhältnis nicht rechtfertigungsbedürftig? Wenn ja - wie stehen die Rechtfertigungen für 'ewiges Leben', 'Gesellschaft', 'Staat' zueinander - konfliktfrei, neutral oder spannungsgeladen? Oder: Was ist von einer Erziehungsbestimmung zu halten, die Erziehung als 'Prägungstechnik' begreift? Erzeugt sie nicht eine Welt von Stanzern und Gestanzten, die möglicherweise optimal 'funktioniert', in der aber 'der Mensch' in seiner Eigentümlichkeit verschwindet? Oder: Was ist von jenen Erziehungsbestimmungen zu halten, die den Erzie-

her zum 'Gärtner' machen und die Zu-Erziehenden zu einer Humanvegetation, zu einer Gattungsaussaat, deren inneres Programm man nur hegen und pflegen muß, damit es vollendet erscheine? Was der eine (der Erziehungstechniker) zu viel tut, so hat man den Eindruck, tut der Erziehungsgärtner zu wenig. Aber wo wäre die Mitte? Oder: Was ist von jenen Erziehungsbestimmungen zu sagen, die zunächst den Menschen aufschichten in Körper, Seele und Geist (Leib, Wille, Verstand) und dann den Schichten unterschiedliche (aufeinander aufbauende oder entgegengesetzte) Erziehungsaufgaben zuordnen? So selbstverständlich wir in diesen Schichtungen denken, so problematisch (und das heißt eckig) sind sie auch. Denn wie ist letztlich ihr Zusammenhang zu denken? Oder ist diese Schichtung überhaupt nur ein (sehr altes) Modell, das äußerst fragwürdig ist, wie denn auch die Erziehung, die sich daran orientiert?

Das sind Fragen über Fragen, und das empfohlene HINSEHEN wird schwierig. Man sieht die Erziehung vor lauter Bestimmungen nicht mehr. Man könnte sagen: Die Bestimmungen der Erziehung zeigen nur ihre substantielle Unbestimmtheit.

Was also tun? Definieren?

Definition aber kann sein:

- **Erstens: eine Nominaldefinition, d. h. der Begriff wird definiert durch Angabe der übergeordneten Gattung (genus proximum) und der spezifizierenden Differenz. Zum Beispiel: Der Mensch (species) ist animal (genus proximum) rationale (differentia specifica).**

- **Zweitens: Definition kann sein eine Realdefinition, d. h. der Aufweis geeigneter Beispiele von Sachen, die unter einen Begriff fallen.**

- **Drittens: Eine Definition kann eine operationale Definition sein, d. h. die Bedeutung des Begriffs ergibt sich aus seiner Verwendung. Etwa: Wasser ist das, womit man sich wäscht. Das wäre eine technische Definition.**

II.

Wir haben in der ersten Sitzung unseres Proseminars versucht, uns am Beispiel eines Grundbegriffs und der in ihm enthaltenen Grundfrage (des in ihm enthaltenen Grundproblems) seiner Bestimmung (oder Bedeutung) die Intention des Seminars gleichsam exemplarisch zu vergegenwärtigen.

Der pädagogische Grundbegriff war "Erziehung" (education), und zwar in einer bestimmten explikativen Verbindung bei John Dewey (1859-1952). Unsere Wahl fiel auf John Deweys "Democracy and Education" als Text, weil John Dewey 1.) zu den modernen Erziehungstheoretikern und -praktikern gehört, deren Werk auf das europäische und außereuropäische Erziehungsdenken (bis zum Sputnikschock) einen nachhaltigen Einfluß in der Reformpädagogik ausübte (z. B. auf die Arbeitsschulbewegung Kerschensteiners); 2.) weil Deweys Erziehungsphilosophie modernen industriellen und wissenschaftlichen Entwicklungen, die auch in unserer Zeit noch aktuell sind, zu entsprechen sucht; 3.) weil Dewey ein klares pädagogisches Rahmenkonzept der Erziehung (Pädagogik) entwirft (ein sog. 'pragmatisches' Erziehungskonzept), in dem 4.) in bestimmter Brechung wenn nicht alle, so doch die meisten Grundbegriffe und Grundfragen einer modernen Pädagogik auftauchen (Erziehung, Gesellschaft, Schule, Lernen, Inhalte der Erziehung, Methoden, Auswahlkriterien, Erziehungsziele, Erziehungsmittel usf.).

Ohne auf Deweys Ausführungen im einzelnen zurückzugreifen, haben wir unser Vorverständnis der Kapitelüberschrift

"Erziehung als Lebensnotwendigkeit"

zu explizieren versucht.

Im Gespräch machten wir uns klar:

Erziehung als Lebensnotwendigkeit und vom menschlichen Leben her gedacht bedeutet grundsätzlich: Die Menschengattung wie auch der einzelne Mensch können nicht auf Erziehung und Erzogenwerden (im Unterschied zu einer Vielzahl von Tieren) verzichten. Für den Menschen ist Erziehung nicht nur lebensnotwendig, sondern überlebensnotwendig. Das ist zunächst eine These über den außerordentlichen Rang der Erziehung. Der Mensch kann nicht nur erzogen werden, sondern er muß erzogen werden. Diese These findet sich z. B. auch bei Kant mit dem Satz: "Der Mensch ist das einzige Wesen, das erzogen werden muß." Man kann diese These von der Lebensnotwendigkeit der Erziehung auch als "obersten Grund-Satz" der Pädagogik bezeichnen, der vor aller bestimmten Theorie und Praxis gilt.

Eine These muß aber auch belegt werden, begründet werden. Zur Begründung der Notwendigkeitstheese werden (heute) vor allem empirisch-anthropologische Argumente herbeigezogen. Gemäß diesen Argumenten, die aus dem Mensch-Tier-Vergleich stammen, ist der Mensch

- 1.) ein "Mängelwesen", d. h. er lebt instinktreduziert, hat keine spezifische Umwelt, sondern muß sich seine Welt als Kulturwelt erfinden. Er ist eine notorische Frühgeburt und weniger entwickelt als andere Lebewesen - was ihn einerseits sehr hilfsbedürftig, andererseits aber auch sehr plastisch für Einflüsse und Prägungen macht.
- 2.) ist der Mensch ein "weltoffenes Wesen", d. h. er paßt nicht in eine bestimmte Welt, sondern muß sich seine Welt bestimmen, um nicht in der "Reizüberflutung", die die Weltoffenheit als Problem darstellt, unterzugehen. Weltoffenheit ist also zunächst Indiz für Lebensgefährdung - nach dem Motto: Das Leben des Menschen ist extrem lebensgefährlich.
- 3.) Aus der Verbindung von Mängelhaftigkeit und Weltoffenheit ergibt sich die Notwendigkeit der Spracherfindung und eines zweckmäßigen (rationalen) Verhaltens. Vereinfacht formuliert: Die Sprache erlaubt es dem Menschen, a) die offene Welt als bestimmte in Symbolen zu fixieren (zur

Reizüberflutung auf Distanz zu gehen), b) Mitteilungen zu praktizieren (auch über bestimmte Räume und Zeiten hinweg) und dadurch c) über den Wechsel der Generationen hinaus Tradition als Erfahrung zu bewahren. Mängelhaftigkeit und Weltoffenheit als Herausforderungen vernünftig-zweckmäßigen Verhaltens bedeutet: Der Mensch ist dasjenige Lebewesen, das sich Zwecke (Ziele) setzen kann, sogar muß, gleichsam künstliche Zwecke anstelle der Naturprogramme. Wir sahen: Die zweckmäßige Organisation menschlichen Zusammenlebens ist ihm selbst anheimgegeben. Er muß sich - z. B. als gesellschaftliches Wesen - selbst verfassen, und zwar als Folge seiner spezifischen naturhaften Verfassungslosigkeit. Er muß sich Ordnungen, Gesetze, Sitten, Bräuche geben - innere und äußere Festigkeiten, die ihn von seiner nothaften Naturlage "entlasten".

Aber was bedeutet diese Notlage der menschlichen Natur (die Lebensgefährdetheit des menschlichen Lebens) für den Stellenwert der Erziehung (für den Erziehungsbegriff)?

Sie bedeutet:

- 1.) Erziehung ist ein Anthropologicum ersten Ranges. Sie ist *conditio sine qua non* des Überlebens des Einzelnen, der Gattung, der Menschheit. Sie ist in elementarer Form (d. h.

nicht erst auf professioneller, hochreflektierter und entwickelter Stufe) unabdingbares Mittel des Überlebens. Sie ist in jeder Kultur ein unhintergebares Kunstphänomen.

2.) Die These, Erziehung sei eine Lebensnotwendigkeit (besser noch: eine Überlebensnotwendigkeit) gewinnt unmittelbare Evidenz im Gedankenexperiment eines Erziehungsverzichts oder einer Erziehungsverweigerung. Würde man auf Erziehung verzichten oder sie der nachfolgenden Generation verweigern, so würde jedes Kind (und schließlich die Menschheit) an ihrer Mängelhaftigkeit, Weltoffenheit, Unspezialisiertheit untergehen. Verzicht auf Erziehung wäre Mord und Gattungsselbstmord. Mit der Voraussetzung, daß überhaupt menschliches Leben (und nicht nur vegetatives und animalisches Leben) sein soll, ist Erziehung immer schon mit gesetzt - unabhängig von der konkreten historisch-kulturellen und gesellschaftlichen Form, die sie annimmt. Erziehung als Lebensnotwendigkeit heißt: Erziehung ist eine Elementarstrategie menschlichen Lebens zu seiner Selbsterhaltung durch Geburt und Tod der Einzelnen und der Gemeinschaft hindurch.

3.) Der letzte Grund der (allgemeinen) Bestimmung von Erziehung als Lebensnotwendigkeit liegt in Geburt und Tod, in der Endlichkeit und Zeitlichkeit des Menschen. Auch Pflanzen und Tiere entstehen und vergehen, wachsen auf und enden. Der Mensch aber weiß um seinen Anfang und

sein Ende. Das ist aber nicht nur ein zusätzliches Wissen, sondern ein Wissen, aus dem er Folgerungen ziehen muß. Will er den Fortgang des Lebens, muß er über sein eigenes Ende hinausdenken und die Nachfolger in die Verfassung bringen, ihr eigenes Leben zu bestreiten. Die rein biologische Weitergabe des Lebens reicht im Falle des Menschen nicht. Vielmehr muß beim Menschen die Weitergabe der Kultur (als Inbegriff spezifischer Überlebentechniken vor dem Hintergrund von Mängelhaftigkeit, Weltoffenheit, Unspezialisiertheit usf.) hinzukommen, um die elementare Lebensgefahr des Daseins zu überwinden - den Tod. Deshalb kann man sagen: Erziehung ist todesnotwendig (notwendig angesichts des Todes). Der Tod ist dasjenige, was das Leben des Menschen als Leben in seiner Endlichkeit für ihn erkennbar macht. Erst vor diesem Hintergrund gewinnt Deweys Satz "Erziehung ist lebensnotwendig" seinen vollen Sinn.

III.

Wiederholung und Vertiefung

Wir haben uns in Auslegung der Formulierung John Deweys

"Erziehung als Lebensnotwendigkeit"

("Education as a necessity of life")

die erste und allgemeinste Bestimmung von Erziehung verdeutlicht.

Wir haben uns gefragt: Warum ist Erziehung für den Menschen lebensnotwendig? Wir haben festgestellt:

- 1.) Erziehung ist lebens-, sogar überlebensnotwendig für den Menschen, weil sein Leben von Natur aus vergleichsweise 'schlecht programmiert' ist, weil er ein Mängelwesen ist, das seine Mängel im Aufbau von umfassenden Kulturumwelten 'kompensieren' muß. Erziehung aber ist die umfassende Aufgabe der Erhaltung, der Weitergabe und Fortschreibung einer bestimmten Kultur.

- 2.) Erziehung ist lebens- und überlebensnotwendig für den Menschen, weil er weltoffen existiert. Weltoffen existieren heißt: Von Natur aus steht der Mensch - nicht auf eine bestimmte "Sphäre" (Herder) festgelegt - in einer Überfülle auf ihn einstürzender Eindrücke ("Reizüberflutung" - Gehlen), die er organisieren, selektieren, in für ihn angemessener Weise ordnen muß, um in diesen Eindrücken (einer Vielzahl von Sinneseindrücken) nicht unterzugehen. Die Ordnungen, die er schafft (Schemata, Verhaltensordnungen, Handlungsordnungen, usf.), müssen, soll das Leben weitergehen, ausdrücklich und pädagogisch tradiert werden, da sie nicht als Reiz-Reaktionsmuster, als Instinkte angeboren sind.
- 3.) Eines der mächtigsten Überlebensinstrumente des Menschen in naturgegebener Mängelhaftigkeit und Weltoffenheit ist die Sprache. Sie ist grundsätzlich Mittel der Symbolisierung und der Mitteilung. Symbolisierung meint: Herstellung fester Verbindungen von Laut- und/oder Schriftzeichen mit Eindrücken, die dadurch a) fixiert werden und b) unabhängig von der unmittelbaren Erfahrung im Bewußtsein kombiniert werden können (Stichwort: 'Bühne des Bewußtseins'). Instrument der Mitteilung ist Sprache insofern, als sie Bedingung wechselseitiger Äußerung und wechselseitigen Verstehens ist, das über die signalhafte Kommunikation von Tieren hinausgeht. Da auch Sprachen nicht angeboren sind, sondern dem Menschen

von Natur aus nur eine Entwicklungsdisposition zum Sprechen gegeben ist, müssen Sprachen kulturspezifisch gelernt und gelehrt werden. So ist Sprache Mittel und Gegenstand pädagogischer Tradierung (auch in ihrer kultischen Bedeutung) - also Erziehungsaufgabe par excellence.

- 4.) Insgesamt: Menschen (als Einzelne wie als Gattung) könnten ohne erzieherische Weitergabe von spezifisch programmierten Kulturumwelten, ohne Weitergabe bestimmter Verhaltensmuster und Handlungsordnungen, ohne Weitergabe von Bedeutungsordnungen, d. h. Sprach- und Zeichenordnungen, nicht überleben. Erziehung ist also tatsächlich (und unabhängig von den Formen, die sie annimmt) "lebensnotwendig" für Menschen. Sie ist ein menschliches Grundphänomen, ihr Begriff ist ein Grundbegriff.
- 5.) Der letzte Grund aber für Erziehung als Lebensnotwendigkeit, das machten wir uns deutlich, liegt in der Endlichkeit, der Sterblichkeit des Menschen. Erziehung und Tod hängen unmittelbar zusammen. Das Wissen um den Tod ist der Ursprung der Erziehung - der wesenhafte, nicht nur der empirische Ursprung. Jedem Erziehungsakt liegt ein Dunkelwissen um die Endlichkeit des Daseins zugrunde, die pädagogisch nicht überwunden werden kann, auf die man

aber pädagogisch antworten muß. Erziehung ist deshalb für
den Menschen lebensnotwendig, weil sie todesnotwendig
ist.

IV.

Wir haben uns verdeutlicht, warum für menschliches Leben Erziehungsakte als Akte der Weitergabe (Tradierung) unabdingbar "lebensnotwendig" sind - unter der Voraussetzung, daß menschliches Leben überhaupt sein soll. (Prinzipiell steht es in der Möglichkeit des Menschen, das Leben nicht fortzusetzen, seine Gattung durch ihn selbst zu beenden.) Die wesenhafte Begründung der Lebensnotwendigkeit von Erziehung liegt in der spezifischen anthropologischen Befindlichkeit des Menschen - in seinem bewußten Dasein zwischen Leben und Tod. In einer weiteren Überlegung haben wir nach Deweys Lebensbegriff gefragt. Für ihn ist Leben überhaupt

"ein Vorgang der Selbsterneuerung durch Einwirkung auf die Umgebung". (15) ("a self-renewing process through action upon the environment".)

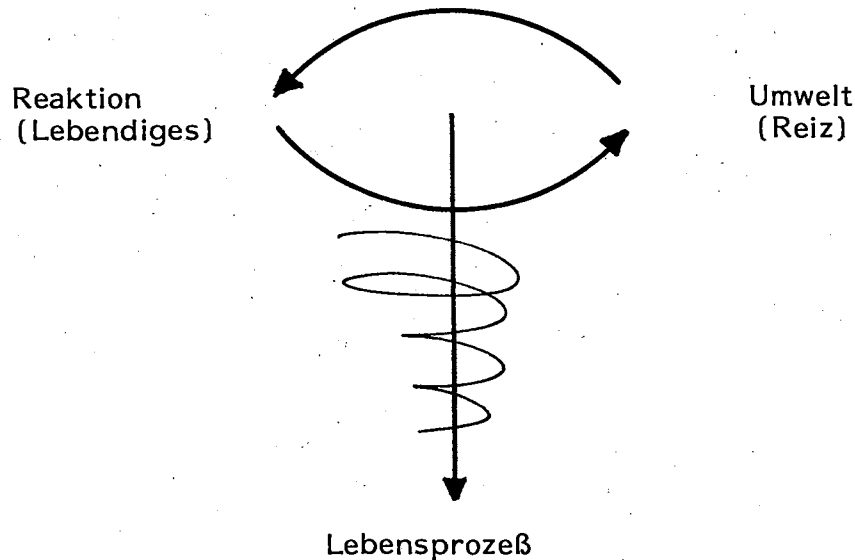
Dem ist zu entnehmen:

- 1.) Deweys Lebensbegriff ist ein naturhaft-biotischer und praktischer (und nicht etwa ein mythischer oder spekulativer - z. B. "kosmisches Leben", "All-Leben", "Widerspiegelung des Geistes in der Welt", "Leben im Angesicht der Schöpfergottheit", usf.). Dewey fragt: Wie funktioniert Leben? Was macht seinen Unterschied

zum Leblosen aus? Sein Lebensbegriff ist 'immanentistisch' (nicht spiritualistisch), 'realistisch' (nicht idealistisch) und 'evolutionär' (nicht statisch) an naturwissenschaftlichen Perspektiven orientiert.

- 2.) In dieser Perspektive erscheint Leben allgemein als fortlaufender Prozeß der Selbsterneuerung von Einzelnen, Arten und Gattungen, schließlich des Lebens selbst durch Einzelne, Gattungen und Arten hindurch. Leben, in welcher Form es auch immer auftritt - bei Pflanzen, Tieren, Menschen -, bildet sich offenbar selbst, hat sich selbst zum Ziel.
- 3.) Das Prinzip der Selbsterneuerung bedeutet: Leben als konkretes Leben der Lebewesen muß aktiv sein, es muß auf Umgebungen (environments) 'einwirken'. Die Lebensaktivität der Einwirkung bedeutet: Lebendiges muß in Austauschprozesse mit seiner Umgebung zum Zweck der Selbst- und Arterhaltung treten. Beispiele für Austauschprozesse sind: Stoffwechsel, Atmung, Heliotropismus, Nestbau, Brunst- und Brutverhalten, Behauptung des Territoriums, Rangordnungskämpfe, usw. Einfacher gesagt: Leben in jeder Form muß sich an die Umgebung adaptieren und sich die Umgebung assimilieren. Mißlingen Adaption und Assimilation (als Daueraktivitäten der Selbsterneuerung), so bedeutet das das Ende für einzelne Lebewesen, wie möglicherweise für ganze Arten.

- 4.) Gilt das Prinzip der Selbsterneuerung durch aktive Austauschprozesse für alle Lebewesen (wie auch die konstitutive Bedeutung einer Umgebung),



so erhält dieses Prinzip beim Menschen (als einer speziellen Art von Lebewesen) eine besondere Brechung. Das Besondere dieser Brechung liegt für Dewey in der wichtigen Rolle der *Erfahrung*. Konkret heißt das: Im Falle menschlicher Lebewesen wird Leben nicht nur durch physiologische Austauschprozesse erhalten und weitergegeben, sondern es werden auch Erfahrungen aufgebaut, als Instrumente der Selbsterneuerung eingesetzt und weitergegeben. Man kann also sagen:

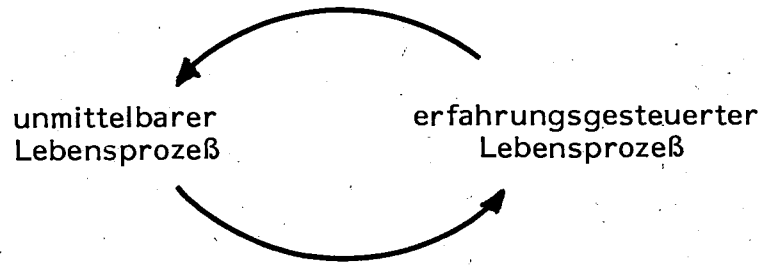
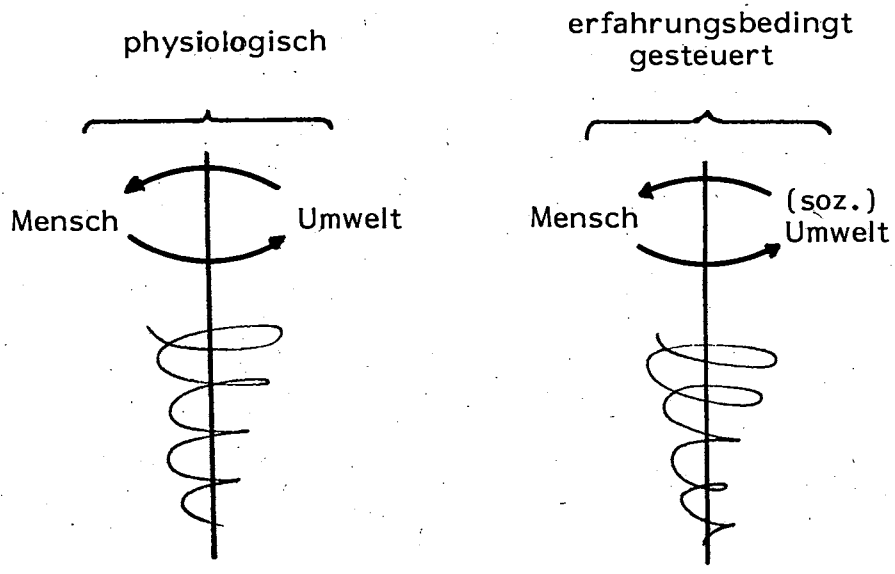
Menschliches Leben ist ein erfahrungsgesättigter Prozeß der Selbsterneuerung durch Einwirkung auf die Umgebung.

Erfahrung wird also zum Schlüsselbegriff menschlicher Selbsterhaltung und menschlicher Selbsterneuerung durch Austausch mit der Umgebung. Deshalb sagt Dewey:

"Wir bezeichnen mit dem Wort "Leben" (jedoch) zugleich den gesamten Bereich der Erfahrung des Einzelnen sowie der Rasse." (16)

5.) Im menschlichen Leben überlagern und durchdringen sich also zwei Prozesse der Selbsterneuerung:

- a) die physiologisch-vegetative Selbsterneuerung,
- b) die Selbsterneuerung der Erfahrungen ("Sitten, Einrichtungen, Glaubensanschauungen, Siege und Niederlagen, Erholungen und Beschäftigungen" (16)).



**menschlicher
Lebensprozeß
als erfahrungsvermittelter
Kulturprozeß
von Erziehung abhängig**

6.) Zur Bedeutung der Erfahrung (experience).

- a) Erfahrung ist bei Dewey ein humanspezifisches Selbsterhaltungs- und Selbsterneuerungsinstrument, das sich von den Erfahrungen anderer Lebewesen dadurch unterscheidet, daß seine Ergebnisse festgehalten (dokumentiert) werden können.
- b) Der Erfahrungstypus, an den Dewey vor allem denkt, ist der Typus der instrumentellen Erfahrung mit Erfolgs-, Mißerfolgsrückmeldung, d. h. der Typus einer Erfahrung, die man macht im Unterschied zum Typus von Erfahrungen, die sich 'ergeben'.

Dewey's Erfahrungs-begriff (Überblick):

Der Begriff der Erfahrung ist bei Dewey ein anthropologischer und pädagogischer Grundbegriff, eine Zentralkategorie seines pragmatischen Denkens. Mit dem Erfahrungs-begriff faßt Dewey die spezifische Differenz (*differentia specifica*) von Leben (*life*) überhaupt und menschlichem Leben. Das bedeutet: Leben im Falle der Menschengattung ist erfahrungsbedingter und erfahrungsgesteuerter Austausch mit der Umgebung (*environment*). Im Sinne einer anthropologischen Fundamentalbestimmung kann man also sagen: Der Mensch ist das Erfahrungs-machende und Erfahrungen weitergebende Lebewesen, und zwar auf

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

dem Grunde physiologischer Austausch- und Weitergabeprozesse (Ernährung, Fortpflanzung). Sofern der Mensch auf Erfahrungen angewiesen ist, sich mit ihnen sein spezifisches Überleben sichert, ist Deweys Erfahrungsbegriff ein biotischer und kein primär spiritueller. Erfahrungen sind individual- und gattungsspezifische Überlebenswerkzeuge des Naturwesens Mensch.

Will man Deweys Erfahrungsbegriff hinreichend verstehen, muß man sich klarmachen, was das Phänomen der Erfahrung impliziert. Das Wort "Erfahrung" meint zunächst zweierlei: Produkt und Prozeß (ähnlich wie Erziehung und Bildung). Der Zusammenhang von Produkt und Prozeß besteht darin, daß man in Erfahrungsprozessen zu bestimmten Erfahrungsergebnissen kommt, die, vom Prozeß ihrer Entstehung abgelöst, feststehen und weitergegeben werden können. Dem entspricht das bekannte 'Lernen aus oder durch Erfahrung'. Der Prozeß der Erfahrungsgewinnung kann aber ein doppelter sein: erstens ein zufälliger Prozeß, in dem einem etwas widerfährt (passive Erfahrung), und zweitens ein gezielter Prozeß des Erfahrung-Machens, der charakterisiert ist durch einen bestimmten Zweck (z. B. die Lösung eines praktischen oder theoretischen Problems, zu dem man ein bestimmtes Verfahren in Ansatz bringt (vom Versuch und Irrtum bis zur ausgewiesenen wissenschaftlichen Methode) und dessen Erreichung man kontrolliert (Erfolgs- oder Mißerfolgsrückmeldung). Dewey selbst unterscheidet zwischen zufällig widerfahrender Erfahrung ("Erfahrung auf gut Glück")

und der planmäßig gewonnenen Erfahrung. Der eine Typ der Erfahrung ist vorreflexiv, der andere ausdrücklich reflexiv, d. h. er setzt ein ausdrückliches Bewußtsein vom Zweck, vom Verfahren, von den Ergebnissen unter der Bewertung Erfolg oder Mißerfolg voraus. Vor allem der bewußte Erfahrungstyp ist für Dewey pädagogisch wertvoll. Das bedeutet: Erziehung ist, wo sie planmäßig vorgeht, ein Erfahrung-Machen-Lassen, und zwar zur Eröffnung weiterer Erfahrung - mit anderen Worten: das Ziel der Erfahrung ist ihre weitere Ermöglichung (growth, Wachstum) als Optimierung der Selbsterneuerung durch Einwirkung auf die Umgebung (action upon environment).

Erfahrungen, die der Mensch mit sich selbst, mit der Natur oder mit anderen Menschen macht (oder die ihm widerfahren), werden in ihren Ergebnissen (Erkenntnissen, Techniken, Strategien, Bewertungen usf.) als subjektives oder objektives Erfahrungsreservoir verallgemeinert, und zwar sowohl beim Einzelnen (Lebenserfahrung) wie in einer Gruppe (Kultur). Verallgemeinerungen von Erfahrungen, die vom Erfahrungsprozeß abgelöst sind, nennt man auch 'Objektivationen. Die gesamte menschliche Kultur besteht aus solchen Objektivationen - z. B. die technischen Geräte, die Hütten oder Häuser, die Sakralbauten, die Jagdwaffen, die Bodenbearbeitungsformen, die Domestikation, aber auch die Gesetze, die Verhaltensregeln, die politischen und religiösen Überzeugungen und Institutionen, die Dokumentationstechniken, die Moralen, die Moden, usf. Das alles sind geronnene Erfahrungsergebnisse. - Für Deweys biotischen Erfah-

rungsbegriff ist nun entscheidend, daß eine Kultur in den objektivierten Erfahrungen (in der Summe der Erfahrungsergebnisse) nicht erstarrt. Anders gesagt: Ihm kommt es darauf an, durch Erziehung nicht nur vorgegebene (objektivierte) Erfahrungen (Erfahrungsergebnisse der Vergangenheit) in der nachwachsenden Generation zu erneuern, sondern im Prozeß des Erfahrens selbst zu reaktivieren. Ziel der Weitergabe von Erfahrung ist letztlich die Ermöglichung weiterer Erfahrung (weiteren Erfahrens). Sein pädagogischer Reformansatz besteht dementsprechend in der Forderung, das Lernen nicht auf bestimmte Inhalte (vorgegebene Erfahrungen) abzustellen, weil daraus kein Fortschritt resultieren würde, sondern Lernen als Erfahrung-Machen-Können durch Partizipation (communication) an anderen Erfahrungen zu begreifen und zu begründen. D. h. Lernen ist grundsätzlich ein soziales Phänomen.

Man muß bei dem von Dewey unterstellten Grundzusammenhang von menschlichem Leben, Erfahrung und Erziehung immer beachten: Dewey macht keinen wesenhaften (qualitativen) Unterschied zwischen den verschiedenen Typen von Erfahrungen (z. B. zwischen Glaubenserfahrungen, ästhetischen Erfahrungen, technischen Erfahrungen, emotionalen Erfahrungen, kognitiven Erfahrungen, persönlichen Erfahrungen, Gruppenerfahrungen, usf.). Es ist seine Grundüberzeugung, daß das Schema aller Erfahrungen (der unwillkürlichen und der gezielten) gleich ist. Sie alle führen zu bestimmten "Gewohnheiten" (habits), in denen sich menschliches Leben einrichtet und an denen es sich

ausrichtet. Ein wichtiger Unterschied besteht nur zwischen Erfahrungen, die sich als unveränderlich begreifen (und damit den Lebensprozeß des menschlichen Gattungslebens tendenziell zum Stillstand bringen) und solchen Erfahrungen, die für weitere Erfahrungen offen sind und sich daher überholen können. In Deweys Sicht kann man also zwischen einem dynamischen Erfahrungsbegriff und einem statischen unterscheiden, und zwar wertend. Der Vorzug, den Dewey dem dynamischen Erfahrungsbegriff gibt, hat seinen entscheidenden Grund in der These, daß Leben überhaupt und im Falle menschlichen Lebens insbesondere ein sich steigernder, sich optimierender und sich ständig differenzierender Entwicklungs- und Fortschrittsprozeß ist, und zwar mit dem Ziel, immer geschicktere Strategien, Techniken und Überlebensgewohnheiten im Zuge der Selbsterhaltung des Lebens durch Einwirkung auf die Umgebung zu gewinnen. D. h. der Mensch unterscheidet sich zwar von anderen Lebewesen durch das Instrumentarium seiner Erfahrungen - aber er unterscheidet sich von ihnen nur graduell, nicht prinzipiell. Der Mensch ist, im Vergleich zu den anderen Lebewesen, das geschicktere Naturwesen. Der letzte Zweck seines Daseins wie seiner Erziehung aber ist die Steigerung des gesamten Lebensprozesses im Sinne der Optimierung der Selbst- und Weltverfügung. Fragezeichen würden wir heute setzen:

- hinter den Entwicklungs- und Fortschrittsglauben (den evolutionär eingeebneten Hegelianismus);

- hinter die Überzeugung einer kontinuierlich sich verbessernden Naturverfügung (man denke an die ökologische Problematik);
- hinter die Möglichkeiten eines offenen Erfahrungsprozesses (angesichts der Tatsache, daß es nur noch wenig originäre Erfahrungsbereiche gibt);
- hinter den universalistischen Erfahrungsbegriff, der alle Erfahrungsdimensionen instrumentell gleichschaltet;
- hinter Deweys Überzeugung, daß das Interesse des Lebens an seiner eigenen Steigerung und Optimierung in fortgeschrittenen Industriegesellschaften zwangsläufig 'demokratisch' werden muß.

Diese Fragezeichen (und mehr) speisen sich vor allem aus zwei Quellen:

- aus einer veränderten historischen Situation (nach fast drei Generationen), die die Ambivalenz des Verfügens und -könnens durch ungebremste Industrialisierung vor Augen geführt hat;

- aus einer Kritik der lebensinstrumentellen Vernunft, deren hemmungslose Durchsetzung offenbar auch zur Instrumentalisierung (und insofern nicht zur Befreiung, wie Dewey hoffte) des Menschen führt.

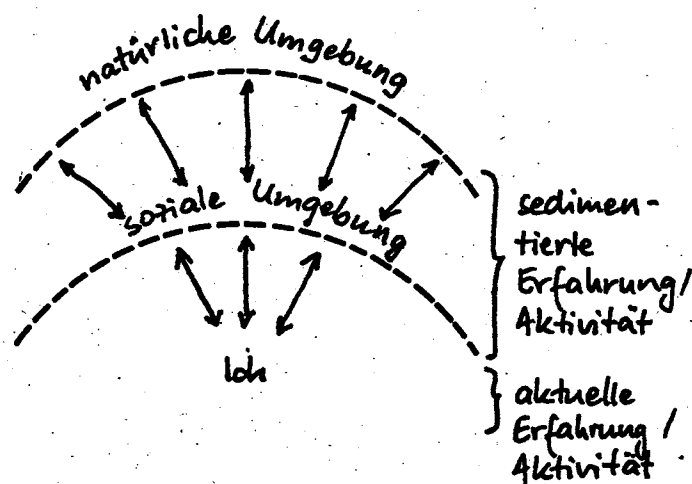
- c) Die spezifisch menschlichen Erfahrungen haben grundsätzlich einen sozialen Horizont, d. h. Erfahrungen werden in der "Gruppe" und durch die Gruppe gemacht, festgehalten, objektiviert und weitergegeben. Das Austauschen von Erfahrungen und die Gemeinsamkeit von Erfahrungen sind das entscheidende Bindeglied zwischen jedem Einzelnen und seiner Gruppe. Das bedeutet: menschliches Leben als physiologische Selbsterneuerung und als Selbsterneuerung durch objektivierte Erfahrungen ist primär ein soziales Phänomen. Der Einzelne überlebt in der Gruppe und er überlebt sich selbst in der Gruppe. Dewey:

"Jedes der Einzellebewesen, die die Träger der Lebenserfahrung ihrer Gruppe sind, geht dahin zu seiner Zeit. Aber das Leben der Gruppe dauert fort." (17)

- d) Deweys Pädagogik ist eine anthropo-biologisch begründete "Gruppenpädagogik", die der Lebenssteigerung und -optimierung durch Erfahrungssteigerung und Erfahrungsoptimierung dient. Die Gruppe ist das eigentliche Subjekt menschlicher Selbsterneuerung

durch Einwirkung auf die Umgebung. Der Einzelne befindet sich mit seinen Erfahrungen grundsätzlich in einer doppelten Umgebung: in seiner sozialen Umgebung und in der durch sie vermittelten natürlichen Umgebung.

Dewey's Erfahrungs-begriff (Überblick):



Dewey's Begriff der "Gruppe", "Gesellschaft":

- 1.) Dewey's Begriff der Gruppe ist ein formaler Begriff. D. h. der Begriff der Gruppe kann für ihn sowohl die Intimgruppe (Familie), den Stamm (Clan), das Volk (das römische oder das griechische Volk) wie auch die Gesellschaft oder die Gesellschaften umfassen. Mit anderen Worten: Jede Form menschlicher Vergesellschaftung hat den Charakter einer Gruppe - einer Lebensgemeinschaft, die an ihrem eigenen Fortbestand interessiert ist.

- 2.) Dewey charakterisiert das Wesen jeglicher Gruppierung durch zwei Phänomene: erstens durch das Phänomen der Übertragung (transmission) und zweitens durch das Phänomen des Wechselverkehrs (communication). Übertragung bedeutet die Weitergabe von der Gruppenerfahrung auf andere (vor allem jüngere) Mitglieder im fortlaufenden Lebensprozeß der Gruppe; Wechselverkehr bedeutet den Austausch von Erfahrungen mit dem Ziel der Anreicherung und Optimierung.

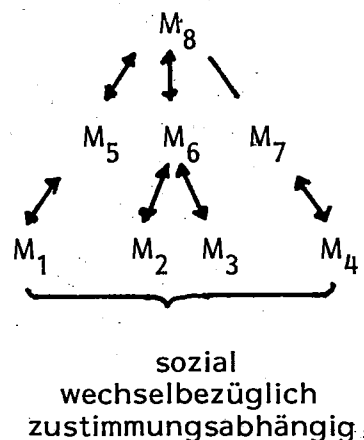
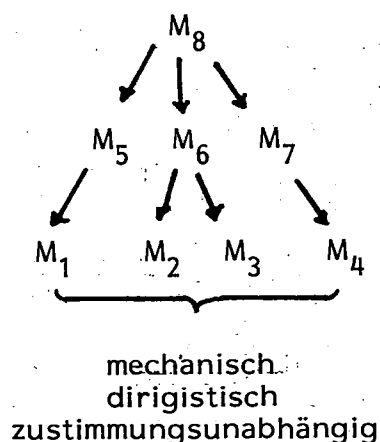
- 3.) Transmission und communication sind bei Dewey aber nicht nur beschreibende Kategorien, sondern auch Zielkategorien. Das bedeutet: das Ziel der Weitergabe ist die gesteigerte Weitergabe, das Ziel der Kommunikation ist die intensiviertere Kommunikation. Eine Gruppe (Gesellschaft)

ist um so besser, je intensiver Erfahrungsweitergabe und Erfahrungsaustausch erfolgen, denn um so höher ist der Grad der Vergemeinschaftung.

- 4.) Als Kriterium für die 'Lebensqualität' einer Gruppe wirken transmission und communication, wenn Dewey feststellt:

"Wir müssen zugeben ..., daß es selbst in einer ausgesprochen sozialen Gruppe (d. h. mit vielen gemeinschaftlichen Zielen - E. S.) viele Beziehungen gibt, die noch nicht "sozial" sind." (20)

Nicht sozial sind Beziehungen dann, wenn communication und transmission 'asymmetrisch' sind oder wenn nur bestimmte Gruppenmitglieder autoritativ über die gemeinsamen Ziele befinden (z. B. in hierarchisch strukturierten Gruppen, die Dewey "mechanisch" nennt).



- 5.) Der Vorzug der sozialen Gruppe vor der mechanischen Gruppe liegt darin, daß in der sozialen Gruppe Erfahrungen a) erweitert und b) verwandelt werden.

"In Wechselverkehr stehen bedeutet, zugleich seine Erfahrungen erweitern und wandeln." (20)

- 6.) Soziales Leben in jeder Form ist erzieherisch - sei es ausdrücklich oder unausdrücklich. Deshalb sind communication und transmission (als Grundformen sozialer Wechselbeziehungen) nicht nur soziologische, sondern auch pädagogische Kategorien. ("Soziales Leben ist aber nicht nur identisch mit Verkehr, sondern aller Verkehr ... ist erzieherisch." (20))

- 7.) Wird die erzieherische Komponente des sozialen Zusammenlebens ausdrücklich berücksichtigt (z. B. in bestimmten Absichten des Lehrens), dann hat das für den Sozialverband den Vorteil, daß er die ihn leitenden Erfahrungen thematisch machen muß. Mit anderen Worten: die ausdrückliche Weitergabe von Erfahrungen durch erzieherische Maßnahmen klärt eine Gesellschaft über sich selbst auf, indem sie a) die Frage nach den wichtigen Erfahrungen aufwirft und b) in der Notwendigkeit, sich dem Anderen verständlich zu machen, zwingt, von ihm her zu den-

ken. Die wahre Mitteilung von Erfahrungen ist für Dewey immer deren Teilung. Didaktik ist Selbstreflexion in Anderen.

Zusammenfassung: Erziehung (Erfahrung) und Gesellschaft bei Dewey

- 1.) Erziehung vollzieht sich für Dewey als Weitergabe von Erfahrungen in verschiedenen Gruppen (Familiengruppen, formellen Gruppen (z. B. Schulklassen), Spielgruppen, Arbeitsgruppen, Freundschaftsgruppen, usf.). Erfahrungen werden weitergegeben als Erfahrungsprodukte (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Kenntnisse, Verfahren, usf.) und als Einübungen als Strategien und Techniken des Erfahrungsmachens (z. B. Erfahrungen des Problemlösungsverhaltens "Wie gehe ich vor, wenn ...?"). Als Produkte sind Erfahrungen im weitesten Sinne Lerninhalte, als Erfahrung ermöglichende Prozesse, in die man sich einüben kann, sind Erfahrungen Lernmöglichkeiten.

- 2.) Gesellschaften sind für Dewey Lebensgruppen (Lebensgemeinschaften), die sich, je nach historischem Entwicklungsstand des Gemeinschaftslebens, aus einer geringeren oder größeren Zahl von Teilgruppen zusammensetzen. Dewey unterscheidet Gesellschaften und gesellschaftliche Teilgruppen (informeller und formeller Art) nicht nach inhaltlichen Kriterien (Ideologien), sondern nach zwei formalen Kriterien. Diese sind: transmission und communica-

tion. Wir sahen: Transmission und communication als allgemeine Kriterien menschlicher Gruppierung haben eine dreifache Funktion: erstens, mit ihnen lassen sich Gruppen empirisch beschreiben (Wie wird weitergegeben? Wie wird kommuniziert?); zweitens fungieren diese Kriterien als Wesensbestimmungen menschlicher Lebensgemeinschaften (Wo immer Lebensgemeinschaften vorhanden sind, in denen transmission und communication stattfinden, handelt es sich um menschliche und nicht etwa um tierische Lebensgemeinschaften.); drittens, die genannten beiden Kriterien fungieren als normative Kriterien, d. h. eine Gesellschaft (Lebensgemeinschaft) oder gesellschaftliche Gruppe ist um so effektiver und menschlicher, je höher und differenzierter transmission und communication entwickelt sind, je intensiver der Erfahrungsaustausch stattfindet.

- 3.) Dewey kommt es vor allem auf die normative Funktion von transmission und communication an. Denn in dieser Funktion sind die Kriterien geeignet a) den biotischen Rang bestehender Gesellschaften und Gruppen abzuschätzen, also als gesellschaftliche Wertmaßstäbe zu dienen, und b) den Rang von pädagogischen Zielvorstellungen einzunehmen, d. h. je intensiver transmission und communication in pädagogischen Gruppierungen ablaufen, desto mehr erfüllen sie den eigentlichen pädagogischen und gesellschaftlichen Zweck der "Selbsterneuerung des mensch-

lichen Lebens durch Einwirkung auf die Umgebung". Unpädagogisch wären damit alle erzieherischen Einrichtungen, die transmission und communication entweder unterbinden oder auf bestimmte Inhalte und Strategien (der Erfahrungsgewinnung) dogmatisch festlegen.

- 4.) Dewey erläutert den Unterschied zwischen (wertvollen) sozialen Gruppen und gegenmenschlichen Gruppierungen in der Unterscheidung von sozialen und mechanischen Gruppen. In beiden Gruppen gibt es den Unterschied zwischen Teilen und Ganzem. Während aber in der mechanischen Gruppe die Teile nicht am Zweck des Ganzen interessiert sind oder nicht interessiert werden, ist die soziale Gruppe durch interessierte Partizipation am Zweck des Ganzen charakterisiert. In der mechanischen Gruppe reagieren die Teile (Elemente) im Sinne eines Plans, über den sie nicht verfügen. In einer optimalen sozialen Gruppe handeln die Gruppenelemente in Austausch (transmission) und Wechselwirkung (communication), und zwar im Sinne eines gemeinsam gesetzten Zwecks. Die mechanische Gruppe ist ein geschlossenes System, die soziale Gruppe ein offenes System, in dem der Gruppenzweck selbst zur Disposition steht. - Diese Unterscheidung ist idealtypisch, auch für Dewey. Faktisch sind menschliche Gesellschaften und ihre Teilgruppen immer eine Durchmischung von Gruppierungen mit mechanischer Tendenz (z. B. die Gruppe der

Verkehrsteilnehmer) und mit sozialer Tendenz (z. B. die Gruppe von Seminarteilnehmern). Die reine soziale Gruppe ist also ein Ideal.

5.) Abschließend läßt sich sagen:

- 1.) Erziehung ist für Dewey ein soziales Phänomen.
- 2.) Der Ort der Erziehung ist die Gruppe.
- 3.) Erziehung vollzieht sich als Erfahrungsweitergabe und Erfahrungsaustausch (als Erfahrungsweitergabe durch Erfahrungsaustausch).
- 4.) Je mehr transmission und communication den Charakter einer Wechselwirkung haben, desto erfolgreicher ist die soziale Gruppe als menschliches Lebensphänomen.
- 5.) Demokratie ist für Dewey diejenige Gesellschaftsform, die den formalen Kriterien von transmission und communication am meisten entspricht.

Exkurs zum Stellenwert systematischer Erziehung.

- 1.) Dewey unterscheidet zwischen der unsystematischen, mitlaufenden und der planvollen, systematischen Erziehung (der "funktionalen" und "intentionalen" Erziehung). Funktional erzieht jede "Institution", indem sie von ihren Mitgliedern bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen fordert. Funktional wurde auch erzogen (wird noch erzogen), wo der Komplexitätsgrad der Kultur oder Sache keine eigene Erziehungsinstitution erfordert. Der Lernmodus funktionaler Erziehung ist vor allem das Imitationslernen.
- 2.) Intentional (also planmäßig) muß erzogen werden bei hoher Kultur- und Sachkomplexität, d. h. bestimmte Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungsmethoden, Erziehungsorganisationen werden zu Gegenständen einer professionellen Erziehungspraxis (Erziehungskunst) oberhalb der funktionalen Erziehung.
- 3.) Das Problem der intentionalen oder systematischen Erziehung ist für Dewey, daß a) die systematische Erziehung sich gegen das Leben verselbständigt, daß sie sich b) von der unmittelbaren sozialen Erfahrungswelt (der Heranwachsenden) abkoppelt und abstrakt wird, daß sie c) zu Lernschulen führt, daß sie d) eine lebensferne Welt künstlicher Symbole ohne Rückbezug auf Wirklichkeit und Praxis etabliert und daß sie e) den Blick für ihre soziale Bedingt-

heit und Aufgabe verliert. - Für Dewey ist die Konsequenz: eine "Philosophie" der Erziehung muß sich um die "planmäßige Erhaltung" eines richtigen Kräfteverhältnisses zwischen systematischer und unsystematischer Erziehung bemühen.

VI.

RÜCKFRAGEN

Für Dewey ist die Aufgabe der Erziehung unter Bedingungen seiner (unserer?) Zeit: die Wiederherstellung der Verbindung zwischen Schule und Leben, zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung, zwischen unmittelbarer Erfahrung und vermittelter Erfahrung - kurz: zwischen pädagogischer Lernprovinz und Lebensrealität. Dieser Aufgabenstellung kann man beipflichten. Sie ist alt: non scholae set vitae discimus - nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. (Seneca)

Unter Voraussetzung hochkomplexer Lebensstrukturen muß man sich allerdings fragen: Wie lassen sich diese Komplexitäten, die den Experten zur Leitfigur gemacht haben, so mit einfachen Erfahrungen in Verbindung bringen, daß sie nicht sachlich falsch oder nur vordergründig verstanden werden? Gibt es noch eine allgemeine 'Lebensgrundbildung', die sich als Basis und Voraussetzung aller komplexen Lebensformen in einer Industriegesellschaft zurückgewinnen oder wiederherstellen läßt? Gibt es noch ein allgemeines Erfahrungsleben der funktionalen Erziehung, aus dem alle intentionale Erziehung hervorgeht und auf das sie didaktisch ausgerichtet werden kann? Oder ist nicht bereits unser unmittelbares Erfahrungsleben durch eine Vielzahl hochabstrakter und hochtheoretischer Erkenntnisse und Techni-

ken so durchsetzt, daß es jede Unmittelbarkeit verloren hat? Ist nicht die 'Expertokratie' und die 'Technokratie' schon längst so sehr unsere Lebenswirklichkeit, daß das selbständige Erfahrungsmachen, für das Dewey mit seinen Projektschulen und seinem Projekt-Unterricht warb, gar nicht mehr möglich ist? Sind nicht die einfachsten Gruppen bereits so spezialisiert, daß der Erfahrungsaustausch selbst innerhalb der Gruppen spezialistisch gebrochen ist? Ist etwa die Kernfamilie noch ein Ort unmittelbaren Erfahrungsaustauschs, wenn Berufstätigkeit und Familienleben völlig auseinanderfallen? Müßte nicht eine Schule, die sich dem Trend zur zeitigen Spezialisierung widersetzt, gerade dadurch heute funktionslos, disfunktional und abstrakt werden? Wenn Dewey sagt, soziale Gruppen würden durch gemeinsame Überzeugungen und gemeinsame Ziele aller Art zusammengehalten, dann fragt sich: Sind wir nicht Zeugen einer Zeit, in der auch die letzten Gemeinsamkeiten fragwürdig geworden sind und als Ideologien zur Debatte stehen, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die Produktivität wissenschaftlich-technisch armerter Erfahrung die Selbstverständlichkeit der ehemals gemeinsamen Überzeugungen zunehmend unterhöhlt und auflöst? Und hat nicht in der Zwischenzeit die Entwicklung der Medien den Spielraum originärer und unmittelbarer Erfahrungen durch Medienüberschwemmung so sehr eingeschränkt, daß man an deren Möglichkeit wie an ihrer Notwendigkeit zweifeln muß? Hat nicht die Informationstechnik längst die Unmittelbarkeit der Erfahrung ersetzt, ja sogar überflüssig gemacht? Überflüssig gemacht, weil niemand mehr fahren muß, um etwas zu erfahren?

Spezialisierung, Ideologisierung, Informatisierung sind nur einige Grundzüge, die aus der Sicht unserer Zeit (80 Jahre nach "Democracy and Education") Deweys Reformprogramm einer Vermittlung, eines Ausgleichs von unmittelbarer Erfahrung und schulisch vermittelter Erfahrung, dem man Sympathie kaum verweigern kann, mit Fragezeichen versehen.

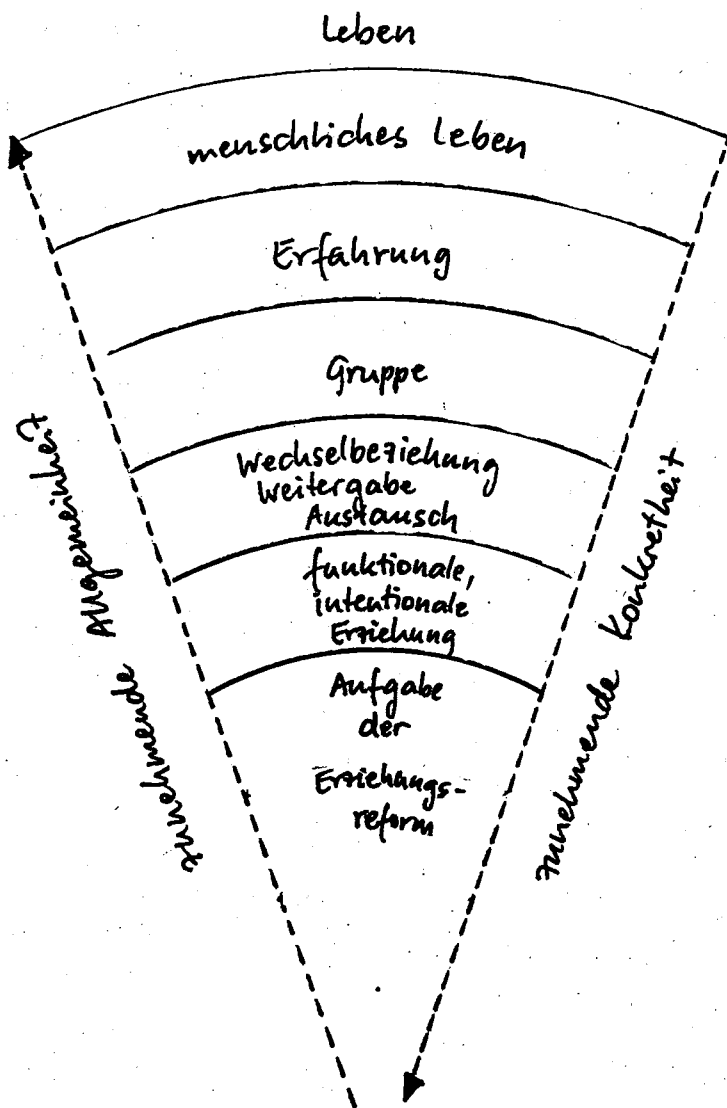
EINIGE ALLGEMEINE KONSEQUENZEN

Die Beschäftigung mit Deweys pragmatischem Erziehungskonzept zeigt: Man kann Erziehung nicht so 'definieren' wie man einen Baum als externen Gegenstand oder eine Summe ($2 \times 2 = 4$) definieren kann. Das hat verschiedene Gründe. Der erste Grund ist, daß Erziehung ein historisches Phänomen ist, das immer wieder erneut bestimmt werden muß, das sich mit Entwicklungen und Veränderungen von Kulturen wandelt. Die spartanische Erziehung war eine andere als diejenige in Athen; die mittelalterliche Erziehung war eine andere als die der beginnenden Neuzeit und Aufklärung; die vorindustrielle Erziehung war eine andere als die der hochindustrialisierten Gesellschaften mit komplexeren und differenzierteren Lebenssystemen. Man kann nur sagen, eine menschliche Kultur ohne irgendeine Form von Erziehung, in der Menschen ihr eigens entwickeltes Lebensprogramm aus Gründen der Selbst- und Arterhaltung irgendwie

vermitteln, ist undenkbar. Wer also bestimmen will, was Erziehung über eine notwendige Technik der Selbsterhaltung menschlichen Lebens hinaus ist (das wäre eine Minimaldefinition, die noch wenig besagt), muß den historischen Kontext beachten, der bestimmend war und bestimmend wird für die jeweilige Form und den jeweiligen Inhalt von Erziehung. Kurz: Die 'Definition' von Erziehung ist immer vorläufig, zeitgebunden und überholbar - also von historisch begrenzter Allgemeinheit. Jede Begriffsbestimmung ist problematisch, keine endgültig. Dewey trug dem Rechnung, indem er auf den Zusammenhang seiner Erziehungsphilosophie mit dem Demokratiedanken, mit den Methoden der Naturwissenschaft, mit dem Evolutionskonzept sowie mit Bedingungen der Industriegesellschaft hinwies (Vorwort 1915).

Der zweite Grund dafür, daß man Erziehung nicht geradehin und endgültig definieren kann, ist die Verbundenheit des Erziehungsphänomens mit einer Reihe weiterer Phänomene, die selbst definitionsbedürftig sind. Erziehung steht immer mit anderen menschlichen Grundphänomenen im Zusammenhang. Diesen Zusammenhang nennt man "systematisch". Gerade im ersten Kapitel ("Erziehung als Notwendigkeit") von *Democracy and Education* kann man sehr gut beobachten, wie Erziehung in einen systematischen Zusammenhang gestellt und von daher expliziert, eingekreist oder verortet wird. Das systematische Feld machen folgende Phänomene und Begriffe aus: "Leben" - "menschliches Leben" - "Erfahrung" - "Gruppe" - "Wechselbe-

ziehung" - "Weitergabe und Austausch" - "funktionale und intentionale Erziehung" - "Erziehung als Vermittlung von funktionaler und intentionaler Erziehung" aus. Dabei geht Dewey gleichsam in einer Einkreisungsbewegung von sehr weiten zu immer engeren Horizonten der Erziehungsbestimmung über:



Konkret bedeutet das: Wenn jemand das Phänomen der Erziehung systematisch fassen will, dann kann ihm das nur gelingen, sofern er aufsteigend und absteigend Erziehung mit Leben überhaupt, mit menschlichem Leben, mit Erfahrung, Gruppierung, Wechselwirkung (Weitergabe, Austausch) und mit absichtlicher und unabsichtlicher Erziehung in Verbindung bringt. Jedes dieser Phänomene (jeder dieser Horizonte) enthält selbst noch einmal eine Definitionsproblematik und unterliegt wiederum dem historischen Wandel. Das heißt: Auch das systematische In-Zusammenhang-Bringen führt nicht zu einer endgültigen Bestimmung von Erziehung, sondern nur zu vorläufiger Relevanz und Evidenz. Wenn man - nur als Beispiel - den Lebensbegriff nicht wie Dewey biotisch als Selbsterhaltung, sondern theologisch als "irdisches Leben im Angesicht des ewigen Lebens" auslegt bzw. als Schöpfung, dann erhalten alle systematischen Bestimmungshorizonte eine andere Bedeutung. Genauer: Leben wäre ein von Gott geschaffenes und ihn spiegelndes Leben, menschliches Leben wäre auf die Ewigkeit sich vorbereitendes Leben, Erfahrung wäre vor allem die Erfahrung übermenschlicher Gesetzlichkeit, Gruppen wären durch die Einheit des Glaubens verbunden, Wechselbeziehung stünde im Zeichen der imago-dei-Gemeinschaft, funktionale und intentionale Erziehung hätten das zu gewähren, die Erziehungsaufgabe bestünde in der Aufhebung menschlicher Gottesferne usf..

Für den praktischen und theoretischen Pädagogen ist wichtig festzuhalten:

- 1.) Es gibt keine endgültigen Definitionen von Erziehung, wenn der Mensch selbst derjenige ist, der definiert. Das gilt auch für die Bezugspänomene, in deren Zusammenhang Erziehung gesehen werden muß. Die Unmöglichkeit endgültiger Definitionen entlastet aber nicht von der Aufgabe vorläufiger Bestimmungen. Insofern sind alle Definitionen Entwürfe oder Konzepte.

- 2.) Von relativer Stabilität erweisen sich die systematischen Horizonte. Man muß sich aber immer vor Augen halten, daß diese schon Ausdruck einer "Reflexionskultur" sind (speziell einer europäischen Reflexionskultur) und daß sie, auf andere Kulturen übertragen (z. B. auf mythische Kulturen) nur äußere Ordnungsperspektiven darstellen, von denen man nicht weiß, ob sie dem Selbstverständnis älterer oder fremder Kulturen tatsächlich entsprechen.

VII.

Wir haben im ersten Teil des Proseminars, und zwar anhand des ersten Kapitels von Deweys "Democracy and Education" mit dem Titel "Erziehung als Lebensnotwendigkeit" eine erste Grundfrage der Pädagogik gestellt und einen ersten Grundbegriff der Pädagogik zu bestimmen versucht.

Die Grundfrage war: Warum gibt es überhaupt so etwas wie Erziehung - unter Menschen? Der Grundbegriff war der Begriff der Erziehung (education), auf dessen Bestimmung ganze Pädagogiken gründen.

Festzuhalten aus unseren Beobachtungen und Interpretationen ist:

- 1.) Erziehung ist offensichtlich ein spezifisch menschliches Grundphänomen.
- 2.) "Notwendig" ist Erziehung, weil ohne jegliche Erziehungspraxis menschliches Leben sich in seinen jeweiligen Kulturgestalten nicht fortsetzen könnte. Erziehung ist für die Menschengattung 'überlebensnotwendig' als Praxis der Tradierung.

- 3.) Tradiert werden Erfahrungen, und zwar im doppelten Sinne: als Resultate und als Strategien menschlicher Selbsterneuerung des Lebens durch Einwirkung auf die Umgebung.
- 4.) Die grundsätzlich soziale Tradierung geschieht als interaction und transmission. Je umfangreicher und differenzierter diese ausgeprägt sind, desto wertvoller sind sie für die Lebenserhaltung, Lebensfortsetzung und Lebensteigerung.
- 5.) Erziehung als soziale Tradierung von Leben durch Vermittlung von Erfahrungen vollzieht sich erstens unmittelbar, direkt oder funktional, und zweitens - bei fortgeschrittenen Lebenssystemen - indirekt, symbolisch vermittelt, intentional.
- 6.) Wird die Diskrepanz zwischen unmittelbarer und mittelbarer Erfahrungsweitergabe (zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung) zu groß, dann ergibt sich die Notwendigkeit einer Erziehungsreform mit der Rückbindung abstrakt werdender Erfahrung an den unmittelbaren Erfahrungsprozeß. Das ist die Aufgabe einer pragmatischen Erziehungsreform im Sinne Deweys.

Im Hinblick auf die "Definition" des Grundbegriffs Erziehung haben wir gesehen:

- 1.) Der Begriff der Erziehung kann nicht historisch kontextfrei bestimmt werden, d. h. es gibt keine materiale (inhaltliche) Bestimmung des Erziehungsbegriffs ohne Berücksichtigung der historischen Situation und der jeweiligen Kultur, für die der Begriff gilt oder gelten soll.

- 3.) Der Begriff der Erziehung steht (wie das Phänomen der Erziehung) in einem Verweisungszusammenhang mit anderen Begriffen und Phänomenen (bei Dewey verweist er auf Leben, Erfahrung, Gruppe, Wechselwirkung, Funktionalität, Intentionalität).

Fortsetzung:

"Erziehung als Funktion der Gesellschaft"

"Education is a social function"

Worum geht es?

Es geht um die nähere Bestimmung der *Methode* des Erziehungsprozesses. Es geht um die Frage: Wie ereignet sich Erziehung? Worin besteht eine absichtliche oder unabsichtliche pädagogische Wirksamkeit? Wichtig ist: Dewey setzt nicht an beim Erzieher-Zögling-Verhältnis, sondern bei *der* zentralen Kategorie des Lebens, bei der Kategorie des Environment, der Umge-

bung. Diese Kategorie kommt viermal vor:

- **Wesen und Bedeutung der Umgebung;**
- **die soziale Umgebung;**
- **die erziehliche Wirkung der sozialen Atmosphäre;**
- **die Schule als Umgebung besonderer Art.**

Englisch:

- **The Nature and Meaning of Environment;**
- **The Social Environment;**
- **The Social Medium as Educative.**
- **The School as a Special Environment.**

Dewey's Explikation des Methodenproblems hat offenbar wiederum ein 'einkreisendes' Ablaufschema:

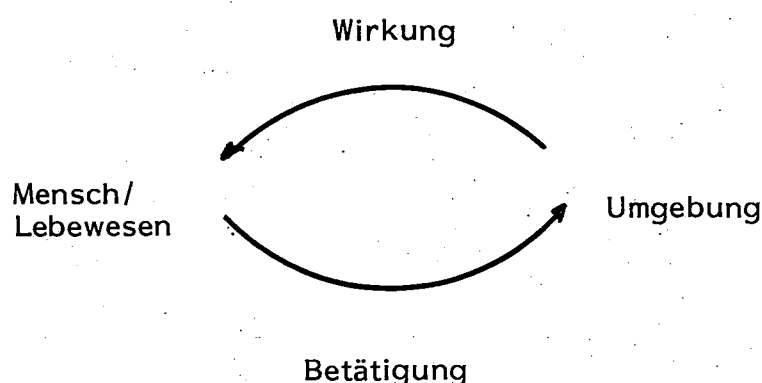
I. Die Allgemeine Bestimmung von "Environment" (Umgebung):

Ziel der Erziehung ist die effektive Gestaltung der Heranwachsenden durch Pflege, Ernährung und Aufzucht, und zwar gemäß den Interessen, den Zwecken und Ideen der Gruppe, in der sie aufwachsen. Die Heranwachsenden sollen den Erwachsenen "geistig ähnlich" werden - allgemein gesagt.

Grundfrage: Wie kann das geschehen?

Grundantwort: "... durch Tätigkeiten der Umgebung, die bei den Jungen gewisse Reaktionen hervorrufen." (27)

Das erfordert eine nähere Bestimmung von "Umgebung". Umgebung ist nicht die Gesamtheit der Dinge, die ein einzelnes Ding oder Lebewesen zufällig räumlich oder zeitlich umgeben. Vielmehr: Die Umgebung eines Lebewesens (nicht diejenige eines 'toten Gegenstandes') ist der besondere Zusammenhang der Dinge mit den (eigenen) Betätigungstendenzen." (27)



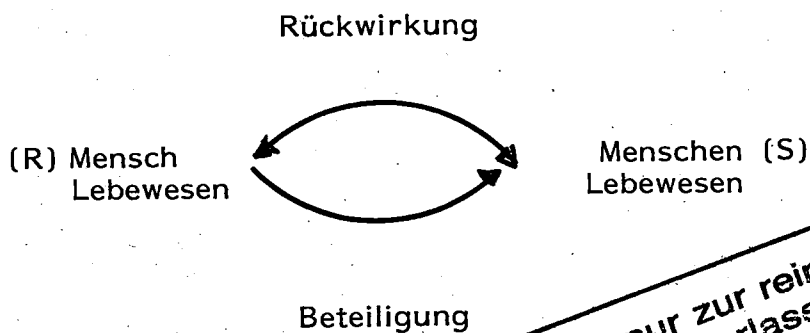
Mit anderen Worten: Ein Lebewesen steht mit seiner Umgebung in einer Wechselwirkung. Es hat nicht einfach eine Umgebung, sondern es 'schafft' sie sich gemäß eigenen Betätigungstendenzen und äußeren Bedingungen. Grund-

sätzlich gilt: "die Umgebung besteht aus denjenigen Um-
ständen, die die charakteristischen Tätigkeiten eines Lebe-
wesens fördern oder hindern, anregen oder unterdrücken."
(28)

II. Die soziale Umgebung.

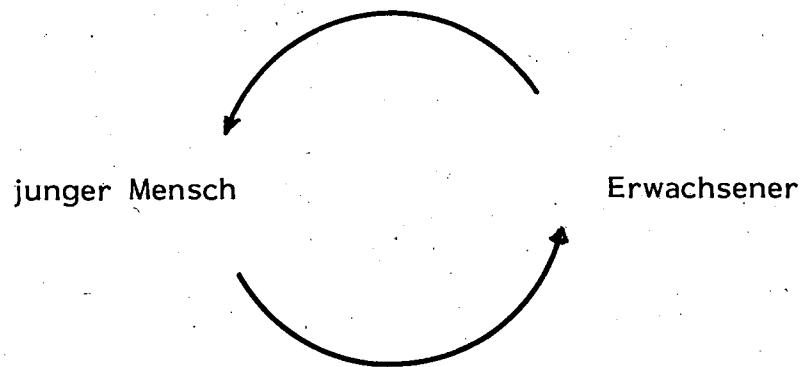
Die soziale Umgebung ist ein Sonderfall des Umgebungs-
seins eines Lebewesens, insbesondere des Menschen. De-
wey: "Ein Wesen, dessen Tätigkeiten mit anderen in Bezie-
hung steht, hat eine "soziale Umgebung". "(28)

Das entsprechende Schema wäre:



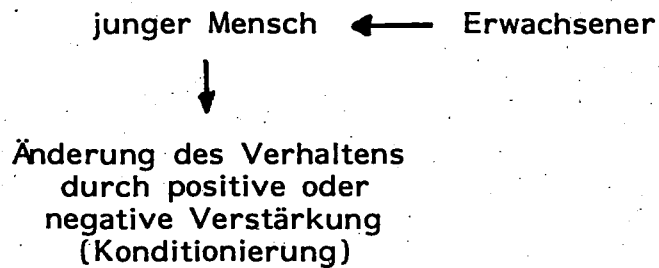
Diese Kopie wird nur zur rein persön-
lichen Information überlassen. Jede
Form der Vervielfältigung oder Ver-
wertung bedarf der ausdrücklichen vor-
herigen Genehmigung des Urhebers.
© Egon Schütz

Wiederum ein Sonderfall der "sozialen Umgebung" ist die soziale Umgebung in der Altersdifferenz.

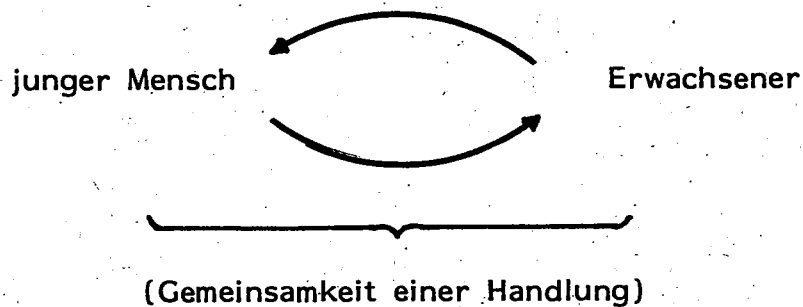


Hier kommt es darauf an, Verhaltensweisen und Einstellungen, vor allem Gewohnheiten (habits) zu übertragen. Das kann geschehen in der Weise der "Dressur" und in der Weise des "erziehenden Lernens". (29)

Dressur



"Erziehendes Lernen"

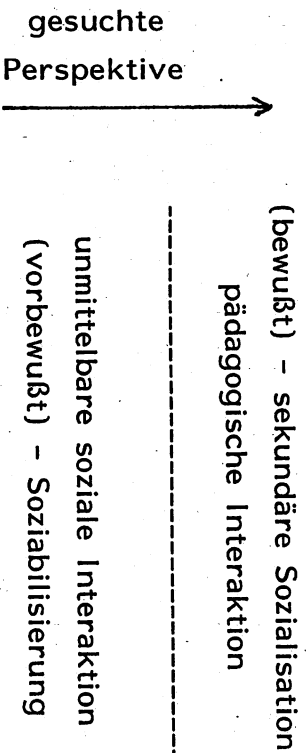


Die entscheidende Differenz zwischen Dressur und "erziehendem Lernen" besteht darin, daß erziehendes Lernen durch Anerkennung und wechselseitige Anteilnahme bestimmt ist. (vgl. 30 f.)

VIII.

In der letzten Sitzung haben wir uns mit dem zweiten Kapitel von "Democracy and Education" beschäftigt. Dieses Kapitel hat den Titel: "Education as a Social Function" (Hylla: "Erziehung als Funktion der Gesellschaft" - Eine problematische Übersetzung.)

In diesem Kapitel geht es um die (pragmatische) *Erziehungsmethode* - zu unserem Erstaunen. Genauer: Erziehung erscheint in der Perspektive einer ausdrücklichen Methode, die auf einem sozialen Vorgang unmittelbarer Interaktion aufruht.



Unmittelbare soziale Interaktion findet auch zwischen Tieren sowie zwischen Tieren und Menschen (Stichwort: Domestikation) statt. Bewußte soziale Interaktion hat entweder den Status der Dressur (Domestikation beim Menschen *und* Tier) oder den Status einer pädagogisch verantwortlichen Erziehung.

Den entscheidenden Unterschied zwischen menschlicher Erziehung und/oder tierischer und menschlicher Domestikation sieht Dewey in der Weckung des Interesses für das Ziel einer gemeinsamen Handlung. Die klassische oder operante Konditionierung, so machten wir uns deutlich, ist nicht a priori unmenschlich, sondern nur dann widermenschlich, wenn sie zum durchgängigen Stil pädagogischen Handelns wird. Mit Kant wird der Mensch dann nicht als Selbstzwecke setzendes Wesen anerkannt, sondern als Wesen im Dienste eines Fremdzwecks.

Die Alternative zwischen Dressur (Konditionierung) und Erziehung ist daher falsch. Richtig ist eine temporale Vermittlung zwischen frühkindlicher Konditionierung (in der Perspektive schützender und pflegender Aufzucht) und einer nachfolgenden "Kultivierung" (Kant), die - pädagogisch - auf die Weckung des Interesses an gemeinsamen Handlungszwecken zielt.

In grundsätzlicher Betrachtung hält Dewey sein Prinzip der biotischen Grundlegung von Erziehung (vgl. Einleitungskapitel über Erziehung als "Lebensnotwendigkeit") auch in der Fundierung der Methode der Erziehung durch. D. h. Erziehung ist ein

Problem der Selbsterneuerung durch Einwirkung auf die Umgebung. Dieses Problem spiegelt sich auch auf erziehungsmethodischer Ebene. Entscheidend ist: die Struktur menschlichen Lebens (als Weitergabe von Erfahrungen und Erfahrungsfähigkeit) erfordert mehr als dressuranaloge Konditionierung. Sie erfordert Beteiligung an der kreativen Konstitution von Lebenszwecken, die einer Steigerung der Menschengattung (übrigens auch im Sinne Kants) dienen.

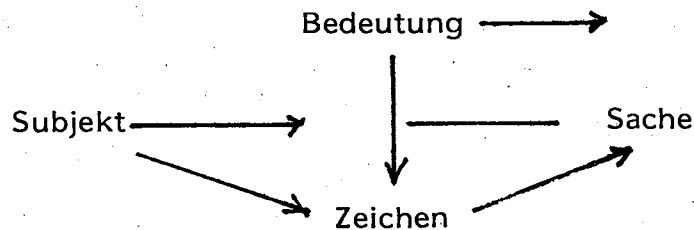
IX.

Allgemeines Thema in der letzten Seminarsitzung war: Erziehung und Lernen als menschliches Lernen und menschliche Erziehung in sozialer und durch soziale Umgebung (social environment). Grundsätzlich - so haben wir gesehen - ist Erziehung (und Lernen) ein Vorgang sozialer Wechselwirkung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden. Von der Dressur unterscheidet sich Erziehung (und zwar graduell) durch Beteiligung an gemeinsamen Handlungen mit dem Ziel der Weckung von Interessen an sozialen Formen, Werten, Absichten, Überzeugungen, usf. Konditionierung ist deshalb nur eine Vorstufe der eigentlichen Erziehung als Disziplinierung oder (modern) als Sozialibisierung (= Sozialmachung). Diese Vorstufe ist allerdings notwendig.

Im besonderen haben wir uns mit Deweys Theorie des Spracherwerbs und mit seiner Theorie der Sprache überhaupt beschäftigt. Die Theorie des Spracherwerbs folgt pragmatischen Grundsätzen. Das heißt:

- Sprache ist ein Inventar von - lautlich, schriftlich, zeichenhaft - festgehaltenen Bedeutungen. Sprache ist gewissermaßen eine Zeichen- oder Symbolwelt sozial festliegender Urteile über Sachen. Die Theorie der Sprache ist eine Theorie objektiver Zeichen (Sprache ist ein Denominationssystem).

- Das Verhältnis von Zeichen und Bezeichnetem wird vermittelt durch Handlungsintentionen, d. h. durch die Gebrauchsfunktion von Bezeichnetem im Horizont von Zwecken (Zielsetzungen).



- Erlernt wird die Bedeutung von Zeichen im situativen Gebrauch der Gegenstände in Handlungssituationen (vgl. Hut-Beispiel). D. h. in bestimmten gemeinsamen Handlungssituationen, in denen bestimmte Absichten verfolgt werden, werden bestimmte Zeichensymbole, die z. B. im Lautvorrat vorhanden sind, den in den Handlungssituationen vorhandenen Sachen zugeordnet und mit diesen fest verbunden als Bedeutungsträger.

Die sprachliche Fixierung und das Verstehen von Bedeutungen von Zeichensymbolen, die nicht unmittelbar präsent sind, erfolgt durch Analogiebildung - in der Imagination (vgl. griechischer Helm).

Wir hatten Probleme mit Sätzen und Wendungen, die sich nicht direkt oder indirekt auf pragmatische Handlungssituationen beziehen lassen (z. B. abstrakte Begriffe oder poetische Ausdruckskonstellationen oder Wörter ohne konkrete Erfahrungsdeckung - z. B. Gott). Fragen waren hier: Kann man die kategoriale Bedeutung von Raum und Zeit aus gemeinsamen Handlungen lernen? Kann man poetische Ausdruckskonstellationen, in denen sich Sprache auf sich selbst bezieht, durch Analogiebildungen in ihrer Bedeutung lernen? Oder spricht hier die Sprache gewissermaßen 'von selbst', und zwar so, daß sie sich aus jedem zweckmäßigen Gebrauch zurückzieht? Was lernt man, wenn man ein Gedicht auswendig lernt? Schließlich die Sprache der Beschwörung, der Magie, des Gebets, in der der Referent keine "Sache" ist. Trifft hier zu, daß sich die Bedeutung ähnlich wie im pragmatischen Gebrauch durch den Menschen selbst konstituiert? Was lernt man, wenn man ein Gebet lernt? - Das waren nur einige Zwischenfragen.

Gewiß ist, daß Sprache und Sprechen durch 'Einfluß' der Umgebung (und zwar durch unbewußten Einfluß) gelernt werden. Dabei werden - nach Dewey - nicht nur Sprache, sondern auch gebotene und verbotene Verhaltensweisen und geschmackliche Wertungen gelernt.

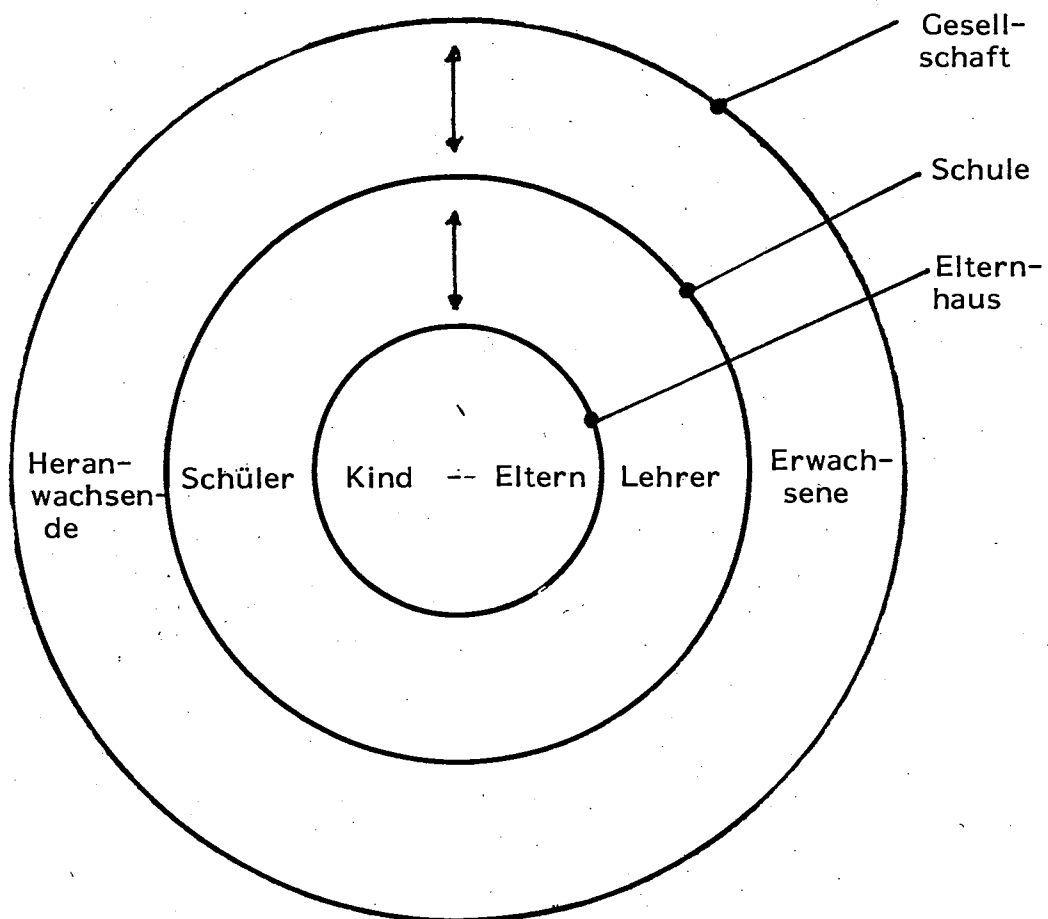
X.

Wir haben uns in der letzten Seminarsitzung auf die *Schule* konzentriert - und zwar auf die Schule als besondere institutionalisierte soziale Umgebung. Das heißt: Da für Dewey der Mensch (wie alle Lebewesen) durch Einwirkung auf die Umgebung und Rückwirkung von der Umgebung beeinflusst wird, ist die Grundmethode erzieherischer Beeinflussung diejenige der gezielten Variation und Konstruktion von Umgebung.

Schule ist also eine Umgebung besonderer Art. "Besonderer Art" ist diese Umgebung, weil sie

- nicht in allen Kulturen vorkommt, sondern nur in Kulturen mit einem bestimmten Komplexitätsgrad;
- weil sie eine arrangierte 'künstliche' Umgebung ist, man kann auch sagen: eine konstruierte Umgebung;
- von besonderer Art ist sie, weil in ihr mit besonderen Methoden, besonderen Mitteln vordefinierte Ziele verfolgt werden;

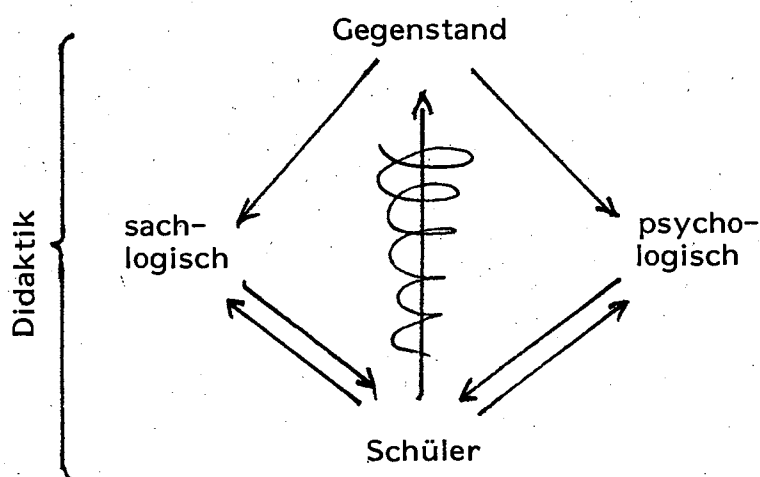
- von besonderer Art ist die Schule, weil sie sich ausdrücklich auf das Generationengefälle der Menschen bezieht. (Voraussetzung der Schule ist, daß Kinder *als Kinder* und nicht als kleine Erwachsene angesehen werden.)



Schule als Umgebung besonderer Art ist für Dewey charakterisiert als

- vereinfachte Umwelt,
- als bereinigte Umwelt,
- als sozial ausbalancierte Umwelt.

"Vereinfachte" Umwelt heißt: Schule ist eine didaktisch reduzierte (elementarisierte, auf wesentliche Züge gebrachte) Umwelt. Didaktisch reduziert bedeutet: eine *psychologisch* und *sachlogisch* vereinfachte Umwelt. Sachlogisch reduzieren heißt: einen komplexen Sachverhalt so zu elementarisieren, daß - mit fortschreitender Entwicklung - über Stufen die Komplexität der Sache eingesehen werden kann (Vereinfachung des Objekts); psychologisch reduzieren bedeutet: Anpassung an den kognitiven, sensumotorischen, affektiven Entwicklungsstand des Schülers.



Bereinigte Umwelt meint: die Schule als Umwelt besonderer Art soll ausschalten, was dem Erfahrungsaustausch und der Erfahrung hinderlich ist - mit anderen Worten: dem Erfahrungswachstum einer Gruppe. Das entscheidende Kriterium ist ein biotisches.

Sozial ausbalanciert bedeutet bei Dewey nicht eine Gleichmacherei, sondern Anerkennung und Fruchtbarmachung von divergenten Erfahrungshorizonten im Sinne von transmission und communication.

INHALT

I.	Einleitung	2
II.		7
III.	Wiederholung und Vertiefung	13
IV.		17
	Dewey's Erfahrungs-begriff (Überblick)	22
	Dewey's Begriff der "Gruppe", "Gesellschaft"	30
V.	Zusammenfassung: Erziehung (Erfahrung) und Gesellschaft bei Dewey	34
	Exkurs zum Stellenwert systematischer Erziehung	38
VI.	Rückfragen	40
	Einige allgemeine Konsequenzen	42
VII.		47
	Fortsetzung: "Erziehung als Funktion der Gesellschaft"	49
VIII.		56
IX.		59
X.		62