

Die Selbstsorge des demokratischen Individuums

Eine Untersuchung von John Deweys Pädagogik anhand
Michel Foucaults Problematisierung der
ethischen Subjektivierung

von
Axel Ohnesorge

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
am Institut für Bildungswissenschaft
der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Heidelberg 2009

1. Gutachterin: Prof. Dr. Rosemarie Boenicke
 2. Gutachterin: Prof. Dr. Sabine Andresen
- Datum der Disputation: 18.12.2009

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	7
1 DIE KRISE DES PHILOSOPHISCHEN DENKENS	15
1.1 Die Aufgabe des philosophischen Denkens	15
1.2 Die Genealogie des philosophischen Denkens.....	16
1.3 Das philosophische Denken im Dienst der hierarchischen Gesellschaftsordnung	23
1.4 Das Wesen des philosophischen Denkens als philosophisches Problem	26
1.5 Die Ökonomie als sinnstiftendes Prinzip der modernen Gesellschaft	29
1.6 Die Rolle der Naturwissenschaft und der Evolutionstheorie bei der Neubegründung des philosophischen Denkens	33
1.7 Neubegründung des philosophischen Denkens durch die Anerkennung der Macht der Erfahrung.....	38
1.8 Die neue Aufgabe des philosophischen Denkens	43
2 DEWEYS EXPERIMENTALISMUS	49
2.1 Das pragmatische Denken	49
2.2 Die experimentelle Logik.....	52
2.3 Die zentrale Rolle der ästhetischen Erfahrung im Experimentalismus.....	55
2.4 Die Imagination der Wirklichkeit.....	63
2.5 Das qualitative Denken	65
2.6 Die Beziehung von Mittel und Zweck im Instrumentalismus.....	68
2.7 Das problemlösende Subjekt	73
2.8 Bedeutung, Sinn und Wahrheit	77
2.9 Die Erfahrung der naturalistischen Metaphysik.....	83
2.10 Der humane Sinn des Experimentalismus.....	91

3 DER EXPERIMENTALISMUS IM RAHMEN DER DEMOKRATISCHEN PRAXIS	99
3.1 Die Kritik des Laissez-faire-Liberalismus	99
3.2 Die handlungsorientierte Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit	108
3.3 Deweys Demokratieverständnis	114
3.4 Die gesellschaftlichen Assoziationen als Ort der demokratischen Praxis.....	123
3.5 Demokratie und Wissenschaft.....	129
3.6 Die ästhetische Erfahrung im Rahmen der demokratischen Praxis	136
3.7 Die Humanisierung der Industriegesellschaft	138
4 ENTWURF EINER MORAL DER DEMOKRATISCHEN PRAXIS.....	145
4.1 Der Anspruch an eine demokratische Moral	145
4.2 Die Unterscheidung der traditionellen von der demokratischen Moralvorstellung	148
4.3 Das moralische Wachstum des Geistes	152
4.4 Die moralische Situation und die Natur des Menschen	156
4.5 Die intelligente Gewohnheit als Grundlage des moralischen Handelns	164
4.6 Die Ethik der Immanenz	169
5 DIE SELBSTSORGE DES DEMOKRATISCHEN INDIVIDUUMS.....	171
5.1 Anmerkungen zum methodischen Vorgehen	171
5.2 Das Verschwinden des Menschen.....	176
5.3 Deweys Humanismus vor dem Hintergrund von Foucaults Humanismuskritik.....	181
5.4 Die Analyse von Machtbeziehungen.....	185
5.5 Die Disziplinierung im Namen des normalen Menschen.....	189
5.6 Die Regierung des normalen Menschen.....	196
5.7 Deweys demokratische Praxis als Gegenentwurf zur modernen Regierungsform	203
5.8 Die Untersuchung der ethischen Subjektivierung.....	209

5.9 Die Beziehung von Subjekt und Wahrheit in der Kultur der Selbstsorge.....	217
5.10 Das Selbst, die Selbstverwirklichung und die Selbsterfahrung im Rahmen der demokratischen Praxis.....	225
5.11 Die Selbstsorge des demokratischen Individuums.....	231
5.12 Die ästhetische Existenz des demokratischen Individuums.....	246
5.13 Analyse der Selbstsorge des demokratischen Individuums anhand der vier Aspekte der ethischen Subjektivierung.....	256
6 DEWEYS PÄDAGOGIK ALS VERMITTLUNG DER SELBSTSORGE DES DEMOKRATISCHEN INDIVIDUUMS.....	261
6.1 Philosophie, Demokratie und Erziehung.....	261
6.2 Die Vermittlung der Macht des Wahrsprechens als Wesen der demokratischen Pädagogik.....	265
6.3. Die Schule als Ort der Erfahrung des Werts der demokratischen Praxis.....	271
6.4 Die Vermittlung des Verständnisses der modernen Industriegesellschaft.....	275
6.5 Die Selbstpraktiken des demokratischen Individuums als Grundlage der Wissensvermittlung.....	278
6.6 Die Selbstsorge des demokratischen Individuums als Gemeinschaftsaufgabe.....	281
6.7 Die Disziplinierung der Schüler in der demokratischen Unterrichtspraxis.....	286
6.8 Die Rolle des Lehrers und der Wissenschaft bei der Gestaltung der demokratischen Unterrichtspraxis.....	288
6.9 Die demokratische Schule in Abgrenzung zur traditionellen Schule.....	295
6.10 Erziehung als Wachstum in Abgrenzung zum Entwicklungsgedanken in der traditionellen Pädagogik.....	301
6.11 Das Wachstum individueller Interessen als Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung.....	311
6.12 Die bildende Vernunft als Grundlage der Gestaltung der pädagogischen Praxis.....	319
SCHLUSS: DIE ANALYSE DER SELBSTSORGE ALS KRITISCHER ANSATZ....	331
LITERATURVERZEICHNIS.....	337

Einleitung

„Der Eingriff eines Textes in die Gesellschaft (der sich nicht unbedingt in der Zeit seines Erscheinens vollzieht) mißt sich weder an seiner Publikumswirkung noch an der Treue der sozio-ökonomischen Widerspiegelung, die sich in ihm abzeichnet oder die er für einige wißbegierige Soziologen hat, sondern vielmehr an der Gewalt, mit der er die Gesetze, die eine Gesellschaft, eine Ideologie, eine Philosophie sich geben, um sich in einer schönen Bewegung historischer Einsicht aufeinander abstimmen, überschreitet. Diese Überschreitung heißt: Schreiben.“
Roland Barthes, 1971

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Überzeugung, dass Foucaults Problematisierung der Selbstsorge, wie er sie in seinen letzten Arbeiten und Vorlesungen entwickelt hat, und das dazu entwickelte Analyseverfahren zur Untersuchung verschiedener Formen der ethischen Subjektivierung, eine grundlegende Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Forschung haben könnte. Anlass dazu gaben weniger Foucaults konkrete Forschungsergebnisse zur Kultur der Selbstsorge im Zeitalter des Hellenismus, sondern die seiner Untersuchung zugrunde liegende Fragestellung und seine daraus entwickelte Forschungsperspektive. So hat sich Foucault im Anschluss an seine bekannten genealogischen Untersuchungen zur Regierung des modernen Individuums auf die Suche nach Alternativen zum modernen Modell der Individualisierung begeben und dabei die verschiedenen Formen der antiken Selbstsorge als Untersuchungsgegenstand für seine Forschung entdeckt. Seine besondere Aufmerksamkeit galt den verschiedenen Praktiken und Diskursen, welche den Prozess der Individualisierung im Rahmen der Selbstsorge bestimmten. Dieses Vorhaben ging zwangsläufig mit einer Untersuchung der pädagogischen Praxis einher, welche der Vermittlung der jeweiligen Individualisierung zugrunde lag. Dabei konnte er dem modernen Prozess der Individualisierung am Maßstab einer Norm des richtigen Lebens das Modell der Selbstsorge gegenüberstellen, das die individuelle Verwirklichung einer selbstbestimmten und erfüllenden Existenzweise anstrebt. Während Foucault in seinen früheren Werken die pädagogische Praxis hauptsächlich unter dem Aspekt der Disziplinierung untersuchte, hat er sich in seinen späten Arbeiten auf die Frage der Vermittlung von Lebensstilen konzentriert, die das Individuum in die Lage versetzen sollen, ein glückliches und zufriedenes Leben zu führen. Der Begriff der Selbstsorge steht dabei nicht für einen Lebensstil, sondern ist als Analysekategorie für alle Modelle der ethischen Subjektivierung zu verstehen, welche darauf abzielen, die Individualität des Menschen auf der

Grundlage der Aneignung einer philosophischen Lebenspraxis zu entwickeln. Als Forscher hat Foucault sich darum bemüht, die Besonderheit der verschiedenen philosophischen Schulen herauszuarbeiten und in ihrer historischen Entwicklung aufzuzeigen. Dazu musste er seine frühere Analyse der Diskurse und der Genealogie der Machtverhältnisse um die Ebene der ethischen Subjektivierung erweitern. Während Foucault in seinen früheren Arbeiten das moderne Subjekt in erster Linie als ein Produkt herrschender Diskurse und Machtverhältnisse problematisiert hat, wird er in seinen späteren Schriften den Prozess der Subjektivierung unter dem Aspekt des kritischen Selbstbezugs des Individuums zu seinem eigenen Denken und Handeln behandeln. Dabei wird nicht nur die Art des zu vermittelnden Selbstbezugs in seiner Besonderheit untersucht, sondern auch der Vermittlungsprozess, die Beziehung von Lehrer¹ und Schüler, die Ausbildung der individuellen Urteilsfähigkeit, die verschiedenen Übungen usw. Foucault hat so eine neue Forschungsperspektive auf die Formen der pädagogischen Praxis eröffnet, die die Schüler nicht nur gemäß herrschender Normen zu disziplinieren versuchen, sondern durch die Vermittlung eines kritischen Selbstbezugs den Schülern ein selbstbestimmtes und glückliches Leben zu ermöglichen anstreben. Daran anschließend dient in dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit Foucault in erster Linie nicht dazu, eine herrschende pädagogische Praxis unter dem Aspekt der Disziplinierung zu kritisieren oder auf ihre verborgenen Machteffekte hin zu untersuchen. Vielmehr soll anhand seiner Fragestellungen und Untersuchungsverfahren im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Praxis der Selbstsorge ein neuer Blick auf einen Klassiker der modernen Pädagogik ermöglicht werden.

John Dewey ist zwar ein bekannter Name, doch ist die Auseinandersetzung mit seinem Werk in vielen Fällen durch Schlagworte (Pragmatismus, handlungsorientierter Unterricht, Erfahrungslernen, Projektmethode, Laborschule usw.) und Vorurteile (naive Wissenschaftsgläubigkeit, instrumentelle Vernunft, naturalistische Theologie, Trail-and-error-Verfahren usw.) bestimmt und weniger durch die tatsächliche Auseinandersetzung mit seiner komplexen Argumentation. So wiederholen sich die Kritikpunkte, aber auch die Begeisterung an Dewey meist in gewohnten Kategorien und Phrasen, ohne Deweys originellen Denkanatz wirklich zu berühren. Deshalb warnt Putnam zu Recht: „Zu häufig vergessen wir, dass Dewey ein Radikaler war.“² Auch ist Dewey meistens nur als Pädagoge bekannt, obwohl seine Schriften eine enorme Bandbreite von Themen umfassen, die er als Philosoph untersucht hat. Deshalb soll in der vorliegenden Arbeit sein pädagogisches Konzept auf der Grundlage der

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit der generische Genus (in der Regel das generische Maskulinum) verwendet.

² Putnam 1997, S. 251

Auseinandersetzung mit seiner Neubegründung des philosophischen Denkens, seiner Ästhetik, seiner Analyse der modernen Gesellschaft und seinem Entwurf einer demokratischen Moral entwickelt werden. Um die Originalität seiner Pädagogik herauszuarbeiten, wird auf die von Foucault entwickelte Vorgehensweise zur Untersuchung verschiedener Formen der ethischen Subjektivierung zurückgegriffen. John Dewey anhand von Foucaults Fragestellung und Forschungsperspektive zu lesen bietet sich gerade deshalb an, weil er sich wie Foucault gegen eine in der Moderne vorherrschende Form der Individualisierung wendet und dieser eine demokratische Lebenspraxis entgegenstellt. Die Verwirklichung der demokratischen Lebenspraxis zielt, wie die von Foucault untersuchten Formen der Selbstsorge, auf die Selbstbestimmung der Individuen und eine Verbesserung der Lebensqualität, weshalb es naheliegend ist, die der demokratischen Lebensform zugrunde liegende Form der Selbstsorge der Individuen zu untersuchen. So stellen sich die folgenden Fragen bei der Begegnung von Dewey und Foucault: Welches Selbst wird von Dewey im Rahmen der demokratischen Lebensform angestrebt? Wie soll die demokratische Sorge um dieses Selbst aussehen? Wie soll die Selbstsorge des demokratischen Individuums in der von ihm entwickelten pädagogischen Praxis vermittelt werden? Und welche Machtverhältnisse und Wissensformen müssen die pädagogische Praxis bestimmen, damit eine demokratische Individualisierung der Schüler gefördert wird? Es geht dabei nicht darum zu zeigen, dass Dewey die Lösung für Foucaults Suche nach einer Alternative zu der modernen Individualisierung gefunden hat. Wie Foucault zu der von Dewey entworfenen Form der Selbstsorge stehen würde ist unerheblich, da er selbst zu den von ihm untersuchten Modellen auf Distanz geht und sich lediglich für sie als Mittel interessiert, den Individualisierungsprozess neu zu denken. Allerdings stellt Dewey einen pädagogischen Entwurf vor, der dem von Foucault kritisierten Prozess der Disziplinierung entgegensteht und für eine moderne Lebenspraxis eintritt, die mit vielen Aspekten von Foucaults Denken vereinbar ist.

Da sich Foucaults und Deweys Denken durch ihre Originalität wie auch Radikalität gegenüber gängigen Positionen auszeichnen, war es für diese Arbeit notwendig, sich jeweils mit ihrem Gesamtwerk auseinanderzusetzen, um so der Besonderheit ihrer Begrifflichkeiten und Fragestellungen gerecht zu werden. Dazu ist die Arbeit in sechs Teile gegliedert, wobei die ersten vier Teile sich allein auf Dewey konzentrieren, der fünfte Teil sich ausführlich mit Foucaults Forschung und deren Bezug zu Dewey beschäftigt, um schließlich im letzten Teil Deweys Pädagogik unter dem Aspekt der Selbstsorge zu untersuchen. Während bei der Auseinandersetzung mit Foucault chronologisch vorgegangen werden muss, da sich sein

Spätwerk nur aus der Entwicklung seiner früheren Fragestellungen und Untersuchungsmethoden erschließen lässt, ist bei Dewey eine Untersuchung verschiedener Themengebiete im Rahmen seines Gesamtwerks möglich, da sich sein Denken nach seiner frühen Abkehr vom Idealismus nicht mehr wesentlich geändert hat. Außerdem zeichnet sich Dewey weniger durch eine von ihm entwickelte Begrifflichkeit aus, sondern er hat vielmehr auf eine veraltete und damit missverständliche Begrifflichkeit zurückgegriffen, was dazu geführt hat, dass es – wie er später selbst einsah³ – immer wieder zu grundlegenden Missverständnissen seiner Schriften kommen musste. Deshalb wird in dieser Arbeit die Bedeutung seiner zentralen Begriffe aus der Zusammenhang seiner Argumentation entwickelt, wie er sie in verschiedenen Werken vertreten hat.

Den Anfang der Arbeit bildet Deweys kritische Auseinandersetzung mit dem traditionellen philosophischen Denken, dem er vorwirft, in einem widersprüchlichen Dualismus gefangen zu sein, der die Grundlage für den Erhalt der hierarchischen und damit undemokratischen Gesellschaftsordnung bietet. Außerdem kritisiert er die abwertende Haltung der Philosophie gegenüber den Naturwissenschaften, da sie so die Sinnstiftung in der modernen Gesellschaft an die Ökonomie abgibt und sich der Verantwortung gegenüber den Menschen entzieht. Dewey verlangt dagegen nach einer Neubegründung des philosophischen Denkens durch die Auseinandersetzung mit dem naturwissenschaftlichen Experimentalismus und Darwins Evolutionstheorie. Dabei ist es besonders der experimentelle Erfahrungsbegriff, die Befreiung von allen absoluten Wahrheiten und die Offenheit des Geschichtsprozesses, welche die Grundlage für ein neues Wahrheitsverständnis in der Philosophie bieten sollen.

Im Anschluss an Deweys Kritik des traditionellen philosophischen Denkens und dem Aufzeigen der Möglichkeiten einer Neubegründung des philosophischen Denkens wird dann im zweiten Teil der Arbeit Deweys eigener philosophischer Entwurf vorgestellt. Dabei ist es besonders der Begriff der ästhetischen Erfahrung, der zum Schlüssel des Verständnisses seines ganzen philosophischen Unternehmens wird. Anhand des Zusammenhangs von experimenteller Logik und ästhetischer Erfahrung werden in diesem Kapitel die zentralen philosophischen Begrifflichkeiten Deweys entwickelt und ihren Fehlinterpretationen bei Max Horkheimer, Richard Rorty u.a. gegenübergestellt. Abschließend wird dann gezeigt, wie das philosophische Denken wieder seine sinnstiftende Rolle in der modernen Gesellschaft erfüllen

³ Besonders deutlich wird die Schwierigkeit bei dem zentralen Begriff der Erfahrung, der bei Dewey keinen psychologischen Sinn hat und somit nicht auf gewohnte Weise auf ein Subjekt zurückgeführt werden kann. Und so bemerkt Dewey 1951 in der überarbeiteten Einleitung zu „Natur und Erfahrung“: „Ich würde den Terminus „Erfahrung“ aufgeben, weil ich zunehmend erkenne, dass die historischen Hindernisse, die einem Verständnis meines Gebrauchs von „Erfahrung“ im Wege stehen, praktisch unüberwindbar sind.“ (Dewey 1995, S. 450)

kann, um so Widerstand gegen das sich in alle gesellschaftliche Bereiche ausbreitende ökonomische Nützlichkeitskalkül zu leisten.

Der dritte Teil der Arbeit behandelt die Konsequenzen der Anerkennung des experimentellen Wahrheitsbegriffs auf der gesellschaftlichen Ebene. Dabei zeigt sich, dass Deweys Experimentalismus nach einer demokratischen Praxis verlangt, die ganz im Zeichen der Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Lebensqualität durch die Orientierung des Handelns an der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen steht. Die demokratische Praxis wird von Dewey als Alternative zum herrschenden Liberalismus seiner Zeit entworfen, der lediglich dem Wohlstand einer kleinen Bevölkerungsschicht dient. Mit dem Entwurf einer demokratischen Praxis geht auch die Forderung nach einer neuen Form der Individualisierung des Menschen einher, welche sich grundlegend von dem modernen Individualismus, wie er vom Liberalismus gefördert wird, unterscheidet.

Der nächste Teil beschäftigt sich mit Deweys Entwurf einer demokratischen Moral, welche den Rahmen für das individuelle und gesellschaftliche Handeln bestimmt. Die demokratische Moral wird dabei von traditionellen Moralvorstellungen abgegrenzt, welche sich nach Dewey immer in dem von ihm kritisierten dualistischen Denken begründen. Der Schwerpunkt in diesem Teil der Arbeit ist es, den erst einmal widersprüchlich erscheinenden Zusammenhang der geforderten moralischen Verantwortung des Individuums mit Deweys Verständnis des Menschen als ein durch Gewohnheiten bestimmtes Wesen deutlich zu machen. Auch hier wird sich wieder die zentrale Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für das Verständnis von Deweys Denken zeigen. Mit dem Abschluss dieses Teils ist die begriffliche Grundlage geschaffen für die Untersuchung von Deweys Entwurf einer pädagogischen Praxis.

Um Deweys Pädagogik aber nicht einfach als einen weiteren Bereich vorzustellen, welcher sich aus seinem experimentellen Denkansatz entwickelt, wird an dieser Stelle der Arbeit Foucaults Problematisierung der ethischen Subjektivierung vorgestellt. Ausgehend von der „Ordnung der Dinge“ bis zu seinen letzten Vorlesungen und Büchern zur Selbstsorge werden dabei Foucaults verschiedene Schaffensphasen unter dem Aspekt der Beziehung von Subjekt und Wahrheit vorgestellt und mit den Ausführungen Deweys in Beziehung gesetzt. Trotz der Unterschiede beider Denker können so gewisse Ähnlichkeiten aufgezeigt werden, um den Sinn des Vorhabens deutlich zu machen, Foucaults Suche nach neuen Formen der Individualisierung und den damit einhergehenden Untersuchungen der ethischen Subjektivierung mit Deweys Individualisierungsprozess im Rahmen einer demokratischen Praxis zusammenzulesen. So soll mithilfe Foucaults die Frage beantwortet werden, wie nach Dewey der Mensch sich um sich selbst als ein demokratisches Individuum sorgen sollte.

Die Selbstsorge des demokratischen Individuums als Grundlage der Verbesserung der individuellen und gemeinsamen Lebensqualität zu bestimmen verlangt, nach ihrer Vermittlung in der pädagogischen Praxis zu fragen. Dabei wird deutlich, dass die Schule im Sinne Deweys sich wesentlich vom traditionellen Schulkonzept unterscheidet, indem es ihr in erster Linie um die Vermittlung einer demokratischen Lebenspraxis geht. Diese demokratische Lebenspraxis zielt auf die Urteilsfähigkeit der Schüler durch die Vermittlung eines eigenständigen Bezugs zur Wahrheit anhand des experimentellen Vorgehens im Rahmen einer demokratischen Praxis. Moralisches Handeln und Wissenserwerb sind dabei nicht zwei getrennte Bereiche, sondern bedingen sich gegenseitig und machen aus der Schule ein großes Experimentierfeld für alle Beteiligten. Abschließend soll deutlich gemacht werden, warum Deweys pädagogischer Entwurf viele Fragen offenlassen muss bzw. bestimmte pädagogische Probleme erst gar nicht behandelt. Dazu wird der disziplinierenden Vernunft die bildende Vernunft der Selbstsorge gegenübergestellt, die sich bei Dewey in der Anerkennung der Macht der Erfahrung und des experimentellen Wissens begründet.

Im Schlusskapitel der Arbeit wird auf die Untersuchung der Selbstsorge als kritischen Ansatz eingegangen. Dadurch soll deutlich werden, wieso sich diese Arbeit in einer kritischen Distanz zu Dewey befindet, obwohl sie sich dem gängigen Verständnis von Kritik verweigert und von einer teilweise begeisternde Anerkennung seines Denkens geprägt ist. Außerdem werden die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Untersuchung der Selbstsorge im Bereich der Erziehungswissenschaft skizziert und deren Wert für die Förderung von Bildungsprozessen in einer durch verschiedene Lebensformen geprägten Gesellschaft dargelegt.

Nach dieser kurzen Übersicht müsste deutlich geworden sein, dass es in dieser Arbeit weniger um eine Zusammenfassung der bisherigen oder der Weiterführung einer gegebenen Dewey-Rezeption geht, auch wird der Weiterentwicklung von Deweys Ansatz bei seinen Nachfolgern nicht nachgegangen und es werden keine empirischen Untersuchungen zu seiner pädagogischen Praxis vorgestellt. Vielmehr geht es darum, Deweys Pädagogik aus dem Kontext seines Experimentalismus zu entwickeln und mithilfe Foucaults Untersuchungen dessen Originalität herauszuarbeiten – die ersten 4. Teile der Arbeit bieten durch den Aufbau und die Schwerpunktsetzung die Vorarbeit für die Auseinandersetzung mit Foucault. So ist es ein wesentliches Anliegen dieser Arbeit, anhand von Deweys Entwurf einer Pädagogik der demokratischen Praxis ein Konzept vorzustellen, wie die Pädagogik dem Leben und seinen unendlichen Erfahrungsmöglichkeiten dienen kann. Dem Lebensbegriff und der Lebensphilosophie werden in Deutschland zu Recht im Hinblick auf ihre Bedeutung im

Faschismus, aber auch wegen ihres scheinbar fehlenden kritischen Potenzials, mit einer gewissen Skepsis begegnet. Doch hat gerade Voigt mit seiner umfassenden Untersuchung zur Gegenüberstellung von Pragmatismus und Faschismus gezeigt, wie sich aus der Lebensphilosophie zwei grundsätzlich verschiedene Konzepte entwickeln konnten.⁴ So betont er im Hinblick auf die pragmatischen Vorstellungen des schöpferischen Handelns und der Lebensbejahung: „Solche Vorstellungen sind ganz offensichtlich unvereinbar mit jenem vernunftlosen, egozentrischen und außeralltäglichen Kult schöpferischer Gewalt, in welchem der Faschismus einzig menschliche Kreativität am Werk vermutet, wie auch mit jenem Ideal eines souveränen, wertsetzenden und sich von aller Sozialität distanzierenden Individuums, welche der Lebensphilosophie menschliche Kreativität verkörpert.“⁵ Auf den Lebensbegriff zu verzichten und nicht nach der Ermöglichung einer bejahenswerten Lebensform zu fragen, ist meiner Überzeugung nach nicht nur ein Verlust für das philosophische Denken (wenn nicht sogar die Verabschiedung des philosophischen Denkens), sondern auch der Verlust einer wichtigen Grundlage für die Entwicklung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs. Ein zeitgemäßer Bildungsbegriff wird in dieser Arbeit allerdings nicht entwickelt, aber es wird gezeigt, wie sich in Deweys Entwurf einer demokratischen Praxis die Steigerung der Lebensqualität durch einen kritischen Denkansatz begründet.

⁴ Vgl. Vogt 2002. Auch muss hier die Arbeit von Michael Hampe erwähnt werden, der an das bereits entwickelte aber wieder in Vergessenheit geratene Differenzierungsniveau des klassischen Pragmatismus erinnert (vgl. Hampe 2006, S. 44).

⁵ Vogt 2002, S. 346

1 DIE KRISE DES PHILOSOPHISCHEN DENKENS

1.1 Die Aufgabe des philosophischen Denkens

Für John Dewey ist philosophisches Denken immer das Suchen einer Antwort auf eine als problematisch erfahrene Situation.⁶ Dabei ist es die Aufgabe der Philosophie, die gegebene Situation so zur Sprache zu bringen, dass diese durch das logisch begriffliche Denken in ihrer Wirklichkeit neu erfahren werden kann. Philosophisches Denken ist somit immer kritisches Denken, denn nur durch Kritik kann man sich von einer gegebenen Situation denkend distanzieren, um so zu versuchen, sie in ihrer Wirklichkeit zu begreifen. Aus der Kritik muss wiederum die Möglichkeit der Gestaltung einer neuen Wirklichkeit entspringen, die mit der Emanzipation von der als problematisch erfahrenen Situation einhergeht. Beim philosophischen Denken gilt es also nicht nur, das Bestehende von einer kritischen Distanz aus zu begreifen, sondern vielmehr soll durch einen erweiterten Blickwinkel die Grundlage für einen Eingriff in die gegebene Wirklichkeit geschaffen werden, um so die Möglichkeit einer anderen Gegenwart zu eröffnen. Die philosophische Kritik unterscheidet sich dabei vom herkömmlichen Fragen durch ihre Grundsätzlichkeit, d. h. sie setzt bei den Gründen unseres Denkens und Handelns an. So zielt sie auf die herrschenden Wertschätzungen und Bedeutungen im Hinblick auf die Schaffung neuer Werte: „Wir kritisieren nicht um der Kritik willen, sondern um dauerhaftere und umfassendere Werte zu erreichen und zu fixieren.“⁷ Gibt es keine als problematisch erfahrene Situation und damit verbunden den Versuch eine Antwort zu finden, um so Verantwortung für die Veränderung der gegebenen Situation zu übernehmen, dann gibt es für Dewey auch kein philosophisches Denken.

Dabei sind es nach Dewey gerade die Belastungen und Anspannungen innerhalb einer Gemeinschaft, aus denen die Aufgabe der Philosophie hervorgeht, um so einen Wendepunkt in der Geschichte zu ermöglichen.⁸ Die Ursachen für das philosophische Denken sind somit die unterschiedlichsten Veränderungen innerhalb einer Gemeinschaft, wie auch ihrer Umwelt, die das bisherige Zusammenleben infrage stellen. So gibt es keine ahistorischen und situationsunabhängigen philosophischen Probleme – wiederkehrende philosophische Themen sind eher Ausdruck der Wiederkehr von ähnlichen Situationen. Die Aufgabe der Philosophie ist es somit immer wieder, eine vernünftige und umfassende Antwort auf die Widersprüche und Spannungen der individuellen und gemeinsamen Lebensführung unter der

⁶ Vgl. Dewey 1989, S. 15f.

⁷ Dewey 1995, S. 377

⁸ Vgl. Dewey 1989, S. 9/10

Berücksichtigung der besonderen historischen Bedingungen zu geben. Philosophisches Denken ist der Ausdruck des Bedürfnisses nach Veränderung der gemeinsamen Denk- und Handlungsweisen. So betont Randall in Bezug auf Deweys Philosophieverständnis: „Philosophy is the expression in thought of the process of cultural change itself: it is the intellectual phase of the process by which conflicts within a civilization are resolved and composed. A civilization that has grown stable and static may have inherited a philosophy, but it produces no philosophic thought.“⁹ Der Philosophie wird also die Verantwortung für die Sinnstiftung einer neuen sozialen Wirklichkeit in Situationen zugesprochen, die als problematisch in Bezug auf die Beziehung von individueller und gemeinschaftlicher Lebensführung erfahren werden. Nach Dewey entspringt jeder philosophische Entwurf einer Kritik der herrschenden sozialen Produkte, Tatsachen und Kräfte im Hinblick auf ihre Veränderung und Neugestaltung.¹⁰

Die Geschichte der Philosophie wird so zu einer Historie des Denkens unter der Berücksichtigung des Willens zur Veränderung der sozialen Tatsachen. Anhand einer Genealogie des philosophischen Denkens versucht Dewey deshalb bewusst zu machen, worum es der Philosophie eigentlich geht, damit sie durch ein neues Selbstverständnis ihre gegenwärtige Aufgabe besser bewältigen kann. Dabei wird sich zeigen, dass die Geschichte der Philosophie und ihrer sozialen Aufgabe die Grundlage für seine fundamentale Kritik der abendländischen Philosophie bietet. „Es scheint mir, dass eine genetische Herangehensweise eine wirksamere Weise darstellt, diesen Typ philosophischer Theorienbildung zu unterminieren, als jeder Versuch einer logischen Widerlegung.“¹¹

(Es sei an dieser Stelle ausdrücklich erwähnt, dass die folgenden Ausführungen zur Geschichte der Philosophie sich ausschließlich auf Deweys eigenen Ausführungen beziehen, da nur so sein Anliegen und die besondere Vorgehensweise einer Neubegründung der Philosophie deutlich werden.)

1.2 Die Genealogie des philosophischen Denkens

„Das Material, aus dem sich schließlich die Philosophie herausbildet, ist irrelevant für Wissenschaft und Erklärung. Es ist bildlich, Symbol von Hoffnungen und Befürchtungen, gestaltet aus Imagination und Gedankenanklängen, nicht Zeichen einer Welt der objektiven Tatsachen. Es ist vielmehr Dichtung und Drama als Wissenschaft und von wissenschaftlicher

⁹ Randall 1951, S. 86

¹⁰ Vgl. Dewey 2004, S. 198ff.

¹¹ Dewey 1989, S. 72

Wahrheit und Falschheit, Rationalität oder Absurdität der Tatsachen in der gleichen Weise getrennt, wie Dichtung von diesen Dingen unabhängig ist.“¹² Es waren die dramatischen Erzählungen und die Dichtungen, die anfangs den Sinn des sozialen Lebens bestimmten und ein emotionales Band zwischen den verschiedenen Mitgliedern einer Gemeinschaft knüpften. Dabei ging es weniger um Erkenntnisse und Erklärungen in einem wissenschaftlichen Sinn, sondern vielmehr um die Schöpfung von gemeinsamen Symbolen, die die alltäglichen Vorstellungen bestimmten und Rituale begründeten. „Gewisse Traditionsgewebe entstehen; die Erzählung wird zum gesellschaftlichen Erbe und Besitz; die Pantomime entwickelt sich zum festen Ritual.“¹³ So dienten die Mythen und Riten dazu, das gemeinschaftliche Leben zu organisieren und ermöglichten gleichzeitig dem Einzelnen, die alltäglichen Ereignisse auf eine allgemein anerkannte Art und Weise zu verstehen, d. h. jedes Gemeinschaftsmitglied konnte seine Erfahrungen und Erinnerungen mithilfe eines gemeinsamen Verständnisses der Welt interpretieren. Neben dieser gesellschaftlichen Funktion dienten die Glaubensüberzeugungen und Rituale auch als Mittel, um das Schicksal zu beeinflussen.¹⁴ So versuchte man, durch Gebete und Opfergaben die Götter milde zu stimmen und sie für die eigene Sache zu gewinnen. Dies schien die einzige Möglichkeit zu sein, sich mit dem Schicksal zu versöhnen und sich Gewissheit und Sicherheit in der Welt zu verschaffen. Die Mythen waren also neben ihrer sinnstiftenden Funktion für das Gemeinschaftsleben auch die Antwort auf die Ungewissheiten des alltäglichen Lebens.

Der Ursprung der Philosophie liegt nach Dewey nun in einer Rationalisierung der Erzählung bzw. der Dichtung, indem man versuchte, hinter den Erfahrungen und Tatsachen des Alltags einen logischen Zusammenhang zu erkennen.¹⁵ Die Philosophie versuchte nicht, eine gänzlich neue Gesellschaftsform zu entwerfen, indem sie mit den bestehenden Traditionen brach, sondern die bestehenden Bräuche sollten rational begründet und als ein in sich geschlossenes vernünftiges Ganzes verstanden werden. „Um es mit einem Wort zu sagen: Das, was auf Brauch beruhte, sollte so wiederhergestellt werden, dass es nicht mehr auf den Gewohnheiten der Vergangenheit beruht, sondern auf der Metaphysik des Seins und des Universums.“¹⁶ Die Philosophie übernahm vom religiösen und mythischen Glauben also den Anspruch, die Welt zu verstehen, um den Menschen so von seiner Ohnmacht gegenüber seinem Schicksal zu befreien. „An die Stelle einer Erlösung durch Ritus und Kultus setzte sie die Befreiung durch

¹² Ebd. S. 55

¹³ Ebd. S. 56

¹⁴ Vgl. Dewey 1998, S. 7f.

¹⁵ Vgl. Dewey 1989, S. 57f. und Dewey 1998, S. 18

¹⁶ Dewey 1989, S. 65

die Vernunft.“¹⁷ Durch ihre logische Form versprachen die philosophischen Entwürfe mehr Gewissheit und Sicherheit als die primär auf die Emotionen zielenden Erzählungen und Dichtungen. Den Ursprung der philosophischen Logik sieht Dewey in der Geometrie des Euklid, der durch die Erkenntnis der reinen Formen und der ewigen und notwendigen Beziehungen zwischen diesen, die Vorstellung der Wahrheit der Welt als einem geschlossenen logischen System mit festen Wesenheiten und Gesetzmäßigkeiten begründete.¹⁸ Die reine Form des logischen Denkens galt von nun an als Garant für die Erkenntnis der Wahrheit. „Da rationale Tätigkeit in sich selbst vollkommen ist, bedarf sie keiner äußerlichen Manifestation.“¹⁹ Der Ursprung des philosophischen Denkens war dabei das Verdichten der Wirklichkeit auf ihre ursächlichen Formen und Beziehungen, welche sich durch eine schlüssige logische Argumentation Geltung zu verschaffen versuchte.²⁰ So muss die Philosophie hier als eine rationale Form der Dichtung verstanden werden, die die Geschehnisse des Alltags auf ihre wahren Ursachen zurückführt. Wie die Dichtung und die dramatischen Erzählungen, musste sie so auch in der Lage sein, ein Band zwischen den Gesellschaftsmitgliedern zu knüpfen. Die gesellschaftliche Funktion des Dichters, Erzählers und Philosophen war also ähnlich, wobei bei den Dichtern und Erzählern der Schwerpunkt eher auf der emotionalen Seite und bei den Philosophen eher auf der rationalen Seite lag. Dies bedeutet auf keinen Fall, dass die Philosophie den emotionalen Aspekt gänzlich vernachlässigen durfte. Allerdings war es nun eher die Schönheit einer in sich logischen und harmonischen Ordnung, welche die Menschen berührte, anstatt die emotional geladene dramatische Erzählung. „The philosopher is like the artist, whose task – which is never completed – is to reconstruct the material that is taken into something that has greater form and order, something that is funded with aesthetic dimension.“²¹ Das philosophische Denken übernahm also die Aufgabe der Mythen und überführte sie in eine rationale Form mit einem ästhetischen Charakter.

¹⁷ Dewey 1998, S. 21

¹⁸ Vgl. ebd. S. 20

¹⁹ Ebd. S. 12

²⁰ An dieser Stelle sei auf die Parallelität zu Heideggers Ausführungen zur Dichtkunst verwiesen. „Das Wesen der Dichtung aber ist die Stiftung der Wahrheit. Das Stiften verstehen wir hier in einem dreifachen Sinne: Stiften als Schenkung, Stiften als Gründung und Stiften als Anfangen.“ (Heidegger 1950, S. 63) Die Dichtung verdichtet alles, was ist, zu einem Ganzen, welches allem Seienden wiederum seinen Wert gibt. Es geht nicht darum der Wirklichkeit etwas anzudichten, sondern diese selbst zu ihrer tieferen Wahrheit hin zu verdichten. Deshalb kann die Dichtung etwas stiften, etwas hervorbringen, was einen Grund für alles was ist legt und so einen neuen Anfang bilden. Durch diese sinnstiftende Rolle der Dichtung wird auch der Lauf der Geschichte begründet, der sich durch die Veränderung und Abfolge der geltenden Wahrheiten und Wertungen bestimmt (vgl. Heidegger 1950, S.65).

²¹ Bernstein 1966, S. 4/5

Mit der Entwicklung des philosophischen Denkens ging auch eine Abwertung des Erfahrungswissens einher. Der Ausgangspunkt dafür sieht Dewey in Platons Unterscheidung des erfahrungsbezogenen Wissens für das Alltagsleben und des philosophischen Wissens vom wahren Sein der Dinge. Platons Anliegen war es, seine Zeitgenossen von den falschen Meinungen, Trugbildern und dem herrschenden Aberglauben durch die Erkenntnis der Wahrheit zu befreien. Das philosophische Denken bestimmte sich dabei durch die Abkehr von der alltäglichen Erfahrungswelt in ihrer Wechselhaftigkeit und die Hinwendung zur Betrachtung der ewigen Ideenwelt, durch welche die Erfahrungswelt erst in ihrer Scheinhaftigkeit verstanden werden konnte. Das Alltagswissen diente dagegen lediglich der Herstellung und Verwendung von Gebrauchsgegenständen und entsprang den Gewohnheiten und den wahrscheinlichen Konsequenzen des eigenen Handelns. Dieser Wissensform fehlte somit jegliche tiefere Begründung und der universelle, notwendige und prinzipielle Charakter, welcher das Streben nach Gewissheit hätte befriedigen können. „Die praktische Tätigkeit hat es mit individuellen und einzigartigen Situationen zu tun, die niemals exakt wiederholbar sind und hinsichtlich deren entsprechend keine vollständige Sicherheit möglich ist.“²² Dies ging sogar so weit, dass ganze Berufsstände, die als Grundlage das Erfahrungswissen hatten, von Platon und später von Aristoteles und den Scholastikern mit Skepsis betrachtet wurden.²³ Diese Unbeständigkeit der erfahrbaren Welt ist es denn auch, welche die Suche nach dem wahren Sein förderte und sich dem Scheinhaften entgegenstellte.²⁴ So richtete sich die philosophische Erkenntnis auf die ewigen Ideen hinter der schattenhaften Alltagswelt und konnte sich so über die Zufälligkeit der alltäglichen Erfahrungen erheben. „Was ist, im vollen und prägnanten Sinne des Wortes, ist immer, ewig. Es ist ein Widerspruch in sich, wenn sich das, was ist, ändert.“²⁵ Das philosophische Wissen entging den Widersprüchen, Veränderungen und unüberschaubaren Vielheiten der Erscheinungswelt durch die Erkenntnis der letzten Einheit und der eigentlichen Ordnung der Welt. So gaben sich die einen der praktischen Tätigkeit auf der Grundlage bewährter Handlungsmuster hin, während die anderen verstanden, was der eigentliche Sinn der Tätigkeiten war und wie sie miteinander zusammenhingen.

Trotz unterschiedlicher philosophischer Ansätze und seiner Kritik an Platon gilt Aristoteles durch seine Trennung zwischen der metaphysischen Einsicht in die letzten Zwecke und dem Handeln der Unwissenden als Mitbegründer dieser Traditionslinie.²⁶ Die Welt wurde von ihm

²² Dewey 1998, S. 10

²³ Vgl. Dewey 1989, S. 125ff.

²⁴ Vgl. ebd. S. 151f.

²⁵ Dewey 1998, S.23

²⁶ Vgl. ebd. S. 18

in verschiedene Arten und diese wiederum in Klassen unterteilt, die einer kosmischen Ordnung gemäß, sich zu ihren je eigenen Zielen hin entwickelten. Aristoteles Philosophie ist also durch eine Teleologie bestimmt, die einem *logos* folgt, der sich durch finale Zwecke auszeichnet. Physik und Metaphysik decken sich dabei gegenseitig und ergänzen sich, anstatt, wie es später der Fall sein wird, einen Gegensatz zu bilden – die Physik beschreibt die Bewegung und die Metaphysik die Ausrichtung der Bewegung auf bestimmte Qualitäten.²⁷ Jedes individuelle Wesen gilt dabei nur als ein Beispiel der ewigen Formen und Arten, wobei sich die Erfahrung immer auf das Besondere bezieht, die Vernunft dagegen auf das Allgemeine.²⁸ Die Wechselhaftigkeit und Veränderung der Welt wird so durch die Erkenntnis der symmetrischen Harmonie der wahren Ordnung abgewertet. So entwickelt sich von Platon und Aristoteles aus eine philosophische Tradition, die sich gegen das praktische Wissen wendet und in der Kontemplation bzw. der reinen Tätigkeit des Denkens nach den letzten Gewissheiten sucht: „Die Suche nach Gewißheit kann allein im reinen Erkennen befriedigt werden. So lautet das Urteil unserer dauerhaftesten philosophischen Tradition.“²⁹ Dieses Bedürfnis nach der letzten Gewissheit durch die Überwindung von allem Scheinhafte begründete eine für die metaphysische Philosophie typische doppelte Hierarchie: erstens die Unterordnung des praktischen Wissens unter das philosophische Wissen und zweitens die Unterordnung der Besonderheit aller alltäglicher Phänomene unter allgemeine Wesenheiten und Klassen. Das philosophische Wissen ist also nicht nur höhergestellt, sondern kann aufgrund seiner Erkenntnis der wahren Ordnung allem und jedem seinen Platz in der Welt zuteilen. So ist die traditionelle Philosophie durch zwei wesentliche Ideen bestimmt, „...daß Erkennen mit der Enthüllung der Eigenschaften schon immer bestehender, der Erkenntnis vorgängiger Existenzen und Essenzen befasst ist und daß die Werteigenschaften, die sich darin finden, die autoritativen Maßstäbe für die Lebensführung bereitstellen.“³⁰ Durch die Unterscheidung von Sein und Schein begründete sich so eine philosophische Tradition des dualistischen Denkens, welche in der strikten Trennung von Erfahren und Begreifen, Wissende und Unwissende, Herrscher und Beherrschte, Elite und Masse usw. zum Ausdruck kommt.

Durch die christliche Religion wurde das dualistische Denkschema dann in eine neue Form überführt und verbreitete sich so im ganzen europäischen Raum.³¹ Das Hauptmotiv sieht Dewey dabei in der Interpretation des Sündenfalls als einem Herausfallen des Menschen aus

²⁷ Vgl. ebd. S.53

²⁸ Vgl. Dewey 1993, S.429

²⁹ Dewey 1998, S. 12

³⁰ Ebd. S. 75

³¹ Vgl. ebd. S. 35

der Natur und der Möglichkeit der Erlösung des Menschen durch dessen Abkehr von den weltlichen Dingen durch die Hinwendung zu einem Leben im Sinne der Vernunft Gottes.³² So wurde auch hier die Offenbarung Gottes als Erkenntnis der Wahrheit der weltlichen Scheinwelt mit all ihren Verführungen gegenübergestellt. Allerdings kam es im Gegensatz zum griechischen Denken zu einem Bruch mit der Natur, d. h. während die Griechen versuchten über die Erkenntnis der höheren Ordnung sich mit ihrem Körper und ihrer Sinnlichkeit in die Natur zu integrieren, lag im christlichen Denken der Schwerpunkt auf der Sittlichkeit, deren Zweck die Rettung der eigenen Seele nach dem Tod war.³³ Die christliche Moral verlangte dementsprechend nach der Verwirklichung christlicher Prinzipien, statt nach einer philosophischen Lebenskunst des vernünftigen Handelns.³⁴ Der Philosophie Spinozas kommt dabei eine besondere Rolle zu, da sie sich durch den Versuch auszeichnet, Natur und Geist wieder miteinander zu vereinigen und so den Menschen in die Welt zu integrieren, anstatt ihn von dieser zu erlösen.³⁵ Die christlichen Prinzipien bzw. die Vernunft Gottes kannten allerdings nur diejenigen Menschen, welche durch ihre Bildung in der Lage waren die Heilige Schrift zu studieren. Erst mit der Reformation wurde dieser Wahrheitsanspruch einer kleinen Elite und damit einhergehend die Hierarchie in den christlichen Institutionen infrage gestellt. So wurde dem einzelnen Menschen die Möglichkeit einer persönlichen Beziehung zu Gott zugesprochen und das Individuum in seiner Erkenntnisfähigkeit aufgewertet.

Die Entwicklung der modernen Erkenntnis- und der Subjektphilosophie waren nun der letzte Versuch der Philosophen sich ihr Recht auf die höchste Wahrheit zu sichern. „Das theologische Problem, die Erkenntnis Gottes als die letzte Realität zu gewinnen, wurde praktisch in das philosophische Problem verwandelt, wie Erkenntnis von der Realität gewonnen werden könne.“³⁶ So versucht Kant, die alltägliche Erfahrung und das den Menschen auszeichnende vernünftige Denken miteinander zu verbinden.³⁷ Ganz im Sinne Descartes versuchte er so, die absolute Sicherheit im erkennenden Geist selbst zu finden. Es sind dabei die Kategorien der Vernunft und ihre a priori bestimmte Form der Synthese, welche die Erfahrungen einordnen und ihnen ihren Platz verleihen. „Da das einzige wirkliche Empirische in der Erfahrung lediglich ein sinnliches Mannigfaltiges ist, muss eine Vernunft,

³² Vgl. Dewey 2004, S. 166

³³ Vgl. Dewey 1998, S. 55 f.

³⁴ Vgl. Dewey 2004, S. 169

³⁵ Vgl. Dewey 1998, S. 57f.

³⁶ Dewey 2004, S. 167

³⁷ Vgl. Dewey 1998, S. 62ff.

welche die Erfahrung überschreitet, die Synthesis liefern.“³⁸ So ist es die letzte Realität eines vernünftigen Subjekts, mit seiner a priori festgelegten Gesetzmäßigkeit seines Denkens, welche die Wahrheit der erfahrenen Tatsachen bestimmt. Kants Philosophie zeichnet sich also wiederum durch die Unterordnung unter eine herrschende Ordnung und deren Gesetze aus, nur dass diese jetzt im Subjekt selbst verankert wurden.³⁹ Schließlich wird Hegels Hinwendung an die gegebene Wirklichkeit seiner Zeit von Dewey als Triumph des modernen säkularen und positivistischen Geistes gesehen. Dabei ist es die Unterordnung unter die herrschenden Institutionen und ihrer Legitimation durch den sich entwickelnden absoluten Geist, welche Dewey kritisiert.⁴⁰ Gleichzeitig ist es gerade die Philosophie Hegels, die den Ausgangspunkt für eine dialektische Überwindung des dualistischen Denkens bietet und die Deweys Denken maßgeblich geprägt hat: „Dagegen war es Hegels Synthesis von Subjekt und Objekt, von Materie und Geist, des Göttlichen und des Menschlichen keine lediglich intellektuelle Formel; sie bewirkte eine unendliche Erleichterung, eine Befreiung.“⁴¹

Die gesamte traditionelle Philosophie bestimmt sich in ihrem Wesen also durch die Abgrenzung von der Erfahrungswelt des Alltagslebens. Das alltägliche Erfahrungswissen gilt in ihrem Kontext als sklavenhaft, weil es aus einem Mangel entspringt und den Menschen in den unmittelbaren Wirkungszusammenhängen gefangen hält, ohne nach den eigentlichen Ursachen zu fragen. Das Wissen der Praktiker ist immer nur Mittel zur Befriedigung eines Bedürfnisses, wogegen das philosophische Wissen sich über alle Notwendigkeiten erhebt und so zum Selbstzweck werden kann. Somit ist das philosophische Wissen immer das der freien Menschen, die sich durch die Erkenntnis der Wahrheit über das unmittelbare Nutzenprinzip des Alltags erheben können. Der Mensch, der in der alltäglichen Erfahrungswelt gefangen bleibt, kann dagegen neue Erkenntnisse nur über das blinde Ausprobieren erlangen und so lediglich erkennen, was ihm am meisten in seiner jeweiligen Situation nutzt. Daraus folgt, dass allein die Philosophie durch ihre Erkenntnis der letzten Gewissheiten die Grundlage von Moral und Wissenschaft bilden kann: „Ein und dasselbe Prinzip untermauerte die Wissenschaft und die Moral, und ihre wechselseitige Übereinstimmung war auf ewig garantiert.“⁴² Die herrschende Anschauung der Philosophie zu kritisieren, gilt somit nicht nur als unvernünftig und falsch, sondern auch als unmoralisch und gefährlich. Dies wird besonders deutlich, wenn man seinen Blick auf das Mittelalter richtet, wo Theologie und Philosophie als Einheit verstanden, ganz klar die Grenze zwischen Vernunft und Ketzerei,

³⁸ Dewey 2004, S. 156

³⁹ Vgl. Dewey 1989, S.144

⁴⁰ Vgl. Dewey 1998, S. 66f.

⁴¹ Dewey 2004, S.19/20

⁴² Ebd. S. 37

sowohl im Bereich der Moral, wie auch in den Wissenschaften bestimmten. Dabei bildete über Jahrhunderte hinweg die Metaphysik des Aristoteles die Grundlage jeder wissenschaftlichen Arbeit, d. h. die Wissenschaft war ganz im Sinne von Aristoteles auf der Suche nach den letzten Formen und Ursachen alles Seienden und übernahm von ihm seine Kategorien, wie auch seine Logik des Schließens und Beweisens. Die Wissenschaft war also bestimmt durch die metaphysische Suche nach unveränderlichen Eigenschaften von Pflanzen, Tieren und Menschen und ihrer Bedeutung in einem natürlichen oder göttlichen Ordnungssystem.⁴³ Sich mit dem Material der sinnlichen Erfahrung in seiner ständigen Bewegung zu beschäftigen, machte also für das „griechisch-mittelalterliche kosmologisch-ontologische“⁴⁴ Wissenschaftsverständnis keinen Sinn.

1.3 Das philosophische Denken im Dienst der hierarchischen Gesellschaftsordnung

Mit der Erkenntnis der Wahrheit ging der Führungsanspruch einer kleinen gebildeten Elite über diejenigen einher, welche nur der Erfahrung des unmittelbar Gegebenen verhaftet waren.⁴⁵ Während also der eine Teil der Bevölkerung sich mit den eigentlichen Ursachen und Zwecken beschäftigte, wurde der andere Teil dazu verurteilt, als Mittel für die erkannten Zwecke zu dienen. So festigte die Trennung der Wissens- und Erkenntnisformen die bereits vorhandene Kluft zwischen den verschiedenen Bevölkerungsteilen auf eine *vernünftige* Art und Weise. Die Rechtfertigung einer Sklavenhaltergesellschaft gehörte somit anfangs zum Wesen der Philosophie und auch während ihrer weiteren Geschichte stand sie meist im Dienst des hierarchischen Gesellschaftsmodells.⁴⁶ So wurde die hierarchische Ordnung der Gesellschaft selbst nie zum philosophischen Problem, stattdessen waren die philosophischen Probleme der Elite immer auch von einem Legitimationsanspruch der eigenen sozialen Position bestimmt. „Philosophies have articulated with greater nicety and insight the beliefs, interests, and modes of feeling of different groups struggling for master over nature and each other.“⁴⁷

Daneben verlangte das Studium der Philosophie eine mehrjährige und intensive Ausbildung, um sich die abstrakte Sprache und das komplizierte System des Schließens und Beweisens anzueignen. Nur so konnte die Philosophie sich wiederum ihre besondere Position innerhalb der Gesellschaft sichern und sich durch die Fähigkeit des Argumentierens Geltung

⁴³ Vgl. ebd. 2004, S. 32 f.

⁴⁴ Dewey 1995, S. 431

⁴⁵ Vgl. Dewey 1989, S. 62f.

⁴⁶ Vgl. Dewey 1993, S. 428f.

⁴⁷ Hook 1995, S. 30

verschaffen. „Auf diese Weise entsteht der Anschein abstrakter Definitionen und ultrawissenschaftlicher Argumentation, die so viele Menschen von der Philosophie abstößt, die aber eine der Hauptattraktionen für ihre Anhänger darstellt.“⁴⁸ Dabei entwickelte sich die Komplexität des philosophischen Argumentierens immer weiter und entfernte sich immer mehr von der Erfahrungswelt der Bevölkerungsmehrheit, d. h. die Philosophie wurde immer mehr zu einer in sich geschlossenen geistigen Welt einiger Gelehrten mit all ihren eigenen Problemen.⁴⁹ Es war also nur konsequent, dass die Philosophie aufgrund des von Platon eingeführten Dualismus irgendwann nur noch mit ihren eigenen Problemen beschäftigt war, da das Feld der praktischen Tätigkeit von ihr, wenn überhaupt, nur aus der philosophischen Distanz betrachtet wurde und so selbst nie zum Problem werden konnte. Die Philosophie aus ihrer apologetischen Struktur und ihrer Logik des reinen Schließens und Beweisens innerhalb philosophischer Probleme herauszuführen, würde dagegen bedeuten, die Philosophie als solche in ihren Grundwerten zu kritisieren, d. h. in ihrer Abwertung der Erfahrung und ihrer Aufwertung der Kontemplation.

Einen bedeutenden Einschnitt in diese Tradition sieht Dewey bei Francis Bacon als Begründer des modernen Denkens, der die Rolle der Erfahrung als Mittel zur Erkenntnis hervorhob und so der Erfahrung einen ganz neuen Wert für die philosophische und wissenschaftliche Erkenntnis zusprach.⁵⁰ Während für Platon der Erfahrungsbegriff mit der Versklavung unter die Vergangenheit einherging, bot für Bacon die eigene Erfahrung vielmehr die Möglichkeit zur Befreiung von den herrschenden Lehrmeinungen.⁵¹ Die eigenen Erfahrungen wurden dabei zum Widerstandspunkt gegen die in sich geschlossenen Gedankensysteme der Gelehrten und ihrer für sie vorteilhaften Interpretation der Welt. Das Verdienst Bacons ist es nun, die Logik der Argumentation, des Beweises und der Überzeugung durch die Logik der Entdeckung zu ersetzen.⁵² Bei dieser geht es nicht um das Sammeln von Tatsachen, sondern um die Bereitschaft durch das Experimentieren und Beobachten in die Geheimnisse der Natur einzudringen. Es ist dabei die Methode der Induktion, die der Deduktion als die ständige Reproduktion bestimmter Wahrheiten entgegengestellt wird, wie es für die Antike, das Mittelalter und die Renaissance üblich war. Gleichzeitig betont Dewey: „Bacons eigene

⁴⁸ Dewey 1989, S. 68

⁴⁹ Natürlich gab es in der Philosophiegeschichte auch immer wieder andere Philosophen, die sich nicht einfach in den Dienst des Alten stellten, deren Philosophie aber meist nur skeptisch oder agnostisch war, d. h. selbst keinen positiven Ansatz dem herrschenden Denken entgegensetzten (vgl. Dewey 1989, S. 71f.). Gleichzeitig hielten sie aber an der Idee einer absoluten Realität fest, nur dass sie davon ausgingen, dass diese nicht erkannt werden könne.

⁵⁰ Dewey 1989, S. 75f.

⁵¹ Vgl. ebd. S. 138

⁵² Vgl. ebd. S. 78

Einschätzung der Natur der Induktion war in hohem Maße mangelhaft.“⁵³ Was Dewey an Bacon statt an seiner Methode viel mehr fasziniert, ist dessen Betonung des sozialen Faktors; so muss das wissenschaftliche Wissen und die damit einhergehende Naturbeherrschung bei Bacon immer einen sozialen Sinn erhalten.⁵⁴ Die neuen Erkenntnisse sollten somit nicht nur einer bestimmten Gruppe oder Klasse in der Gesellschaft dienen, sondern mussten für alle Menschen die Lebensbedingungen erfahrbar verbessern.

In der modernen Philosophie waren es gerade die empirischen Philosophen wie Bacon, Locke, Hume, Condillac u. a., die der Erfahrung einen neuen Wert zusprachen und so Widerstand gegen die Macht der bestehenden Institutionen und Lehrmeinungen leisteten. Dabei bestand aber immer die Gefahr, dass das empirisch ausgerichtete Denken in einen Widerspruch zu seinem eigenen Anliegen geriet, weil die Konzentration auf die eigenen Erfahrungen dazu führen konnte, nur die bereits bekannten Tatsachen zu bestätigen und so die herrschenden Bedeutungen und Werte immer nur zu reproduzieren, ohne sie tatsächlich zu verändern. „Der britische Empirismus mit seinem Appell an die Geschehnisse der Vergangenheit ist schließlich nur eine Art von Apriorismus.“⁵⁵ Außerdem vereinzelt der Empirismus die Erfahrungen zu einzelnen Tatsachen, ohne einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Erfahrungen herzustellen, was dazu führt, dass der Empirismus die sinnstiftende Funktion für das Gemeinschaftsleben nicht zu erfüllen vermag.⁵⁶ Auch bleibt der Empirismus im dualistischen Denken gefangen, indem er von der Trennung einer Innen- und einer Außenwelt ausgeht, die durch die subjektive Erfahrung irgendwie miteinander verbunden werden.⁵⁷ Statt sich also von der philosophischen Tradition zu emanzipieren, bestätigt der Empirismus diese vielmehr, indem er die dualistische Grundstruktur durch eine neue Wertschätzung der Erfahrung beibehält. Mit dem dualistischen Denken geht dabei immer auch die hierarchisch strukturierte Gesellschaftsform einher, da selbst bei den Empirikern es gerade eine kleine Elite von Erkennenden ist, die sich den Verwirrungen der Masse und den herrschenden Lehrmeinungen entgegenstellt. „Auf diese Weise hat sich der Idealist mit dem Materialisten verschworen, das wirkliche Leben so zu lassen, wie es ist – verarmt und ungerecht.“⁵⁸ Ob nun die Erkenntnis durch das reine Denken oder durch die Erfahrung ermöglicht wird oder gar immer misslingen muss, weil dem Erkenntnisvermögen des Menschen grundsätzlich skeptisch begegnet wird, der Dualismus bleibt immer erhalten.

⁵³ Ebd. S. 80

⁵⁴ Vgl. ebd. S. 84

⁵⁵ Dewey 2004, S. 195

⁵⁶ Vgl. Boas 1950, S. 20

⁵⁷ Vgl. Dewey 2004, S. 162

⁵⁸ Dewey 1989, S. 185

Es ist dabei die Frage nach der Erkenntnis der Wahrheit, die immer auch das Problem des Erkennenden impliziert, der außerhalb der von ihm zu erkennenden Welt steht.⁵⁹ Der Ausweg aus dieser Denktradition wäre nur möglich mit einer grundsätzlichen Neubestimmung des Erfahrungs- und Erkenntnisbegriffs und der damit verbundenen Aufhebung der Trennung von Innen- und Außenwelt, Subjekt und Objekt, Sein und Schein usw.

1.4 Das Wesen des philosophischen Denkens als philosophisches Problem

Der Ausgangspunkt der Philosophie, wurde anfangs gesagt, ist für Dewey immer eine problematische Situation, die nach einer kritischen Haltung gegenüber einer gegebenen Situation verlangt, um so neue Wege in eine andere Wirklichkeit zu ermöglichen. Das Anliegen, die Philosophie in ihren Grundwerten zu kritisieren, würde also eine historische Situation voraussetzen, welche das Wesen der Philosophie selbst als Problem erfahren lässt. Wenn man also von der sinnstiftenden Funktion der Philosophie für das Gemeinwesen ausgeht, so müsste es eine historische Situation sein, in der die Philosophie aufgrund ihrer eigenen Wertungen diese Aufgabe nicht mehr erfüllen kann und so an Bedeutung verliert. Eine solche Situation war für Dewey in der modernen Industriegesellschaft seiner Zeit gegeben, in der die Naturwissenschaften immer mehr den alleinigen Wahrheitsanspruch für sich beanspruchten und sich das ökonomische Nutzenkalkül als allgemeines sinnstiftendes Prinzip immer mehr durchsetzte.

Mit dem Aufkommen und der Entwicklung der modernen Naturwissenschaften mit all ihren messbaren Erfolgen kam die Philosophie mit ihrem metaphysischen Wahrheitsverständnis und ihrer Abwertung des Erfahrungswissens immer mehr in Bedrängnis – der philosophischen Lehre vom guten Leben standen die Naturwissenschaften und ihre technischen Errungenschaften mit all ihren Möglichkeiten zur erfahrbaren Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen gegenüber. So hat sich die Welt mit den Errungenschaften der Naturwissenschaften wesentlich verändert, d. h. die Städteplanung, die Nutzung von Ressourcen, das Gesundheitswesen, die Produktionsweise usw. spiegelten den wissenschaftlichen Fortschritt wider.⁶⁰ Natürlich versuchte die Philosophie, z. B. durch die Erkenntnistheorie, ihre Position gegenüber den Naturwissenschaften zu sichern: „Wenn sich zeigen ließe, dass die Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis von idealem und rationalem Charakter sind, dann glaubte man den Verlust einer idealistischen Kosmologie in

⁵⁹ Vgl. Dewey 2004, S. 168

⁶⁰ Vgl. Dewey 1993, S. 372

der Physik leichter ertragen zu können.“⁶¹ Doch war die experimentell ausgerichtete Naturwissenschaft für ihre Erfolge gar nicht auf die philosophische Begründung angewiesen – selbst die mathematischen und logischen Begriffe, welche anfangs die Naturwissenschaft prägten, wurden durch die im Experiment gesammelte Erfahrung zweitrangig.⁶² Anders als im Mittelalter konnten wissenschaftliche Erfolge sich auch unabhängig von einem Gottesbeweis oder einem universellen Wahrheitsanspruch behaupten, da es ihre erfahrbaren Ergebnisse waren, die überzeugten. Die Struktur des Wissens änderte sich somit wesentlich, und zeichnete sich durch folgende Merkmale aus: Allgemeine Aussagen galt es nun induktiv von der Untersuchung besonderer Fälle herzuleiten, das Wissen musste sich in der Erfahrung widerspiegeln, die Idee des Fortschritts wurde zum allgemeinen Maßstab und schließlich wurde die rein rationale Argumentation durch eine experimentelle Haltung ersetzt.⁶³ Wissenschaftliche Arbeit, die anerkannt werden wollte, konnte sich nicht mehr in gelehrten Abhandlungen verlieren, sondern musste selbst die erfahrbare Welt repräsentieren und somit auch anwendbar sein. Die Ergebnisse der Naturwissenschaften befriedigten so das Bedürfnis des Menschen, sich von seiner Abhängigkeit gegenüber der Natur zu befreien. Die Rolle, die also anfangs den Mythen und Ritualen, dann der Philosophie und der Theologie zugesprochen wurde, wurde nun durch die naturwissenschaftliche Erkenntnis erfüllt. Die Philosophie konnte aufgrund ihres metaphysischen Wahrheitsverständnisses und ihrem allein durch logisches Argumentieren begründeten Wissen dieser Aufgabe nicht mehr gerecht werden. Die Naturwissenschaften versprachen aufgrund ihrer Erfolge, das menschliche Bedürfnis nach Gewissheit zu befriedigen.

Während sich die Naturwissenschaft also von der Frage nach den letzten Antworten verabschiedet hatte, hielt die Philosophie immer noch an der Suche nach den universellen Wahrheiten und letzten Prinzipien fest. So wurden die technischen Errungenschaften mit ihren vielfältigen Möglichkeiten zur allgemeinen Verbesserung der menschlichen Lage von der Philosophie nicht wirklich ernst genommen – außer als Bedrohung ihrer eigenen Position und ihres Wirklichkeitsverständnisses. „Wollte die Philosophie ihren Anspruch aufrechterhalten, eine überlegene Form der Erkenntnis zu sein, so war sie gezwungen, eine abschätzige und böswillige Haltung gegenüber den Schlußfolgerungen der Naturwissenschaft einzunehmen.“⁶⁴ Die Welt der Naturwissenschaften wurde dabei als die Hingabe an die materielle Welt bestimmt, bei der alle höheren Werte dem Nutzenprinzip geopfert werden. Da

⁶¹ Dewey 1998, S. 45

⁶² Vgl. ebd. S. 61

⁶³ Vgl. Dewey 1989, S. 94f.

⁶⁴ Dewey 1998, S. 32

die Sehnsucht nach der harmonischen Ordnung, die einer höheren Vernunft folgt, der Grund für viele kulturelle Errungenschaften der Poesie, Religion und Kunst war, wurde das erfahrungsbezogene Vorgehen der Naturwissenschaften oft auch mit dem Verlust von Kultur gleichgesetzt.⁶⁵ Gegenüber der Dynamik der Naturwissenschaften versuchte die Philosophie sich so ihre Position als legitime Hüterin der Werte, der Kultur und der Moral zu sichern. Während also in der Antike und im Mittelalter die Wissenschaft, die Metaphysik und die Moral immer eine Einheit bildeten, kam es in der Moderne nicht nur zu einer Abspaltung der moralischen Fragen vom Bereich der Naturwissenschaft, sondern die Moral wurde sogar zum Hindernis der wissenschaftlichen Entwicklung. Das Wissen der Naturwissenschaften wurde als nützlich für die Erleichterung des Alltags erfahren, wogegen sich die Philosophie immer mehr zu einem verzweifelten Appell an die Moral und die menschliche Vernunft entwickelte. Das naturwissenschaftliche Wissen wurde dabei in seinem Wesen aufgrund seiner Erfahrbarkeit als objektiv und nützlich bestimmt, wogegen dem philosophischen Wissen etwas Subjektives und nicht Begründbares anhaftete.⁶⁶

So verlor die Philosophie, durch das Festhalten an ihrem traditionellen Selbstverständnis, immer mehr an Bedeutung und wurde an den Rand des gesellschaftlichen Geschehens gedrängt. Dies führte wiederum dazu, dass die Philosophie sich entweder in die Romantik flüchtete oder durch die Negation der herrschenden Umstände doch noch versuchte, sich die Überlegenheit über das Geschehen zu sichern. Immer mehr wurde die Philosophie von dem verzweifelten Versuch bestimmt, ihre Macht innerhalb der Gesellschaft durch das Versprechen einer besseren Welt oder das Beschwören einer vergangenen Zeit aufrechtzuerhalten.⁶⁷ Auch bot es sich an, die Schuld an der schwindenden Bedeutung der Philosophie und ihrer Moralvorstellungen der egoistischen und nur am Nutzen orientierten Natur des Menschen zu geben. „Die Aktualität dieses Verlustes an Autorität wird in der modischen Wiederbelebung der alten Lehre von der inhärenten Verderblichkeit der menschlichen Natur anerkannt, die diesen Verlust erklären soll, wie sie sich auch in einem weitverbreiteten Pessimismus hinsichtlich der Zukunft des Menschen zeigt.“⁶⁸ Statt sich ihrer eigenen Verantwortung bewusst zu werden und sich ihrer neuen Aufgabe zu stellen, hat sich die Philosophie selbst durch ihr Festhalten am Dualismus von Erfahrung und Denken immer mehr in eine unmündige Position in Bezug auf die Gestaltung der Gesellschaft gebracht. Die von der Philosophie selbst geförderte Trennung von Wissenschaft und Philosophie in zwei

⁶⁵ Vgl. Dewey 1989, S. 115

⁶⁶ Engler 1992, S. 116

⁶⁷ Vgl. Dewey 1989, S. 18f.

⁶⁸ Ebd. S. 37

unabhängige Sphären machte aus der Philosophie eine immer unverständlichere geistige Übung.⁶⁹

Die Krise der modernen Gesellschaft hängt für Dewey also mit der Krise des sinnstiftenden Denkens zusammen, welches nicht mehr in der Lage ist, auf die wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen eine angemessene Antwort zu geben. „Die moderne Wissenschaft, die moderne Industrie und Politik haben uns mit einer immensen Menge an Material konfrontiert, das dem am höchsten geschätzten geistigen und moralischen Erbe der westlichen Welt fremd, oft damit sogar unvereinbar ist. Das ist der Grund unserer modernen geistigen Verwirrung und Verlegenheit.“⁷⁰ Die Krise bestimmt sich dadurch, dass die Ansichten und das Handeln hauptsächlich von den Errungenschaften der Wissenschaft bestimmt werden, wogegen die moralischen Werte der Philosophie noch aus einer vorwissenschaftlichen Zeit stammen. „Denn es ist eine Tautologie, nicht die Verkündung einer Entdeckung oder einer Schlußfolgerung, zu behaupten, dass Moral, in beiden Bedeutungen des Wortes, vorwissenschaftlich sei, wenn sie sich zu einer Zeit gebildet hat, die dem Aufstieg der Wissenschaft, wie sie heute verstanden wird, voranging. Und unwissenschaftlich zu sein, nachdem sich die menschliche Lebenspraxis im Konkreten immens geändert hat, bedeutet im Ergebnis, sich der Bildung von Methoden der Erforschung der Moral in einer Weise zu widersetzen, die die bestehende Moral – wieder in beiden Bedeutungen – antiwissenschaftlich macht.“⁷¹ Die Philosophie hat also durch das Festhalten an ihrer traditionellen Vorgehensweise, ihren moralischen Entwürfen den wissenschaftlichen Charakter verweigert und sie so im Sinne der Wissenschaft als unvernünftig konzipiert – der Versuch der philosophischen Sinnstiftung wird somit konsequenterweise als sinnlos für die Alltagspraxis erfahren. Der einzige Ausweg aus der Krise wäre in der Anwendung der Erfahrungswissenschaften auf den Bereich der sozialen und moralischen Fragen zu finden.⁷²

1.5 Die Ökonomie als sinnstiftendes Prinzip der modernen Gesellschaft

So erfolglos die Verbindung von Philosophie und Naturwissenschaft in einer sinnstiftenden Moral für das Gemeinschaftsleben war, so erfolgreich war die Beziehung von Ökonomie und Naturwissenschaft unter dem Prinzip der Nutzenmaximierung. „Solange soziale und moralische Angelegenheiten gemäß der traditionell dualistischen Denkweise z. B. von den

⁶⁹ Vgl. ebd. S. 34f.

⁷⁰ Dewey 1995, S. 8

⁷¹ Dewey 1989, S. 30

⁷² Vgl. Morris 1977, S. 308 f.

Zielbestimmungen wissenschaftlicher abgespaltet werden, setzen sich real die ökonomischen, industriellen oder militärischen Interessen weniger Mächtiger durch und erscheinen zunächst einmal als nicht hinterfragbar.“⁷³ Der ganze Industrialisierungsprozess zeigte sich also als höchst effektive Verbindung von Ökonomie und Naturwissenschaft: Die industrielle Produktion basierte mit ihren ganzen Maschinen und Techniken auf den Errungenschaften der Naturwissenschaften und machte so mit diesen Gewinne, die wieder in die Forschung investiert werden konnten – der Sinn der Wissenschaft erfüllte sich somit allein im kommerziellen Gebrauch ihrer Erkenntnisse.⁷⁴ Dabei war es aber nur eine kleine Minderheit in der Bevölkerung, welche überhaupt finanziell in der Lage war, sich die technischen Errungenschaften zu leisten und für die eigenen Zwecke zu nutzen. Die Masse der Bevölkerung war dagegen nur Mittel zum Zweck, da sie die Maschinen bediente, ohne eigentlich genau zu wissen, was sie mit ihrem Tun bewirkten, während sie ihren Lebensunterhalt verdiente. „Unbesiedeltes Land und herrenlose, unverwertete Naturschätze im Überfluss ... wurden verdrängt von unpersönlichen Kräften, die Einfluss besitzen, wobei Ursache und Wirkung so weit auseinanderliegen, dass sie nicht mehr erkennbar sind.“⁷⁵ So führte die Verbindung von Ökonomie und Naturwissenschaft in der industriellen Produktion zu widersprüchlichen Phänomenen: Sie ermöglichte eine erhöhte und verbilligte Warenproduktion zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und der Steigerung des allgemeinen Wohlstands und gleichzeitig war sie die Ursache der Verelendung großer Teile der Bevölkerung; durch die industrielle Produktion und die Technik wurden die Gestaltungsmöglichkeiten des Menschen enorm gesteigert, sodass die historischen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung den Menschen hätten dienen können, gleichzeitig führte die Industrialisierung statt zu mehr Selbstbestimmung eher zu mehr Abhängigkeit und Fremdbestimmung. Die naturwissenschaftliche Entwicklung wurde in ein ökonomisches System integriert, welches dem humanistischen Erbe der Philosophie entgegengesetzt war und stattdessen soziale Ungerechtigkeit, Ausbeutung und Kriege in ihrer entmenslichtesten Form förderte.⁷⁶ So wehrt sich Dewey entschieden gegen einen naiven Fortschrittsglauben, der davon ausgeht, allein durch die Beschleunigung der technischen Entwicklungen und der Industrialisierung die gesellschaftliche Krise zu überwinden.⁷⁷ Die Hoffnung auf die Eigengesetzmäßigkeit der Industrialisierung und des Marktes führte und würde weiterhin

⁷³ Lehmann-Rommel 2001, S. 153

⁷⁴ Vgl. Dewey 1995, S. 165

⁷⁵ Dewey 2003, S. 47

⁷⁶ Hier zeigt sich eine gewisse Ähnlichkeit aber auch die Differenz zur kritischen Theorie. So greift die kritische Theorie die Naturwissenschaft als solche an, da diese durch den Gebrauch der instrumentellen Vernunft den Prozess der Verdinglichung fördert, welcher wiederum der Logik des Kapitals folgt (vgl. Hampe 2006, S. 194).

⁷⁷ Vgl. Dewey 2002, S. 285

vielmehr zu katastrophalen Folgen führen: „Und alles überschattend sind die industriell-technischen Revolutionen weitgehend, wenn nicht gänzlich verantwortlich für zwei Weltkriege in einer Generation und die Drohung eines weiteren von ultimativer Destruktivität.“⁷⁸ Dabei waren es aber nicht die Naturwissenschaften mit den durch sie eröffneten Möglichkeiten der Naturbeherrschung, die für die Destruktivität verantwortlich gemacht werden konnten – dies wäre für Dewey eher eine animistische Mythologie.⁷⁹ Es war das Versagen dem Mechanismus aus Fortschritt und Nutzenmaximierung einen sinnvollen Umgang mit den Errungenschaften und Erkenntnissen entgegenzusetzen. Der Geschichte bewusst eine Richtung zu geben, anstatt nur auf ihre Entwicklungskräfte und Gesetzmäßigkeiten zu hoffen, sollte vielmehr die Lehre aus der Ernüchterung über die Eigendynamik der Technisierung und Industrialisierung der Welt sein.

Deweys Vorwurf an die Philosophie war also, dass sie sich nicht ihrer sinnstiftenden Aufgabe in einer problematischen gesellschaftlichen Situation stellen würde und somit auch für die katastrophalen Entwicklungen mitverantwortlich wäre. Das soziale Ganze war aus dem Blickwinkel geraten, sodass die industrielle Produktion und die technischen Errungenschaften der Machtgier einiger weniger in die Hände fallen konnten. Wenn die Philosophie wieder ihrer moralischen Aufgabe gerecht werden wolle, so müsse sie eine moderne Antwort auf die Herausforderungen ganz neuer Produktionsmethoden, neuer Wege der Warenverteilungen, neuer Beziehungen von Arbeit und Freizeit, der Überwindung von traditionellen Gewohnheiten, neuer Mobilität, des Wachstums an allgemeiner Bildung durch Öffnung der Schule, der Auflösung der traditionellen und der Bildung von neuen Gesellschaftsklassen, der Wanderungsströme zwischen den Ländern, der Einflüsse von anderen Ländern usw. geben.⁸⁰ Diesen ganzen Veränderungen einen neuen sozialen Sinn zu geben und sie so in ihrer Gestaltung zu beeinflussen, ist die Herausforderung, der sich die Philosophie stellen müsse. Erst mit der Entwicklung einer modernen Moral für die Industriegesellschaft wären Veränderungen auf staatlicher, wirtschaftlicher, juristischer und gesellschaftlicher Ebene möglich, die mehr sein könnten als nur vereinzelte Korrekturen. Dafür müsse sich die Philosophie einer Neubegründung ihrer bisherigen Wissensform stellen. Die Philosophie müsse sich, wenn sie nicht in der gesellschaftlichen Bedeutungslosigkeit versinken wolle, dem Erfahrungswissen öffnen. Die Notwendigkeit einer Neubegründung der Philosophie entspringt bei Dewey also einer grundsätzlichen Kritik ihres Wahrheitsanspruchs im Hinblick auf die anstehenden gesellschaftlichen Herausforderungen. Würde man dagegen nicht von

⁷⁸ Dewey 1995, S. 446

⁷⁹ Vgl. Dewey 1989, S. 32

⁸⁰ Vgl. Dewey 1985, S. 176f.

einem Philosophieverständnis ausgehen, welches sich in der Überwindung problematischer Situationen begründet, sondern weiterhin von einem, welches sich über die Erkenntnis der letzten Wahrheiten bestimmt, würde man nach Dewey dem eigentlichen Wesen der Philosophie nicht gerecht werden, sondern nur die Form des Denkens verteidigen, die sie in der hierarchisch strukturierten Gesellschaft angenommen hat.

Dabei reicht es nicht, einen Sinn in die gesellschaftliche Entwicklung hineinzulegen oder Ideen zu entwickeln, wie die Gesellschaft eigentlich sein sollte. Für Dewey gilt es vielmehr das gegenwärtige Geschehen in Begriffe zu fassen und in Gedanken zu verdichten, die es erlauben, dieses in seiner herrschenden Wirklichkeit zu begreifen und durch das Stiften eines neuen sozialen Sinns den Weg zur Neugestaltung der Wirklichkeit zu eröffnen. Wenn die Philosophie es nicht schafft, ein Denken zu entwickeln, welches auch für das alltägliche Handeln in einer technisierten und industrialisierten Welt als Richtschnur dient und sich immer wieder durch die alltäglichen Erfahrung bestätigt, so wird dies im besten Fall dazu führen, dass man neue Formen findet, moralisch zu spreche, ohne aber das Handeln zu verändern. So gilt es für Dewey nicht, die Naturwissenschaft als solche zu kritisieren, sondern das Ideal der ökonomischen Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse durch einen sozialen Sinn zu ersetzen, welcher den Widerspruch von technischen Fortschritt und den schlechten Lebensbedingungen großer Teile der Bevölkerung aufhebt.⁸¹ Die anstehende Aufgabe war für Dewey die Humanisierung der Industriegesellschaft, die durch ein neues soziales Miteinander auf der Grundlage neuer Pflichten und Rechte verwirklicht werden soll.⁸² Die Philosophie soll dabei die Aufgabe übernehmen, über einen gesellschaftlichen Rahmen zu spekulieren, der die Dynamik der wissenschaftlichen und auch der wirtschaftlichen Prozesse auffängt und deren Wachstum dem Wohl der Menschen dienlich macht.⁸³ „Seine Betonung der wissenschaftlichen Methode und seine Akzeptierung der Industriegesellschaft, die diese Methode hervorgebracht hat, sind keine Kapitulationen vor Wissenschaft und Technologie. Dewey war, ist und bleibt vorrangig ein Humanist, und sein Leben war ein ununterbrochener Versuch, Wissenschaft und Industrie zu humanisieren, sie humanen Zielen zuzuführen.“⁸⁴ Die Tradition des Humanismus fortzuführen bedeutet aber, der damals herrschenden Erfahrung der Industriegesellschaft die Möglichkeit einer erfahrbaren Humanität entgegenzustellen.

⁸¹ Vgl. Dewey 1989, S. 175

⁸² Vgl. Dewey 1985, S. 233f.

⁸³ Vgl. Dewey 1989, S. 28f.

⁸⁴ Morris 1977, S. 307

1.6 Die Rolle der Naturwissenschaft und der Evolutionstheorie bei der Neubegründung des philosophischen Denkens

Da die Philosophie von ihrem Wesen her nicht in der Lage ist, sich selbst neu zu begründen, ohne sich in ihrer dualistischen Denkstruktur zu rekonstruieren, benötigt sie einen Impuls von außen, der sie in ihrem bisherigen Wesen grundsätzlich in Frage stellt und so eine Neubegründung überhaupt erst möglich macht. Den Weg aus der philosophischen Sackgasse sieht Dewey dabei einmal in der Auseinandersetzung der Philosophie mit dem Wissens- und Wahrheitsverständnis der Naturwissenschaft – so wie sich das neue wissenschaftliche Denken im 17. Jahrhundert in der Astronomie, dann im 18. Jahrhundert in der Physik und der Chemie und schließlich im 19. Jahrhundert in der Geologie und Biologie durchsetzte, gilt es im 20. Jahrhundert, diese Entwicklung im Bereich der Philosophie, Moral und Pädagogik zu vollenden.⁸⁵ Dies soll auf keinen Fall bedeuten, dass die Philosophie zu einer Naturwissenschaft werden soll, vielmehr soll das philosophische Wissen seinen Wahrheitsanspruch nicht mehr allein durch ein System von logischen Schlüssen legitimieren, sondern erst durch die von ihr ermöglichten Erfahrungen seine Bedeutung gewinnen. Daneben ist es die Anerkennung der Erkenntnisse aus dem Bereich der Evolutionstheorie, die es ermöglichen, die bisherigen Grundlagen der Philosophie infrage zu stellen.⁸⁶ In der Anerkennung der Evolutionstheorie Darwins und des Experimentalismus der Naturwissenschaften sieht Dewey also die Quelle für eine Neubegründung einer erfahrungsbezogenen Philosophie, die nicht dieselben Fehler machen will, wie der Empirismus.

Mit Darwins Evolutionstheorie beginnt für Dewey ein neues Natur- und Wirklichkeitsverständnis, welches sich nicht wie die traditionelle Philosophie auf eine letzte Ordnung und feste Klassifizierung von unveränderlichen Wesenheiten bezieht, die die teleologische Entwicklung aller Lebewesen bestimmen, sondern den Prozess der Entwicklung und Entfaltung unter den Aspekt der je besonderen Interaktion von Organismus und Umwelt in den Mittelpunkt stellt. So betont Dewey mit Bezug auf Darwin: „Aber nichtsdestoweniger glaubte er, das teleologische Argument sei in seiner Anwendung auf lebende Wesen nicht zu rechtfertigen, da Variationen sowohl in nutzloser wie in nützlicher Richtung gehen und die nützlichen einfach durch den Druck der Bedingungen des Kampfes um das Dasein ausgelesen

⁸⁵ Vgl. Dewey 1989, S. 120f.

⁸⁶ Bernstein weist auch darauf hin, dass Philosophie in Amerika keine besonders lange Tradition hat und es bis zum Bürgerkrieg (wie De Tocqueville behauptet) nicht einmal einen originellen philosophischen Entwurf gab. Deshalb war die Evolutionstheorie von Darwin auch solch ein herausragendes Ereignis, welches besonders das geistige Leben der John Hopkins University, wo Dewey studierte, prägte (Bernstein 1966, S. 9f.).

werden; ...“⁸⁷ Dies hat nichts mit dem Verständnis der Evolutionstheorie als das Überleben des Stärkeren zu tun, da es unmöglich ist, die Lebewesen in ihrem Wesen als stark oder schwach zu beurteilen, ohne die gegebene Situation und die jeweiligen Eigenschaften der in der Interaktion Involvierten zu berücksichtigen. Auch handelt es sich nicht wie bei Herbert Spencers Evolutionsverständnis um eine Teleologie, in der sich alle Widersprüche schließlich durch die Verwirklichung der Naturgesetze in einer harmonischen Totalität auflösen.⁸⁸ Interaktion, verstanden als Anpassungsprozess, bedeutet weder die Unterordnung unter die objektiven Bedingungen, noch die gewaltsame Unterwerfung der Bedingungen unter einen subjektiven Willen, sondern das Involviertsein in ein komplexes Geflecht aus verschiedenen Wirkungsbeziehungen gegenseitiger Anpassung von Umwelt und Organismus. Diese Revolution in der Wahrnehmung der Wirklichkeit muss nach Dewey weitreichende Folgen für die Logik der Philosophie, der Moral und der Politik haben: „Die Entstehung der Arten führte dadurch, dass es Hand an den heiligen Schrein absoluter Permanenz legte, dass es die Formen, die als Typen der Unwandelbarkeit und Vollkommenheit gegolten hatten, als entstehend und vergehend behandelte, eine Denkform ein, die schließlich die Logik der Erkenntnis und infolgedessen die Behandlung von Moral, Politik und Religion transformieren sollte.“⁸⁹ Dewey geht es nun darum, wieder eine Beziehung zwischen Wissenschaft und Moral herzustellen, die allerdings nicht mehr von festen Wesenheiten, sondern von der Entwicklungsfähigkeit aller Lebewesen im Sinne der Evolutionstheorie ausgeht. Die neue Aufgabe der Philosophie bestimmt sich dabei über die Entwicklung einer Moral und eines Erkenntnisbegriffs, der sich in den Evolutionsprozess einschreibt, um so wieder auf diesen einwirken zu können. Es geht also um die Entwicklung einer Moral, die dem natürlichen Evolutionsprozess nicht entgegengesetzt ist, um so den Menschen mit seinem Denken und Handeln wieder in den natürlichen Wachstumsprozess zu integrieren. Da die Natur nun nicht mehr als eine feste Ordnung oder ein ursprünglicher Zustand verstanden wird, der der Kultur des Menschen entgegengesetzt ist, kann auch die Industrialisierung als ein natürlicher Prozess verstanden werden – unnatürlich sind dagegen nur Verhältnisse, die die Entwicklung von Interaktionsprozessen durch das Festhalten an wachstumshemmenden Strukturen verhindern. Der Mensch kann sich selbst also nicht außerhalb der Interaktion mit seiner Umwelt stellen, er kann allerdings Bedingungen schaffen, die wachstumshemmend bzw. wachstumsfördernd sind. Eine Interaktion zwischen Philosophie und Wissenschaft wäre somit selbst ein natürlicher Prozess.

⁸⁷ Dewey 2004, S. 38

⁸⁸ Dewey 1998, S. 68

⁸⁹ Dewey 2004, S. 31

Die für die Neubegründung der Philosophie wohl bedeutendste Veränderung liegt dabei in einem neuen Verständnis des Erfahrungsbegriffs. Erfahrung wird jetzt nicht mehr vom Subjekt her gedacht, sondern entspringt der Wechselwirkung von einem Organismus mit seiner Umwelt. Anstatt die Wirklichkeit also durch verschiedene Dualismen zu bestimmen, wird jetzt von einem Prozess ausgegangen, in den der Mensch mit all seinem Denken und Handeln eingeschrieben ist. Wenn es aber keine Welt jenseits der Interaktion und damit der Erfahrung gibt, so verändert sich auch die Bedeutung des Erkenntnisbegriffs, der sich nun nicht mehr auf eine Wirklichkeit jenseits der Erfahrungswelt beziehen kann. „Der Darwinismus sichert die Erkenntnis, daß das Lebewesen ein Teil der Welt ist, ihre Unsicherheit teilt und sich nur dadurch am Leben erhalten kann, daß es sich geistig mit der Umwelt identifiziert und in Voraussicht dessen, was geschehen wird, seine Tätigkeiten einrichtet.“⁹⁰ Erkenntnis erfüllt somit ihre Funktion nicht in der Erkenntnis einer letzten Wahrheit, sondern richtet sich auf den Interaktionsprozess, in den man als Handelnder involviert ist. Erkennen bezieht sich dabei auf die Wirkung von Aktivitäten in einer Situation, um so bewusst bestimmte Erfahrung zu ermöglichen.⁹¹ An dieser Stelle wird die besondere Rolle des Experimentalismus der Naturwissenschaften in diesem Kontext deutlich, denn dieser bietet wohl die sicherste Methode, um sich der erfahrbaren Wirkung bestimmter Handlungsvollzüge zu vergewissern.

Der Ursprung der modernen Naturwissenschaft liegt für Dewey in der Überwindung des sensualistischen Empirismus zugunsten eines experimentellen Empirismus bzw. eines Experimentalismus.⁹² Den Übergang vom Empirischen zum Experimentellen sieht er bei Galileis Experimenten mit fallenden Körpern, da hier Bestehendes durch die Erfahrung nicht einfach bestätigt wird, sondern durch das Experiment neue Erfahrungen ermöglicht werden, die dann wiederum die Grundlage für neue Erkenntnisse bieten.⁹³ Statt die ursprüngliche Gesetzmäßigkeit der Natur zu entdecken, gilt es nun vielmehr Hypothesen aufzustellen und diese in der Wirklichkeit durch Erfahrungen zu belegen. „Kurzum, das Ding, das akzeptiert und zur Kenntnis genommen werden soll, ist nicht das, was ursprünglich gegeben ist, sondern

⁹⁰ Suhr 1994, S. 90

⁹¹ Im Prinzip steht diese Erkenntnis nicht im Widerspruch zur bisherigen philosophischen Tätigkeit, es begründet diese nur anders, d.h. die Philosophie war hauptsächlich von der Interaktion der Philosophen mit ihren Gedanken bestimmt. Die philosophische Erkenntnis und die damit verbundene denkende Erfahrung sind also der Ausdruck der Wechselbeziehung einer kleinen Gruppe der Gesellschaft mit ihrer Umwelt.

⁹² Hier zeigt sich der wesentliche Unterschied zum Verständnis der Naturwissenschaft in der deutschen Philosophie, wo statt dem fallibilistischen Charakter der experimentellen Wissenschaft eher das Cartesische Ideal absoluter Gewissheit zum Merkmal moderner Erkenntnistheorie erklärt wurde. Statt Galileis Experimentalismus waren eher die empirischen Methoden von Mill und Helmholtz Gegenstand der philosophischen Auseinandersetzung, wobei der Schwerpunkt auf der Sicherstellung der Wahrheit durch induktive Methoden statt auf der Entdeckung neuer Eigenschaften lag (vgl. Hampe 2006, S. 189).

⁹³ Vgl. Dewey 1995, S. 418f.

das, was entsteht, nachdem es in eine große Vielfalt von Umständen versetzt worden ist, um zu sehen, wie es sich verhält.“⁹⁴ Dieser Erfahrungsbegriff unterscheidet sich dabei grundsätzlich von dem der Empiristen, die Erfahrung nicht aus der Interaktion, sondern als Beleg bestimmter Tatsachen und Gesetze verstanden haben. So versucht der klassische Empirismus, sich über Sinnesdaten den Zugang zu einer objektiven Welt zu verschaffen, indem er bestimmten sinnlichen Reizen eine objektive Bedeutung gibt, wogegen es im Experimentalismus immer nur um die Erkenntnis der Bedeutung von Handlungen in einem Kontext geht.⁹⁵ „Sie betreffen nicht Sein und Erkennen „an sich“ und überhaupt, sondern den Zustand der Realität zu spezifischen Zeiten und an spezifischen Orten und den Zustand der Neigungen, Pläne und Absichten unter konkreten Umständen.“⁹⁶ Der für den Empirismus noch typische Dualismus, wird im Experimentalismus durch die räumliche und zeitliche Verortung des Erkennenden in einem Interaktionsprozess aufgehoben.

Die Quellen des Wissens liegen dabei in den unbekanntem Konsequenzen einer Handlung. Die Handlung darf dabei nicht aus einem blinden Aktionismus hervorgehen, sondern aus der am Material orientierten Reflexion, welche sich durch den Entwurf von Handlungsplänen zur Entdeckung neuer Eigenschaften des Materials auszeichnet.⁹⁷ Es geht dabei um die bewusste Ausrichtung eines Experiments auf der Grundlage ganz bestimmter Interessen. „Gegenstand der Erkenntnis ist nicht das Gegebene, das unmittelbare Datum, sondern das Gefundene, das Produkt eines methodisch geregelten Untersuchungsverfahrens.“⁹⁸ Nicht das Ding an sich in seiner naturgegebenen Gesetzmäßigkeit steht im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Möglichkeit, dem gegebenen Material durch experimentelles Handeln neue Erfahrungsmöglichkeiten abzugewinnen. Der Ausgangspunkt ist nicht mehr die ideale Substanz mit ihren Bewegungsgesetzen, sondern die materielle Substanz, die je nach den Bedingungen der Interaktion im Experiment unterschiedlich erfahren wird. „Es geht aber nicht darum, die Qualität des Dings an sich zu bestimmen, sondern vielmehr um dessen „selektive experimentelle Qualität“.“⁹⁹ So ist jedes Untersuchungsergebnis die Wirkung eines Forschungsprozesses unter einer ganz konkreten Fragestellung und nicht das Finden einer ursächlichen Wahrheit oder Qualität – die dennoch behauptete Erkenntnis des Wesens der Dinge entspringt dabei der Verallgemeinerung einer gefundenen Eigenschaft, welche in Wahrheit nur einem interessen gebundenen Zugang zu einer gegebenen Situation entspringt.

⁹⁴ Dewey 1989, S. 159

⁹⁵ Vgl. Suhr 1994, S. 84

⁹⁶ Dewey 1998, S. 48/49

⁹⁷ Vgl. Dewey 1995, S. 419

⁹⁸ Suhr 1994, S. 159/160

⁹⁹ Dewey 1995, S. 47

So ist es die Aufgabe des Experimentalismus, nicht nur die jeweilige Qualität einer Erfahrung mit dem Material festzuhalten, sondern genauso die Bedingungen anzuführen, durch welche die Erfahrung ermöglicht wurde, sodass sie für andere wiederholbar wird.¹⁰⁰ „Naturwissenschaft ist verständig gewordene Erfahrung.“¹⁰¹

Mit dem Experimentalismus verändert sich auch das Selbstverständnis der Wissenschaft, d.h. Wahrheit hat keinen Selbstzweck mehr, sondern ist vielmehr ein Mittel, um sich in einem bestimmten Kontext zu orientieren. „Ein wissenschaftliches Gesetz ist eine Feststellung, die per se weder universell noch partikulär ist; sie ist ein Mittel, durch das faktische oder raumzeitliche Verknüpfungen hergestellt werden, die dort Kontinuität schaffen, wo bisher raumzeitliche Unterbrechungen und Isolierungen waren.“¹⁰² Anerkannte Wahrheiten gelten immer nur als vorläufige Orientierungen in einem Prozess, bei dem man versucht, immer wieder neue Bedeutungen und Zusammenhänge zu schaffen. Dies bedeutet nicht, dass die Naturwissenschaft immer einen direkten Nutzen haben muss. Was von Dewey allerdings abgelehnt wird, ist ein Forschungsunternehmen, welches die Wahrheit nur um ihrer selbst willen sucht – weil dies einem Wahrheitsverständnis folgen würde, das es gerade zu überwinden gilt. Forschung kann und muss aber auch, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, eine gewisse Freiheit und Zweckfreiheit besitzen. „Uneigennützig und unparteiische Forschung ist also weit davon entfernt, zu bedeuten, daß Wissen auf sich selbst bezogen und unverantwortlich sei. Sie bedeutet, daß es kein bestimmtes Ziel gibt, das vorher festgelegt wird, so daß es die Aktivität der Beobachtung, Ideenbildung und Anwendung einengt.“¹⁰³ Trotzdem darf man nicht vergessen, warum überhaupt geforscht wird, d.h. der Forscher sollte ein gewisses soziales Gespür für die aktuellen Bedürfnisse und Probleme der Menschen besitzen.¹⁰⁴

Deweys Darstellung der Naturwissenschaft wurde von seinen Kritikern oft als zu idealistisch beurteilt, da es das Bestreben vieler Naturwissenschaftler ist, nicht nur Gesetze aufzustellen, sondern tatsächlich Naturgesetze zu entdecken. Außerdem sei sein Verständnis der Naturwissenschaften und des Experimentalismus zu stark an der modernen Physik orientiert. Unabhängig davon, ob die moderne Naturwissenschaft und ihre Methoden unter dem Begriff des Experimentalismus treffend bestimmt werden, bietet Deweys Verständnis des Experimentalismus einen wichtigen Beitrag zur Neubegründung der Philosophie. Dieser besteht in der Überwindung der Bestimmung des Erfahrungswissens als willkürlich und

¹⁰⁰ Ebd. S. 45

¹⁰¹ Dewey 1993, S. 298

¹⁰² Dewey 1995, S.439

¹⁰³ Dewey 1989, S.191

¹⁰⁴ Ebd. S. 192

zufällig, da nun genau bestimmt werden muss, unter welchen Bedingungen bestimmte Erfahrungen überhaupt erst möglich werden. Mit diesem neuen Verständnis des Erfahrungswissens und dem damit einhergehenden Wahrheitsverständnis wird dem traditionellen philosophischen Dualismus zwischen Sein und Schein seine Grundlage entzogen, d.h. die Frage nach den letzten Ursachen wird dadurch überwunden, sodass nun alles aus komplexen Wirkungsverhältnissen her verstanden wird. Gleichzeitig ist es die Evolutionstheorie, die solch einem Wahrheitsverständnis seine positive Bedeutung durch ein neues Naturverständnis geben kann, d.h. die evolutionstheoretische Wertschätzung des Wachstums wird durch die experimentelle Suche nach neuen Erfahrungsmöglichkeiten ergänzt.

1.7 Neubegründung des philosophischen Denkens durch die Anerkennung der Macht der Erfahrung

Die eigentliche Herausforderung, die Dewey in der Neubegründung der Philosophie sieht, ist die Überwindung des Dualismus in all seinen Variationen, samt der damit einhergehenden hierarchischen Gesellschaftsform. Dazu muss sie sich selbst als ein Teil der gegebenen Erfahrungswelt begreifen und darf nicht mehr versuchen, sich von einer der Erfahrungswelt übergeordneten Wirklichkeit her zu begründen. Dies bedeutet in erster Linie, das philosophische Denken selbst als einen Interaktionsprozess zu verstehen, welcher wieder in einer Vielzahl von Interaktionen eingebunden ist. „Die bedeutsame Unterscheidung ist nicht länger die zwischen dem Erkennenden und der Welt; es ist die zwischen verschiedenen Arten, in der Bewegung der Dinge zu sein, zu ihr zu gehören; zwischen einer rohen physischen Weise und einer absichtsvollen, intelligenten Weise.“¹⁰⁵ Dies bedeutet aber auch, sich von der Idee der Vernunft als universellem Prinzip zu verabschieden, welche entweder der Vernunft des Kosmos, der Natur, der göttlichen Ordnung oder des Subjekts entspricht und so immer schon der gegebenen Erfahrungswelt vorangeht. Philosophisches Denken sollte sich dagegen vielmehr durch ein intelligentes Agieren innerhalb einer gegebenen Situation auszeichnen, welches die Überwindung einer problematischen Situation durch die Gestaltung neuer Formen der Interaktion zu erreichen versucht. Der von Dewey vertretene Intelligenzbegriff umfasst dabei weit mehr als nur das logische Denken und bezieht sich auf den Handelnden mit all seinen Prägungen, Impulsen und Emotionen in einer gegebenen Situation.¹⁰⁶ So soll

¹⁰⁵ Dewey 2004, S. 188

¹⁰⁶ Vgl. ebd. S. 195

das intelligente Handeln selbst der Ausdruck der aktiven Beteiligung an einer Interaktion sein: „Die Vernunft als ein Kantsches Vermögen, das Allgemeinheit und Regelmäßigkeit in die Erfahrung bringt, erscheint uns immer mehr als überflüssig – als die unnötige Erfindung von Menschen, die einem traditionellen Formalismus und einer elaborierten Terminologie anhängen. Konkrete Vorschläge, die vergangenen Erfahrungen entstammen, die im Lichte der Bedürfnisse und Mängel der Gegenwart entwickelt und zur Reife gebracht worden sind; die als Ziele und Methoden spezifischer Neugestaltung angewendet werden, und durch Erfolg oder Misserfolg bei der Erfüllung dieser Aufgabe der Neuanpassung geprüft werden, genügen völlig. Derlei empirischer Vorschläge, die in konstruktiver Weise für neue Ziele gebraucht werden, wird der Name Intelligenz gegeben.“¹⁰⁷ Was vernünftig ist oder nicht, wird sich dabei immer erst im Nachhinein als Ergebnis der Interaktion bestimmen lassen. „Wenn uns an einer Philosophie gelegen ist, die in der Mitte zwischen einer Bindung an eine Durchwurstelei nach Faustregeln und der Hingabe an eine systematisierte Unterordnung der Intelligenz unter präexistente Ziele steht, lässt sie sich nur in einer Philosophie finden, die das höchste Maß der Intelligenz in der Erwägung einer wünschenswerten Zukunft und in der Suche nach den Mitteln zu ihrer fortschreitenden Verwirklichung findet.“¹⁰⁸ Die Verwirklichung einer neuen Gegenwart bzw. neuer Erfahrungsmöglichkeiten, ist die Verwirklichung neuer Formen der Interaktion auf der Grundlage des intelligenten Handelns. Anders als der Vernunftbegriff impliziert der Intelligenzbegriff in sich aber nicht das Versprechen von der Erlösung in einer fernen Zukunft, sondern kann nur helfen, sich von der jetzigen Gegenwart zu emanzipieren. So betont Dewey in Bezug auf seine Vorstellung der Intelligenz: „Sie soll nicht bedeuten, dass Intelligenz jemals den Lauf der Ereignisse beherrschen wird, sie bedeutet noch nicht einmal, dass sie vor Ruin und Zerstörung schützen kann.“¹⁰⁹ Mit dem Intelligenzbegriff soll dem dualistischen Denken der traditionellen Philosophie also ein Denken der Immanenz entgegengestellt werden, welches ganz neue Ansprüche an das eigene Agieren in der Welt und damit auch an das gesellschaftliche Zusammenleben stellt.

Dazu muss die Philosophie als ersten wesentlichen Schritt ihr traditionelles Verständnis des Erfahrungsbegriffs durch die Auseinandersetzung mit dem Experimentalismus und der Evolutionstheorie überwinden und dabei fünf Bestimmungen des Erfahrungsbegriffs übernehmen¹¹⁰: 1. Erfahrung gilt nicht mehr als Sache der Erkenntnis, sondern als Angelegenheit der Interaktion mit der physischen und sozialen Umwelt; 2. Erfahrung ist keine

¹⁰⁷ Dewey 1989, S. 141

¹⁰⁸ Dewey 2004, S. 165

¹⁰⁹ Dewey 1995, S. 406

¹¹⁰ Vgl. Dewey 2004, S. 148f.

psychischer Sachverhalt, der vom Subjekt her gedacht werden muss, sondern betrifft die objektive (gemeinsame) Welt, die auf einen einwirkt und auf die man einwirken will; 3. Erfahrung wird nicht mehr von der Vergangenheit her gedacht, sondern von der Zukunft, d.h. die experimentelle Erfahrung versucht das Gegebene zu verändern; 4. die Erfahrung eines Gegenstandes oder Sachverhalts wird nicht mehr in seiner Vereinzelung, sondern aus einem Beziehungszusammenhang her verstanden, d.h. eine Erfahrung ist immer Teil eines Kontextes und steht nie für sich allein; 5. Denken und Erfahren werden nicht mehr getrennt voneinander behandelt, sondern die bewusste Erfahrung ist nicht von einem Reflexionsprozess zu trennen. Wenn die Philosophie bereit ist, diese Bestimmungen zu übernehmen, so ist sie in ihrer dualistischen Form nicht mehr zu begründen und verlangt zwangsläufig nach einer Neubegründung – denn das, was es zu begreifen gilt, ist vom Erfahrenen nicht mehr getrennt zu denken. Gleichzeitig geht mit diesem veränderten Erfahrungsbegriff und der Verortung der Philosophie in der Erfahrungswelt ein neues Verständnis des Erkenntnisbegriffs einher, welches davon ausgeht, „...dass Philosophie alle Ansprüche aufgeben muss, auf eine ihr eigentümliche Weise mit der letzten Realität oder der Realität als einem vollkommenen (das heißt vollendeten) Ganzen befasst zu sein: mit dem realen Objekt.“¹¹¹ Der wohl schwierigste Schritt wird dabei sein zu akzeptieren, dass nicht mehr die Erkenntnis den Wert des philosophischen Denkens ausmacht, sondern die Ermöglichung einer neuen erfahrbaren Wirklichkeit. Natürlich bedarf es dazu der Erkenntnis der Wirkungsverhältnisse, welche die gegenwärtige Wirklichkeit begründen und es bedarf auch der Kenntnis von Mitteln, mit denen man auf die herrschende Wirklichkeit einzuwirken versucht - allerdings stehen diese allein im Dienst der Verbesserung der Erfahrungswelt. Die Erkenntnis muss also dem Wert der Erfahrung dienen, wobei es hier nicht zu einer Hierarchie wie in der dualistischen Denktradition kommen darf, sondern beide müssen sich gegenseitig bedingen und hervorbringen, d. h. ohne neue Erkenntnisse auch keine neuen Erfahrungsmöglichkeiten bzw. ohne gewisse Erfahrungen keine begründeten Erkenntnisse. Der Erkenntnisprozess wird in den Evolutionsprozess der Erfahrungswelt eingeschrieben und erfährt dort seinen besonderen Wert.¹¹² Dabei kann man von einem Wandel der kontemplativen Erkenntnis zum operativen Erkenntnisprozess sprechen.¹¹³

Die Neubegründung der Philosophie verlangt also die Verabschiedung der Vorstellung einer in sich geschlossenen Welt zugunsten eines offenen Weltverständnisses im Sinne der modernen Wissenschaft, die ihr Selbstverständnis gerade aus der Übertreten bisheriger

¹¹¹ Ebd. S. 184

¹¹² Vgl. ebd. S. 171

¹¹³ Vgl. Dewey 1989, S. 167

Grenzen erfährt, anstatt die Erkenntnis eines festen Systems anzustreben.¹¹⁴ „Die moralische Einstellung gegenüber Veränderungen ändert sich grundsätzlich. Veränderungen verlieren ihr Pathos, sie hören auf, mit Verfall und Verlust assoziiert zu werden und demzufolge von Melancholie geprägt zu sein.“¹¹⁵ Die Veränderung im Sinne der Evolution und des wissenschaftlichen Fortschritts zu denken, gibt der Veränderung einen positiven Wert, sodass das Werden nicht mehr mit dem Nicht-Sein der griechischen Philosophie gleichgesetzt werden kann.¹¹⁶ „Die Naturwissenschaft hat den Menschen mit dem Entwicklungsgedanken vertraut gemacht, und diese Entwicklung bedeutet in Wirklichkeit eine dauernde, allmähliche Verbesserung des Zustandes der Menschheit, der wir alle angehören.“¹¹⁷ Der Schwerpunkt verlagert sich von der Epistemologie und Metaphysik zur Moralphilosophie und Ethik, welche nach dem richtigen Leben in einer sich ständig verändernden Welt fragt. Nicht mehr geht es primär darum, sich zu den alltäglichen Situationen erkennend zu verhalten, sondern in ihnen durch ein Erkennen, welches dem Handeln dient, aufzugehen – das dualistische Denken kann sich dagegen nur im Namen einer höheren Wahrheit gegenüber der gegebenen Situation verhalten. Es geht dabei aber nicht nur darum, eine neue Ethik zu begründen, sondern die Philosophie muss selbst Ausdruck einer Ethik sein. Die Ethik, um die es in diesem Zusammenhang geht, ist die des Meliorismus. „Meliorismus ist der Glaube, daß die spezifischen Bedingungen, die in einem bestimmten Augenblick bestehen, seien sie vergleichsweise schlecht oder vergleichsweise gut, in jedem Fall verbessert werden können.“¹¹⁸ Eine gegebene Situation, besonders wenn sie als problematisch erfahren wird, muss also durch die Philosophie nicht nur in ihrer Wirklichkeit verstanden werden, sondern es ist gerade die Aufgabe der Philosophie, nach Wegen zu einer neuen Wirklichkeit zu suchen. Dies macht die Philosophie aber auch angreifbar, da sie sich nun im Namen der tatsächlichen Erfahrungen bewähren muss und so auch grundsätzlich infrage gestellt werden kann. Um ihrer Aufgabe überhaupt gerecht zu werden, muss die Philosophie selbst die Ethik des Meliorismus auf sich anwenden, d. h. sie muss sich von ihrem alleinigen Wahrheitsanspruch verabschieden und sich im Hinblick auf die Verbesserung der Erfahrung der Kritik öffnen. Im Namen einer anderen Gegenwart wird die Philosophie selbst zum Gegenstand der Kritik und muss eine lernende Haltung einnehmen. „Die Aufgabe der neuen Logik würde darin bestehen, den Geist vor sich selbst zu schützen: ihn zu lehren, eine geduldige und verlängerte Lehrzeit bei den Tatsachen in ihrer unendlichen Vielfalt und Partikularität auf sich zu nehmen, der

¹¹⁴ Vgl. ebd. S. 100

¹¹⁵ Ebd. S. 161

¹¹⁶ Vgl. Dewey 2004, S. 155

¹¹⁷ Dewey 1993, S.297

¹¹⁸ Vgl. Dewey 1989, S.222

Natur intellektuell zu gehorchen, um sie praktisch zu beherrschen. Derart war die Bedeutung der neuen Logik – des neuen Werkzeugs oder Organon des Lernens, so genannt in ausdrücklicher Opposition zum Organon des Aristoteles.“¹¹⁹ Die Kernfrage der Philosophie ist nicht mehr: Was kann ich erkennen? Sondern: Wie kann ich lernen, die Wirklichkeit so zu erkennen, dass sich mir neue Möglichkeiten eröffnen, auf sie einzuwirken? Die Grundlage für diese philosophische Position ist dabei keine philosophische Argumentation, sondern die Erfahrung, dass wir durch die lernende Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit in der Lage sind, tatsächlich etwas zu verändern. So begründet sich das philosophische Denken durch seine Wirkung, anstatt auf einer allen Wirkungen vorangehenden Ursache.

Traditionell war die Philosophie an der Frage nach den Ursachen interessiert und hat die Wirkungen nur von den Ursachen her verstanden. „Von daher sind die technisch als final und formal bezeichneten Ursachen von höchstem Rang, während Wirkursachen auf einen niedrigen Rang verwiesen werden.“¹²⁰ Sich dem Denken der alltäglichen Erfahrung öffnen, würde also ein Denken der Wirkungen, anstatt der finalen Ursachen sein, da nun die Erfahrung in ihrer Wirkung ernst genommen werden würde, anstatt sie im Namen der finalen Ursache zu übergehen. Die Konsequenz daraus wäre, jegliche Erfahrung in ihrer Besonderheit erstmal als Tatsache zu akzeptieren. „Das Netto-Resultat kann, denke ich, ohne große Gewaltigkeit so ausgedrückt werden: das Feudalsystem einer Rangordnung von allgemeinen Klassen ungleichen Ranges wird durch eine Demokratie individueller Fakten gleichen Ranges ersetzt.“¹²¹ Die Wirkung muss als Wirkung behandelt und nicht im Namen einer finalen Ursache bestimmt und wieder in Klassen und Wesenheiten unterteilt werden. Es geht um „...den Respekt vor der konkreten menschlichen Erfahrung und deren Möglichkeiten zu fördern...“¹²² Das, was bisher immer nur als Trugbild in der Philosophie abgetan wurde, wird nun zu ihrem eigentlichen Gegenstand. Wird nun aber jede Erfahrung als eine Wirkung ernst genommen, dann löst sich notwendigerweise auch das hierarchische Denken auf und die Philosophie wird im Namen der alltäglichen Erfahrungen in die Verantwortung für das Wohl aller Menschen genommen. Da die Philosophie traditionsgemäß ihr Selbstverständnis aber gerade aus ihrem fundamentalen Wahrheitsanspruch gewann, wird in gewisser Weise das Ende der Philosophie verlangt. Geht man aber wie Dewey davon aus, dass es die Aufgabe der Philosophie ist, denkend Wege aus problematischen Situationen zu suchen, ist es gerade die Interaktion mit der Naturwissenschaft, welche zu einer gewissen Kontinuität in der

¹¹⁹ Ebd. S. 82/83

¹²⁰ Ebd. S. 105

¹²¹ Ebd. S. 111

¹²² Dewey 1995, S. 54

Philosophie führt. So wird aus dem Festhalten an der traditionellen Philosophie in Zeiten der Industrialisierung und des technischen Fortschritts vielmehr eine antiphilosophische Haltung.¹²³ Philosophisch ist dagegen die Bereitschaft, im Hinblick auf die Überwindung der herrschenden Wirklichkeit sich in den gegebenen Verhältnissen zu verorten, um durch die Interaktion mit diesen eine neue Wirklichkeit zu ermöglichen. Statt das philosophische Wissen immer mehr zu verfeinern und zu erweitern, aber nicht wirklich infrage zu stellen, gilt es vielmehr zu akzeptieren, dass durch die neuen Herausforderungen bisherige Probleme und Sachverhalte bedeutungslos werden, bzw. philosophische Grundbegriffe wie Freiheit, Gerechtigkeit, Wahrheit usw. neu problematisiert werden müssen.¹²⁴ Die Qualität philosophischer Grundbegriffe wird im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften nicht mehr über den universellen Wahrheitsanspruch bestimmt, sondern nur noch über ihre regulative Kraft in bestimmten Situationen.¹²⁵ Die Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften ist also eine Fortführung der philosophischen Tradition, indem sie sich so weiterentwickelt, dass sie ihrer besonderen Aufgabe in Zeiten der Industrialisierung gerecht werden kann.

1.8 Die neue Aufgabe des philosophischen Denkens

Trotz dieser Wertschätzung der Naturwissenschaften darf nicht der Schluss gezogen werden, dass die Philosophie selbst zu einer Art Naturwissenschaft werden soll. Was die Naturwissenschaften wesentlich von der Philosophie unterscheidet ist, dass es allein die Aufgabe der Philosophie ist, eine sinnstiftende Funktion für das Gesellschaftsleben zu übernehmen. Oder anders formuliert, während sich die Naturwissenschaft um die Eigenschaften von Objekten sorgt, geht es der Philosophie vielmehr um den Entwurf einer gemeinsamen Moral. Ob sich neue philosophische Entwürfe in der modernen Gesellschaft Geltung verschaffen können, hängt für Dewey allerdings davon ab, inwiefern die Philosophie sich das neue Wahrheitsverständnis zu eigen macht. Durch den Bezug auf die Erfahrungswelt der Menschen könnte die Philosophie – ohne sich auf eine höhere Wahrheit zu beziehen – die alltäglichen Ungerechtigkeiten kritisieren. Von dieser Kritik ausgehend, müsste sie dann nach den Bedingungen der alltäglichen Erfahrungen fragen, um so die Möglichkeit einer anderen Wirklichkeit aufzuzeigen, deren Wahrheit sich allerdings durch das experimentelle Vorgehen

¹²³ So kritisiert er die griechische Philosophie nicht als Teil der griechischen Kultur, sondern wegen der dualistischen und hierarchischen Struktur, die er als Hindernis für die Lösung gegenwärtiger Probleme ansieht (Dewey 2002 (c), S. 118f.).

¹²⁴ Dewey 2004, S. 145

¹²⁵ Vgl. Engler 1992, S. 174

zu bewähren hätte. „Unter diesem Gesichtspunkt gehen alle intellektuellen Unterscheidungen und Klassifikationen von der Erfahrung in ihrer direkten und umfassenden sozialen Form aus; sie werden um der Kontrolle oder Lenkung dieser gemeinsamen und universalen Phänomene willen geschaffen und kehren letztlich für ihre Überprüfung und Verifikation in den direkten Komplex der Phänomene zurück, aus denen sie hergeleitet sind.“¹²⁶ Oder anders formuliert, kann nur eine Philosophie, die z.B. tatsächlich Gerechtigkeit als Erfahrung ermöglicht, wieder einen Wahrheitsanspruch über die Wirklichkeit von Gerechtigkeit erheben. Hier zeigt sich, dass die Philosophie sich in ihrer Aufgabenstellung und ihren Begrifflichkeiten auch unter einem neuen Wahrheitsverständnis treu bleiben kann.

Auch bietet das philosophische Denken durch seinen hypothetischen Charakter selbst wieder die Grundlage für neue wissenschaftliche Forschungsprojekte. Da sich das philosophische Denken hauptsächlich um das gemeinschaftliche Leben sorgt, ist es besonders die Beziehung zu den Sozialwissenschaften, die Dewey dabei im Blick hat.¹²⁷ Es gilt also der wissenschaftlichen Forschung und damit auch der gesellschaftlichen Entwicklung einen moralischen Rahmen zu geben, indem die unterschiedlichen Menschen und ihre Entwicklungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen.¹²⁸ Mit dieser Ausrichtung der Wissenschaft auf den Menschen und seine Erfahrungen wird gegen die wissenschaftliche Orientierung am ökonomischen Prinzip Widerstand geleistet, welches die Menschen nur als Objekte mit gegebenen Eigenschaften bestimmt, die man der Nutzenmaximierung gemäß zu steuern bzw. zu organisieren versucht. Für Dewey steht fest, dass die Anerkennung der Ökonomie als sinnstiftendes Prinzip der Wissenschaft in sozialen Angelegenheiten zu einer rein technischen Verwaltung der Gesellschaft nach dem Vorbild der physikalischen Naturbeherrschung führt.¹²⁹ Die Wissenschaft dient so nicht den Menschen, sondern denjenigen, welche die sozialen Steuerungstechniken im Sinne ihrer eigenen Interessen gebrauchen und so einen Großteil der Gesellschaftsmitglieder nur als Mittel für ihre Zwecke benutzen. Stattdessen könnte eine erfahrungsbezogene Philosophie in Zusammenarbeit mit den Wissenschaften, deren Fragestellungen auf die Verbesserung der Erfahrungswelt der Menschen lenken. „Aus der hier eingenommenen Position kann die Erneuerung in nichts weniger bestehen als in der Arbeit, die intellektuellen Instrumente zu entwickeln, zu formen, zu produzieren (im wörtlichen Sinne), die die Forschung fortschreitend in die in einem tiefen und umfassenden Sinne menschlichen – d.h. moralischen – Tatsachen der gegenwärtigen Welt

¹²⁶ Dewey 2004, S. 213

¹²⁷ Ebd. S. 196

¹²⁸ Vgl. ebd. S. 146

¹²⁹ Vgl. ebd. S. 287

und Situation führen.“¹³⁰ Ziel muss dabei sein, mithilfe der Wissenschaften eine neue soziale Wirklichkeit erfahrbar zu machen, die als erfahrbare Alternative zu der durch die Ökonomisierung beherrschten Wirklichkeit dient. Dafür müssen die philosophischen Moralentwürfe und Wertvorstellungen ihren universellen Charakter aufgeben und als Mittel zur Überwindung problematischer Situationen verstanden werden (hier z.B. die Situation der modernen Industriegesellschaft). „Alles, was dazu nötig ist, ist die Anerkennung der Tatsache, daß der moralische Gegenstandsbereich ebenfalls räumlich und zeitlich qualifiziert ist.“¹³¹ Nur so können die philosophischen Entwürfe selbst der wissenschaftlichen Forschung dienen und von dieser wieder in ihrem Wahrheitsanspruch bestätigt werden. Hier zeigt sich, dass die Philosophie ihre besondere Rolle als Sinnstifterin gegenüber der Wissenschaft aufrechterhalten kann, gleichzeitig aber ihre übergeordnete Position durch die angestrebte Interaktion mit der Wissenschaft aufgibt. Philosophie und Wissenschaft sind also in einen Prozess eingeschrieben, wo beide aufeinander einwirken, um die Weiterentwicklung des anderen im Sinne der Verbesserung der menschlichen Erfahrungswelt zu fördern.

Zusammenfassend lässt sich Deweys Anliegen einer Neubegründung der Philosophie aus der Spannung zwischen der allgemeinen philosophischen Aufgabe, Wege aus problematischen Situationen zu finden und seiner Suche nach Antworten auf die problematische Situation in der modernen Industriegesellschaft, bestimmen. So ist die Neubegründung der Philosophie im Zeitalter der Industrialisierung, der Technisierung und der Ausbreitung der wissenschaftlichen und ökonomischen Rationalität mit ganz neuen Herausforderungen und Problemen konfrontiert, die die Geltung der Philosophie in ihrer traditionellen Form infrage stellen. Die Philosophie ist vielmehr herausgefordert, ihren fachlichen Bereich, mit ihren je eigenen Problemen zu verlassen und sich an der aktiven Gestaltung der alltäglichen Erfahrungswelt zu beteiligen. „Die wahre Bedeutung der Neugestaltung der Philosophie liegt in der Frage der Methoden, die sich mit der Neugestaltung besonderer Situationen befassen statt mit irgendwelchen Verfeinerungen in den allgemeinen Begriffen Institution, Individualität, Staat, Freiheit, Recht, Ordnung, Fortschritt usw.“¹³² Dabei handelt es sich nicht nur um einen aus einer philosophischen Theorie abgeleiteten Appell, sondern um eine Notwendigkeit, die aus der problematischen Situation in einer Industriegesellschaft entspringt. Gleichzeitig ist diese Neubegründung der Philosophie eine Rekonstruktion der Philosophie im Angesicht der Veränderung der geltenden Wissensform und der Evolutionstheorie. So spricht Dewey weiterhin allein der Philosophie die sinnstiftende Funktion für das Gemeinschaftsleben in

¹³⁰ Dewey 1989, S. 31

¹³¹ Dewey 1989, S. 18

¹³² Dewey 1989, S. 237

einer problematischen Situation zu. Allerdings muss sich das philosophische Denken, um diese Aufgabe in der neuen historischen Situation zu erfüllen, in einer sich in einem ständigen Wandlungsprozess befindenden Erfahrungswelt verorten. Trotz der Verabschiedung von den finalen Ursachen, ewigen Werten und Qualitäten einer universellen Ordnung hinter den alltäglichen Geschehnissen usw. geht es Dewey immer noch darum, die Ursachen bestimmter Wirkungen zu verstehen, gültige Werte zu erschaffen und eine gesellschaftliche Ordnung zu etablieren, die sich der Wahrheit verpflichtet fühlt.¹³³ Die Neubegründung der Philosophie ist somit kein Bruch mit der Tradition, sondern leitet sich vielmehr aus einer historischen Perspektive ab, welche versucht, das Wesen der Philosophie zu begreifen, um es dann in einer neuen historischen Situation zu rekonstruieren. „Wenn einmal erkannt ist, dass Philosophie unter dem Anschein, sich mit der letzten Realität zu befassen, in Wirklichkeit mit den kostbaren Werten beschäftigt ist, die in die sozialen Traditionen eingebettet waren, daß sie aus einem Zusammenprall sozialer Ziele und einem Konflikt ererbter Institutionen mit damit unvereinbaren zeitgenössischen Tendenzen entstanden ist, dann wird man sehen, daß die Aufgabe zukünftiger Philosophie darin besteht, die Vorstellungen der Menschen über die sozialen und moralischen Konflikte ihrer Tage zu klären.“¹³⁴ Es geht also um die genealogisch begründete Selbsterkenntnis der Philosophie als Stifterin von Werten, damit sie sich mit einem neuen Selbstbewusstsein ihrer sozialen Aufgaben widmen kann, selbst wenn sie sich von ihrer traditionellen Form emanzipieren muss. Das philosophische Denken würde also tun, was es schon immer getan hat, nur dass es durch die Anerkennung der experimentellen Methode nun in die Lage versetzt werden würde, bewusst neue Werte für die Verbesserung der Erfahrungswelt zu schaffen, anstatt auf der Grundlage einer unhinterfragten Abwertung des Erfahrungswissens sich in seiner dualistischen Form zu wiederholen. „Und Philosophie kann, wenn sie will, etwas mehr als diese negative Aufgabe verrichten. Sie kann es der Menschheit leichter machen, die richtigen Schritte beim Handeln zu tun, indem sie klar macht, daß eine mitfühlende und integrale Intelligenz, die auf Beobachtung und das Verstehen konkreter sozialer Ereignisse und Kräfte Einfluß nimmt, Ideale bilden kann, d.h. Ziele, die nicht entweder Illusionen oder bloße emotionale Kontemplation sind.“¹³⁵ Die Wiederholung der dualistischen Denkweise auf der Grundlage der Abwertung des Erfahrungswissens durch die Kontemplation wäre dagegen die Aufrechterhaltung einer Wertschätzung, welche sich gegen die eigentliche Aufgabe der Philosophie als Begründerin

¹³³ Randall sieht in Dewey sogar einen Erneuerer der Aristotelischen Philosophie, da er von diesem zentrale Denkfiguren übernimmt, sie aber durch ein neues Wahrheitsverständnis begründet (vgl. Randall 1951, S.101f.).

¹³⁴ Dewey 1989, S. 74

¹³⁵ Ebd. S.176

von Sinn und Wert stellen würde. „Die Auffassung, daß kontemplatives Denken das Ziel an sich sei, war zugleich eine Kompensation für die Unfähigkeit, die Vernunft in der Praxis wirksam werden zu lassen, wie auch ein Mittel, die Trennung sozialer Klassen aufrechtzuerhalten.“¹³⁶ Dies bedeutet aber nicht, dass Dewey nun zu dem Schluss kommt, dass die Philosophie bisher durch einen Irrtum geprägt war, sondern es bedeutet lediglich, dass die Philosophie ihre kritische und sinnstiftende Funktion auf eine andere Art und Weise erfüllt hat, die den damaligen historischen Bedingungen entsprochen haben.¹³⁷ So wird bei Dewey der universelle Anspruch der traditionellen Philosophie aus der Verallgemeinerung partikularer Interessen verstanden, was im Einklang mit der hierarchischen Struktur der Gesellschaft stand und in dieser die Aufgabe verfolgte, sinnstiftend und kritisch zu sein.¹³⁸ Philosophie muss also immer aus der Situation erfasst werden, auf die sie bezogen wird, was in Bezug auf die Situation in der Industriegesellschaft bedeutet, dass die traditionelle Philosophie in eine grundsätzliche Krise gerät, da sie ihre Aufgabe nicht mehr erfüllen kann. Deweys eigener philosophischer Entwurf wird sich nun daran messen lassen müssen, inwieweit er es schafft, die dualistische Denkweise und die damit einhergehenden hierarchische Gesellschaftsordnung durch ein Denken der Immanenz und des demokratischen Miteinanders zu überwinden. Es wird sich auch zeigen, ob Dewey es schafft, ein philosophisches Konzept zu entwickeln, welches die Philosophie aus ihrer selbst verschuldeten unmündigen Position hinsichtlich der gesellschaftlichen Sinnstiftung befreien kann. Schließlich wird sich auch die Frage stellen, wie sein philosophischer Entwurf versucht, zu einer Verbesserung der alltäglichen Erfahrung beizutragen. Zur Überprüfung des Wertes einer Philosophie stellt Dewey folgende Anforderung: „...führt sie zu Schlußfolgerungen, die dann, wenn sie auf die gewöhnlichen Lebenserfahrungen und ihre Probleme zurückbezogen werden, diese bedeutsamer, erhellender und unseren Umgang mit ihnen fruchtbringender machen?“¹³⁹ Wie Dewey mit seinem philosophischen Entwurf versucht, eine Grundlage zu schaffen, um seinem eigenen Maßstab gerecht zu werden, wird der Forschungsgegenstand des folgenden Kapitels sein.

¹³⁶ Dewey 1995, S.125

¹³⁷ Vgl. Hampe 2006, S. 43

¹³⁸ Vgl. Hook 1995, S. 38

¹³⁹ Dewey 1995, S. 24

2 DEWEYS EXPERIMENTALISMUS

2.1 Das pragmatische Denken

John Deweys philosophischer Ansatz wird dem klassischen Pragmatismus zugerechnet, wobei Dewey wegen der Missverständnisse, die mit dem Begriff des Pragmatismus einhergehen, auf dessen Gebrauch in der Spätphase seines Schaffens verzichtete und den noch missverständlicheren Begriff des Instrumentalismus bevorzugte.¹⁴⁰ Der Pragmatismus wird meist als die erste eigenständige amerikanische Philosophie bezeichnet, die sich gerade durch ihre originelle Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Errungenschaften und Problemen der modernen Gesellschaft auszeichnet.¹⁴¹ Durch die zentrale Rolle des Lebensbegriffs gibt es allerdings eine gewisse Nähe zu europäischen Denkern wie Nietzsche, Vaihinger, Dilthey, dem jungen Simmel, Durkheim und Bergson.¹⁴² Als Begründer des Pragmatismus gilt C.S. Peirce, der den Begriff des Pragmatismus von Kant übernommen und weiterentwickelt hat. So versteht Kant unter dem pragmatischen Denken die Anpassung der praktischen Vernunft an die empirischen Umstände, wobei Peirce die eigentliche Herausforderung in der Entwicklung einer eigenständigen praxisorientierten praktischen Vernünftigkeit sieht und damit die Entscheidung und das Handeln in den Mittelpunkt des Denkens stellt und nicht eine a priori begründete praktische Vernunft.¹⁴³ Die Vermittlung von Theorie und Praxis und von Erkenntnis und Interesse bildet im Anschluss an Peirce die Gemeinsamkeit aller pragmatischen Ansätze, wobei anders als im Marxismus und Existenzialismus, der modernen Naturwissenschaften eine zentrale Rolle zugeschrieben wird.¹⁴⁴ Von der zentralen Stellung des Handlungsbegriffs und einer praxisorientierten Vernunft ausgehend, haben die verschiedenen Philosophen des Pragmatismus jedoch ganz unterschiedliche Interessen verfolgt – so legt Peirce seinen Schwerpunkt auf die Wissenschafts- und Zeichentheorie, William James auf die Psychologie des Individuums, Mead auf die sozialpsychologische Perspektive und John Dewey auf die Verwirklichung einer demokratischen Lebensform in der

¹⁴⁰ Vgl. Dewey 2002 (c), S. 8. Am treffendsten ist der Begriff Experimentalismus wie Werner Correll anmerkt, da Pragmatismus und Instrumentalismus immer in die Nähe des Utilitarismus gerückt werden (vgl. Correll 1964, S. 95).

¹⁴¹ Im europäischen Raum wird dagegen mit Pragmatismus bis ins 19. Jahrhundert eine besondere Form der Geschichtsschreibung bezeichnet, die nach den Motiven, Absichten und Zielen der handelnden Personen fragt (vgl. Ritter und Gründer 1989, S. 1242ff.).

¹⁴² Vgl. Oehler 1995, S. 11.

¹⁴³ Vgl. Martens 2002, S. 11, Peirce 2002, S. 101.

¹⁴⁴ Vgl. Martens 2002, S. 3.

Industriegesellschaft und der dazu nötigen Pädagogik. Was die Gemeinsamkeit des Pragmatismus in seiner Frühphase bestimmt ist nach Oehler: „...der dynamische Zug, das heißt der prozessuale Charakter dieser Philosophie; die Relativität der Konzeption von Wirklichkeit; die Fallibilität alles Wissens; die Überzeugung von der demokratischen Freiheit des Individuums, verbunden mit der Ansicht, daß das menschliche Denken eine natürlich und sozial bedingte Form der Anpassung an die Wirklichkeit, so wie wir als Menschen sie erfahren, ist und daß das Denken der Befriedigung von Interessen dient, also ein interessegeleitetes Denken bezüglich der Realisierung von Absichten in einer sich verändernden Welt ist, dergestalt, daß das jeweils erlangte Wissen der Einschätzung neuer Erfahrungen nutzbar gemacht, aber zugleich auch von diesen kontrolliert wird, mithin also sich an ihnen zu bewähren hat oder von ihnen widerlegt wird.“¹⁴⁵ Und nach Ludwig Nagel sind es gerade drei Charakteristika des Pragmatismus, die als Konsequenz aus der Handlungsorientierung diesen als modernen philosophischen Ansatz bis heute so attraktiv machen: Er ist grundsätzlich anti-fundamentalistisch, ohne den Wahrheitsanspruch fallen zu lassen, er kritisiert jede Universalisierung deterministischer Erklärungsmuster, was dem intelligenten Handelnden bei den Entwicklungs- und Entstehungsprozessen eine herausragende Rolle zuspricht und das pragmatische Denken ist pluralistisch, sodass verschiedene Wissensstrukturen und Wissensformen im Hinblick auf ihre Konsequenzen zugelassen werden.¹⁴⁶ Besonders in Europa bereitete das neue Realitätsverständnis des Pragmatismus große Schwierigkeiten: „Aber der charakteristischste Zug pragmatischer Begriffe der Realität ist genau der, dass keine Theorie der Realität möglich oder notwendig ist.“¹⁴⁷ Genau wegen dieser Haltung wurde dem Pragmatismus oft vorgehalten eine Anti-Philosophie zu sein, da es doch gerade das Wesen der Philosophie sei, nach den letzten Gründen und Ursachen zu fragen.¹⁴⁸ Dabei sehen die Vertreter des Pragmatismus ihre Aufgabe eben in einer Weiterentwicklung der Philosophie, damit diese ihre besondere Rolle als Sinnstifterin für Wissenschaft und Gesellschaft in der Moderne beibehalten kann.¹⁴⁹ So

¹⁴⁵ Oehler 1995, S. 9

¹⁴⁶ Vgl. Nagel 1998 S. 7f.

¹⁴⁷ Dewey 2004, S.185

¹⁴⁸ So bemerkt Schreier zu der meist vernichtenden Kritik am Pragmatismus: „Die Pragmatismus-Kritik ist im wesentlichen die Bemängelung dessen, was als normatives Defizit wahrgenommen wird: Verlust des objektiven Wahrheitskriteriums, ethischer Subjektivismus und Relativismus führe zu Nihilismus und zum Niedergang der Kultur, bis hin zur (unbeabsichtigten) Bereitung des Weges für den Faschismus.“ (Schreier 1986, S. 41)

¹⁴⁹ So ist die Rezensionsgeschichte des Pragmatismus in Deutschland seit dem III. Internationalen Kongress für Philosophie 1908 durch sein Missverständnis geprägt. Ausgangspunkt der Kritik war der pragmatische Wahrheitsbegriff, dem sich durch seine Umkehrung von Ursache und Wirkung ein reines Nutzendenken unterstellt wurde. Später wurde die Hinwendung an die erfahrbare Gegenwart von Max Scheler und Max Horkheimer mit dem Positivismus gleichgesetzt und er so wegen seiner fehlenden kritischen Sicht abgeurteilt. Erst K.O. Apel hob die besondere Bedeutung von Charles Sander Peirce und Georg Herbert Mead hervor und verschaffte ihnen so eine wachsende Bedeutung im Bereich der deutschen Soziologie und Philosophie. John

bringt Hans Joas den Pragmatismus folgendermaßen auf den Punkt: „Das Ende der Gewissheiten aber war für sie nicht Grund zur Verzweiflung. Ihre Bemühung ging vielmehr dahin, nach der Möglichkeit von Wissenschaft, von individuell sinnvollem Leben und von Demokratie unter diesen Bedingungen zu fragen.“¹⁵⁰

Charles W. Morris führt vier Voraussetzungen an, auf deren Grundlage der Pragmatismus in seiner Form überhaupt erst ermöglicht wurde und die für sein Verständnis notwendig sind¹⁵¹: Erstens die wachsende Bedeutung der naturwissenschaftlichen Methoden seit dem 19. Jahrhundert, zweitens den philosophischen Empirismus, der sich von der Vorstellung verabschiedete, allein durch den Gebrauch der reinen Vernunft die Welt zu erfassen, drittens die Evolutionstheorie von Darwin, die von einem ständigen Entwicklungsprozess der Lebewesen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ausging und schließlich das Ideal der amerikanischen Demokratie, dem sich alle Pragmatisten bedingungslos verpflichtet fühlten. Das Ideal der amerikanischen Demokratie steht dabei für einen Freiheitsbegriff, der von der Verwirklichung individueller Interessen und Begabungen innerhalb einer liberalen Gesellschaftsordnung ausgeht.¹⁵² Die besondere Bedeutung des Experimentalismus, der Evolutionstheorie, der auf die Praxis ausgerichteten Vernunft und der individuellen Freiheit verweisen dabei auf die zentrale Rolle des kreativ-gestaltenden Handelns für den Pragmatismus, d.h. es ist das kreative Handeln der Menschen, welches sich gestalterische Freiheit durch vernünftige Experimentierfreudigkeit innerhalb demokratischer Verhältnisse verschafft und sich so in den Evolutionsprozess einschreibt. Da es sich beim Pragmatismus aber nicht lediglich um eine neue Theorie oder ein neues Analyseverfahren handelt, sondern um eine praktische Philosophie, gilt die Aufmerksamkeit weniger dem Handeln an sich, sondern vielmehr dem gestaltenden Eingriff in die Wirklichkeit und somit der konkreten Möglichkeit von Freiheit. Der Pragmatismus ist also der Versuch, die Frage nach den konkreten Möglichkeiten des kreativen und gestaltenden Handelns in der modernen demokratischen Gesellschaft zu beantworten.¹⁵³

Dewey wurde so gut wie gar nicht als Philosoph, sondern nur als Pädagoge wahrgenommen (vgl. Engler 1992, S. 45ff.).

¹⁵⁰ Joas 1992, S. 7

¹⁵¹ Vgl. Morris 1977, S. 194ff.

¹⁵² So ist für Richard Rorty der Pragmatismus die philosophische Grundlage der amerikanischen Demokratie mit ihrem Versprechen der freien Selbstverwirklichung (vgl. Rorty 1993, S. 14f.).

¹⁵³ Joas 1992, S. 10

2.2 Die experimentelle Logik

Um den problematischen Situationen im Leben zu begegnen bezieht sich Dewey auf den Experimentalismus als die bewährte wissenschaftliche Vorgehensweise, um neue Handlungsmöglichkeiten und damit einhergehend neue Erfahrungsbereiche zu erschließen. Dabei bezeichnet der Experimentalismus nicht eine bestimmte Methode, sondern vielmehr eine allgemeine Logik, die als Grundlage für die Entwicklung verschiedener Methoden gilt.¹⁵⁴ Deweys Anliegen ist es, diese experimentelle Logik selbst zu einem Teil des gesunden Menschenverstandes zu machen, um auf experimentelle Weise die Probleme von Gebrauch und Genuss im alltäglichen Handeln zu lösen.¹⁵⁵ So sollte es zur Gewohnheit werden, herrschenden Regeln und Vorschriften in problematischen Situationen durch die experimentelle Suche nach neuen Erfahrungsmöglichkeiten zu begegnen.¹⁵⁶ Der Ausgangspunkt für das experimentelle Denken ist ein erfahrbarer Widerstand im alltäglichen Gebrauch und Genuss, der als solcher erstmal nicht begriffen, aber durchaus sinnlich empfunden werden kann und durch unterschiedliche Gefühle und Stimmungen zum Ausdruck kommt. „Sinnesempfindungen dieser Art sind emotional und praktisch und nicht kognitiv oder intellektuell. Sie sind heftige Reaktionen aufgrund einer Veränderung, die aus einer Unterbrechung einer früheren Anpassung folgt. Sie sind Signale zu Neuausrichtungen der Handlungen.“¹⁵⁷ Der empfundene sinnliche Reiz hat noch keine Bedeutung, sondern wird grundsätzlich nur als Widerstand erfahren und weckt so das Bedürfnis nach Veränderung und damit auch nach dem Verständnis des Problems, d.h. er ist der Auslöser eines Denkprozesses. So sagt Dewey über das Denken: „Es ist kein Akt spontaner Entladung, es vollzieht sich nicht nach allgemeinen Gesetzen. Es muss ein ganz bestimmter Anlass vorhanden sein, um es auszulösen.“¹⁵⁸ Der Ursprung des Denkens liegt also nicht im menschlichen Subjekt, sondern Denken ist die Reaktion auf einen Impuls, der aus einer Situation entspringt und nach deren Veränderung verlangt. Die Reaktion auf den Widerstand gliedert sich dabei in fünf aufeinander folgende Schritte: „(i) Man begegnet einer Schwierigkeit, (ii) sie wird lokalisiert und präzisiert, (iii) Ansatz einer mögliche Lösung, (iv) logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes, (v) weitere Beobachtungen und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung, das heißt der Denkprozess findet einen Abschluss, indem man sich für oder wider die bedingt angenommene Lösung entscheidet.“¹⁵⁹ Es handelt

¹⁵⁴ Vgl. Dewey 2002 (c), S.17

¹⁵⁵ Vgl. ebd. S. 80

¹⁵⁶ Vgl. ebd. S. 27

¹⁵⁷ Dewey 1989, S. 134

¹⁵⁸ Dewey 2002(b), S.15

¹⁵⁹ Ebd. S. 56

sich dabei nicht um einen blinden Aktivismus oder ein „trial and error“-Verfahren, sondern es geht erst einmal um eine Analyse der problematischen Situation, um so das Problem aus den Wirkungsverhältnissen heraus zu verstehen, um so durch das eigene Handeln überprüfbare Hypothesen aufzustellen.¹⁶⁰ So betont Peirce: „Während die beiden Hauptteile des Ereignisses selbst die Aktion und die Reaktion sind, liegt doch die Wesenheit des Experiments in seinem Zweck und Plan.“¹⁶¹ Die experimentelle Forschung dient somit dem Übergang von einer unbestimmten und als problematisch erfahrenen Situation in eine, die in ihren konstruktiven Merkmalen so bestimmt wird, dass man gestaltend in sie eingreifen kann.¹⁶² Die Hypothesen sind dabei als theoretische Entwürfe zu verstehen, welche selbst zur Praxis des Handelns gehören bzw. diese in ihrer besonderen Form erst begründen. Gleichzeitig erfahren die Hypothesen und Theorien ihre Bedeutung erst durch die Erfahrung, die sie tatsächlich ermöglichen. Es geht hier also nicht nur um einen Zuwachs an kognitiver Erkenntnis, sondern um die Möglichkeit der tatsächlichen Veränderung einer Situation und der mit dem eigenen Handeln verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten. Peirce nennt die durch das Experiment hervorgebrachten Erfahrungen auch experimentelle Phänomene, da diese nicht unabhängig von dem tatsächlichen Experiment existieren, gleichzeitig aber durch die Wiederholung des Experiments immer wieder bestätigt werden sollen.¹⁶³ Die dem experimentellen Vorgehen zugrunde liegende experimentelle Logik begründet sich in ihrem Wahrheitsanspruch dabei erst durch die tatsächliche Verbesserung der Erfahrung.¹⁶⁴

Experimentell bedeutet hier aber nicht nur, dass man bewusst versucht, ein Experiment auszurichten, um das Problem zu lösen, sondern auch das Eingeständnis, dass man durch das Involviertsein in die gegebene Situation sich nur experimentell zu ihr verhalten kann. So kann nicht alles in einer problematischen Situation problematisiert werden, da dies bedeuten würde, dass man als Mensch in der Lage wäre, sich gänzlich von der gegebenen Situation zu emanzipieren, um dann aus einer neutralen Außenperspektive das Problem zu analysieren und zu lösen. Vielmehr betont Dewey: „Bewusstes Denken vollzieht sich im Rahmen dessen, was stillschweigend vorausgesetzt wird.“¹⁶⁵ Da wir als Handelnde Teil der Situation sind, kann nicht jede Selbstverständlichkeit bzw. jeder Orientierungspunkt hinterfragt werden, da sonst die Formulierung von Hypothesen unmöglich würde. „Alle Forschung findet auf einer

¹⁶⁰ Hier wird auch deutlich, dass der Pragmatismus nichts mit einem Reiz-Reaktions-Behaviorismus zu tun hat, da es vielmehr darum geht, in einem Reflexionsprozess der Situation angemessene Handlungsoptionen zu entwerfen.

¹⁶¹ Peirce 2002, S. 113

¹⁶² Dewey 2002 (c), S. 131

¹⁶³ Vgl. Peirce 2002, S. 114

¹⁶⁴ Dewey 2002 (c), S. 7

¹⁶⁵ Dewey 2002 (b), S. 155

kulturellen Grundlage statt, die letztlich durch die Natur sozialer Beziehungen bestimmt wird.“¹⁶⁶ Die Ausrichtung von Experimenten hängt also von den verfügbaren Mitteln, den Begrifflichkeiten, den Bräuchen und Gewohnheiten usw. ab. So muss man beim Nachdenken über die beste Handlungsoption immer wieder auf die bestehenden Tatsachen, die vorhandenen Mittel und das eigene Erfahrungswissen zurückgreifen, die immer von einem kulturellen Kontext bestimmt sind. Würden die Hypothesen nicht aus der gegebenen Situation heraus formuliert werden, würden sie sich auch jeglicher Überprüfung entziehen.¹⁶⁷ So können Hypothesen und Zwecksetzungen, die sich aus rein rationalen Gedankensystemen oder utopischen Hoffnungen deduktiv ableiten, nicht der Überwindung einer problematischen Situation dienen. Auch kann kein noch so intelligentes Handeln aufgrund der Komplexität der Situation mit Sicherheit zu einem bestimmten Ergebnis führt. „Denn in jedem Objekt der Primärerfahrung stecken immer Möglichkeiten, die nicht explizit sind; jedes Objekt, das zutage liegt, ist belastet mit möglichen Konsequenzen, die verborgen sind; ...“¹⁶⁸ So hat eine verbesserte Situation und der damit einhergehende Wissenszuwachs immer nur eine begrenzte Dauer und befriedigt so nicht mehr das traditionelle Wahrheitsbedürfnis, welches mit der Erkenntnis einer absoluten Gewissheit und dem Versprechen eines sicheren Zustands einhergeht. „Es gibt keine endgültige Klärung, weil jede Problemlösung die Bedingung eines bestimmten Grades an neuer Beunruhigung einführt.“¹⁶⁹ Die Wirklichkeit nur unter dem Aspekt der einfachen Kausalbeziehungen zu verstehen, wo alles berechenbar wäre, wäre also nicht mit dem Denken der Immanenz zu vereinbaren, da auch hier eine externe Position eingenommen werden würde, die den Einzelnen über die Situation hinaushebt.¹⁷⁰ Das experimentelle Denken begründet sich durch die Akzeptanz des eigenen Involviertseins in das Geschehen und die Verabschiedung von der Vorstellung, die Gewissheit über das richtige Handeln jenseits der Erfahrungen, die mit dem Handeln in einer gegebenen Situation einhergehen, erlangen zu können. Warum dem Erfahrungswert solch eine besondere Bedeutung gegeben wird, dass man ihm als Richtschnur des Handelns vertraut, wird bei Dewey aber erst verständlich, wenn man den Selbstzweck der Erfahrung innerhalb seiner Ästhetik versteht. „The telos of experience is the aesthetic.“¹⁷¹

¹⁶⁶ Dewey 2002 (c), S. 560

¹⁶⁷ James 2001, S. 93

¹⁶⁸ Dewey 1995, S. 37

¹⁶⁹ Dewey 2002 (c), S. 52

¹⁷⁰ Wie sich Kausaldenken und das Denken der Immanenz doch verbinden kann, zeigt sich an Spinozas Ethik. Allerdings geht Spinoza davon aus, dass die Natur kausal geordnet ist, da sich in ihr ein vernünftiger Gott zum Ausdruck bringt. Bei Dewey ist die Interaktion als das natürliche Prinzip einer sich entwickelnden Natur aber keiner erkennbaren Gesetzmäßigkeit untergeordnet. Das kausale Denken hilft nur, Konsequenzen aus dem eigenen Handeln mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorausszusehen.

¹⁷¹ Alexander 1987, S. 9 der Einleitung

2.3 Die zentrale Rolle der ästhetischen Erfahrung im Experimentalismus

John Dewey hat sich erst in einem seiner letzten Bücher explizit mit dem Thema der Kunst und der ästhetischen Erfahrung auseinandergesetzt, obwohl es gerade die Theorie der ästhetischen Erfahrung ist, welche als Fundament seiner Philosophie verstanden werden kann und sein Verständnis vom kritischen Denken begründet.¹⁷² Oder wie Zeltner es auf den Punkt bringt: „Dewey’s philosophy is his aesthetics, and all that he meticulously worked on in the areas of logic, metaphysics, epistemology, and psychology is brought to culmination in his understanding of the aesthetic and art.“¹⁷³ So ist die Idee, die er mit dem Begriff der ästhetischen Erfahrung und der Kunst zum Ausdruck bringt, von Anfang an in seinem Werk vertreten und bedeutet keine Abkehr von seinen früheren Positionen. Dementsprechend betont auch Alexander die besondere Bedeutung von Deweys Buch über die ästhetische Erfahrung für das Gesamtverständnis: „And so, I maintain, Dewey’s discussion of „art as experience“ is essential to understanding his mature philosophy as well as the import of much of his earlier thought.“¹⁷⁴ Was Kunst und ästhetische Erfahrung sind, erschließt sich dabei nicht über das Kunstwerk als fertiges Produkt oder über ein ergreifendes Ereignis als ästhetische Erfahrung, sondern wird vom gestaltenden und experimentellen Handeln her verstanden. „In fact, in the processes of artistic creation and artistic enjoyment ... experience of itself becomes more patently what it always incipiently is.“¹⁷⁵ Das Verständnis der ästhetischen Erfahrung ist dabei wiederum die Grundlage für das Verständnis der Erfahrung als gelungenem Interaktionsprozess. So betont Dewey: „Der Philosoph muß die ästhetische Erfahrung aufsuchen, wenn er verstehen will, was Erfahrung ist.“¹⁷⁶ Und wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, leitet sich aus dem Verständnis des Erfahrungsbegriffs die Bedeutung aller wesentlicher Begrifflichkeiten Deweys ab.

Die ästhetische Erfahrung wird bei Dewey als Phänomen im Kontext alltäglicher Handlungsvollzüge untersucht, d.h. die alltäglichen Handlungen werden selbst unter dem Aspekt der Kunst bzw. der künstlerischen Tätigkeit verstanden: „Kunst ist eine Qualität der Handlung und das Resultat einer Handlung ... Da sie mit Thema und Inhalt einer Handlung zusammenhängt, ist Kunst ihrem Wesen nach adjektivisch. Wenn wir behaupten, Tennisspielen, Singen, ein Stück aufführen und eine Vielzahl anderer Tätigkeiten seien Kunst, dann lassen wir uns auf eine elliptische Redeweise ein: daß in der Art der Ausführung solcher

¹⁷² Engler 1992, S. 7 und S. 72

¹⁷³ Zeltner 1975, S. 3

¹⁷⁴ Alexander 1998, S. 5

¹⁷⁵ Edman 1976, S. 49

¹⁷⁶ Dewey 1988 (b), S. 321

Tätigkeiten Kunst liege und daß diese Kunst dasjenige, was getan und produziert wird, in der Weise qualifiziert, daß Aktivitäten auch bei denen, die sie wahrnehmen, verursacht werden, worin ebenfalls Kunst liegt.“¹⁷⁷ Und an einer anderen Stelle schreibt er: „Achtet ein umsichtiger Handwerker bei der Ausübung seines Berufes darauf, daß er seine Arbeit einwandfrei und für sich selbst zufriedenstellend ausführt, und behandelt er sein Material achtsam und liebevoll, so ist seine Tätigkeit eine künstlerische Tätigkeit.“¹⁷⁸ Der Kunstbegriff bezeichnet also eine schöpferische Tätigkeit, die durch die Interaktion mit dem vorhandenen Material zu einer die Handlung begleitenden, besonderen qualitativen Erfahrung führt.¹⁷⁹ „Das Ästhetische in der ästhetischen Erfahrung ist nur in dem Vollzug anwesend, kann nicht als Produkt oder Ergebnis daraus abgezogen oder beliebig wiederholt werden.“¹⁸⁰ Dadurch, dass Dewey die Bedeutung der eigenen Tätigkeit für die Ermöglichung der ästhetischen Erfahrung hervorhebt, stellt er sich gegen das von Kant geprägte allgemein anerkannte Verständnis der ästhetischen Erfahrung, welches von einem interesselosen Betrachter ausgeht, und gilt als einer der Begründer einer handlungsorientierten Ästhetik.¹⁸¹

Der ästhetische Handlungsvollzug wird dabei von einem mechanischen und einem rein willkürlichen und ziellosen Handeln abgegrenzt: „Somit liegt das Nicht-Ästhetische innerhalb zweier Grenzlinien. An der einen herrscht die lockere Reihenfolge, die weder an einer bestimmten Stelle beginnt, noch an einer bestimmten Stelle endet – enden im Sinne von aufhören. An der anderen herrscht Stillstand, Verengung, hervorgerufen durch Teile, die nur mechanisch miteinander verbunden sind.“¹⁸² Beide Fälle zeichnen sich durch das Fehlen einer bewussten und auf das Gelingen des Interaktionsprozesses mit der jeweiligen Umwelt ausgerichtete Handlung aus, wie es auch bei Deweys Vorstellung von einem gelungenen Experiment der Fall ist. So zeichnet sich das mechanische Handeln durch eine blinde und gewaltsame Unterwerfung der Umwelt anhand der Wiederholung bestehender Handlungsmuster aus und das willkürliche Handeln durch Inkonsequenz und richtungslose Nachgiebigkeit beim Vollzug des Handlungsprozesses. Dies bedeutet aber nicht, dass gerade

¹⁷⁷ Ebd. S. 249

¹⁷⁸ Ebd. S. 12

¹⁷⁹ So erfahren auch Kunstwerke ihre Bedeutung erst über die ästhetische Erfahrung, die den Schaffensprozess des Künstlers, aber auch den Akt des Verstehens beim Betrachter bestimmt. „Aber Rezeptivität bedeutet nicht Passivität. Auch sie ist ein Prozeß, der aus einer Reihe von aufeinander bezogenen Handlungen besteht, die sich in Richtung auf eine objektive Erfüllung akkumuliert. Andernfalls handelt es sich nicht um Perzeption, sondern um Wiedererkennen.“ (Dewey 1988 (b), S. 66) Oder an einer anderen Stelle heißt es: „Ohne einen Akt der Neuschöpfung wird ein Gegenstand nicht als Kunstwerk perzipiert.“ (Dewey 1988(b), S. 69) Kadish verweist in diesem Zusammenhang auf die Verbindung des Verständnisses von einem Kunstwerk und dem Verständnis ungewohnter Handlungen anderer Menschen (vgl. Kadish 1977, S. 86f.).

¹⁸⁰ Engler 1992, S. 206

¹⁸¹ Vgl. Edman 1976, S. 52f.

¹⁸² Dewey 1988 (b), S. 53

die mechanische Handlungsform nicht äußerst effektiv im Hinblick auf ihre Resultate wäre. „Es ist möglich, effektiv zu handeln, ohne dabei eine bewußte Erfahrung zu machen. Die Tätigkeit ist zu automatisch, als daß eine Vorstellung davon aufkommen könnte, worum es sich handelt und welches das Ziel ist. Sie kommt zu einem Ende, aber nicht zu einem vollendeten Abschluß im Bewußtsein.“¹⁸³ Das mechanische Handeln kann also durchaus erfolgreich sein, d.h. bestimmte Ergebnisse hervorbringen. Es wird aber niemals durch eine bewusste Interaktion mit der Umwelt bestimmt sein, die zu einer ästhetischen Erfahrung bzw. zu einem eigentlich vollendeten Erfahrungsprozess führt. „In allen Erfahrungsbereichen bestimmt Äußerlichkeit der Mittel das Mechanische.“¹⁸⁴ Auf der anderen Seite wehrt sich Dewey auch gegen die Vorstellung eines Lebensflusses, in dem man sich, durch seine Intuitionen geleitet, treiben lassen könnte.¹⁸⁵ Bei diesem Verständnis von einem mit der Welt intuitiv verbundenem Handeln werden die Mühen und Anstrengungen auf der Grundlage eines intelligenten Entwurfs, die für Dewey zu einer bewussten Interaktion mit der Umwelt gehören, ausgeblendet. Die ästhetische Erfahrung tritt nur bei einer bewussten Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt auf und ergreift ihn als Ganzes. „Es ist die Ganzheitlichkeit im Erfahrungsprozeß von Tun und Erkennen, die den Unterschied setzt zwischen dem, was Kunst und dem, was keine Kunst ist.“¹⁸⁶ Oder wie Boisvert es sagt: „Experiencing is a fully human activity.“¹⁸⁷ Während also der mechanische Handlungsvollzug nur blind eine gewohnte Praktik wiederholt und das intuitive Handeln nur die emotionale Seite des Menschen anspricht, so verlangt die gelingende Interaktion selbst die Interaktion verschiedener Ebenen beim Handelnden: „Bei einer elementaren Erfahrung ist es nicht möglich, Praktisches, Emotionales und Intellektuelles voneinander zu trennen und die Eigenschaften des einen über und gegen die der anderen zu setzen. Die emotionale Phase fügt die Teile zu einem einmaligen Ganzen zusammen. „Intellektuell“ weist einfach auf die Tatsache hin, daß der Erfahrung eine Bedeutung innewohnt; „praktisch“ zeigt an, daß der Organismus in einer wechselseitigen Beziehung zu den Dingen und Vorgängen seiner Umwelt steht.“¹⁸⁸ Dadurch, dass der Handelnde auf so vielfältige Art und Weise herausgefordert wird und sich so der Interaktion mit seiner Umwelt aussetzt, werden er und seine Umwelt verändert aus der Interaktion heraustreten, was beim rein intuitiven und mechanischen Handeln nicht der Fall ist.

¹⁸³ Ebd. S. 51

¹⁸⁴ Dewey 1988 (b), S. 230

¹⁸⁵ Dabei bezieht sich Dewey immer wieder auf Henry Bergson, dessen auf den Intuitionen begründete Lebensphilosophie er ablehnt (vgl. Dewey 2004, S.184).

¹⁸⁶ Dewey 1988 (b), S. 37

¹⁸⁷ Boisvert 1998 (b), S. 124

¹⁸⁸ Dewey 1988 (b), S. 69

Die ästhetische Erfahrung begründet sich also in einem lebhaften Wechselspiel vom Erleiden der Wirkungen der Umwelt und dem aktiven Gestalten von Wirkungen auf die Umwelt als konkrete Antwort auf die Wirkungen der Umwelt. Die Wirkung der Umwelt ist genau dann am stärksten zu spüren und dringt ins Bewusstsein, wenn der gewohnte Handlungsvollzug durch einen Widerstand oder ein starkes Bedürfnis gestört wird – dies gilt für die Wirkung eines ungewöhnlichen Kunstwerks genauso, wie für die Wirkung jeder problematisch erfahrenen Situation. Der Widerstand gegen einen gewohnten Handlungsablauf ist dabei nicht nur der Impuls, der zum Denken anregt und nach einer Lösung verlangt, sondern bietet für den Handelnden überhaupt erst die Möglichkeit einer ästhetischen Erfahrung.¹⁸⁹ So zeichnet sich Kunst durch die Einheit von der Notwendigkeit auf einen Widerstand zu reagieren und der Freiheit der tatsächlichen Reaktion aus.¹⁹⁰ Der gewöhnliche Handlungsvollzug unterscheidet sich von dem gestalterischen Handeln durch die Intensität, mit der man sich der Herausforderung stellt und dem gelungenen Abschluss des Widerstandsbewältigungsprozesses. „Die gewöhnliche Situation ist in Deweys späterem System also ein diffuser, ablenkungsbedrohter, monotoner Widerstandsbewältigungsprozeß gegenüber einem unbedeutenden Widerstand. Die ästhetische Situation dagegen ist ein prägnanter, nicht ablenkungsbedrohter, intensiv und unmittelbar erlebter Widerstandsbewältigungsprozeß gegenüber einem bedeutenden Widerstand.“¹⁹¹ Das gewöhnliche Handeln, welches keine ästhetische Erfahrung ermöglicht, zeichnet sich also durch die fehlende Bereitschaft aus, sich den gegebenen Herausforderungen zu stellen. Die ästhetische Erfahrung darf also nicht unabhängig von den Handlungen und der vollzogenen Interaktion in ihren verschiedenen Schritten verstanden werden: „Eine Augenblicks-Erfahrung ist eine Unmöglichkeit, biologisch wie psychologisch gesehen. Erfahrung ist ein Produkt, man könnte fast sagen: ein Nebenprodukt einer kontinuierlichen und sich steigernden Interaktion eines organischen Subjekts mit der Welt.“¹⁹² Dagegen ist die Bereitschaft, sich der Herausforderung zu stellen, wiederum nicht von der Logik der experimentellen Forschung zu trennen, d.h. die ästhetische Erfahrung ist die erlebte Qualität, die den Prozess der experimentellen Forschung begleitet und ihren Höhepunkt in der neu gestalteten Interaktion findet.¹⁹³

Dieser Aspekt ist grundlegend für das Verständnis der Philosophie Deweys, denn erst dadurch wird aus dem Pragmatismus mehr als eine Problemlösungsphilosophie bzw. eine

¹⁸⁹ Vgl. ebd. S. 72

¹⁹⁰ Dewey 1995, S. 338

¹⁹¹ Raters-Mohr 1994, S. 46

¹⁹² Dewey 1988 (b), S. 257

¹⁹³ Vgl. Raters-Mohr 1994, S. 33

Überlebensstrategie. Wenn nämlich die Überwindung eines Widerstandes zu einer ästhetischen Erfahrung führt, liegt der Zweck des Handelns nicht im Resultat, sondern in einem Interaktionsprozess mit einem Höhepunkt, der sich durch eine neu gewachsene dynamische Ordnung auszeichnet und den Handelnden als Teil dieser Ordnung emotional tief ergreift.¹⁹⁴ In der künstlerischen Tätigkeit und der sie begleitenden ästhetischen Erfahrung verschwindet die klare Trennung von Konsumtion und Produktion und stellt eine Art des Handelns vor, das sich sowohl durch seinen Selbstzweck, wie auch durch seine Produktivität auszeichnet. So gilt es auch, den experimentellen Prozess unter dem Aspekt seiner erfahrbaren ästhetischen Qualität zu verstehen, d.h. erst die Qualität der ästhetischen Erfahrung begründet, warum man sich auf den Prozess der experimentellen Widerstandsbewältigung überhaupt einlassen soll. Dabei erfährt der Widerstand eine durchweg positive Bedeutung aufgrund der Art des gestalterischen Handelns und der damit einhergehenden Erfahrung, die er eröffnet: „Der Faktor Widerstand verdient an dieser Stelle besondere Beachtung. Ohne innere Spannung gäbe es ein ungegliedertes Dahinströmen zu einem blindlings gesetzten Ziel. Es gäbe nichts, das als Entwicklung oder Vollendung bezeichnet werden könnte.“¹⁹⁵ So ist für Dewey nicht der Zustand einer absoluten Harmonie erstrebenswert, sondern vielmehr eine Philosophie, die den Widerstand als Möglichkeit zur ästhetischen Erfahrung bejaht. „Genauso wie in politischer Hinsicht das Ideal der Versöhnung wohl nie verwirklicht wird, hat auch das philosophisch-systematische Ideal der Versöhnung lediglich den Status eines imaginären Konvergenzpunktes aller Lebensprozesse. Die tatsächliche Versöhnung aller Gegensätze (z.B. bei Hegel in der Geschichte oder im Christentum das Paradies) ist undenkbar, weil das das Ende aller Widerstandsbewältigungsprozesse und damit des Lebens selbst bedeuten würde.“¹⁹⁶ Das Ideal ist die im Handlungsvollzug sich verwirklichende experimentelle Haltung – das Ideal der Versöhnung ist nicht mehr als eine regulative Idee. So wird die ästhetische Erfahrung allein durch das Errichten einer Ordnung ermöglicht und liegt nicht in einer bereits erreichten Ordnung begründet. „Was die ästhetische Erfahrung ausmacht, ist die Umwandlung von Widerständen und Spannungen, von an sich zur Zerstreung verleitender Erregung, in eine Bewegung, die auf einen umfassenden, erfüllten Abschluß hinzielt.“¹⁹⁷ Die Ordnung erwächst einer Interaktionsform, die sich aus dem harmonischen Zusammenspiel der Wirkungen ergibt

¹⁹⁴ Vgl. Dewey 1988 (b), S. 70

¹⁹⁵ Dewey 1988 (b), S. 160

¹⁹⁶ Raters-Mohr, S. 69/70

¹⁹⁷ Dewey 1988 (b), S. 70

und eine wechselseitige Integration des Handelnden und seiner Umwelt in den evolutionären Naturprozess ermöglicht.¹⁹⁸

Zeltner hat nun auf eine analytisch sehr genaue Art und Weise die Unterscheidung zwischen gewöhnlichen Erfahrungen, Erfahrungen mit ästhetischem Charakter und ästhetischen Erfahrungen herausgearbeitet. So betont er, dass eine kognitive Erfahrung zwar durchaus einen ästhetischen Charakter haben kann, da sie aber als Erkenntnis nur die Vorbereitung auf einen späteren Handlungsvollzug ist, ihr der Selbstzweck, wie es bei der ästhetischen Erfahrung der Fall ist, aber fehlt.¹⁹⁹ Dabei macht er aber den Fehler, die Bestimmung der Bedeutung der Interaktion über das Ereignis der Interaktion zu stellen – für die Interaktion als Gestaltungsprozess spielt es aber keine Rolle, worauf er sich bezieht, sondern nur, ob er aus einem Bedürfnis entsteht und tatsächlich gelingt, denn die ästhetische Erfahrung und die Befriedigung des Bedürfnisses gehen aus diesem Prozess selbst hervor. So sagt Dewey über das Denken: „Denken ist eine Kunst par excellence; Wissen und Aussagen, die Produkte des Denkens sind, sind Kunstwerke, genauso wie Statuen und Symphonien.“²⁰⁰ Und an anderer Stelle betont Dewey, ohne eine Unterscheidung zwischen ästhetischer Erfahrung und Erfahrung mit ästhetischem Charakter zu machen: „Daher hat eine Denkerfahrung ihren eigenen ästhetischen Charakter. Sie unterscheidet sich von denjenigen Erfahrungen, deren ästhetischer Charakter gemeinhin anerkannt ist, lediglich durch ihre stofflichen Inhalt.“²⁰¹ So bietet die Lösung einer mathematischen Formel für Dewey durchaus die Möglichkeit einer ästhetischen Erfahrung, da die Lösung eines mathematischen Problems ein kreativer Ordnungsprozess ist und den Mathematiker von drückenden Fragen befreit.²⁰² Man darf hier auch nicht den Fehler machen, zwischen Körper und Geist zu trennen, sonst könnten literarische Werke den Menschen in seiner Gefühlswelt nicht ergreifen. Weiter versucht Zeltner eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Kunst zu machen: „The arts are deliberately cultivated to produce qualitative finalities, while the scientist’s activities are instrumental in that they lead further to further meanings.“²⁰³ Demgegenüber sagt Dewey: „Erkenntnis oder Wissenschaft als Kunstwerk überträgt, wie jedes andere Kunstwerk, Eigenschaften und Potentialitäten auf Dinge, zu denen sie vorher nicht gehörten.“²⁰⁴

¹⁹⁸ Vgl. Dewey 1988 (b), S. 22. Edman verweist in diesem Zusammenhang auf die Nähe zu Nietzsches Vorstellung des Ineinandergreifens des Dionysischen und des Apollinischen im Kunstwerk, da es bei Dewey auch um das Formen und Umformen von vorhandenen Kräften und Energien zu einer spannungsgeladenen Ordnung geht, die sich durch eine bewegte Harmonie auszeichnet (vgl. Edman 1976, S. 54).

¹⁹⁹ Vgl. Zeltner 1975, S. 20

²⁰⁰ Dewey 1995, S. 355/356

²⁰¹ Dewey 1988 (b), S. 50

²⁰² Vgl. ebd. S. 50; Dewey 1988 (c), S. 359

²⁰³ Zeltner 1975, S. 26

²⁰⁴ Dewey 1995, S. 358

Außerdem sollte für den Wissenschaftler die wissenschaftliche Forschung im Idealfall einen Selbstzweck haben und in einem persönlichen Interesse an der Lösung eines wissenschaftlichen Problems begründet sein. Schließlich spricht Zeltner den meisten alltäglichen Erfahrungen grundsätzlich jede ästhetische Qualität ab, da sie eher durch Kompromisse als durch einen selbstbestimmten Gestaltungsprozess bestimmt sind.²⁰⁵ Doch ist ein Kompromiss durchaus ein kreativer Gestaltungsprozess, der aus den Möglichkeiten der Interaktion innerhalb einer gegebenen Situation entspringt. Sollte er allerdings nicht mit einem befriedigenden Gefühl und einer ästhetischen Erfahrung einhergehen, so stellt sich vielmehr die Frage, ob das Problem tatsächlich gelöst und damit die problematische Situation überhaupt überwunden wurde. So ist zwar Zeltners Analyse durchaus schlüssig, zeichnet sich aber durch eine Perspektive aus, die Dewey nicht gerecht wird: Deweys Schwerpunkt liegt allein auf der Integration des Handelns in einen natürlichen Interaktionsprozess, der entweder gelingt oder nicht, wogegen Zeltner die jeweilige Funktion und Bedeutung des Interaktionsprozesses zu bestimmen versucht. Dies wird besonders deutlich, wenn er die Frage nach den schlechten Erfahrungen stellt.²⁰⁶ Denn für Dewey gibt es keine schlechte Erfahrung, höchstens unangenehme Ereignisse und unverarbeitete Impulse, die als Erfahrung verarbeitet zu positiven Erkenntnissen führen, die nicht von einem befreienden Gefühl zu trennen sind. So ist ein Trauma erst dann verarbeitet, wenn es zu Erkenntnissen führt, die erlauben, die problematische Situation, in der man sich als traumatisierter Mensch befindet, zu verändern. Diese Darstellung soll nicht die Leiden eines traumatisierten Menschen relativieren, sondern soll betonen, dass es auch für traumatisierte Menschen positive Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Zeltner hat aber durchaus recht, wenn er Dewey vorwirft, den Begriff der Erfahrung manchmal zu unbedacht zu verwenden und auch für Fälle zu verwenden, in denen keine ästhetische Erfahrung bzw. kein vollendeter Erfahrungsprozess vorliegt.

So differenziert Engler, wie Dewey an manchen Stellen selbst, den Erfahrungsbegriff in primäre und sekundäre Erfahrungen. „„Primary experience““ bezeichnet sowohl das „Erfahrung-machen“, wie das „Welt-haben“, sie zielt auf die allgemeinste Umschreibung menschlichen „Seins-in-der-Welt“, im Sinne eines Er-fahrens, Durch-fahrens von Welt, die Tatsächlichkeit des gelebten Lebens.“²⁰⁷ Der Mensch befindet sich immer schon in einer erfahrbaren Welt, in der er handelnd und verstehend in den alltäglichen Erfahrungen unreflektiert aufgeht. Mit Heidegger gesprochen, verlieren wir uns in unseren Besorgungen

²⁰⁵ Vgl. Zeltner 1975, S. 21f.

²⁰⁶ Vgl. ebd. S. 23

²⁰⁷ Engler 1993, S. 120/121

und dem Gerede des Alltäglichen.²⁰⁸ „„Sekundäre Erfahrungen“ umreißen dagegen die der natürlichen Einstellung erwachsener Praxisformen reflektierter und methodisch geleiteter Überlegungen und Verhaltensformen.“²⁰⁹ Diese sekundären Erfahrungen, sind dagegen aus dem Experiment innerhalb einer problematischen Situation entsprungen. Dabei geht es nicht darum, die primäre Erfahrung durch die sekundäre/reflektierte Erfahrung in ihrem Wesen zu erkennen und zu erklären. „Sie entschlüsselt nicht ein verborgenes Wesen hinter der „primary experience“, sondern entbindet jeweils einige der in den Kontexten der Faktizität real existierenden Möglichkeiten, ohne daß es dabei zu einer abschließenden Identifikation der Sache mit einer oder einigen der nun aktualisierten bzw. aktualisierbaren Möglichkeiten kommen muß.“²¹⁰ Man tritt nicht aus der erfahrbaren Welt heraus, sondern sucht in ihr bewusst nach neuen Erfahrungsmöglichkeiten. Es gibt keine ontologische Differenz²¹¹ zwischen den Erfahrungsweisen – beide sind Interaktionsprozesse – sondern nur einen graduellen Unterschied im Bezug auf die Wahrnehmung und die Intensität. So treffend Engler Dewey mit Heidegger analysiert, muss man doch betonen, dass es nicht Deweys Anliegen ist, eine Ontologie des Daseins zu entwickeln, sondern die Suche nach Möglichkeiten für kreatives Handeln und die Verwirklichung neuer Erfahrungsräume in konkreten Situationen durch seine Philosophie zu fördern. Deshalb reicht es festzustellen, dass es problematische Situationen gibt und wie man am besten mit ihnen umgeht, wobei sich alle anderen theoretischen Überlegungen aus dieser Fragestellung ableiten. So stellt sich mir die Frage, ob man eine Differenz, wie Engler sie einführt, überhaupt braucht - und wenn ja, welche Rolle ihr bei der Überwindung problematischer Situationen zugesprochen werden kann.²¹² Die besondere Rolle, die der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen in dieser Untersuchung zugesprochen wird, soll genau den Fehler vermeiden, Dewey als Theoretiker der Erfahrungswelt zu behandeln, sondern soll deutlich machen, dass all seine theoretischen Ausführungen lediglich als Mittel zur Verwirklichung ästhetischer Erfahrungen in allen Lebensbereichen zu verstehen sind.

²⁰⁸ Vgl. Heidegger 1993 S. 169 und S. 193

²⁰⁹ Engler 1993, S. 124

²¹⁰ Ebd. S. 125

²¹¹ Ebd. S. 124

²¹² Es gibt durchaus eine breite Debatte über Deweys Ästhetik, die bei Raters-Mohr umfassend und klar dargestellt wird (vgl. Raters-Mohr 1994, S. 114 – 141). Auch Alexander setzt sich intensiv mit einigen Kritikern Deweys auseinander (vgl. Alexander 1987, S. 1-14). Da die kritischen Positionen die hier vorgestellte Argumentationsweise nicht entscheidend berühren, werde ich nicht weiter darauf eingehen. Für Dewey selbst basierten die Kritiken meist auf einem grundsätzlichen Missverständnis seines Anliegens.

2.4 Die Imagination der Wirklichkeit

Dass Deweys Pragmatismus durch einen künstlerischen Umgang mit der Welt gekennzeichnet ist, zeigt sich gerade an der Bedeutung, die er der kreativen Intelligenz und der Imagination beim Entwurf neuer Handlungsmöglichkeiten zuspricht. „Eine pragmatische Intelligenz ist eine kreative, keine mechanische Intelligenz.“²¹³ Die weiter oben angesprochenen Hypothesen- und Theoriebildungen sind somit eher einem kreativen Prozess zu verdanken, anstatt einem regelgeleiteten methodischen Vorgehen. „Tatsächlich kann man ruhig sagen, daß schöpferische Konzeptionen in Philosophie und Wissenschaft nur denjenigen gelingen, die bis zum Punkt der Träumerei entspannt sind.“²¹⁴ Das Wesentliche der kreativen Intelligenz besteht in der Bereitschaft sich in einen Denkprozess einzulassen, der sich durch die Interaktion der Erinnerung früherer Erfahrungen mit der gegenwärtigen Situation auszeichnet. „Die Kraft der Imagination ist die umfassende Fähigkeit, sinnlich Wahrnehmbares bedeutungsvoll zu arrangieren durch In-Beziehung-Setzung von Situationsdaten der Gegenwart mit Daten und Werten aus vergangenen und gegenwärtigen Situationen.“²¹⁵ Es ist die problematische Situation, der Widerstand oder ein durch die Umstände hervorgerufenes Bedürfnis, die durch die Hemmung des Gewohnten die Erinnerung an vergangene Erfahrungen weckt und frühere Erfahrungen mit der gegenwärtigen Situation in Interaktion treten lässt. So wird gerade dem Unbewusstem eine enorme Bedeutung bei der Entwicklung von Ideen zugeschrieben: „Personen, die man herkömmlicherweise von Künstlern unterscheidet – Denker und Wissenschaftler – arbeiten bei weitem nicht in dem Maße mit dem bewussten Willen und Verstand, wie gemeinhin angenommen wird. Auch sie drängen auf irgendein dunkel und ungenau vorgestelltes Ziel hin und ertasten ihren Weg, angezogen von einem ganz bestimmten Vorgefühl, in dem ihre Beobachtungen und Gedanken schwimmen.“²¹⁶ Es geht also um die Imagination einer anderen Wirklichkeit durch die Interaktion des eigenen Erfahrungshorizonts, der Zielsetzungen und den situativen Gegebenheiten – Vergangenes wird im Hinblick auf die Möglichkeit einer neuen Zukunft aktualisiert und so in seiner Bedeutung erweitert.²¹⁷ Die

²¹³ Dewey 2004, S. 192

²¹⁴ Dewey 1988 (b), S. 323

²¹⁵ Raters-Mohr 1994, S. 48

²¹⁶ Vgl. Dewey 1988 (b), S. 89

²¹⁷ Es sei an dieser Stelle nur kurz auf die Verwandtschaft mit Gaston Bachelard verwiesen, der auch von einer neuen Philosophie der wissenschaftlichen Erkenntnis spricht, die an noch unbekanntem Erfahrungsmöglichkeiten und zu realisierenden Realitäten arbeitet (vgl. Bachelard 1980, S.24). Dabei wird den Träumen und den plötzlichen Einfällen der Wissenschaftler eine herausragende Bedeutung zur Entwicklung von Realitätsvorstellungen zugesprochen. Diesem neuen Denken gibt er den Namen Surrealismus, da es sich hier um rationale Prozesse auf der Suche nach dem noch Unmöglichen handelt, die ihren Ursprung in Träumereien

Imagination zeichnet sich nun dadurch aus, dem Handeln in der gegenwärtigen Situation eine Richtung zu geben, die es erlaubt, neue Erfahrungsmöglichkeiten unter der Berücksichtigung der Verwirklichung bestimmter Wertvorstellungen zu eröffnen – „... der bewußte Ausgleich von Neuem und Altem ist Imagination.“²¹⁸ Es geht dabei aber nicht einfach um eine Wiederholung oder ein Wiedererkennen des Neuen durch das Vergangene, denn Wiedererkennen ist nicht einfach nur die Wiederholung eines Schemas und das mechanische Einordnen des Erlebten in ein Interpretationsraster.²¹⁹ „Imagination in Dewey’s central sense is the capacity to concretely perceive what is before us in light of what could be. Its opposite is experience narrowed by acclimation to standardized meanings.“²²⁰ So steht die Imagination auch der berechnenden Kalkulation entgegen, welche immer schon den offenen Prozess der Situationsgestaltung durch ein universelles Nutzenkalkül ersetzt.²²¹ Die Schwierigkeit des Verständnisses von dem, was Dewey mit Imagination beschreibt, liegt darin, dass es sich einem dualistischen Denkansatz verweigert, welcher immer von einer Trennung von Körper und Geist, Mensch und Umwelt, Gegenwart und Vergangenheit, Sozialen und Physischen usw. ausgeht. Geht man von diesen Dualismen aus, dann ist die Imagination immer ein irrationales Fantasiegebäude.²²²

Michael Hampe hat darauf hingewiesen, dass das Spekulative in der Philosophie im Experimentellen enthalten bleibt, wo es darum geht, neue Möglichkeiten durch Gedankenexperimente, Dichtungen usw. zu eröffnen.²²³ In Deweys Begriff der Imagination treffen sich nun sowohl das Experimentelle wie auch das Spekulative, denn das Denken ist spekulativ, insofern es sich über die Widersprüche durch eine ganz andere Perspektive befreit, und es ist experimentell, weil diese andere Perspektive durch das eigene Handeln erprobt werden soll. Die praktische bzw. experimentelle Intelligenz ist dabei als eine Form von disziplinierter Fantasie zu verstehen.²²⁴ Es geht also nicht um ein willkürliches Fantasieren

und Gedankenspielen haben. Diese wissenschaftlichen Träume sind dabei nicht im Sinne Freuds auf eine gegebene Triebstruktur zurückzuführen, sondern entspringen vielmehr der Hingabe an die Immanenz des Denkens, welche der methodischen Reflexion entgegensteht (Bachelard 1980, S. 52). So ist auch die Imagination bei Dewey als die Hingabe an die Erinnerung an frühere Erfahrungen und die gegenwärtigen Wirkungsverhältnisse zu verstehen, um so eine Grundlage für eine intelligente Hypothese zu bilden. Beiden Philosophen ist also gemeinsam, dass sie den Ursprung des kreativen wissenschaftlichen Denkens nicht in vorgegebenen Methoden oder a priori bestimmbar Vernunftprinzipien finden. So muss ihr Denken bei den dogmatischen Vertretern des von Kant und Descartes geprägten Wissenschaftsverständnisses, immer mit dem Begriff des Irrationalen verbunden werden, was nichts anderes bedeutet, als dass sie nicht durch ein a priori gegebenes Subjekt begründet sind, welches sich in jeder vernünftigen Aussage reproduziert.

²¹⁸ Dewey 1988 (b), S. 319

²¹⁹ Vgl. ebd. S. 67

²²⁰ Fesmire 2003, S. 65

²²¹ Vgl. Fesmire 2003, S. 76

²²² Vgl. Boisvert 1998 (b), S. 127

²²³ Vgl. Hampe 2006, S. 33

²²⁴ Vgl. Dewey 1989, S. 153

oder Spekulieren, sondern immer um die bewusste Ausrichtung eines Experiments zur Verwirklichung von neuen Erfahrungsmöglichkeiten, wobei sich die Rationalität an den situativen Bedingungen orientieren muss, um ihre Aufgabe zu erfüllen. „Imagination erkennt im Wirklichen das real Mögliche, während „fancy“ Vorstellungen ohne Bezug auf Realisierungsmöglichkeiten entwirft.“²²⁵ Getragen wird das ganze Unternehmen von einer Stimmung der Zuversicht, etwas möglich zu machen, was bisher als unmöglich oder undenkbar gilt. So kritisiert Dewey die fehlende Emotionalität in der wissenschaftlichen Forschung: „Wir sind heutzutage in ideellen Fragen schwach, weil die Intelligenz von der Hoffnung getrennt ist.“²²⁶ Dabei verbindet sich hier das Spekulative mit dem Evolutionsgedanken und dem Interesse an der Verbesserung der Erfahrungswelt, denn es ist die Imagination einer neuen Wirklichkeit, welche die Grundlage dafür bietet, durch das experimentelle Handeln die gegebene Situation zu überwinden und so den Evolutionsprozess durch die Ermöglichung neuer ästhetischer Erfahrungen voranzutreiben.

2.5 Das qualitative Denken

Mit der zentralen Bedeutung der ästhetischen Erfahrung wird die erfahrbare Qualität der Interaktion zum Orientierungspunkt für das Denken und Handeln des Menschen, d.h. die verschiedenen Situationen werden nun von der empfundenen Qualität her verstanden und bewertet.²²⁷ „Die Qualität vereinheitlicht die Situation also und bestimmt ihre Einzigartigkeit, dasjenige, was sie als diese eine, bestimmte, individuelle Situation auszeichnet.“²²⁸ Was in Bezug auf unsere alltäglichen Erfahrungen fast wie eine Banalität klingt, ist in seiner philosophischen Konsequenz revolutionär, da mit dem Begriff der Qualität eine zentrale philosophische Kategorie eingeführt wird, die den diskursiven Rahmen des philosophischen Denkens übersteigt – ein Diskurs kann eine Qualität nur beschreiben, sie aber nie durch einen Begriff ersetzen. Ein Denken, welches sich also der erfahrbaren Qualität zuwendet, hat als Bezugspunkt etwas, was man als sein Äußeres bzw. sein ganz Anderes bezeichnen könnte, zu dem es sich zwar verhalten kann, ohne es aber aneignen zu können. Die Qualität einer

²²⁵ Engler 1992, S. 224

²²⁶ Dewey 1989, S. 255

²²⁷ Dewey 2003 (b), S. 94. Engler hat in diesem Zusammenhang auf die Beziehung zu Heideggers Begriff der Befindlichkeit als einer ursprünglichen Weise der Erschlossenheit hingewiesen, da es auch bei Dewey um ein gestimmtes bzw. stimmungsvolles Sichbefinden in einer Situation geht (vgl. Engler 1992, S. 186). Dazu Heidegger in *Sein und Zeit*: „In der Befindlichkeit ist das Dasein immer schon vor es selbst gebracht, es hat sich immer schon gefunden, nicht als wahrnehmendes Sich-vorfinden, sondern als gestimmtes Sichbefinden.“ (Heidegger 1993, S. 135)

²²⁸ Engler 1992, S. 214

Situation kann als solche nicht bestimmt, sondern nur erfahren werden. „Die Situation als solche ist nicht formuliert oder explizit gemacht worden; das ist unmöglich.“²²⁹ Die Qualität einer Situation lässt sich nicht in ihre Bestandteile zerlegen, da sie nicht einfach aus deren Summe entspringt – die Qualität entspringt eher der Dynamik der verschiedenen Elemente und ihrer gegenseitigen Wechselwirkung, die dann eine Gesamtsituation erfahrbar machen.²³⁰ (So betont Dewey in Bezug auf das Verständnis der ästhetischen Erfahrung: „The only way to have it is by having it.“²³¹) Das einzige, was Dewey beim Denken somit interessiert, ist die Erkenntnis der Bedingungen der qualitativen Erfahrung: „Dinge in ihrer Unmittelbarkeit sind unerkannt und unerkennbar ... weil die Erkenntnis mit ihnen nichts zu tun hat. Denn Erkenntnis ist Kenntnis der Bedingungen ihres Erscheinens...“²³² Die Erkenntnis ist also die Vermittlung der Bedingungen der Ermöglichung der unmittelbar erfahrenen Qualität. „A good slogan for Dewey’s view would be: Qualitative immediacy – Yes! Immediate knowledge – No! ... Qualities are not directly known, but they are directly experienced, felt, or had.“²³³ Vom Denken und der Erkenntnis wird so eine neue Rationalität verlangt, die sich durch die Verantwortung gegenüber erfahrbaren Qualitäten auszeichnet.²³⁴

Ausgangspunkt für das Verständnis des qualitativen Denkens ist die Bestimmung der Situation als komplexen Interaktionsprozess, welcher durch eine herrschende Qualität als eine Einheit erfahrbar wird: „Mit dem Ausdruck Situation wird in diesem Zusammenhang die Tatsache bezeichnet, dass das Substrat, auf das sich letztlich Existenzaussagen beziehen, eine komplexe Realität ist, die trotz ihrer internen Komplexität durch die Tatsache zusammengehalten wird, dass sie durchweg von einer einzigen Qualität beherrscht und charakterisiert wird. Mit Objekt ist ein Element in dem komplexen Ganzen gemeint, das in Abstraktion von dem Ganzen, das es charakterisiert, definiert ist. Damit soll unterstrichen werden, dass die selektive Bestimmung und Relation von Objekten im Denken durch den Bezug auf eine Situation kontrolliert wird – auf das, was durch eine durchgängige und innerlich integrierende Qualität konstituiert wird; wenn diese Situation nicht zur Kenntnis

²²⁹ Dewey 2003(b), S. 98

²³⁰ Vgl. Engler 1992, S. 182f.

²³¹ Dewey 1988(c), S. 364

²³² Dewey 1995, S. 95

²³³ Bernstein 1966, S. 92

²³⁴ Wobei über eine Situation zu reflektieren selbst wieder durch das Involviertsein in eine neue Situation bestimmt ist. „As soon as we begin to offer a description of the situation we are in, we have exited that situation (by transforming it into an object) and entered another one.“ (Jackson 1998, S.15) (Man kann zwar in einer Situation, in der man sich befindet, über diese reflektieren, doch ist die Reflexion dann selbst Teil dieser Situation und steht in Interaktion mit allen gegebenen Wirkungen.) Und diese neue Situation ist natürlich wieder von bestimmten Qualitäten bestimmt. In Bezug auf die vorangehenden Ausführungen zur Imagination zeigt sich, wie das Denken selbst durch seine Orientierung an der ästhetischen Erfahrung zu einer besonderen qualitativen Erfahrung werden soll.

genommen wird, bleibt die logische Bedeutung von Objekten und ihren Beziehungen am Ende ungeklärt.²³⁵ Die erfahrene Qualität reduziert die Komplexität der Situation, wobei es hier nicht um ein persönliches oder subjektives Gefühl geht, sondern um eine Empfindung, die aus dem Involviertsein des Handelnden in die Situation entspringt.²³⁶ „Eine Emotion ist ein Anzeichen für eine mehr oder weniger erregte innige Teilhabe an einer Szene der Natur oder des Lebens; sie ist sozusagen eine Haltung oder Disposition, die eine Funktion objektiver Dinge ist.“²³⁷ Durch diese selektive Bestimmung und Relation von Objekten dient die gegebene und die angestrebte Qualität einer Situation als Grundlage und Richtschnur für das Denken. „Diese Qualität befähigt uns, anhaltend über ein Problem nachzudenken, ohne ständig innezuhalten und zu fragen, worüber wir eigentlich nachdenken.“²³⁸ Gerade der künstlerische Gestaltungsprozess, bei welchem versucht wird, eine Situation mit bestimmten ästhetischen Qualitäten zu schaffen, dient Dewey nun als Vorbild für ein erfahrungsbezogenes philosophisches und wissenschaftliches Denken und Handeln.²³⁹ So betont Dewey in Bezug auf die experimentellen Wissenschaften: „Wissenschaftliches Denken ist seinerseits eine spezialisierte Form der Kunst, mit einer eigenen qualitativen Kontrolle.“²⁴⁰ Die Wissenschaft findet ihren Sinn, ihre Kategorien und ihre Aufgaben in der tatsächlich erfahrbaren Qualität und erfährt durch diese auch ihre Grenzen: „Aber genug ist immer genug, und die zugrunde liegende Qualität ist selbst der Prüfstein des genug für jeden beliebigen Einzelfall.“²⁴¹ Die erfahrungsbezogene Wissenschaft und Philosophie brechen somit mit der Suche nach einem den Erfahrungen vorangehenden Wahrheitsbegriff und werden Teil einer Gesamtsituation, in der sie die Verantwortung für die Qualität der Erfahrung zu übernehmen haben. Die erfahrbare Qualität dient also als kritische Instanz und bewahrt somit vor rein kognitiven Erkenntnissen und einem dualistischen Denken, welches zwischen Theorie und Praxis, Vermittlung und Unmittelbarkeit usw. zu unterscheiden versucht.²⁴² „Die Fehlschläge der Philosophie entstammen einem Mangel an Vertrauen auf die lenkenden Kräfte, die der Erfahrung innewohnen, wenn die Menschen nur die Klugheit und den Mut besitzen, ihnen zu folgen.“²⁴³ Es geht also um das Vertrauen in das, was als gut erfahren wird. Eine logisch

²³⁵ Dewey 2003(b), S. 97/98

²³⁶ Dewey 2002 (c), S. 89

²³⁷ Dewey 1995, S. 366

²³⁸ Dewey 2003(b), S. 99

²³⁹ Ebd. S. 103

²⁴⁰ Ebd. S. 104

²⁴¹ Ebd. S. 108

²⁴² Vgl. Dewey 2002 (c), S. 88

²⁴³ Ebd. S. 9

begründbare Wahrheit, die z.B. mit Leid und Schmerz einhergeht, verliert somit jegliche Legitimation.²⁴⁴

2.6 Die Beziehung von Mittel und Zweck im Instrumentalismus

Nachdem nun die zentrale Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für Deweys Denken herausgearbeitet wurde, ist die Grundlage geschaffen, sich Deweys Verständnis seiner eigenen Philosophie als Instrumentalismus zu nähern. Der Begriff des Instrumentalismus wird meist als ein zweckorientiertes Handeln verstanden, welches sich unkritisch in den Dienst des modernen Fortschrittsgedankens stellt, um durch die instrumentelle Unterwerfung der Natur die menschlichen Bedürfnisse zu befriedigen. So hat Max Horkheim, der sicherlich lange Zeit der wirkungsvollste Kritiker des Pragmatismus im deutschen Sprachraum war, den Pragmatismus gerade wegen seiner instrumentellen Vernunft scharf angegriffen.²⁴⁵ Der Instrumentalismus Deweys ist allerdings der Ausdruck eines Denkens, welches von der Möglichkeit der aktiven Integration des Handelnden in die Natur durch die kreative Interaktion mit seiner Umwelt ausgeht und dabei auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen zielt und so dem Gebrauch einer instrumentellen Vernunft grundsätzlich entgegensteht, die alles und jeden als ein Mittel im Hinblick auf die Selbsterhaltung des Menschen zu instrumentalisieren versucht. So fehlt bei Horkheimers Bestimmung der instrumentellen Vernunft gerade die für Dewey so wichtige Rolle der erfahrbaren Qualität beim Entwurf von Handlungsmöglichkeiten: „Die Vernunft ist gänzlich in den gesellschaftlichen Prozess eingespannt. Ihr operativer Wert, ihre Rolle bei der Beherrschung der Menschen und der Natur, ist zum einzigen Kriterium geworden.“²⁴⁶ Um zu verstehen, was Dewey mit dem Begriff des Instrumentalismus meint, muss die Beziehung von Mittel und Zweck bei seinem Erfahrungsbegriff untersucht werden.

Normalerweise gilt ein Instrument lediglich als das verwendete Mittel, um ein bestimmtes Resultat zu erreichen, wobei das Resultat meist unabhängig von den zu verwendenden Mitteln gedacht wird – Horkheimer spricht dabei von der „mechanischen Trennung von Genese und Ding“²⁴⁷. Das zu erreichende Resultat gilt dabei als wertvoll, wogegen die dazu verwendeten Mittel, auf eine nützliche Eigenschaft reduziert, ihre Bedeutung nur durch ihre jeweilige

²⁴⁴ Dies gilt nicht nur für die auf die alltägliche Handlungspraxis bezogenen wissenschaftlichen Entwürfe, sondern auch für Weltanschauungen und Philosophien, die den Menschen aufgrund ihrer Perspektive psychisches Leid bereiten.

²⁴⁵ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit jedem von Max Horkheimers Kritikpunkten findet sich bei Martin Suhr (vgl. Suhr 1994, S.180ff.).

²⁴⁶ Horkheimer 1967, S. 30

²⁴⁷ Ebd. S. 84

Funktion zugesprochen bekommen.²⁴⁸ Die besondere Qualität der Gegenstände zu berücksichtigen, die sie in der Interaktion mit ihrer Umwelt entfalten, würde dagegen vielmehr das zielgerichtete Handeln gefährden. Der Prozess zur Erreichung des vorgegebenen Ziels wird dabei meist nur als mühsame aber notwendige Arbeit angesehen. So betont Dewey: „Anstrengung wurde zu einem unvermeidlichen Übel, das möglichst klein gehalten werden sollte. Sicherheit des Besitzes war praktisch die Hauptsache.“²⁴⁹ Die dabei verwendete Logik ist die von Ursache und Wirkung, gemäß einer mathematisch-mechanischen Denkweise, im Hinblick auf die Sicherung bestimmter Resultate, was zwangsläufig immer auch die Anwendung von Gewalt impliziert – man lässt ein Gesetz walten, welches sich über die situativen Besonderheiten und Möglichkeiten im Hinblick auf das Resultat der Handlung hinwegsetzt. Dieses Denken muss nach Deweys Verständnis der Wirklichkeit als Interaktionsprozess aber scheitern, da ein Gegenstand immer mehr Möglichkeiten und Wirkungen in sich trägt als jedes noch so vernünftige Planen im Voraus berechnen kann – außer man verweigert sich der Interaktion, setzt auf die mechanische Gewalt und stellt sich gegen den Naturprozess. So gilt es, dem rein formalen Denken die kreative Intelligenz entgegenzustellen, die sich ganz auf das Gelingen der jeweiligen Interaktion konzentriert, die ihren Höhepunkt in der ästhetischen Erfahrung hat.²⁵⁰ Das rein mathematische Denken steht dagegen im Dienst einer Realität hinter der erfahrbaren Wirklichkeit und wird diese zwangsläufig im Namen einer höheren Ordnung abwerten.²⁵¹ In dieser Art des zweckrationalen Denkens gibt es ein grundlegendes Missverständnis von dem, was Mittel und Zweck sind: „Die Quelle dieses Irrtums liegt in der Gewohnheit, Dinge mit dem Namen Mittel zu bezeichnen, die überhaupt keine Mittel sind; Dinge, die nur äußerliche und zufällige Voraussetzungen von irgendetwas anderem sind. Ähnlich werden Dinge Zwecke genannt, die gar keine Zwecke sind, höchstens zufällig, da sie nicht Erfüllung, Vollendung der Mittel sind sondern lediglich die letzten Terme, die einen Prozeß beenden.“²⁵² Die instrumentelle Vernunft steht der Erfüllung des eigenen Handelns im Sinne der ästhetischen Erfahrung entgegen, da sie den Erfahrungsprozess des gestaltenden Handelns durch ein reines Herstellen von Produkten ersetzt.

Will man Deweys Instrumentalismus verstehen, gilt es also erst einmal zu verstehen, was das Instrumentelle im Kontext einer durch Interaktion bestimmten Wirklichkeit bedeutet. „Es ist

²⁴⁸ Ebd. S. 31

²⁴⁹ Dewey 1989, S. 225

²⁵⁰ Horkheimer würde in diesem Fall von einer Formalisierung der Vernunft sprechen, die der jeweiligen Tätigkeit ihren Selbstzweck im Hinblick auf zukünftige Ziele verweigert (vgl. Horkheimer 1967, S.44).

²⁵¹ Vgl. Dewey 1995, S.139ff.

²⁵² Ebd. S. 345

selbstevident, dass die Unterscheidung zwischen dem Instrumentellen und dem Finalen ... in Wahrheit ein Problem darstellt, ein so tiefsitzendes und so weitreichendes Problem, dass es wohl als das Problem der Erfahrung bezeichnet werden kann.²⁵³ Wird Erfahrung nicht mehr von einem Subjekt her gedacht, sondern von der Interaktion her, muss das Instrument oder Mittel als das bestimmt werden, was in der Interaktion aufgeht – das Ziel ist dabei die gelungene Interaktion. „Ein echtes Instrument für einen Zweck ist immer ein Organ eines Zweckes. Es überträgt eine fortgesetzte Wirksamkeit auf das Objekt, in dem es verkörpert ist.“²⁵⁴ Der Zweck ist immer der Abschluss eines Prozesses, der nicht unabhängig von den Mitteln zu seiner Verwirklichung gedacht werden kann, d.h. Mittel und Zweck sind nicht getrennt voneinander zu denken, sodass die Mittel mit ihren besonderen Qualitäten auch den Zweck als solches bestimmen. Dies begründet sich darin, dass die Qualität der Mittel selbst durch die Interaktion bestimmt ist, in die sie involviert sind und dass genau diese Interaktion den Zweck verwirklicht. Den Zweck unabhängig von den dazu verwendeten Mitteln mit aller Gewalt erreichen zu wollen, ist dagegen die Verweigerung der aktiven Beteiligung an der Interaktion mit seiner Umwelt. „Irgendetwas als Zweck oder Konsequenz in Erwägung zu ziehen, zu wählen und zu verwirklichen heißt, sich allen Ereignissen und Akten, die seine Mittel sind, mit gleicher Liebe und Sorgfalt zuzuwenden.“²⁵⁵ Bei der Interaktion des Handelnden mit seiner Umwelt verändern sich die Zwecke zwangsläufig in ihrer Gestalt, d.h. Handlungsziele sind niemals absolut, sondern sind selbst nur Mittel zur Orientierung. „Er ist nicht länger ein Schlusspunkt, der den Bedingungen äußerlich wäre, die zu ihm hingeführt haben; er ist die kontinuierliche, sich entwickelnde Bedeutung gegenwärtiger Tendenzen – genau das, was wir, wenn es eine Richtung zeigt, Mittel nennen.“²⁵⁶ Der erreichte Zweck zeigt sich dann auch nicht einfach im Resultat der Handlung, sondern vielmehr an der Erfahrung, die der Handelnde in diesem Wechselspiel von Mittel und Zweck macht.²⁵⁷ Ohne ein Instrument bzw. bestimmte Mittel kann es keine Interaktion mit der Umwelt geben und somit keine Integration in die Geschehnisse. So ist auch ohne Zwecke, die die Besonderheit der gegebenen Situation berücksichtigen und so auch dem Handeln eine Richtung geben, eine Erfahrung unmöglich. „Das beabsichtigte Ziel ist auf jeder Stufe des Prozesses gegenwärtig; es ist gegenwärtig als der Sinn des benutzten Materials und der vollzogenen Akte; ohne seine durchdringende Gegenwart sind die letzteren in keinem Sinne Mittel; sie sind lediglich

²⁵³ Ebd. S. 347/348

²⁵⁴ Ebd. S. 346

²⁵⁵ Ebd. S. 345

²⁵⁶ Ebd. S. 351

²⁵⁷ Vgl. Lehmann-Rommel 2001, S.151

äußerliche kausale Bedingungen.“²⁵⁸ Die Trennung von Zweck und Mittel ist also nur analytisch möglich, in der Praxis sind sie nur zwei Aspekte eines Interaktionsprozesses. Der Interaktionsprozess ist wiederum die völlige Integration des Handelnden in seine Umwelt, mittels derer er überhaupt leben kann: „Ein Organismus lebt nicht in einer Umwelt, sondern mittels einer Umwelt.“²⁵⁹ Der Handelnde kann die Umwelt nicht einfach als etwas ihm Äußeres zu seinen Zwecken gebrauchen, sondern geht in seinem Handeln in ihr auf. Der Handelnde wird also nicht wie beim Gebrauch der instrumentellen Vernunft der Umwelt gegenübergestellt, sondern beim Integrationsprozess in die Umwelt wird alles zu einem Instrument der Interaktion mit dieser.

Am deutlichsten wird die gegenseitige Durchdringung von Mittel und Zweck in der Kunst, wo das Material nicht von seiner Bedeutung und der Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung zu trennen ist – z.B. sind die Melodie eines Musikstücks und die Möglichkeiten seines ästhetischen Genusses nicht zu trennen von der jeweiligen Qualität und dem konkreten Gebrauch der Töne. So ist es die bewusste Aufhebung der Trennung von Konsumtion und Produktion beim schöpferischen Handeln, welche erst die Möglichkeit der absoluten Integration des eigenen Handelns in eine Interaktion bietet, die wiederum von einer ästhetischen Erfahrung begleitet wird.²⁶⁰ Horkheimer kritisiert an der instrumentellen Vernunft, dass diese sinnvolle Tätigkeiten immer nur als Werkzeuge zur Herstellung von etwas versteht und den Selbstzweck einer Handlung somit ausschließt.²⁶¹ Bei Deweys Instrumentalismus, der sich in den Dienst der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen stellt, begründet sich die sinnvolle Handlung gerade erst durch ihren Selbstzweck. Dies gilt besonders für die Wissenschaft, wenn sie sich nicht mehr dem Nutzenkalkül und dem ökonomischen Gewinnstreben unterordnen will: „Es würde dann deutlich, daß Wissenschaft eine Kunst ist, dass Kunst Praxis ist und daß die einzig sinnvolle Unterscheidung nicht die zwischen Praxis und Theorie ist, sondern zwischen den Formen der Praxis, die nicht intelligent, nicht von Natur aus und unmittelbar genußvoll sind, und denen, die voll genossener Bedeutungen sind. Wenn diese Wahrnehmung erst einmal zum Bewußtsein kommt, wird es als selbstverständlich gelten, daß Kunst – diejenige Tätigkeitsform, die mit Bedeutung erfüllt ist, welche unmittelbar genossen werden kann – die vollendete Kulmination der Natur ist und daß Wissenschaft eigentlich die Dienerin ist, welche die Vorgänge in der Natur zu diesem glücklichen Ergebnis hinführt.“²⁶² Die Wissenschaft ist das Mittel bzw. das

²⁵⁸ Dewey 1995, S. 351

²⁵⁹ Dewey 2002 (c), S. 40

²⁶⁰ Dewey 1995, S. 340

²⁶¹ Horkheim 1967, S. 44ff.

²⁶² Dewey 1995, S. 337

Experimentieren ist der Prozess zur Verwirklichung einer ästhetischen Erfahrung, was vom Wissenschaftler eine gewisse Kunstfertigkeit im Umgang mit der herrschenden Situation verlangt.²⁶³ Ziel der Wissenschaft ist also nicht die Unterwerfung der Natur durch festgefahrene Methoden, sondern die geschickte Interaktion in ihr anhand eigener Zielsetzungen. So ist auch Horkheimers Kritik an Deweys Wissenschaftsbegeisterung unberechtigt, da er verkennt, wie sich der Wissenschaftsbegriff aus einem neuen Erfahrungsbegriff ableitet und so dem wissenschaftlichen Experimentieren einen ganz neuen Sinn gibt.²⁶⁴

Die instrumentelle Vernunft ist aufgrund ihrer Reduktion auf ein rein formales Prinzip auch nicht mehr in der Lage, eigene Werte zu begründen und so herrschende Zwecke zu kritisieren.²⁶⁵ Der Instrumentalismus Deweys dagegen versteht sich selbst als eine kritische Philosophie, die ihre kritische Instanz in der Erfahrung sieht. Dies bedeutet aber nicht, dass der Instrumentalismus im Namen gegebener Erfahrungen, d.h. im Sinne des Positivismus, die herrschenden Bedingungen immer nur erhält und alles in deren Namen kritisiert. Ästhetische Erfahrungen zeichnet sich ja nicht durch die Wiederholung des Bestehenden aus, sondern gerade durch die Neugestaltung einer als problematisch erfahrenen Situation. Ausgangspunkt der Kritik ist eine tatsächlich als problematisch erfahrene Situation, die kritische Instanz ist dagegen die tatsächliche Möglichkeit zur Veränderung der Situation durch eine neue Form der Interaktion. Somit ist die ästhetische Erfahrung selbst die kritische Instanz, um die Richtigkeit neuer Handlungsmöglichkeiten einzuschätzen. Instrumentalismus, Kunst und ästhetische Erfahrung zusammen zu denken, ist Deweys Weg, die Frage nach den Zwecken des eigenen Handelns zu stellen und somit gleichzeitig die Grundlage grundsätzlicher Kritik überhaupt erst zu ermöglichen. „Kunst ist die einzige Alternative zur Schicksalsfügung; und die Trennung der Bedeutung und des Wertes der Mittel und Zwecke voneinander ist das Wesen der Schicksalsfügung.“²⁶⁶ Die Trennung von Mittel und Zweck und die Unfähigkeit die Zwecke selbst zu kritisieren, stehen also der Emanzipation des Menschen aus den herrschenden Verhältnissen entgegen. Den Zusammenhang zwischen den Mitteln und den Zwecken zu erkennen ermöglicht es, die herrschenden Bedingungen im Hinblick auf die erfahrbare Situation zu kritisieren. „Denken überschreitet die unmittelbare Existenz auf ihre Beziehung hin, die Bedingungen, die diese Existenz vermitteln, und die Dinge, die ihrerseits

²⁶³ Wenn Zeltner wie angeführt die Wissenschaft nur als Mittel der ästhetischen Erfahrung bestimmt, so zeigt er, dass er noch von einer Trennung von Mittel und Zweck ausgeht (vgl. Zeltner 1975, S.26).

²⁶⁴ Horkheimer 1967, S. 53

²⁶⁵ Vgl. ebd. S. 32f.

²⁶⁶ Dewey 1995, S. 351

vermitteln. Und ein solches Vorgehen ist Kritik.²⁶⁷ So wie der Künstler sich fragt, welches Material er verwendet, um damit bestimmte Wirkungen zu ermöglichen, so muss auch die erfahrbare Krise in der modernen Gesellschaft anhand der herrschenden Produktionsbedingungen hinterfragt werden. Der Instrumentalismus Deweys ist somit nicht der Agent der herrschenden Verhältnisse, sondern bietet erst die Möglichkeit konstruktiver Kritik und somit tatsächlicher Veränderung der Verhältnisse.

2.7 Das problemlösende Subjekt

Mit dem Begriff des Instrumentalismus verändert sich auch die Rolle des Subjekts, die für den Gebrauch der instrumentellen Vernunft so zentral ist. So dient die instrumentelle Vernunft nach Horkheimer allein der Befriedigung eines subjektiven Bedürfnisses, indem sie die Möglichkeiten der Umwelt im Hinblick auf die effektive Bedürfnisbefriedigung zu nutzen weiß – was er als das Wesen der Philosophie Deweys bestimmt.²⁶⁸ Dewey dagegen sieht die instrumentelle Vernunft eher als ein Wesensmerkmal des Utilitarismus an, welcher allein die Lustmaximierung als das höchste Gut anerkennt, was dazu führt, dass alles im Hinblick auf dieses Ziel zum reinen Mittel wird: „Ein solcher Standpunkt behandelt konkrete Aktivitäten und spezifische Interessen nicht als an sich wertvoll oder als Konstituentien des Glücks, sondern als rein äußerliche Mittel, Lust zu erlangen.“²⁶⁹ So dient das Handeln als Mittel immer nur gegebenen Bedürfnissen – das Handeln wird zur notwendigen Arbeit, welche es im Hinblick auf den zu erwartenden Lohn hinzunehmen gilt. „Das Herstellen war nicht deshalb von Bedeutung, weil das Erfinden und Neufinden der Welt an sich als wertvoll angesehen wurde, sondern weil seine äußerlichen Resultate Lust verschafften.“²⁷⁰ Durch die Vorstellung gegebener und unveränderbarer Bedürfnisse, die nach Befriedigung verlangen, stellt sich der Mensch außerhalb der Interaktion mit seiner Umwelt und beraubt sich so der Möglichkeit seiner eigenen Veränderung bzw. Entwicklung. Zwar ist auch bei Dewey ein Bedürfnis der Ausgangspunkt des eigenen Handelns, doch geht es bei ihm nicht um ein Bedürfnis, welches in einem Subjekt begründet ist, sondern um ein Bedürfnis, das aus der aktuellen Interaktion entspringt. „Mit Bedürfnis ist ein Zustand gemeint, in dem die Energien so ungleichmäßig verteilt sind, dass sich der Körper in einem unbehaglichen oder unstabilen Gleichgewicht

²⁶⁷ Dewey 1995, S. 372

²⁶⁸ Vgl. Horkheimer 1967, S. 58ff.

²⁶⁹ Dewey 1989, S. 224

²⁷⁰ Ebd.

befindet.“²⁷¹ So ist auch die Befriedigung eines Bedürfnisses nicht von einem Subjekt her zu denken, sondern begründet sich in einer neuen Form der Interaktion, die die problematische Situation überwindet. „Aber Befriedigung ist nicht subjektiv, privat oder persönlich: sie ist bedingt durch objektive Tendenzen und Mängel und wird verwirklicht durch objektive Situationen und Vollendungen.“²⁷² Mit der veränderten Situation kommt es wieder zu neuen Bedürfnissen, Interessen und Wünschen, die sich in den veränderten Interaktionsprozessen begründen. „Ganz besonders vom menschlichen Organismus gilt, dass Tätigkeiten, die zur Befriedigung von Bedürfnissen vollzogen werden, die Umwelt so verändern, dass neue Bedürfnisse entstehen, die weitere Veränderungen der Tätigkeit des Organismus fordern, durch die sie befriedigt werden; und so weiter in einer potenziell unendlichen Kette.“²⁷³ Während also die instrumentelle Vernunft der Selbsterhaltung und der Befriedigung von subjektiven Bedürfnissen dient, steht der Instrumentalismus für die Entwicklungsmöglichkeiten der menschlichen Bedürfnisse.

Das Subjekt entspringt bei Dewey der Reflexion über die eigenen Handlungsmöglichkeiten in einer problematischen Situation, d.h. das Subjekt, welches sich Objekten gegenüber verhält, ist nichts Gegebenes, sondern entspringt einem Denkkakt als komplexem Interaktionsprozess zwischen Organismus und Umwelt, Körper und Geist, aktuellem Bewusstsein und Erinnerung usw. „Aber im wirklich interessanten Sinne ist Identität eine Leistung, wenn auch eine ziemlich labile; Dewey war ein Anti-Cartesianer, der den Standpunkt vertrat, daß sich das Denken größtenteils ohne ein denkendes Ich vollzieht.“²⁷⁴ Im gewohnten und unreflektierten Handeln gibt es keine Trennung zwischen Subjekt und Objekt, da der Handelnde besorgend und interessegeleitet in der Welt aufgeht. „Subjekt und Objekt waren für Dewey Bestandteile des experience, ungetrennt im problemfreien Handlungsablauf, als getrennt wahrnehmbar in der Krise.“²⁷⁵ Erst das Problem, welches den gewohnten Handlungsablauf stört, verlangt nach einer Reflexion und somit nach der eigenen Vermittlung seiner selbst als handelndes Subjekt.²⁷⁶ „Dewey leugnet nicht, daß man in bestimmten Kontexten von einem Ich sprechen

²⁷¹ Dewey 1995, S. 244

²⁷² Dewey ebd. S. 76

²⁷³ Dewey 2002(c), S. 44

²⁷⁴ Ryan 2000, S. 334/335

²⁷⁵ Bohnsack 2005, S. 25

²⁷⁶ Lehmann-Rommel kritisiert an Dewey, dass er wegen seiner zentralen Idee der Versöhnung der Dualismen am traditionellen Dualismus festhält: „Dewey bleibt dieser Tradition verhaftet, als er seine zentrale Idee der Versöhnung von Dualismen und konfligierenden Aspekten im reflexiven Handeln als eine unhintergehbare allgemeine Setzung bei seinem Insistieren auf Differenz und Pluralität immer schon voraussetzt.“ (Lehmann-Rommel 2001, S. 164) Der Dualismus ist bei Dewey aber immer nur ein Hilfskonstrukt und wird nicht a priori vorausgesetzt. Auch ist das eigentliche Ziel nicht die Versöhnung des Dualismus, sondern die ästhetische Erfahrung, die als Interaktion etwas ganz anderes ist, als die Synthese zweier Begriffe. Es ist also eine Vereinfachung der Komplexität einer Situation und ihrer Veränderung, wenn das Ergebnis eines Experiments als

könne, das sich als von der Außenwelt abgetrennt empfindet. Diese Form des Selbstbewußtseins träte jedoch nur in Situationen mit starken Widerständen gegen die Handlungsvollzüge auf und ließe sich nur in solchen Kontexten und in künstlichen Reflexionshaltungen analysieren. Für das unmittelbare, nicht-reflexive Situationserleben jedoch zieht Dewey die Rede vom Ich ausdrücklich in Frage.²⁷⁷ Vom Subjekt und nicht von der problematischen Situation aus zu denken, ist dagegen eine Verkehrung von Ursache und Wirkung, denn das Subjekt ist die Problematisierung des Menschen als Handelndem in einer gegebenen Situation. Die Problematisierung wiederum ist die Reflexionsleistung, welche einem Bedürfnis in einer problematischen Situation entspringt, d.h. das Subjekt ist nur als eine von situativen Bedürfnissen geleitete Hilfskonstruktion zu verstehen. Die problematische Qualität einer Situation „...ruft Denken und das Bedürfnis zu erkennen hervor, und nur innerhalb der Situation kommt es zu einer Identifikation der Bedürfnisse mit einem Ich; und nur durch die Reflexion auf die Stellung des Handelnden in der umfassenden Situation kann die Natur seiner Bedürfnisse bestimmt werden.“²⁷⁸ Das eigene Bedürfnis muss selbst objektiviert und einem Ich, mit dem man sich identifiziert, zugesprochen werden, sonst ist es nicht möglich, nach Wegen zur Befriedigung des Bedürfnisses zu suchen. Die Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt ist also nur sinnvoll in Situationen, „...in denen eine Person, ein Ich oder ein Organismus sich als tuender Zwecke setzt, Pläne macht, deren Verwirklichung die jeweiligen Umweltbedingungen Widerstand entgegensetzen.“²⁷⁹ Dabei handelt es sich um die Objektivierung der Situation, um so über Wirkungszusammenhänge nachzudenken und neue Handlungsoptionen zu entwerfen. Die Objektivierung der eigenen Umwelt ist dabei selbst der Prozess der Subjektivierung. „Das Subjekt wird durch die Interaktion mit der Umgebung zugleich gebildet und zur Bewußtheit gebracht ... Vom ersten Versuch eines Kindes...wird das Subjekt in der Schöpfung von Objekten geschaffen, eine Schöpfung, die aktive Angleichung an äußerliche Materialien verlangt und eine Modifikation des Subjekts einschließt, so daß die äußeren Notwendigkeiten gebraucht und überwunden werden, indem sie in einer individuellen Sicht ausgedrückt und verkörpert sind.“²⁸⁰ Die eigene Subjektivität ist somit selbst das Instrument, um über neue Möglichkeiten der Interaktion zu reflektieren, d.h. die Trennung von Subjekt und Objekt ist ein Mittel zur Emanzipation aus einer problematischen Situation und der Weg zu neuen

Synthese von klar zu bestimmenden Gegensätzen bestimmt werden würde (vgl. Dewey 2002 (c), S. 229 Fußnote).

²⁷⁷ Raters- Mohr 1994, S. 40

²⁷⁸ Dewey 2004(b), S. 141

²⁷⁹ Ebd. S. 390

²⁸⁰ Dewey 1988 (b), S. 330

Erfahrungsmöglichkeiten, in denen sich Subjekt und Objekt wieder auflösen. Nur so können übernommene Ansichten hinterfragt und im Angesicht neuer Erfahrung überwunden werden. Horkheimer kritisiert Deweys Auflösung der Trennung von Subjekt und Objekt in den Naturprozess, da so das Subjekt durch die Integration in eine höhere Ordnung funktionalisiert und jeglicher Kritikfähigkeit beraubt wird.²⁸¹ Dabei übersieht er aber, dass der Naturprozess nur durch die immer wieder neue Subjektivierung des Menschen und die damit einhergehende Kritik an der herrschenden Situation voranschreiten kann. So kann das autonome Subjekt, wie Horkheimer an einer anderen Stelle kritisiert²⁸², gar keinen Selbstzweck mehr haben, da es bei Dewey seine besondere Stellung erst durch die Verwirklichung neuer Situationen erfährt. „Subjektivität oder das Subjektive markieren für Dewey ein Stadium des Übergangs oder Überschreitens; es ist innovativ, indem es auf Zustände bezogen ist, die noch nicht existieren und es besitzt objektiven Halt, indem es sich von Zuständen abstößt, die widerstehen.“²⁸³ Da mit der Hilfe der Konstitution des Menschen als Subjekt immer wieder neue Situationen geschaffen werden, dient das Subjekt der Weiterentwicklung der menschlichen Bedürfnisse. Diese Weiterentwicklung der Bedürfnisse ist aber nur möglich, wenn sich die eigene Subjektivität in den Dienst der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen, d.h. der erfolgreichen Gestaltung neuer Interaktionsformen stellt. Die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen verlangt somit nach immer neuen Formen der Objektivierung der Umwelt und der Subjektivierung seiner selbst. „Die ewigen Objekte, die aus dem Lauf der Ereignisse herausgelöst worden sind, werden zwar im Gegenteil zu Erscheinungen Realität genannt, sind aber in Wahrheit nur die trügsten und flüchtigsten aller Erscheinungen, geboren aus persönlichen Sehnsüchten und geformt durch private Phantasien.“²⁸⁴ Die unveränderbare Bestimmung der Bedeutung von Objekten und deren Funktionalisierung ist somit der Ausdruck einer unveränderbaren Subjektivität. So wird die eigene Subjektivität gewöhnlich mit dem Begehren nach bestimmten Objekten gleichgesetzt, was nichts anderes bedeutet als die Subjektivität, die in einer vergangenen Situation angemessen war, als absolut zu setzen – der Mensch ist so in seiner Sehnsucht nach früheren Erfahrungen gefangen. Eine unkritische Psychologie des menschlichen Subjekts zeichnet sich nach Dewey nun genau dadurch aus, dass dem grammatischen und logischen Subjekt feste sensorische Qualitäten zugesprochen werden und so der Mensch über bestimmte Bedürfnisse definiert wird.²⁸⁵ Den Menschen über seine Bedürfnisse und seine gegebene Subjektivität zu bestimmen, anstatt über seine

²⁸¹ Horkheimer 1967, S. 161

²⁸² Ebd. S. 94

²⁸³ Engler 1992, S. 156

²⁸⁴ Dewey 1995, S. 406

²⁸⁵ Vgl. Dewey 2002 (c), S. 335

Fähigkeit, sich über kreatives Handeln in den Naturprozess einzuschreiben, heißt, ihm seine Entwicklungsmöglichkeit abzusprechen.²⁸⁶ Man hat immer ein Bedürfnis nach etwas Bestimmten, wenn man sich als Subjekt den Objekten im Hinblick auf die Befriedigung des Bedürfnisses gegenüberstellt. Der Maßstab des Denkens und Handelns ist aber nicht das so objektivierte subjektive Bedürfnis, sondern die gelingende Interaktion mit ihrer erfahrbaren ästhetischen Qualität, was wiederum bedeutet, dass man sein subjektives Bedürfnis in seiner konkreten Gestalt auch ändern muss, falls man sein Ziel erreichen will, d.h. wenn man das tatsächliche situative Bedürfnis durch die Überwindung der problematischen Situation befriedigen will. Die Frage nach dem Prozess der Subjektivierung ist also gleichzeitig die Frage nach der Bedeutung, die man den Objekten gibt, nach dem Sinn des eigenen Handelns, nach der Möglichkeit von wahren Aussagen und somit schließlich auch nach der Beziehung von Erfahren und Begreifen.

2.8 Bedeutung, Sinn und Wahrheit

C.S. Peirce begründet die Philosophie des Pragmatismus durch ein neues Verständnis von Bedeutung, Sinn und Wahrheit. Dabei geht es um die Entwicklung einer handlungsorientierten Semiotik, bei der die Bedeutung von Zeichen und Symbolen von der Wirkung ihrer Anwendung her verstanden wird.²⁸⁷ Alle Zeichen gewinnen ihre Bedeutung durch gewisse Handlungsabläufe und sind so Teil eines Handlungskomplexes, welcher die Welt, in der wir leben, hervorbringt.²⁸⁸ „Bedeutungen sind Regeln für den Gebrauch und die Interpretation von Dingen; wobei die Interpretation immer eine Zuschreibung von Potenzialität für irgendeine Konsequenz ist.“²⁸⁹ Morris spricht in diesem Zusammenhang vom intelligenten Begriff: „Die Bedeutung eines intelligenten Begriffs involviert eine wesentliche Verbindung von Handlung und Erfahrung, so daß dann, wenn diese oder jene Handlungsweise ausgeführt wird, mit Notwendigkeit daraus diese oder jene experimentellen Ergebnisse folgen.“²⁹⁰ Der Begriff ist deshalb intelligent, weil er nicht einfach etwas benennt, sondern weil er selbst die begriffene Verbindung zwischen einer Erfahrung und der sie begründenden Handlung ist. Man kann also nie die Wahrheit eines Begriffs kennen, wenn man nicht den mit dem Handeln verbundenen Erfahrungsgehalt kennt. Der Begriff hat dabei

²⁸⁶ Dieser Aspekt wird später für Foucaults Ablehnung des Begehrenssubjekts von besonderer Bedeutung sein.

²⁸⁷ Morris 1977, S. 203

²⁸⁸ An dieser Stelle sei auf Heideggers Begriff des Bewandniszusammenhangs hingewiesen, der die Bedeutung eines Zeichens so in einen Verweisungskontext von verschiedenen Bedeutungen stellt.

²⁸⁹ Dewey 1995, S.186

²⁹⁰ Morris 1977, S. 207

niemals die Funktion, die Individualität eines Sachverhalts in eine Allgemeinheit zu übersetzen und so in ihrem Wesen zu bestimmen. Vielmehr verallgemeinern die Begriffe und ihre Beziehung zueinander die Bedingungen einer Interaktion, um so die Rekonstruktion ihrer besonderen Qualität durch das eigene Handeln zu ermöglichen. „So werden Begriffe auch nicht wegen der Elemente, aus denen sie bestehen, sondern wegen ihrer Anwendbarkeit allgemein gültig.“²⁹¹ Begriffe, die sich immer nur auf Begriffe beziehen würden, wären für Dewey bedeutungslos, da Begriffe sich nicht selbst begründen können, ohne eine Beziehung zu etwas herzustellen, in dessen Namen sie etwas zu begreifen versuchen – außer man geht vom Selbstwert des Begriffs aus, was dann aber die Entwicklung der Begriffe und nicht den Menschen mit seiner Erfahrungswelt in den Mittelpunkt stellt.

Diese Bestimmung der Bedeutung von Begriffen mag erst einmal befremdlich klingen, da im alltäglichen Sprachgebrauch die Begriffsbedeutungen unmittelbar gegeben sind und nicht als Vermittlung von Handlung und Erfahrung wahrgenommen werden. „Jede Bedeutung, die genügend ausgeprägt ist, um direkt verstanden und leicht angewandt zu werden und durch ein Wort fixiert ist, stellt einen Begriff dar.“²⁹² Worum es hier geht, ist aber nicht die Bestimmung des Wesens des Begriffs, sondern die Frage nach der Begründung seiner Bedeutung, wobei das Problem der Begründung von Begriffsbedeutungen wiederum erst in problematischen Situationen auftaucht. Die problematische Situation zeichnet sich gerade durch ihre Unbestimmtheit aus, d.h. die Bedeutung eines gewohnten Handlungsablaufs und der dabei verwendeten Begrifflichkeiten erfüllt sich nicht durch die erwarteten Erfahrungen. Die Überwindung der problematischen Situation verlangt nach einem neuen Begreifen der Wirkungsverhältnisse und damit nach einer Bedeutungserweiterung der Begrifflichkeiten im Hinblick auf die eigene Handlungsfähigkeit. „Der Zuwachs an Bedeutung entspricht der vermehrten Wahrnehmung der Beziehungen und Zusammenhänge der Tätigkeiten, in die wir verwickelt sind.“²⁹³ Die Wahrheit neuer bzw. erweiterter Bedeutung von Begriffen erfüllt sich dabei nur durch die tatsächlich neu gestaltete Interaktion. Bedeutungslos sind dagegen Begrifflichkeiten, welche nicht helfen, die problematische Situation zu überwinden. Die Schaffung neuer Begriffe bzw. der Bedeutungserweiterung von Begriffen ist somit selbst als ein kreativer Akt zu verstehen, der aus der experimentellen Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten entspringt.

So erfährt auch der Wahrheitsbegriff durch die experimentelle Überwindung problematischer Situationen eine neue Bedeutung. „Nach Dewey wird Wahrheit weder entdeckt, wie die

²⁹¹ Dewey 2002 (b), S. 95

²⁹² Ebd. S. 93

²⁹³ Dewey 1993, S.108

Absolutisten behaupten, noch erfunden, wie die Relativisten meinen. Wahrheit wird vielmehr konstruiert, und zwar als Nebenprodukt aus Verfahren zur Lösung von Problemen.²⁹⁴ Dabei wird eine neu formulierte wahre Aussage immer in einen Kontext von anderen Wahrheiten eingefügt, wodurch es zu einer kontinuierlichen Bedeutungsentwicklung des gesamten Wahrheitskontextes kommt. „Die neue Wahrheit ist immer ein Mittler, etwas, wodurch Übergänge erleichtert werden. Sie vereinigt alte Ansichten mit neuen Tatsachen, und zwar mit einem Minimum an Erschütterung und einem Maximum an Kontinuität.“²⁹⁵ Wahrheit bzw. wahre Bedeutungen sind somit das Ergebnis eines Prozesses, der im Prinzip niemals an sein Ende kommt, außer es würden bestimmte Handlungsstrukturen als unveränderbar gelten. „Für den Bedeutungsgehalt, der einer Tätigkeit zukommt, gibt es keine Grenzen der Erweiterung und der Fortentwicklung. Er hängt gänzlich von dem Zusammenhang wahrgenommener Beziehungen ab, in den er gestellt ist oder wird; ...“²⁹⁶ Den Wahrheitsgehalt von Begriffen zu untersuchen bedeutet, nach der Art von Erfahrung zu fragen, die durch das begrifflich angeleitete Handeln hervorgebracht wird. Die Erkenntnis einer Wahrheit bedeutet in diesem Zusammenhang somit das Verständnis von wahrhaft wirksamen Beziehungen, die eine bestimmte Erfahrung ermöglichen. „Dinge in ihrer Unmittelbarkeit sind unerkant und unerkennbar ... weil die Erkenntnis mit ihnen nichts zu tun hat. Denn Erkenntnis ist Kenntnis der Bedingungen ihres Erscheinens...“²⁹⁷ So zieht Dewey den Begriff der gerechtfertigten Behauptung dem der Erkenntnis und der Überzeugung vor.²⁹⁸ Eine Überzeugung kann eine sehr private Angelegenheit sein und der Erkenntnisbegriff kann darüber hinwegtäuschen, dass er nur das Ergebnis eines Forschungsprozesses bezeichnet und keine Bedeutung an sich hat. Dagegen sagt er über die gerechtfertigte Überzeugung: „Er ist frei von den Zweideutigkeiten dieser letzteren Ausdrücke, und er enthält den Bezug auf die Forschung als das, was die Behauptung rechtfertigt.“²⁹⁹ Die gerechtfertigte Überzeugung beinhaltet somit eher eine Möglichkeit als eine Aktualität. Das begrifflich logische Schließen ist für die Formulierung von Wahrheiten dabei eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung. Die grundsätzliche Weigerung, sich mit der Suche nach der Wahrheit zu beschäftigen, die sich in einer der Situation angemessenen Handlungsweise findet, ist dagegen die Ablehnung der eigenen Verantwortung für die Veränderung der problematischen Situation – die Wahrheit würde so immer nur einer höheren Ordnung und nicht den Menschen dienen.

²⁹⁴ Hickman 2004, S. 9

²⁹⁵ James 2001, S. 68

²⁹⁶ Dewey 1993, S. 275

²⁹⁷ Dewey 1995, S. 95

²⁹⁸ Vgl. Dewey 2002 (c), S. 20f.

²⁹⁹ Ebd. S. 22

Jede Analyse einer problematischen Situation fängt mit einer Tatsachenanalyse an, um so die ersten Anhaltspunkte für ein experimentelles Vorgehen zu ermöglichen. Dabei sind die Tatsachen nicht einfache Fakten, sondern beinhalten immer schon Handlungsmöglichkeiten, die als Bedeutung den Tatsachen anhaften, d. h. das ehemals Begriffene bzw. die von anderen übernommenen Begrifflichkeiten gehen als Erfahrungsmöglichkeiten in die Problemlösung ein. Dieses Verständnis der Tatsachenanalyse auf der Grundlage unmittelbar gegebener Bedeutungen hat nichts mit dem positivistischen Verständnis von unmittelbar gegebenen Tatsachen zu tun. „Die Weiterführung der Forschung erfordert, dass die Tatsachen als repräsentativ und nicht einfach als präsentiert aufgefasst werden.“³⁰⁰ Die Tatsachen sind nicht unmittelbar präsent, sondern repräsentativ für Handlungsmöglichkeiten und fließen so unmittelbar in den gewohnten Handlungsablauf ein. So betont Dewey: „Dieser unmittelbare Gebrauch von Objekten, die infolge einer voraufgehenden Vermittlung erkannt worden sind, wird leicht mit unmittelbarer Erkenntnis verwechselt.“³⁰¹ Ähnlich wie Hegel geht Dewey davon aus, dass die unmittelbar gegebene Bedeutung immer schon aus einem ehemaligen Vermittlungsprozess entstanden ist, dieser aber in der Unmittelbarkeit bzw. Selbstverständlichkeit der Sprache aufgehoben ist. „Die von Dewey gemeinte Unmittelbarkeit stellt niemals einen absoluten Anfang dar, sondern zeigt bereits Aspekte, z.B. Kriterien der Wahrnehmung, welche mit vergangenen Erfahrungen der Gruppe wenn nicht der nationalen Kultur oder der der Menschheit durchsetzt sind und die schon das Kind unreflektiert assimilierte.“³⁰² In der unmittelbaren Wahrnehmung des Menschen ist somit immer schon die Erkenntnis möglicher Handlungsoptionen vergangener Generationen beinhaltet. So verweigert sich Dewey zwar der unmittelbaren Erkenntnis, aber nicht der unmittelbaren Erfahrung, die selbst einem Vermittlungsprozess entspringt. Den anscheinenden Widerspruch dieser Behauptung führt er auf eine falsche Logik zurück: „Doch nur eine verdrehte, irregeleitete Logik kann behaupten, weil etwas vermittelt werde, könne es nicht unmittelbar erfahren werden.“³⁰³

Dabei dient die Sprache der Weitergabe von Gewohnheiten und ist gleichzeitig das Mittel diese zu verändern, wobei unter Sprache auch Gesten, Riten, Zeremonien und Werkzeuge zu verstehen sind.³⁰⁴ Aufgrund der Komplexität der Sprache und der Möglichkeiten, Begriffe bei der Formulierung von Hypothesen miteinander in Beziehung zu setzen, wird der Lösungsansatz immer nur eine Möglichkeit unter vielen bleiben. „Die Reflexion kann sich auf

³⁰⁰ Ebd. S. 142/143

³⁰¹ Ebd. S. 172

³⁰² Bohnsack 2005, S. 30

³⁰³ Dewey 1988 (b), S. 140

³⁰⁴ Vgl. Dewey 2002 (c), S. 63

bestimmte Aspekte zurückbeugen, sie zum Gegenstand machen, steht aber damit selbst weiterhin in einem fortlaufenden Kontext nicht aktualisierter Bezüge.³⁰⁵ Falls die Handlungshypothesen sich tatsächlich als erfolgreich erweisen sollten, kommt es nicht nur zu einer Erweiterung der Begriffsbedeutungen, sondern auch der der wahrnehmbaren Tatsachen, denn die Bedeutungen von Begriffen bestimmen den Gebrauch und den Genuss von physischen Objekten und ändern sich auch mit ihnen.³⁰⁶ Die Trennung vom Erfahren und Begreifen einer Situation ist für Dewey also nur eine analytische Trennung, die in problematischen Situationen auftaucht, wo die Bedeutung der Begriffe nicht in der unmittelbaren Erfahrung des Handelns aufgeht. Erfahren und Begreifen haben also einen gemeinsamen Sinn, da der Sinnbegriff bei Dewey den Aspekt der Sinnlichkeit umfasst, d.h. in der sinnvollen Handlung hebt sich das Unmittelbare und das Vermittelte bzw. das Erfahren und Begreifen in der ermöglichten Qualität auf. Dieser sinnliche Aspekt des Sinnbegriffs ist auf alle Zeichen bezogen: „Gebärden, Bilder, plastische Darstellungen, Gesichtseindrücke, Bewegungen der Finger, alles was wir bewußt als Zeichen verwenden, ist vom Standpunkt der Logik Sprache. Wenn man sagt, dass Sprache für das Denken notwendig ist, so sagt man, dass Zeichen notwendig sind. Nicht die Objekte selbst, sondern ihre Bedeutung sind der Inhalt des Denkens. Und um die Bedeutung zu verstehen, muss sie sinnlich erfassbar sein.“³⁰⁷ Der Sinn ist also nicht nur ein sprachliches Phänomen, welches sich auf den Menschen als Geisteswesen bezieht, sondern zeichnet sich gerade durch seinen sinnlichen Aspekt aus. Deshalb kann der Mensch sogar vorreflexiv die Bedeutung bestimmter Sachverhalte aufgrund seiner früheren Erfahrungen und deren verinnerlichter Bedeutung verstehen: „Die Sinnlichkeit bereits zeigt auf einer vorläufigen aber wesentlichen Ebene dem Menschen an, was die Situation für ihn bedeutet und sagt ihm zugleich, wie und wo er sich befindet.“³⁰⁸ Dies ist überhaupt die Voraussetzung dafür, dass Menschen sich in der Welt orientieren können. „Wir verstehen daher unter Vertrautsein mit einer Bedeutung, dass wir einem gewissen Objekt gegenüber eine bestimmte Reaktionsweise erworben haben, die ohne Mitwirkung der Reflexion gewisse Erwartungen in uns erzeugt.“³⁰⁹ Der Sinn und die Bedeutung von Zeichen setzen sich also in den körperlichen Empfindungen fort und sind somit auch die Grundlage für die Weiterentwicklung von Bedürfnissen, denn Bedürfnisse zeichnen sich gerade durch die Erwartung bestimmter Erfahrungen aus, die an die qualitative Bedeutung von Objekten gebunden sind. Als allgemeiner Impuls sind Bedürfnisse erst einmal bedeutungslos, d.h. es

³⁰⁵ Engler 1992, S. 126

³⁰⁶ Dewey 2002 (c), S. 143

³⁰⁷ Dewey 2002 (b), S. 125

³⁰⁸ Engler 1992, S. 210

³⁰⁹ Dewey 2002 (b), S. 92

gibt problematische Situationen, in denen man das Bedürfnis nach Veränderung spürt, aber nicht weiß, was man eigentlich will bzw. wie man das Bedürfnis befriedigen kann. „Das charakteristische menschliche Bedürfnis ist das nach Besitz und Genuß der Bedeutung von Dingen, und dieses Bedürfnis wird im traditionellen Begriff des Nützlichen ignoriert und unbefriedigt gelassen.“³¹⁰ So ist ein aufkommendes Hungergefühl nicht grundsätzlich von der Vorstellung an bestimmte Speisen zu trennen, von denen man eine Sättigung erwartet – wenn man nicht weiß, dass man bestimmte Früchte essen kann, wird von ihnen auch keine Befriedigung des Hungergefühls erwartet. Gleichzeitig gilt „... je größer die Zahl der Möglichkeiten des Handelns ist, die wir in der gegebenen Gesamtlage erkennen, desto mehr Sinn und Bedeutung gewinnen diejenigen Handlungsweisen, für die wir uns schließlich entscheiden...“³¹¹. Dies ist so, da sich diejenige Handlungsweise durchsetzt, welche die höchste erfahrbare Qualität verspricht – sie ist sinnvoll und bedeutungsvoll, da sie sowohl der Reflexion über andere Handlungsmöglichkeiten, wie auch der angestrebten Erfahrung Rechnung trägt und somit das Wesen der intelligenten Entscheidung bestimmt.³¹² Will man den Sinn und die Bedeutung verstehen, so ist dies nur möglich, wenn man sie entweder direkt oder indirekt auf eigene Erfahrungen beziehen kann. Einen anderen Menschen verstehen bedeutet also verstehen, welche Wirkungen bzw. Erfahrungen er mit dem Gesprochenen zu erreichen versucht – was also seine zu erwartende Erfahrung ist. „Verständnis ist die Fähigkeit, gegenwärtige Umstände mit zukünftigen Folgen und zukünftige Folgen mit gegenwärtigen Tatsachen in Verbindung zu setzen.“³¹³ Das Verständnis bestimmt sich also durch die gemeinsam erwartete zukünftige Möglichkeit. „Wir können aber nur Bedeutungsgehalte verstehen, d.h. sie bewußt gebrauchen, weil sie „Gebrauchsanweisungen“ für die Welt darstellen, d.h. weil sie die Welt nicht als ein So-sein, sondern als ein Möglichkeit-sein vorstellen.“³¹⁴ Die Anerkennung von neuen Bedeutungen ist dagegen immer das Resultat der Erkenntnis neuer Handlungsoptionen, die durch die verwirklichten Qualitäten ihren Sinn erfahren.

Sinn, Bedeutung und Wahrheit begründen sich immer in anerkannten Wertschätzungen. So ist die Art und Weise, wie eine Situation wahrgenommen wird und wie versucht wird, in Interaktion mit der Umwelt zu treten, von den herrschenden Wertschätzungen nicht zu trennen, d.h. der Handelnde zeichnet sich aufgrund seiner kulturellen Prägung und seiner bewussten Entscheidungen durch Wertschätzungen aus, die bestimmen, welche

³¹⁰ Dewey 1995, S. 341

³¹¹ Dewey 1993, S. 140

³¹² Dewey 2004, S. 366

³¹³ Dewey 1995, S. 141

³¹⁴ Engler 1992, S. 148

Handlungsziele als sinnvoll zu bewerten sind. Deweys Philosophie zeichnet sich durch die Begründung der Wertschätzung der ästhetischen Erfahrung als handlungsleitendes Prinzip im Hinblick auf die Entwicklungsfähigkeit des Menschen aus. Dabei ist diese Wertschätzung anhand der Evolutionstheorie und einem humanen Anliegen sowohl diskursiv bestimmt, wie auch qualitativ durch die tatsächliche Ermöglichung einer ästhetischen Erfahrung, d.h. der Wert der Förderung der humanen Entwicklung erfährt mit der sinnlich geprägten ästhetischen Erfahrung erst seinen Sinn. Durch diese Verschränkung der diskursiven wie auch qualitativen Wertschätzung verbinden sich das Wahre, das Gute und das Schöne bei Dewey wieder zu einer moralischen Einheit. „Wahrheit ist eine Art des Guten und nicht, wie üblicherweise angenommen, eine neben dem Guten stehende und vom Guten zu unterscheidende Kategorie. Das Wahre ist die Bezeichnung für alles, was sich im Rahmen von Überzeugungen und aus exakten, klar angebbaren Gründen als gut erweist.“³¹⁵ Was als wahr für den Menschen gelten sollte, muss sich also auch als gut für ihn erweisen, wobei dieses sich wiederum nur durch die erfahrbare Qualität begründen kann. Die qualitativ intensivste Erfahrung ist wiederum die ästhetische, so dass sich das Wahre und das Gute durch die Wertschätzung und Förderung des kreativen Handelns in problematischen Situationen auszeichnen muss. Die Einheit des Wahren, Guten und Schönen begründet sich also in der Anerkennung der Beziehung der experimentellen Methode, der menschlichen Entwicklungsfähigkeit im Rahmen der Evolutionstheorie und der Kunst als einer Handlungspraxis.

2.9 Die Erfahrung der naturalistischen Metaphysik

Nachdem auf den vorhergehenden Seiten Deweys Logik des experimentellen Handelns unter verschiedenen Aspekten behandelt wurde, gilt es nun, seine naturalistische Metaphysik als Grundlage dieses Denkens zu untersuchen. Dies ist deshalb so wichtig, da die Missverständnisse, aber auch die Begeisterung für Deweys Arbeit meist auf Interpretationen beruhen, welche einzelne Gedankengänge aus dem Gesamtkontext seines Denkens herauslösen und diese so in ihrer eigentlichen Bedeutung verändern. Dewey zeichnet sich, wie alle klassischen Vertreter des Pragmatismus, trotz seiner scharfen Kritik an der traditionellen Metaphysik, selbst durch die Entwicklung einer eigenen Kosmologie bzw. Metaphysik aus, die der besonderen Erfahrung ihre allgemeine Bedeutung gibt.³¹⁶ So ist sein metaphysischer Naturalismus das Verständnis dessen, was Erfahrung bzw. die ästhetische Erfahrung

³¹⁵ James 2001, S. 75

³¹⁶ Vgl. Morris 1977, S. 270

innerhalb einer sich evolutionär entwickelnden Natur bedeutet. In seinem metaphysischen Hauptwerk „Natur und Erfahrung“ versucht er deshalb, den falschen Dualismus von Natur und Erfahrung in der Philosophie zu überwinden, um so ihre gegenseitige Bedingtheit zu verdeutlichen.³¹⁷ Dabei ist es die Wertschätzung der Erfahrung, welche ein neues Naturverständnis eröffnet, d.h. im Gegensatz zu der traditionellen Metaphysik, welche die Wahrheit jenseits der alltäglichen Erfahrungswelt sucht, „...legt die Erfahrung in ihren unverbildeten Formen Zeugnis ab von einer ganz anderen Welt und verweist auf eine ganz andere Metaphysik.“³¹⁸ Gleichzeitig muss dieser metaphysische Entwurf als Reflexion dessen, was Erfahrung ist, selbst als Teil des Naturprozesses angesehen werden. „Eine naturalistische Metaphysik muß Reflexion selbst als natürliches Ereignis ansehen, das innerhalb der Natur aufgrund ihrer Eigenschaften auftritt.“³¹⁹ Die naturalistische Metaphysik Deweys ist somit einerseits ein Begreifen dessen, was Natur ist und gleichzeitig ist sie Teil dieses Naturprozesses. Man kann somit sagen, die naturalistische Metaphysik Deweys ist die im begrifflichen Denken zu sich selbst gekommene Natur. Dies bedeutet wiederum, dass die naturalistische Metaphysik sich wieder durch die Erfahrung bzw. alle erfahrbaren Situationen bestätigen lassen muss, wenn Natur und Erfahrung nicht mehr voneinander zu trennen sind. „A naturalistic metaphysics attempts to discriminate those traits of nature which are present in any encountered subject matter or situation.“³²⁰ So zeichnet sich Deweys Lehre von der Natur nicht durch eine Theorie oder eine Ordnung der Natur aus, sondern durch die Bestimmung der Grundzüge dessen, was eine Erfahrung ist und wie sich die Natur jenseits jeglicher Teleologie durch die Interaktion entwickelt.

Die Grundzüge aller Erfahrungen müssen sich in allen erfahrbaren Situationen nachweisen lassen, ohne dass sich dadurch ein der Erfahrung übergeordnetes System offenbart, welches der Erfahrung in ihrer Besonderheit ihre Bedeutung nimmt, d.h. Deweys metaphysischer Naturalismus verweigert sich jeglichem reduktionistischem Ansatz oder einer allgemeinen Theorie der Natur.³²¹ Die Grundzüge der Erfahrung sind nicht die letzten Grundzüge, auf die alles hinausläuft, sondern diejenigen, welche in jeder Situation vorzufinden sind.³²² Jede Erfahrung bzw. Situation muss also als eine individuelle Verwirklichung der allgemeinen Züge der Existenz verstanden werden, was wiederum durch die besondere Qualität der

³¹⁷ Vgl. Dewey 1995, S. 15 ff.

³¹⁸ Ebd. S. 61

³¹⁹ Ebd. S. 80

³²⁰ Gouinlock 1972, S. 7

³²¹ Vgl. Alexander 1987, S. 90

³²² Vgl. Dewey 1979, S.4

Situation zum Ausdruck kommt.³²³ Diese Qualität entspringt dabei dem jeweiligen Interaktionsprozess, welcher in seiner besonderen Form nicht verallgemeinert, sondern nur in seinen Grundzügen bestimmt werden kann. So besteht ein Grundfehler vieler Philosophen darin, die Qualität einer Situation bzw. die Form einer bestimmten Interaktion zu verallgemeinern und daraus einen allgemeinen Geschichtsprozess abzuleiten.³²⁴ Genauso ist es ein Trugschluss, aus einer erkannten Kausalbeziehung innerhalb einer komplexen Interaktion ein mechanisches Prinzip abzuleiten, welches sich grundsätzlich auf alles übertragen lässt. „A statement of the mechanism of vital und thinking creatures is a statement of their mechanism; an account of their production is an account of their production.“³²⁵ Deweys metaphysischer Naturalismus zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er keiner Reduktion der Heterogenität auf Homogenität, der Verschiedenartigkeit auf Gleichheit oder der Qualität auf Quantität bedarf.³²⁶ Dies ist deshalb möglich, da der wesentliche Grundzug aller Erfahrungen sich dadurch bestimmt, dass die qualitative Bestimmung alles Existierenden (also dem was tatsächlich erfahrbar ist) aus der jeweiligen Interaktion mit der Umwelt hervorgeht, d.h. jede existierende Qualität ist durch einen Interaktionsprozess bedingt, aber auch veränderbar. „In other words, the key to nature lies in the capacity of immediate experience to grow.“³²⁷ Dabei handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozess, bei dem sich eine Situation immer aus der vorhergehenden durch Interaktion mit den neuen Umweltbedingungen entwickelt. „For Dewey, the principle of continuity connects naturalism with emergentism, i.e., with the theory that higher forms or modes arise from lower ones but cannot be reduced to them.“³²⁸ So kommt es zu einem unendlichen Wachstumsprozess, der aufgrund der Komplexität der für ihn verantwortlichen Interaktionen in seiner konkreten Richtung nicht vorherbestimmt ist. Der einzige durchgängige Grundzug dieser Entwicklung ist, dass es durch die verschiedenen Formen der Interaktion immer wieder zu neuen erfahrbaren Qualitäten kommt. (Die Grundzüge ästhetischer Erfahrungen bestimmen sich somit nur über den Prozess der experimentellen Neugestaltung einer Interaktion, ohne die jeweilige ästhetische Qualität der gelingenden Interaktion einfach auf den Begriff bringen zu können.) Die besondere Form der Interaktion findet ihre Begründung dabei nur in den vorangegangenen und gegenwärtigen Interaktionen, d.h. es gibt keine Ursache hinter der

³²³ Vgl. Raters-Mohr 1994, S. 157

³²⁴ Vgl. Dewey 1979, S. 9

³²⁵ Ebd. S.12

³²⁶ Vgl. ebd. S. 7

³²⁷ Alexander 1987, S. 97

³²⁸ Ebd. S. 98

Interaktion, sondern diese ist selbst die Wirkung einer Interaktion.³²⁹ „Jedes Ereignis als solches geht in andere Dinge über, und zwar so, daß ein späteres Vorkommnis ein integraler Teil des Charakters oder der Natur der gegenwärtigen Wirklichkeit ist.“³³⁰ So lehnt Dewey die Frage nach den ursprünglichen und ultimativen Gründen als sinnlos ab, da jeder bestimmbare metaphysische Ursprung wieder auf die Wirkung vorangegangener Vorstellungen zurückgeführt werden kann – wobei die Interaktion als grundlegende Bewegung immer vorhanden ist.³³¹ Die Interaktion findet ihren Sinn dabei allein in einem Wachstumsprozess anhand der Überwindung von problematischen Interaktionen im Hinblick auf die Fähigkeit, in immer komplexere Beziehungen mit der Umwelt einzutreten. Da dieser Evolutionsprozess aber nicht teleologisch vorherbestimmt ist, ist die erfahrbare Welt immer nur eine verwirklichte Möglichkeit der Interaktion, d.h. in den Interaktionen werden verschiedene Möglichkeiten aktualisiert, die dann zu den besonderen Erfahrungen führen. „Experience is the actualization of potentialities in nature and as such tells us something about nature.“³³² So ist das eigentliche Thema der Metaphysik die Zeit, im Sinne eines unendlichen Evolutionsprozesses der qualitativ erfahrbaren Situationen, der nicht auf eine Qualität reduziert werden kann.³³³

Da sich Deweys Interesse auf die Qualität als die Wirkung von Interaktionen konzentriert, anstatt nach einer ursprünglichen und somit alles begründenden Ursache zu fragen, spricht Santayana auch von: „The dominance of the foreground.“³³⁴ So kritisiert er an Deweys metaphysischem Naturalismus, dass dieser sich nur mit den vordergründigen Phänomenen und ihrer Verbindung zueinander beschäftigt, anstatt sich vom Schein zu befreien und nach dem eigentlichen Sein zu fragen. Dem erwidert Dewey: „But I am sure that the foreground is itself a portion of nature, an integral portion, and that nature is not just the dark abysmal unknown postulated by religious faith in animality, especially since on such a view animality itself becomes a matter of faith.“³³⁵ Bei dieser Auseinandersetzung geht es aber nicht nur um die Frage, wo man nach dem Wesen der Natur fragen muss, sondern vielmehr um das Interesse, mit dem man nach dem Wesen der Natur fragt. So ist das primäre Interesse von Dewey die Überwindung problematischer Situationen und nicht die Erkenntnis der absoluten Wahrheit der Natur bzw. die Wahrheit der Natur muss der Überwindung problematischer

³²⁹ Dewey unterscheidet die physikalische, die psycho-physikalische und die mentale Ebenen der Interaktion, die wiederum in einem sehr komplexen Verhältnis miteinander stehen. (Dewey 1995, ab S. 240; gut dargestellt bei Bernstein 1966, S. 84ff.).

³³⁰ Dewey 1995, S.117

³³¹ Vgl. Dewey 1979, S. 5

³³² Alexander 1987, S. 103

³³³ Vgl. Dewey 1976, S. 13

³³⁴ Santayana 1951, S. 251

³³⁵ Vgl. Dewey 1984, S. 74

Situationen dienen. Deshalb konzentriert sich Deweys Perspektive auf die Möglichkeit der Veränderung der gegebenen Situation, ausgehend von einer in jeder Situation anzutreffenden Wirklichkeit von Interaktionsprozessen. Oder andersherum formuliert, macht die Frage nach einer Natur, die unabhängig von der gegenwärtigen Erfahrung wäre, für Dewey keinen Sinn, da so nur wieder ein Dualismus zwischen Natur und Erfahrung eingeführt werden würde, der den Menschen außerhalb der Natur verortet.³³⁶ Deweys metaphysischer Naturalismus soll aber keine herkömmliche Naturlehre mehr sein, sondern den Menschen als Handelnden in der Natur verorten, um ihn so für die Qualität der erfahrbaren Welt verantwortlich zu machen. Dabei ist Deweys Sicht auf die Natur selbst nur eine Möglichkeit, die Natur zu sehen und kann keinen absoluten Wahrheitsanspruch für sich behaupten – sie ist vielmehr ein kritisches Instrument zur Verbesserung der erfahrbaren Welt.³³⁷ Somit steht Deweys Metaphysik der Ontologie entgegen, die auf der Suche nach dem Sein des Seienden in einer nicht pragmatischen Perspektive ist.

Richard Rorty sieht Deweys eigentliches Anliegen in der Überwindung der metaphysischen Tradition der Fundamentalphilosophie und stellt ihn so in eine Reihe mit Martin Heidegger und Ludwig Wittgenstein.³³⁸ Die Schwäche Deweys sieht er allerdings darin, dass dieser den Erfahrungsbegriff als letzte Instanz im philosophischen Denken einführt und so sein eigentlich kritisches Anliegen durch einen neuen positiven Ansatz in der Philosophie aufgibt.³³⁹ So kritisiert Rorty Deweys Darstellung des Evolutionsprozesses in „Natur und Erfahrung“, wo eine kontinuierliche Linie von der Entwicklung der Nervensysteme bis zur Sprache gezogen wird und so anhand des Erfahrungsbegriffs der Aufbau eines positiven metaphysischen Systems geleistet wird.³⁴⁰ Die Begriffe Erfahrung, Situation, Interaktion zu übernehmen suggerieren eine Wirklichkeit hinter der Wirklichkeit: „So he blew up notions like „transaction“ and „situation“ until they sounded as mysterious as „prime matter“ or „thing-in-itself“.“³⁴¹ Deweys zentrale Begriffe Erfahrung, Situation, Qualität und Interaktion führen somit genau den Dualismus wieder in die Philosophie ein, den Dewey mit seiner Kritik an der philosophischen Tradition überwinden wollte³⁴² – deshalb bezeichnet er auch dessen metaphysisches Hauptwerk *Natur und Erfahrung* als ein „ziemlich nutzloses Buch“³⁴³. Das eigentliche Missverständnis Rortys entspringt aber genau einer traditionellen Interpretation

³³⁶ Vgl. Ebd. S. 74

³³⁷ Vgl. Alexander 1987, S. 91

³³⁸ Vgl. Rorty 1987, S. 15 f.

³³⁹ Vgl. Rorty 1977, S. 56

³⁴⁰ Vgl. ebd. S. 62

³⁴¹ Vgl. ebd. S. 64

³⁴² Vgl. ebd. S. 61ff.

³⁴³ Rorty 2000, S. 42

der Beziehung von Natur und Erfahrung, indem er nicht erkennt, dass Deweys metaphysische Bestimmungen der Grundzüge der Erfahrung bzw. einer sich entwickelnden Natur keine transzendente Begründung der Erfahrung ist.³⁴⁴ Rorty versteht den Begriff der Interaktion als die Beziehung des begrifflichen Denkens mit der sinnlichen Empfindung, die dann in bestimmten Erfahrungen und Qualitäten zum Ausdruck kommen.³⁴⁵ Die Garantie, dass es sich dabei um eine wirkliche Erkenntnis handelt, kann natürlich nur von einer transzendentalen Begründung der Interaktion geleistet werden. Um diesen klassischen Dualismus von Körper und Geist, Sprache und Empfindung zu vermeiden, die sich anhand einer a priori bestimmten Gesetzmäßigkeit wieder in der Erfahrung vereinen, kommt es bei Rorty zu einer Verabschiedung des Erfahrungsbegriffs und einer Verabsolutierung der Sprache – im Wegfall des Erfahrungsbegriffs sieht Rorty auch eines der entscheidenden Kriterien für den Übergang des Pragmatismus zum Neopragmatismus. So versucht Rorty Dewey von seiner Metaphysik und seinem Erfahrungsbegriff zu befreien und ihn zum Philosoph der sprachlichen Weiterentwicklung zu machen³⁴⁶ – dabei beansprucht er, Dewey so zu lesen, wie er eigentlich gelesen werden wollte, wenn man ihn als konsequenten Kritiker der metaphysischen Tradition versteht.³⁴⁷

Deweys Denken der Immanenz versteht die Interaktion aber nicht als die Synthese zwischen begrifflichem Denken und sinnlicher Empfindung, vielmehr ist das begriffliche Denken selbst mit sinnlichen Empfindungen und diese wiederum mit den jeweiligen Umwelteinflüssen verwoben, genauso, wie die Entwicklung der sinnlichen Empfindungen nicht klar von der Entwicklung des begrifflichen Denkens getrennt werden kann und diese nicht unabhängig von der Entwicklung der Umwelt zu bestimmen ist. Der Denkprozess ist also nicht nur ein sprachliches Ereignis, sondern geht aus einer komplexen Interaktion von Erinnerungen, Gefühlen, Umweltreizen usw. hervor, die sich durch eine sinnlich erfahrbare Qualität bestimmt. Auch sind die sinnlichen Empfindungen selbst aus einem Entwicklungsprozess der Bedürfnisse hervorgegangen, welcher beim Menschen nicht von einer begrifflichen Ebene zu trennen ist, sodass der Körper durchaus sein eigenes Gedächtnis und seine eigene Vernunft hat.³⁴⁸ Dass Dewey eine Entwicklungslinie von den Nervenzellen bis zur Sprache zieht, verweist auch nicht auf ein neues philosophisches System, da diese Entwicklung einem nicht teleologischen Emergenzprozess entspringt, dessen Verlauf durch zufällige Bedingungen auch

³⁴⁴ Alexander setzt sich ausführlich mit anderen Kritikern Deweys auseinander, die in dessen Philosophie der Erfahrung ähnlich wie Rorty einen Rückfall in den Idealismus sehen (vgl. Alexander 1987, 62ff.).

³⁴⁵ Vgl. Rorty 1977, S. 64

³⁴⁶ Vgl. Rorty 2000, S. 25ff.

³⁴⁷ Vgl. Rorty 1977, S. 47

³⁴⁸ Vgl. Rorty 1993, S. 50

anders verlaufen wäre. Vielmehr versteht Rorty die eigentliche philosophische Fragestellung Deweys nicht, wenn er zu verstehen versucht, was eine Interaktion bei Dewey in Wahrheit ist und wie sie genau vor sich geht. Deweys naturalistische Metaphysik ist aber keine traditionelle Ontologie, d.h. er fragt nicht nach dem Sein der Dinge, sondern nach den Möglichkeiten zur Überwindung von problematischen Situationen. Das Interesse an der Verbesserung der Qualität von Erfahrungen, im Sinne des Experimentalismus und das Verständnis der Natur als Interaktionsprozess, im Sinne der Evolutionstheorie, begründen sich bei Dewey allein in der problematischen Situation der Philosophie als Sinnstifterin für das Gemeinschaftsleben. Seine Philosophie versucht also keine traditionellen Fragestellungen zu beantworten, sondern eine problematische Situation zu überwinden. Rorty geht also von einem falschen Ausgangspunkt aus und entstellt Deweys philosophisches Denken, indem er die Frage nach dem Wesen der Interaktion und der Bedeutung der erfahrbaren Qualität, der Frage nach der Überwindung einer problematischen Situation voranstellt – hätte Dewey die gleiche Fragestellung wie Rorty verfolgt, wäre Rortys Kritik allerdings zutreffend. Rorty selbst befindet sich dagegen mit seinem eigenen philosophischen Ansatz in einer paradoxen Situation, da er die alte Metaphysik ablehnt, indem er zu zeigen versucht, wie ihre Fragestellung nicht zu beantworten ist und so gleichzeitig in der traditionellen Fragestellung gefangen bleibt. Anstatt wie Dewey einen neuen Weg in der Philosophie einzuschlagen, tritt er für das freie Spiel der Sprache ein, ohne zu sehen, dass er sich damit selbst wieder in eine Ontologie der Sprache verwickelt. So soll durch das unendlichen Gespräch und den ewigen Evolutionsprozess der Sprache immer wieder festgefahrene Vorstellungen hinterfragt werden, um so gegen jegliche Art der Unterdrückung anzukämpfen und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft zu wecken.³⁴⁹ Dewey würde dagegen Rortys Idee des unendlichen Gesprächs an den tatsächlichen Erfahrungen messen, die sie hervorruft und nicht seine Wirkung auf der Grundlage des Wesens der Sprache vorherbestimmen. Im Gegensatz zu Rorty hat Dewey mit seinem Qualitätsbegriff somit eine kritische Instanz, mit der er eine Orientierung bei der Entwicklung von Bedeutungen ermöglicht und so selbst dem philosophischen Denken kritisch begegnen kann. Genau diese Einführung einer neuen kritischen Instanz in das philosophische Denken, die sich im experimentellen Handeln immer wieder bestätigen muss, ist die Leistung von Dewey, die Rorty übersieht, wenn er ihn nur als Kritiker der Metaphysik versteht. „Deweys Philosophie verliert ihre Wirklichkeitsorientierung und ihren Möglichkeitssinn, wenn man sie auseinanderschneiden möchte, wie dies Rorty tut und den guten antifundamentalistischen, historischen Dewey vom schlechten Erfahrungstheoretiker und

³⁴⁹ So stellt sich auch die Frage, ob er in Dewey nicht einfach einen Verbündeten für den Kampf gegen die dogmatisch auftretende analytische Philosophie sucht.

Metaphysiker Dewey trennen will.“³⁵⁰ Ohne den Qualitätsbegriff würde Dewey jeglicher Orientierungspunkt für die Entwicklung von Bedeutungen bzw. das ganze Handeln verloren gehen.³⁵¹

Shusterman dagegen versucht, sich gegen Rortys Verabschiedung des Erfahrungsbegriffs zu wehren, wobei er durchaus bereit ist, Rortys Skepsis gegenüber dem metaphysisch begründeten Qualitätsbegriff zu teilen. „Leider jedoch beschreibt er die Qualität als das, was die Kohärenz unseres Denkens, die Struktur des Diskurses und die Kriterien eines angemessenen Urteils in jeder konkreten Situation bestimmt.“³⁵² Und so folgert er: „An dieser Stelle gibt Dewey seinen radikalen Empirismus auf zugunsten einer von transzendentalen Begründungen getragenen fundamentalphilosophischen Metaphysik der Präsenz, einer qualitativen Präsenz, die, obgleich stumm, der logische wirksame Steuerungsfaktor alles Denkens ist.“³⁵³ So betont Shusterman, dass es nicht die Qualität, sondern erst einmal die alltäglichen Gewohnheiten sind, die unser Handeln leiten und so erst gewisse Qualitäten hervorbringen. „In Anbetracht der Strukturierung durch Gewohnheiten und Zwecke gibt es also gar keinen Grund für die Berufung auf eine besondere einheitsstiftende Qualität, eine gefühlte Präsenz, um die Situation als ein geordnetes Ganzes zu ordnen.“³⁵⁴ Shusterman macht dabei den Fehler, zwischen einer erworbenen Gewohnheit und einer natürlichen einheitsstiftenden Qualität eine Grenze zu ziehen, d.h. zwischen Kultur und Natur. Die Qualität einer Situation bzw. die besondere Qualität der ästhetischen Erfahrung als Anzeichen eines kontinuierlichen Evolutionsprozesses darf nicht verwechselt werden mit der Erfüllung einer natürlichen Gesetzmäßigkeit im Sinne einer Metaphysik der Präsenz. Für die ästhetische Erfahrung als Verwirklichung einer neuen Form der Interaktion gibt es in einer Situation eine nicht zu bestimmende Zahl an Möglichkeiten, d.h. die erfahrbare Qualität entspringt zwar der vorhergehenden Situation, folgt dabei aber keiner der Situation unabhängigen Logik. Shusterman versucht, Dewey von seinem Gedanken einer sich kontinuierlich entwickelnden Natur zu befreien und die erfahrbare Qualität als Produkt bestimmter Handlungen zu bestimmen. Damit widerspricht er Dewey aber nicht, außer er würde die Gewohnheit und ihre jeweilige Qualität von den Situationen, aus denen sie sich entwickelt hat, loslösen wollen. Dann wäre sein Denken aber ein mechanisches, welches allein auf die Produktion bestimmter Qualitäten zielt, ohne den jeweiligen Interaktionsprozess als solches zu berücksichtigen – so wird das Denken der Immanenz zur instrumentellen Vernunft reduziert. Die eigentlich

³⁵⁰ Engler 1992, S. 71/72

³⁵¹ Alexander 1987, S. 116

³⁵² Shusterman 2000, S. 93

³⁵³ Ebd. S. 94

³⁵⁴ Ebd. S. 95

zentrale Frage für Dewey ist vielmehr, in welche Richtung soll der natürliche Entwicklungsprozess gelenkt werden, wenn die ästhetische Erfahrung nicht mehr ist, als der Ausdruck einer gelingenden Interaktion und es verschiedene Möglichkeiten gibt, eine problematische Situation zu überwinden. So wird die ästhetische Erfahrung durch Deweys naturalistische Metaphysik zwar in einer kontinuierlich sich entwickelnden Natur verortet, da dieser Prozess sich aber durch eine Wachstumsbewegung ohne tieferen Sinn auszeichnet, ist hier die Philosophie als Sinnstifterin gefragt.

2.10 Der humane Sinn des Experimentalismus

Da Dewey im konkreten Interaktionsprozess nicht die Verwirklichung einer vorgegebenen Gesetzmäßigkeit, sondern nur eine verwirklichte Möglichkeit sieht, wie Organismen mit ihrer Umwelt in Beziehung treten, hat die Philosophie die Frage zu beantworten, nach welchem möglichen Sinn man die Interaktion ausrichten soll. Die ästhetische Erfahrung als sinnstiftendes Prinzip zu bestimmen, reicht nicht aus, da sie lediglich den Sinn einer neu gestalteten Interaktion bestimmt, ohne so die allgemeine Frage nach der individuellen und gemeinschaftlichen Lebensführung beantworten zu können. Würde Dewey sich nur auf die ästhetische Erfahrung verlassen, ohne der philosophischen Vernunft eine besondere Rolle zuzusprechen, würde er den Evolutionsprozess teleologisch verstehen – die sinnvollste Form zu leben wäre dann die ständige Suche nach der nächsten Möglichkeit zur Verwirklichung einer ästhetischen Erfahrung, um sich so blind dem Wachstumsimperativ unterzuordnen. Vielmehr ist es die Aufgabe der Philosophie, der Evolution eine Richtung bzw. einen Sinn zu geben, der sich dann in der Erfahrungswelt bestätigen muss. Es läge also ein Missverständnis vor, wenn Deweys Philosophie mit seiner naturalistischen Metaphysik gleichgesetzt werden würde und so die Philosophie ihren Sinn in der Verwirklichung der Naturgesetze finden würde. So behauptet Ludwig Marcuse: „Dewey nennt den neuen Glauben eine Philosophie der Erfahrung; deutlicher gesagt: die Ohnmacht der Philosophie vor der Erfahrung.“³⁵⁵ Dieser Satz ist falsch, denn es ist erst die Philosophie, welche bewusst mit Erfahrungen umgeht um neue Erfahrungen zu ermöglichen und so durch die Erfahrung ihren Sinn erfährt – die Macht des philosophischen Denkens erfüllt sich also in der Verwirklichung von Erfahrungen. „Philosophie kann beinahe bezeichnet werden als das seiner selbst bewußt gewordene Denken, als das Denken, das seine Stelle, seine Funktion und seinen Wert in der Erfahrung

³⁵⁵ Marcuse 1959, S. 127

allgemein erkennt und formuliert.³⁵⁶ Will man also die Beziehung von Deweys naturalistischer Metaphysik der Erfahrung und der Philosophie als Sinnstifterin für das Leben in der Industriegesellschaft verstehen, muss man den Sinn der Beziehung vom philosophischen Begreifen und der Verwirklichung der Erfahrung einer humanen Gesellschaft verstehen.

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung einer neuen naturalistischen Metaphysik war die problematische Situation der Philosophie als Sinnstifterin für das Leben in der modernen Industriegesellschaft. Dabei war es vor allem die Ausbreitung des ökonomischen Prinzips in alle Lebensbereiche zum Nutzen einer kleinen Bevölkerungsschicht, was Dewey als Philosoph herausforderte. Wichtig dabei ist, dass es sich um eine ganz bestimmte historische Situation handelt, in der Dewey das humane Anliegen der Philosophie durch das ökonomische Prinzip bedroht sieht und nach einer der Situation angemessenen Metaphysik verlangt. Der metaphysische Entwurf muss dabei eine grundsätzliche Kritik der herrschenden Bedingungen ermöglichen und gleichzeitig die Grundlage für eine Philosophie zur Verbesserung der Lebensbedingungen bieten. So betont Alexander: „...metaphysics was crucial to the goal of a critically responsible and intelligently evaluative enterprise focused on the real problems of human life, which Dewey saw as philosophy’s true subject matter.“³⁵⁷ Dies bedeute, dass die naturalistische Metaphysik als ein Entwurf der Wirklichkeit zu verstehen ist, der sich wiederum in seiner tatsächlichen Anwendbarkeit für die Philosophie mit ihrem humanen Anliegen bestätigen muss – die besondere Form, die dabei der metaphysische Entwurf annimmt, entspringt sowohl den Notwendigkeiten (Erfolg der Naturwissenschaften, Entwicklung der Industriegesellschaft, Bedeutungsverlust der traditionellen Philosophie als Sinnstifterin für das soziale Leben usw.) und den Möglichkeiten (Interpretation der ästhetischen Erfahrung im Rahmen der Evolutionstheorie, Wertschätzung des Humanen usw.) der historischen Situation.³⁵⁸ Boisvert spricht in Bezug auf Deweys Metaphysik auch sehr treffend von einer Karte der Wirklichkeit, die auf der Grundlage bestimmter Interessen und Entscheidungen entworfen wurde und einen praktischen Zweck verfolgt.³⁵⁹ So sagt er über den Kartenzeichner: „Their methodology must be empirical, and they are guided by

³⁵⁶ Dewey 1993, S. 420

³⁵⁷ Alexander 1987, S. 67

³⁵⁸ Es sei an dieser Stelle nur kurz auf William James verwiesen, der den Wert des religiös metaphysischen Denkens gerade in seiner tatsächlichen Anwendbarkeit bzw. in der Hoffnung auf eine neue Zukunft sieht: „Wenn sich zeigt, dass religiöse Ideen für das konkrete Leben einen Wert besitzen, sind sie aus pragmatischer Sicht genau deshalb und in dem Maß wahr, wie sie dieses zu leisten vermögen. Inwieweit sie darüber hinaus noch wahr sind, hängt ganz und gar von den anderen Wahrheiten ab, die ebenfalls anerkannt werden müssen.“ (James 2001, S. 74) So bestimmt sich die Bedeutung von Deweys naturalistischer Metaphysik auch über die Anerkennung des Wahrheitsgehalts des Experimentalismus und der Evolutionstheorie.

³⁵⁹ Vgl. Boisvert 1998, S. 150f.

interests.“³⁶⁰ Und Deweys grundlegendes Interesse ist die Entwicklung einer kritischen Praxis zur Überwindung der gegebenen problematischen Situation: „By themselves, trails like contingency, change, stability, interaction, precariousness, only begin to hold provide a „ground-map of the province of criticism.“³⁶¹ Gleichzeitig haben Karten aber immer einen provisorischen Charakter und können keinen Absolutheitsanspruch erheben.³⁶² So zeichnet sich Deweys naturalistische Metaphysik durch das Versprechen der Gestaltungsfreiheit der erfahrbaren Wirklichkeit durch das eigene Handeln aus (in einer Zeit, in der die Handlungsmöglichkeiten im Sinne des ökonomischen Prinzips reduziert wurden) und nicht durch den absoluten Anspruch der Erkenntnis der Natur – sie ist somit die Karte für Wege in eine andere Zukunft. „Sein „Naturalismus“ stellt kein Erklärungssystem dar, in dem alles auf „Ist-Sätze“ reduziert werden kann, sondern mit „Natur“ verbindet sich für Dewey die Unabgeschlossenheit und Offenheit der Welt.“³⁶³ So impliziert das Verständnis der Natur als Interaktionsprozess die Aufforderung, sich handelnd in die Natur zu integrieren, d.h. im Rahmen dieser Metaphysik wäre es unvernünftig, nicht gestaltend in die Umwelt einzugreifen bzw. gesellschaftliche Bedingungen zu akzeptieren, die dem Menschen eine solche Gestaltungsfreiheit verwehren. Darin liegt der wesentliche Grund, warum sich Dewey immer wieder mit politischen und sozialen Fragen intensiv auseinandergesetzt hat – im Gegensatz z.B. zu Heidegger, dem es nur um die Seinserfahrung jenseits jeglicher ethischer Konsequenzen ging.³⁶⁴ Gleichzeitig kann sich die Metaphysik in ihrem Wahrheitsanspruch nur über die Verwirklichung der Gestaltungsfreiheit bestätigen, d. h. die Metaphysik gewinnt ihren erfahrbaren Sinn nur in der Verwirklichung der Veränderung der gegebenen Situation. „Allerdings werden auch diese metaphysischen Grundannahmen von Dewey als philosophische Hypothesen verstanden, die auf stets neue Erfahrungen zu beziehen sind und dadurch erst konkrete Bedeutung im Leben der Menschen gewinnen. Insofern ist auch seine Metaphysik keine Philosophie des letzten Wortes, sondern versteht sich als integraler Bestandteil eines philosophischen Experimentalismus.“³⁶⁵ Die ästhetische Erfahrung als Ausdruck einer gelingenden Interaktion gilt dabei als ein entscheidender Aspekt, der bei der Verwirklichung der Gestaltungsfreiheit berücksichtigt werden muss. So ist es gerade die ästhetische Erfahrung, welche als Orientierungshilfe für die Entwicklung eines philosophischen Entwurfs aufgrund der mit ihr einhergehenden qualitativen Erfahrung des

³⁶⁰ Boisvert 1998, S. 151

³⁶¹ Ebd. S. 157

³⁶² Vgl. ebd. S. 151

³⁶³ Engler 1992, S. 140

³⁶⁴ Vgl. Boisvert 1998, S. 26

³⁶⁵ Neubert 2004, S. 15

Handelns dient. Da es in einer problematischen Situation aufgrund ihrer Komplexität aber verschiedene Formen der Neugestaltung der Interaktionsprozesse und damit auch der Möglichkeiten zu einer ästhetischen Erfahrung gibt, stellt sich die Frage nach dem Sinn des eigenen Handelns, den eine naturalistische Metaphysik, die nur die Grundzüge der Erfahrung untersucht, nicht beantworten kann.

Die Philosophie Deweys zeichnet sich nun durch die verantwortliche Gestaltung der Handlungsfreiheit im Kontext dieser naturalistischen Metaphysik im Hinblick auf die qualitativ bestmögliche Art sich in die Natur zu integrieren aus. Es geht also um die Frage, wie auf ein Naturverständnis, welches sich durch Wachstum auszeichnet, eine sinnvolle Antwort nach dem guten Leben gefunden werden kann.³⁶⁶ „Philosophy is not concerned with truth per se but with meaning.“³⁶⁷ Wie sollte also die fundamentale Wertschätzung der Philosophie sein, die den Gegenständen und Sachverhalten ihren Sinn und ihre Bedeutung gibt? Die traditionelle Philosophie hatte, durch die Wertschätzung eines unveränderlichen Wahrheitsverständnisses und der damit einhergehenden Ordnung, immer nur im Namen einer bestimmten Bevölkerungsschicht Verantwortung übernommen. Da es nach Deweys naturalistischer Metaphysik aber keinen absoluten Wahrheitsanspruch mehr gibt, deren Besitz eine bestimmte Gruppe für sich beanspruchen kann, sondern der Wert allein durch den natürlichen Wachstumsprozess bestimmt ist, kann nicht mehr das Wachstum einer Bevölkerungsschicht als vernünftig angesehen werden, sondern nur noch das Wachstum aller Menschen – wenn die Wahrheit der Philosophie ihren Ausgangspunkt anhand der naturalistischen Metaphysik in der Wirkung von Interaktion begründet, so ist das wahre bzw. gute Leben nicht jenseits der freien Interaktion möglich. Gleichzeitig drückt sich der Wachstumsprozess in der Verwirklichung ästhetischer Erfahrungen aus, sodass ein philosophischer Entwurf nur dann vernünftig ist, wenn er auf lange Sicht eine Vielzahl von Möglichkeiten zur ästhetischen Erfahrung eröffnet, um so die humane Entwicklung und den Naturprozess miteinander zu vermitteln. Dazu braucht es die Entwicklung einer Gesellschaftstheorie, die sowohl dem individuellen Wachstum, wie auch dem Wachstum der gesamten Gesellschaft gerecht wird – im nächsten Teil der Arbeit wird es sich zeigen, dass es allein die demokratische Gesellschaftsform ist, welche dieser Aufgabe gerecht wird. Dabei gilt es langfristig Handlungskonsequenzen zu beachten, damit ein kurzer Wachstumsprozess nicht langfristig wachstumshemmende Verhältnisse schafft, wie es in der hierarchisch strukturierten Industriegesellschaft der Fall ist. Die philosophische Vernunft zeichnet sich also durch eine Sinnstiftung für das individuelle und soziale Leben aus, in dem sich der humane

³⁶⁶ Bernstein 1966, S. 76

³⁶⁷ Alexander 1987, S. 92

Sinn des Handelns mit der Ermöglichung der sinnlichen ästhetischen Erfahrung unter der Berücksichtigung von weitreichenden Handlungskonsequenzen verbindet. „Aber diese Auffassung von Philosophie wartet ebenfalls auf ihre Erprobung, und das Urteil, das sie bestätigt oder verdammt, hängt vom schließlichen Ergebnis ab. Das Wissen, das wir schon haben, und die Erfahrungen, die durch das Denken belebt worden sind, sind bedeutsam genug, um den Versuch anzuregen und zu rechtfertigen.“³⁶⁸ Die Philosophie mit ihrem Anspruch, gerechtfertigte Überzeugungen zu vertreten, muss sich also durch die Erfahrung immer wieder bestätigen lassen. Hier zeigt sich das untrennbare Wechselverhältnis zwischen naturalistischer Metaphysik und der Philosophie in einer humanen Sinnstiftung: Die Metaphysik entspringt einem humanen Anliegen und wird durch dieses wiederum bestätigt, indem sie eine tatsächliche Verbesserung der Qualität der erfahrbaren Welt ermöglicht, d. h. das Humane muss als Erfahrung verwirklicht werden. So wird die traditionelle Frage nach der rein logischen und begrifflichen Begründung der Metaphysik bzw. der Philosophie durch die Frage nach der tatsächlichen Anwendbarkeit ersetzt, ohne dass das begriffliche Denken an Bedeutung verliert. Diese pragmatische Haltung wird durch die folgende Frage von James auf den Punkt gebracht: „Sollten wir denn nicht immer das glauben, was für uns besser ist?“³⁶⁹ Dabei handelt es sich um einen gerechtfertigten Glauben, der sich in der Verbesserung der Lebensbedingungen bestätigen muss.

Der Wissenschaft wird aufgrund ihrer Ergründung neuer Erfahrungsbereiche von der Philosophie eine besondere Rolle bei der Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen zugesprochen, d.h. die Philosophie bestimmt den Sinn der wissenschaftlichen Forschung. Die naturalistische Metaphysik zeichnet sich dagegen durch das Verständnis der Erfolge der experimentellen Wissenschaft aus, indem sie sie auf allgemeine Züge der Natur zurückführt, d.h. die Wissenschaft verursacht Veränderungen, wogegen die Metaphysik die Welt überhaupt als eine veränderbare bestimmt: „While science would trace the conditions of their occurrence in detail, connecting them in their variety with their antecedents, metaphysics would raise the question of the world which has such an evolution, not the question of the sort of world which causes it.“³⁷⁰ Allen wissenschaftlichen Untersuchungen und allen Phänomenen liegen dabei die Grundzüge aller Erfahrungen zugrunde: Etwas existiert, tritt in Interaktion und verändert sich.³⁷¹ So fragt die Wissenschaft im Hinblick auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen nach den Kausalbeziehungen innerhalb einer Welt, die

³⁶⁸ Dewey 1995, S. 407

³⁶⁹ James 2001, S. 76

³⁷⁰ Dewey 1979, S. 4

³⁷¹ Vgl. ebd. S. 6

durch Interaktionen bestimmt ist. Die Metaphysik fragt also nach den Grundzügen der Natur auf der Grundlage eines humanen Anliegens der Philosophie, die Philosophie fragt, darauf aufbauend, nach der sinnvollsten Form der individuellen und gesellschaftlichen Lebensform und die Wissenschaft sucht innerhalb dieses Rahmens nach konkreten Wegen zur Verbesserung der Lebensqualität. Naturalistische Metaphysik, Philosophie und Wissenschaft bilden somit einen in sich geschlossenen Komplex, in dem die verschiedenen Funktionen klar getrennt und trotzdem in ihrer ständiger Wechselwirkung erfahrbar sein sollen. So wird auch hier das grundlegende Prinzip der Interaktion, welches sich in der Erfahrung bestätigt, von Dewey konsequent verfolgt und das traditionell hierarchische Verhältnis zwischen den Bereichen Metaphysik, Philosophie und Wissenschaft aufgehoben.

Santayana kritisiert an Dewey seine alles vereinnahmende, naturalistisch begründete Perspektive und versteht ihn aufgrund des damit einhergehenden Wachstumsimperativs als Philosoph des amerikanischen Unternehmertums. „Meantime there is another motive that drives Dewey to naturalism: he is the devoted spokesman of the spirit of enterprise, of experiment, of modern industry.“³⁷² Deweys naturalistische Metaphysik und Philosophie stehen somit im Dienst des ökonomischen Zeitgeistes, der alles und jeden dem Gewinnstreben der Unternehmer unterzuordnen versucht. So bestimmt er den gelingenden Interaktionsprozess als eine romantische Idee und Deweys Philosophie der Erfahrung als eine Moral, in der sich Natur und Gewissen im Hinblick auf die Produktivität der Individuen vereinen.³⁷³ So könnte man in Deweys Philosophie durchaus einen protestantischen Hintergrund hineinlesen, wo Arbeit und Produktivität allerdings nicht durch Gottes Gnaden im Jenseits, sondern vielmehr durch die Natur im Diesseits entlohnt werden würden. Dabei nimmt Santayana, wie viele andere, Deweys Erfahrungsbegriff als kritische Instanz nicht ernst und behandelt ihn nur als eine philosophische Idee. So müsste Dewey durchaus einer rein auf dem ökonomischen Wachstumsimperativ basierenden Gesellschaftsform zustimmen, wenn sie die Gesellschaftsform wäre, die tatsächlich zur qualitativen Verbesserung der Erfahrungswelt führt – dagegen spricht allerdings die problematische gesellschaftliche Situation, welche durch die Unterordnung unter das ökonomische Prinzip entstanden ist und die den Ausgangspunkt von Deweys Philosophie bildet. So ist es im individuellen Bereich die fehlende Identifizierung mit der eigenen Tätigkeit, die nicht der persönlichen Entwicklung, sondern nur einer Entlohnung dient (Trennung von Mittel und Zweck, die in der Wertschätzung der Produktivität statt des kreativen Gestaltungsprozesses zum Ausdruck kommt) und im gesellschaftlichen Bereich die soziale Ungerechtigkeit, die aufgrund der

³⁷² Santayana 1951, S. 247

³⁷³ Vgl. ebd. S. 255

unterschiedlichen Prägungen, Veranlagungen und materiellen Möglichkeiten bestimmter sozialer Gruppen im ökonomischen Wettkampf entsteht (Hemmung eines gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesses durch hierarchische Strukturen). So widerspricht die Akzeptanz des ökonomischen Nutzkalküls als sinnstiftender Instanz erfahrungsgemäß dem natürlichen Wachstumsprozess und der damit einhergehenden ästhetischen Erfahrung. Die Konsequenz für Dewey als Philosoph ist deshalb, durch den Entwurf einer anderen gesellschaftlichen Praxis dem individuellen Handeln eine Bedeutung zu geben, dessen Sinn durch das individuelle Handeln erfahrbar wird.

3 DER EXPERIMENTALISMUS IM RAHMEN DER DEMOKRATISCHEN PRAXIS

3.1 Die Kritik des Laissez-faire-Liberalismus

Deweys pragmatische Philosophie einer praxisorientierten Vernunft zur Überwindung problematischer Situationen kann sich nur innerhalb gesellschaftlicher Bedingungen verwirklichen, die sich durch die Wertschätzung der freien Entwicklung von experimentellen Handlungsentwürfen auszeichnen. Somit ist es das Problem der Freiheit, welches nach einer kritischen Untersuchung der herrschenden gesellschaftlichen Institutionen, ihrer Beziehung zueinander und deren Wirkung auf die Menschen verlangt. Zwar verstand sich die amerikanische Gesellschaft zur Zeit Deweys durchaus als eine liberale Demokratie, die sich dem Freiheitsdrang des Menschen verpflichtet fühlte, doch stellte sich für ihn die Frage, ob diese Verpflichtung tatsächlich mit der Verwirklichung von Freiheit einherging und welcher Begriff von Freiheit dabei überhaupt von Bedeutung war. Der Freiheitsbegriff ist auch deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil das amerikanische Selbstverständnis sich bis heute über die Möglichkeit der Verwirklichung der unterschiedlichen Lebensentwürfe seiner Bürger bestimmt. Die amerikanische Nation war und ist eine multikulturelle Gesellschaft, deren Bürger sich weniger über die gemeinsame Herkunft, sondern vielmehr über ihr Streben nach einer besseren Zukunft auszeichnet.³⁷⁴ So erwuchs die amerikanische Gesellschaft aus der Wanderbewegung von Menschen verschiedenster Kulturräume, die entweder vor ihren Verfolgern flohen oder ihrer Hoffnung auf ein besseres Leben folgten. Dementsprechend fühlte sich Dewey als Amerikaner in einer demokratischen Tradition verwurzelt, die ihren Ausdruck in der Unabhängigkeitserklärung von 1776 fand: „Diese Tradition lehrt uns, dass das Erringen der Freiheit das Ziel der politischen Geschichte ist und das Recht auf Selbstregierung ein den freien Menschen angeborenes Recht ist, das, wenn einmal errungen, mehr zählt als alles andere.“³⁷⁵ Aufgrund der Verfassung, der Weite des Landes und den vorhandenen Rohstoffen ist Amerika für Dewey das Land der Freiheit, welches jedem Einwanderer die freie Entfaltung seiner Möglichkeiten verspricht und rechtlich zusichert.

Wovor Dewey allerdings warnt ist, diese Freiheit allein in den Dienst ökonomischer Interessen zu stellen: „Diese allgemeine Warnung heißt, konkret formuliert, dass wir vor jenen auf der Hut sein müssen, die mit großer Zungenfertigkeit von „amerikanischer

³⁷⁴ Vgl. Rayn 2000, S. 333

³⁷⁵ Dewey 2003, S. 8

Lebensart“ sprechen, nachdem sie den „Amerikanismus“ mit einer Parteipolitik, die versteckten Wirtschaftszielen dient, identifiziert haben.“³⁷⁶ So bestimmte sich die zur Zeit Deweys herrschende gesellschaftliche Wirklichkeit dadurch, dass die Entwicklung des Landes von einigen Unternehmen geführt und kontrolliert wurde, indem diese sich Zugang zu allen gesellschaftlichen Lebensbereichen verschafften. In diesem Zusammenhang spricht er auch von einer „corporization“ des Landes.³⁷⁷ Die Menschen werden als Arbeitskräfte und als Konsumenten Teil des Systems der großen Unternehmen, wodurch ihnen die Formen der individuellen Selbstverwirklichung klar vorgegeben werden. So wird durch Filme, Radio, Zeitung usw. versucht, das Denken, die Gefühle und die Wünsche der Menschen zu beeinflussen, indem die Industrie die Symbole für die Interpretation des alltäglichen Lebens bereitstellt. Es geht der Industrie darum, Gewohnheiten zu schaffen, welche die Menschen in das Wirtschaftssystem durch ihren Konsum integrieren. Die individuelle Selbstverwirklichung kann sich so nur noch in der Wahl der gegebenen Konsumartikel äußern. Gleichzeitig kommt es zu einer klaren Trennung von Arbeit und Freizeit, wobei mit Freizeit alles verbunden wird, was Erholung und Ablenkung verspricht – wobei die entsprechenden Arbeits- und Freizeitangebote wiederum durch die Industrie bereitgestellt werden. Schließlich wird das Privatleben vom öffentlichen Leben getrennt und alles Öffentliche ganz von den Unternehmen vereinnahmt, sodass selbst die Politik nur noch eine untergeordnete Rolle im gesellschaftlichen Gestaltungsprozess spielt. Dabei hat das Wachstum der großen Unternehmen keinen sozialen Sinn und fördert somit auch keine soziale Entwicklung, welche sich den Menschen der Gesellschaft verpflichtet fühlt. All diese Phänomene sind Ausdruck eines Zeitgeistes, der sich nach Dewey auf einen „business mind“ reduzieren lässt und totalitäre Ausmaße annimmt. Mit besonderer Skepsis begegnet Dewey deshalb auch dem in Amerika sich im Namen der Demokratie etablierenden Kapitalismus, besonders wenn dessen Begründung im Namen einer natürlichen Beziehung von Kapitalismus und Demokratie geleistet wird: „Die Vorstellung einer von Haus aus bestehenden Harmonie zwischen dem jetzigen sogenannten kapitalistischen Regime und der Demokratie ist die absurdeste metaphysische Spekulation, die der Mensch im Laufe seiner Geschichte angestellt hat.“³⁷⁸

Diese Vorstellung ist die Grundlage des zu Deweys Zeit herrschenden Laissez-faire-Liberalismus, dessen Überwindung durch eine demokratische Kultur das Anliegen von Deweys politischem Denken ist, wobei die Kerngedanken des Liberalismus wie Individualismus, Freiheit, Gebrauch des eigenen Verstandes usw. als historische

³⁷⁶ Ebd. S. 76

³⁷⁷ Vgl. Dewey 1984 (b), S. 60

³⁷⁸ Dewey 2003, S. 58

Errungenschaften von ihm geschätzt und verteidigt werden.³⁷⁹ Damit die Freiheit des Menschen aber Wirklichkeit werden kann, braucht es mehr als nur ein politisches System, welches sich der politischen Freiheit verpflichtet – es braucht eine Lebenspraxis bzw. eine neue Kultur der Freiheit und der individuellen Selbstverwirklichung. „Das Problem besteht darin, sich darüber klar zu werden, welche Art der Kultur von sich aus so frei ist, dass sie die politische Freiheit gebärt und zeugt, als Begleiterscheinung und Folge.“³⁸⁰ Es wird sich zeigen, dass die Lösung des Problems allein in der Etablierung einer demokratischen Kultur zu suchen ist, welche sich der freien Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten verpflichtet und so den gesamtgesellschaftlichen Wachstumsprozess fördert.

Der Laissez-faire-Liberalismus ist das politische Denken, welches mit der Ausbreitung des ökonomischen Prinzips in alle Lebensbereiche einher geht und von Dewey als grundsätzlich antidemokratisch angegriffen wird. Als philosophische Hauptvertreter des liberalen Denkens bestimmt er John Locke, Jeremias Bentham und schließlich John Stuart Mill.³⁸¹ Ihnen ging es allen um die Stärkung der individuellen Rechte in ihrem jeweiligen historischen Kontext, um so dem aufstrebenden Bürgertum die Legitimation für dessen Machtanspruch gegenüber dem herrschenden Adel zu verschaffen.³⁸² So entwickelte sich gerade im 19. Jahrhundert eine politische Auffassung, die davon ausging, dass der Staat alleine die Aufgabe habe, sich so weit wie möglich aus dem Alltag der Menschen zurückzuziehen, um die Menschen bei ihren Alltagsgeschäften nicht zu behindern. „Der Staat konnte keinem positiven sozialen Zweck dienen, wie dringend und offensichtlich er auch sein mochte, ohne zwangsläufig die Heiligkeit des Naturrechts und der unveräußerlichen Bürgerrechte zu verletzen.“³⁸³ Vielmehr wurde in der freien Entfaltung der Individuen selbst die Möglichkeit für eine natürliche Organisation des Gesellschaftslebens gesehen. „Nach ihrer Auffassung waren die Individuen mit festen und fertigen Fähigkeiten ausgestattet, deren Operation, wenn äußerliche Restriktionen sie nur nicht behindern würden, Freiheit wäre, und zwar eine Freiheit, die beinahe automatisch politische und ökonomische Probleme lösen würde.“³⁸⁴ Obwohl in diesem Zusammenhang immer von der Freiheit der Menschen bzw. aller Bürger gesprochen wurde, darf nicht übersehen werden, dass es hier gerade um das Machtstreben einer kleinen Bevölkerungsschicht ging. „Ihre Philosophie unterstützte die Emanzipation von Individuen, die von vornherein einen privilegierten Status hatten, förderte aber nicht die allgemeine

³⁷⁹ Vgl. Dewey 1987, S. 35

³⁸⁰ Dewey 2003, S. 9

³⁸¹ Vgl. Dewey 1987, S. 6ff.

³⁸² Vgl. Dewey 2003, S. 83

³⁸³ Dewey 1995, S. 444/445

³⁸⁴ Dewey 2003 (b), S. 274

Befreiung aller Individuen.“³⁸⁵ Es war das gebildete und materiell gut gestellte Bürgertum, welches sich gegen die feudale Gesellschaftsordnung wehrte und so sein Recht auf politische Mitbestimmung und ökonomische Entfaltung einforderte. Während der Adel sich auf die Theologie und die Moral berief, um sich seine soziale Position zu sichern, waren es gerade die Errungenschaften der Naturwissenschaft und die Ökonomie, welche dem Bürgertum Reichtum und Ansehen verschafften. So wurde die ökonomische Entfaltung zum Inbegriff von individueller Freiheit und der Emanzipation des Bürgertums – alles konnte im Hinblick auf die ökonomische Verwertung aus seiner bisherigen Form befreit werden und so der Freiheit einzelner Individuen dienen. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts hatte sich die liberale Gesinnung in den gesellschaftlichen Institutionen durchgesetzt und wurde selbst zur herrschenden Anschauung, wobei die Konsequenzen des radikalen Individualismus und die neuen Formen der gesellschaftlichen Ungerechtigkeit immer klarer zum Vorschein kamen. Dafür hatten die Liberalen immer nur eine Antwort: noch weniger Staat.³⁸⁶ Die Schwäche der Vertreter des Liberalismus ist dabei ihre ahistorische Perspektive, sodass ihre eigene Position und die geltenden Werte nicht in der historischen Relation gesehen wurden: „They put forward their ideas as immutable truths good at all times and places; they had no idea of historic relativity, either in general or in its application.“³⁸⁷ Der Laissez-faire-Liberalismus zeichnet sich konsequenterweise durch ein Demokratie- und Freiheitsverständnis aus, welches sich nur in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung verwirklichen kann. Das liberale Denken förderte somit zwar eine notwendige Umstrukturierung der Gesellschaft, ohne aber gleichzeitig eine befriedigende neue Gesellschaftsordnung hervorzubringen.³⁸⁸ Dazu braucht es vielmehr ein neues gesellschaftliches Denken, welches sich der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung verpflichtet. Der Liberalismus begründet sich dagegen in den gegebenen Veranlagungen des menschlichen Individuums und überlässt so alle gesellschaftlichen Entwicklungen der Natur des Menschen.

Die Verbindung von Kapitalismus und Demokratie begründet sich somit in einer Psychologie des Individuums und einer Lehre vom Wesen des Menschen und seinen natürlichen Bedürfnissen. Statt den Menschen und sein Handeln von der Interaktion mit seiner Umwelt her zu verstehen, geht es hier um das autonome Individuum, welches nur gemäß seinem freien Willen handelt. Der radikale Liberalismus soll dementsprechend dem Menschen die bestmöglichen Bedingungen zur Verwirklichung seiner natürlichen Anlagen und seiner

³⁸⁵ Dewey 2003 (b), S. 275

³⁸⁶ Vgl. Dewey 1987, S. 26

³⁸⁷ Dewey 1987, S. 26

³⁸⁸ Vgl. Dewey 1987, S. 23f.

individuellen Vorstellungen bieten. „Die Gleichsetzung des charakteristisch Menschlichen mit dem Inneren und Privaten machte die Psychologie, oder was immer für die Wissenschaft des Inneren und Privaten gehalten wurde, zu einem primären Faktor bei der Entstehung und Propagierung des Glaubensbekenntnisses des ökonomischen Laissez-faire-Liberalismus.“³⁸⁹ Die Bestimmung des charakteristisch Menschlichen und die damit einhergehende Freiheitskonzeption implizieren, dass die soziale Position der Menschen auf den freien Willen zurückgeführt werden kann. Soziale Ungerechtigkeiten können dementsprechend damit gerechtfertigt werden, dass der Erfolgreiche deshalb erfolgreich ist, weil er seine Freiheit tatsächlich nutzt, indem er seine Vorstellungen gemäß seinen Veranlagungen verwirklicht und den Erfolg somit auch verdient. „Inzwischen verlangt die Gerechtigkeit, dass die Schwachen und Unwissenden die Folgen der Verletzung des Naturgesetzes tragen, während die Weisen und Tüchtigen den Lohn ihrer Überlegenheit ernten.“³⁹⁰ So zeichnet sich die liberale Moral gerade durch Werte wie Eigeninitiative, Unabhängigkeit, Verantwortung, freie Wahl usw. aus.³⁹¹ Diese Werte gelten wiederum als Garanten für ein gelungenes Leben, im Hinblick auf sozialen Status und ökonomischen Erfolg des Einzelnen. Das freie Individuum, welches sich innerhalb der ökonomischen Verhältnisse verwirklicht, charakterisiert dabei die Idealvorstellung des Menschen in einer kapitalistischen Kultur. Dieses Verständnis bedeutet für Dewey allerdings, „... dass erstens ein bestehender sozialer Verhaltensmodus zu einer psychologischen Eigenschaft des menschlichen Wesens und zweitens eine angebliche Angelegenheit psychologischer Tatsachen zu einem Wertgrundsatz – also einer sittlichen Angelegenheit – umgedeutet werden kann.“³⁹² Den freien Willen des autonomen Individuums als Ausgangspunkt für das Verständnis der sozialen Verhältnisse zu nehmen, macht aus der damit einhergehenden Psychologie ein politische Behauptung und keine wissenschaftliche Lehre.³⁹³ Die Psychologie des freien Willens steht somit im Dienste eines Freiheitsbegriffs, der lediglich der ökonomischen Rationalität und den materiellen Bedingungen einer bestimmten sozialen Gruppe gerecht wird. „Der wirkliche Fehlschluss liegt in der Vorstellung, Individuen seien von Natur aus oder ursprünglich so mit Rechten, Kräften und Wünschen ausgestattet, dass Institutionen und Gesetze lediglich die Hindernisse beiseite räumen müssen, die sie dem freien Spiel der natürlichen Ausstattung von Individuen in den Weg legen. Die Beseitigung von Hindernissen hatte tatsächlich eine befreiende Wirkung auf solche Individuen, die schon von vornherein die intellektuellen und ökonomischen Mittel

³⁸⁹ Dewey 1995, S. 444

³⁹⁰ Dewey 2004 (b), S. 213

³⁹¹ Vgl. Dewey 1987, S. 29

³⁹² Dewey 2003, S. 92

³⁹³ Vgl. Dewey 1987, S. 32

besaßen, Vorteile aus den veränderten sozialen Bedingungen zu ziehen.“³⁹⁴ Bei diesem Verständnis der menschlichen Natur und der damit einhergehenden Moral der Freiheit werden Ursache und Wirkung verdreht. So betont Dewey „...., dass jede Bewegung, die sich die Aufdeckung der psychologischen Ursachen und Wurzeln sozialer Phänomene vornimmt, in Wirklichkeit nichts anderes ist als eine Bewegung in umgekehrter Richtung, das heißt, man unterlegt dem Wesen des Menschen die jeweiligen sozialen Tendenzen und zieht sie dann zur Erklärung der gleichen Dinge heran, von denen sie abgeleitet sind“³⁹⁵. Für Dewey darf die Charakterisierung des Wesens des Menschen nicht als Ursprung einer Gesellschaftsform bzw. Kultur gelten, sondern als deren Ergebnis, wobei der Mensch als Kind seiner Kultur diese immer wieder reproduziert: „Dass der Stand der Kultur maßgeblich ist für die Ordnung und Anordnung der angeborenen Tendenzen, ist mindestens ebenso richtig, wie dass das Wesen des Menschen zwecks eigener Befriedigung irgendein besonderes System sozialer Phänomene hervorbringt.“³⁹⁶ Eine Kultur zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie angeborene Tendenzen zu einem Schema von Wünschen, Absichten und Bedürfnissen formt, welche durch ihre Befriedigung die Kultur in ihrem Wesen immer wieder bestätigen.³⁹⁷ So hat die kapitalistische Kultur den Menschen als ein egoistisches Wesen gefördert, welches durch bestimmte Konsumgüter seine Bedürfnisse zu befriedigen versucht und durch ein ökonomisches Nutzenkalkül sich seiner Umwelt anpasst. Selbst in der herrschenden sozialen Gruppe, deren Gestaltungsmöglichkeiten durch die technischen Mittel unendlich scheint, sind die Möglichkeiten der individuellen Entfaltung durch die Spielregeln des Marktes bestimmt. „On the other hand, it may held that his power of few is, with respect to genuine individuality, specious; that those outwardly in control are in reality as much carried by forces external to themselves as are the many; that in fact these forces impel them into a common mold to such an extent that individuality is suppressed.“³⁹⁸ Der mit dem ökonomischen Freiheitsverständnis einhergehende Begriff von Individualität zeichnet sich also nicht durch ein kritisches Denken aus, welches herrschende Ziele grundsätzlich in Frage stellen kann. „They may be captains of finance and industry, but until there is some consensus of belief as to the meaning of finance and industry in civilization as a whole, they cannot be captains of their souls – their beliefs and aims.“³⁹⁹ Indem bestimmte Werte und Zwecksetzungen als naturgegeben verstanden werden, sind sie von allen Menschen zu akzeptieren und bieten die Möglichkeit, das

³⁹⁴ Dewey 2003 (b), S. 275/276

³⁹⁵ Ebd. S. 85

³⁹⁶ Ebd. S. 18

³⁹⁷ Vgl. ebd. S. 87

³⁹⁸ Vgl. Dewey 1984 (b), S. 66

³⁹⁹ Ebd. S. 67

individuelle Handeln anhand dieses Wertmaßstabes zu beurteilen. Dabei besteht für Dewey die Gefahr eines Faschismus amerikanischer Prägung, der im Deckmantel der Demokratie und der Freiheit auftritt.⁴⁰⁰ Und im Hinblick auf die damaligen Entwicklungen in Europa warnt er: „Nicht die Existenz totalitärer Staaten des Auslands bilden eine ernste Gefahr für unsere Demokratie in Amerika, sondern der Umstand, dass für unsere persönliche Auffassung und unsere eigenen Einrichtungen ähnliche Verhältnisse maßgebend sind wie jene, die in anderen Ländern zum Sieg der äußeren Autorität, Disziplin, Gleichschaltung und Abhängigkeit von einem „Führer“ geführt haben.“⁴⁰¹ So ist es der ökonomische Wertmaßstab, der das Handeln und Denken jedes Menschen beurteilt und als autoritäre Kraft disziplinierend in das Leben der Menschen eingreift. Die Freiheit jedes Individuums bestimmt sich dabei durch die mit dem ökonomischen Erfolg einhergehenden Konsummöglichkeiten.

Dadurch, dass der Liberalismus die gesellschaftliche Ordnung in einer Lehre vom Wesen des Menschen begründet, stellt Dewey ihn in die Tradition der monistischen Theorien, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie alle Phänomene auf ein ursprüngliches Prinzip bzw. eine ursprüngliche Kraft zurückführen. Die monistischen Theorien wiederum bestimmen das Wesen des metaphysischen und dualistischen Denkens der abendländischen Kultur.⁴⁰² „Die ältere metaphysische Vorstellung von dem Naturgesetz wurde jedoch in eine wirtschaftliche Vorstellung verwandelt; der menschlichen Natur eingepflanzte Naturgesetze regelten die Herstellung und den Austausch von Gütern und Dienstleistungen, und zwar derart, daß, wenn sie von künstlichen, das heißt politischen Eingriffen freigehalten wurden, sie zu größtmöglicher gesellschaftlicher Wohlfahrt und zum Fortschritt führten.“⁴⁰³ Indem Dewey die Theorie des Liberalismus als eine Weiterentwicklung des metaphysischen Denkens charakterisiert und sie so in deren Tradition verortet, kann er sie mit derselben Argumentation angreifen, die er schon gegenüber der traditionellen Philosophie verwendet hat: Das menschliche Wesen und das ökonomische Handlungsprinzip werden als eigentliche Wahrheit hinter der Erfahrungswelt verstanden und befreit durch deren Erkenntnis von der konkreten Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit einer gegebenen Situation. „Da man an den Allgemeincharakter der angeblichen Kräfte glaubte, war es überflüssig, den Ablauf der tatsächlichen Ereignisse zwecks Überprüfung der Theorie zu verfolgen.“⁴⁰⁴ So sind es nicht die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung, die die Grundlage der Theorie des Liberalismus bilden, sondern eine Annahme über die Natur des Menschen. Da das

⁴⁰⁰ Vgl. Dewey 2003, S. 55

⁴⁰¹ Ebd. S. 41

⁴⁰² Vgl. ebd. S. 14ff.

⁴⁰³ Dewey 1996, S. 85

⁴⁰⁴ Dewey 2003, S. 90

Menschenbild aber nur eine nachträgliche Rechtfertigung für die gegebenen Verhältnisse liefert und der ökonomisch bestimmten Wirklichkeit angepasst ist, bringt die Theorie des Liberalismus lediglich zum Ausdruck, dass der Mensch in den herrschenden ökonomischen Verhältnissen ökonomisch handelt. Die Frage, ob dieses Handeln tatsächlich mit der versprochenen Lebensqualität und der Erfahrung von Freiheit einhergeht, ist dabei nicht relevant bzw. gilt im Namen des Wesens des Menschen schon als beantwortet. So widersetzen sich diese sozialen Theorien grundsätzlich einer kritischen Auseinandersetzung mit der Erfahrungswelt, da sie die Lösung aller Probleme aus der ursprünglich gegebenen Kraft ableiten können: „Jede monolithische Theorie der sozialen Tätigkeit und sozialen Kausalität hat die Tendenz, für alle Probleme, die sich ergeben, bereits eine fix und fertige Lösung bereit zu halten.“⁴⁰⁵ Die Konsequenz eines allgemeingültigen Erklärungsmusters, welches sich einer grundsätzlichen Kritik entzieht, ist im Fall des radikalen Liberalismus ein ökonomischer Determinismus: „We live as if economic forces determined the growth and decay of institutions and settled the fate of individuals.“⁴⁰⁶ Den gleichen Fehler wie der radikale Liberalismus macht für Dewey auch der Marxismus, indem er allein in den Produktionsverhältnissen die Ursache für die gesellschaftliche Ordnung sieht.⁴⁰⁷ „Die Schwäche der marxistischen Theorie ist die Annahme, dass eine zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort durchgeführte Verallgemeinerung ... ständige Beobachtungen und eine ständige Revision der als Arbeitshypothesen dienenden Verallgemeinerungen überflüssig machen könnte.“⁴⁰⁸ Zwar zeichnet sich der Marxismus durch eine eigene wissenschaftliche Forschung aus, sodass er mehr sein will als nur eine Gesellschaftsphilosophie, doch bleibt er dabei in einem veralteten Wissenschaftsverständnis gefangen: „Die praktischen Mittel und Wege, die sich aus dem von den Marxisten vertretenen allumfassenden Gesetz einer einzigen Kausalkraft ergeben, entsprechen jenem Schema, das in der naturwissenschaftlichen Forschung und in der Technik bereits überholt ist.“⁴⁰⁹ Die Anerkennung nur einer ursächlichen Kraft, in deren Namen alles und jedes verstanden und beurteilt wird, führt auf gesellschaftlicher Ebene zu einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur, die sich dadurch auszeichnet, dass es diejenigen gibt, die die Wahrheit kennen und diejenigen, welche gemäß dieser Wahrheit geführt werden müssen. So führen alle

⁴⁰⁵ Ebd. S. 79

⁴⁰⁶ Dewey 1984(b), S. 46

⁴⁰⁷ Vgl. Dewey 2003, S. 62ff.

⁴⁰⁸ Ebd. S.70

⁴⁰⁹ Ebd. S. 68

monistischen Theorien für Dewey zu einem Totalitarismus, der nicht nur den Faschismus, den Marxismus, sondern auch den radikalen Liberalismus auszeichnet.⁴¹⁰

Gemäß Deweys experimentellen Wahrheitsbegriffs, welcher sich in der erfahrbaren Wirkung von Interaktionen begründet, muss der Ausgangspunkt für die Untersuchung der gesellschaftlichen Wirklichkeit statt von einer ursächlichen Kraft von den Wechselwirkungen innerhalb der gesellschaftlichen Praxis ausgehen und die damit einhergehenden Erfahrungen berücksichtigen: „Wir müssen die Verhältnisse so lange an Hand von Beobachtungen analysieren..., bis wir das Zusammenspiel konkreter Wechselwirkungen entdecken und bis wir gelernt haben, nicht in Form von Kräften, sondern von Wechselwirkungen zu denken.“⁴¹¹

Bei der Untersuchung der herrschenden Verhältnisse des radikalen Liberalismus zeigt sich für Dewey allerdings, dass die Beziehung der Institutionen und deren Beziehung zu den Menschen primär durch das ökonomische Prinzip bestimmt sind. So stellt Dewey dem radikalen Liberalismus mit seinem ökonomischen Wertmaßstab sein Demokratieverständnis entgegen, welches sich dem gesamtgesellschaftlichen Wachstumsprozess durch die Förderung vielfältiger Wechselwirkungen der verschiedenen gesellschaftlichen Elemente verpflichtet. Wenn Dewey also den Blick auf das gesellschaftliche Zusammenleben richtet, so geht es weniger um die Frage nach dem Individuum und der Gesellschaft im Allgemeinen, sondern um einzelne Menschen, Gruppen, Organisationen, Menschen usw. und ihre besondere Art der Interaktion und der damit einhergehenden Erfahrung. Demokratische Verhältnisse zeichnen sich dabei durch die Freiheit aus, die unterschiedlichsten Formen der Interaktion zu verwirklichen und so jedem das Recht zuzusprechen, sich auf seine Art und Weise in seine Umwelt zu integrieren bzw. am Gesellschaftsleben zu partizipieren. Freiheit bestimmt sich dabei nicht über die Natur des Menschen, sondern über eine demokratische Kultur. „Die Ansicht, dass die Freiheitsliebe im Menschen zutiefst verwurzelt sei und daher von sich aus imstande wäre, freiheitliche Einrichtungen hervorzubringen und zu erhalten, sobald sich durch die Beseitigung der von Kirche und Staat ausgeübten Unterdrückungen eine Gelegenheit dazu biete, trifft nicht mehr zu.“⁴¹² So bedeutet der Freiheitsbegriff am Ende des 17. Jahrhunderts die Befreiung von einer despotischen Gesellschaftsordnung und ein Jahrhundert später die Befreiung von gesellschaftlichen Bedingungen, welche die wirtschaftliche Entwicklung hemmen. Dewey dagegen versteht Freiheit als die Möglichkeit der aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen.⁴¹³ Die Verwirklichung

⁴¹⁰ Vgl. ebd. S. 71f.

⁴¹¹ Ebd. S. 32

⁴¹² Ebd. S. 10

⁴¹³ Vgl. Dewey 1987, S. 36

demokratischer Verhältnisse verlangt dabei nach einer ganz neuen Art des politischen Denkens und Handelns und einer Wissenschaft, die sich der Erkundung immer neuer Interaktionsformen verpflichtet. Die Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen kann dabei nicht von der Politik diktiert werden, sondern verlangt vielmehr nach der Verwirklichung einer grundsätzlich neuen Alltagskultur.⁴¹⁴ Wenn diese neue Alltagskultur nicht hinter die Errungenschaften des Liberalismus zurückfallen will, muss sie sich durch ein neues Verständnis der individuellen Selbstverwirklichung, des Freiheitsbegriffs und der Gleichheit aller Menschen im Sinne der sozialen Gerechtigkeit auszeichnen.

3.2 Die handlungsorientierte Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit

Die moderne Industriegesellschaft zeichnet sich für Dewey durch die nicht aufzulösende Heterogenität ihrer Bestandteile aus. „Begriffe wie Gesellschaft und Gemeinschaft sind irreführend, weil sie uns leicht auf den Gedanken bringen, dem einzelnen Wort entspräche ein einzelnes Ding. In Wirklichkeit ist eine moderne Gesellschaft ein Gewebe vieler, mehr oder weniger verbundener Gesellschaften.“⁴¹⁵ Diese verschiedenen Gruppen versuchen gegeneinander ihre eigenen Interessen zu behaupten, so dass die Gesellschaft eher mit einem Kampffeld verglichen werden kann: „Then these social units compete vigorously against one another.“⁴¹⁶ So ist es nicht die Gesellschaft, die den Individuen gegenübersteht, sondern die Vertreter verschiedener Interessen. „There are then a multitude of conflicts not between individuals and society but between groups and other groups, between some individuals and some other individuals.“⁴¹⁷ Normalerweise wird davon ausgegangen, dass die Gesellschaft dem Individuum gegenübersteht und die Herausforderung darin besteht, auf irgendeine Art und Weise eine Harmonie zwischen den beiden Seiten herzustellen. Dewey lehnt diesen Dualismus von Individuum und Gesellschaft grundsätzlich ab und führt ihn entsprechend der Interessenskonflikte auf drei Fehleinschätzungen zurück:⁴¹⁸ Erstens, dass die Gesellschaft durch den Kampf zwischen einer dominierenden Gruppe, die die herrschende Ordnung repräsentiert, und einer gewissen Anzahl unterdrückter Individuen bestimmt ist. Dabei wird der Fehler gemacht, von einem Kampf zwischen Individuum und Gesellschaft zu sprechen, anstatt zu erkennen, dass die besondere Bestimmung des Individuums sich durch die Abgrenzung von der herrschenden Allgemeinheit bestimmt und meist selbst der Ausdruck

⁴¹⁴ Vgl. Dewey 2003, S. 56

⁴¹⁵ Dewey 1993, S. 40

⁴¹⁶ Dewey 1985, S. 324

⁴¹⁷ Ebd. S. 325

⁴¹⁸ Vgl. ebd. S. 325ff.

einer sozialen Gruppe ist. So handelt es sich z.B. beim bürgerlichen Individualismus um den Kampf der bürgerlichen Schicht gegen die Herrschaft des Adels und nicht um eine Bewegung, welche für die freie Entfaltung aller Menschen eintritt – zwar handelt es sich dabei tatsächlich um den Kampf einzelner Individuen um ihren ökonomischen Erfolg, doch ist dieses autonome Individuum selbst Ausdruck einer sozialen Schicht. Zweitens wird übersehen, dass die unterlegenen Gruppen meistens schlecht organisiert sind und so nicht als Interessensverbände wahrgenommen werden, wie dies bei den herrschenden Gruppen der Fall ist. So wirkt die Interessengruppe der dominanten Gruppe wie eine Macht, die den anderen Meinungen als ein homogenes Ganzes gegenübersteht. Dies trifft besonders bei der Spannung zwischen der wohlhabenden und herrschenden Klasse gegenüber den ausgebeuteten Menschen zu, die noch keine Interessengruppen mit einem eigenen Bewusstsein gegründet haben, um so für ihre Rechte zu kämpfen. Und schließlich gibt es noch den umgekehrten Fall, wo der Begriff des Individuellen sich auf eine kleine Elite bezieht, die der Masse der Gesellschaft gegenübersteht. Besonders in Zeiten der Veränderung und der allgemeinen Unzufriedenheit wird dann von einer kleinen Gruppe eine rettende Rolle für die Gesellschaft beansprucht, wie dies z.B. im Faschismus der Fall ist. So verschleiert der Dualismus zwischen Individuum und Gesellschaft das eigentliche Problem, nämlich den Kampf unterschiedlicher Interessengruppen um die herrschende Position. Neben den Gefahren der Herrschaft einer Interessengruppe ist es in der Geschichte genau der Kampf und der Widerstreit der verschiedenen Gruppen gewesen, welche die Grundlage für gesellschaftliche Veränderung boten.⁴¹⁹ Die verschiedenen Interessengruppen brauchen den Austausch mit den anderen Gruppen, d.h. sie brauchen einen Kontext, in dem sie ihre Interessen verwirklichen und sich dabei entwickeln können. Allerdings wird durch diesen Kampf um Freiheit im Namen bestimmter Interessen immer wieder die gleiche hierarchische Gesellschaftsstruktur mit all ihren Ungerechtigkeiten reproduziert. Das Streben nach Harmonie und Homogenität ist also immer der Ausdruck einer hierarchischen Gesellschaftsordnung, unabhängig von ihrer jeweiligen inhaltlichen Besetzung, da es immer um die Durchsetzung der Anliegen einer Gruppe geht. So wie die Wissenschaft durch ihre Verabschiedung ihres metaphysischen Glaubens sich weiterentwickelt hat, so gilt es nun auch die Gesellschaft von dem Einheitsgedanken zu befreien, die Pluralitäten zu bejahen und den Austausch zu fördern. Und so verweist Ryan auf eine Trennlinie zwischen zwei Formen des liberalen Denkens bei Dewey: „Die interessante Trennlinie auf liberaler Seite verlief in der Politik zwischen den Leuten, die das Problem im Konflikt zwischen monopolistischen Industriekapitänen und alten

⁴¹⁹ Vgl. ebd. S. 325

amerikanischen Idealen von Chancengleichheit sahen (so daß es nur darum ging, eingewanderte Arbeiter in gute Stellen mit anständiger Bezahlung und akzeptablen Arbeitsbedingungen zu vermitteln) und denjenigen, für die Wandel, sogar diese Art von Wandel, abhing von der Akzeptanz des kulturellen Pluralismus als Tatbestand des Lebens, mit dem man leben und aus dem man etwas machen mußte.“⁴²⁰ Es gilt also ein liberales Gesellschaftsleben zu fördern, welches durch die Wertschätzung des Pluralismus einem gesamtgesellschaftlichen Wachstum dient.

Der Pluralismus der Gesellschaft bestimmt sich durch die verschiedenen Interessen, welche sich in den Tätigkeiten der jeweiligen Gruppen der Gesellschaft begründen. So ist die Grundlage der modernen Gesellschaft die verschiedenen Assoziationen mit ihren jeweiligen Betätigungsfeldern: „In the first place, there is no single thing denominated society, there are many societies, many forms of association.“⁴²¹ Jeder Mensch ist Teil einer bestimmten Assoziation bzw. eines Handlungskontextes, wo sein Handeln auf andere Einfluss nimmt und er selbst von dem Handeln anderer beeinflusst wird. Eine klare Trennung zwischen Individuum und der jeweiligen Assoziation ist somit nicht möglich, da es mit seinem Handeln in ihr aufgeht und gleichzeitig die Assoziation in ihrer besonderen Form durch das Handeln der Individuen hervorgebracht wird. „Ein Individuum kann der Assoziation, deren integraler Teil es ist, nicht gegenübergestellt werden, noch kann die Assoziation ihren integrierten Mitgliedern entgegengesetzt werden.“⁴²² So entspringt die konkrete Erfahrungswelt und das Denken des Individuums aus der Interaktion mit seiner jeweiligen Umwelt. „Diese Formen vereinten Handelns und ihre Folgen beeinflussen nicht nur zutiefst die äußeren Gewohnheiten einzelner Menschen, sondern auch ihre Fähigkeit zu fühlen, zu begehren, zu planen und zu bewerten.“⁴²³ Gleichzeitig betont er, dass es immer Individuen sind, die handeln, wobei er sich gegen einen Individualismus wehrt, der von einem freien Willen des Individuums ausgeht, anstatt von den tatsächlichen Wirkungen des Handelns. Das Individuum wird also von den Wirkungsverhältnissen, in die es eingebettet ist und den Wirkungen, die von ihm ausgehen, bestimmt. „Es sind immer noch Individuen, die denken, wünschen und Zwecke setzen, aber was sie denken, ist die Folge ihres Verhaltens gegenüber dem Verhalten anderer und des Verhaltens anderer gegenüber ihnen.“⁴²⁴ Der Ausgangspunkt von Deweys Problematisierung des Gesellschaftslebens sind somit die konkreten Handelnskonsequenzen der Menschen, da sich sowohl das Individuelle, wie auch das Soziale darauf zurückführen

⁴²⁰ Ryan 2000, S. 329

⁴²¹ Dewey 1985, S. 324

⁴²² Dewey 1996, S. 160

⁴²³ Ebd. S. 70

⁴²⁴ Ebd. S. 35

lassen, dies gilt besonders für die Analyse der problematischen Situation der modernen Industriegesellschaft. Damit wendet sich Dewey gegen Ansätze, die die Psychologie oder das Wesen des Menschen als Ausgangspunkt der Analyse nehmen, denn der Mensch ist für ihn primär erst einmal ein leiblich Handelnder innerhalb einer Assoziation, woraus sich dann die jeweiligen psychischen Strukturen formen.⁴²⁵ So erwächst auch die Art der zwischenmenschlichen Beziehung aus dem gemeinsamen Handeln, da die Akteure sich durch ihr Handeln füreinander als Teil der gemeinsamen Situation öffnen. Um das Gesellschaftsleben von den verschiedenen Handlungsweisen her und ihrer Beziehung zueinander zu erschließen, stellt Dewey dem gängigen Dualismus von Individuum und Gesellschaft die Unterscheidung von privatem und öffentlichem Handeln entgegen. Private Handlungen sind solche, deren Konsequenzen das unmittelbare Umfeld berühren und somit meist auch direkt wahrnehmbar sind. Die öffentlichen Handlungen sind in ihrer Wirkung dagegen nicht unmittelbar erkennbar, da sie sich durch ihre weitreichenden Konsequenzen auszeichnen.⁴²⁶ Das private Handeln schließt dabei weder den sozialen Aspekt aus, noch muss eine öffentliche Handlung sich durch einen sozialen Wert auszeichnen.⁴²⁷ Die Schwierigkeit dabei ist, die Grenze zwischen den privaten und öffentlichen Handlungen klar zu ziehen, weil es je nach Perspektive zu unterschiedlichen Interpretationen der Konsequenzen kommen kann.⁴²⁸ Die Intention des Handelnden und seine individuelle Interpretation der Situation stehen dabei nicht im Vordergrund, sondern lediglich die Wirkung seines Handelns.

In der modernen Industriegesellschaft hat, aufgrund der technischen Errungenschaften und der Vernetzung und wachsenden Abhängigkeit der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche bzw. Assoziationen, das Ausmaß an öffentlichen Handlungen stark zugenommen. „Das Maschinenzeitalter hat jedoch das Ausmaß der indirekten Folgen so gewaltig erweitert, vervielfacht, gesteigert und verkompliziert, es hat – mehr auf einer unpersönlichen denn einer gemeinschaftlichen Basis – solche ungeheuren und kompakten Handlungseinheiten geformt, daß die resultierende Öffentlichkeit sich nicht identifizieren und erkennen kann.“⁴²⁹ Die Menschen sind weder geistig, noch emotional, sondern lediglich durch ihre physische Tätigkeit in einem sozialen Kontext verankert, den sie nicht verstehen. Das eigentliche Problem in der Industriegesellschaft ist, dass durch die weitreichenden Tätigkeiten der verschiedenen Assoziationen eine Öffentlichkeit entsteht, die sich ihrer selbst nicht bewusst ist, d.h. den Gesellschaftsmitgliedern fehlt ein Verständnis ihrer eigenen

⁴²⁵ Vgl. Jörke 2003, S. 102

⁴²⁶ Vgl. Dewey 1996, S. 27

⁴²⁷ Vgl. ebd. S. 28

⁴²⁸ Vgl. Festenstein 1997, S. 86, Vgl. Jörke 2003, S. 208

⁴²⁹ Dewey 1996, S. 112

Handelnskonsequenzen und der Wirkung des Handelns anderer aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive. Der Öffentlichkeitsbegriff bei Dewey umfasst dabei sowohl die Konsequenzen öffentlicher Handlungen, wie auch diejenigen, welche durch Konsequenzen des öffentlichen Handelns betroffen sind.⁴³⁰ Um nun dem Problem der Öffentlichkeit zu begegnen, verlangt der technische Fortschritt nach einem Bewusstsein seiner Möglichkeiten und nach einer neuen Problematisierung seiner intelligenten Nutzung: „Indem er nämlich Bedürfnisse, Werkzeuge, Möglichkeiten vervielfacht, vermehrt er auch die Mannigfaltigkeit der Kräfte, die miteinander in Beziehung treten und intelligent geleitet sein wollen.“⁴³¹ Intelligent bedeutet hier nicht gemäß einem Vernunftprinzip, sondern im Hinblick auf die Auswirkungen der Handlungskonsequenzen für das soziale Miteinander. So betont Dewey in Bezug auf die Krise des Liberalismus: „The crisis in liberalism is connected with failure to develop and lay hold of an adequate conception of intelligence integrated with social movements and a factor in giving them direction.“⁴³² Die Frage ist nun, wie ein gesellschaftliches Bewusstsein aussehen kann, welches die herrschende Wirklichkeit versteht, um auf der Grundlage dieses Verständnisses eine neue gesamtgesellschaftliche Organisation zu ermöglichen, welche dem Interesse der Öffentlichkeit auch tatsächlich entspricht. Zwar beanspruchen einige Politiker und Gesellschaftstheoretiker eine Vorstellung dessen zu vertreten, was die Öffentlichkeit ist und wie diese zu organisieren sei, doch ermöglichen diese Konzeptionen dem Einzelnen meistens nicht, sich mit dem eigenen Handeln in dem Gesellschaftsleben wiederzufinden. So ist für Dewey das Problem der gängigen Staatstheorien (verstanden als Entwurf, wie die Öffentlichkeit zu organisieren sei), dass diese Ursache und Wirkung verwechseln und den Staat nicht von den Handlungskonsequenzen der Menschen her verstehen.⁴³³ Stattdessen wird versucht, das individuelle Handeln und die Öffentlichkeit von einer Idee des Staates her zu begründen oder die ideale Staatsform auf die herrschenden menschlichen Bedürfnisse zurückzuführen.⁴³⁴ So finden die meisten Staatstheorien ihre Begründung in einer Ursprünglichkeit, die gestattet, einen Idealstaat zu entwerfen, zu dem sich die Gesellschaft hinentwickeln soll.⁴³⁵ Auch wenn vom Handeln ausgegangen wird, darf nicht der Fehler gemacht werden, den Staat als die Gesamtheit aller Assoziationen und ihrer Wechselwirkung zu bestimmen. Stattdessen ist der Staat als eine Organisationsform: „Die Organisationsform der Öffentlichkeit ist der Staat, d.h. die Öffentlichkeit wird durch ihre

⁴³⁰ Einen groben Überblick über die Diskussion des Begriffs der Öffentlichkeit im deutschen Raum findet sich bei Rost (vgl. Rost 2003, S. 57ff.).

⁴³¹ Dewey 2004 (b), S. 205

⁴³² Dewey 1987, S. 33

⁴³³ Vgl. Dewey 1996, S. 32

⁴³⁴ Vgl. ebd. S. 24f.

⁴³⁵ Vgl. ebd. S. 52

Regierung zu einem Staat organisiert.“⁴³⁶ Der Staat bestimmt sich dabei über das Handeln seiner Regierungsbeamten, die versuchen, auf das öffentliche Handeln durch ihr eigenes Handeln Einfluss zu nehmen. Den Staat unabhängig vom Regierungshandeln zu denken, ist dagegen sinnlos. „Da eine Öffentlichkeit jedoch durch ihre Regierung zu einem Staat organisiert wird, ist der Staat so, wie seine Beamten sind.“⁴³⁷ Wenn die Beamten so handeln, dass sie versuchen die Idee eines Idealstaats zu verwirklichen, so besteht die Gefahr, dass der Staat zu einer Macht wird, die dem Handeln der Menschen entgegensteht. Die Industriegesellschaft zeichnet sich nicht nur durch ein fehlendes Bewusstsein ihrer selbst aus, sondern auch durch eine fehlende staatliche Organisation, die die öffentlichen Handlungen im Sinne ihrer Gesellschaftsmitglieder organisiert. So entspricht das zu Deweys Zeiten herrschende Staatswesen nicht mehr der veränderten Öffentlichkeit in der Industriegesellschaft, wodurch die Macht derjenigen wächst, welche es schaffen, die Öffentlichkeit für ihre Zwecke zu gebrauchen.

Die eigentliche Aufgabe in der modernen Gesellschaft besteht also darin, sich der Handlungskonsequenzen der verschiedenen Assoziationen bewusst zu werden und auf intelligente Weise auf sie Einfluss zu nehmen. „Wir nehmen dann als unseren Ausgangspunkt die objektive Tatsache, daß menschliche Handlungen Folgen für ander haben, daß einige der Folgen wahrgenommen werden und daß ihre Wahrnehmung zu dem anschließenden Bestreben führt, die Handlung zu kontrollieren, um einige der Folgen zu sichern und andere zu vermeiden.“⁴³⁸ Die Aufgabe der Regierung ist es, Gesetze zu entwickeln und durchzusetzen, welche als staatliche Handlungen selbst wieder auf die öffentliche Handlungen im Sinne der Bürger Einfluss nehmen. Dazu muss es aber erstmal eine Öffentlichkeit geben, die sich ihrer eigenen Interessen bewusst ist. Die Gesetzgebung ist somit selbst die Etablierung einer staatlichen Handlungsstruktur, welche dem öffentlichen Handeln der Assoziationen eine bestimmte Richtung gibt.⁴³⁹ So sollen die Gesetze helfen, sich auf bestimmte Konsequenzen der Handlungen der Regierungsbeamten verlassen zu können, welche den allgemeinen Interessen dienen.⁴⁴⁰ Dabei müssen die Gesetze für den Handelnden einsichtig sein, damit er versteht, welche Rolle er durch sein Handeln in der Öffentlichkeit einnimmt. Die Demokratie als politisches System bestimmt sich nun dadurch, dass sie den Bürgern die Möglichkeit bietet die Regierungsbeamten zu wählen, welche sie für die geeignetsten hält, um ihre Interessen zu vertreten. Da die Öffentlichkeit sich in der

⁴³⁶ Rost 2003, S. 71

⁴³⁷ Dewey 1996, S. 70

⁴³⁸ Dewey ebd. S. 26/27

⁴³⁹ Vgl. ebd. S. 60

⁴⁴⁰ Vgl. ebd. S. 59

Industriegesellschaft aber ihres Interesses nicht bewusst ist und die Politiker alle möglichen Versprechen geben, ohne dass die Wähler tatsächlich wissen, worin die Handlungskonsequenzen liegen, sind die Menschen mit der demokratischen Wahl überfordert.⁴⁴¹ Dabei ist für Dewey nicht die Demokratie oder die technischen Entwicklungen daran schuld, sondern vielmehr eine bestimmte Art des Argumentierens: „Das wesentliche Erfordernis besteht, mit anderen Worten, in der Verbesserung der Methoden und Bedingungen des Debattierens, Diskutierens und Überzeugens. Das ist das Problem der Öffentlichkeit.“⁴⁴² So ist die Politik von einer Sprache geprägt, welche von sehr allgemeinen Begrifflichkeiten bestimmt ist und dazu dient, ideale Zustände heraufzubeschwören, anstatt von konkreten problematischen Situationen, die man durch die erwarteten den Handlungskonsequenzen von Reformprojekten begründet. „Wenn wir über den Staat und das Individuum reden, statt über diese und jene politische Organisation und diese oder jene Gruppe bedürftiger und leidender Menschen, dann besteht die Neigung, den Glanz und das Prestige, die Bedeutung und den Wert, der dem allgemeinen Begriff beigelegt wird, über die konkrete Situation auszubreiten und so die Mängel der letzteren zu vertuschen und das Bedürfnis nach ernsthaften Reformen zu verschleiern.“⁴⁴³ So versucht Dewey, sein eigenes Verständnis von einer demokratischen Öffentlichkeit zu entwickeln, wobei er notwendige Bedingungen anführt, ohne aber den Anspruch zu erheben, dass diese allein schon hinreichend sind.⁴⁴⁴

3.3 Deweys Demokratieverständnis

Deweys Demokratieverständnis begründet sich in seiner Analyse der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse und seinem Verständnis der experimentellen Logik im Kontext eines evolutionären Naturverständnisses und nicht in einer universellen und ahistorischen Idee von Demokratie. Deshalb betont er in Bezug auf die demokratische Bewegung in den westlichen Ländern: „Die Idee hat die konkrete politische Bewegung beeinflusst, aber sie hat sie nicht verursacht.“⁴⁴⁵ Das moderne demokratische System ist das Ergebnis historischer Entwicklungen, die sich aus der Überwindung verschiedener problematischer Situationen ergeben haben und ist nicht auf einen großen politischen Entwurf oder gar eine demokratische Revolution zurückzuführen. „Die politische Demokratie ist als

⁴⁴¹ Vgl. ebd. S.118

⁴⁴² Dewey ebd. S. 173

⁴⁴³ Dewey 1989, S. 234

⁴⁴⁴ Vgl. Dewey 1996, S.135

⁴⁴⁵ Ebd. S. 126

eine Art Netto-Folge aus einer riesigen Menge reaktiver Angleichungen an eine riesige Zahl von Situationen entstanden, von denen keine zwei einander glichen.“⁴⁴⁶ Dabei handelte es sich um Veränderungsprozesse, die nicht politischer Natur waren, sondern die Politik und das demokratische System sind vielmehr als Reaktion auf die veränderte Situation zu verstehen. Verursacht wurde die demokratische Bewegung vielmehr durch „...die Entwicklung neuer Formen der Industrie, des Handelns, des Reisens, durch Völkerwanderung und internationalen Gedankenaustausch, die aus der Herrschaft der Wissenschaft über die Naturkräfte erwachsen“⁴⁴⁷. Durch neue technische Errungenschaften und die damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten wurden die herrschenden gesellschaftlichen Strukturen grundsätzlich in Frage gestellt, da die Mittel, mit denen ein gewisser sozialer Status bisher gesichert werden konnte, immer mehr an Bedeutung verloren. So wurde der wirtschaftliche Erfolg einzelner Bürger, der sich in der geschickten Nutzung der neuen Handels- und Produktionsmöglichkeiten begründete, gegenüber der Zugehörigkeit zu einem adeligen Familienverband, was jahrhundertlang Garant für einen hohen sozialen Status war, im Hinblick auf die soziale Position immer bedeutungsvoller. Gleichzeitig förderten dieselben Veränderungen, welche die demokratische Bewegung begründeten auch eine neue Form von sozialer Ungerechtigkeit. Deshalb gilt es, die demokratische Bewegung mit all ihren Ausprägungen und Problemen in ihrer historischen Besonderheit zu erfassen, um eine kritische Auseinandersetzung überhaupt zu ermöglichen: „Die demokratische Regierungsform im ganzen, losgelöst von ihrem historischen Hintergrund zu diskutieren, hieße, ihren Sinn zu verfehlen und alle Mittel für eine intelligente Kritik an ihr fortzuwerfen.“⁴⁴⁸ Deweys eigenes Demokratieverständnis ist dementsprechend nicht als eine ausgearbeitete Staatstheorie zu verstehen, sondern ist vielmehr eine Hypothese, die aus der Analyse einer problematischen Gesellschaftssituation entspringt und nach einem Experimentalismus im politischen Handeln verlangt. „Es gibt keinen universellen Lehrsatz, den man im voraus aufstellen kann und auf Grundlage dessen die Funktionen des Staates begrenzt oder erweitert werden. Ihr Umfang ist etwas, das kritisch und experimentell bestimmt werden muss.“⁴⁴⁹ Das eigentliche Problem für Dewey ist die Weiterentwicklung der Organisation der Öffentlichkeit durch eine demokratische Praxis, die mit der erfahrbaren Verbesserung der Lebensbedingungen aller einhergeht. So versucht er eine Hypothese aufzustellen, wie die mit der modernen Entwicklung aufkommenden Ungerechtigkeiten durch neue Handlungsstrukturen überwunden

⁴⁴⁶ Ebd. S. 81

⁴⁴⁷ Dewey 1993, S.121

⁴⁴⁸ Dewey 1996, S. 80

⁴⁴⁹ Ebd. S. 73

werden können. Deweys Demokratiekonzept appelliert dabei weder an eine vergangene Zeit harmonischen Zusammenlebens noch an eine utopische Zukunft, sondern an eine Problematisierung gegenwärtiger Handlungsstrukturen im Hinblick auf die damit einhergehenden Erfahrungen. Sein Entwurf einer demokratischen Praxis ist als die konsequente Übersetzung seiner philosophischen Suche nach neuen Interaktionsformen auf die Ebene der gesellschaftlichen Praxis zu verstehen.

Die demokratische Praxis als Interaktionsprozess fordert vom Individuum, sich aktiv bei der Planung und dem Vollzug gemeinsamer Tätigkeiten einzubringen und von der jeweiligen Gruppe, an der das Individuum durch sein Handeln partizipiert, die bestmögliche Förderung der individuellen Potenzen der Gruppenmitglieder im Einklang mit den gemeinsamen Interessen und Gütern.⁴⁵⁰ Durch die gemeinsame Bewältigung von problematischen Situationen, gegebenen Herausforderungen und gemeinsamen Projekten mithilfe eines freien Erfahrungsaustauschs und gegenseitiger praktischer Unterstützung, soll das Individuum in seinen Fähigkeiten herausgefordert werden und sich durch das gemeinsame Handeln weiterentwickeln. Dabei handelt es sich um einen wechselseitigen Wachstumsprozess der Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten der Individuen und den Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns. Die jeweilige Gemeinschaft kann sich nur durch die Förderung der individuellen Fähigkeiten ihrer Mitglieder und deren Partizipation an gemeinsamen Projekten weiterentwickeln. Der Ausgangspunkt der demokratischen Praxis ist also das Handeln der Individuen, ohne dass dieses dem sozialen Handeln entgegengesetzt werden würde. Deshalb ist es eine gesellschaftliche Pflicht sich um die Förderung der Individuen zum Wohl der Allgemeinheit zu sorgen. „Demokratie hat viele Bedeutungen, aber wenn sie eine moralische Bedeutung hat, dann findet sie sich in der Entscheidung, daß der Prüfstein aller politischen Institutionen und industriellen Einrichtungen in dem Betrag bestehen soll, den sie zum allseitigen Wachstum jedes Mitglieds der Gesellschaft beisteuert.“⁴⁵¹ Der Dualismus von Individuum und Gesellschaft, welcher bisher das politische Denken bestimmt hat, wird durch die Verpflichtung auf den gemeinsamen Wachstumsprozess aufgehoben, d.h. die demokratische Gesellschaft bestimmt sich selbst über die konstruktiven Wechselbeziehungen ihrer Individuen. Dabei handelt es sich um ein Demokratieverständnis jenseits der antiken Vorstellung der Polis und der modernen Vertragstheorie.⁴⁵²

Der nun wohl wichtigste Punkt ist, dass die demokratischen Verhältnisse nicht einfach dem Individuum bestimmte Entfaltungsmöglichkeiten bieten, sondern vielmehr eine bestimmte

⁴⁵⁰ Vgl. ebd. S. 128

⁴⁵¹ Dewey 1989, S. 229

⁴⁵² Vgl. Rost 2003, S. 13f.

Form der demokratischen Individualität fördern bzw. erst hervorbringen muss. Der einzelne Mensch ist für Dewey ein Wesen, das in ein soziales Beziehungsgeflecht hineinwächst, was diesem seine besondere Prägung verleiht. „Individuals are interdependent. No one is born except in dependence on others. Without aid and nurture from others, he would miserably perish. The material of his intellectual subsistence, as well as of his physical, comes to him from others.“⁴⁵³ Das Wesen des von Dewey angestrebten demokratischen Individuums bestimmt sich durch die Bereitschaft zur Kooperation, durch eine kreativ-experimentelle Handlungsstruktur und einer an den Handlungskonsequenzen ausgerichteten Intelligenz. Die soziale Umwelt des Menschen muss nun eine sein, die genau diese Eigenschaften fördert, indem sie sie immer wieder als sinnvoll erfahren lässt. Die demokratischen Verhältnisse passen sich also nicht einer gegebenen Individualität an oder versuchen bestimmte individuelle Bedürfnisse zu befriedigen, sondern fordern den Menschen als kreativ Handelnden heraus. So ist die Kritik am Kapitalismus auch primär in einem bestimmten Verständnis von Individualität und den damit einhergehenden Erfahrungen begründet.⁴⁵⁴ „Die Kritik gilt nicht dem Kapitalismus per se, sie gilt auch nicht dem bürokratischen System per se, sie gilt vielmehr der Identifikation der menschlichen Kreativität mit dem Verfolgen ökonomischer Ziele; durch eine solche Identifikation, so müssen wir Dewey verstehen, wird die menschliche Erfahrung in einer Weise reproduziert, die ihre potentiell reichhaltige Struktur aus dem Blick geraten lässt.“⁴⁵⁵ Und so betont auch Jörke: „Erst wenn man den ökonomischen Liberalismus hinter sich gelassen habe, seien die Voraussetzungen des Gedeihens einer „new individuality“ gegeben.“⁴⁵⁶ Die kapitalistischen Verhältnisse stehen dabei einer kooperativen Selbstverwirklichung entgegen, da diese von gegebenen individuellen Bedürfnissen bzw. ökonomischen Zielvorgaben ausgehen und so eher einen unsozialen Egoismus fördern. „Das überlegte skrupellose Trachten der Selbstsucht ist ebenso von der Gunst sozialer Gegebenheiten bedingt, von Bildung und Hilfe, wie ein Handlungsverlauf, dessen Motiv leuchtende Güte ist.“⁴⁵⁷ Wenn das egoistische Individuum als ein soziales Phänomen erkannt wird, besteht die Möglichkeit, durch die Veränderung der sozialen Bedingungen auch eine andere Art der Individualität zu fördern. „The problem of constructing a new individuality consonant with the objective conditions under which we live

⁴⁵³ Dewey 1985, S. 227

⁴⁵⁴ Auch die von den Sozialisten eingeforderte Gerechtigkeit im Namen des Individuums basiert auf einem klassischen Begriff des Individuums. So stellt der Sozialismus nicht das herrschende Verständnis des autonomen Individuums in Frage, sondern lediglich einen gesellschaftlichen Rahmen, der nicht allen Individuen die gleichen Chancen gewährt (vgl. Dewey 1984 (b), S. 80).

⁴⁵⁵ Hartmann 2003, S. 273

⁴⁵⁶ Jörke 2003, S. 133

⁴⁵⁷ Dewey 2004(b), S. 226

is the deepest problem of our time.“⁴⁵⁸ Das demokratische Individuum geht also aus einer demokratischen Praxis hervor und kann diese von sich aus nicht einfach begründen, da die demokratische Praxis eine gemeinschaftliche Praxis ist, in der das individuelle Handeln erst seine demokratische Bedeutung erfährt.

Martin Hartmann hat in seiner Auseinandersetzung mit Deweys Demokratieverständnis das gegenseitige Vertrauen der Mitglieder einer Gemeinschaft als eigentliche Grundlage zur Verwirklichung demokratischer Handlungsstrukturen bestimmt. Das Vertrauen bezieht sich nicht auf das Ergebnis der Handlung, sondern auf den Prozess, d.h. auf die gemeinsame Verpflichtung die problematische Situation zu überwinden, selbst wenn dies auch mit Misserfolgen einhergeht. „So gesehen, gilt das Vertrauen nicht so sehr den Ergebnissen des demokratischen Handelns als dem Vermögen handelnder Subjekte, mit möglichen Enttäuschungen und Widerständen angemessen, das heißt in lernbereiter und kreativer Haltung, umzugehen.“⁴⁵⁹ Und erst in dieser Atmosphäre des Vertrauens kann sich eine Individualität entwickeln, welche sich durch die Hingabe an gemeinsame Aufgaben bestimmt, da die Wertschätzung auf den gemeinsamen Arbeitsprozess und nicht primär auf das Ergebnis gelegt wird. Vertrauen ist dabei die Anerkennung des anderen als Handelndem im Sinne der gemeinsamen Sache, wobei die wechselseitige Anerkennung ein Nebenprodukt der konkreten Kooperation ist.⁴⁶⁰ Gleichzeitig wird durch die gemeinsame Praxis die eigene Individualität erst erfahrbar und konkret anerkannt. Es geht hier also nicht um eine allgemeine Anerkennung des Menschen als Individuum an sich, sondern die anzuerkennende Individualität entspringt der Partizipation an einem gemeinsamen Projekt. Das Vertrauen basiert also auf einer erfahrbaren und einer antizipierten Kooperation, die zum gelingenden erfolgreichen gemeinsamen Handeln und der damit einhergehenden Selbstverwirklichung notwendig ist.⁴⁶¹ So kann durch die wechselseitige Anerkennung der Handelnden beim Handelnden auch eine emotionale Bindung zu der Gemeinschaft wachsen, was wiederum die Grundlage für eine demokratische Überzeugung ist. Die demokratische Individualität basiert also auf einem Verständnis von Partizipation, wo der Einzelne nicht nur eine Arbeitskraft in einem Arbeitsprozess ist, sondern ein individuell Handelnder, der durch seinen Beitrag die Produktionsweise und damit auch das Produkt bestimmt. So wird der Handelnde als ein Individuum anerkannt und durch das gegenseitige Vertrauen auch emotional in das Gemeinschaftsleben integriert. In einer Atmosphäre des Wettkampfes und des gegenseitigen

⁴⁵⁸ Dewey 1984(b), S. 56

⁴⁵⁹ Vgl. Hartmann 2003, S. 328

⁴⁶⁰ Vgl. ebd. S. 301

⁴⁶¹ Vgl. ebd. S. 300

Misstrauens wird dagegen ein strategisch geleitetes egoistisches Handeln gefördert. „Where fears abound, courageous and robust individuality is undermined.“⁴⁶² Die Integration des Menschen in seine gesellschaftliche Umwelt reduziert sich dabei auf die Unterordnung unter eine Produktionsweise, die weder eine emotionale Bindung noch eine Förderung der kreativen Fähigkeiten des Menschen ermöglicht.

Die demokratische Praxis muss sich gleichzeitig in einer Kommunikationsweise widerspiegeln, die es ermöglicht die eigene Individualität auch auf der sprachlichen Ebene zu erfahren: „Lernen, menschlich zu sein, bedeutet, durch das Geben und Nehmen der Kommunikation einen tatsächlichen Sinn dafür entwickeln, ein individuell unterschiedenes Mitglied einer Gemeinschaft zu sein; eines, das ihre Überzeugungen, Sehnsüchte und Methoden versteht und würdigt, und das zu einer weiteren Umwandlung organischer Kräfte in menschliche Mittel und Werte beiträgt.“⁴⁶³ Für Dewey bestimmt sich die Bedeutung der Sprache als Kommunikationsmittel über die physische Praxis, d.h. sie erfüllt ihre eigentliche Funktion im Vollzug und der Gestaltung der gemeinsamen Praxis. Und so betont Hartmann in Bezug auf die Rolle der Sprache bei Dewey: „Die Sprache ist lediglich ein privilegiertes Instrument der Handlungskoordination, nicht aber grundlegend oder konstitutiv für den Weltumgang des Menschen.“⁴⁶⁴ Somit geht es bei der Kommunikation weniger darum, den anderen Menschen an sich zu verstehen, sondern sich miteinander im Hinblick auf die gemeinsame Praxis zu verständigen, d.h. es geht um die Wahrheit des richtigen Handelns und nicht um die Wahrheit des anderen Menschen.⁴⁶⁵ „Zu verstehen heißt, eine gemeinsame Erwartung zu hegen, es bedeutet, sich in seinem Verhalten so auf das Verhalten des anderen zu beziehen, daß die Teilnahme an einem gemeinsamen, beide einschließenden Unternehmen ermöglicht wird.“⁴⁶⁶ So entwickelt Dewey eine Genese der Sprache, die von den einfachen Lauten in der frühen Menschheit ausgeht, die lediglich die Funktion hatten, sich gegenseitig Hinweise und Hilfestellungen zu geben, bis hin zu einem differenzierten Sprachgebrauch mit komplexen Verflechtungen der Zeichen mit ihren Bedeutungen. „Signalisierende Akte bilden offensichtlich das grundlegende Material der Sprache.“⁴⁶⁷ Da die Sprache immer die gemeinsame Praxis begleitet und die kooperative Verbundenheit fördert, ist sie das wichtigste gemeinschaftsbildende Element, denn nur die Sprache und die Kommunikation ermöglichen, gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln und auch zu verändern. So reproduziert sich die

⁴⁶² Dewey 1984(b), S. 68

⁴⁶³ Dewey 1996, S. 133

⁴⁶⁴ Hartmann 2003, S. 121

⁴⁶⁵ Vgl. Engler 1992, S. 154

⁴⁶⁶ Dewey 1995, S. 178

⁴⁶⁷ Ebd. S. 177

Gesellschaft nicht einfach durch Kommunikation und Handlungsstrukturen, sondern sie ist mit der herrschenden Kommunikation und den Handlungsstrukturen identisch, die Ausdruck einer gemeinsamen Praxis sind. Die demokratische Kommunikation als Ausdruck einer demokratischen Praxis zeichnet sich nun dadurch aus, dass Handlungsvorschläge innerhalb eines gemeinsamen Projekts im Hinblick auf die Erfahrungsmöglichkeiten ausgehandelt werden. Demokratisch daran ist, dass allen Mitgliedern einer Gemeinschaft dasselbe Recht zugestanden wird, sich an der gemeinsamen Aufgabe zu beteiligen, wozu es einer gemeinsamen Logik zur Formulierung von Handlungshypothesen bedarf. Für die weitsichtigste Entwicklung von Handlungshypothesen muss die Möglichkeit gegeben sein sich möglichst frei über Erfahrungen auszutauschen, um das gemeinsame Wissen bezüglich der Handlungskonsequenzen weiterzuentwickeln. Dazu müssen historisch bedingte Unterschiede wie Klasse, Rasse, Geschlecht überwunden werden, um ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungswissen zuzulassen. Die eigene Individualität im Kontext einer demokratischen Praxis auf der Ebene der Sprache erfahrbar zu machen, bedeutet, sich durch sein eigenes Wissen und durch konkrete Handlungsvorschläge in ein gemeinschaftliches Projekt zu integrieren. So begründet sich der demokratische Sprachgebrauch wie die demokratische Praxis generell in einem Vorgriff auf die Kooperationswilligkeit der Beteiligten und dem Wissen um die Anerkennung und den Wert des eigenen Beitrags.⁴⁶⁸ Da das Ziel der demokratischen Kommunikation nicht einfach die Bildung eines Konsenses auf sprachlicher Ebene ist, sondern die gemeinsame Erarbeitung von Handlungshypothesen, die sich in der Erfahrung bewähren müssen, geht es dem demokratischen Individuum auch nicht einfach um die Anerkennung individueller Interessen und Fähigkeiten, sondern um deren Verwirklichung in einem gemeinsamen Projekt. Gleichzeitig sind erst durch die demokratische Kommunikation die Bedingungen gegeben, dass deren finale und instrumentelle Funktion verschmelzen. Während Kommunikation immer schon einen finalen Zweck im Hinblick auf das Gemeinschaftsleben hatte, kann erst die demokratische Kommunikationsform eine Einheit von der instrumentellen und der finalen Funktion gewährleisten, da sie nicht nur im Dienst eines bestehenden Gemeinschaftslebens steht, sondern auch dessen erfahrbare Verbesserung anstrebt. „Erst wenn die instrumentellen und finalen Funktionen der Kommunikation in der Erfahrung zusammentreffen, entsteht Intelligenz, die die Methode und der Lohn des gemeinsamen Lebens ist, und eine Gesellschaft, die der Zuneigung, Bewunderung und Loyalität wert ist.“⁴⁶⁹ Die demokratische Kommunikation ist dabei selbst als eine Form der Interaktion zu verstehen, in der die

⁴⁶⁸ Vgl. Hartmann 2003, S. 117

⁴⁶⁹ Dewey 1995, S. 202

verschiedenen Redebeiträge zur Ermöglichung neuer Handlungsoptionen zu einem Wachstum des Bedeutungshorizonts führen. Im Hinblick auf den Zusammenhang von Interaktion, Wachstum und Erfahrung betont Dewey: „Die menschliche Kommunikation erfüllt somit in besonderer Weise die Voraussetzung einer abgerundeten Erfahrung.“⁴⁷⁰ Die demokratische Kommunikation dient der Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten somit sowohl durch die Erweiterung des Bedeutungshorizonts anhand des Austauschs von Erfahrungswissen, wie auch durch das Erarbeiten von Handlungshypothesen.⁴⁷¹ So führt die demokratische Praxis zu einer kooperativen Kommunikations- und Experimentiergemeinschaft, die sich durch eine möglichst freie Interaktion der Handelnden unter einer gemeinsamen Aufgabenstellung bestimmt. Die demokratische Praxis ist wegen ihrer Ausrichtung auf die erfahrbaren Qualitäten dabei nicht wie z.B. bei Habermas auf eine normativ bestimmte Kommunikationspraxis reduziert, die sich an einer Konsensbildung orientiert.⁴⁷² Vielmehr betont Dewey die Bedeutung des Widerstreits in der demokratischen Kommunikation: „Conformity is a name of the absence of vital interplay; the arrest and benumbing of communication.“⁴⁷³ Und dieser Widerstreit kann sich nicht argumentativ auflösen lassen, sondern lediglich durch die Erfahrung.

Schließlich führt die Art der Kommunikation mit anderen zu einer bestimmten Art der Selbstreflexion: „Und das Selbstgespräch ist das Produkt und der Reflex des Umgangs mit anderen; soziale Kommunikation ist nicht eine Wirkung des Selbstgesprächs. Hätten wir niemals mit anderen geredet und sie niemals mit uns, redeten wir niemals zu und mit uns selbst.“⁴⁷⁴ Wir werden durch die Kommunikation somit erst zu einer bestimmten Art der Reflexion aufgerufen, d.h. ohne den durch die Kommunikation vermittelten Sprachgebrauch gäbe es kein Bewusstsein: „Kommunikation ist eine Bedingung des Bewußtseins.“⁴⁷⁵ So bedarf die demokratische Individualität einer Integration des Menschen in eine demokratische Kommunikationsgemeinschaft, damit sich ein demokratisches Bewusstsein bilden kann. Der Fehler des alten Verständnisses des Individualismus war, dass die Art des Bewusstseins allein als Ausdruck einer individuellen Wesenheit verstanden wurde: „Die fehlende Einsicht, daß diese Welt der inneren Erfahrung auf einer Erweiterung der Sprache beruht, die ein soziales Produkt und Verfahren ist, führte zu der subjektivistischen, solipsistischen und egoistischen

⁴⁷⁰ Dewey 2003, S. 115

⁴⁷¹ Die Erfahrung ist der Ausdruck einer gelingenden Interaktion, welche sowohl eine Interaktion mit der Umwelt, wie auch von Bedeutungen ist, d.h. die Erweiterung des Bedeutungshorizonts als gelungene Interaktion ist selbst Ausdruck eines natürlichen Wachstumsprozesses. Da Dewey aber grundsätzlich die Verbesserung der Umwelt anstrebt muss die Bedeutungserweiterung wieder eine neue Handlungspraxis ermöglichen.

⁴⁷² Vgl. Hartmann 2003, S. 71f.

⁴⁷³ Dewey 1984 (b), S. 82

⁴⁷⁴ Dewey 1995, S. 171

⁴⁷⁵ Ebd. S. 186

Strömung im modernen Denken.“⁴⁷⁶ Stattdessen betont Dewey: „Even when a person is alone he thinks with language that is derived from association with others, and thinks about questions and issues that have been born in intercourse.“⁴⁷⁷ Dies bedeutet nun auf keinen Fall eine Gleichschaltung der Wahrnehmung aller Individuen oder die Unmöglichkeit individueller Gedanken, doch sind diese nicht unabhängig von dem Kommunikationskontext, in den der einzelne Mensch eingelassen ist. So dient die demokratische Kommunikation der Begründung eines demokratischen Bewusstseins, welches sich durch eine soziale Vernunft auszeichnet, die sich an den eigenen Handlungsmöglichkeiten innerhalb einer gemeinsamen Praxis orientiert. Die demokratische Kommunikation ist also von der demokratischen Praxis nicht zu trennen, da sie den Menschen als ein demokratisches Individuum anspricht. Die historische Begründung der demokratischen Kommunikation und Praxis bestimmt sich bei Dewey wiederum durch die von Darwin beeinflusste Erkenntnis eines natürlichen Wachstumsprozesses (der durch die gelingende Interaktion bestimmt ist und in der erfahrbaren Qualität zum Ausdruck kommt), eine durch den natürlichen Experimentalismus bedingte Aufwertung des Erfahrungswissens, einer damit einhergehenden gesteigerten Aufmerksamkeit auf die Handlungskonsequenzen und schließlich durch die Kritik der herrschenden Produktionsbedingungen, welche den Menschen auf eine Arbeitskraft in einem Produktionsprozess reduzieren und so eine geistige und emotionale Integration in das Gesellschaftsleben unmöglich machen.

Da sich die moderne Gesellschaft aber durch eine Vielzahl unterschiedlicher Gruppen und ihre Tätigkeiten auszeichnet, kann ein gesamtgesellschaftlicher Wachstumsprozess und die Förderung der Individuen nur dann gewährleistet werden, wenn sich die Gruppen durch die Konsequenzen ihrer Handlungen nicht gegenseitig behindern, d.h. die öffentlichen Handlungen der verschiedenen Gruppen dürfen nicht im Gegensatz zu einer demokratischen Öffentlichkeit stehen, die dem gesamtgesellschaftlichen Wachstum bzw. der allgemeinen Verbesserung der Erfahrungswelt aller Bürger verpflichtet ist. Dies gilt besonders für die Beziehung der großen gesellschaftlichen Bereiche Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft und Politik, deren bisheriges hierarchische Verhältnis durch eine wechselseitig sich fördernde Interaktion abgelöst werden soll. So zeichnet sich die demokratische Gesellschaft durch ein Verhältnis der gegenseitigen Wachstumsförderung auf den unterschiedlichsten Handlungsebenen aus.⁴⁷⁸ Den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft muss man sich bei Dewey wie einen großen Organismus mit verschiedenen Körperteilen und deren Zellen

⁴⁷⁶ Ebd. S. 173

⁴⁷⁷ Dewey 1985, S. 227

⁴⁷⁸ Vgl. Dewey 1989, S. 247

vorstellen, wobei die Zellen und ihr Zusammenspiel die Grundlage des Gesellschaftskörpers sind und nicht umgekehrt. „But an institution that is other than the structure of human contact and intercourse is a fossil of some past society; organization, as in any living organism, is the cooperative consensus of multitudes of cells, each living in exchange with others.“⁴⁷⁹ Die demokratische Öffentlichkeit entspringt nun aus der allgemeinen Einsicht, dass Wachstum und die Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen nur durch ein demokratisches Miteinander erreicht werden können. So ist eine wichtige Grundlage für die Verwirklichung der demokratischen Gesellschaft nicht nur das gemeinsame Interesse am Wachstum, „...sondern auch größere Zuversicht darauf, daß das wechselseitige Interesse als Faktor in der Regelung anerkannt wird“⁴⁸⁰. Der herrschende Widerspruch der bestehenden demokratischen Gesellschaft ist, dass sie sich auf der einen Seite dem Wohl der Bevölkerung verpflichtet und gleichzeitig durch das Handeln der Menschen Bedingungen aufrecht erhält, welche nur einer kleiner Gruppe in der Gesellschaft dienen. Um dies zu verändern, muss es ein Verständnis der Verflechtung des individuellen Interesses am Wachstum mit dem der jeweiligen Gruppe und schließlich der Gesellschaft als Ganzes geben.

3.4 Die gesellschaftlichen Assoziationen als Ort der demokratischen Praxis

Der Ort, an dem sich die demokratische Praxis als Erfahrung verwirklichen kann, sind die verschiedenen gesellschaftlichen Assoziationen. Dabei darf man die Assoziationen nicht allein auf die Arbeitswelt beziehen, sondern muss jede Form sozialer Gemeinschaft mit all ihren Besonderheiten von deren assoziierten Handlungen her verstehen. „Assoziierte und gemeinsame Tätigkeit ist die Bedingung für die Erzeugung einer Gemeinschaft. Assoziation selbst ist aber physisch und organisch, während das Gemeinschaftsleben moralisch ist, das heißt emotional, intellektuell, bewußt aufrechterhalten wird.“⁴⁸¹ Oder anders formuliert: „Wo immer es eine vereinte Tätigkeit gibt, deren Folgen von allen einzelnen an ihr teilnehmenden Personen für gut befunden werden, und wo die Verwirklichung des Guten von der Art ist, daß sie ein tatkräftiges Verlangen und Bemühen hervorruft, es zu erhalten, weil es ein von allen geteiltes Gut ist, da gibt es insofern eine Gemeinschaft.“⁴⁸² Will man nun die demokratischen Grundwerte nicht als abstrakte Idee verstanden wissen, sondern als tatsächliche Erfahrung, so gilt es aus assoziierten Tätigkeiten eine Gemeinschaftsform zu entwickeln, welche diese zu

⁴⁷⁹ Dewey 1984 (b), S. 83

⁴⁸⁰ Dewey 1993, S. 120

⁴⁸¹ Ebd. S. 130

⁴⁸² Ebd. S. 129

verwirklichen vermögen. So betont Dewey in Bezug auf die seit der französischen Revolution geltenden demokratischen Grundwerte: „Brüderlichkeit, Freiheit und Gleichheit sind getrennt vom Gemeinschaftsleben hoffnungslose Abstraktionen.“⁴⁸³ Brüderlichkeit wird dabei als Teilhalbe des Einzelnen an den Arbeitsprojekten einer Gemeinschaft und deren Ergebnissen verstanden: „In gerechtfertigter Verbindung mit der Gemeinschaftserfahrung ist Brüderlichkeit ein anderer Name für die bewußt geschätzten Güter, die aus einer Assoziation entstehen, an der alle teilhaben, und die dem Verhalten eines jeden eine Richtung geben.“⁴⁸⁴ Dies ist nicht mit dem brüderlichen Teilen von Gewinnen der gemeinsamen Produktion in einem ökonomischen Sinn zu verwechseln, sondern vielmehr als Teilhabe an einer gemeinsamen Praxis und deren Arbeitsergebnissen, die sich nicht auf einen ökonomischen Wert reduzieren lassen. Ausgehend von den tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt sich der Freiheitsbegriff dann über ein soziales Umfeld, welches den Einzelnen in seiner Kreativität anerkennt und unterstützt: „Freiheit ist die gesicherte Entbindung und Erfüllung persönlicher Potenzen, welche sich nur in einer reichen und mannigfaltigen Assoziation mit anderen ereignet: das Vermögen, ein individualisiertes Selbst zu sein, das seinen spezifischen Beitrag leistet und sich auf seine Weise an den Früchten der Assoziation freut.“⁴⁸⁵ Die Freiheit des Individuums kommt dabei in der bewussten Wahl der Handlungskonsequenzen zum Ausdruck. Im Sinne der eigenen Freiheit zu handeln bedeutet dabei, sich für ein Handeln zu entscheiden, welches es gestattet, gemäß den eigenen Interessen und Fähigkeiten den allgemeinen Wachstumsprozess zu fördern und so schließlich seine eigenen Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern. Freiheit bestimmt sich also nicht über die Opposition zum Verbotenen als Befreiung oder einer Idee der Freiheit an sich, sondern über die Verwirklichung eines Wachstumsprozesses in einer konkreten Situation. Und so gewinnt auch die Gleichheit ihren Sinn im Kontext des kooperativen Handelns als Gleichwertigkeit der Besonderheit jedes individuellen Handlungsbeitrags. Die Gleichheit aller Menschen leitet sich also nicht davon ab, dass die Menschen identisch sind, sondern, dass sie sich in ihrer Unverwechselbarkeit und den Besitz besonderer Eigenschaften gleichen: „To say that humans are equal is precisely to recognize the absence of such standards. Equality as incommensurability encourages the appreciation of diverse skills, talents, and contributions.“⁴⁸⁶ Diese Gleichheit kann aber nur in einer Gemeinschaft anerkannt werden, welche den Wert individueller Fähigkeiten für die

⁴⁸³ Vgl. ebd. S. 129

⁴⁸⁴ Ebd. S. 130

⁴⁸⁵ Dewey 1996, S. 130

⁴⁸⁶ Boisvert 1998, S. 68

Verwirklichung gemeinsamer Projekte schätzen kann, d.h. diese Gleichheit ist keine naturgegebene Größe, sondern ist Ausdruck einer gesellschaftlichen Praxis. „Without growth in individuality, without developing unique ways of contributing to communal projects, there is no political equality.“⁴⁸⁷ Wird dagegen von einem allgemein anerkannten Maßstab ausgegangen, so gibt es keine Gleichheit mehr, denn dann gibt es Menschen, die diesem Maßstab gerecht werden und andere die daran scheitern – der ökonomische Wachstumsgedanke bringt durch seine Gewinnerorientierung im Gegensatz zum naturalistischen Wachstumsprozess der Erfahrungswelt solch einen selektiven Maßstab ins Spiel. Diesem Verständnis der demokratischen Individualität im Kontext einer brüderlichen, freiheitlichen und gleichberechtigten Wechselwirkung mit der Umwelt steht die Vorstellung eines von der gesellschaftlichen Praxis losgelösten oder untergeordneten Individuums entgegen. So ist die Idee des modernen autonomen Individuums für Dewey lediglich eine Reaktion auf die feudale Gesellschaftsordnung mit der damit einhergehenden Arbeitsteilung: „Der Aufstand gegen die alten und einschränkenden Assoziationen wurde intellektuell in die Doktrin der Unabhängigkeit von aller und jeder Assoziation verwandelt.“⁴⁸⁸ Das demokratische Individuum und seine Freiheit ist bei Dewey dagegen niemals unabhängig von seinem sozialen Umfeld zu denken, da es sich über seine Gestaltungsmöglichkeiten in einem bestimmten sozialen und physischen Kontext bestimmt.

Durch die Integration des individuellen Handelns in die Tätigkeit einer Assoziation, partizipiert der Mensch an der Gesellschaft als Ganzes, da sein Handeln durch die Einbindung in einen gemeinsamen Arbeitsprozess weitreichende Folgen hat und damit öffentlich wird. Der Handelnde wird so Teil eines komplexen Beziehungsgeflechts, welches die Gesellschaft in ihrer jeweiligen Form hervorbringt. Gleichzeitig kann eine Gesellschaft, die mehr sein will als nur ein abstraktes Beziehungsgefüge von Arbeitsprozessen, nicht auf den emotionalen Aspekt der zwischenmenschlichen Beziehung verzichten. „Dazu bedarf es lokaler Einrichtungen, die der gegenseitigen Verbindung und Zusammenarbeit dienen und stabile Treuebindungen herstellen, um der Zentrifugalkraft der heutigen Kultur entgegenzuwirken. Gleichzeitig müssen sie so beschaffen sein, dass sie auf die Erfordernisse der unsichtbaren und unscharf definierten Öffentlichkeit elastisch reagieren.“⁴⁸⁹ Es geht um kleine Einheiten, in denen der persönliche Kontakt zu einer gemeinschaftlichen Beziehung führt und gleichzeitig um die Vernetzung dieser Einheiten mit anderen Gruppen, damit sie sich in ihrer Wechselwirkung weiterentwickeln können. „Das Problem der Demokratie besteht zu einem

⁴⁸⁷ Ebd. S. 69

⁴⁸⁸ Dewey 1996, S. 82

⁴⁸⁹ Dewey 2003, S. 124

nicht geringen Teil in der Schaffung von Verbänden, die so aufgebaut sind, dass sich eine auf Stabilität beruhende Stärke ergibt und dass gleichzeitig die elastische Anpassung an Veränderungen gefördert wird.“⁴⁹⁰ Jeder Mensch ist aber nicht nur Mitglied einer Gemeinschaft, sondern ein Wesensmerkmal der modernen Gesellschaft ist gerade, dass Menschen in die verschiedensten Tätigkeitsfelder integriert sind. Diese vielseitige Integration des Menschen ist aber nur dann förderlich für den individuellen und sozialen Wachstumsprozess, wenn sich die verschiedenen Gruppen in ihren Handlungszielen nicht grundsätzlich ausschließen. „Das Mitglied einer Räuberbande kann seine Fähigkeiten auf eine mit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe vereinbare Weise äußern und von den gemeinsamen Interessen ihrer Mitglieder geleitet sein. Aber das kann es allein um den Preis der Unterdrückung derjenigen seiner Potenzen, die nur durch die Zugehörigkeit zu anderen Gruppen verwirklicht werden können. Die Räuberbande kann nicht frei mit anderen Gruppen interagieren; sie kann nur handeln, indem sie sich selbst isoliert.“⁴⁹¹ Das Mitglied einer Räuberbande kann sich also nur im Hinblick auf bestimmte Fähigkeiten entwickeln, die wiederum anderen Gruppen der Gesellschaft schaden. So schadet sich das Mitglied einer Räuberbande in einer doppelten Hinsicht, einmal indem es nicht ein vielseitiges Wachstum seiner Fähigkeiten fördert und das andere Mal indem es durch sein Handeln ein gesamtgesellschaftliches Wachstum hemmt, welches positive Wirkungen auf seine eigene Entwicklung hätte. Zwar mag es eine Partizipation an einer kriminellen Vereinigung geben, die Integration in einen individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozess wird so aber ausgeschlossen – außerdem stellt sich die Frage, ob es in der kriminellen Vereinigung eine emotionale Integration geben kann, die durch Vertrauen und Wohlwollen geprägt ist, wenn wie bei einer allein auf den ökonomischen Gewinn ausgerichteten Gruppe nur die Ergebnisse zählen und der Mensch nur Mittel zum Zweck ist.

Die eigentliche Frage ist nun, wie die verschiedenen Handlungskonsequenzen sowohl auf individueller wie auch gesellschaftlicher Ebene nicht in einen Widerspruch zueinander geraten. Entgegen dem sozialistischen Modell, welches sich durch harmonisierende Regeln für einen angestrebten gesellschaftlichen Zustand auszeichnet, sieht Dewey im Widerstreit und im Wettbewerb eine treibende Kraft für den Wachstumsprozess in der Gesellschaft. „Der Wettbewerb wird weitergehen, aber er wird weniger eine Konkurrenz um materielle Güter und mehr ein Wettstreit lokaler Gruppen um die Bereicherung der direkten Erfahrung mit einem verständnisinnig genossenen intellektuellen und künstlerischen Reichtum sein.“⁴⁹² In

⁴⁹⁰ Ebd. S. 129

⁴⁹¹ Dewey 1996, S. 128

⁴⁹² Dewey 1996, S. 180

diesem Wettbewerbsverständnis, welches durch den gemeinsamen Eifer um die besten Erfahrungsmöglichkeiten besteht, liegt der eigentliche Ansatzpunkt für eine Humanisierung der Industriegesellschaft. Die Industrie muss also nicht in die öffentliche Hand gegeben werden im Sinne der sozialistischen Staatsbetriebe, wodurch wieder eine herrschende Klasse über den Rest der Bevölkerung entscheidet, sondern muss sich lediglich auf eine demokratische Praxis einlassen, die der allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen dient. Die demokratische Praxis ist dabei nicht ein Regelwerk, welches dem Wettbewerb äußerlich ist, sondern sie ist eine bestimmte Form des Wettbewerbs, welche das Individuum durch sein Handeln in die Gemeinschaft integriert und so auch fördert. Und so betont Dewey: „Als Idee betrachtet, ist die Demokratie nicht eine Alternative zu anderen Prinzipien assoziierten Lebens. Sie ist die Idee des Gemeinschaftslebens selbst.“⁴⁹³ Gleichzeitig ist sich Dewey bewusst, dass dieser Idealzustand aufgrund der Komplexität der Wirklichkeit nie erreicht werden kann: „Da die Dinge solche Erfüllung nicht erlangen, sondern in Wirklichkeit immer abgelenkt und gestört werden, ist die Demokratie in diesem Sinne keine Tatsache und wird nie eine sein.“⁴⁹⁴ Doch geht es nicht darum, einen Idealzustand zu erreichen, sondern eine Handlungs- und Kommunikationsstruktur zu etablieren, welche sich immer wieder an den durch sie ermöglichten Erfahrungen messen lassen muss. Um aber immer wieder neue Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen, bedarf es eines kritischen Umgangs mit einer gegebenen Situation. Eine Situation verlangt aber genau dann nach einem kritischen Denken, wenn sie selbst als problematisch erfahren wird. So ist der demokratische Prozess auf Widersprüche, Wettstreit und Konflikte angewiesen und kann nie einen Idealzustand bezeichnen, d.h. der demokratische Prozess kann sich nicht einfach auf bestimmte Regeln zu seiner Verwirklichung berufen, sondern ist die kreative und kooperative Suche nach neuen Interaktionsmöglichkeiten. Die allgemeine Idee der Demokratie mit ihrem Wachstumsgedanken kann also nie mit dem demokratischen Prozess in einer bestimmten Situation gleichgesetzt werden, sie gibt diesem nur seine naturalistische Bedeutung.

Festenstein hat auf den normativen Aspekt von Deweys Begriff des freien Individuums hingewiesen und verortet ihn so in der Tradition des Liberalismus, auch wenn er ihm zugesteht, den Begriff des Individuums zu erneuern. Der normative Maßstab für die individuelle Freiheit zeigt sich z.B., wenn Dewey anhand der Mitgliedschaft in einer Räuberbande verdeutlicht, dass der Mensch sich so die bestmöglichen Entwicklungsmöglichkeiten nimmt: „It is not, then, the repression of just any potentialities which imposes a cost on the thief, but the repression of those potentialities which are

⁴⁹³ Ebd. S. 129

⁴⁹⁴ Ebd. S. 129

constitutive of his growth, or the fullness of integrated personality.”⁴⁹⁵ Dewey vertritt somit einen positiven Freiheitsbegriff, der sich durch bestimmte Merkmale wie die Überwindung problematischer Situationen, die Erweiterung von Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, die Ermöglichung weiterer Wachstumsprozesse durch den reflektierten Umgang mit Handlungskonsequenzen usw. auszeichnet. Die individuellen Fähigkeiten nicht im Sinne des allgemeinen Interesses am Wachstum zu verwirklichen, bedeutet also eine fehlgeleitete Entwicklung der individuellen Fähigkeiten. „I am in the fullest (that is concrete or actual) sense in possession of my liberty only if I actually employ the capacities of intelligent choice and pursue the social goals that serve to realize my growth or individuality.”⁴⁹⁶ Und so sieht er Dewey in einer philosophischen Tradition, die im Namen eines menschlichen Ideals von der menschlichen Vervollkommnung spricht: „Dewey’s conception of freedom belongs to that tradition which argues that we can only be said to be fully or genuinely free if we are engaged in those activities which are most conducive to *eudaimonia* or „human flourishing”, and which may therefore be said to embody our deepest human purpose.”⁴⁹⁷ Dabei begründet sich für Festenstein dieses Interesse am Wachstum und der Verpflichtung zur Verwirklichung eines entsprechenden Freiheitsverständnisses allein in einer naturalistischen Metaphysik, d.h. man ist nur frei, wenn man sich als demokratisches Individuum verwirklicht und sich so in den evolutionären Naturprozess einschreibt. Da Festenstein eine naturalistische Metaphysik als Begründung aber grundsätzlich ablehnt, sieht er Deweys Konzept der Demokratie konsequenterweise als gescheitert an.⁴⁹⁸ Und so reiht sich Festenstein in die Menge der Kritiker ein, die Deweys Denken nicht von der tatsächlich erfahrbaren Qualität her verstehen, sondern sein Denken allein auf diskursiver Ebene verhandeln wollen. Zwar hat er recht, wenn er davon ausgeht, dass Deweys Konzept der individuellen Freiheit diskursiv in seiner naturalistischen Metaphysik begründet ist, doch begründet sich die naturalistische Metaphysik in einer erfahrbaren Qualität, deren Bedeutung wiederum von der Philosophie bestimmt wird. Und so ist auch die Demokratie und die Verwirklichung des Menschen als demokratisches Individuum allein in den mit der demokratischen Praxis einhergehenden erfahrbaren Qualitäten begründet.

⁴⁹⁵ Festenstein 1997, S. 92

⁴⁹⁶ Ebd. S. 69

⁴⁹⁷ Ebd. S. 68

⁴⁹⁸ Ebd. S. 98f.

3.5 Demokratie und Wissenschaft

Die demokratische Praxis auf die Probe zu stellen und sie an ihren Erfahrungen zu messen, verlangt nach einer klaren Bestimmung dessen, wodurch sie sich genau auszeichnet. Für Dewey ist die demokratische Praxis erst einmal grundsätzlich nicht von einer kritischen Haltung zu trennen, welche herrschende Handlungsstrukturen und die damit einhergehenden Erfahrungen im Hinblick auf deren Verbesserung infrage stellt. Oder andersherum formuliert zeichnet sich eine undemokratische und damit autoritäre Praxis durch die Unterwerfung unter herrschende Praktiken aus, selbst wenn diese als problematisch oder falsch erfahren werden. Die demokratische Praxis ist also genau dann von besonderer Relevanz, wenn es um die Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten geht, wobei jedem Menschen das Recht zugestanden wird, die als problematisch erfahrene Situation kritisch zu hinterfragen und nach Wegen zu ihrer Verbesserung zu suchen. Die effektivste Form der Verbesserung der herrschenden Bedingungen oder der Bewerkstelligung gemeinsamer Aufgaben basiert dabei erfahrungsgemäß auf einem freien Austausch von Wissen. So sieht Putnam in der demokratischen Praxis die Voraussetzung für das effektivste Problemlösungsverfahren gegeben: „Demokratie ist nicht bloß eine Form des sozialen Lebens neben anderen funktionierenden Formen des sozialen Lebens, sondern ist die Voraussetzung der vollständigen Anwendung des geistigen Vermögens auf die Lösung gesellschaftlicher Probleme.“⁴⁹⁹ Putnam vertritt dabei eine epistemische Begründung der demokratischen Praxis, da gerade diese es schafft, das bisherige Wissen im Hinblick auf neue Erkenntnisse konstruktiv zu nutzen. Dewey würde Putnam sicherlich zustimmen, aber den Wissenszuwachs und die neuen Erkenntnisse in seinem eigentlichen Anliegen verorten, nämlich durch die Verwirklichung neuer Handlungsmöglichkeiten neue Erfahrungen zu ermöglichen.

Als soziales Modell für die demokratische Praxis, das dem kritischen Denken, dem freien Erfahrungsaustausch, der gegenseitigen Förderung bei gemeinsamen Herausforderungen im Rahmen eines an der Erfahrung orientierten Wahrheitsbegriffs gerecht wird, dient die wissenschaftliche Forschergemeinschaft. Und so betont Westbrook: „Ohne Zweifel sind die Familienähnlichkeiten zwischen Deweys Konzeption von Demokratie als Forschergemeinschaft und dieser Vorstellung von deliberativer Demokratie offenkundig.“⁵⁰⁰ Wie bei einer Forschergemeinschaft sollen die verschiedenen Gruppen in ihren jeweiligen Gebieten nach der Verbesserung oder der Schaffung neuer Erfahrungsmöglichkeiten suchen und die besten Handlungsoptionen aushandeln. Diese von

⁴⁹⁹ Putnam 1997, S. 227

⁵⁰⁰ Westbrook 2000, S. 361

der experimentellen Wissenschaft übernommene Haltung soll nicht aus jeder Gruppe eine wissenschaftliche Vereinigung machen, sondern die Bereitschaft zum Ausdruck bringen, mit einer experimentellen Praxis und dem freien Austausch von Wissen gemeinsam den alltäglichen problematischen Situationen zu begegnen. Die Wissenschaftsgemeinschaft ist somit wegen ihrer Moral ein Vorbild für die demokratische Herangehensweise an problematische Situationen.⁵⁰¹ Die demokratische Gemeinschaft ist also durch eine demokratische Herangehensweise an verschiedene Probleme oder Herausforderungen bestimmt. So hebt Jörke die doppelte Bedeutung des Demokratiebegriffs bei Dewey hervor⁵⁰²: a) als Gemeinschaftsform, die der Entfaltung individueller Fähigkeiten dient und als kooperative Interaktionsform über das Politische hinausgeht und b) als Konfliktlösungsstrategie. Da die naturwissenschaftliche Herangehensweise der experimentellen Konfliktlösung durch ihre Erfolge am meisten überzeugt, ist es nur konsequent, die Forschergemeinschaft als Vorbild für eine Gemeinschaft zu nehmen, die die Förderung der individuellen Fähigkeiten bei einer gleichzeitigen erfahrbaren Verbesserung der Umwelt zum Ziel hat.

Dewey betont, dass es in der neuzeitlichen Geschichte allein die Errungenschaften der Wissenschaften waren, die zu gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen geführt haben, womit er all jenen widerspricht, die die Demokratisierung der Gesellschaft im Wesentlichen auf die Politik oder die Einführung eines freien Marktes zurückzuführen versuchen.⁵⁰³ Dies bedeutet nicht, dass es bei der Demokratisierung der modernen Gesellschaft nur um eine allgemeine Förderung der Wissenschaften gehen, sondern das experimentelle Vorgehen der modernen Wissenschaft muss selbst zur allgemeinen Denkgewohnheit werden. Das Paradox seiner Zeit bringt Dewey folgendermaßen auf den Punkt: „Die äußere Arena des Lebens ist durch Wissenschaft transformiert worden. Der wirkliche Geist und Charakter des Menschen ist noch kaum berührt worden.“⁵⁰⁴ Und an einer anderen Stelle heißt es: „Die Gewohnheiten des Denkens und Begehrens bleiben im Wesentlichen das, was sie vor dem Aufstieg der Wissenschaft waren, während die Bedingungen, unter denen sie wirksam werden, durch die Wissenschaft radikal verändert worden sind.“⁵⁰⁵ Es reicht also nicht einfach aus, der Wissenschaft einen neuen Stellenwert zuzusprechen, sondern die demokratische Gesellschaft verlangt bei ihrer Verwirklichung nach einem ganz neuen Wahrheitsbegriff und damit einhergehend nach einem neuen Zeitgeist, welcher sich durch die bewusste Gestaltung der

⁵⁰¹ Vgl. Felsenstein 1997, S. 78

⁵⁰² Vgl. Jörke 2003, S. 205

⁵⁰³ Vgl. Dewey 2003, S. 130

⁵⁰⁴ Dewey 2003 (b), S. 317

⁵⁰⁵ Ebd. S. 310

eigenen Umwelt auszeichnet. „Denn der natürliche, hilflose Geist bedeutet gerade die Gewohnheiten des Glaubens, Denkens und Begehrens, die vom Zufall erzeugt und von sozialen Einrichtungen oder Gebräuchen gepflegt worden sind. Aber bei all dieser Mischung von Zufälligkeit und Vernünftigkeit sind wir schließlich an einem Punkt angelangt, wo die sozialen Zustände einen Geist erschaffen haben, der eines wissenschaftlichen Vorausblickens und Forschens fähig ist. Diesen Geist zu pflegen und zu entwickeln ist die soziale Verpflichtung der Gegenwart, weil das für sie ein dringendes Bedürfnis ist.“⁵⁰⁶ Der Geist der modernen Wissenschaften ist somit eine historische Errungenschaft, welche es in alle Bereiche des Alltags auszuweiten gilt, damit er so die Lösung alltäglicher Probleme bestimmt. Auch bietet der wissenschaftliche Geist erst die Grundlage für eine demokratische Kommunikation, da er nach einer sachlichen Argumentation verlangt und den Einspruch im Namen der Erfahrung akzeptiert. So ist die demokratische Meinungsfreiheit nur sinnvoll, wenn das freie Wissen nicht willkürlich ist, sondern sich gemäß dem wissenschaftlichen Geist auf der Basis von gerechtfertigten Überzeugungen entfaltet.⁵⁰⁷ Die Aufgabe der demokratischen Institutionen erfüllt sich dementsprechend in der Verwirklichung eines kritischen Geistes, um so eine demokratische Praxis zu etablieren: „Ich werde erst dann glauben, dass uns mehr an der Freiheit liegt als daran, unsere eigenen Überzeugungen anderen aufzuzwingen, um sie unserem Willen zu unterwerfen, wenn ich sehe, dass die Hauptabsicht unserer Schulen und anderer Institutionen darin besteht, die Fähigkeit zu unnachgiebiger und kritischer Beobachtung und Beurteilung zu entwickeln.“⁵⁰⁸ Demokratie ist also nur möglich durch eine bestimmte Alltagskultur, welche in der kritisch experimentellen Kultur der Wissenschaft ihren Ausgangspunkt hat. „Diese Erkenntnisse nötigen uns, unter anderem die Vorstellung aufzugeben, dass demokratische Verhältnisse automatisch erhalten bleiben oder mit der Befolgung bestimmter verfassungsmäßig festgelegter Vorschriften identifiziert werden können.“⁵⁰⁹ Weder können demokratische Verhältnisse einfach durch bestimmte Mechanismen erhalten, noch ohne die Etablierung einer demokratischen Praxis der Kritik verwirklicht werden.

Auf gesellschaftlicher Ebene geht die demokratische Praxis mit der Anerkennung der Sozialwissenschaften und deren Forschungsergebnissen für die gesellschaftliche und damit der individuellen Entwicklung einher. Den Sozialwissenschaften wird die Aufgabe zugesprochen, die Konsequenzen der öffentlichen Handlungen für das Allgemeinwohl zu

⁵⁰⁶ Dewey 2004 (b), S. 234

⁵⁰⁷ Vgl. Dewey 1996, S. 143

⁵⁰⁸ Dewey 2003 (b), S. 290

⁵⁰⁹ Dewey 2003, S. 30

untersuchen, um so ein wesentliches Element des sozialen Handelns werden zu können.⁵¹⁰ Dabei nehmen sie keinen neutralen Standpunkt ein, sondern stehen im Kontext bestimmter Werte und Interessen, welche mit der jeweiligen Lebenswirklichkeit der Menschen verbunden sind. Sie haben also nicht den Status einer positiven Wissenschaft, die nur untersucht was ist, sondern müssen über das Bewusstsein der Konsequenzen des öffentlichen Handelns neue Handlungsoptionen für die Gesellschaftsmitglieder eröffnen.⁵¹¹ Mit der sozialwissenschaftlichen Aufmerksamkeit auf die Konsequenzen des öffentlichen Handelns verändert sich das Verständnis von Öffentlichkeit grundlegend.⁵¹² Es handelt sich dabei um ein konsequenzialistisches Öffentlichkeitsverständnis, in dem das einzelne Individuum und die verschiedenen Assoziationen ihre Rolle in der Öffentlichkeit durch die Konsequenzen ihrer Handlungen erfahren. So bestimmt sich die demokratische Öffentlichkeit durch die bewusste Planung gemeinsamer Projekte im Hinblick auf einen individuellen und sozialen Wachstumsprozess unter der Berücksichtigung der Handlungskonsequenzen. Um dem individuellen und gesellschaftlichen Wachstum zu dienen, müssen die Sozialwissenschaften eine Handlungshilfe für die Akteure sein. Bei einem konsequenzialistischen Öffentlichkeitsverständnis, in dem die Sozialwissenschaften eine entscheidende Rolle übernehmen sollen, muss sich auch die Argumentationsweise der öffentlichen Personen und gerade der Politiker der neuen Vernunft anpassen und auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse versuchen, den sozialen Problemen zu begegnen. „Um nicht entweder den Mut zu verlieren und die gesellschaftlichen Geschicke in die Hand einer autoritären Führung zu geben oder als Spielball den äußeren, sich stets wandelnden Bedingungen ausgeliefert zu sein und in kurzfristigen ad hoc Aktionen gesellschaftliche Risse zu kitten, sollte das Politische als ein demokratisches und öffentliches Untersuchungsverfahren zur langfristigen sozialen Problemlösung neu entdeckt werden.“⁵¹³ Das politische Denken steht somit nicht mehr im Zeichen einer fernen Zukunft, sondern muss durch überzeugende Handlungshypothesen auf intelligente Weise in die gegenwärtige gesellschaftliche Situation eingreifen. Jede Gesellschaft zeichnet sich für Dewey durch ihre eigene Form der Vernunft aus, wobei für die Demokratie im Gegensatz zum radikalen Liberalismus die Etablierung einer kooperativen Intelligenz grundlegend ist, die mehr leistet als eine Kombinationsfähigkeit im Sinne eines Nutzenkalküls im Hinblick auf die größtmögliche Effektivität im Sinne des eigenen Vorteils.⁵¹⁴ Die herkömmlichen politischen

⁵¹⁰ Vgl. Dewey 1987, S. 34

⁵¹¹ Vgl. Jörke 2003, S. 214

⁵¹² Vgl. Dewey 1996, S. 142f.

⁵¹³ Rost 2003, S. 41

⁵¹⁴ Vgl. Dewey 1987, S. 38f.

Diskussionen folgen dagegen eher einer individuellen Intelligenz, sodass jeder sich durch sein eigenes Sprachvermögen zu positionieren versucht und die politische Redefreiheit zur reinen Rhetorik verkommt.⁵¹⁵ Dabei ist die paradoxe Situation entstanden, dass die Politiker für ihre gut inszenierte Selbstdarstellung gewählt werden, welches nichts mit ihrem selbstsüchtigen Handeln zu tun hat: „We praise even our successful men, not for their ruthless and self – centered energy in getting ahead, but because of their love of flowers, children, and dogs, or their kindness to aged relatives. Anyone who frankly urges a selfish creed of life is everywhere frowned upon.“⁵¹⁶ So spiegelt sich in der Bestimmung dessen, was ein guter Politiker ist bzw. wer in der Lage ist politisch kluge Entscheidungen zu treffen, die jeweilige Gesellschaftsform wider, d.h. der demokratische Politiker muss sich durch seine politische Bildung und eine durch wissenschaftliche Erkenntnisse gestützte Argumentation auszeichnen, um Teil der demokratischen Praxis zu sein, und nicht durch seine Selbstdarstellung, seine Heldentaten, seinen religiösen Status oder sein Alter.⁵¹⁷

Dies bedeutet aber nicht, dass sich die moderne Gesellschaft durch die Aufwertung des wissenschaftlichen Denkens im Allgemeinen und der Sozialwissenschaften im Besonderen zu einer Expertengesellschaft entwickeln soll.⁵¹⁸ Vielmehr geht es Dewey gerade um die Aufhebung der Isolation der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, um so dem gemeinsamen Interesse an einem gesamtgesellschaftlichen Wachstumsprozess zu dienen. „In dem Maße, in dem sie eine spezialisierte Klasse werden, sind die vom Wissen über die Bedürfnisse, denen sie dienen sollten abgeschnitten... Eine Klasse von Experten ist den gemeinsamen Interessen unvermeidlich so entrückt, daß sie zu einer Klasse mit Privatinteressen und Privatwissen wird, welches in sozialen Angelegenheiten überhaupt kein Wissen ist.“⁵¹⁹ Die Sozialwissenschaften haben nicht die Aufgabe, durch ihre Erkenntnisse die Wahrheit der Gesellschaft an sich zu ergründen, wobei meist die Wissenschaftler nur ihr eigenes Interesse befriedigen, sondern ihre soziale Rolle besteht einzig darin, Handlungskonsequenzen zu untersuchen und so der Bevölkerung durch ihre Erkenntnisse zu dienen. Bei der Etablierung einer Expertenkultur wird die demokratische Praxis durch eine Sozialtechnologie ersetzt und die jeweiligen Experten versuchen, durch ihr Expertenwissen

⁵¹⁵ Vgl. ebd. S. 50f.

⁵¹⁶ Dewey 1984(b), S. 47

⁵¹⁷ Vgl. Dewey 1996, S. 76f.

⁵¹⁸ Vgl. ebd. S. 171f. Von besonderem Interesse ist dabei die Auseinandersetzung mit Walter Lippmann, mit dem Dewey die Kritik an der herrschenden Demokratie und deren Begründung in einem omnikompetenten Individuum teilt, welches von Natur aus kompetent politische Programme entwerfen kann, dabei immer weiß, was das politisch Richtige ist und eine klare Vorstellung der Idee des Guten verteidigen kann. Allerdings vertritt Lippmann eine Vorstellung einer Expertengesellschaft, die Dewey als überzeugter Demokrat grundsätzlich ablehnt (vgl. ebd. S. 105 und S. 136).

⁵¹⁹ Ebd. S. 172

die Gesellschaft zu steuern. In einer Demokratie gilt es dagegen eine Interaktion zwischen der Gruppe der Wissenschaftler und der Bevölkerung zu etablieren, welche das Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis an die Erfahrungswelt der verschiedenen sozialen Akteure mit ihren jeweiligen problematischen Situationen bindet. So spricht Rost bei Deweys Öffentlichkeitskonzept von einem Interkommunikationsmodell zwischen Laien- und Expertenkulturen.⁵²⁰ Dies ist aber nur möglich, wenn die Wissenschaft in einer demokratischen Kultur verankert ist, da nur so die Wissenschaft ihre Aufgaben aus der Erfahrungswelt der Bevölkerung bekommt. Eine Wissenschaft im Namen der Bevölkerung, die nicht in einer demokratischen Kultur verankert ist, kann zu einem Nationalismus führen, bei dem sie in den Dienst einer Idee von Nation gestellt wird. Der herrschende Begriff von Nation dient dabei meist einer bestimmten Bevölkerungsgruppe und stellt außerdem die Wissenschaft in den Dienst des Wettkampfs mit den anderen Nationen, anstatt in den Dienst der Erfahrungswelt der Bevölkerung.⁵²¹

Auch müssen die Politiker die Menschen in ihrer Erfahrungswelt ansprechen, wobei die Sozialwissenschaften durch ihre Erkenntnisse den Politikern als Argumentations- und Handlungshilfe dienen. So zeichnen sich demokratische Politiker dadurch aus, dass sie mit einer erfahrungsbezogenen Argumentation auf die Bedürfnisse und Interessen der Bevölkerung eingehen und ihr so eine konkrete Verbesserung ihrer Lage aufzeigen. Die Politik darf also nicht mehr von utopischen Verheißungen oder dem Versprechen idealer Zustände bestimmt sein, sondern soll die Hoffnungen und Wünsche der Menschen durch erfolversprechende Maßnahmen wecken. Würden nicht die tatsächlich erfahrbaren Probleme der Bevölkerung den Ausgangspunkt der Politik bestimmen, bestünde wieder die Gefahr einer hierarchischen Gesellschaftsform, in der eine Gruppe der Gesellschaft die Wahrheit kennt und den Rest der Gesellschaft in deren Namen regiert. „Despotisch strukturierte Gruppen unterscheiden sich nun von demokratisch strukturierten Gruppen durch eine geringe Anzahl von qualitativ einseitigen Interessen und durch eine weitgehende Isolierung gegenüber anderen Gruppen.“⁵²² Die Politik hat die Aufgabe, die verschiedenen Interessengruppen in ihrer Pluralität zu fördern und so das gesamtgesellschaftliche Wachstum zu fördern, wozu eine auf die Handlungskonsequenzen gerichtete Sozialwissenschaft unerlässlich ist. Soziale Ungerechtigkeiten und Kriege sind dagegen in der Verweigerung der wissenschaftlichen Argumentationsweise begründet und ein Anzeichen dafür, dass sich die Interessen einer

⁵²⁰ Vgl. Rost 2003, S. 91ff.

⁵²¹ Vgl. Dewey 2003, S. 104ff.

⁵²² Hartmann 2003, S. 65

sozialen Gruppe durchsetzen konnten.⁵²³ Krieg entspringt immer aus der maßlosen Befriedigung von als unveränderlich bestimmten Bedürfnissen, Frieden ist dagegen die vernünftige Weiterentwicklung von gegebenen Einsichten im Hinblick auf die Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen. So sind demokratische Verhältnisse, welche ihren Ausgangspunkt in einer Vielzahl von Interessen haben und darauf aufbauend ein gemeinsames Wachstum anstreben, der beste Garant für Frieden. Es geht dabei nicht darum, die Konflikte der verschiedenen Interessengruppen zu vermeiden, sondern einen konstruktiven Umgang mit ihnen zu ermöglichen, denn die Differenz der verschiedenen Interessen sind das eigentliche demokratische Essential. So ist es auch nicht die Aufgabe des Staates neue Ideen, Interessen und Erfindungen zu begründen, sondern die Politiker müssen durch ihr Regierungshandeln diese im Sinne des allgemeinen Wachstums fördern.⁵²⁴

Hans Joas fasst Deweys Demokratieverständnis wie folgt zusammen: „Deweys Programm zielt auf die Wiederherstellung der bedrohten demokratischen Öffentlichkeit durch Revitalisierung des Gemeindelebens auch im großstädtischen Bereich, Verhinderung einer Expertokratie, Zuständigkeit der Öffentlichkeit für die von einer Industriegesellschaft in gewaltigem Maße produzierten unintendierten Konsequenzen, Publizität und Freiheit sozialwissenschaftlicher Forschung.“⁵²⁵ Dazu bedarf es gesellschaftlicher Institutionen und Regierungsbeamter, welche sich diesem Vorhaben verpflichtet fühlen. Dewey stellt aber kein eigenes Konzept gesellschaftlicher Institutionen vor, sondern eher einen Maßstab, an dem sich demokratische Institutionen orientieren sollen. „Dewey umreißt das Modell einer „experimentellen Demokratie“, in der über die Angemessenheit institutioneller Regelungen selbst wiederum demokratisch gestritten werden muß.“⁵²⁶ So zeigt sich die demokratische Gesellschaft als eine Experimentiergesellschaft, welche in der Überwindung problematischer Situationen auf der individuellen, gemeinschaftlichen und politischen Ebene ihren Ausgangspunkt hat. „Worauf wir Licht werfen wollen, ist diese oder jene Gruppe von Individuen, dieser und jener konkrete Mensch, diese und jene spezielle Institution oder soziale Übereinkunft. An die Stelle einer solchen Logik der Forschung setzt die traditionell akzeptierte Logik die Diskussion der Bedeutung von Begriffen und ihrer dialektischen Beziehung zueinander.“⁵²⁷ Die demokratische Gesellschaft als Projekt ist also durch die Etablierung einer neuen Kultur bestimmt, die den Prozess der Verbesserung der konkreten Situationen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt. Oder wie Alexander es formuliert:

⁵²³ Vgl. Dewey 2003, S. 118

⁵²⁴ Vgl. Dewey 1996, S. 63

⁵²⁵ Joas 1992, S. 106

⁵²⁶ Jörke 2003, S. 235

⁵²⁷ Dewey 1989, S. 232

„This is to say that culture must recognize itself as a creative project in which the need for critical self-reflection, reevaluation, and exploration of the possibilities of life are of utmost importance.“⁵²⁸ Wenn dieser Prozess als Erfahrung verwirklicht wird, ist die Demokratie zu einer neuen gesellschaftlichen Wirklichkeit geworden. Damit ist aber noch nicht die eigentliche Begründung dafür geliefert, dass die demokratische Gesellschaftsform anderen Gesellschaftsformen vorzuziehen wäre. Vielmehr stellt sich die Frage, warum man sich in einem ständigen Verbesserungsprozess einschreiben soll, anstatt sich einfach in den herrschenden Bedingungen einzurichten, um Schlimmeres zu vermeiden bzw. im Notfall mit Gewalt einen Zustand anzustreben, der eine schlagartige Verbesserung der gesamten Situation ermöglicht.

3.6 Die ästhetische Erfahrung im Rahmen der demokratischen Praxis

Wie bereits ausführlich dargelegt, versteht Dewey die Überwindung problematischer Situationen – ausgehend vom experimentellen Gestaltungsprozess – als bewusste Suche nach neuen Formen der Interaktion mit der jeweiligen Umwelt, die bei ihrem Gelingen mit einer ästhetischen Erfahrung einhergehen. Will man nun verstehen, weshalb die demokratische Gesellschaft anderen Gesellschaftsformen vorzuziehen ist bzw. als die historisch sinnvollste Gesellschaftsform erscheint, muss der Zusammenhang zwischen der demokratischen Praxis und der vielfältigen Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen verstanden werden. Dabei wird sich nun zeigen, dass eine Gesellschaft, die auf einen ständigen Wachstumsprozess durch die Überwindung problematischer Situationen und die Verwirklichung gemeinsamer Projekte ausgerichtet ist, eine Gesellschaft ist, die die gelungene Interaktion und damit die ästhetische Erfahrung als Handlungsorientierung fördern muss.

In der modernen Gesellschaft sind es gerade die komplexen Verflechtungen der Handlungskonsequenzen der individuellen und gemeinschaftlichen Handlungen und die neuen technischen Möglichkeiten, welche immer wieder neue problematische Situationen hervorrufen. Durch die gewaltfreie, nichtautoritäre und intelligente Bewerkstelligung gemeinsamer Aufgaben im Rahmen einer demokratischen Praxis ist der Gestaltung neuer Interaktionsformen die größtmögliche Freiheit eingeräumt, was wiederum die beste Grundlage für den individuellen und sozialen Wachstumsprozess bietet. Der Wachstumsprozess wird dabei nicht einfach von der demokratischen Praxis gefördert, sondern die demokratische Praxis ist durch den freien Austausch von Wissen, das experimentelle

⁵²⁸ Alexander 1987, S. 272

Vorgehen, die intelligente Berücksichtigung der Handlungskonsequenzen usw. selbst ein Wachstumsprozess von Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig wird durch die demokratische Praxis der natürliche Wachstumsprozess in eine humane Richtung gelenkt, die sich neben der Verbesserung der gesamtgesellschaftlichen Lebensbedingungen gerade durch die Förderung individueller Fähigkeiten auszeichnet – man könnte hier auch von einem humanisierten Naturprozess sprechen. So wird die ästhetische Erfahrung durch die demokratische Praxis in einen humanen Kontext eingebettet und gleichzeitig werden durch die demokratischen Verhältnisse die Möglichkeiten der ästhetischen Erfahrungen erhöht. Dies bedeutet nicht, dass die demokratische Gesellschaft wegen der Förderung des natürlichen Wachstumsprozesses natürlicher ist als andere Gesellschaften, sondern dass durch die demokratische Praxis bewusst versucht wird, den natürlichen Wachstumsprozess in eine humane Richtung zu lenken – jede Gesellschaft ist auf ihre Art und Weise Teil der Natur, denn jede zeichnet sich durch bestimmte Interaktionen aus, aber nur die demokratische Gesellschaft zielt anhand der bewussten Konzentration auf die Handlungskonsequenzen auf eine nachhaltige Förderung des individuellen Wachstums jedes Menschen.

Wenn es um eine Verbesserung der Erfahrungswelt bei Dewey geht, darf dies nicht einfach mit einem Wachstum an Wohlstand im Sinne eines größeren Angebots an Konsumartikeln verstanden werden. Wohlstand an sich kann keinen Wert haben, sonst würde sich Dewey mit seiner Argumentation untreu werden und die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse als das höchste Ziel ansetzen – Wohlstand ist eher ein Nebenprodukt aus der Überwindung problematischer Situationen. Die Verbesserung der Erfahrungswelt bezieht sich auf die Verbesserung der Bedingungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten, da Erfahrung immer in einem Handeln begründet ist. Die bestmögliche Verbesserung der Erfahrungswelt besteht dementsprechend in den Bedingungen, welche die ästhetische Erfahrung – verstanden als intensivste Form der Erfahrung – ermöglichen. Die Sucht nach Konsum, Ablenkung und Sensationen ist dagegen der Ausdruck einer Gesellschaftsordnung, welche dem Menschen nicht die Möglichkeit gibt, sich mit seinem eigenen Handeln in seine Umwelt so zu integrieren, dass das Handeln einen Selbstzweck erfährt, wie dies bei der Verwirklichung einer ästhetischen Erfahrung der Fall ist. Die ganze Kritik Deweys zielt gegen die „Unterordnung des Tuns unter ein Ereignis jenseits des Tuns.“⁵²⁹ Die Ästhetisierung der Gesellschaft hat also nichts mit der Suche nach schönen Momenten zu tun, sondern mit dem gesamtgesellschaftlichen Bemühen um eine individuelle Integration jedes Menschen durch die gelungene Interaktion mit seiner Umwelt. Putnam versucht dagegen die ästhetische und

⁵²⁹ Dewey 2004 (b), S. 189

die soziale Dimension des Guten bei Dewey zu unterscheiden und meint, dass beide nicht zu vereinen wären, da das eine den Prozess, das andere das vollendete Ergebnis meint. Es ist also die Trennung von Steuerung der Erfahrung und Genuss der Erfahrung.⁵³⁰ Die ästhetische Erfahrung entspringt in der demokratischen Praxis aber selbst einem sozialen Prozess und vollendet sich in dessen Gelingen. Außerdem liegt auch hier eine Steuerung der Erfahrung vor, da der Naturprozess und damit auch die ästhetische Erfahrung in eine humane Richtung gelenkt wird. So betont Alexander: „The aesthetic comes to generate the enterprise of the democratic community itself. It represents the possibility of the fulfilling shared life where human beings realize meaning and value in the creative process of intelligent growth.“⁵³¹ Die ästhetische Erfahrung von der demokratischen Praxis zu trennen, würde dagegen Deweys Demokratieverständnis seinem eigenen Wahrheitsanspruch entziehen, der sich – gemäß den experimentellen Naturwissenschaften und dem natürlichen Evolutionsprozess – in der gelungenen Interaktion begründet. Deshalb geht Rorty zu weit, wenn er behauptet: „In seiner idealen Gesellschaft wird die Kultur nicht mehr vom Ideal objektiver Kognition dominiert, sondern vom Ideal ästhetischer Steigerung.“⁵³² Zwar stimmt es, dass Dewey nicht mehr an einer universell gültigen kognitiven Objektivität als Fundament der Gesellschaft interessiert ist, doch geht es ihm gerade darum, die durch das experimentelle Vorgehen gesicherten Erkenntnisse nicht von der Verwirklichung einer ästhetischen Erfahrung zu trennen, da die gesicherte Erkenntnis auf einer gelungenen Interaktion gründet.

3.7 Die Humanisierung der Industriegesellschaft

Auch wenn die neuen Gestaltungsmöglichkeiten des Menschen durch technische Errungenschaften und wissenschaftliche Erkenntnisse ganz neue Dimensionen erreicht haben, dienen die Produktionsbedingungen aufgrund ihrer ökonomischen Ausrichtung und den herrschenden hierarchischen Strukturen allein einer kleinen sozialen Gruppe. Dabei handelt es sich um den Widerspruch zwischen den modernen Produktionsmethoden mit all ihren Möglichkeiten und den veralteten gesellschaftlichen Institutionen, welcher einem gesamtgesellschaftlichen Wachstum entgegensteht. Durch die Etablierung einer demokratischen Praxis innerhalb der Produktionsbedingungen, könnten dagegen die neuen Errungenschaften das gesamtgesellschaftliche Wachstum fördern. Dazu müssten die Produktionsbedingungen ihren Sinn in der Förderung des kooperativ und kreativ handelnden

⁵³⁰ Vgl. Putnam 1997, S. 247

⁵³¹ Alexander 1987, S. 60

⁵³² Rorty 1987, S. 23

Individuums finden. Dies wiederum setzt eine grundlegend neue Beziehung zu den technischen Errungenschaften voraus, sodass sie der Kreativität des Individuums dienen und diese dadurch auch fördert. „The enemy is not material commodities, but the lack of the will to use them as instruments for achieving preferred possibilities. Imagine a society free from pecuniary domination, and it becomes self – evident that material commodities are invitations to individual taste and choice, and occasions for individual growth.“⁵³³ Durch einen neuen Bezug des Menschen zur materiellen und technischen Umwelt könnte dem Industrialisierungsprozess eine kulturelle Wende gegeben werden, die das Wachstum des Individuums in den Mittelpunkt stellt. „A new culture expressing the possibilities immanent in a machine and material civilization will release whatever is distinctive and potentially creative in individuals, and individuals thus freed will be the constant makers of a continuously new society.“⁵³⁴ Es geht um ein ganz neues Zeitalter, wo der Geist nicht mehr den Maschinen der Industrielwelt gegenübergestellt ist: „In reality, a machine age is a challenge to generate new conceptions of the ideal and spiritual.“⁵³⁵ Das Ziel ist also, dem Industrialisierungsprozess eine humanistische Wende zu geben, sodass die Maschinenwelt nicht mehr als eine destruktive Macht dem Individuum mit all seinen natürlichen Wünschen und Bedürfnissen gegenübergestellt wird, sondern der Mensch bei der bewussten Interaktion mit seiner Umwelt die Maschinen und die moderne Technik als wesentlichen Bestandteil zur Verwirklichung seiner Individualität versteht. So können mit den neuen technischen Mitteln auch ganz neue Zielsetzungen, Wünsche, Interessen, Bedürfnisse und damit auch neue Formen der Selbstverwirklichung entstehen, da die eigene Individualität in ihrer besonderen Gestalt gerade durch die Art des Gebrauchs der Mittel und die konkreten Interaktionen mit der Umwelt geprägt ist.⁵³⁶ Dies ist aber nur möglich, wenn sich der Sinn der Produktionsbedingungen bzw. des ganzen Wirtschaftssystems nicht mehr in einem ökonomischen Wettbewerb, sondern allein im Wachstum des Individuums und damit der ganzen Gesellschaft erfüllt.

Für die moderne Gesellschaft mit ihrer wachsenden Komplexität und den neuen Bedürfnissen und Wünschen bieten die technischen Errungenschaften für die anstehenden Herausforderungen und Probleme die besten Hilfsmittel. Diese an den unterschiedlichsten Orten der Gesellschaft oder des Arbeitslebens auftretenden, erfahrbaren, problematischen Situationen werden aber durch die Fixierung auf die Herstellung bestimmter Produkte unter

⁵³³ Dewey 1984 (b), S. 116

⁵³⁴ Ebd. S. 109

⁵³⁵ Ebd. S. 113

⁵³⁶ Vgl. ebd. S. 122

dem Diktat des ökonomischen Nutzkalküls nicht wahrgenommen, wodurch es trotz der historisch bedingten Möglichkeiten statt zu einer allgemeinen Verbesserung zu einer allgemeinen Verschlechterung der Lebensbedingungen für den Großteil der Menschen kommt. „Was Erklärung fordert ist, warum der Prozess in einem so großen Teil der modernen Industrie so ausschließlich dem Gesichtspunkt des Produkts unterstellt ist, das heißt, warum der spätere Nutzwert so viel mehr die Leistung in der Gegenwart ist, worauf der Nachdruck liegt.“⁵³⁷ Die Demokratisierung der Produktionsverhältnisse geht bei Dewey mit der Konzentration auf die für die Menschen tatsächlich erfahrbaren problematischen Situationen einher, um durch ihre Überwindung die individuelle und allgemeine Entwicklung fördern zu können. „The ultimate place of economic organization in human life is to assure the secure basis for an ordered expression of individual capacity and for the satisfaction of the needs of man in non-economic directions.“⁵³⁸ Dazu müsste aber der Einzelne mit seinen Bedürfnissen, Interessen, Prägungen, Fähigkeiten usw. in den gemeinsamen Arbeitsprozess und dessen Gestaltung integriert werden, anstatt dass seine Arbeitskraft lediglich eine Funktion in einem Produktionsprozess erfüllt, den er weder versteht noch beeinflussen kann. So wirkt selbst der Lohn der Arbeit unter den herrschenden Bedingungen eher willkürlich: „Der Lebensunterhalt ist gegenwärtig nicht so sehr die Konsequenz der Arbeit eines Lohnempfängers als vielmehr die Wirkung anderer Ursachen, die das Wirtschaftssystem bilden, wobei die Arbeit lediglich ein zufälliges Anhängsel dieser anderen Ursachen ist.“⁵³⁹ Die Zwecke und die Konsequenzen des eigenen Handelns bleiben uneinsichtig, weshalb der ganze Arbeitsprozess dem Individuum als mechanisch und ihm äußerlich erfahren wird. Der eigentliche Zweck einer Arbeit kann aber nur aus dem Bedürfnis nach einer notwendigen Gestaltung einer Situation entspringen. „In dem Augenblick, da die Produktion von unmittelbarer Befriedigung abgetrennt wird, wird sie Arbeit, Schuft, eine nur mit Widerwillen geleistete Aufgabe.“⁵⁴⁰ Und so kann auch eine hohe Entlohnung keine wirkliche Befriedigung beim Arbeiten bringen, da Mittel und Zweck nicht in der geleisteten Arbeit aufgehen und die Arbeit den eigenen Zielen immer äußerlich bleibt: „No complete satisfaction is possible where such a split exists.“⁵⁴¹ Die Arbeit wird so zu einem notwendigen Übel und der Lohn zu einem Mittel, um sich Konsumgüter leisten zu können, die einen Ausgleich für das Arbeitsleben darstellen oder im schlechtesten Fall gerade dazu dienen, die eigene Arbeitskraft zu erhalten. Der einzige Wunsch in solch einem Wirtschaftssystem kann nur sein, so viel Lohn zu haben, bis man

⁵³⁷ Dewey 2004 (b), S. 106

⁵³⁸ Dewey 1987, S. 62

⁵³⁹ Dewey 1995, S. 345

⁵⁴⁰ Dewey 2004 (b), S. 193

⁵⁴¹ Dewey 1984(b), S. 67

nicht mehr arbeiten muss, wobei diese Annahme an der Natur des Menschen vorbeigeht, welche ihre Befriedigung nur in einer erfüllenden Tätigkeit findet.⁵⁴² So betont Dewey: „Der Tätigkeit ist es „natürlich“, angenehm zu sein. Sie strebt nach Erfüllung, und wenn sie einen Weg dazu findet, ist sie an sich befriedigend, denn das bedeutet, irgendwie etwas vollbracht zu haben.“⁵⁴³ Damit die Tätigkeit aber erfüllend ist, muss der Arbeiter bewusst bestimmte Zwecke durch die Verwendung gegebener Mittel verfolgen. Die angestrebten Zwecke müssen vom Handelnden als sinnvoll verstanden werden und durch ihn auch in Frage gestellt und verändert werden – erst so kann er sich mit seiner Individualität in den Produktionsprozess einschreiben. Die Tätigkeit, welche nicht verstanden und erst durch ein von ihr getrenntes Belohnungssystem begründet wird, ist dagegen ein Konstrukt des modernen Wirtschaftssystems und kann nie befriedigend sein. Durch das herrschende Wirtschaftssystem ist die individuelle Förderung der menschlichen Fähigkeiten durch die eigene Arbeit genauso ausgeschlossen, so wie die individuelle Bereicherung für den gemeinsamen Produktionsprozess. Da die Arbeit keine Befriedigung verspricht steigt der Wert der Freizeit und der Wunsch sich zu amüsieren. Das Bedürfnis nach mehr Freizeit bestätigt nur die dualistische Teilung von Arbeit und Freizeit, bei der die Arbeit auf ein notwendiges Übel reduziert wird.⁵⁴⁴ Dagegen betont Dewey: „Wenn Arbeiter am Gewinn ihres Produktes angemessen Anteil hätten, wenn ihre Arbeitsbedingungen sie nicht zu rein mechanischen Tätigkeiten zwängen, wenn sie ein höheres Selbstbewußtsein durch bessere Lebensbedingungen hätten, dann könnten sich auch in der Arbeitswelt ästhetische Situationen ereignen.“⁵⁴⁵ Durch die Integration des Handelnden in den Arbeitsprozess, welche sowohl die praktische, die emotionale und die kognitive Ebene umfasst, wird der Menschen aus seinem mechanischen Handlungsweisen befreit und kreatives Handeln und die damit einhergehenden ästhetischen Erfahrungen ermöglicht, was zu einer neuen Einheit von Vorstellung, Gefühl und Handlung führt. Die für die moderne Welt typische Trennung von Körper und Geist würde aufgehoben werden, welche sich darin begründete, dass man das, was man tut, nicht versteht und das, was man denkt, nicht dem Handeln entspricht. Die ästhetische Erfahrung bietet die Möglichkeit, dass der Mensch durch sein Handeln die Welt als sein Zuhause entdeckt: „Mit dieser Veränderung von Welt durch den Menschen, einer Veränderung, die auch für ganz alltägliche Problembewältigungen gilt und ihnen ein ästhetisches Moment verleiht, wird die Welt für den Menschen mehr zu einem Zuhause, da er diesen Weltausschnitt dann nach

⁵⁴² Vgl. Dewey 2004 (b), S. 93

⁵⁴³ Ebd. S. 92

⁵⁴⁴ Vgl. Dewey 1988 (b), S. 396

⁵⁴⁵ Raters-Mohr 1994, S. 60

seinen Bedürfnissen mitgestaltet hat.“⁵⁴⁶ So wird die ästhetische Erfahrung zum neuen Wertmaßstab des Handelns und bietet die Möglichkeit einer grundlegenden Kritik der herrschenden Produktionsverhältnisse, deren einziger Maßstab die Produktionsmasse und die Produktionsgeschwindigkeit im Hinblick auf die ökonomische Effizienz sind. Der von Dewey vorgeschlagene Lösungsweg zur Überwindung der Krise der modernen Industriegesellschaft ist also, dem hierarchisch strukturierten und einem mechanischen Funktionieren entsprechenden Handlungsablauf gegenüber Widerstand zu leisten, indem man durch die Demokratisierung der Produktionsbedingungen versucht, die Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung in alle Lebensbereiche der Gesellschaft zu übertragen. „Das Problem, die Ästhetik auf alle Formen des Schaffens zu übertragen, ist ein ernsthaftes Problem. Aber es ist ein menschliches Problem, und die Lösung geschieht durch den Menschen; es ist kein unlösbares Problem, etwa weil es über eine unüberbrückbare Kluft in der Natur des Menschen oder der Dinge gepflanzt worden wäre.“⁵⁴⁷ Deweys Antwort auf die Krise der Industriegesellschaft ist, durch die Wertschätzung der ästhetischen Erfahrung die Industriegesellschaft aus ihrer für die Gesamtsituation wachstumshemmenden Form zu befreien und sie so wieder in den Entwicklungsprozess der Natur zu integrieren. In Bezug auf die besondere Bedeutung, die dabei der individuellen Kreativität zukommt bemerkt Joas: „Es gibt im amerikanischen Denken eine stärkere Verknüpfung von Kreativitätsideen mit dem demokratischen Gedanken als dies jemals gelang. Ohne nationale Schwarzweißmalerei kann man sagen, dass das Denken über Kreativität in Deutschland immer von einer ästhetischen Genieideologie dominiert wurde.“⁵⁴⁸

Dewey ist sicherlich das, was man einen radikalen Demokraten nennen kann, nicht nur weil seine Texte von der tiefen Überzeugung bestimmt sind, dass es sowohl eine historische wie auch metaphysische Notwendigkeit für die Verwirklichung der demokratischen Praxis gibt, sondern weil er die demokratische Praxis selbst durch die mit ihr einhergehende Erfahrung zur Diskussion stellt, um sie so selbst einem demokratischen Prozess auszusetzen. So lässt sich zeigen, wie Dewey sein eigenes Demokratieverständnis durch die experimentelle Logik, welche wesentlich sein Demokratieverständnis bestimmt, auf die Probe stellt und dabei dem von ihm vertretenen Untersuchungsverfahren folgt: 1. Erfahren einer problematischen Situation: Die politischen Konzepte passen nicht mehr zur erfahrbaren gesellschaftlichen Wirklichkeit, Orientierungslosigkeit und Ungerechtigkeit bestimmen die moderne Gesellschaft. 2. Formulierung einer Problemstellung: Wie kann man den demokratischen

⁵⁴⁶ Bohnsack 2005, S. 22

⁵⁴⁷ Ebd. S. 97

⁵⁴⁸ Joas 1992, S. 13

Staat neu denken, sodass es zu einem gesamtgesellschaftlichen Wachstumsprozess kommt? 3. Hypothese zur Überwindung der problematischen Situation: Die experimentelle Vorgehensweise muss zur allgemeinen Geisteshaltung innerhalb und zwischen den verschiedenen Assoziationen der Gesellschaft werden, um so ein Bewusstsein für die Handlungskonsequenzen zu schaffen 4. Beweisführung: Begründete Behauptung auf der Grundlage einer Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit, der Erfolge der Naturwissenschaften und der Erkenntnisse der Evolutionstheorie. 5. Der experimentelle Beweis: Dieser muss noch erbracht werden.⁵⁴⁹ Die Begründung der demokratischen Praxis muss für Dewey also selbst einer demokratischen Praxis entspringen. So kann Dewey nach einer radikalen gesellschaftlichen Veränderung verlangen, ohne aber die Anwendung von Gewalt als Mittel zu akzeptieren.⁵⁵⁰ Gewalt steht für ihn im Widerspruch zu einer demokratischen Praxis und dem wissenschaftlichen Geist, d.h. es geht hier um die Entscheidung für Gewalt oder für die Intelligenz, um die Verhältnisse zu verändern, wobei die Anwendung von Gewalt, die freie Entfaltung der Intelligenz stört.⁵⁵¹ Und gerade die gesellschaftlichen Veränderungen, die mit der Entwicklung der modernen Wissenschaften einhergehen belegen für Dewey, dass die wichtigen Entwicklungen nur durch die Intelligenz und nicht durch die Anwendung von Gewalt, bewerkstelligt werden können.⁵⁵² Gewalt als Mittel zielt immer auf einen zukünftigen Zustand, wogegen die Intelligenz bzw. das demokratische Vorgehen sich durch den Umgang mit einer konkreten Situation bestimmen und so Mittel und Zweck miteinander vereinen. Der gewaltfreie Prozess des vernünftigen Experimentierens gilt dabei auch als Grundlage für die Staatsbildung: „Die Bildung von Staaten muss ein experimenteller Prozess sein.“⁵⁵³

Demgegenüber unterstellt Richard Rorty Dewey, dass dieser für die Demokratie keine Rechtfertigung braucht, da, wenn sich einmal demokratische Verhältnisse eingestellt haben, diese sich als selbstverständlich behaupten und jegliche Begründung überflüssig machen.⁵⁵⁴ Rorty appelliert somit an die historisch geprägte Intuition, dass die Demokratie die beste Regierungsform sei und sieht in den philosophischen Bemühungen lediglich den unnötigen

⁵⁴⁹ Rost versucht Deweys „Die Öffentlichkeit und ihre Probleme“ auch gemäß seines methodischen Vorgehens zu lesen, wobei sie allerdings die angeführten Erfahrungen schon als Beweis für seine Hypothese versteht und nicht als Teil der Beweisführung, welche erst noch im Experiment belegt werden muss.

⁵⁵⁰ Vgl. Dewey 1987, S. 46

⁵⁵¹ Vgl. ebd. S.55

⁵⁵² Vgl. ebd. S. 58

⁵⁵³ Dewey 1996, S. 42

⁵⁵⁴ Vgl. Rorty 1988, S. 94 Eine ähnliche Position wird auch von Jörke vertreten: „Philosophie wird somit bei Dewey zur Magd der Demokratie.“ (Jörke 2003, S. 241) Doch bei Dewey ist es gerade die Philosophie, welche die demokratische Praxis als vernünftig begreift, so zu einem demokratischen Handeln führt, welches sich dann durch die Erfahrung bestätigt. Die demokratische Praxis ist keine Gegebenheit, sondern eine überzeugende Hypothese.

Versuch diese Überzeugung zur Sprache zu bringen. Argumente gegen die Demokratie lehnt er mit der Begründung ab, dass der Zwang des besseren Arguments eine historische Angewohnheit sei und deshalb nicht die Freiheit geopfert werden dürfe.⁵⁵⁵ Gleichzeitig hat im Konflikt zwischen Demokratie und Freiheit immer die Erhaltung demokratischer Verhältnisse Vorrang.⁵⁵⁶ Dies mag alles durchaus richtig sein, entspricht aber nicht Deweys Argumentationslogik, welche die demokratischen Verhältnisse durch die erfahrbare Qualität begründet haben will. Da Rorty sich aber vom Qualitätsbegriff und dem Erfahrungsbegriff verabschiedet hat und damit die eigentlich kritische Instanz in Deweys Denken nicht anerkennt, wird er im Gegensatz zu diesem zu einem dogmatischen Vertreter des Demokratiedenkens. Außerdem gibt es für Dewey nicht die demokratischen Verhältnisse, sondern demokratische Verhältnisse und der damit einhergehende Freiheitsbegriff können sehr unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Seine eigenen Ausführungen beziehen sich auf den Prozess der Demokratisierung in der Industriegesellschaft. So vertritt Dewey ein ganz bestimmtes Modell von Demokratie, Individualität, Freiheit und Kritik welches genau auf die damaligen Verhältnisse zugeschnitten ist und als eine zu überprüfende Hypothese verstanden werden muss. Da Rorty lediglich sehr allgemein über Demokratie spricht und keine kritische Instanz zur Überprüfung seiner Aussagen zulässt, ist was er sagt sowohl wahr wie auch falsch und damit eigentlich bedeutungslos.

⁵⁵⁵ Vgl. Rorty 1988, S. 99

⁵⁵⁶ Vgl. ebd. S. 104

4 ENTWURF EINER MORAL DER DEMOKRATISCHEN PRAXIS

4.1 Der Anspruch an eine demokratische Moral

Die demokratische Praxis verlangt für ihre Verwirklichung im Alltagsleben nach einer allgemeingültigen Moral, an der sich die handelnden Individuen orientieren können.⁵⁵⁷ Dabei muss die Moral sowohl dem produktiven sozialen Miteinander, als auch der kreativen Freiheit des Individuums gerecht werden, um Deweys Entwurf einer modernen demokratischen Gesellschaft zu entsprechen, die sich durch die Verantwortung für das individuelle und gesellschaftliche Wachstum auszeichnet: „Democracy as a moral ideal is thus an endeavor to unite two ideas which have historically often worked antagonistically: liberation of individuals on the one hand and promotion of a common good on the other.“⁵⁵⁸ Im vorherigen Kapitel wurde deutlich gemacht, dass es gerade das kreativ und kooperativ handelnde Individuum ist, welches den Ausgangspunkt für eine demokratische Gesellschaft bietet, was wiederum bedeutet, dass die Moral der demokratischen Praxis die Grundlage für eine moderne Ethik bieten muss. Zwar bietet eine herrschende Moralvorstellung meist den allgemeinen Rahmen, an den sich die Menschen mit ihrem Handeln zu halten haben, um so die jeweilige Gesellschaft in ihrer Struktur zu reproduzieren, doch ist dies im Fall einer demokratischen Gesellschaft, die sich über ihre eigene Dynamik definiert, besonders schwierig. So würde die demokratische Praxis mit Moralvorstellungen in Widerspruch geraten, welche sich durch den bedingungslosen Gehorsam gegenüber bestimmten Regeln oder Personen auszeichnen: „Mit einer unterwürfigen Rücksichtnahme erhöht sie die Abhängigkeit von anderen und weist ihnen die Verantwortung für die Lebensführung zu. Tatsache ist, daß sich moralische Belehrungen nur in solchen sozialen Gruppen als erfolgreich erwiesen haben, wo sie ein Teil der autoritativen Herrschaft weniger über die Menge war.“⁵⁵⁹ Statt die individuelle Verantwortung der Handelnden zu fördern, stehen autoritäre Moralvorstellungen meist im Dienst einer herrschenden Klasse, welche den Großteil der Bevölkerung nach ihren Maßstäben zu führen versucht. „Einige wenige gaben und

⁵⁵⁷ Auch wenn es im Laufe der Zeit und durch die Veränderung der historischen Bedingungen zu einigen begrifflichen Veränderungen in Deweys Theorie der Ethik gekommen ist, so wird hier nicht darauf eingegangen, da es nicht zu einer tatsächlichen Veränderung des moralischen Denkens gekommen ist. Abraham Edel hat ausführlich die Entwicklung der Ethik und die dazugehörigen Begrifflichkeiten von 1908-1932 untersucht und im historischen Kontext verortet (Edel 2001). Das Frühwerk und dabei den Übergang von einer idealistischen zu einer pragmatischen Ethik hat Jennifer Welchman untersucht (Welchman 1995).

⁵⁵⁸ Dewey 1985, S. 349

⁵⁵⁹ Dewey 1993, S. 452

verwalteten die Regeln; die Masse gehorchte so leidlich mit Widerstreben.“⁵⁶⁰ So stellt sich in Bezug auf eine demokratische Moralvorstellung die Frage: Wie lassen sich allgemeingültige moralische Gebote formulieren, ohne dem kritischen Denken, welches konstitutiv für eine demokratische Praxis ist, zu widersprechen? Um diesen Widerspruch zwischen vorschreibenden Regeln und kritischem Denken aufzuheben, muss das kritische Vorgehen selbst zur Regel werden. Dementsprechend betont Dewey, dass eine moderne Moraltheorie der demokratischen Praxis lediglich helfen kann, den moralischen Entscheidungsprozess intelligenter zu gestalten, ohne aber die Individuen von der Last der Verantwortung für das eigene Handeln zu befreien: „But it does not offer a table of commandments in a catechism in which answers are as definite as are the questions which are asked. It can render personal choice more intelligent, but it cannot take the place of personal decision, which must be made in every case of moral perplexity.“⁵⁶¹ Ausgangspunkt einer moralischen Entscheidung ist immer eine problematische Situation, welche nach einer kritischen Haltung bezüglich der bisherigen Handlungsweisen verlangt und nach einer intelligente Handlungsentscheidung im Hinblick auf die zu erwartenden Handlungskonsequenzen sucht. Eine moderne Moraltheorie im Sinne Deweys hat nun die Aufgabe, eine Hilfestellung zum Abwägen verschiedener Handlungsmöglichkeiten in problematischen Situationen zu geben, um so den individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozess zu fördern. Die Moral dient dabei als Grundlage für intelligente Entscheidungen, für die es keine Antwort jenseits der jeweiligen Situation gibt. Die Moraltheorie im Sinne von Deweys Pragmatismus begründet sich schließlich durch die Erfahrung der erfolgreichen Überwindung problematischer Situationen. „Central to Dewey’s approach is that ethics is understood as the art of helping people to live richer, more responsive, and more emotionally engaged lives.“⁵⁶² Die Moral orientiert sich dabei an einem Entwurf einer demokratischen Praxis, seiner naturalistischen Metaphysik und den mit den moralischen Handlungen eingehenden Erfahrungen.

Wie im ersten Teil der Arbeit bereits behandelt, bestimmt sich Deweys Blick auf die Moral durch eine genealogische Perspektive, sodass er jede Moralvorstellung in den jeweiligen historischen Bedingungen einer Gesellschaft verortet. Indem er zeigt, dass der Sinn bestimmter moralischer Regeln sich immer nur in einem bestimmten sozialen Kontext erfüllt, wird nicht nur deutlich, dass sich die Moralvorstellungen verändern, sondern auch weshalb es sinnvoll war, die moralischen Regeln einem neuen Kontext anzupassen. Eine Moralvorstellung kann dementsprechend nicht grundsätzlich als wahr oder falsch beurteilt

⁵⁶⁰ Dewey 2004 (b), S. 8

⁵⁶¹ Dewey 1985, S. 166

⁵⁶² Fesmire 2003, S. 92

werden, sondern nur hinsichtlich ihrer Angemessenheit innerhalb bestimmter gesellschaftliche Verhältnisse. Der Kontext, in dem Dewey die herrschende Moral seiner Zeit problematisiert und eine moderne Moraltheorie für eine demokratische Praxis entwirft, ist primär durch die Industrialisierung, die gesellschaftliche Ungerechtigkeit, den Erfolg der Naturwissenschaften, den Darwinismus, der Aufhebung des Dualismus von Natur und Erfahrung usw. bestimmt. So hat die damals herrschende Moral für Dewey ihre Bedeutung für das alltägliche Handeln verloren, weil sie sich nicht mit den gesellschaftlichen bzw. technischen und wissenschaftlichen Errungenschaften weiterentwickelt hat und somit keine angemessene Antwort auf die gesellschaftliche Ungerechtigkeit geben konnte. Die Folge war ein Dualismus zwischen gängigen moralischen Vorstellungen und der tatsächlichen Situation der Menschen, was darin zum Ausdruck kam, dass die moderne Entwicklung grundsätzlich als moralisch fragwürdig bestimmt wurde und die Moral als konservativ und unmodern galt. Im vorangegangenen Teil der Arbeit wurde gezeigt, dass Dewey das Problem der modernen Gesellschaft in dem fehlenden Bewusstsein ihrer öffentlichen Handlungskonsequenzen sah. Als Konsequenz seiner Analyse der gesellschaftlichen Situation plädierte er für die Etablierung einer demokratischen Praxis, um eine allgemeine Verbesserung der individuellen und gemeinsamen Erfahrungswelt zu ermöglichen. Da die damals gängigen Moralvorstellungen sich nicht auf eine solche Analyse der gesellschaftlichen Probleme stützten, sondern sich eher an universellen Prinzipien orientierten, die ihren Sinn in einer hierarchisch strukturierten und undynamischen Gesellschaft hatten, waren sie auch nicht in der Lage, eine Orientierung für das tägliche Leben zu bieten. Seine Moral der demokratischen Praxis begründet sich dagegen auf einer Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, um durch die Verwirklichung einer demokratischen Gesellschaft die gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten und Missstände zu überwinden und die allgemeine Lebensqualität zu steigern. Außerdem galt es, die gestiegene Verflechtungen und Abhängigkeiten der Individuen, der gesellschaftlichen Gruppen und auch der verschiedenen Nationen unter einem moralischen Aspekt zu problematisieren: „Die Notwendigkeit der Umwandlung der gegenseitigen physischen Abhängigkeit in eine sittliche – in eine menschliche – Abhängigkeit bildet einen Teil des demokratischen Problems.“⁵⁶³

⁵⁶³ Dewey 2003, S. 128

4.2 Die Unterscheidung der traditionellen von der demokratischen Moralvorstellung

Dewey unterteilt die traditionellen Moraltheorien grob in drei große Gruppen: erstens diejenigen, die nach dem eigentlich Guten fragen und diesem das nur Scheinhafte gegenüberstellen, zweitens diejenigen, die den Begehren und Instinkten ein Ordnungssystem entgegenstellen, um überhaupt ein zivilisiertes Miteinander zu ermöglichen und drittens die Theorien, die bestimmte Handlungen grundsätzlich als gut oder schlecht bestimmen.⁵⁶⁴ Dabei leiten sich die traditionellen Moralvorstellungen meist von einem unhinterfragbaren Prinzip ab. Typisch für diese Art des moralischen Denkens ist, dass der alltäglichen Erfahrung nur eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird, bzw. die für die Menschen erfahrbaren Tatsachen nicht als eine kritische Instanz für die Moraltheorien anerkannt werden. Vielmehr werden die gegebenen Erfahrungen meist im Hinblick auf einen zukünftig zu erreichenden Zustand abgewertet. Und gerade wegen der hauptsächlichen Beschäftigung der traditionellen Moraltheorien mit allgemeinen moralischen Zielen und Werten, „... sind erhellende Einsichten in die Beziehungen und Güter des Lebens verloren gegangen, und ein willkürlicher Kodex von Vorschriften und Regeln trat an ihre Stelle.“⁵⁶⁵ Dies führt dazu, dass die Verantwortung für das richtige Handeln allein im Gehorsam gegenüber den theoretisch oder theologisch begründeten Moralvorstellungen liegt. So ist es für Dewey eines der größten Vorurteile der traditionellen Moraltheorien, dass es ein endgültiges und letztes Ziel geben müsste, welches für alle als verbindlich angestrebt wird – dies ist vielmehr als ein Relikt einer feudalistischen Ordnung zu verstehen.⁵⁶⁶ Wie bei Deweys Lesart der metaphysischen Philosophie, der vormodernen Wissenschaft und der monokausalen Gesellschaftstheorien handelt es sich bei den traditionellen Moraltheorien auch um den Ausdruck eines Denkens, welches mit einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur einhergeht und diese immer wieder in neuen Variationen reproduziert. Damit widersprechen die traditionellen Moraltheorien in ihrer gesellschaftlichen Funktion, ihrer theoretischen Begründung und ihrem fehlenden Bezug zur erfahrbaren Gegenwart grundsätzlich Deweys erfahrungsbezogenem Denken im Rahmen einer demokratischen Praxis, welche allein einer Verbesserung der menschlichen Lebensbedingungen zu dienen hat. So ist das eigentliche moralische Problem für Dewey nicht, was an sich gut oder böse ist, sondern die Unwissenheit und der Konflikt bezüglich der Wirkung des eigenen Handelns aufgrund der Komplexität jeder Situation.⁵⁶⁷ Denn ob eine Handlung richtig oder falsch bzw. den eigenen Motiven angemessen ist, zeigt sich erst an den

⁵⁶⁴ Vgl. Dewey 1985, S. 180f.

⁵⁶⁵ Dewey 1995, S. 402/403

⁵⁶⁶ Vgl. Dewey 1989, S. 205f.

⁵⁶⁷ Vgl. Dewey 1984 (b), S. 279f.

erfahrbaren Konsequenzen des Handelns und lässt sich nicht anhand allgemeiner Prinzipien bestimmen. Das eigentliche Problem bei der Entwicklung einer modernen Moraltheorie ist, dass sich die moderne Wissenschaft von dem alles umfassenden Weltbild, von welchem sich auch die traditionellen moralischen Werte ableiteten, ablöste und dadurch zu ungeahnten wissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen gelangte, die die moderne gesellschaftliche Entwicklung bestimmten.⁵⁶⁸ Die meisten Moraltheorien haben diesen radikalen Bruch mit dem traditionellen Weltbild mit all seinen Prinzipien und Werten nicht vollzogen, weshalb sie sich zwangsläufig selbst in Opposition zur modernen Wissenschaft brachten. Erst in der Überwindung dieser Gegenüberstellung liegt die Möglichkeit einer modernen Moraltheorie begründet, welche sich wie die modernen Wissenschaften dem Fortschritts- und Wachstumsgedanken verpflichtet.

So wie sich aus den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht zwangsläufig eine moderne Philosophie oder Gesellschaftstheorie ableiten lassen, sondern nach philosophischen und gesellschaftlichen Entwürfen verlangen, welche der wissenschaftlichen Entwicklung eine Bedeutung geben, so ist es auch unmöglich, die Frage nach einer modernen Moraltheorie einfach durch die Ergebnisse einer naturwissenschaftlichen Forschung zu beantworten. Wissenschaftliche Erkenntnisse beziehen sich immer nur auf eine wissenschaftliche Forschung und können so die Grundlage für neue technische Entwicklungen bieten, wogegen eine moderne Moraltheorie den Menschen eine allgemeine Orientierung bei grundlegenden Entscheidungen im alltäglichen Umgang mit ihrer Umwelt bieten soll. Allerdings lässt sich der wissenschaftliche Ethos des Experimentalismus auf das moralische Denken übertragen. Wie bereits ausführlich dargestellt, sieht Dewey das Wesen der modernen Naturwissenschaft in der Bildung von Hypothesen auf der Grundlage von empirisch begründeten Überzeugungen, die sich wiederum in der Erfahrung bewähren müssen. Während die Wissenschaft vor der Moderne bzw. Neuzeit sich primär mit der Frage des Ursprung alles Seienden beschäftigte, fragt die moderne Naturwissenschaft nach den Wirkungen bestimmter Kräfte innerhalb eines klar definierten Experiments. Darauf aufbauend gilt es dann gewisse Überzeugungen zu formulieren, die als Grundlage für ein weiteres Vorgehen dienen. So wie die moderne Wissenschaft auf der Grundlage von Experimenten Gewissheiten zu schaffen versucht, muss auch die moderne moralische Gewissheit aus der Annahme von Handlungskonsequenzen in einem bestimmten Kontext entspringen. Dabei gilt es allgemeine moralische Prinzipien und Systeme abzulehnen, welche sich nicht auf Erfahrungen stützen und deshalb auch nicht kritisch hinterfragt werden können. „According to Dewey, rules and

⁵⁶⁸ Vgl. Dewey 1988 (c), S. 192

principles are most helpful in moral deliberation when they are used as hypotheses.“⁵⁶⁹ Grundlegend für Deweys Moraltheorie ist die Anerkennung der Veränderung des menschlichen Wissens, wobei das experimentelle Vorgehen als die vernünftigste Lösung gilt. Der blinde Glaube an unveränderbare moralische Regeln geht dagegen von einem absoluten Wissen und der Kontrollierbarkeit der Welt durch die Anwendung bestimmter Regeln aus. Auch wenn dieser Glaube in früheren Zeiten ein Gefühl von Gewissheit begründete, betont Dewey: „But the mere fact that deliberation is difficult does not justify a flight from contingency to foundational principles.“⁵⁷⁰ Statt eine allgemeine moralische Wertetheorie auszuarbeiten, befasst sich Dewey somit vielmehr mit einer Theorie der Wertschätzung von Handlungen in einer Situation. Indem die moralischen Wertschätzungen sich so aus einer erfahrungsbezogenen Begründung herleiten, bewahrt Dewey die moralischen Werte davor, zu leeren Ideen zu werden.⁵⁷¹

Deweys Anliegen ist es eine kritische Moraltheorie zu entwickeln, welche es gestattet, moralische Handlungsregeln im Hinblick auf die mit ihrem Gebrauch einhergehenden Konsequenzen intelligenter zu machen. Dies bedeutet nicht, alle herrschenden moralischen Pflichten grundsätzlich in Frage zu stellen, sondern dem Handelnden, wenn er an dem Sinn einer moralischen Pflicht zweifelt, zu zeigen, wie diese konstruktiv kritisiert werden kann. So ist die Funktion der Intelligenz die Neuanpassung herrschender Regeln bzw. die Formulierung neuer Regeln. Dazu muss verstanden werden was der eigentliche Sinn der herrschenden Regel ist, sonst wirkt sie als unkritisierbare Autorität, die sich selbst begründet. „Here the notion of duty is isolated from the demands of special situations and is made a fetish.“⁵⁷² Ausgangspunkt jeder moralischen Regel ist für Dewey immer eine gegebene problematische Situation, in welcher der Handelnde in einen Entscheidungskonflikt gerät. Und so hebt Honneth hervor: „Moralische Konflikte liegen mithin nur dort vor, wo der einzelne vor die Wahl zwischen Handlungsalternativen gestellt ist, die aus seiner Sicht jeweils etwas Wertvolles und damit etwas in gewissem Sinn zunächst Gerechtfertigtes enthalten.“⁵⁷³ Damit man aber überhaupt eine herrschende Regel ändern kann, muss deutlich werden, warum sie in der gegebenen Situation ihren Gültigkeit verloren hat. Dazu muss der Handelnde sich fragen, was er eigentlich mit seinem Handeln erreichen will. „The development of inclusive and enduring aims is the necessary condition of the application of reflection in conduct; indeed, they are two names for the same fact. There can be no such thing as reflective morality where

⁵⁶⁹ Morris 1996, S. 85

⁵⁷⁰ Fesmire 2003, S. 74

⁵⁷¹ Vgl Morris 1996, S. 155

⁵⁷² Dewey 1985, S. 232

⁵⁷³ Honneth 2000, S.125

there is not solicitude for the ends to which action is directed.”⁵⁷⁴ Natürlich haben die traditionellen Moraltheorien die Frage nach dem Ziel des Handelns nicht übergangen, aber „... statt eine Methode der Analyse konkreter Situationen anzugeben, haben sie Regeln des Kalküls verfasst und Strategien vorgeschrieben, denen man als festen, nicht intellektuell experimentellen Resultaten früherer Berechnung zu folgen habe.“⁵⁷⁵ Was Dewey hier angreift ist, dass die Frage nach den Zielen nicht von der Frage nach den geeigneten Mitteln getrennt werden kann und diese sich nur auf vergangene Erfahrungen berufen können, um sich schließlich in ihrer tatsächlichen Anwendung zu bewähren. Anstatt also nach Analysemethoden für die angemessenen Mittel und die daraus resultierenden Ziele zu suchen und sie an die Menschen weiterzugeben, so dass sie die Verantwortung für ihre Entscheidungen selbst treffen können, wurde vorgeschrieben was gut ist und wie man es zu erreichen hat. Dewey verlangt von den moralisch Handelnden dagegen ein experimentelles Vorgehen und damit auch die Bereitschaft aus ihren eigenen Fehlern zu lernen. Und so betont Fesmire: „It is the experimental, fallibilist morale, not any alleged purity of moral reason, that warrants subordination of customary morality to reflective morality.“⁵⁷⁶ Aber auch wenn jede moralische Regel einer ganz bestimmten Situation entspringt und sie irgendwann an Gültigkeit verliert, heißt dies nicht, dass sie nicht ein hilfreiches Instrument in anderen Situationen sein kann.⁵⁷⁷ Vielmehr sollen die moralischen Regeln helfen, immer wieder eine erfahrbare Welt zu rekonstruieren, die als moralisch wertvoll gilt. Es ist nicht die Entscheidung zwischen gut und böse, welche die moralische Situation bestimmt, sondern zwischen zwei Wertschätzungen, Pflichten, Wünschen usw., was schließlich auf die Frage hinausläuft, in was für einer Welt man leben will und wer man als Handelnder dementsprechend zu sein hat.⁵⁷⁸ Die moralische Situation ist immer durch einen moralischen Konflikt bestimmt, der ein moralisches Handeln zur Folge hat, durch dessen Konsequenzen man eine grundsätzliche Wertschätzung in einer bestimmten Situation zu verwirklichen versucht. So kann jede Handlung aufgrund ihrer Konsequenzen moralisch problematisiert werden, doch bedeutet dies nicht, dass jede Handlung eine moralische ist, denn dazu bedarf es einer wertenden Entscheidung. Bei einer moralischen Entscheidung geht es also immer um mehr als nur um die Überwindung einer problematischen Situation, ansonsten wäre das moralische Handeln von einer opportunistischen Überlebensstrategie nicht zu unterscheiden. Dies mag zunächst wie ein Widerspruch zu Deweys eigenem Anspruch gelten, dass die

⁵⁷⁴ Dewey 1985, S. 185

⁵⁷⁵ Dewey 1995, S. 404

⁵⁷⁶ Fesmire 2003, S. 37

⁵⁷⁷ Vgl. Pappas 1998, S. 113

⁵⁷⁸ Vgl. Morris 1996, S. 71f.

moralischen Regeln immer einer bestimmten Situation entspringen und auf der Analyse der jeweiligen Situation beruhen müssen. Doch ist die Art der Analyse selbst nicht neutral, sondern beruht bei Dewey auf den Wertschätzungen der demokratischen Praxis, die dem humanen Anliegen der allgemeinen Verbesserung der Erfahrungswelt verpflichtet ist. Dabei müssen die moralischen Entscheidungen nicht nur im Sinne der demokratischen Gesellschaft sein, sondern müssen selbst aus einer demokratischen Praxis hervorgehen – sonst wäre die Moral nur ein Mittel zum Zweck.

4.3 Das moralische Wachstum des Geistes

Die moralische Wertschätzung der demokratischen Praxis begründet sich wiederum in der Erkenntnis, dass die demokratische Praxis den individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozess am besten fördert, bzw. wie im letzten Teil gezeigt wurde, bei Dewey selbst als Wachstumsprozess verstanden werden muss. Der Wachstumsprozess wiederum ist ein Selbstzweck: „Vom Wachstum wird angenommen, daß es ein Ziel haben müsse, während es in Wirklichkeit eines ist.“⁵⁷⁹ Ein Selbstzweck des Wachstumsprozess ergibt sich durch die ihn begleitende erfahrbare Qualität. Der qualitative Wachstumsprozess im Sinne Deweys steht so einem quantitativen materiellen Wachstumsprozess und einem nur die Bequemlichkeit fördernden fortschreitenden Wohlstand entgegen. Dabei ist der von Dewey angestrebte Wachstumsprozesses als erfahrbare Qualität nicht zu trennen von einem Wachstumsprozess des Geistes, welcher das Gesellschaftsleben und so gemeinsame Gewohnheiten, Gefühle und Perspektiven bestimmt. Dementsprechend zeichnet sich der moderne Geist durch das Interesse an Wachstum und Fortschritt aus und kann sich durch die bewusste Förderung dieses Interesses auch weiterentwickeln. Die Entwicklung des modernen Geistes kommt dabei durch das Wachstum an Bedeutungen und damit durch Handlungsmöglichkeiten zum Ausdruck, die aus einem experimentellen Erforschen der Umwelt entspringen.⁵⁸⁰ Die Bedeutung, die Dewey der Entwicklung des Geistes zuspricht, begründet sich in seiner Prägung durch die Philosophie Hegels. So betont Dewey im Rückblick auf sein Werk, „...dass die Bekanntschaft mit Hegel einen dauernden Eindruck in meinem Denken hinterlassen hat“⁵⁸¹. Hegels Philosophie ist durch die dialektische Bewegung der Begriffe

⁵⁷⁹ Dewey 1993, S.76

⁵⁸⁰ Nicht moderne Gesellschaften sind dagegen von einem Geist geprägt, welcher sich lediglich auf den gewohnten Gebrauch bestimmter Gegenstände bezieht: „Ihre sozialen Betätigungen sind von der Art, daß sie ihre Interessen, ihre Aufmerksamkeit auf wenige Gegenstände beschränken und damit auch die Anreize zu geistiger Entwicklung verringern.“ (Dewey 1993, S. 59)

⁵⁸¹ Dewey 2004, S.21

bestimmt, die sich durch die Überwindung von Widersprüchen immer weiter ausdifferenzieren und so die Verwirklichung des absoluten Geistes ermöglichen. Das Selbstbewusstsein des Denkens zeichnet sich dabei durch die Erkenntnis der dialektischen Bewegung der Begriffe aus und dient dazu, den Erkenntnisprozess vernünftiger zu gestalten. Während der junge Dewey die Dialektik Hegels als eine psychologische Philosophie las, welche den Erkenntnisprozess als Verwirklichung des universellen Geistes verstand, löste sich seine pragmatische Philosophie von dieser idealistischen Prägung.⁵⁸² Was er aber in Anlehnung an Hegel in seinem ganzen Werk beibehält ist, dass die Entwicklung des gesellschaftlichen Geistes immer mit einer Weiterentwicklung der Begriffe und der Sprache einhergeht und dass jede Unmittelbarkeit aus einem Vermittlungsprozess entsprungen ist. So ist auch die unmittelbare Umwelt des modernen Menschen aus einem Vermittlungsprozess bei der Überwindung problematischer Situationen erwachsen. So schreibt Dewey über die unmittelbare Wahrnehmung: „Sie postuliert, wenn auch unausdrücklich, eine prästabilisierte Harmonie des Erkennenden und der erkannten Dinge, wobei sie über die Tatsache hinweggleitet, daß eine solche Harmonie immer ein mühsam erkämpftes Ergebnis aus voraufgehenden Schlußfolgerungen und Untersuchungen ist.“⁵⁸³ Das vermittelnde Bewusstsein über die bestmögliche Überwindung problematischer Situationen ist dabei eine Weiterentwicklung des modernen Geistes durch die Schaffung neuer Bedeutungen. Der wesentliche Unterschied zu Hegel bestimmt sich dadurch, dass sich die problematische Situation durch eine erfahrbare Qualität zeigt und nicht primär durch einen Widerspruch im begrifflichen Denken, und die Auflösung der problematischen Situation in einer erfahrbaren Qualität begründet liegt und so über die begriffliche Ebene hinausgeht. „Bezüglich der reinen Dialektik ist es eine Binsenwahrheit, daß sie material weder wahr noch falsch, sondern nur entweder mit sich selbst in Übereinstimmung oder andernfalls mit sich selbst im Widerspruch ist.“⁵⁸⁴ So bestimmt sich für Dewey Hegels Erkenntnisprozess in einer Introspektive in den absoluten Geist und nicht durch die experimentelle Suche nach neuen Erfahrungsmöglichkeiten.⁵⁸⁵ Während Hegel die Entwicklung des Weltgeistes beschreibt, ist die Weiterentwicklung des Geistes bei Dewey eine moralische Angelegenheit, bei der sich das begriffliche Denken der Verbesserung der erfahrbaren Qualitäten der gemeinsamen

⁵⁸² Vgl. Pütz 2000, S. 84ff.

⁵⁸³ Dewey 1995, S. 294

⁵⁸⁴ Ebd. S. 274

⁵⁸⁵ Vgl. ebd. S. 321

Lebenswelt verschreibt.⁵⁸⁶ Dementsprechend widerspricht Dewey Hegels Position, dass sich die Individuen unter die herrschenden Institutionen unterordnen müssen, da diese der Ausdruck des vernünftigen absoluten Geistes sind. „Das Individuum wird vernünftig nur, wenn es den in der Natur und in den sozialen Einrichtungen beschlossenen Vernunftgehalt in sich aufnimmt.“⁵⁸⁷ Dies führt dazu, „...daß die Individuen zur Freiheit gelangen, indem sie ihre Überzeugungen in Übereinstimmung mit dem in der Staatsordnung als der objektiven Vernunft niedergelegten universalen Gesetz entwickeln... Der Gedanke der politischen Demokratie mit dem Glauben an das Recht und das Verlangen jedes einzelnen, an der ständigen Umgestaltung auch des grundsätzlichen Aufbaues der Gesellschaft mitzuwirken, war ihr fremd.“⁵⁸⁸ Da es für Dewey nicht um die Verwirklichung einer vernünftigen Weltordnung geht, sondern um den qualitativen Wachstumsprozess, kann sich die Entwicklung des Geistes nicht aus sich selbst begründen, sondern nur durch die den Wachstumsprozess begleitende Erfahrung. So liegt eine Fehlinterpretation von Deweys Denken vor, wenn man davon ausgeht, dass es ihm primär um den Wachstumsprozess des Geistes geht, da man so seine Wertschätzung der Erfahrung und den moralischen Imperativ zur Verbesserung der menschlichen Erfahrungswelt übergehen würde. Erfahren und Begreifen stehen hinsichtlich der Entwicklung des Geistes in einem moralischen Zusammenhang und müssen hinsichtlich der Erfahrungen, die sie ermöglichen immer wieder kritisch überprüft werden.

Dieser moralische Zusammenhang muss auch die Beziehung von Körper und Geist bzw. Geist und Materie bestimmen. Zwar würde Dewey grundsätzlich eine Trennung von Geist und Materie ablehnen, da sich der Geist durch den Umgang mit der Umwelt auszeichnet: „Geist besteht aus den organisierten Gewohnheiten des intelligenten Reagierens, die sie erworben haben, indem sie die Gegenstände in Beziehung mit anderen Personen benutzen.“⁵⁸⁹ Diese Gewohnheiten bewusst im Hinblick auf die damit einhergehenden Konsequenzen für die Menschen immer weiter zu entwickeln, heißt den Geist zu humanisieren. Die Humanisierung der Industriegesellschaft ist also nicht zu trennen von einer neuen Moralisierung des herrschenden Geistes, da erst so Gewohnheiten, Perspektiven und Gefühle zu einer Selbstverständlichkeit werden, die das Wohl jedes Individuums in den Mittelpunkt stellen. Der moderne Geist ist dabei sowohl durch eine neue soziale Ausrichtung, wie auch durch eine

⁵⁸⁶ Aufgrund dieser moralischen pragmatischen Einstellung ist auch Ryans Interpretation von Dewey als naturalisierter Linkshegelianer abzulehnen (vgl. Ryan 2000, S. 320). Dewey stellt keine Gesetzmäßigkeit auf, sondern argumentiert für ein Denken, welches durch die erfahrbaren Qualität begründet.

⁵⁸⁷ Dewey 1993, S. 389

⁵⁸⁸ Ebd. S. 389/390

⁵⁸⁹ Ebd. S. 55

neue Praktikabilität bestimmt. „Die Moralität beruht nicht in der Auffassung von Tatsachen, sondern im Gebrauch, der von dieser Auffassung gemacht wird.“⁵⁹⁰ Das Handeln in der materiellen Welt muss also von einem humanen Geist durchdrungen sein, damit diese selbst zu einer humanen Welt wird, in der jedes Individuum in den gesellschaftlichen Wachstumsprozess integriert wird. Das individuelle Bewusstsein wiederum geht aus dem gemeinsamen Geist hervor, da dieser die Bedeutungen und Gewohnheiten bereithält, auf die sich das individuelle Bewusstsein berufen kann. Das individuelle Bewusstsein entspringt dabei einer problematischen Situation, in der die selbstverständlichen Gewohnheiten und Bedeutungen nicht mehr funktionieren. Der Entwurf neuer Handlungsmöglichkeiten ist dementsprechend nur auf der Grundlage der kritischen Prüfungen der bisherigen Handlungen möglich.⁵⁹¹ Dadurch, dass der Experimentalismus zu einer neuen Gewohnheit werden soll, bestimmt der moderne Geist auch die kritische Vorgehensweise bei kritischen Situationen. Durch die Erkenntnis neuer Handlungsmöglichkeiten und die Schaffung von neuen begrifflichen Bedeutungen kommt es zu einem Wachstum des allgemeinen Geistes, wobei der menschlichen Kommunikation und der Weiterentwicklung der Sprache eine zentrale Bedeutung zukommt. Die Entwicklung des Geistes verwirklicht sich somit durch die Konzentration auf tatsächlich gegebene Situationen. Dies bedeutet, dass die Entwicklung des Geistes mit einer Moral einhergeht, die den Menschen zu einem kritischen Umgang mit den durch das gegenwärtige Handeln ermöglichten Erfahrungen verpflichtet. Dazu gilt es den herrschenden Dualismus zwischen Moral und Erfahrung zu überwinden und den kontinuierlichen Wachstumsprozess von der Erfahrung der gegenwärtigen Situation her zu verstehen.⁵⁹²

Dewey's Moral ist keine Moral des situativen Opportunismus, denn die schlichte Anpassung an die veränderten Lebensbedingungen, würde kein Wachstum des Geistes in einem moralischen Sinn bedeuten. Durch das Bewusstmachen der Konsequenzen und die bewusste Wahl der Handlungsmöglichkeiten zeichnet sich das moralische Handeln durch einen Entwurf aus, der weit über die gegebene Situation hinausgeht und so die Frage nach der Welt stellt, in der wir leben wollen. Die moralische Aufgabe der Weiterentwicklung des Geistes ist bei Dewey vielmehr der Versuch, eine neue Einheit zwischen Mensch, Gesellschaft und Natur durch die kontinuierliche Entwicklung der Erfahrungswelt in einem humanen Sinn herzustellen. Leben und Geschichte sind dabei zwei Aspekte der sich kontinuierlich entwickelnden Natur. „Leben bezeichnet eine Funktion, eine umfassende Aktivität, in der

⁵⁹⁰ Dewey 2004 (b), S. 213

⁵⁹¹ Vgl. Morris 1996, S. 45ff.

⁵⁹² Vgl. Dewey 2004 (b), S. 15

Organismus und Umwelt eingeschlossen sind.“⁵⁹³ Geschichte dagegen „... bezeichnet die vollzogenen Taten, die erlittenen Tragödien; und sie ist der menschliche Kommentar, Bericht und die unvermeidlich darauf folgende Interpretation.“⁵⁹⁴ Die Geschichte mit dem Leben zusammenzudenken und beide als Aspekte eines Naturprozesses zu begreifen, begründet sowohl den modernen Geist, wie auch die moralische Aufgabe. Die moralische Aufgabe besteht darin, die Geschichte in eine Richtung zu lenken, welche sich durch die Förderung des Lebens jedes Individuums auszeichnet. „Natur und Leben offenbaren kein Strömen, sondern Kontinuität, und Kontinuität schließt Kräfte und Strukturen ein, die durch Wechsel dauern; wenn sie schließlich wechseln, geschieht es viel langsamer als bei oberflächlichen Ereignissen und auf diese Weise sind sie relativ konstant. Aber Wechsel ist unvermeidbar, selbst wenn es nicht zum Besseren sein wird.“⁵⁹⁵ Damit aber ein Wechsel zum Besseren möglich wird gilt es, den Naturprozess verständlich zu machen und so eine kontinuierliche Entwicklung aller Individuen zu fördern. Und wenn Dewey behauptet: „Geist bezeichnet das gesamte System von Bedeutungen, wie sie im Funktionieren des organischen Lebens verkörpert sind“⁵⁹⁶, so gilt es das organische Leben durch einen Geist zu prägen, welcher den Naturprozess selbst humanisiert.

4.4 Die moralische Situation und die Natur des Menschen

Da moralische Entscheidungen ihren Ausgangspunkt in problematischen Situationen haben und so beim betroffenen Individuum ein Bedürfnis nach Veränderung wecken, befindet sich die moralische Entscheidung immer in einem Spannungsfeld zwischen einem individuellen Bedürfnis und den Konsequenzen des aus der Entscheidung folgenden Handelns. Dementsprechend bestimmt Benjamin S. Llamazon drei Grundlagen der Moraltheorie Deweys: Erstens die menschlichen Wünsche und Bedürfnisse, die aus einer problematischen Situation hervorgehen und nach ihrer Befriedigung drängen, zweitens wird die moralische Handlung immer in einem sozialen Umfeld vollzogen und drittens ist jeder Mensch geprägt von den Gebräuchen und Traditionen seiner Umwelt.⁵⁹⁷ Innerhalb dieses Spannungsfeldes gibt es für Dewey keine einfache Lösung für moralische Konflikte im Sinne der Unterordnung unter die gesellschaftliche Autorität oder der Verwirklichung einer rein subjektiven

⁵⁹³ Dewey 1995, S. 25

⁵⁹⁴ Ebd. S. 26

⁵⁹⁵ Dewey 1988 (b), S. 374/375

⁵⁹⁶ Dewey 1995, S. 288

⁵⁹⁷ Vgl. Llamzon 1984, S. 204

Vernunft.⁵⁹⁸ Persönliche Wünsche und Interessen haben keinen sittlichen Wert, sondern nur intelligentes Wissen, welches zwar Interessen dienen kann, diese aber auch in Frage stellt.⁵⁹⁹ Es gilt den Dualismus zwischen äußeren Ansprüchen und inneren Zuständen zu überwinden, da in beiden Fällen von einem isolierten Ich ausgegangen wird, welches entweder nur seine Interessen verfolgen will oder sich interesselos den äußeren Umständen anpasst. Und so ist es allein die kritische Aufmerksamkeit auf die Handlungskonsequenzen, welche die individuelle Befriedigung eines Bedürfnisses mit einem sozialen Sinn zu vereinen hat. Dieser Konflikt und die damit einhergehende individuelle Verantwortung für eine moralische Entscheidung macht das Wesen einer moralischen Situation aus: „The essence of the moral situation is an internal and intrinsic conflict; the necessity for judgment and for choice comes from the fact that one has to manage forces with no common denominator.”⁶⁰⁰ Der moralischen Verantwortung für das eigene Handeln in einer moralischen Situation entgeht man dementsprechend, wenn man sich blind an vorgegebene Handlungsgebote hält oder versucht, anerkannte Zwecke mit allen Mitteln durchzusetzen. Vielmehr beinhaltet die moralische Entscheidung im Sinne Deweys immer die kritische Auseinandersetzung mit den Mitteln, die bestimmte Zwecke zur Konsequenz haben. Dabei muss die moralische Entscheidung drei Aspekten gerecht werden: der moralischen Wertschätzung bzw. der Frage nach dem Guten, dem moralisch Richtigen bzw. der moralischen Pflicht und der Tugendhaftigkeit bzw. der Anerkennung der moralischen Entscheidung durch andere.⁶⁰¹ Diese drei Faktoren bei einer moralischen Entscheidung zu berücksichtigen und miteinander in Einklang zu bringen macht jede moralische Entscheidung so komplex und einmalig. So kann es sein, dass eine Handlung, die aus der eigenen moralischen Wertschätzung entspringt, der allgemeinen Pflicht entgegensteht und deswegen auch nicht von anderen als tugendhaft anerkannt wird. Dewey betont, dass keine Reduktion auf ein einziges Prinzip möglich ist, welches den Menschen aus diesem Konflikt zwischen diesen Elementen befreien kann.⁶⁰² Vielmehr gilt es diesen Konflikt bei jeder moralischen Entscheidung immer wieder neu zu bedenken. Damit die richtige moralische Entscheidung aber nicht zu einem nie zu erreichenden Ideal wird und den Menschen überfordert bzw. ihn einfach als Notlösung auf einige moralische Gebote verpflichtet, bedarf es einer Auseinandersetzung mit der menschlichen Natur. Und so betont Dewey: „Eine Moral, die ausdrücklich von der menschlichen Natur absieht, endet damit, dass sie diejenigen Eigenschaften des menschlichen Wesens in den Vordergrund drängt, die so

⁵⁹⁸ Vgl. Pappas 1998, S. 101

⁵⁹⁹ Vgl. Dewey 2003, S. 118

⁶⁰⁰ Dewey 1984 (b), S. 280

⁶⁰¹ Vgl. ebd. S. 287 und Fesmire 2003, S. 56

⁶⁰² Vgl. Dewey 1984 (b), S. 288

alltäglich und durchschnittlich als möglich sind; sie steigert den Herdentrieb zur Verherrlichung der Fügsamkeit.“⁶⁰³ Eine Moraltheorie, die dem Menschen tatsächlich bei seinen moralischen Entscheidungen helfen soll, muss sich dagegen an den Menschen und seine Möglichkeiten richten. „Die Moral befasst sich in der Hauptsache mit der Leitung der menschlichen Natur.“⁶⁰⁴ So kann erst eine wissenschaftliche Untersuchung der menschlichen Natur eine Moral und eine Ethik begründen, die der menschlichen Physiologie und Psychologie entspricht.⁶⁰⁵

Da sich Deweys Denken gerade durch die Verabschiedung jeglicher unhinterfragbarer Wesenheiten auszeichnet, von denen aus es möglich wäre, eine Philosophie, eine Gesellschaftstheorie oder eine Moralvorstellung abzuleiten, erscheint es wie ein Widerspruch, wenn er behauptet, dass die Erkenntnis der menschlichen Natur eine notwendige Bedingung für den Entwurf einer neuen Moraltheorie ist. Hier drängt sich natürlich die Frage auf, ob aus anthropologischen Voraussetzungen eine neue Moraltheorie begründet werden soll oder sich aus dem Wesen des Menschen gar universelle moralische Regeln ableiten lassen. Dewey würde die Frage verneinen, da eine moralische Entscheidung immer mit einer bewussten Wertschätzung einhergeht, welche sich nicht durch theoretische Ausführungen, sondern nur in den durch das eigene Handeln ermöglichten vergangenen bzw. zu erwartenden Erfahrungen begründen kann. Die Erkenntnis der Natur des Menschen kann den handelnden Menschen nicht von seiner individuellen moralischen Verantwortung befreien – sie muss aber die Grundlage für den moralischen Handlungsentwurf bieten, wenn dieser den menschlichen Möglichkeiten entsprechen soll. Wenn die Natur des Menschen im Anschluss an die Anerkennung der Evolutionstheorie aber nicht durch ihre substanzielle Wesenheit bestimmt werden kann, so muss sie sich durch ein dynamisches Element begründen. Dabei handelt es sich um die Gewohnheiten, welche den jeweiligen Umgang des Menschen mit sich, seinen Mitmenschen und seiner sozialen Umwelt bestimmen und so einen selbstverständlichen und vertrauten Umgang mit diesen ermöglichen, d.h. die menschlichen Gewohnheiten bestimmen, wie der Mensch in der Welt wohnt. So betont Dewey im Bezug auf die Macht der Gewohnheit: „Sie hat Macht über uns, weil wir die Gewohnheit sind.“⁶⁰⁶ Das konkrete Dasein des Menschen begründet sich also durch eine Disposition von Gewohnheiten, welche die Art der Integration und damit das Wesen des Menschen bestimmen. Bei den menschlichen Gewohnheiten handelt es sich nicht um die zweite Natur des Menschen, sondern sie sind die

⁶⁰³ Dewey 2004 (b), 9/10

⁶⁰⁴ Ebd. S. 7

⁶⁰⁵ Vgl. ebd. S. 9

⁶⁰⁶ Ebd. S. 25

Natur des Menschen, da sie Ausdruck der natürlichen Entwicklung der Interaktionsprozesse von Menschen und Umwelt sind. Die Gewohnheiten sind dabei aber nicht nur individuelle Gewohnheiten, sondern soziale Gewohnheiten, welche den Geist einer Gesellschaft bestimmen. „Dewey helpfully uses the term habit broadly to encompass not only private behavioral patterns but also heritable interpretive structures such as symbol systems, stories, beliefs, myths, metaphors, virtues, gestures, prejudices, and the like“⁶⁰⁷ Dementsprechend bestimmt Dewey die Untersuchung gemeinsamer Gewohnheiten als Grundlage für das Verständnis des historischen Geistes: „Das Problem der Sozialpsychologie ist nicht, wie individueller und kollektiver Geist soziale Gruppen und Bräuche bilden, sondern wie verschiedene Bräuche (fest in Wechselwirkung stehende Gruppierungen) verschiedene Geister formen und erziehen.“⁶⁰⁸ Der Fehler der traditionellen Psychologie und der Sozialpsychologie ist, dass sie vom individuellen Bewusstsein und nicht von den Bräuchen und den Gewohnheiten einer Gemeinschaft ausgeht.⁶⁰⁹ Der Mensch ist durch seine Gewohnheiten immer schon ein soziales Wesen, weshalb die Gewohnheiten immer auch der Ausdruck der Gesellschaftsform und ihrer Anpassung an ihre Umwelt sind: „Die Athener kaufen keine Tageszeitung, investieren nicht in Aktien, noch wollen sie Autos.“⁶¹⁰ So entspringen auch Sklaverei, Leibeigenschaft, Lohnarbeit usw. gesellschaftlichen Bräuchen und Gewohnheiten und nicht den natürlichen Veranlagungen des Menschen.⁶¹¹ Deweys anthropologische Kernaussage lautet also: „Der Mensch ist ein Geschöpf der Gewohnheit, nicht der Vernunft, noch der Triebe.“⁶¹²

Gewohnheiten sind Möglichkeiten, mit seinen Mitmenschen und der jeweiligen Umwelt in Interaktion zu treten. Dementsprechend sind unmittelbare Sinneswahrnehmungen durch den gewohnten Umgang mit der Umwelt bedingt.⁶¹³ Die Trennung zwischen objektiv gegebener Umwelt und subjektiver Wahrnehmung wird hier durch den gewohnten Umgang aufgehoben: „Aber man stellt fest, daß ihr Vorkommen als erfahrene Dinge von Haltungen und Dispositionen abhängt; man entdeckt, daß die Art und Weise ihrer Vorkommens von den Gewohnheiten eines organischen Individuums abhängt.“⁶¹⁴ Es gibt somit weder das reine Denken noch das reine Wahrnehmen noch die Wirklichkeit an sich, sondern nur eine gewohnte Praxis des handlungsbezogenen Wahrnehmens. „Das Medium der Gewohnheit

⁶⁰⁷ Fesmire 2003, S. 10

⁶⁰⁸ Dewey 2004 (b), S. 51

⁶⁰⁹ Vgl. Dewey 2004 (b), S. 67

⁶¹⁰ Dewey 1996, S. 97

⁶¹¹ Vgl. Dewey 2004 (b), S. 83

⁶¹² Dewey 2004 (b), S. 94

⁶¹³ Vgl. Dewey 2004 (b), S. 29

⁶¹⁴ Dewey 1995, S. 229

filtriert das ganze Material, das sich unserem Auffassen und Denken darbietet.“⁶¹⁵ Dadurch, dass Gewohnheiten den Horizont des Möglichen immer unter einer bestimmten Wertschätzung bestimmen, sind sie auch die Grundlage für das intuitiv richtige Handeln. Oder andersherum formuliert: „Lacking the relevant habits and thus the relevant intuitions, conduct misses the mark.“⁶¹⁶ Dies bedeutet, dass der Möglichkeitshorizont eines Menschen durch das Maß der Aneignung von Gewohnheiten bestimmt ist: „Je zahlreicher unsere Gewohnheiten sind, umso weiter ist das Feld möglicher Beobachtungen und Voraussicht.“⁶¹⁷ Durch die Kenntnis und die Intuition dessen was möglich ist, bildet sich der Wille auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln. „Habit covers in other words the very make-up of desire, intent, choice, disposition which gives an act its voluntary quality.“⁶¹⁸ Die Gewohnheiten stehen dem Willen nicht gegenüber, sondern ermöglichen überhaupt erst die Ausbildung des menschlichen Willens, da sich der Mensch erst durch die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt an gewisse Reaktionen gewöhnen kann und dementsprechend überhaupt erst in der Lage ist zu bestimmen, was er will. „Das Wesen der Gewohnheit ist eine erworbene Prädisposition zu Bahnen und Methoden des Reagierens, nicht zu besonderen Akten, außer sofern diese, unter besonderen Bedingungen, eine Art des Verhaltens ausdrücken. Gewohnheit bedeutet eine besondere Empfänglichkeit oder Zugänglichkeit für gewisse Klassen von Reizen, ständigen Neigungen oder Abneigungen, jedenfalls viel mehr als die bloße Wiederkehr besonderer Akte. Sie bedeutet Wille.“⁶¹⁹ Der Wille ist eine Grunddisposition, die in bestimmten Situationen wachgerufen wird und durch die Wahl bestimmter Handlungen zum Ausdruck kommt, ohne dass aber der Wille mit der jeweiligen Handlung gleichgesetzt werden kann. Eine Disposition ist dabei als eine ruhende Energie zu verstehen, welche in bestimmten Situationen zu einer offenen Bewegungsenergie wird.⁶²⁰ Die menschlichen Gewohnheiten sind wahrnehmungsprägende und handlungsleitende Kräfte, die voluntative Akte prägen und ihnen eine Richtung geben.⁶²¹ Die Gesamtheit der verschiedenen Gewohnheiten bilden so das menschliche Unterbewusstsein bzw. in Bezug auf das letzte Kapitel den Geist, aus dem der Mensch heraus handelt. „Das Unterbewußte eines zivilisierten Erwachsenen spiegelt all die Gewohnheiten wider, die er erworben hat; ...“⁶²² Die Leistung des Unterbewussten ist, eine Selektion aller Umweltreize zu leisten und so eine

⁶¹⁵ Dewey 2004 (b), S. 30

⁶¹⁶ Fesmire 2003, S. 16

⁶¹⁷ Dewey 2004 (b), S. 128

⁶¹⁸ Dewey 1985, S. 171

⁶¹⁹ Dewey 2004 (b), S. 37

⁶²⁰ Vgl. ebd. S. 39

⁶²¹ Vgl. Hartmann 2003, S. 157

⁶²² Dewey 1995, S.286

Grundorientierung des Menschen in der Welt zu ermöglichen. „Jede Gewohnheit schafft eine unbewusste Erwartung. Sie bildet eine gewisse Einstellung.“⁶²³ Das Bewusstsein des Menschen kann sich wiederum nur auf der Grundlage dieses unbewussten Selektionsprozesses entfalten. Erst wenn diese unbewussten Gewohnheiten durch eine problematische Situation bewusst in Frage gestellt werden, ist das Individuum mit deren Sinn und Wert konfrontiert. Dementsprechend kann sich die eigene Individualität als Möglichkeit erst in der kritischen Auseinandersetzung mit den herrschenden Gewohnheiten entfalten.

Gängige Gewohnheiten ermöglichen durch die gewohnte Art, sich gegenüber seiner Umwelt zu verhalten, eine Kontinuität der erfahrbaren Welt. „Verhaltensformen umfassen das gesamte Verhalten im emotionalen und intellektuellen Bereich, die grundsätzliche Aufnahmebereitschaft des Menschen und auch das Tableau seiner Reaktionsformen. Von diesem Standpunkt aus bedeutet die Kontinuität der Erfahrung, daß jede Erfahrung ebenso von den vorausgegangenen Erfahrungen beeinflusst ist wie sie ihrerseits die Qualität der nach ihr folgenden Erfahrungen modifiziert. Denn das Prinzip der Kontinuität ist universell gültig.“⁶²⁴ Durch die Verflechtung von verschiedenen Gewohnheiten kommt es in einer vertrauten Umgebung zu einem kontinuierlichen Handlungsfluss, bei dem unbewusst bestimmte Handlungsmuster wachgerufen werden. Dies gilt auch für Bereiche des menschlichen Handelns, denen normalerweise ein Handeln jenseits der Gewohnheit zugesprochen wird: „Wissenschaftler, Philosophen, Literaten sind nicht Männer und Frauen, die die Fesseln der Gewohnheit derart gesprengt haben, daß reine, nicht durch Brauch und Sitte befleckte Vernunft und Emotion aus ihnen spricht. Sie sind Menschen mit einer seltenen spezialisierten Gewohnheit.“⁶²⁵ Damit die Gewohnheiten überhaupt die Integration des Menschen in seine Umwelt leisten können, dürfen sie nicht als rein mechanische Wiederholung bestimmter Handlungsabläufe verstanden werden. Jede Situation ist einzigartig und doch gibt es in den meisten Situationen bestimmte Merkmale, welche ein gewohntes Handlungsmuster als sinnvoll erscheinen lassen. Wird die Gewohnheit nicht immer wieder der jeweiligen Situation angepasst, löst sie sich von der Interaktion mit der Umwelt und wird mechanisch. Zwischen den gewohnten Handlungsmustern und dem tatsächlichen Handlungsergebnis stehen Glück, Zufall, übersehene Konsequenzen, Fehlschlüsse usw. als äußere kontingente Faktoren, die nicht in der Macht des Handelnden stehen. Die kreative Anpassung an die Besonderheiten einer Situation ist somit das Wesensmerkmal einer

⁶²³ Dewey 2004 (b), S. 59

⁶²⁴ Dewey 1963, S. 47

⁶²⁵ Dewey 1996, S. 138

lebendigen und sich somit auch immer weiter entwickelnden Gewohnheit.⁶²⁶ Diese Anpassungsfähigkeit von Gewohnheiten bildet dabei die Grundlage für einen kontinuierlichen Wachstumsprozess. „As a necessary condition of growth, habits must be flexible, nuanced, and open to intelligent reconstruction.“⁶²⁷

Je nach Situation ist der Grad der bewussten Anpassung der Gewohnheiten unterschiedlich, d.h. die Intensität und Tiefe des Denkens wird über die zu überwindende Distanz im Prozess der Integration des Gegenwärtigen in das Bekannte bestimmt. Stellt die gegebene Situation jegliche Gewohnheit infrage ist das Individuum herausgefordert, bewusst neue Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Dies ist aber nur möglich auf der Grundlage früherer Gewohnheiten als dem bisher Möglichen, eines gegebenen Interesses als allgemeiner Zielsetzung und den Umweltbedingungen als Mittel zur Verwirklichung der Zielsetzung. Das Ungewohnte ist das noch Unmögliche, was sich erst noch in der Praxis als tatsächlich mögliche Handlungsoption bewähren muss. Trotzdem ist das Ungewohnte nur auf einer breiten Grundlage des bisher Gewohnten möglich, man könnte somit sagen, dass die Entdeckung neuer Handlungsmöglichkeiten eine kontinuierlich fortschreitende Umgewöhnung ist. „Der Mensch ist also immer schon ein Wesen mit bestimmten Verhaltensformen, aber diese sind wiederum, durch entsprechende Handlungen, aus anderen Verhaltensformen entstanden.“⁶²⁸ Wir lernen also nicht einfach neue Verhaltensweisen dazu, sondern verändern die bisherigen Gewohnheiten durch die bewusste Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten. „Das Denken ist in den Zwischenräumen der Gewohnheiten versteckt.“⁶²⁹ Das Neue entspringt immer einer Begegnung der bisher erworbenen Kenntnisse mit der gegenwärtigen Situation, d.h. das neu Erkannte ist eine differenzierende Wiederholung des Alten.⁶³⁰ „Was sich in einer Erfahrung erschließt, bleibt offensichtlich bezogen auf die Gewohnheit, mit der sie sogleich bricht.“⁶³¹ Das Lösen von Problemen bestimmt das Wesen des Menschen in der Prozesshaftigkeit seiner Gewohnheiten. Was am Selbst konstant bleibt, ist also sein Wille oder sein Interesse an der eigenen Handlungsfähigkeit als Ausdruck eines grundsätzlichen Lebenstrieb aller Lebewesen. „Aber der Mensch als Mensch hat immer noch den stummen Lebensmut des Tieres. Er hat Ausdauer, Hoffnung, Neugierde, Eifer, Freude an der Tat. Diese Züge gehören ihm zu

⁶²⁶ Vgl. Hartmann 2003, S. 186

⁶²⁷ Festmire 2003, S. 17

⁶²⁸ Correll 1963, S. 13

⁶²⁹ Dewey 1996, S. 137

⁶³⁰ Vgl. Dewey 1995, S. 7

⁶³¹ Hartmann 2003, S. 184

vermöge seiner organischen Wesensart, nicht weil er denkt.“⁶³² Der Mensch versucht durch die Anpassung der Gewohnheiten an die Umwelt, grundlegende Lebenstribe immer wieder befriedigen zu können. Umgekehrt wird durch den gewohnten Umgang mit einer bestimmten Umwelt diese in ihrer Form auch geprägt und erhalten. Jede Gewohnheit verfolgt eine bestimmte Zielrichtung und erfüllt ihre Bedeutung nur als Vermittlerin einer erfolgreichen Interaktion mit der Umwelt. Andererseits bewirkt eine veränderte Gewohnheit auch eine Veränderung der Umwelt, da es sich immer um eine Interaktionsbeziehung handelt. Umwelt und Gewohnheit verändern sich gegenseitig, da es sich um eine Interaktion handelt. Und so wie die Gewohnheiten mit der Umwelt verwoben sind, verlangt es auch eine Veränderung der Umwelt, um die Gewohnheiten zu verändern, da sonst bestimmte Gewohnheiten immer wieder wachgerufen werden. Gewohnheiten sind insofern objektiv, als sie nicht nur Angleichungen an die Umwelt, sondern Angleichungen der Umwelt sind. Gewohnheiten werden in der Beziehung zur Umwelt erworben und haben auch innerhalb dieser ihre Funktion und Bedeutung, d.h. sie sind nicht einfach die Gewohnheiten einer Person.⁶³³ Phänomene wie Krieg und die herrschende Wirtschaftsordnung begründen sich also in bestimmten Gewohnheiten. Somit ist die Gewohnheit an die objektiven Bedingungen der Umwelt gebunden bzw. wird durch die Veränderung dieser auch in Frage gestellt.

Der Entwurf einer modernen Moral muss diese Wechselwirkung von Mensch und Umwelt in den Mittelpunkt stellen: „It has to study the inner process as determined by outer conditions or as a changing these outer conditions, and the outward behavior or institution as determined by the inner purpose, or as affecting the inner life.“⁶³⁴ So muss die Entwicklung einer modernen Moralvorstellung, wenn sie sich an die Natur des Menschen richten will, von den Gewohnheiten des Menschen als Integrationsmittel in seine Umwelt ausgehen. Dies wirkt natürlich erst einmal wie ein Widerspruch, da man von einer modernen und aufgeklärten Moralvorstellung erwartet, dass sie sich durch die Emanzipation von Gewohnheiten auszeichnet und das autonome Handeln betont. Meist wird mit Gewohnheiten nichts bezeichnet, was den individuellen Kern eines Menschen betrifft, wodurch die Frage nach der Verantwortung gestellt wird: Wer soll eigentlich moralisch handeln, wenn der Mensch in seinem Wesen durch die Gewohnheiten bestimmt ist? Auch gelten Gewohnheiten im Gegensatz zu Tugenden als unreflektiert und zufällig, weshalb sie in der gegenwärtigen Moraldiskussion keinerlei positive Bedeutung haben.⁶³⁵ Für Dewey sind bestimmte

⁶³² Dewey 2004 (b), S. 207

⁶³³ Vgl. ebd. S. 19

⁶³⁴ Dewey 1985, S. 10

⁶³⁵ Vgl. Hartmann 2003, S. 148f.

Gewohnheiten aber überhaupt erst die motivationalen Vorbedingungen für bewusste moralische Entscheidungen. Dementsprechend stellt sich die Frage: Gibt es Gewohnheiten, welche den Menschen zu einem selbstständigen und verantwortungsvollen Handeln motivieren und dadurch neue Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen? Gibt es Gewohnheiten, die sich gegen herrschende Gewohnheiten wenden und so einer Verbesserung einer Situation dienen? Dies sind die entscheidenden Fragen, wenn es um eine erfahrungsbezogene Ethik geht, die sich auf Gewohnheiten begründen und dem Wachstum dienen soll. Die nächste Schwierigkeit ist, dass Gewohnheiten niemals allgemeingültig sondern grundsätzlich selektiv sind: „Jede Neigung ist eine Wahl, die unwissentlich vollzogen wird. Es gibt keine Auswahl ohne Verwerfung; Interesse und Tendenz sind selektiv, vorziehend.“⁶³⁶ Der Anspruch, der normalerweise an eine Moraltheorie gestellt wird, ist dagegen, dass sie allgemeingültig und nicht selektiv ist. Außerdem bewegt sich der moderne Mensch in unterschiedlichen Kontexten und da diese auch ineinandergreifen, sind der Wille und die Dispositionen des Menschen nicht einheitlich, sondern komplex ineinander verflochten.⁶³⁷ „So stehen Gewohnheiten feindlich gegen Gewohnheiten, die Persönlichkeit ist zerrissen, der Plan der Lebensführung ist verworren und in Zersetzung begriffen.“⁶³⁸ Es verlangt nach einer neuen moralischen Sittlichkeit, welche es schafft, eine neue Harmonie zwischen den verschiedenen Gewohnheiten herzustellen, ohne durch ein starres Regelwerk die Vielfalt und die Entwicklungsmöglichkeiten zu beeinträchtigen. All diese Schwierigkeiten hat eine moderne Moraltheorie zu beantworten, ohne dass sich ihr Entwurf einfach aus den anthropologischen Voraussetzungen ableiten ließe.

4.5 Die intelligente Gewohnheit als Grundlage des moralischen Handelns

Die Verbindung zwischen Gewohnheit und moralischer Entscheidung wird durch den Begriff der intelligenten bzw. reflektierten Gewohnheit geleistet. Eine intelligente Gewohnheit zeichnet sich dadurch aus, dass sie aus einem Entscheidungsprozess hervorgegangen ist und tatsächlich mit den erwarteten langfristigen Handlungsfolgen einhergeht, d.h. sie entspringt einer sich bewährenden Handlungshypothese. Die intelligente Gewohnheit entspringt also einer bewussten handlungsorientierten Auseinandersetzung mit der Umwelt: „Die intelligente Gewohnheit zeichnet sich vor der mechanischen dadurch aus, dass sie weder gefühls- noch

⁶³⁶ Dewey 1995, S. 400

⁶³⁷ Vgl. Dewey 2004 (b), S. 43

⁶³⁸ Ebd. S. 97

gedankenlos ist und anpassungsfähig auf eine variable Umwelt reagieren kann.“⁶³⁹ So ist es das kritische Abwägen von Handlungskonsequenzen, was nach Dewey zur Gewohnheit werden soll, weil nur so immer wieder intelligente Handlungsentwürfe möglich sind, die dann zu intelligenten Gewohnheiten führen. „Was wir brauchen, sind solche Gewohnheiten, Dispositionen, die zu einer Ausschau auf die Folgen führen, die unparteiisch und konsequent ist. Dann sind unsere Urteile vernünftig, dann sind wir vernünftige Wesen.“⁶⁴⁰ Es ist also die intelligente Gewohnheit, welche den Menschen erst zu einem vernünftigen und selbstbestimmten Menschen macht, der auch moralisch Verantwortung übernehmen kann. „The good habits we bring to a situation are among the means by which we are enabled to discover and do what is right.“⁶⁴¹ Außerdem wird der Mensch durch die intelligente Gewohnheit der Hypothesenbildung bei Entscheidungsprozessen in einen Lern- und Wachstumsprozess integriert, der das bisher Gewohnte immer wieder infrage stellt. „Aber insoweit seine Handlung wirklich die Manifestation einer intelligenten Wahl ist, lernt er etwas: wie ein Forscher in einem wissenschaftlichen Experiment durch sein Experiment, seine intelligent gelenkte Handlung, aus einem Fehlschlag ebenso viel oder sogar mehr lernen kann als aus einem Erfolg.“⁶⁴² Das Ziel der intelligenten Gewohnheit ist also, die Lernfähigkeit des Menschen überhaupt erst zu ermöglichen.⁶⁴³ Die Lernfähigkeit des Menschen als Konsequenz dieser Gewohnheit ist für Dewey wiederum die Lösung für das Partizipationsproblem des Menschen in die moderne Gesellschaft. Deshalb ist bei ihm die zur Gewohnheit gewordene Suche nach intelligenten Entscheidungen die Grundlage einer neuen moralischen Sittlichkeit. Der entscheidende Unterschied zum traditionellen Verständnis moralischer Gewohnheiten ist, dass diese moralischen Gewohnheiten meist als erworbene innere Einstellung verstanden werden, anstatt dabei den praktischen Umgang mit problematischen Situationen zu bestimmen.⁶⁴⁴ Der praktische Umgang mit einer gegebenen Situation ist aber die einzige Möglichkeit, tatsächlich moralisch zu handeln. „Man beachte, dass die gegenwärtige Tätigkeit die einzige ist, die wirklich in unserer Macht steht.“⁶⁴⁵ Hier wird nun deutlich, dass die Art und Weise, wie Dewey über die Gewohnheiten reflektiert, weit über das Anliegen der Psychologen und Soziologen hinausgeht, da er die Frage nach der moralisch richtigen Gewohnheit stellt, welche durch anthropologische Bestimmungen nicht gelöst werden kann.

⁶³⁹ Hartmann 2003, S. 165

⁶⁴⁰ Dewey 2004 (b), S. 176

⁶⁴¹ Pappas 1998, S. 111

⁶⁴² Dewey 2003 (b), S. 281

⁶⁴³ Vgl. Pappas 1998, S. 115

⁶⁴⁴ Vgl. Dewey 2004 (b), S. 19

⁶⁴⁵ Ebd. S.191

Ausgangspunkt zur Veränderung gewohnter Handlungsweisen sind problematische Situationen, welche durch den Widerstand des gewohnten Handlungsvollzugs erfahren werden und durch einen Impuls zum Ausdruck kommen. Der Impuls ist diffus und zeigt dem Handelnden an, dass sich etwas ändern sollte, es ist also nicht der Impuls, um etwas Bestimmtes zu tun. Im Gegensatz zum Impuls sind Wünsche und das Begehren dagegen schon das Bewusstsein eines Impulses, und sie beinhalten die Vorstellung seiner Befriedigung.⁶⁴⁶ Ein bestimmter Wunsch oder ein bestimmtes Begehren sind selbst Ausdruck eines gewohnten Handlungsmusters in vertrauten Situationen. Erst wenn keine der gewohnten Handlungsmöglichkeiten der gegebenen Situation angemessen sind, gibt es einen Handlungsimpuls, der aber noch keine klare Handlungsrichtung besitzt. Auch ist der Impuls nicht einfach ein ursprünglicher Trieb, der im Sinne Freuds nach neuen Formen seiner Sublimation sucht, falls er nicht befriedigt werden kann. Vielmehr greift Dewey die Psychoanalyse als monokausale Theorie an, da sie meint, hinter allen Handlungen eine ursprüngliche Kraft (Libido) erkennen zu können und dabei der Komplexität der jeweiligen Situation, aus der ein Impuls erfahrbar wird, nicht gerecht wird.⁶⁴⁷ Der Impuls ist vielmehr der Ausdruck eines unbestimmten Bedürfnisses nach einer Veränderung einer gegebenen Situation. Dementsprechend ist der auftretende Impuls situativ begründet, wie auch gleichzeitig nur für das betroffene Individuum erfahrbar. Der Ursprung des Impulses bzw. seiner Kraft ist nach Jörke allerdings nicht ganz klar, denn einmal ist es die natürliche Veranlagung, die den Menschen eine Situation als problematisch erfahren lässt und einmal sind es eher die Gewohnheiten, die aufgrund der situativen Ansprüche miteinander in Konflikt geraten.⁶⁴⁸ Auch Hartmann betont diese Unklarheit bei Dewey, ob es sich nun um einen Widerstreit der Gewohnheiten handelt, die sich gegenseitig durchdringen, oder ob es einen natürlichen Drang nach Veränderung gibt, der auf natürliche Impulse des menschlichen Organismus zurückzuführen sind.⁶⁴⁹ Die Frage wäre also, ob der Mensch als ein organisches Lebewesen von natürlichen unbestimmbaren Impulsen und Trieben zur Situationsveränderung bewegt wird oder von einem Komplex sich widerstreitender Gewohnheiten. In der Tat betont Dewey mal diesen und mal jenen Aspekt des Menschseins, wodurch sich sein Schwanken zwischen einer biologischen bzw. seine sozialwissenschaftlichen Perspektive zeigt.⁶⁵⁰ Da

⁶⁴⁶ Vgl. Morris 1996, S. 34ff.

⁶⁴⁷ Vgl. Dewey 2004 (b), S. 112f.

⁶⁴⁸ Vgl. Jörke 2003, S. 106

⁶⁴⁹ Vgl. Hartmann 2003, S. 166

⁶⁵⁰ Wahrscheinlich liegt hier der Ursprung der konstruktivistischen Lesart Deweys. Indem die Konstruktivisten alles auf die Gewohnheiten reduzieren, wird die Wirklichkeit zum reinen Konstrukt. Dabei kann aber nicht mehr zwischen einer gelingenden und einer nicht gelingenden Interaktion unterschieden werden, da der Maßstab der erfahrbaren Qualität fehlt.

Deweys Philosophie aber nicht nach dem Ursprung, sondern nach der Wirkung fragt, ist dieser Aspekt nicht so wichtig, wie es unter einer traditionellen Perspektive erscheinen mag. Impulse zur Veränderung einer Situation finden sich immer schon in einem Kontext von Gewohnheiten wieder und können nur durch die Schaffung neuer Handlungsoptionen bzw. neuer Gewohnheiten überwunden werden. „There is no desire and no interest which, in its distinction from raw impulse and strictly organic appetite, is not what it is because of transformation effected in the latter by their interaction with cultural environment.“⁶⁵¹ Die Frage, die ihn also tatsächlich interessiert ist: Wie soll man mit solch einem unbestimmten Impuls umgehen? Und von einem lebensphilosophischen bzw. pragmatischen Standpunkt aus ist die Antwort und die durch das Handeln ermöglichte Wirkungen dabei unabhängig vom wahren Wesen des Impulses oder des Triebes. Die Hauptsache ist, dass es zu einer Verbesserung der Situation und somit zu einem erfahrbaren Wachstumsprozess kommt.

Die eigentliche Herausforderung liegt im Vermittlungsprozess zwischen einem unbestimmten Impuls bzw. Trieb, der anzeigt, dass sich die Interaktion in der jeweiligen Situation verändern muss und einem Objekt, auf welches sich das Handeln richten kann, um die problematische Situation tatsächlich zu überwinden. Das durch die Erfahrung erprobte Objekt begründet dann ein Begehren mit der jeweiligen Umwelt in eine Interaktion zu treten. „Die Endabsicht des Begehrens ist der Gegenstand, der, wenn er da wäre, Tätigkeiten, die jetzt zerteilt und im Wettstreit begriffen sind, zu einem organischen Ganzen verbinden würde.“⁶⁵² Das gewünschte Objekt steht für ein neues Gleichgewicht der bisherigen Erfahrungen und Gewohnheiten mit der jeweiligen Umwelt und somit für die Integration des Handelnden in seine Umwelt. „Eine Gleichgewichtslage von Tätigkeiten, viel mehr als Ruhe, ist das wirkliche Ergebnis befriedigten Begehrens.“⁶⁵³ Das Begehren ist also die treibende Kraft zur Wiederherstellung einer bereits bewährten Interaktionsform und somit nicht Ausdruck eines Mangels oder Defizits, d.h. das Begehren ist eine gestaltende Kraft.⁶⁵⁴ Diese positive Bedeutung des Begehrens begründet sich in dem Perspektivenwechsel, der nicht mehr nach der Ursache, sondern allein nach der Wirkung des Begehrens fragt. Ein vorhandenes Begehren wird durch bestimmte Umweltbedingungen geweckt und versucht dann, durch bestimmte Objekte in Interaktion mit der Umwelt zu treten, d.h. das Begehren ist immer abhängig von einem Objekt, was man begehrt und ist nicht an sich gegeben.⁶⁵⁵ Ist dieses Objekt nicht verfügbar

⁶⁵¹ Dewey 1988(b), S. 248

⁶⁵² Dewey 2004 (b), S. 179

⁶⁵³ Ebd. S. 179

⁶⁵⁴ Vgl. ebd. S. 127

⁶⁵⁵ Die Objektbezogenheit bezieht sich auf alle Gefühle, nicht nur auf das Begehren, sondern auch auf unangenehme Gefühle wie Furcht. „Es gibt nicht eine Furcht, die sich verschieden kundgibt, es gibt ebenso viele

oder leistet es nicht die erwartete Befriedigung, gilt es das Begehren kritisch zu hinterfragen. Mit dem Objekt nur die Befriedigung eines Begehrens und nicht die notwendige Interaktion in Verbindung zu bringen heißt, das Objekt zu einem Selbstzweck zu machen und so vielleicht die Befriedigung zu versäumen. Die Befriedigung des Begehrens ist nur durch eine tatsächlich gelungene Interaktion möglich, welche allein durch eine befriedigende erfahrbare Qualität zum Ausdruck kommt. Misslingt die Interaktion, ist ein Impuls erfahrbar und wächst der Trieb zur Veränderung, sodass der Handelnde nach neuen Objekten bzw. Gewohnheiten suchen muss. „Der Trieb ist eine Quelle, und zwar nicht eine zu entbehrende, für die Befreiung. Aber nur, wenn er dazu genützt wird, Gewohnheiten wieder sinnvoll und frisch zu gestalten, macht er Kräfte frei.“⁶⁵⁶ Der Trieb nach einer gelingenden Interaktion ist somit weder an bestimmte Objekte gebunden, noch ist er einfach beliebig zu befriedigen, da die Interaktion den gegebenen Voraussetzungen einer Situation und den Eigenschaften des Handelnden gerecht werden muss. Das erreichte Ergebnis bei einer gelungenen Interaktion ist dann das Ende eines alten und der Beginn eines neuen Prozesses. „Die Resultate des Begehrens sind auch die Anfänge neuer Akte und sind daher mit Folgen trüchtig.“⁶⁵⁷ Damit es aber immer wieder neue Formen der Interaktion geben kann, die zu einem Entwicklungsprozess des Begehrens führen, bedarf es des kritischen Denkens. Der in einer problematischen Situation aufkommende Trieb nach Veränderung ist dabei der Ursprung des Denkaktes: „Der Trieb ist nötig, um den Gedanken zu wecken, das Nachsinnen anzuregen, die Überzeugung zu beleben. Aber nur das Denken bemerkt die Hindernisse, erfindet Werkzeug, ersinnt Ziele, leitet die Technik und verwandelt so den Trieb in eine Kunst, die in den Gegenständen lebt.“⁶⁵⁸ Der Trieb ist dem Objekt nicht äußerlich, sondern das Objekt gewinnt seine Bedeutung erst durch die mit ihm einhergehende Befriedigung des Triebs nach Veränderung. „Gewohnheit als lebendige Kunst hängt von der Beseelung der Gewohnheit durch den Trieb ab. Nur dieses Beseelen tritt der Entartung der Gewohnheit zur Stagnation entgegen.“⁶⁵⁹ Erst wenn ein Objekt sich tatsächlich in der Interaktion mit der Umwelt bewährt, erfährt es auch seine objektive Bedeutung für den Handelnden und all diejenigen, die sich in einer ähnlichen Situation befinden.

verschiedene Furchzustände, als es Objekte gibt, denen sie entsprechen, und verschiedene Folgen gefühlter und beobachteter Art.“ (Dewey 2004(b), S. 113) So ist selbst ein Gefühl wie Hunger situationsabhängig und geht mit Erwartungen, Assoziationen und physiologischen Reaktionen.

⁶⁵⁶ Dewey 2004 (b), S. 80

⁶⁵⁷ Ebd. S. 180

⁶⁵⁸ Ebd. S. 124

⁶⁵⁹ Ebd. S. 124

4.6 Die Ethik der Immanenz

Das moralische Denken, welches seinen Ausgangspunkt bei den menschlichen Gewohnheiten nimmt, ist dabei die Grundlage für eine moderne Ethik der Immanenz. Ziel dieser Ethik ist die Integration des Individuums in den natürlichen Wachstumsprozess durch das Aufgehen des individuellen Handelns in der Interaktion mit der Umwelt durch eine Form der Interaktion, die selbst immer wieder neue Interaktionsformen eröffnet. Die sich ablösenden Interaktionsformen bilden dabei eine Entwicklungslinie der Menschheit, in die das individuelle Handeln eingebettet ist. „Unsere individuellen Gewohnheiten sind Glieder, die die unendliche Kette der Menschlichkeit bilden. Ihr Wert hängt von der Erbschaft unserer Vorfahren ab und steigert sich, wenn wir die Früchte unserer Arbeit in der Welt, in der unsere Nachfolger leben, in Aussicht stellen.“⁶⁶⁰ Die Moraltheorie soll dabei helfen, eine Orientierung für das gegenwärtige Handeln innerhalb dieses natürlichen Wachstumsprozesses zu liefern. „His theory of the moral life is presented as the reflective clarification of practices that are already underway, or as a map of the terrain of ethics for those already in it.“⁶⁶¹

Die Ethik der Immanenz, welche sich an der Überwindung problematischer Situationen orientiert und dabei die langfristigen Konsequenzen im Blick hat, verlangt nach einem Experimentalismus, der die Möglichkeit des Scheiterns des jeweiligen Handlungsentwurfs immer beinhaltet. Aufgrund des Involviertseins in nur selektiv erfassbare Situationen, können höchstens Wahrscheinlichkeiten und Tendenzen festgelegt werden, was den tatsächlichen moralischen Wert einer Handlung nur im Nachhinein bestimmen lässt.⁶⁶² Brandt spricht in diesem Zusammenhang auch von einer gewisse Demut gegenüber den Kräften der Umwelt, welche aus der Einsicht in die eigene Immanenz entspringt.⁶⁶³ Die Moraltheorie Deweys ist somit nicht eine Gebrauchsanweisung, um sichere Ergebnisse herstellen zu können, sondern lediglich eine Orientierungshilfe beim individuellen Entscheidungsprozess. Die wichtigsten moralischen Prinzipien sind Kontextualität und Kontinuität als Bedingungen eines Wachstumsprozesses der Handlungsmöglichkeiten.⁶⁶⁴ Die Kontinuität des Wachstumsprozesses ist dabei sowohl auf die Veränderung der Gewohnheiten, wie auch auf die Umweltbedingungen bezogen, welche überhaupt erst wieder neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. „Nicht nur individuelles Begehren und individuelle Überzeugungen sind Funktionen von Gewohnheit und Sitte, sondern auch die objektiven

⁶⁶⁰ Dewey 2004 (b), S. 23

⁶⁶¹ Festenstein 1997, S. 26

⁶⁶² Vgl. Dewey 2004 (b), S. 42

⁶⁶³ Vgl. Brandt 2000, S. 113

⁶⁶⁴ Vgl. Boisvert 1998, S. 60

Bedingungen, welche mit den Ressourcen und Werkzeugen des Handelns auch dessen Beschränkungen, Hindernisse und Fußangeln bestimmen, sind Niederschläge der Vergangenheit, die, nolens volens, ihren Einfluß und ihre Macht aufrechterhalten.⁶⁶⁵ Das kontinuierliche Wachstum verlangt also die bewusste Integration der eigenen Begehren in die Gestaltung der Umwelt und deren Bedingungen in das individuelle Begehren. So ist die Humanisierung der Industriegesellschaft für Dewey die moralische Herausforderung seiner Zeit, die aus der problematischen gesellschaftlichen Situation entspringt und nach einer Veränderung der herrschenden Gewohnheiten und Bedürfnisse verlangt. Und es ist dabei allein die Anerkennung der pragmatischen Intelligenz, welche die Grundlage für die moralische Veränderung bewerkstelligen kann. Diese Intelligenz und die entsprechenden moralischen Vorstellungen können aber niemals ihre tatsächliche Bedeutung erfahren, wenn sie nicht auch mit den individuellen Wünschen, Vorlieben, Interessen usw. in Einklang stehen und so eine Wertschätzung der Handlungskonsequenzen überhaupt ermöglichen.⁶⁶⁶ Es wird sich zeigen, dass es gerade die Verwirklichung ästhetischer Erfahrungen im eigenen Handlungsumfeld ist, welche die Verbindung zwischen den moralischen Anliegen einer Humanisierung der Industriegesellschaft und der Ethik, die sich der Suche nach neuen Interaktionsformen in einer dynamischen Gesellschaft verpflichtet, leistet. Die moderne Moral verlangt nach einer experimentellen Existenz innerhalb einer demokratischen Gesellschaft, die sich in der Verwirklichung ästhetischer Erfahrungen begründet.

⁶⁶⁵ Dewey 1996, S. 139

⁶⁶⁶ Vgl. Dewey 2004 (b), S. 177

5 DIE SELBSTSORGE DES DEMOKRATISCHEN INDIVIDUUMS

5.1 Anmerkungen zum methodischen Vorgehen

Nachdem der Bogen von der Begründung eines experimentellen Wahrheitsverständnisses bis zu dem Entwurf einer demokratischen Moral gespannt wurde, stellt sich nun die Frage nach der individuellen Verwirklichung des experimentellen Denkens im Rahmen der demokratischen Praxis und daran anschließend nach dessen Vermittlung in der pädagogischen Praxis. Um Deweys Verwirklichung bzw. Vermittlung einer demokratischen Individualität herauszuarbeiten, ist es sinnvoll, sich mit Michel Foucaults Problematisierung der modernen Individualität und seiner sich daraus entwickelnden Suche nach anderen Formen der Individualität zu beschäftigen, um diese mit Deweys Entwurf in Beziehung zu setzen. Dabei ist für diese Arbeit von besonderem Interesse, wie Foucault den Prozess der Subjektivierung des Individuums auf der Ebene der Selbstbeziehung des Individuums analysiert. Das in seinem Spätwerk entwickelte Analyseverfahren zur Untersuchung verschiedener Formen der Selbsterfahrung wird auch deshalb am Ende dieses Teils die Grundlage für die Untersuchung von Deweys experimenteller Selbstverwirklichung im Rahmen einer demokratischen Praxis bieten. So soll die Frage beantwortet werden, welche Art der Selbsterfahrung durch die ethische Subjektivierung des Menschen als ein demokratisches Individuum bei Dewey angestrebt wird. Ausgehend von Foucaults Problematisierung des Individualisierungsprozesses in der modernen Gesellschaft wird dabei gleichzeitig die Frage gestellt, ob es sich bei Deweys Entwurf um die Vermittlung einer nicht-normierten Form von Individualität handelt und seine Pädagogik als ein möglicher Gegenentwurf zur Pädagogik der Disziplargesellschaft zu verstehen ist. Um diese Fragen überhaupt beantworten zu können, gilt es sie aber erst einmal aus dem Kontext von Foucaults Forschungsarbeiten heraus zu entwickeln. Da sich Foucaults Forschungsergebnisse nicht einfach durch einige Stichworte zusammenfassen lassen, sondern nur im Zusammenhang mit der jeweiligen Problematisierung und den dabei verwendeten Methoden verstanden werden können, müssen im folgenden Teil der Arbeit seine verschiedenen Forschungsprojekte skizziert und miteinander in Beziehung gebracht werden. Dies dient aber nicht nur dem Verständnis seiner Problematisierung der ethischen Subjektivierung bzw. der Selbstsorge vor dem Hintergrund seines Gesamtwerks, sondern bietet überhaupt erst die Möglichkeit eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten mit dem Denken Deweys offen zu legen, was für die tiefer gehende Analyse des demokratischen Individuums notwendig ist.

Foucaults Gesamtwerk lässt sich inhaltlich aufgrund seiner Forschungsfragen grob in eine wissenschaftshistorische, eine gesellschaftskritische und eine ethische Phase unterteilen. Diese Einteilung entspricht thematische auch der in dieser Arbeit verfolgten Darlegung von Deweys Denken: Angefangen mit seiner Neubegründung eines experimentellen Wahrheits- und Wissenschaftskonzepts, darauf aufbauend das Verständnis der demokratischen Gesellschaft und schließlich der Entwurf einer Moral der demokratischen Praxis. Dementsprechend wird es im Folgenden darum gehen, Foucaults wissenschaftshistorische Forschungsergebnisse mit Deweys Experimentalismus, Foucaults Kritik an der modernen Gesellschaft mit Deweys Demokratiekonzept und Foucaults Problematisierung der ethischen Subjektivierung mit Deweys demokratischer Ethik zusammen- bzw. gegenzulesen. Parallel zu dieser inhaltlichen Unterteilung bestimmt sich Foucaults Werk durch unterschiedliche Formen der Problematisierungen der Beziehung von Subjekt und Wahrheit.⁶⁶⁷ Ausgangspunkt der verschiedenen Formen der Problematisierung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit ist neben den eben angeführten Themenfeldern die grundsätzliche Annahme, dass sowohl der Subjektbegriff wie auch der Wahrheitsanspruch in ihrer historischen Besonderheit zu untersuchen sind. So geht Foucault nicht von einem gegebenen Wahrheitskonzept aus, sondern untersucht die historischen Bedingungen für wahre Aussagen und ihrer Wirkungen: „Die Kritik, die ich Ihnen vorschlage, besteht darin zu bestimmen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Auswirkungen sich die Verifikation vollzieht, d. h. abermals eine Art der Formulierung, die von bestimmten Regeln der Verifikation und Falsifikation abhängen.“⁶⁶⁸ Die Untersuchung des Subjekts bzw. der Subjektivierung ist dabei nicht von dem geltenden Wahrheitsanspruch und der historischen Wirklichkeit zu trennen: „Ich musste eine bestimmte Theorie *a priori* des Subjekts zurückweisen, um diese Analyse der Beziehungen zwischen der Konstitution des Subjekts oder verschiedener Formen des Subjekts und den Spielen der Wahrheit, den Praktiken der Macht usw. vornehmen zu können.“⁶⁶⁹ So untersucht er als Wissenschaftshistoriker die Wahrheit des menschlichen Subjekts in den Diskursen der Humanwissenschaften ab dem 19. Jahrhundert. In seiner zweiten Phase untersuchte er dann die Ausschließungs- und Normalisierungsverfahren, durch welche Wahnsinnige, Kriminelle, Kinder usw. gemäß einem Wissen von der Wahrheit des normalen Menschen erzogen, therapiert und diszipliniert wurden. Und in seiner letzten Schaffensphase orientiert sich die Frage nach der Beziehung von Wahrheit und Subjekt schließlich an dem Problem, wie durch den Prozess der ethischen Subjektivierung das Individuum in die Lage

⁶⁶⁷ Vgl. Foucault 1996, S. 14/15

⁶⁶⁸ Foucault 2004 (c), S. 61

⁶⁶⁹ Foucault 2005, S. 888

versetzt wird, eigenständig Wahrheiten zu erkennen und in seinem Handeln zu verwirklichen. Das besondere Augenmerk auf die verschiedenen Formen der Problematisierung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit ermöglicht es die Beziehung von Subjekt und Wahrheit in Deweys Entwurf einer demokratischen Ethik aufzuarbeiten – dies ist notwendig, weil Deweys demokratische Ethik sich in einem experimentellen Wahrheitsverständnis begründet und sich durch eine Neubestimmung des Subjekts auszeichnet. Im Hintergrund der Untersuchung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit in den Bereichen Wissenschaft, Gesellschaft und Ethik steht weiterhin die Frage nach der jeweiligen Rationalitätsform, welche den Entwicklungsprozess steuert bzw. gewisse Handlungen als sinnvoll erfahren lässt. Auch hier fragt Foucault in aller Radikalität nach dem besonderen Typ der Rationalität und nicht nach der Rationalität als einem ahistorischen Vernunftskonzept: „Wenn irgendwelche Leute versuchen, irgendetwas zu rationalisieren, besteht das wesentliche Problem nicht darin, zu prüfen, ob sie mit den Prinzipien der Rationalität übereinstimmen oder nicht, sondern herauszufinden, auf welchen Typ von Rationalität sie sich beziehen.“⁶⁷⁰ Anhand des Vergleichs der Grundgedanken beider Autoren zu den verschiedenen Bereichen und der damit einhergehenden Problematisierung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit unter der besonderen Beachtung der jeweiligen Rationalitätsform soll schließlich die Grundlage für die Untersuchung des Fundaments von Deweys Pädagogik geschaffen werden. Dieses Fundament bestimmt sich durch die von der Verwirklichung der demokratischen Praxis geforderte Form der ethischen Subjektivierung, weshalb am Ende dieses Kapitels die Ergebnisse in Foucaults Analyseraster zur Untersuchung verschiedener Formen der ethischen Subjektivierung zusammengefasst werden. Dadurch wird nicht nur eine Möglichkeit für ein fundamentales Verständnis von Deweys Pädagogik entwickelt, sondern auch die Möglichkeit geboten, dieses anderen pädagogischen Konzepten kritisch gegenüber zu stellen. Auch wenn die ausführliche Behandlung von Foucaults Forschungen und deren Bezug zu Deweys Argumentation an manchen Stellen ausschweifend erscheinen mag, bieten erst sie die notwendige Grundlage, um im Detail Differenzen und Gemeinsamkeiten von Deweys und Foucaults Auseinandersetzung mit der modernen Individualität, wie auch die Besonderheit von Deweys Demokratiepädagogik aufzuzeigen.

Anhand dieser von Foucault ausgehenden Perspektive auf das Werk Deweys ist es möglich, diesen als einen demokratischen Experimentator zu lesen, der - jenseits von Habermas normativer Diskursethik und Nietzsches gnadenloser Künstlerethik - einen nachmetaphysischen Entwurf der Moderne vorstellt, welcher sich durch eine demokratische

⁶⁷⁰ Ebd. S. 167

Ethik im Dienst der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen begründet. Notwendigerweise wird dabei weit über das hinausgegangen, was Dewey selbst sagen wollte (und konnte), da seine Argumentation in einer von Foucault ausgehenden Fragestellung nach neuen Formen der Individualisierung verortet wird. Dies ist u.a. deshalb für den gegenwärtigen Forschungsstand interessant, weil die Bedeutung von Foucaults Problematisierung der Subjektivierung in der modernen Gesellschaft von der Erziehungswissenschaft für die gegenwärtige Auseinandersetzung mit der Bildung in einer Demokratie erkannt worden ist.⁶⁷¹ So kann die folgende Aufarbeitung Deweys anhand Foucaults Perspektive einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über den demokratischen Bildungsbegriff leisten. Es geht bei dieser Vorgehensweise also nicht darum, das *eigentliche* Verständnis von Deweys Denken offen zu legen, um so den wahren Dewey zu Wort kommen zu lassen. Vielmehr gilt es zu zeigen, was mithilfe Deweys unter einer ihm noch nicht bekannten Problematisierung denkbar wird. Dabei handelt es sich nicht um eine willkürliche Konstruktion oder eine oberflächliche Spielerei, sondern um die konsequente Weiterführung seiner Begrifflichkeit, wie sie in dieser Arbeit aus seinen Schriften entwickelt wurde. Deshalb stand in den bisherigen Ausführungen die Konzentration auf die verschiedenen Argumentationsstränge und Begrifflichkeiten im Mittelpunkt, was zur Folge hat, dass in dieser Arbeit mit dem Namen John Dewey nicht eine menschliche Person oder eine historische Gestalt bezeichnet wird, sondern vielmehr eine Begriffsperson im Sinne Deleuzes: „Die Begriffspersonen haben diese Rolle inne: die absoluten Territorien, Deterritorialisierung und Reterritorialisierung des Denkens zu manifestieren. Die Begriffspersonen sind Denker, ausschließlich Denker, und ihre personenhaften Merkmale sind eng verbunden mit den diagrammatischen Merkmalen des Denkens und den intensiven Merkmalen der Begriffe.“⁶⁷² So steht die Begriffsperson John Dewey in dieser Arbeit für ein Denken, welches sich durch die im Rahmen der demokratischen Praxis experimentell ermöglichte Qualität ästhetischer Erfahrungen als Fluchtpunkt seiner Begrifflichkeit auszeichnet.⁶⁷³ Wenn man Dewey in diesem Sinn als

⁶⁷¹ So entstanden gerade in den letzten Jahren im Bereich der Erziehungswissenschaft eine Fülle von Arbeiten und verschiedenen Forschungsrichtungen, nachdem Foucault hier lange ignoriert wurde. (Einen guten Überblick erhält man durch die folgenden Sammelbände: Weber und Maurer 2006, Pongratz, Wimmer und Nieke 2004, Ricken und Rieger-Ladich 2004). Allerdings wird dabei der Schwerpunkt fast immer auf der kritischen Analyse von Subjektivierungsprozessen in der Pädagogik gelegt, ohne Foucaults Suche nach neuen Formen der ethischen Subjektivierung tiefer gehend zu behandeln. Dies ist recht verwunderlich ist, da mit Foucaults Suche nach alternativen Subjektivierungsformen die Frage der Freiheit und der Selbstbestimmung und damit der Bildung des Individuums neu gestellt wird. Da das Problem der individuellen Selbstbestimmung in der gegenwärtigen Foucault-Rezeption fast nur im Rahmen der Disziplinierung oder der Gouvernamentalität behandelt wird, wird in dieser Arbeit auf die Aufarbeitung ihrer Ergebnisse verzichtet.

⁶⁷² Deleuze 1996, S. 79

⁶⁷³ Die mit der gelingenden Interaktion einhergehende Qualität ist das Unsagbare, das Außen, das Imaginäre auf das sich sein ganzes begriffliche Denken begründet: sein Wahrheitsbegriff, sein Entwurf der demokratischen

Begriffsperson versteht, dann kann man mit Deleuze weiterdenken und ihm Foucault als Freund zur Seite zu stellen: „Nicht zwei Freunde, die sich einander mitteilen und gemeinsam wieder erinnern, sondern im Gegenteil eine Amnesie oder eine Aphasie durchmachen, die in der Lage sind, das Denken zu spalten. Die Personen wuchern und schlagen eine andere Richtung ein, stoßen aufeinander, treten wechselseitig an die Stelle des anderen ...“⁶⁷⁴ Ziel dieser Begegnung ist also nicht ein tieferes Verständnis im Sinne der Annäherung an die eigentliche Intention des Autors, sondern der Versuch, weitere Begriffsbedeutungen und Reflexionsmöglichkeiten zu erschließen.⁶⁷⁵ Dadurch wird es möglich, Foucaults Suche nach neuen Formen der Individualisierung und Deweys Entwurf einer demokratischen Ethik im Hinblick auf die Problematisierung der Bildung in einer modernen Demokratie miteinander zu verflechten. Dieses methodische Vorgehen ist außer von Deleuze von einem anderen Freund Foucaults geprägt: Pierre Klossowski. Dieser hat u.a. in seinem Buch „Die lebende Münze“ auf bisher ungekannte Weise verstanden, verschiedene Theoriekonzepte miteinander zu verflechten, um die moderne Gesellschaft von einer bisher ungedachten Seite zu behandeln.⁶⁷⁶ Während Klossowski allerdings soweit geht, ein verwirrendes Spiel mit dem Subjekt des Satzes zu spielen, um die Verflechtung der Gedanken der verschiedenen Autoren beim Lesen erfahrbar zu machen, wird in dieser Arbeit lediglich Foucaults Frage nach neuen Formen der Individualität und Deweys Antwort auf die Krise der modernen Gesellschaft so eng aneinander geführt, dass sie im Wechselspiel eine Problematisierung der demokratischen Bildung jenseits der für die moderne Gesellschaft bestimmenden Normalisierung des Menschen ermöglicht.

Das hier vorgestellte Vorgehen ist unter verschiedenen Aspekten als experimentell zu bezeichnen. So handelt es sich hier erst einmal um den Versuch, das Fundament einer pädagogischen Praxis durch die Übernahme von Foucaults Problematisierung der ethischen Subjektivierung herauszuarbeiten. Dementsprechend ist der Ausgang dieser Untersuchung absolut offen, wobei die Möglichkeit des Scheiterns immer gegeben ist. Aber auch beim Gelingen wird sich der wissenschaftliche Wert dieser Untersuchung erst im Nachhinein zeigen, da die Wertschätzung einer Untersuchung, die versucht ein neues Gebiet zu erschließen, immer von der Verwendung der Ergebnisse durch andere bestimmt ist. Die experimentelle Konzeption der Arbeit erfüllt dabei die von Dewey und Foucault geforderte

Praxis und sein Moralentwurf begründen sich in der Qualität der gelingenden Interaktion, der das begriffliche Denken zwar dienen, welches von diesem aber nie erfasst werden kann.

⁶⁷⁴ Deleuze 1996, S. 81

⁶⁷⁵ Ein ähnliches Vorgehen findet sich in Sarasins Buch über Foucault und Darwin, wo durch die Begegnung dieser Begriffspersonen deren Denken neu erschlossen wird. (Sarasin 2009, S.9)

⁶⁷⁶ Vgl. Klossowski 1998

Überwindung der Endlichkeit des Wissens und die Verortung des wissenschaftlichen Vorgehens in einem offenen Prozess. Über Dewey oder Foucault nicht in einer experimentellen Weise zu schreiben – wie es die meisten Autoren bis heute tun – würde dagegen bedeuten, dass man ihren epistemologischen Standpunkt nicht ernst nimmt bzw. hinter das von diesen Denkern erreichte Wissenschaftsverständnis zurückfallen würde. Wird der experimentelle Aspekt dieser Arbeit allerdings nicht verstanden, kann sie auf den Leser normativ oder gar dogmatisch wirken, da das Wechselspiel zwischen Foucaults und Deweys Position mit einer unkritischen Übernahme ihrer Positionen verwechselt werden kann – Ziel ist aber nicht die Verteidigung der vorgestellten Positionen, sondern die Ermöglichung einer neuen Problematisierung der demokratischen Bildung.

Gleichzeitig bedeutet die hier vertretene Art der Auseinandersetzung mit den Texten Deweys, dass sie sich der Verortung in der bisherigen Dewey-Rezeption verweigert. Zwar wird auch im weiteren Verlauf auf die Dewey-Forschung Bezug genommen, um die verschiedenen Facetten seines Denkens besser auszuarbeiten, doch entzieht sich die durch Foucault ermöglichte Problematisierung und das damit zusammenhängende methodische Vorgehen der bisherigen Leseweisen Deweys. So könnte ein oberflächlicher Blick auf die Arbeit eine Verortung in der John Dewey Rezeption z. B. im Sinne Alexanders oder Shustermans nahelegen, da auch sie Dewey als Vertreter einer modernen Lebenskunst sehen und der ästhetischen Erfahrung eine zentrale Bedeutung in seinem Werk einräumen. Dabei würde man Foucaults Problematisierung der modernen Lebenskunst als Rahmen für die Auseinandersetzung mit Deweys demokratischer Lebenskunst und der besonderen Bedeutung der ästhetischen Erfahrung unter dem Aspekt der Beziehung von Subjekt und Wahrheit vollkommen übergehen. Die Unmöglichkeit der Verortung in der bisherigen Rezeption gilt aber nicht nur für die nun folgenden Teile, in denen die Auseinandersetzung mit Foucault explizit wird, sondern auch für die bisherigen Teile, die durch ihren Aufbau und der Schwerpunktsetzung als Vorbereitung für diesen Teil zu verstehen sind.

5.2 Das Verschwinden des Menschen

Als Ausgangspunkt für die Problematisierung des modernen Individuums bzw. der Beziehung von Subjekt und Wahrheit wird in dieser Arbeit Foucaults Untersuchung des Aufkommens der Humanwissenschaften am Anfang des 19. Jahrhunderts gewählt. In „Die Ordnung der Dinge“ fragt Foucault nach den Bedingungen wahrer Aussagen im wissenschaftlichen Denken vom 16. bis zum 19. Jahrhundert und untersucht die unterschiedlichen historischen

Strukturen des Wissens in der Renaissance, der Klassik und der Moderne. „Eine solche Analyse gehört, wie man sieht, nicht zur Ideengeschichte oder zur Wissenschaftsgeschichte. Es handelt sich eher um eine Untersuchung, in der man sich bemüht festzustellen, von wo aus Erkenntnisse und Theorien möglich gewesen sind, nach welchem Ordnungsraum das Wissen sich konstituiert hat, auf welchem historischen Apriori und im Element welcher Positivität Ideen haben erscheinen, Wissenschaften sich bilden, Erfahrungen sich in Philosophien reflektieren, Rationalitäten sich bilden können, um vielleicht sich bald wieder aufzulösen und zu vergehen.“⁶⁷⁷ Dabei geht es nicht darum, eine Entwicklungsgeschichte aufzuzeigen, sondern verschiedene Episteme – verstanden als Erkenntnisordnung einer wissenschaftlichen Epoche – gegenüberzustellen und zu vergleichen, ohne eine Erklärung ihres Auftretens zu liefern. So war es bis zum Ende des 16. Jahrhunderts die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten, welche die Grundlage für wahre Interpretationen der Welt bot und einen Zuwachs an Wissen ermöglichte. „Die Welt dreht sich in sich selbst: die Erde war die Wiederholung des Himmels, die Gesichter spiegelten sich in den Sternen, und das Gras hüllte in seinen Halmen die Geheimnisse ein, die dem Menschen dienen.“⁶⁷⁸ Oder wie Kögler es formuliert: „Die Erkenntnis ist gleichsam in eine nie endende Hermeneutik der aufeinander verweisenden Zeichen eingeschlossen, wobei die Zeichen etwas bezeichnen, indem sie dem Gegenstand der Erkenntnis ähneln.“⁶⁷⁹ Die Welt galt es zu lesen wie ein offenes Buch, wobei die Bezugspunkte die Bücher des Wissens wie z.B. die Bibel oder die Werke von Aristoteles waren.⁶⁸⁰ Die universelle Ähnlichkeit ist dabei durch die Anwesenheit Gottes bestimmt, weshalb Gott selbst der Vermittler zwischen Zeichen und Bezeichnetem ist. Das klassische Denken des 17. und 18. Jahrhunderts war dagegen von der Repräsentation bzw. der Gleichheit bestimmt, wobei die einzelnen Untersuchungsobjekte in komplexe Ordnungssysteme gemäß ihrer Merkmale verortet wurden. Dementsprechend ist das Tableau das wesentliche Kennzeichen des klassischen Wissens und löst die Interpretation als ein Entschlüsseln der Welt durch Ähnlichkeiten ab. „Diese Beziehung zur Ordnung ist für das klassische Zeitalter ebenso wichtig, wie für die Renaissance die Beziehung zur Interpretation.“⁶⁸¹ Mit der Klassik beginnt das Zeitalter der unmittelbaren Wahrnehmung und der Benennung des Sichtbaren durch die Kategorisierung der sich zeigenden Eigenschaften der Untersuchungsgegenstände.⁶⁸² Die Sprache diente dabei als ein Hilfsmittel, mit dem man den

⁶⁷⁷ Foucault 1974, S. 24

⁶⁷⁸ Ebd. S. 46

⁶⁷⁹ Kögler 1994, S. 46

⁶⁸⁰ Vgl. Foucault 1974, S. 65

⁶⁸¹ Ebd. S. 91

⁶⁸² Vgl. ebd. S. 89

Dingen einen Namen gibt, so dass sich die Natur im geordneten Zeichensystem widerspiegeln konnte. Die Bezeichnungen differenzieren sich vom Einfachen ausgehend bis zum Komplexen und bilden so eine Ordnung der wechselseitigen Repräsentation. Das erkennende Ich hatte die Funktion, sich durch ein Ordnen der Dinge Klarheit zu schaffen, ohne dass es dabei selbst zum Erkenntnisgegenstand wurde. „Das läßt sich auch anders ausdrücken: die Tätigkeit von Menschen bei der Erstellung von Tableaus konnte selbst nicht repräsentiert werden; dafür gab es keinen Platz auf dem Tableau.“⁶⁸³ So entfaltet sich von Descartes *Cogito* aus ein Ordnungssystem, welches durch einen guten Gott seine Berechtigung erfährt und nicht nach dem Sein des Subjekts fragt.⁶⁸⁴ Das Ende der Klassik und der Übergang zur Moderne bestimmt sich dann durch den Verlust der einfachen Bezeichnung des Sichtbaren: „Die Schwelle zwischen Klassik und Modernität ist endgültig überschritten worden, als die Wörter sich nicht mehr mit den Repräsentationen überkreuzten und die Erkenntnis der Dinge nicht mehr spontan rasterten.“⁶⁸⁵ Ab dem 19. Jahrhundert zeichnete sich das wissenschaftliche Denken durch die Frage nach dem ursprünglichen Prinzip hinter der sichtbaren Welt aus. „So erfindet sich die europäische Kultur eine Tiefe, in der nicht mehr von Identitäten, unterscheidenden Merkmalen, zusammenhängenden Tafeln mit all ihren Wegen und möglichen Bahnen, sondern von großen verborgenen Kräften, die von ihrem ursprünglichen und unzugänglichen Kern her entwickelt sind, und vom Ursprung, von der Kausalität und der Geschichte die Rede sein wird.“⁶⁸⁶ So konnten sich moderne Disziplinen wie die Ökonomie als Frage nach der Arbeit, die Biologie als Frage nach dem Leben und die Philologie als die Frage nach dem geschichtlichen Sein der Sprache aus der Analyse der Reichtümer, der Naturlehre und der allgemeinen Grammatik der Klassik entwickeln. Foucaults Analysen konzentrieren sich auf diese Disziplinen, weil sie die Grundlage für die Frage nach dem Menschen als arbeitendes, lebendes und sprechendes Wesen boten und den Menschen als Forschungsobjekt somit überhaupt erst ermöglichten. „Der Mensch mit seinem eigenen Sein, mit seiner Kraft, sich Repräsentationen zu geben, taucht mit einer durch die Lebewesen, die Tauschgegenstände und die Wörter bestimmenden Tiefe auf, als sie unter Aufgabe der Repräsentation, die bis dahin ihr natürlicher Sitz gewesen war, sich in die Tiefe der Dinge zurückziehen, sich in sich selbst gemäß den Gesetzen des Lebens, der Produktion und der Sprache drehen.“⁶⁸⁷ Oder an einer anderen Stelle heißt es: „Vor dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts existiert der Mensch nicht. Er existiert ebensowenig wie die Kraft des Lebens,

⁶⁸³ Dreyfus und Rabinow 1994, S. 45

⁶⁸⁴ Vgl. Foucault 1974, S. 377

⁶⁸⁵ Ebd. S. 368

⁶⁸⁶ Ebd. S. 308

⁶⁸⁷ Ebd. S. 378

die Fruchtbarkeit der Arbeit oder die historische Mächtigkeit der Sprache.“⁶⁸⁸ So wurde mit der Suche nach dem ursprünglichen Prinzip, aus dem die sichtbare Welt hervorgeht, die Frage nach dem Wesen des Menschen im Gegensatz zur klassischen Episteme möglich. „Aber es gab kein erkenntnistheoretisches Bewußtsein vom Menschen als solchem. Die klassische Episteme gliederte sich nach Linien, die in keiner Weise ein spezifisches und eigenes Gebiet des Menschen isolieren.“⁶⁸⁹ Natürlich konnte man den Menschen im klassischen Denken als erkennendes Vernunftwesen in einer natürlichen Hierarchie gegenüber den anderen Lebewesen einordnen, aber der Mensch als arbeitendes, sprechendes und lebendes Wesen war noch nicht denkbar.

Da die Wissenschaft vom Menschen sich nicht auf ein gegebenes wissenschaftliches Gebiet beziehen konnte, entwickelten sich die Humanwissenschaften parallel zur Ökonomie, Biologie und Philologie, welche den Menschen als arbeitenden (Soziologie), als lebenden (Psychologie) und sprechenden (Literaturwissenschaft) in seinem Wesen zu bestimmen versuchten.⁶⁹⁰ Dementsprechend bestimmt Foucault die Humanwissenschaften als die anthropologisierte Form der Biologie, Ökonomie und der Philologie.⁶⁹¹ Gleichzeitig wird das Wissen, welches vom Menschen als sterbliches Wesen mit all seinen Eigenschaften und Grenzen ausgeht endlich, und verliert sich nicht mehr in der unendlichen Differenzierung der Gleichheit oder Ähnlichkeit. Schließlich beanspruchten die aufkommenden Humanwissenschaften durch ihre Bestimmung des Wesens des Menschen, die eigentliche Begründung für die anderen Wissenschaften liefern zu können. Durch diesen universellen Anspruch, der sich der Kritik entzieht, löst die Anthropologie den Dogmatismus ab.⁶⁹² Und so warnt Foucault: „Die „Anthropologisierung“ ist heutzutage die große innere Gefahr der Wissenschaft.“⁶⁹³ Diese Warnung ist aber nur verständlich vor dem Hintergrund, dass Foucault den Humanwissenschaften trotz ihrer Verortung in den modernen Epistemem den Status der Wissenschaftlichkeit abspricht.⁶⁹⁴ So sind die Humanwissenschaften dadurch bestimmt, dass sie den Menschen als ein empirisches Wesen anhand seiner Arbeit, seinem Sprechen und seinem Leben untersuchen, um so sein eigentliches Sein zu objektivieren bzw. ihn als Subjekt durch seine transzendentalen Bedingungen zu bestimmen. „Das Erscheinen dieses empirisch-transzendentalen Wesens, dieses Wesens, von dem das Denken unaufhörlich mit dem Ungedachten verwoben wird, dieses stets von einem Ursprung getrennten Wesens,

⁶⁸⁸ Ebd. S. 373

⁶⁸⁹ Ebd. S. 373

⁶⁹⁰ Vgl. ebd. S. 413

⁶⁹¹ Vgl. ebd. S. 426

⁶⁹² Vgl. ebd. S. 411f.

⁶⁹³ Ebd. S. 417

⁶⁹⁴ Vgl. ebd. S. 437

der ihm in der Unmittelbarkeit der Wiederkehr verheißen ist – dieses Erscheinen gibt den Humanwissenschaften ihren besonderen Anstrich.“⁶⁹⁵ Somit sind die Humanwissenschaften in einer ewigen Spirale gefangen, in der sie sich ständig revidieren, indem sie zwischen der Positivität des Menschen und seinem wahren Menschensein zu vermitteln versuchen. „Sie gehen von dem, was der Repräsentation gegeben wird, zu dem, was die Repräsentation möglich macht, was aber wiederum Repräsentation ist. So versuchen sie weniger, wie die anderen Wissenschaften, danach, sich zu verallgemeinern oder zu präzisieren, als danach, sich unaufhörlich zu entmystifizieren...“⁶⁹⁶ Dieses Dilemma führt zu einer modernen Innerlichkeit des Denkens, welches sich immer tiefer durch das zu begründen versucht, was sich ihm entzieht.⁶⁹⁷ Foucault kritisiert also nicht grundsätzlich die modernen Episteme, sondern die Humanwissenschaften als unwissenschaftlichen Irrweg, der durch die Reduktion aller Positivitäten auf das wahre Sein des Menschen die anderen Wissenschaften bedroht – nicht die historische Bedingtheit bedroht die wissenschaftliche Forschung, sondern eine in sich widersprüchliche Fragestellung, die sich jeglicher Wahrheitsfindung entzieht und gleichzeitig einen universellen Geltungsanspruch vertritt. Foucault gibt also den Wahrheitsbegriff nicht auf, sondern verortet ihn innerhalb bestimmter Episteme, wobei sich zeigt, dass der humanistische Wahrheitsbegriff dem modernen wissenschaftlichen Denken widerspricht. Das Buch endet mit der bekannten Schlussfolgerung, dass mit der Veränderung der Disposition des Wissens auch die Frage nach dem Menschen verschwinden wird. Doch betont Foucault schon am Anfang des Buches dessen positive Bedeutung: „Indessen gibt es eine Stärkung und tiefe Beruhigung, wenn man bedenkt, daß der Mensch lediglich eine junge Erfindung ist, eine Gestalt, die noch nicht zwei Jahrhunderte zählt, eine einfache Falte in unserem Wissen, und daß er verschwinden wird, sobald unser Wissen eine neue Form gefunden haben wird.“⁶⁹⁸ Die Psychoanalyse und die Ethnologie haben in der modernen Episteme einen besonderen Platz, obwohl sie immer noch im Sinne der Humanwissenschaften als unwissenschaftlich zu bezeichnen sind.⁶⁹⁹ So geht die Psychoanalyse nicht mehr von einem klar zu bestimmenden Menschen aus, sondern von der Uneinholbarkeit des Unbewussten im menschlichen Denken und Handeln, wobei dieses Unbewusste durch eine Mythologie von der menschlichen Lust, dem Gesetz und dem Tod bestimmt wird.⁷⁰⁰ Die

⁶⁹⁵ Ebd. S. 420

⁶⁹⁶ Ebd. S. 436

⁶⁹⁷ Kant ist für Foucault noch der konsequenteste Denker der Gegenüberstellung des Transzendentalen und des Empirischen, wogegen Hegel, Marx u.a. hinter Kant zurückfallen, da sie den Widerspruch zu vermitteln versuchen und so das Denken in sich selbst gefangen halten.

⁶⁹⁸ Foucault 1974, S. 26f.

⁶⁹⁹ Vgl. ebd. S. 447

⁷⁰⁰ Vgl. ebd. S. 448f.

Ethnologie betont dagegen wiederum die Verschiedenheit der Kulturen und der menschlichen Existenzformen, allerdings geht sie von der Souveränität des europäischen Denkens aus und ist somit auch den zentralen Kategorien Arbeit, Sprache, Leben bzw. Bedürfnis bestimmt.⁷⁰¹ Beide Disziplinen gehen also nicht mehr vom Menschen aus, sondern können vielmehr das Menschenbild der Humanwissenschaften hinterfragen und diese in ihren eigenen Grenzen erfahrbar machen.⁷⁰² Der Linguistik spricht Foucault allerdings eine besondere Rolle zu, da sie sich nicht auf einem begrifflich und inhaltlich vorgeprägten Gebiet entfaltet, sondern selbst „das Prinzip einer ursprünglichen Entschlüsselung“⁷⁰³ ist. Ähnlich dem Denken der Renaissance geht es um ein Denken, was sich in der Sprache entfaltet, sich allerdings dessen bewusst ist und so einen kritischen Selbstbezug ermöglicht. Dementsprechend ist es die Frage nach dem Sein der Sprache in der formalen Reflexion der Linguistik und der Literatur Batailles, Blanchots und Klossowskis, welche den Menschen als sprechendes, arbeitendes und lebendes Wesen verschwinden lässt und mit ihm die Endlichkeit im Denken.⁷⁰⁴

5.3 Deweys Humanismus vor dem Hintergrund von Foucaults Humanismuskritik

Vor diesem Hintergrund stellt sich natürlich die Frage, ob Dewey ein typischer Vertreter des modernen Denkens ist und ob der Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit sich auch auf seinen Humanismus beziehen lässt. Am Anfang dieser Arbeit wurde gezeigt, wie Dewey durch eine Genealogie des philosophischen Denkens den herrschenden Wahrheitsbegriff in der Philosophie problematisiert. Dabei hat er philosophische Fragen nach den ursprünglichen Wesenheiten und den letzten Prinzipien – im Hinblick auf die Erfolge des Experimentalismus in den Naturwissenschaften und die Verabschiedung des Substanz- bzw. Wesensbegriffs und die Teleologie durch die Evolutionstheorie – als unzeitgemäß kritisiert und so die gegenwärtige Bedeutungslosigkeit der Philosophie bei der Sinnstiftung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens begründet. Statt nach dem ursprünglichen Sein zu fragen, sollte die Philosophie gemäß der experimentellen Logik von den Erfahrungen ausgehen, die durch bestimmte Handlungen innerhalb einer zu bestimmenden Situation ermöglicht werden. So vertritt Dewey ein experimentelles Wahrheitsverständnis, welches sich über das Verständnis der Rekonstruktion von Erfahrungen begründet und somit immer auch einen praktischen Zweck verfolgt. Das Wahrheitsverständnis bezieht sich dabei aber nicht auf das Erfassen der

⁷⁰¹ Vgl. ebd. S. 450f.

⁷⁰² Vgl. ebd. S. 453f.

⁷⁰³ Ebd. S. 456

⁷⁰⁴ Vgl. ebd. S. 461

ursprünglichen Gesetzmäßigkeit von Interaktionsprozessen, aus der die verschiedenen Erfahrungen hervorgehen, sondern immer nur auf die Beziehung der situativen Bedingungen, Handlungen und den erfahrbaren Konsequenzen. Die Interaktion ist bei Dewey also nicht als ein ursprüngliches Prinzip oder eine transzendente Kategorie zu verstehen, aus der sich die empirische Welt ableiten lässt, sondern in seiner Wirklichkeit nicht fassbar, da sich der jeweilige Interaktionsprozess in seiner besonderen Form nur in einer bestimmten Situation verwirklicht, d.h. es gibt nicht den Interaktionsprozess an sich, den es zu bestimmen gilt, da er die Wechselwirkung aller Kräfte bezeichnet, welche eine Situation ausmachen. Auch ist die Wahrnehmung einer Situation selbst als eine Interaktion zu verstehen, welche sich durch die Umweltreize und die Bedeutungen entfaltet und ist deshalb auf kein universelles Erkenntnissubjekt zurückzuführen. Dementsprechend kann die Interaktion an sich genauso wenig wie die Interaktion für ein Subjekt zum Untersuchungsgegenstand werden, sondern nur die Art der jeweiligen Integration in den Interaktionsprozess. Da für Dewey das menschliche Denken und Handeln immer schon in Interaktionsprozesse eingebunden ist, ist die einzig rationale Form des Handelns der Entwurf von Handlungshypothesen auf der Grundlage der Erinnerung früherer Erfahrungen und deren experimenteller Erprobung. Der Wahrheitsgehalt einer philosophischen oder wissenschaftlichen Überlegung stellt sich dann mit der jeweiligen Erfahrung ein. Der Erfahrungsbegriff ist dabei auch keine gegebene transzendente Kategorie, sondern Ausdruck einer gelingenden Interaktion, die sich durch die jeweiligen Bedeutungen, die jeweiligen Handlungen und die jeweiligen Qualität bestimmt. Somit trifft der Vorwurf Foucaults gegenüber der Lebensphilosophie, dass Erfahrungen und Erleben immer noch von einem Subjekt her gedacht werden und damit doch wieder in der Transzendentalphilosophie enden, hier nicht zu.⁷⁰⁵ Bei Dewey ist es nicht das Subjekt was eine Erfahrung macht, sondern ein Lebewesen, welches sich in einem Wachstumsprozess befindet, weshalb bei ihm auch die erfahrbare Qualität nicht in einer subjektiven Empfindung, sondern in einer gelingenden Interaktion begründet wird. Deweys naturalistische Metaphysik dient dabei lediglich als eine Interpretation der Natur als ein nicht teleologischer Prozess, um so den Rahmen für ein auf die Erfahrung zielendes Denken zu geben und das Denken und Handeln des Menschen in einem offenen Prozess zu verorten. Dabei wird das menschliche Wissen (und damit auch die naturalistische Metaphysik) als ein Element im Interaktionsprozess bestimmt, welches sich mit der Veränderung der Wechselwirkungen auch immer wieder neu gestalten muss. Ziel der wissenschaftlichen Forschung ist nicht die absolute Erkenntnis, sondern immer wieder neue Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen, wodurch

⁷⁰⁵ Vgl. ebd. S. 388

die wissenschaftliche Forschung zu einem unendlichen Prozess wird und das Wissen von seiner Endlichkeit befreit wird. Dem Beherrschen durch Erkenntnis wird so das experimentelle Vorgehen zur Integration in einen natürlichen Wachstumsprozess entgegengestellt. Begriffliche Gegensätze und Widersprüche (Subjekt/Objekt, transzendental/empirisch, Individuum/Gesellschaft, Mittel/Zweck, Kultur/Natur, Erfahren/Begreifen usw.) entspringen den Objektivierungen problematischer Situationen und werden bei ihm nicht vermittelt, sondern experimentell überwunden. Da Dewey sich von jeglichem Ursprungsdenken verabschiedet hat und vielmehr im Bewusstsein seiner eigenen Immanenz sich immer wieder durch die experimentellen Erfahrungen neu begründen muss, ist er kein Vertreter der Humanwissenschaften auf der Grundlage der modernen Episteme im Sinne Foucaults.

Dewey entgeht somit auch dem Dilemma der Humanwissenschaften, da er nicht die erfahrbare Wirklichkeit anhand der Bestimmung des Wesens des Menschen oder des transzendentalen Subjekts zu erfassen und zu beurteilen versucht. Zwar vertritt Dewey ein Verständnis des Menschen, wenn er davon ausgeht, dass der Mensch in seinem Denken und Handeln durch Gewohnheiten bestimmt ist, doch sind Gewohnheiten immer konkrete Praktiken, die nicht Ausdruck einer ursprünglichen Wesenheit sind, sondern aus der jeweiligen Interaktion mit der Umwelt erwachsen sind. So begründet sich Deweys Humanismus nicht in einem Wesen vom Menschen, sondern durch die Gewohnheit, kreativ und kooperativ an der nachhaltigen Verbesserung der erfahrbaren Wirklichkeit mitzuarbeiten. Ausgangspunkt ist dabei nicht die Vorstellung einer Verbesserung der Welt gemäß den menschlichen Bedürfnissen, sondern eine bewusste Suche für Handlungskonsequenzen, welche auf lange Sicht immer wieder neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Der Humanismus ist dabei selbst als eine zu etablierende Gewohnheit zu verstehen, welche sich aus gewissen Hypothesen ableitet und sich erst noch in der Erfahrung bestätigen muss – das Interesse und die Wertschätzung des Humanismus begründet sich durch die Erfahrung, welche mit seiner Praxis einhergeht. Deweys Humanismus ist somit der Versuch, den Naturprozess durch eine humane Sinnstiftung in eine neue Richtung zu lenken. Grundlage dafür ist nicht das transzendente Subjekt, sondern das demokratische Subjekt, welches nicht ursprünglich gegeben ist, sondern durch einen Subjektivierungsprozess vermittelt wird. Außerdem ist für Dewey das traditionelle Wahrheitsverständnis mit seiner Unterteilung in Erfahrungswissen und wahre Erkenntnis immer auch Ausdruck eines hierarchischen Denkens, welches der offenen wissenschaftlichen Forschung zum Wohl der Menschen entgegensteht. Die Unwissenschaftlichkeit begründet sich hierbei in einer politischen Implikation, wodurch

die Wissenschaft immer auch Teil einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur wird. Das Wissen zu demokratisieren bedeutet dagegen, das Wohl des Menschen in den Mittelpunkt zu stellen, indem man den individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozess fördert. Die Humanisierung der Industriegesellschaft bedeutet also nicht die Industrie dem Menschen anzupassen, sondern Arbeitsbedingungen zu schaffen, welche die ästhetische Erfahrung als Ausdruck einer gelingenden Interaktion in möglichst vielen Bereichen ermöglichen. Und auch wenn Dewey vom Menschen als einem arbeitenden, sprechenden und lebenden Wesen ausgeht, so liegt der Wert der Arbeit nicht in der Produktivität sondern in der erfahrbaren Qualität des Wachstumsprozesses, die Sprache wird nicht vom Subjekt her gedacht, sondern von einem sich entwickelnden Geist, in welchen der Mensch hineinwächst und den er gemäß seiner Erfahrungen mitentwickelt und auch das Leben wird nicht von der Endlichkeit des Menschen sondern von der Unendlichkeit des Naturprozesses her bestimmt.

Es darf an dieser Stelle aber nicht übersehen werden, dass Foucaults Untersuchung sich nur auf die Entwicklung einiger wissenschaftlicher Disziplinen im europäischen Raum bezieht und deshalb eine Verortung von Deweys Denken in dieser Geschichte etwas Willkürliches haben muss. So verlangt Dewey von der Philosophie gerade, dass sie sich an dem modernen Wissens- und Wahrheitsverständnis orientieren soll, welches für ihn durch eine experimentelle Logik bestimmt ist. Foucault behandelt in seiner Untersuchung die Naturwissenschaften dagegen gar nicht und untersucht die moderne Episteme ausgehend von der Ökonomie, Biologie und Philologie nur im Hinblick auf die Entwicklung der Humanwissenschaften. Worum es hier geht, ist vielmehr zu zeigen, wie beide Denker sich von einer dualistischen Wissensform zu befreien versuchen, welche sich in der Frage nach der Ursprünglichkeit verfangen hat. Zwar befindet sich diese Wissensform in einem unendlichen Prozess der ständigen Neubegründung, doch ist es gerade die Hoffnung auf die Endlichkeit des Wissens und die absolute Erkenntnis der Welt (oder auch das tragische Bewusstsein des ewigen Scheiterns), welche dieses Wissen charakterisiert. Dagegen verorten sich Foucault und Dewey bewusst in einem unendlichen Wissensprozess, auf den sie durch ihre Arbeit Einfluss nehmen wollen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass beide von einem Denken ausgehen, welches nicht mehr innerlich bzw. subjektzentriert ist, sondern sich immer wieder der Erfahrung dessen aussetzt, was über die gegebene Wirklichkeit hinausgeht. So ist es beim frühen Foucault die Erfahrung des Seins der Sprache durch die Untersuchung der sprachlichen Bedingungen von wahren Aussagen, welche die herrschenden Bedeutungen und Sinnstiftungen immer wieder über sich hinausführt, um dadurch die Sprache selbst immer wieder zu verändern; bei Dewey ist es die Erfahrung der gelingenden Interaktion bei der

Überwindung problematischer Situationen, welche immer wieder neue Formen der Interaktion ermöglicht. Da beide sich letztlich auf etwas beziehen, was sie nicht kontrollieren können, in dem sie sich aber zurechtfinden müssen, sind sie konsequenterweise dem experimentellen Vorgehen verpflichtet. So versucht Foucault durch die Diskursanalyse neue Diskurse zu ermöglichen und Dewey durch die Entwicklung von Hypothesen zur Überwindung problematischer Situationen neue Interaktionsmöglichkeiten zu entdecken. Dementsprechend ist das Verhältnis zur philosophischen Tradition durch das Bewusstsein der Zugehörigkeit bestimmt, wobei beide gleichzeitig versuchen durch ein neues Wahrheits- und Wissensverständnis auf sie einzuwirken, um sie so neu zu begründen. So steht Foucaults Denken nicht jenseits der Subjekt- bzw. Transzendentalphilosophie, sondern arbeitet an ihrer Überwindung, indem er von historischen Erfahrungen ausgeht, in denen sich die historisch bedingte transzendente Vernunft durch die empirisch erfahrbaren Tatsachen bestimmen lässt, wobei die transzendente Vernunft - losgelöst vom Subjekt und durch die Konzentration auf die Konstitution wahrer Diskurse - zur Episteme bzw. Disposition wird. Deweys Anliegen ist dagegen die Neubegründung der Philosophie, um ihr wieder die sinnstiftende Funktion für das individuelle und gesellschaftliche Leben zurückzugeben. Beide zeichnen sich dadurch aus, dass sie in ihrer jeweiligen philosophischen Tradition die Frage nach dem Ursprung durch die Frage nach der Wirkung ersetzen bzw. das Was durch das Wie. So trennt Foucault das kritische aufklärerische Denken vom Humanismus und Dewey den Humanismus vom Wesen des Menschen. Es gäbe an dieser Stelle noch viele Möglichkeiten, die Beziehungen und Differenzen von Foucault und Dewey im Bezug auf ihr Wissenschaftsverständnis zu untersuchen, doch ist für diese Arbeit erst einmal nur wichtig festzustellen, dass Dewey sich von einem Wahrheits- und Wissensverständnis verabschiedet, welches vom Menschen ausgeht und so für Foucault die Grundlage für die Normalisierung der Menschen zu modernen Individuen bietet.

5.4 Die Analyse von Machtbeziehungen

In den 70er Jahren erweiterte Foucault seine Forschungsperspektive, indem er die Archäologie des Wissens, die sich nur auf die diskursive Ebene bezog, durch eine Genealogie der nicht-diskursiven Praktiken ergänzte. Immer noch seiner Kritik der Objektivierung des menschlichen Wesens verpflichtet, interessierte er sich nun für Praktiken, welche mit dem Wissen über das menschliche Subjekt einhergehen bzw. die die Wissensproduktion über das menschliche Wesen fördern. Dabei geht es nicht um die Entdeckung verborgener Kausalitäten

zwischen den Praktiken und dem Wissen, sondern allein um die Korrelation ihres historischen Auftretens.⁷⁰⁶ Indem Foucault das menschliche Subjekt im Kontext institutioneller Praktiken behandelte, wendete er sich auch anderen Wissensformen als den wissenschaftlichen zu. Gleichzeitig wird durch das Interesse an institutionellen Praktiken, die den Menschen in seinem Denken und Handeln zu beeinflussen versuchen, der Machtbegriff zu einer der zentralen Analysekategorien. Gemäß seiner grundsätzlichen Verweigerung der Frage nach dem Wesen und dem Ursprung, bestimmt Foucault nicht, was Macht genau ist und worin sie sich begründet, sondern untersucht, wie sie ausgeübt wird.⁷⁰⁷ Foucault ist somit kein traditioneller Machttheoretiker, da es für ihn Macht nicht jenseits ihrer Verwirklichung gibt, deren besondere Form es zu analysieren gilt.⁷⁰⁸ „Das heißt natürlich, dass es so etwas wie die Macht nicht gibt, eine Macht, die global und massiv oder in diffusem, konzentriertem oder verteiltem Zustand existiere... Macht existiert nur als Handlung, auch wenn sie natürlich innerhalb eines weiten Möglichkeitsfeldes liegt, das sich auf dauerhafte Strukturen stützt.“⁷⁰⁹ Macht verwirklicht sich durch Handlungen, die versuchen ein Handlungsfeld zu strukturieren, um so die Wahrscheinlichkeit von bestimmten Handlungen zu fördern.⁷¹⁰ Die Machtausübung ist dabei auf einen Zuwachs an Wissen angewiesen, um so die Einflussnahme auf das Handeln der anderen immer rationaler zu gestalten – so kann es ohne ein Wissen vom Menschen auch keine Macht über Menschen geben. Wissen und Macht ergänzen sich gegenseitig, denn Wissen ist erst durch seine Beziehung zu den Machtstrukturen als Wissen wirksam und die Macht braucht ein Wissenssystem, welches Zweck-Mittel-Relationen bestimmt.⁷¹¹ Der Machtbegriff ist dadurch, dass er sich auf die Strukturierung eines Handlungsfeldes bezieht, strategisch zu verstehen und nicht politisch. „Zweifellos muß man Nominalist sein: die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt.“⁷¹² Und an einer anderen Stelle betont er: „Wenn man von Macht spricht, dann denken die Menschen sofort an eine politische Struktur, an eine Regierung, an eine herrschende soziale Klasse, an den Herrn gegenüber dem Knecht usw. An so etwas denke ich überhaupt nicht, wenn ich von Machtbeziehungen spreche.“⁷¹³ Der politisch verstandene Machtbegriff geht immer davon aus, dass die Macht jemandem oder einer Gruppe gehört, die

⁷⁰⁶ Vgl. Dreyfus und Rabinow 1994, S. 235

⁷⁰⁷ Vgl. Foucault 2005, S. 284

⁷⁰⁸ Es muss hier auf die Arbeit von Wolfgang Detel hingewiesen werden, der Foucaults Machtanalyse mit anderen Machttheorien vergleicht und dabei Foucaults Originalität herausarbeitet (vgl. Detel 1998, S. 19ff.).

⁷⁰⁹ Foucault 2005, S. 285

⁷¹⁰ Vgl. ebd. S. 286

⁷¹¹ Vgl. Foucault 1992, S. 33

⁷¹² Foucault 1998, S. 114

⁷¹³ Foucault 2005, S. 890

dann andere zu beherrschen oder zu unterdrücken versuchen. Da Foucault aber nicht vom menschlichen Subjekt als der ursprünglichen Instanz ausgeht, besitzt niemand die Macht. Und auch wenn die Macht immer ein Ziel verfolgt, bedeutet dies nicht, dass es jemanden gibt, der die Zielsetzung vorgegeben hat. „Die Machtbeziehungen sind gleichzeitig intentional und nicht-subjektiv.“⁷¹⁴ Natürlich gibt es Individuen oder Gruppen, die von gewissen Machtverhältnissen profitieren, doch reproduzieren sie durch ihr Handeln vielmehr deren Strukturen und Strategien, ohne diese ursprünglich zu begründen. „Das Problem, das sich heute stellt, ist, herauszufinden, welches die Bedingungen sind, die jedem Subjekt überhaupt auferlegt sind, so dass es sich in das systematische Netz dessen, was uns umgibt, einfügen, darin funktionieren und als Knotenpunkt dienen kann... Aufeinanderfolgende Subjekte beschränken sich darauf, durch Seiteneingänge ins Innere eines Systems zu gelangen, das sich nicht nur mit seiner eigenen Systematik erhält, die in gewissem Sinne vom Bewusstsein des Menschen unabhängig ist, sondern auch unabhängig von der Existenz des einen oder anderen Subjekts eine eigene Existenz zu haben scheint.“⁷¹⁵ Und so betont Detel: „Gewiß bleiben die individuellen Träger der Machtrelationen für die Machtanalytik uninteressante „Punkte“ aber zugleich müssen diese Punkte die Machtrelationen aus ontologischer Perspektive immer neu instantiieren und reproduzieren.“⁷¹⁶ Ohne handelnde Subjekte gibt es keine Machtstrukturen und ohne Machtstrukturen keine handelnden Subjekte, wobei sich Foucaults Analyse nicht mit dem Handeln einzelner Subjekte auseinandersetzt, sondern mit Machtbeziehungen, die das subjektive Handeln konstituieren. „Nicht die Macht, sondern das Subjekt ist deshalb das allgemeine Thema meiner Forschung. Aber die Analyse der Macht ist selbstverständlich unumgänglich“⁷¹⁷ So widerlegt Detel die (in Deutschland) weit verbreitete Lesart Honneths, der die Machtanalyse vom sozialen Kampf und dem Interessenkonflikt der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen her analysiert, anstatt die Interessen der Akteure auf bestimmte Machtbeziehungen zurückzuführen.⁷¹⁸ Oder in den Worten Foucaults: „Allgemein glaube ich, dass die Macht sich nicht vom (individuellen und kollektiven) Willen her konstruiert und auch nicht aus Interessen ableiten lässt. Die Macht lässt sich von Mächten, von Manigfaltigkeiten an Fragen und Machteffekten her konstruieren und funktioniert da heraus.“⁷¹⁹ Es handelt sich nicht um ein repressives, sondern um ein regulatives Machtverständnis, welches sich dadurch auszeichnet, dass die Macht selbst in den Wünschen, Interessen und Bedürfnissen der

⁷¹⁴ Foucault 1998, S. 116

⁷¹⁵ Foucault 2002, S. 529

⁷¹⁶ Detel 1998, S. 29

⁷¹⁷ Foucault 1996, S. 15

⁷¹⁸ Vgl. Detel 1998, S. 63

⁷¹⁹ Foucault 2003 (b), S. 304

Individuen zum Ausdruck kommt und so die Reproduktion der Machtverhältnisse durch einen – das Subjekt bestimmenden – Willen zur Macht garantiert. „In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion.“⁷²⁰ Bei den von Foucault untersuchten Machtverhältnissen geht es um den Willen des modernen Individuums, sich wie ein normaler Mensch mit gesundem Menschenverstand zu verhalten. Die repressive Macht zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass die eigenen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse durch Gewalt und Verbote frustriert werden.⁷²¹ Werden Menschen durch physische Gewalt zu einem bestimmten Verhalten gezwungen, handelt es sich also nicht um eine Machtbeziehung im Sinne Foucaults, da es Macht nur gibt, wo es verschiedene Handlungsmöglichkeiten gibt, auf die versucht wird Einfluss zu nehmen.⁷²² „Das heißt, dass es in Machtbeziehungen notwendigerweise Möglichkeiten des Widerstands gibt, denn wenn es keine Möglichkeiten des Widerstands – gewaltsamer Widerstand, Flucht, List, Strategien, die die Situationen umkehren – gäbe, dann gäbe es überhaupt keine Machtbeziehung... Wenn es Machtbeziehungen gibt, die das gesamte soziale Feld durchziehen, dann deshalb, weil es überall Freiheit gibt.“⁷²³ Dies bedeutet nicht, dass es keine Herrschaftsbeziehungen gibt, sondern nur, dass Machtverhältnisse nicht auf Herrschaftsverhältnisse reduziert werden dürfen. „Diese Analysen der Machtbeziehungen bilden ein komplexes Feld; sie stoßen manchmal auf etwas, das man als Herrschaftstatsachen oder als Herrschaftszustände bezeichnen kann, in denen Machtbeziehungen, anstatt veränderlich zu sein und den verschiedenen Mitspielern eine Strategie ermöglichen, die sie verändern, vielmehr blockiert und erstarrt sind.“⁷²⁴ Mit jeder Machtform – wenn sie regulierend und nicht nur durch physische Gewalt unterdrückend ist – entstehen auch Widerstandsformen und damit einhergehend auch neue Wissensformen. „Der Diskurs befördert und produziert Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam.“⁷²⁵ Diese Widerstandsformen können sich aber nur an bestimmten Orten als die jeweilige Gegenmacht entwickeln und sind somit konkrete Widerstandspraktiken.⁷²⁶ So sind die verschiedenen Orte einer Gesellschaft durch ihre jeweiligen Machtstrukturen und die ihr entgegengesetzte Gegenmacht bestimmt. „Die Gesellschaft ist ein Archipel aus verschiedenen

⁷²⁰ Foucault 1994, S. 250

⁷²¹ Vgl. Detel 1998, S. 59f.

⁷²² Vgl. Foucault 2005, S. 287

⁷²³ Ebd. S. 890

⁷²⁴ Ebd. S. 878

⁷²⁵ Foucault 1998, S. 122

⁷²⁶ Vgl. ebd. S.117

Mächten.“⁷²⁷ Die verschiedenen Machtformen innerhalb einer Gesellschaft gehen dabei komplexe Beziehungen untereinander ein, wodurch sie sich gegenseitig fördern und so schließlich zu einer Gesellschaft führen, die sich durch eine bestimmte Strategie zur Rekonstruktion der gesellschaftlichen Ordnung auszeichnet. „Die individuellen, lokalen Machtbeziehungen aktualisieren demnach die Machtformen, und die Machtformen aktualisieren ihrerseits die globalen Machtstrukturen und Dispositive – keine lokalen Machtbeziehungen ohne Machtform und globale Machtstruktur, und keine Machtform oder globale Machtstruktur ohne lokale Machtbeziehung.“⁷²⁸ Foucault analysiert dabei die Gesellschaft nicht von den Institutionen her, sondern die Institutionen basieren selbst auf Machtformen, die sich bereits in der sozialen Praxis als wirkungsvoll bewährt haben. Die Genealogie untersucht somit, wie sich bestimmte Machtformen in den Institutionen etabliert haben, wie sich die Institutionen gegenseitig förderten und wie sich so eine bestimmte Machtform als Charakteristikum einer Gesellschaft durchsetzen konnte. Die Problematisierung des menschlichen Subjekts bestimmt sich hier durch die Untersuchung der Machtformen der modernen Gesellschaft (Disziplinarmacht, Pastoralmacht, Bio-Macht, Gouvernamentalität). Dabei zeigt sich, dass die moderne Gesellschaft durch die allgemeine Strategie bestimmt ist, den Menschen zu disziplinieren, normalisieren und schließlich regierbar zu machen.

5.5 Die Disziplinierung im Namen des normalen Menschen

Foucaults Buch „Überwachen und Strafen“ aus dem Jahr 1975 ist eine Genealogie der institutionellen Praktiken, die durch Disziplinierungstechniken auf die Normalisierung des menschlichen Denkens und Handelns zielen, um so die Menschen als Individuen in den modernen Gesellschaftskörper zu integrieren. In dieser Untersuchung zeigt Foucault, dass bis zum 19. Jahrhundert die öffentliche Marter als das wirkungsvollste Instrument des Strafsystems galt, um die herrschende Ordnung aufrechtzuerhalten. Die Funktion der öffentlichen Marter war, die Macht des Königs am Körper des Verbrechers durch Zeichen sichtbar zu machen, da ein Verbrechen immer als ein Angriff auf den Willen des Souveräns galt.⁷²⁹ Die gefolterten Körper sollten dabei als Abschreckung dienen und die Ehrfurcht vor der Macht des Herrschers erhöhen. Tatsächlich verfehlte die Marter meist ihre abschreckende Wirkung, da die Zuschauer sie nur als ein unterhaltsames Spektakel wahrnahmen oder der

⁷²⁷ Foucault 2005, S. 229

⁷²⁸ Detel 1998, S. 31

⁷²⁹ Vgl. Foucault 1994, S. 63

Verurteilte durch die Sympathie des Volkes zum Helden gekürt wurde.⁷³⁰ Ab dem 19. Jahrhundert wurde die Marter durch die Disziplinierung abgelöst, welche nicht mehr das Ziel hatte die Macht des Herrschers sichtbar zu machen, sondern das Verhalten des Straftäters zu bessern und diesen so zu resozialisieren.⁷³¹ Um die Verflechtung von Macht und Wissen in Bezug auf die Wahrheit des Subjekts und die Konstitution des modernen Individuums zu untersuchen, bot sich für Foucault das Aufkommen der Disziplinierung des Menschen im Strafvollzug als Forschungsobjekt an, da hier die Entwicklung des Wissens vom Menschen im Kontext institutioneller Praktiken besonders deutlich wird.⁷³² Ausgangspunkt seiner Untersuchung ist das Verständnis der Disziplin als einer Machtform, die sich dadurch bestimmt, den menschlichen Körper in verschiedene Kategorien zu unterteilen, diesen eine Bedeutung zuzusprechen, um sie dann gemäß den gesellschaftlichen Anforderungen in einem Funktionszusammenhang zu organisieren. „Der menschliche Körper geht in die Machtmaschinerie ein, die ihn durchdringt, zergliedert und wieder zusammensetzt.“⁷³³ Ziel ist dabei, die Fähigkeiten und die Effizienz der Körpertätigkeiten durch ausgearbeitete Programme zu erhöhen und den Körper zu einem Bestandteil des gesellschaftlichen Produktionsprozesses zu machen. „Und so wird der Charakter dieser Disziplinarmacht sichtbar: es geht ihr weniger um Ausbeutung als um Synthese, weniger um Entwindung des Produkts als um Zwangsbindung an den Produktionsapparat.“⁷³⁴ Die Disziplinarmacht entfaltet ihre Wirksamkeit dabei als eine Mikromacht, die durch ihre Techniken direkt am Körper bzw. den Körpergliedern ansetzt und so bestimmte Verhaltensmuster produziert. So sind die Strafmaßnahmen nicht negative Mechanismen, die etwas unterdrücken sollen, sondern sind produktiv, da sie an eine Reihe positive und nutzbringende Effekte geknüpft sind.⁷³⁵ Der ideale Ort für eine solche Disziplinierung des individuellen Körpers ist das Gefängnis, welches sich an der Architektur von Benthams „Panopticon“ orientiert, welches für Foucault der Inbegriff der unsichtbaren, entpersonalisierten und allgegenwärtigen Macht ist.⁷³⁶ Dabei wird der Gefangene nicht einfach nur weggesperrt, sondern ist durch den freien Blick in seine Zelle und auf sein Verhalten der ständigen Beobachtung ausgeliefert. „Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen ... was das Disziplinarindividuum in seiner Unterwerfung festhält.“⁷³⁷ Durch die Möglichkeit des

⁷³⁰ Vgl. ebd. S. 75ff.

⁷³¹ Vgl. ebd. S. 17ff.

⁷³² Vgl. Foucault 2002, S. 199

⁷³³ Foucault 1994, S. 176

⁷³⁴ Ebd. S. 197

⁷³⁵ Vgl. ebd. S. 35

⁷³⁶ Vgl. ebd. S. 256f.

⁷³⁷ Ebd. S. 241

ständigen Gesehenwerdens, soll der Blick des Wächters internalisiert werden und zum Gewissen des Gefangenen werden.⁷³⁸ So wie die gesellschaftliche Ordnung bis zum 19. Jahrhundert durch die Sichtbarkeit der Macht des Souveräns gewährleistet wurde, wird ab dem 19. Jahrhundert die ununterbrochene Sichtbarkeit des kriminellen Subjekts zur Grundlage seiner Resozialisierung. Mit dieser allgegenwärtigen Sichtbarkeit des Gefangenen geht eine Mikrojustiz der ständigen Beurteilung, Prüfung und disziplinierenden Sanktionen einher, welche von den Strafvollzugsbeamten, den psychiatrischen und psychologischen Sachverständigen, den Erziehern usw. ausgeführt wird.⁷³⁹ Dabei geht es immer um die Frage nach der Gefahr, die von den individuellen Eigenschaften des Beschuldigten ausgeht und wie diese durch Sanktionen verändert werden können. Durch Übungen und ständige Prüfungen wird dem Gefangenen die Möglichkeit geboten, sein Verhalten zu verändern und seine Bewertung zu verbessern. „Die Disziplin belohnt durch Beförderung, durch die Verleihung von Rängen und Plätzen; sie bestraft durch Zurücksetzung.“⁷⁴⁰ Durch den Prozess der Disziplinierung wird so ein Prüfungswissen geschaffen, welches den Gefangenen anhand der Verbesserungen seines Verhaltens charakterisiert.⁷⁴¹ Über die Analyse des Verhaltens soll so ein Urteil bezüglich der Leidenschaften, Instinkte, Anomalien, Schwächen, Unangepasstheiten, Milieu- und Erbschäden und des subjektiven Willens des Verurteilten ermöglicht werden.⁷⁴² „Die Strafe muß nicht nur individuell sein, sondern auch individualisierend.“⁷⁴³ Um die individuellen Eigenschaften aber überhaupt prüfen und bewerten zu können, bedarf es eines Wissens vom Wesen des normalen Menschen, welches als allgemeiner Maßstab gelten kann. „Die Geburt der Wissenschaft vom Menschen hat sich wohl in jenen ruhmlosen Archiven zugetragen, in denen das moderne System der Zwänge gegen den Körper, die Gesten, die Verhaltensweisen erarbeitet worden ist.“⁷⁴⁴ Es handelt sich hier um eine Verflechtung von Wissen und Macht, wobei die Steigerung der Macht nach mehr Wissen über den Menschen verlangt, um wiederum durch dieses Wissen den Disziplinierungsprozess effizienter zu machen. „Es handelt sich um eine epistemologische Macht, um die Macht, den Menschen Wissen schlechthin und ein Wissen über sie selbst abzugewinnen, das dem Blick der verschiedenen Mächte ausgesetzt ist und unter ihrer Kontrolle steht.“⁷⁴⁵ Mit dem Wissen vom normalen Menschen, welches sich im Interesse an

⁷³⁸ Vgl. Foucault 2004 (b), S. 21

⁷³⁹ Vgl. Foucault 1994, S. 31

⁷⁴⁰ Ebd. S. 234

⁷⁴¹ Vgl. Foucault 2003, S. 86

⁷⁴² Vgl. Foucault 1994, S. 27

⁷⁴³ Ebd. S. 302

⁷⁴⁴ Ebd. S. 246

⁷⁴⁵ Foucault 2003, S. 119

der Disziplinierung des Individuums begründet, wird der Mensch erst zu einem Individuum mit bestimmten Eigenschaften gemacht. „Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt.“⁷⁴⁶ Der einzelne Mensch wird zu einem individuellen Fall im Rahmen einer allgemeinen Lehre vom Wesen des normalen Menschen. Und so kommt Foucault zu der provokanten These, dass erst durch die Disziplinarmacht, wie sie sich in den Bedingungen im Gefängnis am besten entfalten kann, die moderne Individualität möglich ist. „Tatsächlich ist das Individuum das Resultat von etwas, das ihm vorausgeht, nämlich jenes Mechanismus, all jener Verfahren, welche die politische Macht am Körper festmacht. Weil der Körper „subjektiviert“ worden ist, das heißt, sich die Subjekt-Funktion an ihm festgemacht hat, weil er psychologisiert worden ist, weil er normalisiert worden ist; deswegen ist das Individuum zutage getreten, etwas, worüber man sprechen kann, worüber man Abhandlungen verfasst, worüber man versuchen kann, Wissenschaft zu begründen.“⁷⁴⁷ Die Geschichte des Gefängnisses wird so zur Geschichte des modernen Subjekts oder in den Worten Foucaults: „Die Geschichte der Mikrophysik der Strafgewalt wäre also eine Genealogie oder ein Stück der Genealogie der modernen Seele.“⁷⁴⁸

Die Disziplinierungstechniken wurden im Gefängnis zwar weiterentwickelt, haben ihre Wurzeln aber im Militär, dem Klosterleben oder nicht-staatlichen Organisationen. So ging die Disziplinierung in England stark von der Gruppe der Methodisten und Quäker aus, die nicht wollten, dass ihre Mitglieder in Konflikt mit dem Staat geraten und deshalb ein Kontroll- und Bestrafungssystem für ihre Mitglieder erfanden oder in Frankreich durch die Praxis der *lettres de cachet*, bei der der König auf Bitte der Bürger bestimmte Personen bestrafte.⁷⁴⁹ Auch hat sich die Disziplinarmacht nicht nur auf den Ort des Gefängnisses beschränkt, sondern hat sich als eine Strategie zur Effizienzsteigerung des individuellen Handelns in der ganzen Gesellschaft ausgebreitet. So sind Schulen, Spitäler, Fabriken usw. alle Orte, die durch diese Mikrophysik der Disziplinierungstechniken und das damit einhergehende Prüfungswissen geprägt sind. „Was in der Werkstatt, in der Schule, in der Armee überhandnimmt, ist eine Mikro-Justiz der Zeit (Verspätung, Abwesenheit, Unterbrechung), der Tätigkeit (Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Faulheit), des Körpers („falsche“ Körperhaltung und Gesten, Unsauberkeit), der Sexualität (Unanständigkeit, Schamlosigkeit).“⁷⁵⁰ Dabei zeichnen

⁷⁴⁶ Foucault 1994, S. 237

⁷⁴⁷ Foucault 2005 (b), S. 92

⁷⁴⁸ Foucault 1994, S. 41

⁷⁴⁹ Vgl. Foucault 2003, S. 91ff.

⁷⁵⁰ Foucault 1994, S. 230

sich die verschiedenen Institute durch ihre je eigene Ausprägung der Disziplin aus, was mit der Entwicklung des entsprechenden Fachwissens und der Verfeinerung der Techniken einhergeht. So schreibt Foucault über die Schule als Ort der Disziplinierung: „Das Handeln, das den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten oder von Verhaltensweisen sicherstellt, entwickelt sich dort über einen Komplex geregelter Kommunikation (Unterricht, Fragen und Antworten, Anordnungen, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, Zeichen zur Unterscheidung des Werts oder des Wissensstands der Schüler) und über eine Reihe von Machttechniken (Abschließung, Überwachung, Belohnung und Strafe, pyramidenförmige Hierarchie).“⁷⁵¹ In der Schule liegt somit der Schwerpunkt auf der Kommunikation, um Disziplin zu erzeugen, im Gegensatz zum Gefängnis, wo der körperlichen Arbeit eine besondere Rolle zugesprochen wird – beiden geht es aber um die Erziehung und Bewertung des Individuums am Maßstab des normalen Menschen. Gleichzeitig beeinflussten und förderten sich die Institutionen durch ihre Vernetzung in ihrer Entwicklung gegenseitig, was zu einer gesellschaftlichen Ausbreitung der Disziplinarmacht und zu einem allgemeinen Wachstum des Wissens über den Menschen führte. „Diese drei Aspekte des Panoptismus – Überwachen, Kontrolle, Besserung – scheinen eine charakteristische Grunddimension der Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft zu sein.“⁷⁵² Wenn Foucault dementsprechend von der modernen Gesellschaft als einer Disziplinargesellschaft spricht, so meint er die Ausbreitung einer bestimmten Machtstruktur bzw. einer komplexen strategischen Situation, die mithilfe des Prüfungswissens die Aufmerksamkeit auf das Individuum und sein Verhalten richtet. Zwar gibt es in vielen Gesellschaften Orte der Disziplinierung, wie z.B. das Kloster oder die Armee, aber erst in der modernen Gesellschaft versucht die Disziplinarmacht, sich in alle Bereiche des Alltagslebens auszubreiten und dem Individuum eine moderne Identität zu vermitteln. „Die Machtform gilt dem unmittelbaren Alltagsleben, das die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben.“⁷⁵³ So wird eine Normalität des Verhaltens geschaffen, die es nicht nur ermöglicht das normale vom anormalen Verhalten zu unterscheiden, sondern auch die Grundlage für ein Rechtssystem der individuellen Pflichten und Freiheiten bietet. „Die wirklichen und körperlichen Disziplinen bilden die Basis und das Untergeschoß zu den formellen und rechtlichen Freiheiten.“⁷⁵⁴ Es geht dabei um die individuelle Freiheit, welche sich im Wesen

⁷⁵¹ Vgl. Foucault 2005, S. 283

⁷⁵² Foucault 2003, S. 102

⁷⁵³ Foucault 2005, S. 275

⁷⁵⁴ Foucault 1994, S. 285

des normalen Menschen begründet und deshalb mit dem Diskurs der Menschenrechte einhergeht. Dies bedeutet aber nicht eine grundsätzliche Kritik an dem Diskurs der Menschenrechte, sondern den Hinweis auf die parallele Entwicklung der Idee der Menschenrechte mit der Produktion des zivilisierten Menschen durch Disziplinierungsmaßnahmen. Wichtig ist, dass bei dieser Genealogie des modernen Menschen, Foucault nicht über die tatsächlich vorhandenen Menschen spricht, sondern über die Art und Weise, wie das Individuum problematisiert wurde und wie auf sein Verhalten versucht wurde Einfluss zu nehmen. So betont er, dass das Gefängnis nicht die von ihm erhoffte Resozialisierung leisten konnte und die Rückfallquote entsprechend hoch war, doch wurde es als nützliches Instrument zur Kategorisierung von Delinquenten und ihrem Gefahrenpotenzial beibehalten.⁷⁵⁵ „Alle angeblichen Resozialisierungsprogramme sind in Wirklichkeit Programme zur Markierung und Ausschließung der Straftäter, die sie nur noch tiefer in Kriminalität hineindrängen... Seine Straffälligkeit definiert ihn und das Verhalten seiner Umwelt ihm gegenüber, so dass er letztlich nur noch im kriminellen Milieu leben kann. Der Fortbestand der Kriminalität ist keineswegs ein Misserfolg des Gefängnisystems, sondern im Gegenteil die objektive Rechtfertigung.“⁷⁵⁶ Auf der anderen Seite zeigt sich der Erfolg der Disziplinarmacht in der Bedeutung, die die moderne Gesellschaft der Rationalität zur Optimierung der Effizienz von Handlungen zuspricht. „Es geht darum, aus der Zeit immer noch mehr verfügbare Augenblicke und aus jedem Augenblick immer noch mehr nutzbare Kräfte herauszuholen.“⁷⁵⁷ Und so geht es bei der Untersuchung des Gefängnisses oder anderer Institutionen immer nur um die Untersuchung der Rationalität, welche diese Entwicklungen fördert. „Mir geht es nicht um die Geschichte der Institutionen oder der Ideen, sondern um die Geschichte der Rationalität, wie sie in den Institutionen und im Verhalten der Menschen am Werk ist.“⁷⁵⁸

1976 veröffentlichte Foucault den ersten Band von „Sexualität und Wahrheit“ und führte dabei den Begriff der Bio-Macht ein. Die Bio-Macht unterscheidet sich von der Disziplinarmacht dadurch, dass sie sich nicht mehr durch eine Mikrophysik der Macht auszeichnet, die durch ihre Techniken direkt am Körper des Menschen ansetzt, sondern auf der Makroebene die Entwicklung der Gattung durch politische Entscheidungen zu steuern versucht. Die Aufgabe der Disziplinarmacht bestimmt sich durch die Förderung nützlicher Verhaltensmuster des individuellen Körpers: „Seine Dressur, die Steigerung seiner

⁷⁵⁵ Vgl. ebd. S. 340f.

⁷⁵⁶ Foucault 2003 (b), S. 509

⁷⁵⁷ Foucault 1994, S. 198

⁷⁵⁸ Foucault 2003 (b), S. 1002

Fähigkeiten, die Ausnutzung seiner Kräfte, das parallele Anwachsen seiner Fähigkeiten, die Ausnutzung seiner Kräfte, das parallele Anwachsen seiner Nützlichkeit und seiner Gelehrigkeit, seine Integration in wirksame und ökonomische Kontrollsysteme – geleistet haben all das die Machtprozeduren der Disziplinen: politische Anatomie des menschlichen Körpers.“⁷⁵⁹ Die Bio-Macht dagegen zielt auf die Entwicklung des Gattungskörpers durch regulierende Maßnahmen seitens der Politik: „Die Fortpflanzung, die Geburten- und Sterblichkeitsrate, das Gesundheitsniveau, die Lebensdauer, die Langlebigkeit mit all ihren Variationsbedingungen wurden zum Gegenstand eingreifender Maßnahmen und regulierender Kontrolle: Bio-Politik der Bevölkerung.“⁷⁶⁰ In diesem Buch untersucht Foucault nun die Problematisierung der Sexualität als Zwischenglied der beiden Strategien: „Der Sex eröffnet den Zugang sowohl zum Leben des Körpers wie zum Leben der Gattung. Er dient als Matrix der Disziplinen und als Prinzip der Regulierung.“⁷⁶¹ Die Problematisierung der Sexualität begründet sich dabei in der Wahrnehmung des Menschen als biologisches Wesen, welches es durch politische Strategien zu steuern gilt. Der Sexualität galt dabei deshalb solch eine Aufmerksamkeit, da sie als der menschliche Trieb bestimmt wurde, der sowohl für körperliche und psychische Krankheiten wie auch für den Bestand der Bevölkerung und der Gesundheit des Gesellschaftskörpers verantwortlich war. Die Politik hatte dementsprechend die Aufgabe, durch staatliche Maßnahmen das Leben der Individuen zu regulieren, um so die Entwicklung und die allgemeine Gesundheit der Bevölkerung zu sichern. Die Gesundheit und das Wachstum der Bevölkerung galt wiederum als Garant für allgemeine Produktivität und die ökonomische Entwicklung des Staates. So integriert die Bio-Macht den Menschen als ein lebendes und arbeitendes Subjekt in die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse. „Die Abstimmung der Menschenakkumulation mit der Kapitalakkumulation, die Anpassung des Bevölkerungswachstums an die Expansion der Produktivkräfte und die Verteilung des Profits wurden auch die durch Ausübung der Bio-Macht in ihren vielfältigen Formen und Verfahren ermöglicht.“⁷⁶² Aufgrund des Zusammenhangs von individueller Gesundheit und Leistungsfähigkeit, der zu steuernden Entwicklung der Bevölkerung und der gesellschaftlichen Produktion wurde jedes anormale Verhalten eines Individuums zu einer Bedrohung des Lebens der ganzen Gattung bzw. für die Gesundheit des Gesellschaftskörpers. So zielen die verschiedenen Machtstrategien auf eine Normalisierung jedes menschlichen Denkens und Handelns und den Kampf gegen die Anormalität, weshalb Foucault die moderne

⁷⁵⁹ Foucault 1998, S. 166

⁷⁶⁰ Ebd. S. 166

⁷⁶¹ Ebd. S. 174

⁷⁶² Ebd. S. 168

Gesellschaft in diesem Zusammenhang auch als eine Normalisierungsgesellschaft bestimmt.⁷⁶³

5.6 Die Regierung des normalen Menschen

Im Jahre 1978/1979 hielt Foucault zwei Vorlesungen über die Geschichte der Gouvernamentalität mit den Titeln „Sicherheit, Territorium, Bevölkerung“ und „Die Geburt der Biopolitik“. Mit Gouvernamentalität bezeichnet Foucault dabei ganz allgemein die Art und Weise, wie Menschen regiert werden⁷⁶⁴: „Der Begriff der Macht selbst hat keine andere Funktion, als einen Bereich von Beziehungen zu bezeichnen, die alle analysiert werden sollen, und was ich vorgeschlagen habe die Gouvernamentalität zu nennen, d.h. die Art und Weise, mit der man das Verhalten der Menschen steuert, ist nichts anderes als der Vorschlag eines Analyserasters für diese Machtverhältnisse.“⁷⁶⁵ In den beiden Vorlesungen wird der Begriff der Gouvernamentalität allerdings hauptsächlich im Hinblick auf die Regierung der Bevölkerung im modernen Staat verwendet. Dabei zeigt sich die Gouvernamentalität als eine Machtform, die mit dem ökonomischen Wissen einhergeht und als technisches Instrument die gesellschaftlichen Sicherheitsdispositive hat.⁷⁶⁶ Anhand der Untersuchung der modernen Gouvernamentalität bietet die Vorlesung eine Genealogie der modernen Regierungspraxis und der allgemeinen Politisierung des Gesellschaftskörpers im Namen des normalen Menschen als ökonomisches Subjekt. Bevor es die Idee der Politik als Regierung der Bevölkerung gab, unterstand bis zum Ende des 16. Jahrhunderts ein Territorium und das darin lebende Volk allein dem Willen eines Herrschers, der seinen Besitz und seine Reichtümer zu sichern und zu vergrößern versuchte. Die Legitimation für die Herrschaft begründete sich wiederum im Willen Gottes, so dass sich in der feudalen Gesellschaftsordnung die göttliche Ordnung widerspiegelte.⁷⁶⁷ Ab dem 16. Jahrhundert verbreitete sich immer mehr die Vorstellung einer Bevölkerung, die es als ein Kollektiv zu regieren galt. Ausgangspunkt des neuen Denkens war die Problematisierung der öffentlichen Sicherheit und der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung, welche u.a. durch Krankheiten und die mit den Hungersnöten

⁷⁶³ Vgl. ebd. S. 172

⁷⁶⁴ Michel Sennelart weist auf die in Deutschland verbreitete Fehlinterpretation hin, bei der angenommen wird, dass der Begriff der Gouvernamentalität aus *gouvernement* und *mentalité* zusammengesetzt ist und in manchen Fällen als Regierungsmentalität übersetzt wird. Vielmehr leitet sich das Nomen *gouvernementalité* von dem Adjektiv *gouvernemental* ab - es handelt sich also um eine Nominalisierung eines Adjektivs, die bereits von Roland Barthes verwendet wurde. (Vgl. Foucault 2004 (b), S. 564; Barthes 2003, S. 114)

⁷⁶⁵ Foucault 2004 (c), S. 261

⁷⁶⁶ Vgl. Foucault 2004 (b), S. 162

⁷⁶⁷ Vgl. ebd. S. 342 f.

einhergehenden Unruhen bedroht wurden. Die neue Strategie zeichnete sich dadurch aus, dass man nicht mehr von der Verwaltung des Reichtums, sondern von der Steuerung des Marktes ausging, um so die Versorgung der Bevölkerung zu sichern und Revolten abzuwenden.⁷⁶⁸ Die Gesellschaft wurde als ein Staat wahrgenommen, der nach eigenen Gesetzmäßigkeiten funktionierte, die die Politik zu erkennen und zu nutzen hatte. Dementsprechend war die herrschende Vernunft nicht mehr der Wille des Herrschers bzw. der Wille Gottes, sondern die Staatsräson. Die Radikalität dieses neuen politischen Denkens, welches von der Steuerung gesellschaftlicher Prozesse ausging, anstatt vom Willen des Herrschers, zeigt sich an dem Vorwurf der Gottlosigkeit, welcher in der Loslösung des politischen Denkens von der gegebenen göttlichen Ordnung begründet wurde.⁷⁶⁹ Ab dem 19. Jahrhundert kam es mit dem Aufkommen und der Anerkennung der Ökonomie zu einer weiteren Veränderung, die bis heute das politische Denken und das Grundverständnis des modernen Staates bestimmt. „Die ökonomische Vernunft ist zwar nicht im Begriff, die Staatsräson zu ersetzen, sondern der Staatsräson einen neuen Inhalt, und folglich der Rationalität des Staates neue Formen zu verleihen.“⁷⁷⁰ Die politische Ökonomie als die Rationalitätsform für den modernen Staat geht nicht mehr von der Bevölkerung als einem zu verwaltenden Kollektiv aus, sondern vom einzelnen Menschen als biologischem Lebewesen, arbeitenden Individuum und sprechenden Subjekt.⁷⁷¹ Regiert wird der Mensch in der politischen Ökonomie als ein wirtschaftlich denkendes Vernunftwesen: „Der Homo oeconomicus ist die Schnittstelle zwischen der Regierung und dem Individuum.“⁷⁷² Die Ökonomie bietet der Politik das Wissen, um durch zielgerichtete Interventionen die Produktivität der Individuen zu erhöhen und staatliches Wachstum zu sichern. Die Förderung des Wirtschaftswachstums gilt wiederum als die wahre Sozialpolitik, da so jedem Individuum ein Einkommen zukommt, welches es ihm ermöglicht, sich als arbeitendes Individuum materiell abzusichern und einen kleinen Wirtschaftsraum für sich zu erschließen.⁷⁷³ Die Orientierung des politischen Handelns an der ökonomischen Rationalität nennt Foucault Liberalismus: „Der Liberalismus ist also als Prinzip und Methode der Rationalisierung der Regierungsausübung zu analysieren – einer Rationalisierung, die, und hierin liegt ihre Besonderheit, der internen Regel maximaler Ökonomie gehorcht.“⁷⁷⁴ So ist es die Aufgabe der liberalen Politik, für den Markt einen Freiraum und günstige

⁷⁶⁸ Vgl. ebd. S. 57

⁷⁶⁹ Vgl. ebd. S. 354. Machiavelli ist für Foucault derjenige, welcher versucht die alte Machtbeziehung zu retten und den Fürsten als Souverän über ein Territorium herrschen zu lassen ohne zu regieren. (vgl. Foucault 2004 (b), S. 352f.).

⁷⁷⁰ Foucault 2004 (b), S. 499

⁷⁷¹ Vgl. ebd. S. 120

⁷⁷² Foucault 2004 (c), S. 349

⁷⁷³ Vgl. ebd. S. 205

⁷⁷⁴ Foucault 2004 (b), S. 436

Bedingungen zu schaffen, damit dieser sich entsprechend seiner eigenen Gesetzmäßigkeit entwickeln kann – die radikalisierte Form ist dann der Neoliberalismus, wo die Politik nicht mehr dem Markt dient, sondern die Politik mit den Prinzipien der Marktwirtschaft gleichgesetzt wird.⁷⁷⁵ Das Wahrheitskriterium für erfolgreiches politisches Handeln begründet sich im liberalen Denken über den Markt: „Der Erfolg oder Mißerfolg ersetzt also die Unterscheidung zwischen Legitimität/Illegitimität“⁷⁷⁶ Dementsprechend muss sich eine moderne Regierung durch ein hohes Maß an Kritik- und Lernfähigkeit auszeichnen, um so immer wieder den ökonomischen Anforderungen gerecht zu werden. Die Ausrichtung auf den Markt verlangt von der Regierung außerdem die Förderung der Pluralität in der Gesellschaft und nicht – wie viele Theoretiker meinen – deren Vereinheitlichung durch die Ausrichtung auf die Ware: „Im Gegenteil haben wir in diesem Horizont das Bild, die Idee oder das programmatische Thema einer Gesellschaft, in der es eine Optimierung der Systeme von Unterschieden gäbe, in der man Schwankungsprozessen freien Raum zugestehen würde, in der es eine Toleranz gäbe, die man den Individuen und den Praktiken von Minderheiten zugesteht, in der es keine Einflußnahme auf die Spieler des Spiels, sondern auf die Spielregeln geben würde und in der es schließlich eine Intervention gäbe, die die Individuen nicht innerlich unterwerfen würde, sondern sich auf ihre Umwelt bezöge.“⁷⁷⁷ Die moderne Gouvernamentalität in der Form des Liberalismus scheint so im Widerspruch zu Foucaults Bestimmung der modernen Gesellschaft als einer Disziplinar- oder Normalisierungsgesellschaft zu stehen, wo es um die normalisierenden Praktiken der gesellschaftlichen Institutionen geht. Tatsächlich handelt es sich bei der Freiheit des Liberalismus nur um eine weitere Macht-Strategie innerhalb der modernen Gesellschaft, welche die Produktion und die Verwaltung des normalen Menschen zum Gegenstand hat. Den Ausgangspunkt der modernen Gouvernamentalität als Macht-Strategie, die darauf abzielt die Bürger eines Staates zu regieren, bildet für Foucault das christliche Pastorat, welches von dem Bild des sich um seine Herde sorgenden Hirten bestimmt ist.⁷⁷⁸ Die mit der Fürsorge einhergehende Machtform nennt Foucault die Pastoralmacht: „Diese für das Abendland so charakteristische, in der ganzen Geschichte der Zivilisation so einzigartige Machtform wurde im Hirtenstall geboren, oder hat ihn zumindest als Modell genommen, also im Vorgriff auf

⁷⁷⁵ Vgl. Foucault 2004 (c), S. 187. Foucault untersucht die Unterscheidung von Liberalismus und Neo-Liberalismus am Beispiel der deutschen Marktwirtschaft nach dem zweiten Weltkrieg und dem amerikanischen Neoliberalismus der Chicago-Schule (vgl. Foucault 2004 (c), S. 443).

⁷⁷⁶ Foucault 2004 (c), S. 34

⁷⁷⁷ Ebd. S. 359

⁷⁷⁸ Vgl. Foucault 2004 (b), S. 331ff.

eine als Angelegenheit des Hirtenstalls betrachtete Politik.“⁷⁷⁹ Die Pastoralmacht bestimmt sich dadurch, dass der Pastor durch Seelsorge und Gewissensprüfung versucht, das alltägliche Verhalten seiner Gemeindemitglieder zu lenken. Der Pastor muss sich dabei um jedes einzelne Gemeindemitglied mit all seinen Problemen und Verfehlungen sorgen, wodurch jedes Gemeindemitglied erst in seiner Individualität erscheint, d.h. die pastorale Macht ist durch die Aufmerksamkeit für das Individuum eine individualisierende Macht.⁷⁸⁰ Die Fürsorge des Pastors verlangt dabei die absolute Unterwerfung des einzelnen Individuums, welche nicht nur in der Befolgung bestimmter Verhaltensregeln besteht, sondern auch im Geständnis der eigenen Gefühle, Gedanken und Begehren, d.h. in der Objektivierung seiner eigenen Subjektivität. (So bestimmt Foucault in dieser Vorlesung den Beginn der Geschichte des modernen Subjekts in der christlichen Gewissenserforschung und der damit geschaffenen Innerlichkeit des Menschen.⁷⁸¹) Indem das Individuum – durch die Hoffnung auf Erlösung getrieben – für den Pastor sein Inneres durchforscht und seine eigenen Wahrheiten produziert, tritt es in einen Kreislauf von Schuldigkeit, Vergebung und Sühne ein. Es handelt sich dabei um eine nie endende Ökonomie der Verdienste und Verfehlungen, die vom Subjekt ein ständiges Bekenntnis seiner selbst und vom Pastor eine strenge und mitfühlende Leitung verlangt.⁷⁸² Dabei entsteht ein Abhängigkeitsverhältnis der Gemeindemitglieder gegenüber dem Pastor, welches sich durch absolute Kontrolle und blinden Gehorsam auszeichnet.⁷⁸³ Der Pastor wiederum ist selbst nur ein Diener Gottes und somit zur absoluten Aufopferung für seine Gemeindemitglieder verpflichtet. Der moderne Staat verfolgt nach Foucault die gleiche Strategie wie die Pastoralmacht, indem er sich dazu verpflichtet, sich um das Wohl der Individuen zu sorgen und gegebenenfalls therapierend, erziehend oder strafend in das Verhalten und das Denken der Individuen einzugreifen. „Der moderne Staat entsteht, denke ich, als die Gouvernamentalität tatsächlich eine kalkulierte und überlegte politische Praxis geworden ist.“⁷⁸⁴ So betont Foucault, dass es bis ins 18. Jahrhundert eine klare Unterscheidung zwischen pastoraler Macht, die nur in der Kirche ausgeübt wurde und politischer Macht, die noch keine Regierung der Menschen war, gab.⁷⁸⁵ Die religiöse Erlösung wird bei der politischen Gouvernamentalität durch das diesseitige Glück ersetzt, das man als ein in den gesamtgesellschaftlichen Produktions- und Wachstumsprozess integriertes gesundes und produktives Individuum erfährt. Ausdruck staatlicher Fürsorge sind die

⁷⁷⁹ Foucault 2004 (b), S. 194

⁷⁸⁰ Vgl. ebd. S.191

⁷⁸¹ Vgl. ebd. S. 268

⁷⁸² Vgl. ebd. S. 252

⁷⁸³ Vgl. ebd. S. 266f.

⁷⁸⁴ Ebd. S. 242

⁷⁸⁵ Vgl. ebd. S. 227

disziplinierenden und normalisierenden Praktiken der staatlichen Institutionen, welche ganz im Zeichen des individuellen Wohls stehen. Die Regierung der normalen Individuen vollzieht sich durch den Einfluss auf deren Umweltbedingungen, um so ihre individuelle Arbeitskraft zu fördern und sie als biologische Lebewesen im Hinblick auf die Geburtenrate, die Gesundheit usw. zu lenken. Gleichzeitig gewährt die moderne Regierungskunst eine Unmenge an Freiheiten: „Freiheit des Marktes, Freiheit des Verkäufers und des Käufers, freie Ausübung des Eigentumsrechts, Diskussionsfreiheit, eventuell Ausdrucksfreiheit usw. Die neue gouvernementale Vernunft braucht also die Freiheit, die neue Regierungskunst vollzieht Freiheit.“⁷⁸⁶ All diese Freiheiten sind grundlegend mit einer ökonomischen Rationalität verbunden, welche diese Freiheiten für einen gesamtgesellschaftlichen Wachstumsprozess verlangen, d.h. wer sich wie ein normales ökonomisches Subjekt verhält ist nicht nur frei, sondern fördert damit auch unwissentlich das gesellschaftliche Wachstum.⁷⁸⁷ Es ist dabei die ökonomische Rationalität des Subjekts, welche die gesamtgesellschaftliche Bedeutung seines Handelns sichert: „Damit der Kollektivgewinn sicher ist, damit es sicher ist, daß das größte Wohl für die größte Zahl von Menschen erreicht wird, ist es nicht nur möglich, sondern absolut notwendig, daß jeder Akteur der Gesamtheit gegenüber blind ist.“⁷⁸⁸ Die so verstandene Freiheit ist aber nur durch Praktiken möglich, die sie sichern und vor ihren Feinden verteidigen können: „Der Liberalismus nimmt sich vor, sie in jedem Augenblick herzustellen, sie entstehen zu lassen und sie zu produzieren mit der Gesamtheit von Zwängen, Problemen und Kosten, die diese Herstellung mit sich bringt.“⁷⁸⁹ So ist die liberale und freiheitliche Gesellschaft gleichzeitig eine Kontroll- und Sicherheitsgesellschaft. „Und auf eine präzisere und bestimmtere Weise ist die Freiheit nur das Korrelat der Einsetzung von Sicherheitsdispositiven.“⁷⁹⁰ Das wichtigste Instrument der Gouvernementalität wird dabei die Polizei, die durch ihr Gewaltmonopol in der Gesellschaft die Ordnung immer wieder herstellen und Regierungsanweisungen direkt umsetzen kann. So wurde die Polizei, die im 17. und 18. Jahrhundert allein im Dienste der Staatsräson stand und die Aufgabe hatte den Verkehr, die Nahrungsverteilung und die Hygiene zu überwachen, ab dem 19. Jahrhundert zur Polizei, die ganz im Dienste der ökonomischen Praxis, der Verwaltung der Bevölkerung und der Wahrung der Freiheitsrechte der Bürger stand.⁷⁹¹ Die tatsächliche Wirksamkeit der modernen Gouvernementalität entfaltet sich aber dadurch, dass sie wie die christliche

⁷⁸⁶ Foucault 2004 (c), S. 97

⁷⁸⁷ Vgl. ebd. S. 382f.

⁷⁸⁸ Ebd. S. 383/384

⁷⁸⁹ Ebd. S. 99

⁷⁹⁰ Foucault 2004 (b), S. 78

⁷⁹¹ Vgl. Foucault 2004 (b), S. 508

Gouvernementalität beim Innenleben der Menschen ansetzt. Es sind die als normal geltenden Bedürfnisse und Interessen des Menschen, welche die Grundlage für die Regierbarkeit des lebenden und arbeitenden Menschen bestimmen. „Wichtig ist, daß das Interesse als eine Form des Willens erscheint, und zwar zum ersten Mal, als eine Form des Willens, die zugleich unmittelbar und absolut subjektiv ist.“⁷⁹² Die Disziplinierungs- und Normalisierungspraktiken haben dabei die Aufgabe, dem Menschen schon von Kindesbeinen an die normalen Gedanken und Verhaltensmuster zu vermitteln, um ihm so ein Leben in Freiheit überhaupt zu ermöglichen.⁷⁹³ Gleichzeitig muss als Garant der Sicherheit auch der Blick des Polizisten als Vertreter der Staatsmacht internalisiert werden, um so ein Gewissen zu bilden. Durch die Analyse der modernen Gouvernementalität wird deutlich, wie die Machtstrategien der modernen Gesellschaft aussehen und wie sie sich im Leben jedes Individuums verwirklichen, ohne dass dabei auf einen repressiven Machtbegriff, der von einem Souverän ausgeht, zurückgegriffen wird. Anstatt den Menschen zu unterdrücken, dient die moderne Gouvernementalität dem Menschen, indem sie durch ihre Praktiken den normalen Menschen erst hervorbringt.⁷⁹⁴

Wenn die politische Gouvernementalität sich dadurch auszeichnet, dass sie nicht nur das individuelle Handeln, sondern auch die Interessen des Menschen zu bestimmen versucht und somit das menschliche Subjekt auf ein Produkt von Machtstrategien und Wissensformationen reduziert wird, stellt sich natürlich die Frage, wie Widerstand überhaupt noch möglich sein soll. Um diese Frage zu beantworten, untersucht Foucault christliche Bewegungen, die sich der Pastormacht bzw. der christlichen Gouvernementalität und der mit ihnen einhergehenden Form der Individualisierung zu widersetzen versuchten. So ist die sich im christlichen Mittelalter entwickelnde christliche Askese als eine Anti-Pastorale zu verstehen: „Die Askese erstickt den Gehorsam durch den Exzeß an Vorschriften und Herausforderungen, die das Individuum auf sich selbst bezieht.“⁷⁹⁵ Anstatt sich dem Pastor und seinen Verfahren der Gewissensprüfung und Seelenleitung zu unterwerfen und sich so als Schaf unter Schafen vom Hirten leiten zu lassen, stellte sich der Asket durch seine Art des Selbstbezugs der kirchlichen Individualisierung entgegen. „Ich glaube, dass die beiden Strukturen des Gehorsams und der Askese zu tiefst verschieden sind.“⁷⁹⁶ Der Widerstand entwickelte sich hier aus dem Ungehorsam gegenüber der Pastormacht, indem der Selbstbezug von der

⁷⁹² Foucault 2004 (c), S. 375

⁷⁹³ Vgl. ebd. S. 102f.

⁷⁹⁴ Der Wunsch des modernen Menschen sich ständig zu rechtfertigen und intime Wahrheiten auszutauschen, wie auch das Interesse an den Geheimnissen anderer Menschen kann somit als Beleg der anhaltenden Wirklichkeit der Pastormacht angesehen werden.

⁷⁹⁵ Foucault 2004 (b), S. 301

⁷⁹⁶ Ebd. S. 300

Beziehung zu einer Autoritätsperson befreite und zu einer Herausforderung der Übung des Selbst an sich selbst gemacht wurde.⁷⁹⁷ Eine andere Art des Widerstands gegen die Pastormacht ist die Bildung einer christlichen Gemeinschaft, die sich von der Kirche lossagt und so eine Gegengesellschaft mit eigenen Regeln und Riten bildete.⁷⁹⁸ Als dritte Gegenbewegung im christlichen Mittelalter führt Foucault die Mystik an, die sich auf eine erfahrbare Wahrheit bezieht, die die pastorale Macht aufgrund ihrer Machttechniken nicht kennen kann: „Die Seele gibt sich dem anderen nicht in einer Prüfung oder durch ein ganzes System von Geständnissen zu erkennen. Die Seele erkennt sich in der Mystik selbst. Sie erkennt sich selbst in Gott, und sie erkennt Gott in sich selbst. In diesem Maße entgeht die Mystik grundlegend und wesentlich der Prüfung.“⁷⁹⁹ Als vierte und fünfte Bewegung wird noch die Rückkehr zur Heiligen Schrift durch die eigene Lektüre und die eschatologischen Glaubensüberzeugungen angeführt.⁸⁰⁰ Aus all diesen Widerstandsformen entwickeln sich wieder neue Widerstandsformen wie z.B. die Gegenreformation.⁸⁰¹ Als Widerstand gegen die politische Gouvernamentalität nennt Foucault Geheimgesellschaften, wie z.B. die Freimaurer, die durch ihre eigenen Dogmen, Riten, Hierarchien, Rangfolgen usw. der staatlichen Individualisierung ihre Form von Individualität entgegensetzten.⁸⁰² Grundsätzlich nennt Foucault den politischen Widerstand gegen Machtformen, welche das Leben der Menschen zu führen versuchen, Dissidententum.⁸⁰³ In einer grundsätzlichen Staatsfeindlichkeit sieht Foucault dagegen keinen wirklichen Widerstand gegen die moderne Gouvernamentalität, da der Staat dabei nur als eine gegebene Größe und nicht als Effekt und Wirkung von Regierungspraktiken wahrgenommen wird – der erforderlichen Analysen der gegenwärtigen Wirklichkeit werden so nur begriffliche Konzeptionen entgegengestellt, die in ihrer Allgemeinheit zur Beliebigkeit verkommen.⁸⁰⁴ Die Gouvernamentalität verlangt als Widerstandsform immer die handlungsorientierte Gestaltung von Gegen-Verhalten. So sieht Foucault das Scheitern der sozialistischen Bewegungen im Fehlen einer Regierungskunst, die sich auf das Verhalten der Menschen bezieht: „Ich meine jedoch, daß dem Sozialismus nicht sosehr eine Staatstheorie fehlt, sondern eine gouvernementale Vernunft, eine Definition dessen, was innerhalb des Sozialismus eine Rationalität der Regierung wäre, d.h. ein vernünftiges und berechenbares Maß des Umfangs der Modalitäten und der Ziele des

⁷⁹⁷ Vgl. ebd. S. 301

⁷⁹⁸ Vgl. ebd. S. 301ff.

⁷⁹⁹ Ebd. S. 307f.

⁸⁰⁰ Vgl. ebd. S. 309ff.

⁸⁰¹ Vgl. ebd. S. 312

⁸⁰² Vgl. ebd. S. 288

⁸⁰³ Vgl. ebd. S.290

⁸⁰⁴ Vgl. Foucault 2004 (c), S. 115

Handelns der Regierung.“⁸⁰⁵ Die Konsequenz ist, dass sozialistische und kommunistische Staaten so ganz der Tradition der Staatsräson verhaftet bleiben und ihre Ordnungsmacht hauptsächlich auf massiver Polizeipräsenz und einem Geheimdienstsystem basiert. Die sozialistische Regierungskunst gilt es somit erst noch zu erfinden.⁸⁰⁶ Widerstand und Freiheit kann sich für Foucault nur in Auseinandersetzung mit den herrschenden Wissensformationen und Machtpraktiken verwirklichen. „Man darf sich die Freiheit nicht als eine Universale vorstellen, die über die Zeit hinweg eine fortschreitende Vervollkommnung oder quantitative Variation oder mehr oder weniger schwerwiegende Beschneidungen oder mehr oder weniger starke Verdunklungen aufwiese... Die Freiheit ist niemals etwas anderes – aber das ist schon viel – als ein aktuelles Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten, ein Verhältnis, bei dem das Maß des zu wenig an bestehender Freiheit durch das noch mehr an geforderter Freiheit, bestimmt wird.“⁸⁰⁷ Widerstand und Freiheit verlangen bei Foucault nicht nach einer normativen Begründung oder überhaupt nach einer Begründung, sondern ist als ein Verlangen nach Veränderung einfach gegeben. Die Widerstands- und die Freiheitspraktiken beziehen sich dabei nicht auf eine universelle Vernunft, sondern sind experimentell zu erprobende Strategien zur Veränderung einer herrschenden Wirklichkeit. Freiheit entfaltet sich in der modernen Gesellschaft entsprechend der allgegenwärtigen Gouvernamentalität, im Widerstand gegenüber bestimmten Formen der Subjektivierung, durch die Menschen als Individuen regierbar werden. „Diese Kämpfe sind nicht im engeren Sinne für oder gegen das Individuum gerichtet, sondern eher Kämpfe gegen das, was man „Regieren durch Individualisieren“ nennen könnte.“⁸⁰⁸ Die Suche nach neuen Formen der Individualisierung als Widerstandspraktik für die gegenwärtige Situation, wird allerdings erst das Thema von Foucaults Spätphilosophie sein.

5.7 Deweys demokratische Praxis als Gegenentwurf zur modernen Regierungsform

John Deweys Entwurf einer demokratischen Gesellschaft ist der Versuch, den herrschenden gesellschaftlichen Praktiken, der ökonomischen Rationalität als sinnstiftendem Prinzip und den damit einhergehenden Formen der Individualisierung Widerstand zu leisten. Der Ausgangspunkt ist dabei nicht eine neue Staatstheorie, sondern der Entwurf einer demokratischen Handlungspraxis. Begründet wird die demokratische Praxis allein durch die

⁸⁰⁵ Ebd. S. 134

⁸⁰⁶ Vgl. ebd. S. 136f.

⁸⁰⁷ Ebd. S. 96/97

⁸⁰⁸ Foucault 1996, S. 20

mit dem Handeln einhergehende Erfahrung, so dass der Entwurf – als sich erst noch zu bewährende Hypothese – selbst die Möglichkeit des Widerstands im Namen der erfahrbaren Qualitäten beinhaltet. Auch wenn Dewey in grundsätzlich anderen Kategorien als Foucault den herrschenden radikalen Liberalismus kritisiert, sind hier doch gewisse Ähnlichkeiten nicht zu übersehen. Weder Foucault noch Dewey sind Feinde der modernen Gesellschaft, sondern beide untersuchen anhand von historischen Analysen kritisch die Praktiken und Diskurse, welche die Gegenwart bestimmen, um sich so überhaupt in die Lage zu versetzen, gestaltend in die Gegenwart einzugreifen. So ermöglicht die moderne Gesellschaftsform für Foucault durchaus eine Verfeinerung und Erhöhung der Lebensgewohnheiten, weshalb sie von den meisten Menschen seiner Meinung nach auch positiv bewertet wird.⁸⁰⁹ Als Genealoge geht es ihm nicht darum, die Existenzberechtigung der modernen Gesellschaft moralisch in Frage zu stellen, sondern deren Existenzbedingungen durch eine historische Analyse aufzuzeigen. Die Gegenwart auf die historische Entwicklung von Machtstrukturen zurückzuführen, ohne sie gleichzeitig zu verurteilen, hat dabei nichts Zynisches (Macht ist als Analysekategorie weder gut noch böse), sondern zeichnet eine aufgeklärte Haltung gegenüber der Gegenwart aus. Diese aufgeklärte Haltung bestimmt sich aber nicht nur über eine kritische Distanz, sondern verlangt danach, die gegenwärtige Situation mitzugestalten. „Wir können uns nicht aus dieser Situation herausversetzen, und wir sind nirgendwo frei von jeder Machtbeziehung. Aber wir können stets die Situation umgestalten.“⁸¹⁰ Und so stellt sich vielmehr die Frage, ob Foucault durch die Kritik der gegenwärtigen Situation und der damit einhergehenden Aufforderung zur Veränderung nicht als ein Vertreter des modernen Denkens zu bezeichnen ist.⁸¹¹ John Dewey wird wiederum in der Literatur als der amerikanischste unter den amerikanischen Philosophen bezeichnet, obwohl er in all seinen Schriften die gesellschaftliche Wirklichkeit der USA kritisiert und nach einer radikalen Umgestaltung der gesellschaftlichen Praxis verlangt. Beide entgehen aber dem Widerspruch, die gegenwärtige Wirklichkeit zu akzeptieren und sie gleichzeitig abzulehnen, indem sie ein Verständnis von Freiheit vertreten, welche sich nur als Widerstandspraktik gegenüber der Wirklichkeit gegebener Diskurse und Praktiken entwickeln kann. Indem Foucault die Wirkung von Machtstrategien und Wissensformen auf unsere gegenwärtige Erfahrungswelt aufzeigt und Dewey erfahrbare Konsequenzen gegenwärtiger Handlungen untersucht, werden durch beide neue Wege zur einer anderen Wirklichkeit als der gegenwärtigen eröffnet.

⁸⁰⁹ Vgl. Foucault 2003 (b), S.839

⁸¹⁰ Foucault 2005, S. 916

⁸¹¹ Vgl. ebd. S. 694ff.

Allerdings stellt sich die Frage, ob John Deweys Entwurf einer demokratischen Praxis sich tatsächlich grundsätzlich von dem unterscheidet, was Foucault mit der modernen Gouvernamentalität bezeichnet. Denn es sind ja gerade Begriffe wie das Leben, die Natur, der individuelle und gesellschaftliche Wachstumsprozess, die Freiheit, die Individualität, der Humanismus, das Glück usw., die nicht nur grundlegend für die Analyse der modernen Gouvernamentalität sind, sondern auch das Denken Deweys maßgeblich auszeichnen. Während sich aber die moderne Gouvernamentalität aus einem Sicherheitsproblem entwickelt hat und sich durch die Idee der Fürsorge der Regierung gegenüber den Individuen im Hinblick auf das ökonomische Wachstum auszeichnet, entwickelt sich Deweys Denken als Gegenentwurf zu einem durch die menschlichen Bedürfnisse begründeten radikalen Liberalismus, der dem ökonomischen Wachstum einer kleinen Gesellschaftsschicht dient. Die angeführten Begriffe stehen bei Dewey deshalb im Dienst einer neuen Wahrnehmung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit und ihrer praktischen Veränderung, anstatt eine gegebene Wirklichkeit zu rechtfertigen. So sind das Leben und die Natur bei Dewey als ein allgegenwärtiger Interaktionsprozess zu verstehen, welcher durch die herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen nicht in einer für das individuelle und gesellschaftliche Wachstum angemessenen Art gefördert wird, sondern nur einer kleinen gesellschaftlichen Gruppe dient. Wachstum lässt sich dabei nicht auf ökonomisches Wachstum reduzieren, sondern bezieht sich vielmehr auf die Handlungsmöglichkeiten und die damit einhergehenden Erfahrungen. So ist die angestrebte humane Gesellschaft auch keine, die von den menschlichen Bedürfnissen, dem Wesen des Menschen oder dem Ideal eines menschlichen Miteinanders her verstanden wird, sondern sie begründet sich in einer moralischen Entscheidung zur Beeinflussung der Entwicklungsrichtung der gesellschaftlichen Interaktionen hin zu einer qualitativen Verbesserung der Erfahrungswelt der Menschen. Statt einer allgemeingültigen Bestimmung des normalen Menschen ist es die mit dem Handeln einhergehende erfahrbare Qualität, die als Orientierung für individuelle und gesellschaftliche Entscheidungen gilt. Die Disziplinierung der Individuen bestimmt sich also nicht über eine Normalisierung des Menschen, sondern zeichnet sich durch die kritische Aufmerksamkeit auf die Handlungskonsequenzen aus. Außerdem würde eine allgemeine Norm des Denkens und Handelns dem offenen Wachstumsprozess der Erfahrungsmöglichkeiten entgegenstehen. Wenn der Liberalismus sich auf Erfahrungswerte bezieht, so sind diese immer an der Wirklichkeit des Marktes ausgerichtet und nicht an der Erfahrung, die mit dem Handlungsprozess einhergeht. Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Assoziationen bilden als Orte gemeinsamen Handelns die Basis der demokratischen Gesellschaft – das Vorbild der

Assoziationen ist nicht eine Disziplinierungsanstalt wie das Gefängnis, sondern die Familie bzw., wie sich noch zeigen wird, die Schule. Die Politik bildet bei Dewey keine übergeordnete Instanz, die versucht die Menschen zu regieren, sondern lediglich eine weitere Assoziation, die durch die Interaktion mit den anderen Assoziationen in der Gesellschaft dazu verpflichtet ist Bedingungen zu schaffen, die der Förderung der individuellen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten dienen. Der wesentliche Unterschied zwischen dem radikalen Liberalismus und Deweys Demokratieentwurf ist aber die Art der Rationalität, die im Liberalismus immer auf ein ökonomisches Wachstum ausgerichtet ist und zu einer erhöhten Produktivität führen soll, wogegen sie bei Dewey vielmehr der Integration in einen Interaktionsprozess dient, der mit einer erfahrbaren Qualität einhergeht. Schließlich hat das Modell des fürsorgenden Hirten und der damit einhergehenden Pastoralmacht in Deweys Denken keinen Platz. Die Individualität entspringt bei ihm nicht der Fürsorge des Pastors, sondern begründet sich durch die Kreativität bei der Lösung konkreter Probleme in einem durch Kooperation bestimmten sozialen Rahmen – statt einer Innerlichkeit geht es hier vielmehr um das Handeln, seine Begründung und seine Wirkung.

Dewey ist als Amerikaner außerdem von einem ganz anderen Verständnis der Beziehung von Individuum und Gesellschaft geprägt, als der von Foucault untersuchte europäische Raum. So weist Foucault darauf hin, dass im amerikanischen Denken die Ökonomie nicht von der Arbeitskraft des Menschen ausgeht, sondern von seiner geleisteten Arbeit. Dabei sind es die Kompetenzen des Menschen, welche die Arbeit bestimmen und so sein individuelles Kapital ausmachen, mit dem er auf dem Markt Geld verdienen kann. Der Homo oeconomicus ist im amerikanischen Denken somit ein Unternehmer, der sich durch sein Humankapital auszeichnet.⁸¹² Die für den Markt entscheidende Frage ist also nicht die der Steigerung der Arbeitskraft, sondern der Förderung des Humankapitals, welches seinen Wert durch seine Individualität steigert. Produktivität und Kreativität sind Ausdruck einer gelungenen Investition zur Steigerung des individuellen Humankapitals und nicht das Ergebnis eines Disziplinierungs- und Normalisierungsprozesses. Aber auch im Kontext des amerikanischen Denkens zeigt sich die Besonderheit von Deweys Ansatz, denn wenn er die Kreativität und Innovation des Menschen fördern möchte, geht es dabei nie um die Reduktion der menschlichen Fähigkeiten auf die Möglichkeiten ihrer ökonomischen Verwertung. Nicht die Produktivität der Arbeit interessiert ihn, sondern die Frage, wie das Arbeiten für das Individuum einen erfahrbaren Selbstwert erhalten kann. Arbeit wird so jenseits der wirtschaftlichen Perspektive unter einem naturalistischen, sozialen und ästhetischen Aspekt

⁸¹² Vgl. Foucault 2004 (c), S. 312f.

behandelt. Die Radikalität Deweys liegt im Widerstand gegen eine allein auf die Nützlichkeit zielende ökonomische Rationalität zugunsten einer ästhetischen Rationalität, die sich durch ihre Ausrichtung auf die erfahrbare Qualität bestimmt. Dabei entwickelt er sein eigenes Denken nicht jenseits der herrschenden Rationalität, sondern in der ständigen Auseinandersetzung mit dieser und bewirkt so eine Bedeutungsveränderung gängiger Begriffe. Die neue Rationalität bzw. die experimentelle Logik begründet eine neue Handlungspraxis, die zu ihrer Etablierung wiederum nach einem ihr förderlichen sozialen Umfeld verlangen. Mit Bezug auf Foucault könnte man also sagen, dass die demokratische Praxis sich nur innerhalb von Machtstrukturen entfalten kann, die bestimmte Handlungen und bestimmte Wissensformen fördern, d.h. erst wenn das kreative und kooperative Handeln als rational angesehen wird und die erfahrbare Qualität als Orientierung für das Wissen gilt, ist die Demokratie im Sinne Deweys möglich. Die demokratische Praxis verwirklicht sich also in einem Umfeld, welches eine demokratische Subjektivität fördert, durch welche das Individuum wiederum die demokratischen Bedingungen durch sein eigenes Handeln ständig reproduziert. Da Dewey die Verwirklichung des demokratisch denkenden und handelnden Individuums in das Zentrum seiner Überlegungen stellt, um die demokratische Gesellschaft zu verwirklichen, stellt er hier eine demokratische Gouvernamentalität vor, die sich grundsätzlich von der christlichen und der liberalen Gouvernamentalität unterscheidet. Das eigentliche Problem ist also die Verwirklichung der demokratischen Individualität, welches sich durch ein kreatives und kooperatives Verhalten auszeichnet und von einem grundsätzlichen Willen zur der Verbesserung der Erfahrungswelt bestimmt ist.

1971 gab es im holländischen Fernsehen zwischen Foucault und Chomsky eine interessante Auseinandersetzung, welche hier helfen kann, Deweys Position klarer zu bestimmen. In dieser Debatte vertrat Chomsky die Auffassung, dass es weltweit zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Institutionen kommen müsse, damit diese der Natur des Menschen als kreativem Wesen gerecht werden und so die herrschende soziale Ausbeutung und Unterdrückung überwinden könne. Die neue Gerechtigkeit wird dabei durch das menschliche Grundbedürfnis nach Solidarität und Sympathie begründet.⁸¹³ Foucault hält dagegen, dass er nicht mehr in der Lage ist, im Namen der Natur des Menschen eine zukünftige Gesellschaftsordnung zu entwerfen. Auch wenn vieles von dem was Chomsky sagt an das von Dewey erinnert, geht es hier um zwei grundsätzlich verschiedene Positionen. Kreativität und die damit einhergehende Gesellschaftsordnung wird bei Dewey gerade nicht durch das Wesen des Menschen begründet, sondern bezeichnet eine Handlungsweise, die es durch soziale

⁸¹³ Vgl. Foucault 2002, S. 628

Bedingungen zu fördern gilt. Dies bedeutet nicht, dass nur innerhalb der demokratischen Gesellschaft kreatives Handeln möglich ist, doch begründet sich die demokratische Praxis bei Dewey gerade in dem kreativen und kooperativen Verhalten der Individuen. So ist nicht das Wesen des Menschen als kreativ zu bestimmen, sondern Handlungen, die sich durch ihr experimentelles Vorgehen auszeichnen. Das experimentelle Vorgehen wurde wiederum als eine historische Notwendigkeit in einer komplexen Gesellschaft bestimmt, die sich nicht mehr durch ein allgemeingültiges Wahrheitsverständnis auszeichnet. Ob soziale Bedingungen, welche vom Menschen ein kreatives Handeln auf der Grundlage einer experimentellen Logik verlangen, sich tatsächlich bewähren, zeigt sich bei Dewey allein an den Erfahrungen, die mit dieser Praxis einhergehen. Während also Chomsky die Verantwortung für die Veränderung der sozialen Bedingungen auf das Wesen des Menschen verlagert, stellt Dewey eine sich erst noch zu bewährende Hypothese auf. Die Gefahr, die Chomskys Denken impliziert ist dass er eine Norm des Menschen bestimmt, von der aus alle Menschen beurteilt werden können: „Jeder Mensch, der weder körperlich noch geistig missgebildet ist ... ist nicht nur in der Lage, sondern hat den Wunsch, eine kreative Arbeit zu verrichten, wenn er die Gelegenheit dazu hat.“⁸¹⁴ Dadurch kann er nicht nur eine Gesellschaftsform vertreten, die seinem Interesse als kreativem Wissenschaftler gerecht wird, sondern führt so wieder gesellschaftliche Hierarchien und Ausgrenzungspraktiken ein – oder sind die kreativen Genies, von denen er spricht, nicht doch etwas gleicher als die Menschen, die sich doch alle in ihrem Wesen gleichen.⁸¹⁵ Im Anschluss an Foucaults Machtbegriff kann man sagen, dass Chomsky von einem repressiven Machtverständnis ausgeht und dementsprechend das Hauptproblem in der Unterdrückung der Natur des Menschen sieht. Dewey sieht das Hauptproblem dagegen in der Schaffung einer demokratischen Individualität, die sich durch ein grundsätzliches Interesse an kreativem und kooperativem Verhalten auszeichnet. Dabei handelt es sich um ein nicht-repressives Machtverständnis, welches die Interessen und den Willen des Individuums nicht als ursprüngliche Instanz, sondern als Wirkung bestimmter Praktiken und Diskurse versteht – das Interesse am kreativen Handeln begründet sich in einer Gewohnheit auf der Grundlage eines Willens zur gelingenden Interaktion bzw. ästhetischen Erfahrung. Während Chomsky vom Subjekt aus denkt, stellen Foucault und Dewey die Frage, ob das Subjekt nicht anders zu denken ist und suchen so nach einer neuen Form der Subjektivierung.

⁸¹⁴ Ebd. S. 631

⁸¹⁵ Vgl. ebd. S. 604

5.8 Die Untersuchung der ethischen Subjektivierung

Am 27. Mai 1978 hielt Michel Foucault in Berlin einen Vortrag mit dem Titel „Was ist Kritik?/Qu`est-ce que la critique?“ und schlug dabei als Definition der Kritik die allgemeine Charakterisierung vor: „...die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden.“⁸¹⁶ Wenn die Regierung des Menschen sich in der Vermittlung der modernen Subjektivität begründet, so zeichnet sich für Foucault die gegenwärtige Aufgabe des kritischen Denkens im Widerstand gegen die staatliche geförderte Form der Individualisierung und in der Suche nach neuen Formen der Subjektivierung aus. „Wir müssen neue Formen der Subjektivität zustande bringen, indem wir die Art von Individualisierung, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen.“⁸¹⁷ Im Anschluss an die Untersuchung der modernen Gouvernamentalität ergibt sich für Foucault also eine ganz neue Forschungsrichtung, welche nicht mehr nach der Objektivierung des menschlichen Subjekts in der Moderne fragt, sondern nach anderen Möglichkeiten sucht, das Subjekt zu denken. In seinem Spätwerk aus den 80er Jahren widmet sich Foucault dieser Aufgabe, indem er vormoderne Formen der Subjektivierung in der Geschichte des Abendlandes untersucht, wobei er unter Subjektivierung Folgendes versteht: „Ich werde Subjektivierung den Prozess nennen, durch den man die Konstitution eines Subjekts, genauer einer Subjektivität erwirkt, die offensichtlich nur eine der gegebenen Möglichkeiten zur Organisation eines Selbstbewusstseins ist.“⁸¹⁸ Die Untersuchung verschiedener Möglichkeiten der Subjektivierung ist dabei gleichzeitig die Analyse von Selbsterfahrungstypen, von denen das moderne Subjekt nur eine Erfahrungsmöglichkeit bietet.⁸¹⁹ So ist die zentrale Frage seines Spätwerks: Wie sahen Formen der Subjektivierung und der Selbsterfahrung aus, die nicht im Zeichen der Normalisierung des Individuums stehen? Foucaults Absicht ist dabei nicht, in der Vergangenheit nach Lösungen oder Vorbildern für gegenwärtige Herausforderungen zu suchen, sondern durch seine historische Analyse andere Formen der Problematisierung des Subjekts aufzuzeigen, um so eine neue Problematisierung der Subjektivierung des Individuums überhaupt erst zu ermöglichen.⁸²⁰ Während er in seinen früheren Arbeiten die Grenzen herrschender Diskurse und den Widerstand gegen bestimmte Machtstrategien ins Zentrum seiner Arbeiten stellte, geht es nun

⁸¹⁶ Foucault 1992, S. 12

⁸¹⁷ Foucault 1996, S. 28

⁸¹⁸ Foucault 2005, S. 871

⁸¹⁹ Vgl. Foucault 2004, S. 289

⁸²⁰ Vielmehr betont er immer wieder, wie er gerade die von ihm untersuchte griechische Kultur wegen ihrer hierarchischen Denkstruktur und ihres elitären Charakters ablehnt (vgl. Foucault 2000, S. 33). Und an anderer Stelle heißt es: „Ich suche keine Lösung durch Auswechslung; man findet nicht die Lösung eines Problems in der Lösung eines anderen Problems, das in einer anderen Epoche von anderen Leuten gestellt wurde. Was ich machen will, ist nicht eine Geschichte der Lösungen.“ (Foucault 2005, S. 751)

um Freiheitspraktiken, welche sich in der Entwicklung neuer Lebensstile verwirklichen. Und im Hinblick auf die Protestbewegungen in den 60er und 70er Jahren betont er: „Die jüngsten Befreiungsbewegungen leiden darunter, kein Prinzip zu finden, auf dem sich die Ausarbeitung einer neuen Moral begründen ließe. Sie haben das Bedürfnis nach einer Moral, aber sie schaffen es nicht, eine andere Moral zu finden als diejenige, die sich auf einer angeblich wissenschaftlichen Erkenntnis dessen gründet, was das Ich, das Begehren, das Unbewusste usw. ist.“⁸²¹ Damit widmet sich Foucault einem Bereich, der bis dahin in seiner Arbeit keine zentrale Rolle hat, nämlich dem der Ethik als reflektierter Form der Freiheit.⁸²² Wie schwierig es ist eine neue Ethik zu begründen und dabei nicht in einen grundsätzlichen Widerspruch mit seinen bisherigen Forschungsergebnissen zu geraten, dessen ist er sich bewusst. So betont er in Bezug auf den Entwurf einer modernen Ethik bei Stirner, Nietzsche, Baudelaire u.a.: „Und vielleicht ist die Vermutung begründet, daß in dieser Reihe von Versuchen zur Wiederherstellung einer Ethik des Selbst, in diesen verschiedenen, mehr oder weniger gescheiterten oder fruchtlosen Bemühungen und in jenem Gestus, sich ständig auf diese Ethik des Selbst zu beziehen, so etwas wie die Unmöglichkeit liegt, heute eine Ethik des Selbst zu begründen, obwohl es doch eine dringende, grundlegende und politisch unabdingbare Aufgabe wäre, eine Ethik des Selbst zu begründen, wenn es denn wahr ist, daß es keinen anderen, ersten und letzten Widerstand gegen die politische Macht gibt als die Beziehung seiner selbst zu sich.“⁸²³ Dementsprechend bietet Foucault als Forscher dem Leser statt einer neuen Ethik eine Problematisierung der ethischen Subjektivierung.

Jede Moralvorstellung ist für Foucault durch verschiedene Ebenen bestimmt: „Eine Sache ist die Verhaltensregel; eine andere ist das Verhalten, das man an dieser Regel messen kann. Ein Drittes ist die Art und Weise, wie man sich führen und halten – wie man sich selbst konstituieren soll als Moralsubjekt, das in Bezug auf die den Code konstituierenden Vorschriften handelt.“⁸²⁴ Es handelt sich dabei um die drei Fragen: a) Was soll ich tun?, b) Wie verhalte ich mich der Verpflichtung gegenüber?, c) Wie verhalte ich mich mir selbst gegenüber, wenn ich moralisch handle? So bietet ein Moralcode einen Komplex von Regeln und Verboten, welche durch ihre verbindliche Allgemeingültigkeit die Grenzen für das individuelle Verhalten bestimmen und dieses so auch der Beurteilung aussetzen (die Fragen a und b). Die ethische Subjektivierung bestimmt sich dagegen über die Art und Weise, wie das Individuum sich innerhalb dieses festgelegten Rahmens durch eine Beziehung zu seinem

⁸²¹ Foucault 2005, S. 750

⁸²² Vgl. ebd. S. 879

⁸²³ Foucault 2004, S. 313

⁸²⁴ Foucault 2000, S. 37

Denken und Handeln einrichtet, d.h. wie es versucht, die moralischen Regeln in seinem Leben zu verwirklichen (die Frage c). „Ist ein Handlungscode gegeben sowie ein bestimmter Typ von Handlungen (die man nach ihrer Übereinstimmung oder Abweichung im Verhältnis zum Code bestimmen kann), so gibt es verschiedene Arten „sich zu führen“, verschiedene Arten für das handelnde Individuum, nicht bloß als Agent, sondern als Moralsubjekt jener Aktion zu operieren.“⁸²⁵ So gibt es bestimmte Moralregeln, die sich von der Antike bis in die Moderne gehalten haben, aber zu grundsätzlich verschiedenen Formen des Verhaltens und der ethischen Subjektivierung in der Geschichte führten. Zur Analyse der verschiedenen Formen der ethischen Subjektivierung hat Foucault ein Analyseraster entwickelt, welches diese unter vier Aspekten untersucht: die ethische Substanz, die Art der Rationalisierung, die praktischen Übungen und die Teleologie.⁸²⁶ Bei der ethischen Substanz geht es um den Bereich im Leben des Individuums, der der moralischen Aufmerksamkeit bedarf und die Art seiner Problematisierung. Die Art der Rationalisierung/Subjektivierung/Unterwerfung ist die Frage der Anerkennung und Begründung der moralischen Regeln (handelt es sich also um ein göttliches, natürliches oder vernünftiges Gesetz oder um einen ästhetischen Wertmaßstab usw.). Die Übung an sich selbst untersucht die praktischen Übungen, mit denen ein bestimmtes Selbst verwirklicht werden soll. Und schließlich bezeichnet die Teleologie die angestrebte Seinsweise des Individuums.

Anhand dieser vier Aspekte analysiert Foucault im zweiten und dritten Band von „Sexualität und Wahrheit“, wie die moralische Problematisierung der Sexualität bei den Griechen und Römern aussah und welche Art der ethischen Subjektivierung damit einherging. Der Problematisierung der Sexualität im Kontext der Bio-Macht, welche sich durch die Bestimmung des individuellen Begehrens in den Kategorien normal oder anormal auszeichnet, kann so eine Problematisierung entgegengestellt werden, welche durch die individuelle Mäßigung zur Steigerung der Lüste im Kontext einer Ästhetik der Existenz bzw. der Sorge um sich bestimmt ist. Mittels dieser Gegenüberstellung unterscheidet Foucault zwischen Moralvorstellungen, welche den Schwerpunkt mehr auf die Ausarbeitung eines Moralcodes legen, um so den Individuen genau zu sagen, was sie wie zu tun haben und solchen, welche die individuelle Verwirklichung des Moralcodes in den Vordergrund stellen.⁸²⁷ Während die erste Moralvorstellung auf Gehorsam, Kontrolle und Disziplinierung beruht, zielt die zweite vielmehr auf die individuelle Ausarbeitung einer moralischen Existenz

⁸²⁵ Ebd. S. 37

⁸²⁶ Vgl. ebd. S.37ff. oder vgl. Foucault 2005, S. 760ff Das Analyseraster wird hier nur kurz erwähnt aber am Ende dieses Kapitels auf Deweys Entwurf der ethischen Subjektivierung angewandt.

⁸²⁷ Vgl. Foucault 2000, S. 40ff.

auf der Grundlage einer freiwilligen Entscheidung. Die christliche Moral und das sich daraus entwickelnde moderne Moralverständnis rechnet Foucault eher dem ersten Typ von Moralvorstellungen zu, da das individuelle Verhalten bis ins Detail durch einen ganzen Katalog von Verhaltensregeln bestimmt wird. Zur Einhaltung der Moral bedarf es dabei einer Autoritätsperson (Pastor, Lehrer, Psychologe, Sozialarbeiter usw.), welche die Individuen anleitet, überwacht und gegebenenfalls auch bestraft und auf der Seite des Individuums die Verinnerlichung dieser alles überwachenden Instanz zur Schaffung eines moralischen Gewissens. Das Gewissen des Individuums und die Autoritätsperson verlangen nach ständigen Rechtfertigungen des eigenen Handelns und erwarten dies auch von anderen, weshalb man die Beziehung des Individuums zu sich selbst und zu anderen als richtend und disziplinierend bezeichnen kann. Demgegenüber sieht Foucault die griechische und römische Moral durch einen Moralcode bestimmt, der eher allgemeine Richtlinien für das individuelle Handeln angibt und so von den Individuen ein hohes Maß an Eigenverantwortung bei ihrer Umsetzung überträgt. Ziel dieser Moralvorstellung ist nicht das Heil, welches durch absoluten Gehorsam und die Pflichterfüllung erlangt wird, sondern die Veränderung der Seinsweise des Individuums, damit dieses sich in die Lage versetzt, ein gutes, schönes und glückliches Leben zu führen. Der Maßstab für das moralisch richtige Handeln liegt dabei beim Individuum selbst, da nur es selbst beurteilen kann, ob die praktische Umsetzung der moralischen Regeln im eigenen Leben tatsächlich zu der angestrebten Veränderung der Existenz geführt haben. Statt sich somit in einem Kreislauf von Rechtfertigung und schlechtem Gewissen zu verfangen, geht es bei dieser Form moralischer Rationalität vielmehr um die wachsame Aufmerksamkeit hinsichtlich der mit dem Handeln und Denken einhergehenden Erfahrungen – vielleicht könnte man so von der Differenz der Rationalität moralischer Gerechtigkeit zur Rationalität moralischer Klugheit oder Weisheit sprechen.

Durch die Problematisierung der Moral im Hinblick auf die Veränderung der Seinsweise und die vom Individuum dabei verlangte Kreativität bei der Umsetzung der moralischen Regeln wird die eigene Existenz durch eine Kunst des guten Lebens bestimmt. „Was mich erstaunt, ist, dass in unserer Gesellschaft die Kunst nur noch eine Beziehung mit den Objekten und nicht mit den Individuen oder mit dem Leben hat, und auch, dass die Kunst ein spezieller Bereich ist, der Bereich von Experten, nämlich den Künstlern. Aber könnte nicht das Leben eines jeden Individuums ein Kunstwerk sein?“⁸²⁸ Was das Künstlerische bzw. Schöpferische an der moralischen Existenz bestimmt, ist die Beziehung, die das Individuum zu seinem eigenen Denken und Handeln im Hinblick auf die Verwirklichung eines moralischen Selbst

⁸²⁸ Foucault 2005, S. 757/758

bestimmt. Die Verwirklichung eines moralischen Selbst ist somit der gängigen Vorstellung von Selbstverwirklichung entgegengesetzt: „In dem, was man den zeitgenössischen Selbstkult nennen könnte, geht es darum, sein wahres Ich zu entdecken, indem man es von dem trennt, was es verdunkelt oder entfremden könnte, indem man seine Wahrheit dank eines psychologischen Wissens oder einer psychoanalytischen Arbeit entziffert.“⁸²⁹ Und so betont Foucault auch in Abgrenzung zur Idee der Authentizität bei Sartre: „Aus der Idee, daß uns das Selbst nicht gegeben ist, kann meines Erachtens nur die praktische Konsequenz gezogen werden: wir müssen uns selbst als ein Kunstwerk schaffen. Interessanterweise setzt Sartre in seinen Analysen von Baudelaire, Flaubert usw. die kreative Tätigkeit in ein bestimmtes Verhältnis jemandes zu sich, nämlich des Autors zu sich, das die Form von Authentizität oder Inauthentizität hat. Ich möchte genau das Gegenteil behaupten: wir sollten nicht jemandes schöpferische Tätigkeit auf die Art seines Selbstverhältnisses zurückführen, sondern die Art seines Selbstverhältnisses als eine schöpferische Tätigkeit ansehen.“⁸³⁰ Die schöpferische Beziehung zu sich selbst leitet sich nicht von einem vorgegebenen Subjekt ab, sondern ist selbst der Prozess der Subjektivierung, der zu seiner Verwirklichung nach geistiger und körperlicher Übung verlangt. So wie das moderne Subjekt einem Disziplinierungsprozess entspringt, der sich durch das Einüben des richtigen Verhaltens auszeichnet, so begründet sich das Subjekt der Lebenskunst in der Askese (Übung an sich selbst) um sich als ein moralisches Selbst zu erfahren. Auch wenn beide Subjektformen sich ühend bilden, sind sie aufgrund ihrer Zielsetzung wesensmäßig verschieden. So betont Menke: „Durch disziplinierende Übungen sollen Subjekte hervorgebracht werden, die Normen und Normalitätsgrade einhalten können, in ästhetisch-existentialen Übungen dagegen bilden sich Subjekte heraus, die ihr Leben in Autonomie oder persönlicher Entscheidung führen können.“⁸³¹ Das moderne Subjekt hat eine Funktion im Gesellschaftskörper und ist somit selbst als ein gesellschaftlich verwertbares Produkt der Disziplinierung zu verstehen. Neben der Ausführung richtiger Handlungen soll so der moderne Mensch durchaus selbstverantwortlich moralische Entscheidungen treffen können, doch werden diese Entscheidungen immer am Maßstab der Effizienz und Nützlichkeit für die Gesellschaft bzw. die Wirtschaft gemessen, um so wieder einer gewissen Normalität zu dienen – wie in der christlichen Moral hat jedes Verhalten, was nicht zum Wohl der Allgemeinheit dient, etwas Egoistisches und verlangt deshalb nach einer klärenden Rechtfertigung. Das Subjekt der Sorge um ein moralisches Selbst zielt dagegen auf die Verwirklichung einer bestimmten Existenzweise oder eines bestimmten Lebensstils, für die

⁸²⁹ Ebd. S. 767

⁸³⁰ Foucault 1994 (b), S. 274

⁸³¹ Menke 2003, S. 290/291

man sich entscheidet, weil sie eine Verbesserung der Lebensqualität durch die Fähigkeit zu einer autonomen Lebensgestaltung verspricht. Dies ist aber nur verständlich, wenn man nicht von einer Moral ausgeht, der sich alle gegenüber zu verpflichten haben, sondern von der moralischen Lebensform als einem attraktiven Angebot, zu dessen Wahl es keine gesellschaftlich zwingende Verpflichtung gibt. So sagt Foucault zu der griechischen Ethik, welche sich nur an eine kleine männliche Elite wendet: „Der Grund dafür, dass man diese Wahl zu treffen hatte, war der Wille, ein schönes Leben zu haben und den anderen die Erinnerung an eine schöne Existenz zu hinterlassen.“⁸³² So galten die verschiedenen philosophischen Schulen in der römisch-griechischen Welt immer dem freiwilligen Erwerb eines tugendhaften Lebensstils und waren nicht Bestandteil einer herrschenden Normalität. Mit dem Subjektivierungsprozess im Rahmen der Verwirklichung eines gewählten Lebensstils verändert sich auch die Problematisierung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit grundlegend und ermöglicht so eine neue Problematisierung des modernen Verständnisses von Subjekt und Wahrheit.⁸³³ Im modernen Verständnis der Beziehung von Subjekt und Wahrheit gilt das Subjekt als eine gegebene Instanz, deren Wahrheit man zu erforschen hat, wobei die Wahrheit des menschlichen Subjekts wiederum als Grundlage für die Unterscheidung von vernünftigen und unvernünftigen bzw. normalen und anormalen Verhaltensweisen dient. Wenn es aber um die gewählte Verwirklichung einer ethischen Subjektivität geht, ist die Wahrheit nicht etwas Gegebenes, sondern etwas, das es durch die Existenz des Individuums erst zu verwirklichen gilt. Dementsprechend verschiebt sich die Frage nach der Wahrheit des Subjekts im Prozess seiner Objektivierung zur Frage, wie sich die Wahrheit in der Existenz des Individuums im Prozess seiner Subjektivierung verwirklichen kann. „Wie muss ich mein eigenes Ich verwandeln, damit ich fähig werde, zur Wahrheit zu gelangen?“⁸³⁴ Durch die Transformation der eigenen Subjektivität anhand praktischer Übungen soll das Individuum nicht nur die Wahrheit in seinem Leben verwirklichen, sondern überhaupt erst in die Lage versetzt werden, wahre Aussagen zu formulieren. „Die Askese begründet – darin besteht ihre Aufgabe – das Subjekt als Subjekt der wahren Rede.“⁸³⁵ Erst wenn die individuelle Existenz sich gemäß der Wahrheit gestaltet, ist das Individuum in der Lage die Wahrheit auszusprechen. Es sind dabei bestimmte moralische Qualitäten des Individuums, die es dazu befähigen die Wahrheit auszusprechen.⁸³⁶ So heißt es bei Foucault im Hinblick auf das Problem des Wahrsprechens (parrhesia) in der

⁸³² Foucault 2005, S. 749

⁸³³ Vgl. Foucault 2004, S. 229

⁸³⁴ Ebd. S. 227

⁸³⁵ Ebd. S. 453

⁸³⁶ Vgl. Foucault 1996 (b), S. 13

Antike: „Bei der parrhesia hebt der Sprecher die Tatsache hervor, daß er beides ist, nämlich das Subjekt des Aussagens und das Subjekt des Auszusagenden – daß er selbst das Subjekt der Meinung ist, auf die er sich bezieht.“⁸³⁷ Erst durch die Verwirklichung der Wahrheit durch die eigene Existenz, ist der Sprechende glaubwürdig und kann sich gegen die Macht der herrschenden Meinungen wehren. Durch die Bindung des Subjekts an die Wahrheit, wird das Subjekt also erst in die Lage versetzt die Wahrheit auszusprechen.⁸³⁸ Was den wesentlichen Unterschied zum modernen Subjekt ausmacht, ist das mit der Art der Problematisierung von Subjekt und Wahrheit einhergehende Verständnis von Wissen. Das moderne Wissen begründet sich in einem Erkenntnisprozess, der das erkennende Subjekt nicht in Frage stellt, sondern als Grundlage voraussetzt. „Ich glaube, daß die Neuzeit der Geschichte der Wahrheit in dem Augenblick beginnt, wo das, was den Zugang zur Wahrheit gewährt, die Erkenntnis und die Erkenntnis alleine ist.“⁸³⁹ Diesem Erkenntniswissen stellt Foucault das geistige oder spirituelle Wissen entgegen, welches sich in der Veränderung der Seinsweise des Subjekts begründet. „Ein Wissen, das diese vier Bedingungen enthält – Ortsveränderung des Subjekts, Einschätzung des Werts der Dinge ausgehend von ihrem realen Sein innerhalb des *kosmos*, Möglichkeit des Subjekts, sich selbst wahrzunehmen, Veränderung der Seinsweise des Subjekts unter Einwirkung dieses Wissens – , stellt, so glaube ich, das dar, was geistiges Wissen (*savoir spirituel*) genannt werden kann.“⁸⁴⁰ Die Bedeutung des geistigen Wissens findet sich nach Foucault auch in der deutschen Philosophie von Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Marx, Husserl der „Krisis“, Heidegger und Freud wieder.⁸⁴¹ All diese Philosophen fragten wie die antiken Philosophen nach dem Sein des Subjekts, welches den Zugang zur Wahrheit ermöglicht und gehen nicht einfach von einem neuzeitlichen Subjekt im Sinne Descartes aus, welches die Welt von einem gegebenen Ich aus zu erkennen hat. „Und es ist ganz klar, daß die Erkenntnis vom cartesianischen Typ nicht als Zugang zur Wahrheit definiert werden kann, sondern sie wird die Erkenntnis der Objekte sein. Wenn Sie so wollen: Der Begriff der Objekterkenntnis ersetzt den des Zugangs zur Wahrheit.“⁸⁴² Während das geistige oder spirituelle Wissen den Weg zur Wahrheit durch die Arbeit an sich eröffnet, verspricht das Erkenntniswissen Fortschritt durch Erkenntnis.⁸⁴³ Der Wille zum

⁸³⁷ Foucault 1996 (b), S. 11

⁸³⁸ Vgl. Foucault 2004, S. 405f.

⁸³⁹ Ebd. S. 35

⁸⁴⁰ Ebd. S. 380

⁸⁴¹ Vgl. ebd. S. 49f. Es wäre sicherlich eine interessante Untersuchung die Dialektik im Sinne des deutschen Idealismus als seine deutsche Art der ethischen Subjektivierung zu untersuchen.

⁸⁴² Foucault 2004, S. 243

⁸⁴³ Vgl. ebd. S. 381

Wissen des Erkenntnissubjekts wird so zu einem unreflektierten Willen zur Herrschaft und steht dem spirituellen oder geistigen Wissen der asketischen Praxis entgegen.

Durch den mit dem Erwerb des geistigen Wissens ermöglichten Zugang zur Wahrheit und der Verwirklichung einer ethischen Existenz wird dem Individuum eine Verbesserung der Lebensqualität durch Glückseligkeit und Seelenruhe versprochen.⁸⁴⁴ (Foucault interpretiert den Konflikt von Goethes Faust als Zeichen des Verlustes des Geisteswissens, so dass Faust viel studiert hat, ihm aber der Erwerb des Erkenntniswissens nicht die ersehnte Befreiung brachte.⁸⁴⁵) So begründet Foucault seine eigene Arbeitsmotivation in der Erfahrung, welche mit dem Veränderungsprozess einhergeht: „Für mich ist die intellektuelle Arbeit mit etwas verbunden, was Sie als eine Form von Ästhetizismus definieren würden – darunter verstehe ich die Transformation des Selbst... Ich kümmere mich in keiner Weise um den universitären Status dessen, was ich tue, weil mein Problem meine eigene Verwandlung ist... Diese Selbstverwandlung durch das eigene Wissen ist, glaube ich, etwas, das der ästhetischen Erfahrung recht nahe ist.“⁸⁴⁶ Diese mit dem Veränderungsprozess einhergehende Erfahrung als ästhetisch zu bestimmen, ist im Hinblick auf den schöpferisch-kreativen Akt, die diesen Prozess begleitende Qualität und den so verwirklichten Lebensstil durchaus naheliegend. Aus seinem Leben ein Kunstwerk zu machen, bedeutet somit nicht nur, einen selbst gewählten Lebensstil anzueignen, sondern jenseits jeglicher ursprünglicher Begründung in der Wirkung der Selbstpraktiken den Sinn des eigenen Handelns zu finden. Natürlich kann die jeweilige Moral ihren Platz in einem religiösen, naturalistischen, sozialen oder vernünftigen Denken haben, die eigentliche Begründung erfährt sie aber erst durch die mit der Veränderung ermöglichte erfahrbare Qualität. Somit greift Honneth viel zu kurz, wenn er meint, dass es bei der Ästhetik der Existenz nur um die Fähigkeit des Menschen gehen würde, selbstbestimmt sein Leben zu gestalten.⁸⁴⁷ Ohne den qualitativen Aspekt fehlt dem Wissen seine subjektive Begründung, wodurch nicht nur die Kritikfähigkeit verloren geht, sondern das ganze Konzept von einer nihilistischen Beliebigkeit bestimmt ist. Es geht vielmehr darum, durch eine neue Problematisierung der erfahrbaren Qualitäten im Rahmen einer Ästhetik der Existenz einem biologischen und psychologischen Verständnis der Existenz Widerstand zu leisten, die die Grundlage der modernen Regierung der Bevölkerung bestimmt. So wird dem objektivierten Subjekt eine subjektive Erfahrungsdimension entgegengestellt, welche sich nur in der Ethik aber nicht in der Wissenschaft begründen kann.

⁸⁴⁴ Vgl. ebd. S.32ff.

⁸⁴⁵ Vgl. ebd. S. 382f.

⁸⁴⁶ Foucault 2005, S. 654/655

⁸⁴⁷ Vgl. Honneth 2003, S. 25

5.9 Die Beziehung von Subjekt und Wahrheit in der Kultur der Selbstsorge

1981/1982 hielt Foucault eine Vorlesung mit dem Titel „Die Hermeneutik des Subjekts“, in der er die Beziehung von Subjekt und Wahrheit innerhalb der Praxis der Selbstsorge untersuchte, wie sie in den Philosophieschulen des Hellenismus und des 1. und 2. Jahrhunderts angeboten wurde.⁸⁴⁸ Dabei zeigt Foucault, dass es zwischen dem Platonismus und dem Christentum eine Kultur seiner selbst gab, welche sich durch ihre in der europäischen Geschichte einzigartige Problematisierung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit auszeichnete. Grundsätzlich sieht Foucault die Sorge um sich als das zentrale philosophische Thema der gesamten hellenistischen Kultur und spricht dementsprechend von einer Epoche der Selbstkultur: „Das Selbst hat tatsächlich, wie mir scheint, das Feld der traditionellen Werte der klassischen hellenistischen Welt strukturiert bzw. umstrukturiert. Das Selbst ... tritt wie ein universeller Wert auf, ist aber nur wenigen zugänglich. Dieses Selbst kann tatsächlich als Wert nur erreicht werden unter der Bedingung, daß eine Reihe von geregelten, anspruchsvollen und sakrifiziellen Verhaltensweisen beachtet wird.“⁸⁴⁹ Die Selbstsorge darf aber nicht als eine allgemeine Einstellung verstanden werden, sondern als eine sehr zeitaufwendige Angelegenheit, welche die Körperpflege, Gesundheitsregeln, körperlichen Übungen, Meditation, Lektüre, Schreibkultur usw. beinhaltet.⁸⁵⁰ Als anspruchsvolle Aufgabe bestimmte die Selbstsorge nicht den Alltag der Bevölkerungsmehrheit, doch war sie als ein Wert anerkannt, der sich in volkstümlichen und elitäreren Formen verwirklichte und in verschiedenen Schulen erlernt werden konnte.⁸⁵¹ Die Gemeinsamkeit all der verschiedenen Schulen mit ihren unterschiedlichen Ansätzen war das Angebot der Vermittlung einer Praxis der Selbstsorge, welche durch den Erwerb von Wissen und durch praktische Übungen die Ausbildung eines Ethos ermöglichte, der Glück, Seelenheil, Zufriedenheit usw. versprach. So soll dem Leben eine für das Individuum positiv erfahrbare vernünftige Form gegeben werden, ohne es gemäß bestimmter Regeln einfach zu normieren: „Das philosophische Leben, das Leben, wie es die Philosophen vorschreiben und definieren und das man dank einer *techne* erlangt, unterliegt keiner *regula* (Regel), sondern einer *forma* (Form). Es ist ein Lebensstil, es ist ein Form, die man seinem Leben zu geben

⁸⁴⁸ Vgl. Foucault 2004, S. 16

⁸⁴⁹ Ebd. S. 229

⁸⁵⁰ Vgl. Foucault 1997, S. 70 ff.

⁸⁵¹ Vgl. Foucault 2004, S. 149ff.

hat.“⁸⁵² Die Ausbildung dieses Ethos und die Verwirklichung eines Selbst verlangte dabei nach einem Bruch mit den bisherigen Gewohnheiten und Werten. Und so betont Foucault in Bezug auf Seneca: „Infolgedessen hat die Sorge um sich den Zweck, das durch die Familie vermittelte und aufgezwungene Wertesystem vollkommen umzustülpen.“⁸⁵³ Erst die kritische Haltung gegenüber der bisherigen Seinsweise des Individuums konnte die Grundlage für eine neue Lebensform bieten. „Die Selbstpraxis entwickelt sich zunehmend zu einer kritischen Tätigkeit sich selbst gegenüber, der umgebenden Kultur und dem Leben gegenüber, das die anderen führen.“⁸⁵⁴ Dies bedeutet aber keinen Rückzug ins Privatleben oder eine Flucht vor der Welt, sondern ganz im Gegenteil die Aneignung von Denk- und Handlungsweisen, die dem Individuum helfen, seinen Alltag vernünftiger zu gestalten. „Wir haben es bei diesem Gebot der Sorge um sich also mit einem Paradox zu tun, daß es für uns eher Egoismus und Weltflucht bedeutet, während es doch Jahrhunderte lang einen positiven Grundsatz darstellte, ein positives Prinzip, aus dem sehr strenge Morallehren hervorgegangen sind.“⁸⁵⁵ Selbstsorge bedeutet nicht Selbstliebe, da diese eher die Gefahr beinhaltet, nachsichtig mit seinen Leidenschaften und Täuschungen umzugehen, wogegen doch die Selbstsorge gerade nach der kritischen Wachsamkeit verlangt.⁸⁵⁶ Die Selbstsorge begründet sich in der Befreiung von der bisherigen Seinsweise und bestimmt sich durch die Freiheit ein Selbst zu verwirklichen, welches ein besseres Leben verspricht und somit als Inbegriff der Freiheit gilt. „Der einzige Gegenstand, den wir frei wollen können, ohne von außen Bedingendes berücksichtigen zu müssen, ist selbstverständlich das Selbst.“⁸⁵⁷ Gleichzeitig ist die Selbstsorge eine soziale Angelegenheit: „Die Konstituierung eines Selbstverhältnisses verbindet sich ganz offensichtlich mit den Beziehungen seiner selbst zum anderen.“⁸⁵⁸ Sie ist es aber nicht nur, weil man bei der Vermittlung der Praxis der Selbstsorge auf einen Lehrer angewiesen ist, sondern gerade weil die alltägliche Verwirklichung nach Freundschaftsbeziehungen verlangt, die sich durch gegenseitige Hilfestellung bei dieser anspruchsvollen Aufgabe auszeichnen. „Nun stützte sich diese Hinwendung auf sich selbst aber nicht bloß auf ein Vorkommen von Schulen, Unterricht und Fachleuten der Seelenlenkung; sie fand auch Halt in dem Gestränge der gewohnten Beziehungen von Verwandtschaft, Freundschaft oder Verpflichtung. Wenn man sich im Verfolgen der Sorge um sich an einen anderen wendet, dem man zutraut, daß er leiten und Rat zu geben weiß, so übte man ein Recht aus; und eine Pflicht erfüllt man, wenn

⁸⁵² Ebd. S. 516

⁸⁵³ Ebd. S. 129

⁸⁵⁴ Ebd. S. 126

⁸⁵⁵ Ebd. S. 30

⁸⁵⁶ Vgl. ebd. S. 483

⁸⁵⁷ Ebd. S. 173

⁸⁵⁸ Ebd. S. 200

man seine Hilfe einem anderen angedeihen läßt oder wenn man dankbar die Lehren, die er einem erteilen kann, annimmt.“⁸⁵⁹ Und im Hinblick auf die epikureische Freundschaftsauffassung betont Foucault: „Die Freundschaft ist nichts anderes als eine der Formen der Selbstsorge. Jeder Mensch, der sich wirklich um sich sorgt, muss Freunde gewinnen.“⁸⁶⁰ Die Sorge um das gute Leben ist also nicht von einer gemeinschaftlichen Praxis mit ihren eigenen Verpflichtungen und Rechten zu trennen, die aber nicht mit einer allgemeinen gesellschaftlichen Verpflichtung verwechselt werden darf. Hier wird also dem gängigen Dualismus von Egoismus und Altruismus eine alternative moralische Lebensform entgegengestellt, die sowohl sozial wie auch selbstbezogen ist. „Die Sorge um sich – oder der Anteil, den man an der Sorge nimmt, die die anderen um sich selbst haben sollen – erscheint so als Intensivierung der gesellschaftlichen Beziehung.“⁸⁶¹

Der Begriff der Selbstsorge (*epimeleia heautou*) und der philosophischen Problematisierung der rechten Sorge um sich tritt das erste Mal bei Platon in dem Dialog *Alkibiades* auf.⁸⁶² Allerdings sieht Foucault zwischen der Selbstsorge bei Platon und der Selbstsorge, wie sie im 1. und 2. Jahrhundert n. Chr. von Seneca, Plutarch, Marc Aurel, Rufus von Ephesos, Galen u.a. vertreten wurde, einen wesentlichen Unterschied, der sich gerade bei der Problematisierung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit zeigt. In Platons Dialog *Alkibiades* geht es um die Frage nach der Befähigung junger Männer, politische Verantwortung innerhalb der Polis zu übernehmen und so Macht über andere auszuüben. Dementsprechend hat die Selbstsorge ihren Ausgangspunkt bei der Problematisierung des eigenen sozialen Status und des politischen Handelns: „Welcher Art ist dieses Selbst, um das ich mich kümmern muß, damit ich mich in angemessener Weise um die anderen, die ich regieren soll, kümmern kann?“⁸⁶³ Die richtige Form der Selbstsorge bestimmt sich dabei über die Idee der geordneten Polis und ermöglicht so deren Verwirklichung. „Das Heil der Polis ist die Belohnung für die Sorge um sich selbst und gewährleistet diese zugleich.“⁸⁶⁴ Die Selbstsorge ist in erster Linie die Erkenntnis seiner selbst als politisch Handelndem durch die Erkenntnis der Idee der Polis und der sie Regierenden. „Sich um sich selbst sorgen und sich um die Gerechtigkeit sorgen ist dasselbe, und damit spielt der gesamte Dialog.“⁸⁶⁵ Die Aufgabe der Selbstsorge ist dementsprechend die Reinigung der Seele, um so die Idee des politischen Selbst zu erkennen und als Handlungsprinzip für das eigene Handeln zu

⁸⁵⁹ Foucault 1997, S. 73

⁸⁶⁰ Foucault 2004, S. 247

⁸⁶¹ Foucault 1997, S. 74

⁸⁶² Vgl. Foucault 2004, S. 59

⁸⁶³ Ebd. S. 63

⁸⁶⁴ Ebd. S. 224

⁸⁶⁵ Ebd. S. 101

übernehmen. „Die Bemühung der Seele, sich selbst zu erkennen, ist das Prinzip, auf dem gerechtes politisches Handeln sich begründen lässt, und Alkibiades wird ein guter Politiker sein, sofern er seine Seele im göttlichen Element betrachtet.“⁸⁶⁶ Die Seele ist also das eigentliche Handlungssubjekt, welches es durch die Arbeit an sich selbst zu verwirklichen gilt, d.h. man sorgt sich um seine Subjektivität, die in der Ordnung der Ideen begründet ist.⁸⁶⁷ Die Wahrheit des Subjekts ist somit nicht einfach gegeben, sondern muss durch eine geistige Tätigkeit erst erschlossen werden. „Diese Beziehung auf sich selbst und auf das Göttliche, die Beziehung auf sich selbst als auf das Göttliche und das Göttliche auf sich selbst, das war für den Platonismus eine der Bedingungen des Zugangs zur Wahrheit.“⁸⁶⁸ Der Zugang zur Wahrheit seiner Subjektivität bestimmt sich über die Erkenntnis der wahren Subjektivität im göttlichen Element der Ideen. Die Selbsterkenntnis erkennt aber nicht nur das wahre Subjekt, sondern verwirklicht auch das wahre Subjekt als eines, welches sich den Ideen annähert, d.h. sich den Ideen als ein Subjekt anzunähern und die Ideen zu verwirklichen ist dasselbe. Selbstsorge ist hier also mit Selbsterkenntnis gleichgesetzt. Der Lehrer hat dabei die Aufgabe, durch eine geschickte Gesprächsführung die Erinnerung an die immer schon vorhandenen Ideen freizulegen.

Während die Selbstsorge bei Platon sich aus der Problematisierung des sozialen Status in der Polis ergeben hat, wird im Hellenismus und im 1. und 2. Jahrhundert n. Chr. die Selbstsorge zum Selbstzweck. Anstatt also die Jugend auf ihre politische Rolle in der Polis vorzubereiten, wird die Selbstsorge zu einer lebenslangen Aufgabe, die sich prinzipiell an jeden richtet.⁸⁶⁹ „Auf jeden Fall befinden wir uns nicht mehr in der Landschaft dieser ehrgeizigen und lebenshungrigen jungen Leute, die im Athen des 4. und 5. Jahrhunderts die Macht ausüben wollen. Vielmehr haben wir es hier mit einer kleinen Welt – oder einer großen – Welt junger Männer oder Männer in voller Reife oder sogar mit Männern, die wir als alt betrachten würden, zu tun, die sich mit der Selbstpraxis vertraut machen, die sich gegenseitig ermutigen und sich entweder einzeln oder in Gruppen in der Selbstsorge üben.“⁸⁷⁰ Die Selbstsorge versprach durch eine Intensivierung der Beziehung zu sich selbst mehr Zufriedenheit, Seelenruhe und Glück. Dabei hatte die Selbstsorge meist einen medizinischen oder therapeutischen Charakter, um so körperliches und seelisches Heil zu erreichen. „Da sind die Körperpflege, die Gesundheitsregeln, die ausgewogenen körperlichen Übungen, die maßvolle Befriedigung der Bedürfnisse. Da sind Meditationen, die Lektüre, die Aufzeichnungen über

⁸⁶⁶ Foucault 2005, S. 976

⁸⁶⁷ Vgl. Foucault 2004, S. 83f.

⁸⁶⁸ Ebd. S. 108

⁸⁶⁹ Vgl. ebd. S. 113

⁸⁷⁰ Ebd. S. 120

Gelesenes oder im Gespräch Vernommenes, auf die man später zurückgreift, das Überdenken von Wahrheiten, die man bereits kennt, aber sich noch besser zu eigen machen muß... Da sind sodann die Gespräche mit einem Vertrauten, mit Freunden, mit einem Führer oder Leiter, dazu kommt der Briefwechsel, in dem man seinen Seelenzustand dartut, Ratschläge erbittet oder austellt, wo sie gebraucht werden ... um die Sorge um sich hat sich ein ganzer Rede- und Schreibbetrieb entwickelt, in dem die Arbeit eines an sich selber und die Kommunikation mit anderen verbunden sind.“⁸⁷¹ Der Ausgangspunkt der Selbstsorge war die Naturerkenntnis bzw. die Natur durchdringende Vernunft, die es überhaupt erst gestattete, das eigene Handeln in der Welt vernünftig zu gestalten. Gleichzeitig bot die Naturerkenntnis durch ein neues Verständnis der Welt die Möglichkeit, sich von seinen bisherigen unnützen Verpflichtungen und Lasten zu befreien, um nicht mehr Sklave seiner selbst durch das Festhalten an falschen Meinungen und Gewohnheiten zu sein.⁸⁷² Im Gegensatz zu Platon muss man sich nicht von der Welt als dem Schattenreich der Erscheinungen abwenden, sondern vielmehr seinen Blick auf die Natur und die in ihr waltende Vernunft richten.⁸⁷³ Die Umkehr zu sich selbst bedeutet hier somit nicht eine Form der Innerlichkeit, sondern eine Erkenntnis der eigenen Immanenz in der Welt.⁸⁷⁴ „Sich in die Welt eingliedern und nicht sich von ihr losreißen, die Geheimnisse des Universums erforschen, anstatt sich davon ab- und den inneren Geheimnissen zuzuwenden, darin besteht die Tugendhaftigkeit der Seele.“⁸⁷⁵ Dieses Wissen von der eigenen Immanenz ist befreiend, da es das Subjekt sowohl neu in der Welt verortet, wie ihm auch die Freiheit zum vernünftigen Handeln aufzeigt. So verbindet sich in der Praxis der Selbstsorge naturwissenschaftliches Wissen (*physiologia*) mit Ethik bzw. bringt einen bestimmten Ethos hervor.⁸⁷⁶ „Die *physiologia* macht den Menschen unerschrocken, mutig, furchtlos, so daß er auch den Gefahren des Lebens trotzen und den Menschen, die ihre Gesetze den anderen auferlegen wollen, widerstehen kann.“⁸⁷⁷ Wie sich dieses Wissen begründet, hängt dann wieder von den jeweiligen Philosophen ab. So begründet sich das nützliche Wissen bei Seneca durch die Vogelperspektive auf die Welt und bei Marc Aurel durch Zerlegung der Dinge in ihre kleinsten Teile.⁸⁷⁸ Bei Demetrius wird das unnütze Ursachenwissen dem relationalen Wissen entgegengestellt, wobei dieses sich dadurch auszeichnet, in

⁸⁷¹ Foucault 1997, S. 71

⁸⁷² Vgl. Foucault 2004, S. 338ff.

⁸⁷³ Vgl. ebd. S. 342f.

⁸⁷⁴ Vgl. ebd. S. 265

⁸⁷⁵ Ebd. S. 348

⁸⁷⁶ Vgl. ebd. S. 298f.

⁸⁷⁷ Ebd. S. 301

⁸⁷⁸ Vgl. ebd. S. 351ff. und 358ff.

Handlungsvorschriften übersetzt werden zu können.⁸⁷⁹ „Diese Erkenntnisse machen uns *beati* (glücklich), und dadurch sind sie das Gegenteil der schmückenden Bildung. Die schmückende Bildung kann vollkommen wahr sein, verändert aber nicht im mindesten die Seinsweise des Subjekts.“⁸⁸⁰ Das Wissen von der Welt bietet gleichzeitig überhaupt die Möglichkeit der Selbsterkenntnis. „Die Selbsterkenntnis stellt hier nicht die Alternative zur Naturerkenntnis dar.“⁸⁸¹ So bestimmt sich die Wahrheit des Subjekts über den Grad der Verwirklichung der universellen Vernunft im eigenen Denken und Handeln. „Die einzige Einheit, derer wir fähig sind und die uns in dem begründen kann, was wir sind, jene Subjektidentität, die wir in Bezug auf uns selbst sein können und sein müssen, diese sind wir nur als vernünftige Subjekte, das heißt, sofern wir nichts anderes als ein Teil der Vernunft sind, die der Welt vorsteht.“⁸⁸² Dementsprechend bezieht sich die Selbsterkenntnis auf die Frage, wie weit man sich als Subjekt der Wahrheit verwirklicht hat: „Wo stehe ich als ethisches Subjekt der Wahrheit? In welchem Maße, bis zu welchem Grad bin ich tatsächlich fähig, als Subjekt der Handlung und als Subjekt der Wahrheit identisch zu sein?“⁸⁸³ Während bei Platon Selbstsorge und Selbsterkenntnis identisch waren, ist hier die Selbstsorge wesentlich stärker am eigenen Handeln orientiert. So vollzieht sich die Selbsterkenntnis durch verschiedene Verfahren, mit denen man den Grad der Verwirklichung des moralischen Selbst erproben kann. Neben praktischen Übungen gab es noch Verfahren der Gewissensprüfung, um zu sehen, ob man das, was man sich vorgenommen hat, auch tatsächlich erreicht hat, um so eine Grundlage zu bieten durch kritische Reflexion sich zu verbessern. Schließlich gab es noch Übungen zur Reinigung der eigenen Gedankenwelt von falschen Vorstellungen.⁸⁸⁴ Die moralische Beurteilung liegt dabei allein in der Verantwortung des jeweiligen Individuums, welches über Erfolg oder Misserfolg seiner Handlungen im Hinblick auf die Verwirklichung des moralischen Selbst entscheiden muss. Durch die Ausrichtung auf die Handlungspraxis des Subjekts und die Begründung der Wahrheit in der Naturerkenntnis findet sich eine Art der Problematisierung von Subjekt und Wahrheit, die einen Bruch mit der platonischen Philosophie zeigt.

Im Christentum ändert sich die Beziehung von Subjekt und Wahrheit noch einmal grundsätzlich und wird zu einer Hermeneutik des Begehrens. Anstatt sich um die Verwirklichung eines Selbst zu sorgen, gilt es in der christlichen Ethik, sich vom weltlichen

⁸⁷⁹ Vgl. ebd. S. 294ff.

⁸⁸⁰ Ebd. S. 296

⁸⁸¹ Ebd. S. 345

⁸⁸² Ebd. S. 378

⁸⁸³ Ebd. S. 598

⁸⁸⁴ Vgl. Foucault 1997, S. 81ff.

Selbst zu befreien. „Ein wesentlicher Grundsatz der christlichen Askese ist immerhin, daß der Verzicht auf sich selbst das wesentliche Merkmal darstellt, aufgrund dessen uns der Zugang zum anderen Leben, zum Licht, zur Wahrheit und zum Heil gewährt wird.“⁸⁸⁵ Durch eine unentwegte Aufmerksamkeit auf die eigenen Gedanken und Bedürfnisse soll das Individuum lernen, das weltliche Selbst wahrzunehmen und zu überwinden. Dabei ist die Versprachlichung seiner selbst der Weg zur Reinigung von bösen Gedanken und geheimen Bedürfnissen. „Jeder hat die Pflicht zu erkennen, wer er ist, das heißt, er soll ergründen, was in ihm vorgeht, er muss versuchen, Fehler, Versuchungen und Begierden in sich selbst ausfindig zu machen, und jedermann ist gehalten, diese Dinge entweder vor Gott oder vor den anderen Mitgliedern der Gemeinde zu enthüllen, also öffentlich oder privat gegen sich selbst auszusagen.“⁸⁸⁶ Gestehen muss man sein Innenleben einer Autoritätsperson oder der Gemeinde, damit es zur Reinigung der Seele durch die Überwindung des weltlichen Selbst kommt: „Selbstenthüllung ist zugleich Selbstzerstörung.“⁸⁸⁷ Die Wahrheit des Subjekts ist das Instrument zur Reinigung der Seele und gleichzeitig die Grundlage für absoluten Gehorsam gegenüber einer Autoritätsperson durch die Aufgabe des eigenen Willens. „Gehorsam meint hier die vollständige Kontrolle des Verhaltens durch den Meister und keinen durch Autonomie geprägten Endzustand.“⁸⁸⁸ Die Individualität bestimmt sich über den Kampf gegen den eigenen Willen und den Grad des Gehorsams im hierarchischen Gefüge.⁸⁸⁹ Ziel des absoluten Gehorsams und der damit einhergehenden Reinigung der Seele ist das Sein in Gott bzw. die Offenbarung Gottes, weshalb die Kontemplation als höchster Wert gilt: „Das Ziel ist die fortwährende Anschauung Gottes.“⁸⁹⁰ Der Kontemplation solch einen hohen Wert zuzusprechen, trifft auch auf Platon und seine Schau der Ideen zu, steht aber im Gegensatz zu der handlungsorientierten Selbstsorge im 1. und 2. Jahrhundert n. Chr. So hatte auch die Wahrheit in der Kultur der Selbstsorge keinen Selbstzweck, sondern sollte die Seinsweise des Subjekts verändern, um ein erfülltes Leben führen zu können – die Christen finden ihr Heil dagegen erst nach dem Tod. Der für Foucault wichtigste Punkt ist aber, dass es bei der griechisch-römischen Kultur des Selbst nicht um die Suche nach einem inneren Geheimnis des Subjekts ging: „Es geht auf keinen Fall darum, das Subjekt als ein Feld der Erkenntnis zu eröffnen und dessen Exegese und Entzifferung zu betreiben.“⁸⁹¹ Das Begehren des Menschen als seine Wahrheit bzw. den Menschen als Begehrenssubjekt zu verstehen, war der

⁸⁸⁵ Foucault 2004, S. 311f.

⁸⁸⁶ Foucault 2005, S. 990

⁸⁸⁷ Ebd. S. 993

⁸⁸⁸ Ebd. S. 995

⁸⁸⁹ Vgl. Foucault 2004 (b), S. 260ff.

⁸⁹⁰ Foucault 2005, S. 995

⁸⁹¹ Foucault 2004, S. 279

Ausgangspunkt der gesamten historischen Untersuchung der Selbstsorge, um so die aus dem Christentum erwachsene moderne Subjektivität zu untersuchen. So stehen das platonische Erinnerungsmodell und das christliche Exegesemodell für zwei unterschiedliche Arten der Innerlichkeit, welche für das europäische Verständnis der Subjektivität prägend sind. Die Selbsterkenntnis bzw. die Wahrheit des Subjekts als Erkenntnis der Immanenz in der Welt stellt für Foucault eine vergessene Problematisierung von Subjekt und Wahrheit da.⁸⁹² Neben dem Aspekt der Innerlichkeit ist es aber besonders der Aspekt der Aneignung eines bewusst gewählten Lebensstils und der damit einhergehenden Subjektivierung durch Askese jenseits dem blinden Gehorsam, was Foucault an dieser Epoche fasziniert: „Enthaltensamkeitsübungen, die einen Lebensstil gestalten, und nicht etwa Enthaltensamkeitsübungen, die das Leben gemäß bestimmter Verbote und Untersagungen reglementieren.“⁸⁹³ Das Denken der Immanenz, verbunden mit kritischer Aufmerksamkeit sich und seiner Umwelt gegenüber als Grundlage einer ästhetischen Existenz, wie es in der Selbstkultur praktiziert wurde, ist in ihrer historischen Form sicher keine Lösung für die gegenwärtige Situation, bietet aber eine andere Form, das Individuum und die Beziehung von Subjekt und Wahrheit zu problematisieren. Als Genealoge sucht Foucault den Moment in der Geschichte, in dem es zu einer grundsätzlichen Verschiebung des Denkens bzw. zu einer neuen Problematisierung gekommen ist. Die im Hellenismus aufkommende Selbstkultur hat das Problem des Selbst hervorgebracht, aus dem dann durch alle möglichen Verschiebungen erst das moderne Subjekt entstehen konnte. „Mir scheint in der Tat, daß eine Geschichte der Subjektivität, eine Geschichte der Beziehung zwischen Subjekt und Wahrheit nur geschrieben werden kann, wenn diese in den Rahmen jener Selbstkultur gestellt wird, die ihrerseits im Christentum – zunächst im frühen, dann im mittelalterlichen Christentum – und dann in der Renaissance und im 17. Jahrhundert einige Wandlungen und Veränderungen durchgemacht hat.“⁸⁹⁴ Foucaults lange Abneigung gegen den Subjektbegriff liegt darin begründet, dass er unter dem Subjekt die von der christlichen Tradition ausgehende Form des Subjekts verstand, welche als eine zu objektivierende innerliche Wesenheit des Menschen verstanden wurde. Auch wenn sich in der modernen Wissenschaft einige Veränderungen zum christlichen Denken ereigneten, ist dieses Subjektverständnis grundlegend geblieben. „Seit dem achtzehnten Jahrhundert und bis in die Gegenwart sind die Techniken der Verbalisierung von den sogenannten Sozialwissenschaften in einen anderen Kontext transformiert worden, wo sie instrumental der Herausbildung eines neuen Selbst dienstbar gemacht werden. Die Anwendung dieser Techniken, ohne die

⁸⁹² Vgl. ebd. S. 319

⁸⁹³ Ebd. S. 523

⁸⁹⁴ Ebd. S. 229

ursprünglich mit ihnen verknüpften Verzichtleistungen einzufordern, markiert einen historischen Bruch.⁸⁹⁵ In der Moderne geht es nicht mehr um die Reinigung der Seele und die Kontemplation als höchsten Wert, aber um die Problematisierung des Menschen von seinen Begehren her im Hinblick auf seine Normalisierung, Disziplinierung, aber auch unter dem Aspekt der Freiheit. Das menschliche Subjekt wird objektiviert und durch die Machtverhältnisse reproduziert, um so die Grundlage der modernen Regierung des Menschen zu bilden. Es kommt zum Verlust der Ethik bzw. der ethischen Subjektivierung, indem Moral mit Gesetzestreue und Subjektivierung mit Normalisierung zusammengefallen sind. „Wir sind Erben der christlichen Moraltradition, die in der Selbstlosigkeit die Vorbedingung des Heils erblickt – sich selbst erkennen erschien paradoxerweise als Weg, auf dem man zur Selbstlosigkeit gelangte. Wir sind jedoch zugleich Erben einer weltlichen Tradition, die das äußere Gesetz als Grundlage der Moral akzeptiert. Wie sollte unter diesen Umständen die Achtung vor dem Selbst die Grundlage von Moralität bilden.“⁸⁹⁶ Eine gegenwärtige Form der Selbstsorge ist nur möglich, wenn aus der Objektivierung des Subjekts wieder eine Subjektivierung der Wahrheit wird, durch welche ein Selbst als kritischer Widerstandspunkt gegen gängige Diskurse und herrschende Machtstrukturen erfahrbar wird. Und so betont Deleuze in Bezug auf Foucaults Spätphilosophie: „Die grundlegende Idee Foucaults ist die einer Dimension von Subjektivität, die sich von der Macht und dem Wissen herleitet, aber nicht von dort abhängig ist.“⁸⁹⁷ Die Bildung dieses Selbst und die damit einhergehende Selbstständigkeit des Individuums war und ist die Aufgabe einer Pädagogik, die mehr als ein Normalisierungsprozess sein will. So impliziert eine neue Problematisierung der Selbstsorge das Problem der Vermittlung einer ethischen Subjektivierung durch eine pädagogische Praxis bzw. die Suche nach einer neuen Form der Selbstsorge ist die Suche nach einer neuen Form der pädagogischen Praxis.

5.10 Das Selbst, die Selbstverwirklichung und die Selbsterfahrung im Rahmen der demokratischen Praxis

Anhand von Foucaults Problematisierung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit im Kontext der Selbstsorge kann nun John Deweys Verständnis einer demokratischen Individualität neu beleuchtet werden, um so die Grundlage dafür zu bieten, im letzten Teil der

⁸⁹⁵ Foucault 2005, S. 999

⁸⁹⁶ Ebd. S. 973

⁸⁹⁷ Deleuze 1987, S. 142

Arbeit die zentrale Bedeutung der pädagogischen Praxis für seine ganze Philosophie zu verdeutlichen. Im vorangegangenen Teil der Arbeit wurde gezeigt, dass die Verwirklichung einer demokratischen Gesellschaft nach dem Entwurf einer modernen Moralvorstellung bzw. Sittlichkeit verlangt. Durch die Auseinandersetzung mit Foucault wurde nun deutlich, dass eine Moral, die mehr sein will als eine Handlungsanweisung für normales Verhalten, nach einer ethischen Subjektivierung verlangt, welche sich im Rahmen einer gegebenen Moral auf seine individuelle Weise verwirklicht. Während Foucault keinen Entwurf einer neuen Ethik vorstellt – auch wenn einige Autoren meinen, dies aus seinen letzten Interviews und persönlichen Aussagen herauslesen zu können – sondern lediglich eine neue Problematisierung der Ethik entwickelt, versucht Dewey tatsächlich neben dem Entwurf einer modernen Moral die ethische Subjektivierung neu zu bestimmen.⁸⁹⁸ So sehen Autoren wie z.B. Shusterman und Jackson in Deweys Pragmatismus eine Wiederbelebung der philosophischen Lebenskunst, die ganz im Zeichen der erfahrbaren Bereicherung der individuellen Lebensqualität durch eine bewusste Lebensgestaltung steht.⁸⁹⁹ Dabei betont Shusterman die einzigartige Beziehung von demokratischer Praxis und Lebenskunst bei Dewey und grenzt diese von anderen modernen Entwürfen wie z.B. denen Nietzsches und Baudelaires ab, die durch ihre Betonung der individuellen Originalität, dem elitären Geniegedanken verhaftet bleiben.⁹⁰⁰ Und so betont auch Pappas: „The broadest possible characterization of Dewey’s normative vision is that he advocated a moral life that is intelligent, aesthetic, and democratic.“⁹⁰¹ Dabei bietet die demokratische Praxis überhaupt erst die Grundlage für eine individuelle Lebensführung: „Wir müssen jetzt nur noch erkennen, dass sie eine Art der persönlichen Lebensführung ist und überdies einen sittlichen Maßstab für das persönliche Verhalten im Leben abgibt.“⁹⁰² Die demokratische Lebensführung kann sich dabei nicht durch genormte Verhaltensmuster bestimmen, sondern muss sich durch ihre

⁸⁹⁸ Besonders die gegenwärtig mögliche Beziehung zwischen individueller Selbstsorge im Rahmen einer Ästhetik der Existenz und kritischer Haltung gegenüber gesellschaftlichen Prozessen ist bei Foucault nicht ausgearbeitet aber als Problem trotzdem vorhanden. Dementsprechend betont Kögler: „Der kritische Sozialphilosoph Foucault vergißt nicht – worauf übrigens auch Habermas am Ende seines Diskursethik-Aufsatzes mit Horkheimer verweist – , daß Ethik ohne kritische Gesellschaftstheorie letztlich auf eine individualistische Ideologie des Kleinbürgertums hinausläuft: Ethik ohne Ideologiekritik ist selbst Ideologie. Die an Selbstgestaltung und Freiheit orientierte Ästhetik der Existenz kann so nur die ethische Kehrseite einer gesellschaftlichen Praxis sein, die den gleichen Zugang für alle zu den Ressourcen und die objektive Verteilung von Bildungschancen für selbstbestimmtes Leben im Auge zu behalten hat.“ (Kögler 1994, S. 192) Da es bei Foucaults Forschung aber um eine neue Problematisierung der Ethik ging, kann ihm hier kein Vorwurf gemacht werden. Außerdem würde es Foucaults Selbstverständnis als Philosoph widersprechen, wenn er tatsächlich versuchen würde eine neue allgemeingültige Ethik zu entwerfen, was nicht bedeutet, dass er tatsächlich immer wieder über seinen eigenen philosophischen Ethos Aussagen gemacht hat (vgl. Foucault 2000, S. 15f.).

⁸⁹⁹ Vgl. Shusterman 2001, S. 7 und Jackson 1998, S. 130ff.

⁹⁰⁰ Vgl. Shusterman 2001, S. 38 und S. 70

⁹⁰¹ Pappas 1998, S. 115

⁹⁰² Dewey 2003, S. 101

individuelle Besonderheit auszeichnen, damit die demokratische Gesellschaft sich im Sinne Deweys überhaupt verwirklichen kann. „In any case we can escape from this external way of thinking only as we realize in thought and act that democracy is a personal way of life; that it signifies the possession and continual use of certain attitudes, forming personal character and determining desire and purpose in all the relations of life.“⁹⁰³ Ohne die Ausprägung individueller Lebensstile kann es nicht zu Widersprüchen und Interessenkonflikten kommen, die im Rahmen einer demokratischen Praxis gerade die Grundlage für ein produktives Miteinander zur Überwindung problematischer Situationen bieten – die Durchsetzung einer Verhaltensnorm würde dem Wachstum der Handlungsmöglichkeiten und der damit einhergehenden Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten dagegen die Grundlage entziehen. Die demokratische Gesellschaftsordnung basiert also nicht auf strikten Regeln, sondern auf individueller Verantwortung und einem moralischen Charakter. „Moral anarchy and chaos are not avoided by fixing moral rules, but by the proper cultivation of character.“⁹⁰⁴ Dieser moralische Charakter muss sich dabei an die moralischen Grundsätze halten, die sich durch die experimentelle Kooperation hinsichtlich der Ermöglichung neuer Handlungsoptionen unter der Berücksichtigung zukünftiger Erfahrungsmöglichkeiten auszeichnen. Dies bedeutet aber nicht, dass bestimmte Handlungsweisen vorgeschrieben werden, sondern dass das individuelle Handeln durch einen bestimmten Ethos bestimmt ist, der von den eigenen Handlungszielen eine kritische Prüfung verlangt. „Wie man es anstellt, gesund oder gerecht zu leben, ist eine Angelegenheit, die bei jedem Menschen verschieden ist.“⁹⁰⁵ Wenn es aber keine normative Vorstellung bezüglich der richtigen Handlungsziele gibt, sondern nur eine moralische Verpflichtung, diese kritisch auf ihre Konsequenzen hin zu überprüfen, kann es auch keine allgemeingültige Vorstellung von einer demokratischen Identität geben, der sich die Menschen anzupassen haben. So kommt Ryan zu dem Schluss, „...Dewey habe gezeigt, dass wir besser daran täten, das Nachdenken über Identität ganz und gar einzustellen, und er habe den Amerikanern einen Weg gewiesen, wie sie sich in ihrer Identität sicherer fühlen könnten, eben dadurch, dass sie das Konzept von Identität weniger ernst nähmen“⁹⁰⁶. Die moralische Sorge um sich selbst als ein demokratisches Individuum ist mit der Identität des normalen Menschen unvereinbar, sondern bestimmt sich durch die erfahrbaren Konsequenzen, die mit dem Handeln einhergehen, was nach einer experimentellen Selbstverwirklichung jenseits dem herkömmlichen Verständnis von Identität verlangt. „Kurz,

⁹⁰³ Dewey 1988, S. 226

⁹⁰⁴ Pappas 1998, S. 114

⁹⁰⁵ Dewey 1989, S. 211

⁹⁰⁶ Ryan 2000, S. 318

was wirklich auf dem Spiel steht in jeder ernsten Überlegung ist nicht ein quantitativer Unterschied, sondern was für eine Art von Persönlichkeit man werden soll, die Art des Selbst, die im Entstehen, die Art der Welt, die im Werden ist.⁹⁰⁷ Und der Maßstab für die Verwirklichung des individuellen Selbst kann sich jenseits aller allgemeinen Vorstellungen und Normen nur in der Erfahrung des Individuums finden. So geht es bei Dewey nicht um die Verwirklichung einer gegebenen demokratischen Identität, sondern um die Selbsterfahrung als demokratisches Individuum, welche durch eine demokratische Subjektivierung ermöglicht wird.

Will man verstehen, was Selbstsorge entsprechend einer modernen Moral bei Dewey bedeutet, muss verstanden werden, welche Art von Selbst er anstrebt. „The real moral question is what kind of a self is being furthered.“⁹⁰⁸ Das Selbst bestimmt sich bei Dewey erst einmal über die Gesamtheit und die Verflechtung aller Gewohnheiten untereinander, weshalb es als eine individuelle Disposition zu einem gegebenen Zeitpunkt verstanden wird. Da die individuellen Gewohnheiten sich durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den individuellen Veranlagungen gebildet haben, ist das Selbst immer schon ein gewordenes bzw. niemals etwas Ursprüngliches. Ändern sich die Gewohnheiten des Individuums, so ändert sich auch dessen Selbst.⁹⁰⁹ Bei Dewey geht es also um ein nicht-essenzialistisches Verständnis des Selbst, welches aus der Interaktion mit der Umwelt entsprungen ist und sich in den individuellen Gewohnheiten manifestiert – die individuellen Veranlagungen können sich auch nur durch Gewohnheiten verwirklichen. Gleichzeitig verwirklicht sich das Selbst immer nur gemäß den Anforderungen einer gegebenen Situationen, indem auf der Grundlage gewohnter Handlungsweisen auf die jeweilige Situation geantwortet wird. „Jede Art der Selbstverwirklichung hat nur solange Gültigkeit, wie eine bestimmte Situation existiert.“⁹¹⁰ Die gegenwärtige Wirklichkeit des Selbst ist somit nicht einfach gegeben, sondern bestimmt sich über die jeweilige Interaktion mit der Umwelt, denn welche Gewohnheiten und in welcher Weise wachgerufen werden, ist von der jeweiligen Situation abhängig. Die Selbstverwirklichung als Aktualisierung von Gewohnheiten ist dabei etwas, was unentwegt passiert, ohne dass dieser Vorgang dem Individuum bewusst sein muss. Somit ist dieses Selbst klar von einem Ich oder der Subjektivität des Menschen zu unterscheiden, welche ihren Ort im Bewusstsein des Menschen haben. Erst wenn es zu einer problematischen Situation kommt, in der die herkömmlichen Gewohnheiten nicht mehr auf die gegebenen Umstände zu

⁹⁰⁷ Dewey 2004 (b), S. 155

⁹⁰⁸ Dewey 1985, S. 295

⁹⁰⁹ Vgl. Pappas 1998, S. 110f.

⁹¹⁰ Apel 1974, S. 32

antworten wissen, gilt es bewusst nach neuen Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Von den Möglichkeiten der Selbstverwirklichung in den verschiedenen Situationen ist somit die Selbsterfahrung bei der Überwindung problematischer Situationen zu unterscheiden. Die Selbsterfahrung begründet sich in einem experimentellen Vorgehen, um neue Möglichkeiten der Interaktion mit der Umwelt zu entdecken, denn erst wenn das Selbst sich in einem Prozess der Veränderung befindet, wird es in seinem Wesen als ein mit seiner Umwelt interagierendes wahrgenommen und als ein solches erfahren. Durch die erfahrbare Qualität, welche die Gestaltung einer neuen Interaktion begleitet, ist die Selbsterfahrung immer mehr als ein rein begrifflich bestimmtes Selbstbewusstsein. Dementsprechend ist auch der Ausgangspunkt, um das eigene Selbst in Frage zu stellen, die erfahrbare Qualität einer problematischen Situation und nicht der Wunsch zu wissen, wer man ist.⁹¹¹ Indem die Selbsterfahrung sich über einen Interaktionsprozess bestimmt, bei dem die begriffliche, praktische und qualitative Ebene ineinander verflochten sind, ist sie etwas anderes als die Bestimmung der eigenen Identität auf diskursiver Ebene. Außerdem ist die Selbsterfahrung als ein offener Prozess zu verstehen, an dessen Ende sich ein neues Selbst durch die Entdeckung neuer Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten gebildet hat. „Das alte Selbst wird abgelegt, das neue Selbst bildet sich erst noch, und die Form, die es schließlich annimmt, hängt von dem unvorhersehbaren Resultat eines Abenteuers ab.“⁹¹² Der Veränderungsprozess des Selbst bei der Selbsterfahrung begründet sich durch die neue Interaktionsform mit der Umwelt, aus der Umwelt und Selbst schließlich verändert hervorgehen. Diese Selbstveränderung und die damit einhergehende Qualität hat an sich aber noch keinen moralischen Wert. Erst durch die ethische Subjektivierung gemäß einer geltenden Moral kann es auch die bewusste Sorge um ein moralisches Selbst geben. Das moralische Selbst ist dann die Erfahrung, welche sich in der ethischen Subjektivierung des demokratischen Individuums bei der Überwindung problematischer Situationen begründet.

⁹¹¹ Dies gilt nicht für den jungen Dewey, der noch sehr stark vom deutschen Idealismus und der Philosophie Hegels geprägt war. Dewey verstand Hegels Dialektik dabei als einen psychologischen Prozess, welcher die geistige Verarbeitung von Erfahrung bzw. die Erfahrung der begrifflichen Synthese in den Mittelpunkt stellte, wodurch sie das Selbst durch den Prozess des Begreifens in den universellen Geist integriert. So betont Pütz im Hinblick auf Deweys frühen Erfahrungsbegriff: „Das Wesen der Erfahrung zielt auf den vollendeten Begriff der höchsten Wirklichkeit, der Vernunft, des Geistes, der sich im Begriff des Selbst-Bewußtseins selbst begreift.“ (Pütz 2000, S. 85) Dementsprechend vergleicht Pütz Deweys früheren idealistischen Ansatz mit seinem pragmatischen Ansatz und sieht in Bezug auf den Begriff des Rhythmus eine Verschiebung der zentralen Begriffe Identität, Differenz, Einheit und Mannigfaltigkeit, die eine Bewegung des universellen Geistes bezeichnen, hin zu den Begriffen Interaktion, Verlust, Rückgewinnung, Wachstum und Erfüllung, die universelle Bewegung der Erfahrung bezeichnen. Auch der späte Dewey betont die Bedeutung des Prozesses der Begriffsbildung und des Wachstums des Geistes, doch haben sie keinen Selbstzweck, sondern dienen allein der Verbesserung der Qualität der Erfahrungswelt.

⁹¹² Dewey 1995, S. 238

Wie bereits ausführlich in den vorangegangenen Teilen dieser Arbeit behandelt, begründet sich die Subjektivität des Individuums für Dewey in der Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten in einer konkret gegebenen problematischen Situation. Die Subjektivität ist – so wie das Selbst – nichts ursprünglich Gegebenes, sondern bestimmt sich über die gewohnte Art der Rationalisierung des eigenen Handelns in einer problematischen Situation. Die Art der Subjektivierung bestimmt dabei gleichzeitig die Objektivierung der gegebenen Situation (Bestimmung ihrer Bestandteile und deren kausaler Vernetzung im Hinblick auf die Neugestaltung der Situation) und seiner selbst als Handelnder in dieser Situation (Bestimmung eigener Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten). Getragen wird dieser Prozess von einem grundlegenden Erkenntnisinteresse hinsichtlich neuer Handlungsmöglichkeiten, wobei das Erkenntnisinteresse wiederum der Verwirklichung bestimmter Werte bei der Neugestaltung einer als problematisch erfahrenen Situation dient. Deweys philosophisches Anliegen ist die Wertschätzung der vollkommenen bzw. der ästhetischen Erfahrung, welche das Handeln jedes Individuums bei der Überwindung einer problematischen Situation bestimmen sollte. Dieses grundsätzliche Interesse verwirklicht sich durch eine – an den Naturwissenschaften orientierte – experimentelle Vorgehensweise, denn nur so kann auf die vernünftigste Art und Weise nach neuen Interaktionsformen mit der Umwelt gesucht werden, welche wiederum die von Dewey angestrebte Subjektivität bestimmt und damit die Objektivierung des eigenen Selbst und der jeweiligen Situation. Dementsprechend folgt der Prozess der Subjektivierung dem Prozess der experimentellen Vorgehensweise.

Den Wert der vollkommenen Erfahrung mit einem moralischen Interesse zu verbinden bedeutet nun, nach Möglichkeiten zu suchen, wie dieser Wert zu einer allgemeingültigen Verpflichtung wird, die die moralische Verantwortung jedes Individuums bestimmt. Hier geht es um die von Foucault problematisierte Beziehung einer allgemeinen Moral und der ethischen Subjektivierung des Individuums, die zur Verwirklichung der Moral im Handeln der Individuen notwendig ist. Ähnlich wie Foucault eine Unterscheidung zwischen Moralvorstellungen macht, die sich über die Einhaltung eines Moralcodes definieren und solchen, die die Verantwortung des Individuums für die Art der Umsetzung der Moral in seinem Leben betonen, so unterscheidet auch Dewey zwischen der traditionellen Moralvorstellung als Regelwerk und der reflektierten Moral als Handlungshilfe. Für Dewey ist es die demokratische Praxis, welche die bestmögliche Verbesserung der gemeinsamen und der individuellen Erfahrungswelt ermöglicht und somit die allgemeine Moral oder Sittlichkeit für das Leben in der modernen Gesellschaft bestimmt. Die ethische Subjektivierung des

Individuums begründet sich in dieser allgemeinen moralischen Verpflichtung und kommt in der Art der Problematisierung des eigenen Handelns in einer konkret gegebenen Situation zum Ausdruck. Neben der experimentellen Überwindung problematischer Situationen ist es gerade die Kommunikation mit anderen bei der Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten, die Lernbereitschaft, die Aufmerksamkeit für die Handlungskonsequenzen im Hinblick auf die Verbesserung der Erfahrungswelt und die langfristige Eröffnung neuer Erfahrungsmöglichkeiten, welche das individuelle Handeln als moralisch bestimmen. Diesen Umgang mit problematischen Situationen zur Gewohnheit zu machen, ist die Grundlage zur Konstitution des ethischen Subjekts bei John Dewey. Was Foucault über das Subjekt in der Kultur der Selbstsorge sagt gilt auch hier: „Das Subjekt ist nicht das Operationsfeld für den Prozess der Entzifferns, sondern der Ort, an dem die Verhaltensregeln in der Erinnerung zusammenkommen.“⁹¹³ Der Ursprung der moralischen Subjektivität als einer Gewohnheit, mit einer problematischen Situation auf eine bestimmte Art zu verfahren, ist die ständige Übung: „The morally wise, accordingly, appreciate the necessity of doing, of exercise.“⁹¹⁴ Erst wenn durch Übung eine demokratische Vorgehensweise ausgebildet wurde, bestimmt sich das ethische Subjekt durch ein Interesse, welches den Wert der vollkommenen bzw. ästhetischen Erfahrung mit einem gesellschaftlichen Anliegen verbindet. Wenn aber die ethische Subjektivierung durch eine Gewohnheit begründet wird, stellt sich natürlich die Frage, ob die Individualität sich nicht auf die ethische Subjektivierung reduzieren lässt und diese wiederum nur im Dienste einer Norm des demokratischen Verhaltens steht. Oder anders formuliert: Wenn die ethische Subjektivierung aus der Einübung einer bestimmten Praxis besteht, wie kann die Individualität mehr sein als ein genormtes Verhaltensmuster? Um diese Frage beantworten zu können und damit die Originalität von Deweys ethischen Ansatz – gerade im Hinblick auf Foucaults Problematisierung der Normalisierungsprozesse in der modernen Gesellschaft – zu verdeutlichen, muss die Beziehung von Subjekt und Selbst bei Dewey als die Selbstsorge des demokratischen Individuums untersucht werden.

5.11 Die Selbstsorge des demokratischen Individuums

Wenn die Selbsterfahrung aus dem bewussten Gestaltungsprozess einer neuen Interaktion mit der Umwelt entspringt und sich gleichzeitig die ethische Subjektivierung durch eine Rationalisierung des Handelns im Rahmen einer demokratischen Praxis bei der Überwindung

⁹¹³ Foucault 2005, S. 984

⁹¹⁴ Dewey 1985, S. 209

problematischer Situationen bestimmt, dann steht das ethische Subjekt im Dienst der Selbsterfahrung des Handelnden als demokratisches Individuum. Bei der Sorge um die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums sucht das ethische Subjekt nach der erfahrbaren Qualität einer gelingenden Interaktion, welche dem moralischen Handlungsentwurf seinen Sinn gibt und damit die eigentliche Motivation für das moralische Handeln begründet. Der rationale und der qualitative Aspekt dürfen hier nicht voneinander getrennt werden, denn erst die Qualität bestimmt das erfolgreiche Handeln gemäß den situativen Gegebenheiten, wogegen die Rationalität dem Handeln überhaupt erst die Richtung gibt und ihm so die moralische Legitimität verleiht. Die ethische Subjektivierung ist somit die moralische Vermittlung zwischen dem Selbst in einer problematischen Situation und dem Selbst, welches aus der Schaffung einer neuen Situation hervorgeht. „We have to make up our mind, when we want two conflicting things, which of them we really want. That is choice. We prefer spontaneously, we choose deliberately, knowingly. Now every such choice sustains a double relation to the self. It reveals the existing self and it forms the future self“⁹¹⁵ Das gegebene Selbst ist durch die individuelle Disposition von Gewohnheiten geprägt, die sich sowohl in den Veranlagungen wie auch in den prägenden Erfahrungen begründen. Kommt es zu einer problematischen Situation, werden spontan bestimmte Gewohnheiten wachgerufen, welche in den Interessen an bestimmten Objekten zum Ausdruck kommen. Durch die Verhinderung der Befriedigung dieser individuellen Interessen kommt es zu einem Denkprozess, bei dem nach neuen Wegen der Befriedigung gesucht wird, die dann auch wieder neue Interessen begründen. Der Ausgangspunkt für die Selbsterfahrung ist also die Verweigerung der Selbstverwirklichung des Individuums in einer gegebenen Situation. Der dadurch provozierte Denkprozess ist nicht auf ein Ich bzw. Subjekt zurückzuführen, sondern auf Quellen, die diesem vorgängig sind: „„Es denkt“ ist eine richtigere psychologische Formulierung als „Ich denke“. Gedanken sprießen und vegetieren, Ideen sind Knospen bildend. Sie kommen von tiefen unbewussten Quellen.“⁹¹⁶ Der Denkprozess entspringt der freien Interaktion der gegenwärtigen Kräfte mit dem Komplex der individuellen Dispositionen und ist somit nicht durch ein transzendentes Prinzip oder eine allgemeine Gesetzmäßigkeit zu begreifen. Diesem Denkprozess steht die Reflexion des ethischen Subjekts gegenüber, welches die verschiedenen Einfälle im Hinblick auf die Realisierung und die damit einhergehenden Konsequenzen prüft. „Wer ganz betont sagt: „Ich denke, glaube, wünsche“ statt lediglich „Es wird gedacht, geglaubt, gewünscht“, akzeptiert und behauptet

⁹¹⁵ Dewey 1985, S. 286

⁹¹⁶ Dewey 2004 (b), S. 224

eine Verantwortung und meldet einen Anspruch an.“⁹¹⁷ Somit gibt es keine unmoralischen Bedürfnisse oder Gedanken, sondern die Moral bestimmt sich durch die kritische Prüfung der Handlungshypothesen und den Handlungsentschluss eines ethischen Subjekts. „His moral condition depends upon what he does with the idea after it has presented itself.“⁹¹⁸ Das ethische Subjekt übernimmt die moralische Verantwortung für die moralisch richtige Befriedigung des Bedürfnisses. Ziel des ethischen Subjekts ist es, durch die moralisch legitimierte Befriedigung des Bedürfnisses eine neue Gewohnheit und Interessen zu schaffen und so die Disposition des Selbst unter moralischen Aspekten weiterzuentwickeln. Wobei allein der Aspekt der Weiterentwicklung eine moralische Bedeutung hat und nicht die erreichte Disposition des Selbst. „Jemand, der eine hohe Stufe moralischer Entwicklung des Selbst erreicht hat, aber nicht danach strebt, sich weiter zu entwickeln, ist deswegen weniger moralisch als ein in geringerem Maße entwickeltes Selbst, das vertrauensvoll an seiner Selbstverbesserung arbeitet.“⁹¹⁹

Bei der kritischen Prüfung der Handlungsmöglichkeiten geht es um die Wahl des Objekts, mit dem versucht wird das Bedürfnis zu befriedigen und so die problematische Situation zu überwinden. „Consequently, it is proper to say that in choosing this or that object rather than that, one is in reality choosing what kind of person or self one is going to be.“⁹²⁰ Mit der Wahl des Objekts geht das Interesse an etwas ganz Konkretem einher, was zu einer Veränderung der bisherigen Interessen des Selbst und damit zu einer Veränderung des Selbst führt. „A self changes its structure and its value according to the kind of object which it desires and seeks; according, that is, to the different kinds of objects in which active interest is taken.“⁹²¹ Das Interesse ist somit nichts Ursprüngliches, sondern die Wirkung einer Wahl, die der konkreten Entwicklung des Selbst dient. „Interessen sind spezifisch und dynamisch; sie sind die natürlichen Begriffe, in denen alles konkrete Denken stattfindet. Aber sie sind rettungslos verurteilt, wenn sie mit kleinlicher Selbstsucht identifiziert werden. Sie können als vitale Begriffe nur angewendet werden, wenn das Selbst als im Prozeß befindlich und das Interesse als ein Name für alles begriffen wird, was mit der Förderung seiner Bewegung in Zusammenhang steht.“⁹²² Durch die Schaffung von Interessen durch ein ethisches Subjekt kann sich ein moralisches Selbst entwickeln, welches sich durch moralische Reflexionen vermittelter Gewohnheiten auszeichnet. Gleichzeitig muss das moralisch begründete Interesse

⁹¹⁷ Dewey 1995, S. 227

⁹¹⁸ Dewey 1985, S. 188

⁹¹⁹ Shusterman 2001, S. 54

⁹²⁰ Dewey 1985, S. 287

⁹²¹ Ebd. S. 296

⁹²² Dewey 1989, S. 239

auch das gegebene Bedürfnis befriedigen, da es sonst nur ein rationales Konstrukt ist, welches sich nicht in der Erfahrung des Handelnden bestätigt. „But no matter how elaborate and how rational is the object of thought, it is impotent unless it arouses desire.“⁹²³ Das Interesse des ethischen Subjekts unterscheidet sich vom Interesse des Selbst grundlegend, denn das Selbst interessiert sich gewohnheitsgemäß immer nur für bestimmte Objekte, die bestimmte Bedürfnisse befriedigen, wogegen das ethische Subjekt an der Selbsterfahrung als einer erfahrbaren Qualität interessiert ist, um so die moralische Handlungshypothese als sinnvoll erfahrbar zu machen.⁹²⁴ Die Trennung von Subjekt und Selbst begründet auch Deweys Ablehnung aller philosophischen Ansätze, die die Intuition als alleinige Entscheidungsinstanz für das Handeln des Individuums ansehen und sich somit der kritischen Reflexion verweigern. „Intuitional theories of morals, he said, hold that conscience is a peculiar faculty which gives men, directly and immediately, knowledge of principles, or rules of right... Dewey respected intuitions as hunches to be checked and verified against experience – but the intuitionists were not satisfied with such modest claim.“⁹²⁵ So können die Intuitionen des Selbst als unhinterfragbare Gewohnheiten auch im Dienst sozialer Ungerechtigkeiten stehen, da sie das Individuum gegen ein kritisches Denken immunisieren. Natürlich sind die Intuitionen aufgrund ihrer handlungsleitenden Eigenschaft wichtig in nicht problematischen Situationen. Das Handeln in problematischen Situationen verlangt aber nach einem kritischen Subjekt, welches nach den tatsächlich angestrebten Handlungskonsequenzen fragt, wobei die intuitiven Lösungsvorschläge der Ausgangspunkt für eine kritische Prüfung bilden. So kennt das Denken der Intuition nur die Selbstverwirklichung aber nicht die Selbsterfahrung, welche einer moralischen Selbstsorge entspringt.

Das Selbst des demokratischen Individuums verwirklicht sich in seiner individuellen Besonderheit durch die Praxis der Selbstsorge, welche auf die von einem ethischen Subjekt vermittelte Selbsterfahrung bei der Überwindung problematischer Situationen zielt. Die Selbstsorge des demokratischen Individuums dient also der Ausprägung der eigenen Individualität in der Gestaltung der Interaktion mit der Umwelt. Wie sich die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums tatsächlich verwirklicht, ist nicht zu kontrollieren, noch zu normieren, sondern bestimmt sich über die Besonderheit der jeweiligen Interaktion. Die von Dewey angestrebte Individualität verwirklicht sich also durch die nicht zu normierende

⁹²³ Dewey 1985, S. 187

⁹²⁴ Diese Lesart Deweys widerspricht allen Ansätzen, die Dewey Subjektbegriff naturalistisch und nicht experimentell lesen. So z.B. Brandt: „Zudem ist das Selbst traditionell ein Begriff, der das Kriterium für Subjekthaftigkeit genannt wird, so dass eine consequent naturalistische Beschreibung des Selbst wie Dewey sie gibt, zugleich den Subjektbegriff auflösen hilft.“ (Brandt 2000, S. 107)

⁹²⁵ Wirth 1966, S. 253

Besonderheit, die jede neu geschaffene Interaktion mit der Umwelt bestimmt.⁹²⁶ Gleichzeitig ist das experimentelle Vorgehen in seiner konkreten Form einmalig, da der Ausgangspunkt der Hypothesenbildung der unbewusste Prozess der spontanen Einfälle und Ideen ist und die konkrete Bildung von Hypothesen von den tatsächlichen situativen Gegebenheiten und den herrschenden Bedürfnissen bestimmt ist. „Was einer bestimmten Person in einer gegebenen Situation einfällt, hängt von ihren Anlagen (ihrer Eigenart und ihrer geistigen Begabung) ab, von ihrem Temperament, der vorherrschenden Richtung ihrer Interessen, der Umgebung, in der sie aufgewachsen ist, der Natur ihrer früheren Erfahrungen, den Dingen, die sie in der letzten Zeit vorwiegend oder besonders beschäftigt haben, teilweise auch von dem zufälligen Zusammentreffen augenblicklicher Umstände. Soweit diese Faktoren der Vergangenheit angehören oder durch äußere Umstände bedingt sind, entziehen sie sich jeder Regelung.“⁹²⁷ Somit ist auch das Gute bei der Überwindung einer problematischen Situation immer individuell: „Denn es bezeichnet die Lösung einer ganz bestimmten Verwicklung von konkurrierenden Gewohnheiten und Trieben, die sich nie wiederholen kann.“⁹²⁸ Indem sich die Hypothese durch die Erfahrung bestätigt, hebt sich das Subjekt in der Interaktion auf und kann zu einer Erweiterung der Disposition des Selbst führen, die wiederum keiner allgemeinen Norm entspricht. Trotz der individuellen Disposition des Selbst und der besonderen Form der Hypothesen, ist es allein die Einzigartigkeit der Qualität der Selbsterfahrung, welche für das Handeln des Individuums von Bedeutung ist. Worin sollte sich der Wert des Wissens von der Originalität des eigenen Handlungsentwurfs und der Einzigartigkeit der eigenen Disposition der Gewohnheiten unterscheiden, wenn das Selbst nicht als eine besondere Qualität erfahren wird? Wird das Selbstwertgefühl nicht durch die erfahrbare Qualität begründet, dann besteht vielmehr die Gefahr, dass es lediglich einer vorgestellten Identität entspringt, die ihren Wert durch eine genormte Vorstellung von Individualität erhält, bzw. immer nach der anerkennenden Bestätigung durch andere sucht, da sie als Vorstellung keinen Selbstzweck hat. Die Frage nach der Besonderheit des demokratischen Individuums ist also die nach der besonderen Qualität der Selbsterfahrung bei der Überwindung einer problematischen Situation, welche aus der demokratischen Praxis des ethischen Subjekts entspringt. Das ethische Subjekt ist das Mittel, aus dem der Zweck der Selbsterfahrung entspringt, wobei erst in der gelungenen Neugestaltung des Interaktionsprozesses mit der Umwelt Mittel und Zweck in der Selbsterfahrung ineinander aufgehen. (Im Anschluss an Foucault kann man hier auch von den Selbstpraktiken des

⁹²⁶ Vgl. Dewey 2003 (b), S. 291

⁹²⁷ Dewey 2002 (b), S. 65

⁹²⁸ Dewey 2004 (b), S. 151

ethischen Subjekts sprechen, welche das Selbst in seiner jeweiligen Erfahrbarkeit erst begründen.) Selbsterfahrung ohne ein Subjekt ist nicht möglich, denn das Selbst verwirklicht sein Wesen nur in der Interaktion mit der Umwelt und diese ist wiederum von dem Handlungsentwurf eines Subjekts nicht zu trennen, welche dem Selbst seine Bedeutung gibt, die wiederum erst durch die erfahrbare Qualität ihren Sinn erfährt. Indem Mittel und Zweck, Subjekt und Selbst in der gelungenen Interaktion ineinander aufgehen, verbindet sich in der Selbsterfahrung die intellektuelle, die praktische und die qualitative Ebene: Das handelnde Selbst erfährt seine vom Subjekt geschaffene Bedeutung als demokratisches Individuum durch die das eigene Handeln begleitende Qualität. Die Qualität der Selbsterfahrung ist weder begrifflich zu fassen noch allgemein zu beurteilen, sondern gehört in den Bereich der Ästhetik und bestimmt sich durch ihren Selbstzweck. Was allerdings moralisch beurteilt werden kann sind die Konsequenzen, welche mit dem Handeln zur Überwindung der jeweiligen Situation einhergehen.

Die Selbstsorge des demokratischen Individuums dient der Verwirklichung der demokratischen Moralvorstellung im individuellen Handeln, wobei das Individuum durch sein moralisches Handeln am demokratischen Gesellschaftsprozess partizipiert. Die demokratische Moral wiederum dient dem individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozess, dessen Wert sich in der erfahrbaren Qualität begründet. Den Wachstumsprozess zu fördern gilt dabei als eine allgemeine Norm, welche durch das ethische Subjekt verwirklicht werden soll, wobei sich der individuelle und gesellschaftliche Wachstumsprozess selbst nicht normieren lässt, außer man geht wie beim Fortschrittsgedanken von inhaltlich festgelegten Zielsetzungen oder einem präskriptiven Wachstumsprinzip aus. Der Wachstumsprozess bestimmt sich aber gerade durch seine Emergenz und folgt keiner allgemeinen Gesetzmäßigkeit, sondern ist ganz allgemein immer nur die Erweiterung bzw. Differenzierung der bisherigen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten aus einer gegebenen Situation heraus. Das ethische Subjekt steht für die Integration des individuellen Handelns in einen Wachstumsprozess, wobei dieser als an sich moralisch gut gilt: „We set up this and that end to be reached, but the end is growth itself. To make an end a final goal is but to arrest growth.“⁹²⁹ Das moralische Handeln wird also nicht an den Objekten gemessen, welche durch das Handeln hergestellt werden, sondern daran, ob das moralische Handeln einer Wachstumsdynamik dient. „In reality, direction of movement, not the plane of attainment and rest, determines moral quality.“⁹³⁰ Der Wachstumsbegriff bezieht sich bei Dewey also nicht auf ein Anwachsen von hergestellten

⁹²⁹ Dewey 1985, S. 306

⁹³⁰ Ebd. S. 307

Objekten und den damit einhergehenden Wohlstand zur Befriedigung gegebener Bedürfnisse, sondern nur auf die Gestaltung neuer Interaktionsmöglichkeiten und damit auch der Veränderung der Bedürfnisse und Interessen. Die Verbesserung der erfahrbaren Welt bestimmt sich allein durch die Entdeckung neuer Handlungsmöglichkeiten in problematischen Situationen und den damit einhergehenden erfahrbaren Qualitäten. Die Entwicklung neuer Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten ist aber nur möglich durch das Wachstum von Bedeutungen, welche durch das ethische Subjekt in problematischen Situationen durch den Entwurf von Handlungshypothesen angestrebt wird. Gleichzeitig müssen die neuen Bedeutungen, um als moralisch zu gelten, wiederum dem zukünftigen Wachstumsprozess dienen und dürfen deshalb nicht absolute Wesenheiten zum Ausdruck bringen, sondern müssen sich selbst in der Kette einer sich immer weiter entwickelnden Bedeutung des begrifflichen Denkens verorten. Der subjektive Handlungsentwurf schafft durch den Bezug auf die vergangenen Erfahrungen und die neuen Handlungsmöglichkeiten ein Bedeutungswachstum des bisher für das Selbst bzw. die Gesellschaft Möglichen und dient somit dem kontinuierlichen Wachstum. Außerdem sind Bedeutungen, die Wachstum auch in der Zukunft sichern sollen solche, welche die Handlungskonsequenzen auf die Wachstumsmöglichkeiten anderer richten, da durch diese auch die Handlungsmöglichkeiten des Individuums gesteigert werden. Wachstum in einem moralischen Sinn bedeutet Wachstum des individuellen und des allgemeinen menschlichen Geistes, wobei das Wachstum des menschlichen Geistes als ein Wachstum der Bedeutungen seinen Sinn wiederum durch die Verbesserung der erfahrbaren Welt gewinnt und so zum Selbstzweck wird.

Die Erfahrung des Individuums schafft nicht nur neue Bedeutungen für das Individuum, sondern bietet auch die Grundlage für ein allgemeines Wachstum des Erfahrungswissens, welches durch die Kommunikation der Individuen untereinander zu einem allgemeinen Wissen werden kann, das wiederum den einzelnen Individuen bei der Entwicklung neuer Handlungshypothesen behilflich ist. Der Geist bildet den Horizont, aus dem das subjektive Bewusstsein entspringt und eine neue Erfahrung des Selbst ermöglicht und gleichzeitig kann nur die Weiterentwicklung des eigenen Selbst auch wieder neue Bedeutungen schaffen, die das Wachstum des Geistes fördern. Versteht man das Subjekt als aus einem Geist hervorgehend, so versteht sich auch die Verpflichtung des Subjekts, sich durch seine neuen Erkenntnisse wieder in den Geist einzubringen, und so das allgemeine Wachstum zu fördern. Durch die bewusste Weiterentwicklung von Bedeutungen ist der Wachstumsprozess durch einen narrativen Charakter bestimmt, welcher eine Erweiterung des individuellen und durch

Kommunikation auch des allgemeinen Verstehenshorizonts schafft. Gleichzeitig wird durch die Weiterentwicklung des Vergangenen in der Gegenwart auf begrifflicher Ebene eine Geschichte des Individuums und der Gesellschaft möglich. Diese Geschichte ist aber eine offene Geschichte, da die geschaffenen Bedeutungen immer auf einen Wachstumsprozess verweisen. Gleichzeitig versucht Dewey, durch das ethische Subjekt der Geschichte eine bestimmte Richtung zu geben, welche auf die Humanisierung der Industriegesellschaft zielt. Die entscheidende Differenz zwischen der Integration in den evolutionären Wachstumsprozess im Allgemeinen und der Humanisierung dieses Wachstumsprozesses wird durch das Denken, Handeln und Sprechen des ethischen Subjekts im Rahmen einer demokratischen Praxis gewährleistet. Dieser Humanismus ist nicht auf die Verwirklichung der menschlichen Subjektivität in der Geschichte zurückzuführen, sondern verlangt nach der Aneignung und Einübung einer kritischen Subjektivität, welche dem Entwurf immer neuer Handlungsmöglichkeiten dient, denn erst durch die Kultivierung des kreativen Umgangs mit der Umwelt kann es immer wieder neue Interaktionsformen und damit auch neue erfahrbare Qualitäten geben. Der herkömmliche moralische Subjektivismus reduziert dagegen die Werte auf die Befriedigung vorgegebener menschlicher Bedürfnisse, die sich meist in einer Psychologie des Subjekts begründen.⁹³¹ So weist Dewey ähnlich wie Foucault darauf hin, dass das antike Denken helfen kann, die moderne Vorstellung des autonomen Subjekts zu überwinden, um so die Position des Einzelnen wieder vom Ganzen her zu denken.⁹³²

Die Beziehung von Subjekt und Wahrheit bestimmt sich nun durch den tatsächlichen Wachstumsprozess an Bedeutungen bzw. durch die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums bei der Überwindung problematischer Situationen. Wahrheit wurde von Dewey als begründete Überzeugungen bestimmt, die aus einem Experiment hervorgehen und ist somit als eine durch die Bedingungen des Experiments vermittelte Erfahrung zu verstehen. Die von dem ethischen Subjekt vermittelte Wahrheit ist aber mehr als eine begründete Überzeugung, denn sie macht durch ihren Bezug zu einer allgemeinen Moralvorstellung aus der Wahrheit eine von moralischen Überzeugungen und Wertschätzungen bestimmte Wahrheit. So ist es die Aufgabe des ethischen Subjekts, immer wieder neue Handlungshypothesen unter Berücksichtigung der demokratischen Moralvorstellung zu entwickeln, die sich dann durch das Handeln in der Erfahrung bestätigen müssen, um als neue Wahrheiten gelten zu können. Die Beziehung von Subjekt und Wahrheit bestimmt sich also durch die experimentell vermittelte erfahrbare Qualität, bei der sich moralische Handlungshypothesen und tatsächliche Interaktion mit der Umwelt im Handeln verbinden.

⁹³¹ Vgl. Pappas 1998, S. 109

⁹³² Vgl. Dewey 1995, S. 218

Die Beziehung von Wahrheit und ethischem Subjekt umfasst somit drei Ebenen, da auf intellektueller Ebene Bedeutungen erweitert werden, auf praktischer Ebene durch das Handeln die Situation neu gestaltet wird und auf emotionaler Ebene das Handeln von einer Qualität begleitet wird, welche den Wahrheitsgehalt der vom Subjekt geschaffenen Bedeutungen anzeigt. Nach der Wahrheit des ethischen Subjekts wird hier also nicht gefragt, sondern das ethische Subjekt steht in einer begründenden Beziehung zur Wahrheit bzw. zur moralisch vermittelten Erfahrung. In seiner Genealogie des philosophischen Denkens fragt Dewey allerdings nach der Wahrheit des ethischen Subjekts, wobei er die experimentelle Logik als die historisch sinnvollste Form eine Situation zu rationalisieren bestimmt. Dies ist aber nicht die Beziehung von Subjekt und Wahrheit, wie sie im Kontext der demokratische Praxis bzw. der Selbstsorge des demokratischen Individuums problematisiert wird. Die Problematisierung von Subjekt und Wahrheit im Rahmen der Selbstsorge des demokratischen Individuums ist die Frage danach, inwieweit das ethische Subjekt als Rationalisierungsform angeeignet wurde und sich somit das individuelle Handeln durch eine demokratischen Praxis bestimmt. Dementsprechend bestimmt sich die Selbsterkenntnis des demokratischen Individuums nicht über die Suche der inneren Wahrheit des Selbst, sondern fragt nach dem Grad der Verwirklichung eines moralischen Selbst auf der Grundlage der ethischen Subjektivierung. Die Selbsterkenntnis des demokratischen Individuums bestimmt sich anhand der Frage, ob sich das Selbst über die Erfahrung im Rahmen eines demokratischen Experimentierens bzw. durch den Prozess der ethischen Subjektivierung im Rahmen einer demokratischen Moral immer weiter entwickelt. Das Selbstbewusstsein des demokratischen Individuums bestimmt sich dementsprechend über die Entwicklungsgeschichte des Selbst, welche sich gerade in problematischen Situationen konstruiert, wo nach der Bedeutung früherer Erfahrungen im Hinblick auf gegenwärtige Handlungsmöglichkeiten und zukünftige Konsequenzen gefragt wird.⁹³³ Dabei ist es das ethische Subjekt, welches die Geschichte des Selbst konstruiert, um so immer wieder eine Orientierung für das gegenwärtige Handeln zu schaffen. Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein des demokratischen Subjekts entsprechen einander, wenn sich das demokratische Selbstbewusstsein durch die Erfahrung, die mit dem Handeln in

⁹³³ An dieser Stelle wäre sicherlich eine Auseinandersetzung mit George Herbert Mead angebracht, um so die Beziehung von I, Me und Self im Hinblick auf Deweys Entwurf zu untersuchen. So könnte das Self sicherlich als Selbstbewusstsein bestimmt werden (vgl. Mead 1991, S. 214), wogegen das I die Selbsterfahrung und das Me die ethische Subjektivierung bezeichnet (vgl. Mead 1991, S. 217). So ist das Self durch seine gesellschaftliche Identität bestimmt, das I bezeichnet die spontane Reaktion eines Subjekts und das Me ist die Verobjektivierung des I im sozialen Kontext mit anderen. Besonders die konstitutive Beziehung von I and Me könnte hier auf die Beziehung von ethischer Subjektivierung und Selbsterfahrung untersucht werden. Obwohl der Vergleich sicherlich fruchtbar ist und durch die Differenzen auch die Unterschiede zu Deweys Ansatz sichtbar wären, wird hier darauf verzichtet, da es für die Fragestellung dieser Arbeit nicht wesentlich ist und aufgrund der Komplexität von Meads Denken den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

den jeweiligen Situationen einhergehen, bestätigen. Ein Selbstbewusstsein jenseits der erfahrbaren Erkenntnis des Selbst schafft dagegen einen Dualismus zwischen dem Selbst und der jeweiligen Situation, deren Überwindung gerade die Aufgabe des ethischen Subjekts ist. So wie bei den Stoikern zeigt sich die Wahrheit des Selbst immer nur, wenn das Individuum zu einer bewussten Entscheidung herausgefordert wird und das Individuum sich in seinem Handeln spiegelt.

Die Grundlage für die Beziehung von Subjekt und Wahrheit ist die Aneignung der ethischen Subjektivität durch das Individuum, was die grundlegende Veränderung bzw. den Bruch mit den bisherigen Denk- und Handlungsgewohnheiten bedeutet. „In dem Maß freilich, in dem der Geist parteiischen und egozentrischen Interessen entwöhnt wird, erweist sich die Anerkennung der Natur als ein Schauplatz unaufhörlicher Anfänge und Abschlüsse als Quelle philosophischer Aufklärung.“⁹³⁴ So wie bei den Stoikern ist auch bei John Dewey erst durch das Einüben einer neuen Perspektive auf die Natur und die Erkenntnis der eigenen Immanenz in der Welt vernünftiges Handeln überhaupt möglich. Der Mensch ist also nicht einfach zur Wahrheit fähig, sondern muss sich erst eine Subjektivität aneignen, welche ihn dazu befähigt wahre Aussagen zu machen. Der Zugang zur Wahrheit jedes Individuums ist wiederum die Grundlage der Demokratie, die sich ganz in den Dienst der Verbesserung der gemeinsamen Erfahrungswelt stellt. Dewey lehnt ein Demokratieverständnis ab, das sich dadurch bestimmt, dass jeder sagen kann was er will, da die Demokratie so nur der Befriedigung von gegebenen Gewohnheiten des Individuums gerecht wird. Deweys Demokratie basiert gerade darauf, dass jeder aufgrund der ethischen Subjektivität in der Lage ist, Wahrheiten zu entdecken und im Namen der eigenen Erfahrungen der herrschenden Meinung Widerstand zu leisten. Foucault hat sich in einer seiner letzten Vorlesungen 1983 in Berkeley mit dem Problem des Wahrsprechens (parrhesia) im Zusammenhang mit dem Aufkommen der Demokratie beschäftigt bzw. wessen Meinung überhaupt ein Recht hat angehört zu werden.⁹³⁵ Dabei zeigt Foucault, dass in der antiken Philosophie die Fähigkeit die Wahrheit auszusprechen, nicht von den moralischen Qualitäten des Individuums zu trennen war. So hat auch die Argumentation eines Individuums bei Dewey in einem demokratischen Kontext nur dann eine gewisse Macht, wenn sie einer experimentellen Logik folgt und eine moralische Position impliziert. Erst die ethische Subjektivierung des Individuums schafft somit die Grundlage, in einer Demokratie Gehör zu finden – diejenigen, welche nicht auf der Grundlage des Erfahrungswissens und im Hinblick auf das gesellschaftliche Wachstum argumentieren, verlieren dagegen ihre Stimme in der demokratischen Gesellschaft. In der demokratischen

⁹³⁴ Dewey 1995, S.106

⁹³⁵ Vgl. Foucault 1996 (b), S. 77ff.

Praxis ist es nicht der Mensch der sein Recht einfordert, sondern die mit dem individuellen Handeln einhergehenden Erfahrungen. Hier zeigt sich, wie auf der Grundlage einer neuen Episteme, welche nur noch Aussagen als wahr akzeptieren, wenn sie experimentell begründet sind, sich neue Machtverhältnisse bilden. Die demokratische Praxis bestimmt sich somit durch Machtbeziehungen, welches sich in der Anerkennung der Macht der Erfahrung und den experimentell geschaffenen Wissensformen begründet. Das ethische Subjekt der demokratischen Praxis verortet sich dabei zwischen der Macht der Erfahrung und dem experimentellen Wissen, indem es immer wieder neue Beziehungen zwischen beiden herstellt. Das moderne Subjekt im Sinne Foucaults hätte dagegen in einer demokratischen Gesellschaft gewisse Probleme, da es durch die genormten Verhaltensmuster und die Ausrichtung der Wahrheitswerte an vorgegebenen Normen bzw. Prinzipien nicht dem Anspruch gerecht werden würde, durch seine eigenen Erfahrungswerte an der demokratischen Praxis zu partizipieren – so wie Don Quichotte ein Verlorener in einer neuen Epoche ist, so wäre das normalisierte Individuum in einer Gesellschaft, die auf Wachstum und nicht auf Fortschritt ausgerichtet ist, eine tragische Figur.

Mit diesem neuen Gefüge von Macht, Wissen und Subjekt im Rahmen der Selbstsorge des demokratischen Individuums verändert sich auch das Verständnis dessen, was Freiheit bedeutet. Während sich in der antiken Philosophie Freiheit durch die geistige Befreiung von den Kräften der Welt durch die Erkenntnis des *logos* begründet und mit der Verwirklichung einer philosophischen Existenz einherging und im liberalen Denken Freiheit zur Steigerung des allgemeinen Wohlstands und des gesellschaftlichen Fortschritts durch die Befreiung des individuellen Selbsterhaltungstrieb diente und dementsprechend durch die Etablierung eines Kosten-Nutzen-Kalküls bestimmt wurde, bestimmt sich John Deweys Verständnis von Freiheit anhand der Verbesserung der Lebensqualität durch das kontinuierliche Wachstum der Erfahrungen vermittelt der experimentellen Logik im Kontext einer demokratischen Praxis. Das ethische Subjekt bzw. die ethische Subjektivierung des Individuums ist dabei die Voraussetzung für Freiheit, da nur so Handlungshypothesen entwickelt werden können, die sich sowohl auf begründete Überzeugungen beziehen, wie auch im Hinblick auf die Zukunft langfristige Wachstumsmöglichkeiten eröffnen. Auf der Grundlage der ethischen Subjektivierung bestimmt sich Freiheit durch die bewusste Förderung des individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozesses und verwirklicht sich durch die mit dem Prozess einhergehende Erfahrung. Oder anders formuliert kann man auch sagen, dass die durch das ethische Subjekt vermittelte Freiheit sich durch die Verwirklichung immer wieder neuer Formen der Selbsterfahrung auszeichnet. „Unsere Idee dagegen zwingt uns, nach Freiheit in

etwas zu suchen, was erst noch entsteht, in einer gewissen Art von Wachstum; in Konsequenzen statt in Antezedentien. Wir sind nicht aufgrund dessen frei, was wir statisch sind, sondern insoweit wir anders werden, als wir waren.“⁹³⁶ Freiheit ist dabei die Befreiung von Gewohnheiten bzw. Verhaltensmustern, die eine gelingende Interaktion mit der Umwelt verhindern durch die bewusste Suche nach neuen Interaktionsformen – die Selbsterfahrung, welche aus dem Prozess der Neugestaltung der Interaktion entspringt, verwirklicht die Freiheit als eine Erfahrung. „In the degree in which we become aware of possibilities of development and actively concerned to keep the avenues of growth open, in degree in which we fight against induration and fixity, and thereby realize the possibilities of recreation of our selves, we are actually free.“⁹³⁷ Freiheit an sich gibt es nicht, sondern immer nur als Erfahrung in einer konkreten Situation. Damit es aber zu dieser Erfahrung der Freiheit kommen kann, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit der gegebenen Situation, um tatsächlich neue Interaktionsformen entwickeln zu können. „Disziplin, geistig verstanden (als Gewohnheit wirksamer geistiger Auseinandersetzung) ist gleichbedeutend mit Freiheit im wahren Sinne des Wortes.“⁹³⁸ Freiheit bestimmt sich also durch das disziplinierte Vorgehen des ethischen Subjekts bei der Überwindung problematischer Situationen. Diese Freiheit der Selbstverwirklichungsmöglichkeiten innerhalb einer demokratischen Praxis steigert sich wiederum durch die mit der demokratischen Moral einhergehende Verpflichtung, immer wieder den gesellschaftlichen Wachstumsprozess zu fördern, denn je mehr Individuen sich der demokratischen Moral gegenüber verpflichtet fühlen, umso mehr Freiheit hat das Individuum bei dem Entwurf von Handlungsmöglichkeiten. Es ist also ein wesentliches Merkmal der individuellen Freiheit, durch sein Handeln die Freiheit anderer zu fördern, um so in einem sozialen Umfeld zu leben, welches die eigenen Handlungsmöglichkeiten fördert. In einem sozialen Umfeld, in dem der freie Austausch von Wissen und die gegenseitige Unterstützung die alltägliche Praxis bestimmt, wird die Freiheit des Individuums am meisten gefördert. „The freedom necessary to make intelligent decisions is not a metaphysical freedom of the will, but a matter of knowledge.“⁹³⁹ Freiheit, demokratische Moral und Selbstsorge vereinigen sich also in der Selbsterfahrung des demokratischen Individuums und den damit einhergehenden Wachstumsprozessen an Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten. „Weil Freiheit für ein demokratisches Zusammenleben notwendig ist, wird Moralität des einzelnen zur Bedingung demokratischer Existenz.“⁹⁴⁰ Dies bedeutet

⁹³⁶ Dewey 2003 (b), S. 285

⁹³⁷ Dewey 1985, S. 306

⁹³⁸ Dewey 2002 (b), S. 50

⁹³⁹ Morris 1996, S. 58

⁹⁴⁰ Apel 1974, S. 14

im Umkehrschluss, dass jemand, der sich nicht der Selbstsorge des demokratischen Individuums widmet, auch nicht frei sein kann bzw. die Freiheit anderer nicht fördert oder sogar bedroht und somit als unmoralisch gilt. Freiheit innerhalb einer demokratischen Praxis ist also eine Erfahrung, die das Individuum immer wieder macht bzw. das Individuum kann im Namen der eigenen Freiheit immer wieder Widerstand gegen die herrschenden Bedingungen leisten. Die Ausrichtung der Beziehung von Macht – Wissen – Subjekt auf eine erfahrbare Qualität entzieht sich somit einem Freiheitsbegriff, der im Dienste einer Normalisierung des Menschen steht. Frei ist nur derjenige, der immer wieder neue Wege der Selbsterfahrung als demokratisches Individuum sucht, welche durch die Besonderheit der erfahrbaren Qualität bestimmt ist und sich somit jeglicher Normierung entzieht. Es ist nicht das Wesen des Menschen, welches den Freiheitsbegriff des Menschen begründet, sondern die Anerkennung der Macht der Erfahrung durch den experimentellen Wahrheitsbegriff. Dadurch wird der Maßstab der Freiheit nicht die Verwirklichung einer Idee von Autonomie oder einer Bestimmung des Menschen, sondern die tatsächliche erfahrbare Verbesserung der Lebensqualität. Dementsprechend lehnt Dewey auch die Idee einer inneren Freiheit ab, die nicht in der Gestaltung der Umwelt erfahrbar wird: „Der Weg zur Freiheit durch Flucht in das innere Leben ist keine moderne Entdeckung; er wurde von Wilden genommen, von Unterdrückten, von Kindern, lange bevor ihn die philosophische Romantik in Begriffe faßte.“⁹⁴¹ Freiheit bestimmt sich nicht durch die Autonomie des Individuums gegenüber der Welt, sondern durch die Immanenz des handelnden Individuums in der Welt. Diese moralische Freiheit des ethischen Subjekts, in seine Umwelt einzugreifen, bestimmt die Humanisierung des Naturprozesses und damit die Freiheit der Menschen am Maßstab der erfahrbaren Qualität, gestaltend in seine Umwelt einzugreifen.

Der Ort, an dem sich die Freiheit des Individuums als Erfahrung verwirklichen kann, sind die verschiedenen sozialen Gemeinschaften bzw. Assoziationen einer demokratischen Gesellschaft. So werden die Grenzen und Möglichkeiten der individuellen Freiheit durch die Art der persönlichen Begegnung und den Umgang mit Konflikten innerhalb der gemeinsamen Lebenspraxis bzw. der Arbeitsprozesse festgelegt. Die Freiheit des demokratischen Individuums begründet sich in der Anerkennung der Erfahrung anderer und der konstruktiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Interessen und Wissensinhalten innerhalb einer heterogenen Gemeinschaft. „Der Andere ist dann nicht nur Gegenstand des eigenen Zielverfolgens, sondern Störung und Irritation, die von ihm ausgehen, sind unabdingbare

⁹⁴¹ Dewey 1995, S. 224

Voraussetzungen für reflexiven Selbstbezug und erneute Experimente der Interagierens.“⁹⁴² (Normalisierte Verhaltensmuster würden dagegen die individuelle Freiheit bedrohen und lediglich der Erfüllung vorgegebener Zielsetzungen dienen.) Durch das Leben in der Gemeinschaft bzw. die Arbeit an gemeinsamen Projekten verwirklicht sich nicht nur die individuelle Freiheit, sondern vollzieht sich auch die ethische Subjektivierung des Individuums, da für die Partizipation an der gemeinsamen Praxis vom Individuum eine bestimmte Form der Rationalisierung des eigenen Handelns verlangt wird. Gleichzeitig bietet erst eine durch die demokratische Praxis bestimmte Gemeinschaft die Grundlage für die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums. „Die Einstellungen und Handlungen anderer Personen sind natürlich einer der wichtigsten Teile der Bedingungen, die für die Macht oder Ohnmacht der Manifestation der Präferenz verantwortlich sind.“⁹⁴³ Die Selbstsorge des demokratischen Individuums ist keine individuelle Angelegenheit, sondern verlangt nach einem Umfeld, welches diese Art der Selbstsorge nicht nur fordert, sondern auch fördert. Gefordert wird sie, da erst durch die Selbstsorge des demokratischen Individuums immer wieder neue Handlungsmöglichkeiten und Bedeutungserweiterungen zur Bewältigung gemeinsamer Aufgaben entdeckt werden können. Gefördert wird sie durch den Austausch von Wissen und ein kooperatives Miteinander, so dass das Individuum immer wieder neue Wege der Selbsterfahrung finden kann. Die Verwirklichung einer demokratischen Individualität jenseits einer allgemeinen Etablierung einer demokratischen Praxis ist nicht möglich, da es sich hier nicht um eine allgemeine Haltung oder eine innere Gesinnung als Demokrat handelt, sondern um die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums, die nur durch die Partizipation an einer demokratischen Lebenspraxis vermittelt werden kann. Eine Selbsterfahrung als demokratisches Individuum jenseits einer allgemeinen herrschenden demokratischen Praxis macht die Selbsterfahrung zu einem rein begrifflichen Phänomen, welche sich nicht in der Auseinandersetzung mit der Umwelt begründet und so zu einem Dualismus von Selbst und Welt führt. Umgekehrt muss sich das demokratische Individuum durch sein Handeln immer wieder um die Aufrechterhaltung der demokratischen Praxis sorgen, um sich so selbst seine eigene Freiheit sichern zu können. „If we become aware of the environmental conditions, especially the social conditions, that influence our habits of conduct, we can then recreate ourselves by reconstructing our environment. To care for ourselves we must care for our world, and to care for our world we must care for ourselves. Social critique and care for others is the key to personal freedom and self-creation.“⁹⁴⁴ Die

⁹⁴² Lehmann-Rommel 2001, S.162

⁹⁴³ Dewey 2003 (b), S. 283

⁹⁴⁴ Garrison 1998, S. 76

demokratische Praxis innerhalb einer sozialen Gemeinschaft ist die Grundlage der Selbstsorge des demokratischen Individuums und wird durch dieses immer wieder reproduziert.

Die demokratische Praxis der gegenseitigen Fürsorge um die individuelle Selbstsorge ist dabei grundverschieden von der Fürsorge der Pastormacht, da es hier keinen Hirten gibt, der durch die Normierung des Verhaltens seiner Schäfchen diese vor Gefahren schützen und so zum Heil führen will. Es sind allein die Individuen, welche durch ihre ethische Subjektivität und die Orientierung an der Selbsterfahrung, die Verantwortung für die Anderen übernehmen. Der Andere wird dabei nicht ganz allgemein als Mensch, sondern in seiner Besonderheit als ein demokratisches Individuum wahrgenommen, welches nach neuen Möglichkeiten der Selbsterfahrung sucht. Statt dem christlichen Mitgefühl und dem Einfühlungsvermögen ist es die Unterstützung der Anderen bei diesem Anliegen, was das moralische Handeln in einer Gruppe bestimmt. „Empathy, for Dewey, is necessary but not sufficient for moral judgment.”⁹⁴⁵ Ziel ist nicht das Mitgefühl und eine harmonische Gerechtigkeit, sondern die Selbsterfahrung bei der gemeinsamen Bewältigung von problematischen Situationen und damit die Verwirklichung der eigenen Individualität als Erfahrung, wobei das Hineindenken in einen anderen Menschen durchaus wichtig sein kann. Das soziale Leben steht ganz im Dienste der Selbsterfahrung, welche ohne die demokratische Praxis in ihren Möglichkeiten stark eingeschränkt wäre. „The kind of self which is formed through action which is faithful to relations with others will be a fuller and broader self than one which is cultivated in isolation from or in opposition to the purpose and needs of others.“⁹⁴⁶ Der demokratische Austausch mit anderen und die Partizipation an gemeinsamen Projekten ist die Grundlage für ein vielfältiges Wachstum der individuellen Interessen und der Ausbildung der eigenen Individualität. Dieses Verständnis einer demokratischen Lebenspraxis entzieht sich dabei nicht nur jeglichem hierarchischen Denken, sondern verweigert sich auch der Gegenüberstellung von Egoismus und Altruismus, welcher aus dem Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft entspringt. Die Selbstsorge des demokratischen Individuums ist sowohl sozial wie individuell, da es nicht um den Menschen oder die Gemeinschaft geht, sondern um die Erfahrung. Selbstsorge, verstanden als Egoismus, zeichnet sich dagegen durch die zwanghafte Befriedigung von als unveränderlich wahrgenommenen Bedürfnissen aus, ohne auf die Konsequenzen für den eigenen Wachstumsprozess zu achten. „Moralische Unabhängigkeit bedeutet für den Erwachsenen Innehalten des Wachstums, Isolation bedeutet Verhärtung.“⁹⁴⁷ So steht das Selbst des Egoisten der Selbsterfahrung des demokratischen

⁹⁴⁵ Fesmire 2003, S. 65

⁹⁴⁶ Dewey 1985, S. 302

⁹⁴⁷ Dewey 1989, S. 229

Individuums entgegen, welche immer durch die Veränderung des Selbst im Kontext einer demokratischen Praxis bestimmt ist. Der Altruismus löst dagegen den gesellschaftlichen Wachstumsprozess vom individuellen Wachstumsprozess, was dazu führt, dass die Individuen nur Mittel zum Zweck des gesellschaftlichen Wachstums werden und dieser sich jenseits der Erfahrung des Individuums vollzieht. Vom sozialen Standpunkt aus zu denken heißt nicht, das Soziale über das Individuelle zu stellen, sondern vielmehr die individuelle Verantwortung für das eigene Handeln in einem größeren Wirkungszusammenhang zu sehen.⁹⁴⁸ Egoismus und Altruismus sehen nicht die konstitutive Beziehung zwischen dem individuellen und gesellschaftlichen Wachstum und der damit einhergehenden Verbesserung der Erfahrungswelt. Die Selbstsorge des demokratischen Individuums ist dagegen die Aufhebung der Trennung von Individuum und Gesellschaft durch die Partizipation des Individuums an einer sozialen Praxis, welche überhaupt erst die Grundlage für die individuelle Selbsterfahrung als demokratisches Individuum bietet.

5.12 Die ästhetische Existenz des demokratischen Individuums

Die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums, welche aus der neu gestalteten Interaktion mit der Umwelt entspringt und somit die Ebene des begrifflichen Denkens, der praktischen Fähigkeit und der emotionalen Qualität vereinigt, entspricht Deweys Bestimmung einer ästhetischen Erfahrung. Die Selbstsorge des demokratischen Individuums ist dementsprechend die Sorge um die vielfältige Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im Rahmen einer demokratischen Praxis bzw. die demokratische Praxis gilt selbst als Garant für die vielfältige Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen in den unterschiedlichsten Bereichen des alltäglichen Lebens. Wenn die Wertschätzung der ästhetischen Erfahrung als Orientierung für die Selbsterfahrung des ethischen Subjekts gilt, dann handelt es sich bei der demokratischen Lebensform um eine ästhetische Existenz. „Da jedoch jede Problemlösung als solche zu einer Erfüllung führt, nimmt der gelungene Alltag ästhetische Konturen an und „Kunst“ (ebenso wie „Wissenschaft“) wird in die normalen Lebensabläufe integriert und aus solcher Lebens-Kunst hergeleitet.“⁹⁴⁹ Die ästhetische Existenz des demokratischen Individuums verlangt nach einer demokratischen Lebenskunst, welche das moralische Handeln immer wieder durch die mit dem Handeln einhergehende erfahrbare Qualität begründet. „To say that moral life is aesthetic is to point to its qualitative and inherently

⁹⁴⁸ Vgl. Dewey 1985, S. 319

⁹⁴⁹ Bohnsack 2003, S. 17

meaningful mode of engagement.“⁹⁵⁰ Indem sich die moralische Verpflichtung in einer mit dem moralischen Handeln erfahrbaren Qualität begründet, ist der Sinn und die Motivation des moralischen Handelns für jedes Individuum erfahrbar, aber auch im Namen der eigenen Erfahrung kritisierbar. Die Bedeutung, die Dewey der ästhetischen Erfahrung zuspricht, begründet sich in der Kritik der herrschenden Lebenspraxis bzw. den gesellschaftlichen Bedingungen in der Industriegesellschaft, welche sich gerade durch die fehlende Qualität und damit die Sinnlosigkeit des Handelns auszeichnen. „The tragedy of the human condition is that we have accepted a maimed version of experience as normal and so have had to explain genuine experience as abnormal, transcendent, or pure.“⁹⁵¹ Und gerade die in der industriellen Produktion geförderten mechanischen Handlungsweisen stehen der ästhetischen Erfahrung und damit der Selbsterfahrung entgegen. „In art, unlike mechanical production, ends and means are thoroughly integrated; through this experience, the self grows.“⁹⁵² Dewey selbst betont, dass wenn es zu einer Veränderung der Lebenspraxis gekommen ist, und die Ausrichtung des alltäglichen Handelns auf die ästhetischen Erfahrungen zur Selbstverständlichkeit geworden ist, auf das Adjektiv ästhetisch verzichtet werden kann: „I might conclude by stating that, after all, what we call an esthetic experience, if we only had it often enough and if were only normal enough, we should leave off the adjective esthetic. We should know it for what it is – simply experience itself, having experience at their best and at their fullest.“⁹⁵³ Der Begriff der ästhetischen Existenz ist in Bezug auf Deweys Ethik aber nicht nur wegen seiner allgemeinen Bestimmung der ästhetischen Erfahrung und damit auch in Bezug auf die Handlungsweise und Lebensform, von der er sich abgrenzen will, sinnvoll, sondern gerade um die radikale Modernität seines ganzen Denkens zu verdeutlichen. So gibt es andere Lesarten Deweys, die gerade statt der ästhetischen vielmehr die religiöse Erfahrung in den Mittelpunkt von Deweys Ethik stellen,⁹⁵⁴ wobei meistens auf den Aspekt der Ganzheitlichkeit verwiesen wird, wie er traditionellerweise in der Religion gegeben ist.⁹⁵⁵ Als Grundlage dafür gilt meist die Herkunft Deweys aus einer christlichen Familie und seine Auseinandersetzung mit der religiösen Erfahrung in seinem Aufsatz „Ein gemeinsamer Glaube“⁹⁵⁶. So liest Winfried Böhm Dewey als einen typischen Vertreter des nordamerikanischen christlichen Glaubens, der in der Verschmelzung von Wissenschaft, gesellschaftlichem Fortschritt, Demokratie und blindem Optimismus zum Ausdruck

⁹⁵⁰ Pappas 1998, S. 115

⁹⁵¹ Alexander 1998, S. 12

⁹⁵² Ebd. S. 4

⁹⁵³ Dewey 1988 (c), S. 368

⁹⁵⁴ Brandt 2000, S. 164

⁹⁵⁵ Vgl. Bellmann 2007, S. 127ff

⁹⁵⁶ Dewey 2004, S. 229-292

kommt.⁹⁵⁷ Durch diese hermeneutische Lesart Deweys wird die Radikalität seines Ansatzes abgeschwächt und die Bedeutung seiner Texte auf eine vorgängige Wahrheit reduziert. Natürlich ist es wichtig den historischen Kontext zu berücksichtigen, diesen als alleinigen Bezugspunkt der Interpretation zu machen beinhaltet jedoch immer die Gefahr, die Originalität eines Denkens zu reduzieren und es so lediglich zu einem Beispiel für eine Kultur oder einen Zeitgeist zu machen. Dabei wird Deweys immer wieder betonte Abkehr von der Religion im Namen einer hermeneutischen Wahrheit zum Schweigen gebracht, anstatt zu sehen, wie er die herrschenden gesellschaftlichen Zustände auf eine ungewöhnliche Art und Weise problematisiert. Es geht Dewey nicht um eine neue Glaubensüberzeugung, sondern um einen experimentellen Ethos, der sich an der erfahrbaren Qualität des Handelns orientiert. So zeigt sich Deweys Originalität als moderner Denker auch in der Ablehnung der Idee, durch die Steigerung des Wohlstands anhand technischer Entwicklung eine schöne neue Welt zu produzieren. „Friede im Handeln, nicht nach dem Handeln – darin besteht der Beitrag des Ideals zu unserer Lebensführung.“⁹⁵⁸ Die ästhetische Erfahrung muss sich im gegenwärtigen Handeln erfüllen und nicht durch den Konsum der Produkte der Industriegesellschaft. Die demokratische Praxis steht im Dienste einer ästhetischen Existenz und nicht einer Fortschrittsideologie, wodurch sie einen Sinnhorizont für die Wissenschaft und die technische Entwicklung schafft und diese vom ökonomischen Nutzkalkül als ein sich in alle Bereiche des Lebens ausbreitendes Sinnprinzip löst. Es ist keine Ethik, die wie die utilitaristische der ökonomischen Logik des Gewinns folgt, indem der Lustgewinn mit dem Geldgewinn verglichen werden kann.⁹⁵⁹ So wird durch die Bedeutung der ästhetischen Existenz das ganze philosophische Anliegen deutlich und bewahrt Dewey auch vor einer rein naturalistischen Interpretation, bei der die Differenz zwischen Naturprozess und einem humanisierten Naturprozess verwischt und sein philosophischer Ansatz auf die darwinistische Evolutionstheorie reduziert wird.

Die Selbstsorge des demokratischen Individuums kann am besten mit der gestalterischen Tätigkeit eines Künstlers verglichen werden, da die Gestaltung einer Situation vom Handelnden ein künstlerisches Geschick verlangt, um tatsächlich eine Erfahrung zu ermöglichen.⁹⁶⁰ Die Notwendigkeit eines künstlerischen Geschicks begründet sich wiederum in der Immanenz des Handelnden in der Welt, welche eine absolute Kontrolle der Umwelt durch das eigene Handeln unmöglich macht und nur einen experimentell gestalterischen

⁹⁵⁷ Vgl. Böhm 1994, S. 375

⁹⁵⁸ Dewey 2004 (b), S. 188

⁹⁵⁹ Vgl. Dewey 2004 (b), S.153

⁹⁶⁰ Vgl. Jackson 1998, S. 124ff.

Umgang in ihr erlaubt. So muss der Handelnde immer wieder seine eigenen Zielsetzungen durch die bewusste Auseinandersetzung mit den Umweltbedingungen verändern. Wie die künstlerischen Tätigkeit verlangt auch das moralische Handeln ein hohes Maß an Kreativität, Innovation und Wahrnehmungsfähigkeit, um so immer wieder neue Formen der Selbsterfahrung zu eröffnen.⁹⁶¹ Ausgehend vom Denken der Immanenz und der ästhetischen Existenz als ein intelligentes Interagieren in der Umwelt wird deutlich, wie sich die ästhetische Existenz von allen ursprünglichen Begründungen verabschiedet. Die ästhetische Existenz braucht aufgrund der durch sie ermöglichten Qualitäten keine tiefere Begründung, so wie auch ein Kunstwerk allein in seiner Wirkung den Grund seiner Bedeutung findet. Auch entzieht sich die ästhetische Existenz wie ein Kunstwerk jeglicher Identifizierung und begründet sich allein durch die Qualität, die sie ermöglicht. Jenseits jeder festgelegten Identität bestimmt sich die ästhetische Existenz dabei durch einen offenen Wachstumsprozess, der sich jeglicher vorgegebener Entwicklung entzieht. So betont Menke in Bezug auf Foucaults Ausführungen zur ästhetischen Existenz: „Die persönliche Lebensführung gemäß einer Ethik ästhetischer Art ist geprägt durch die ästhetische Freiheit zu Veränderungen und Prozessen, die keiner teleologischen Ordnung gehorchen.“⁹⁶² Und in Bezug auf das Handeln fügt er hinzu: „Das Gelingen ästhetischer Tätigkeiten verlangt die Überschreitung jedes vorweg gesetzten Ziels: Sie gelingt gerade, wenn sie zu etwas anderem führt, als was an ihrem Anfang festgelegt wurde.“⁹⁶³ So muss die Bildung eines demokratischen Selbstbewusstseins selbst als eine künstlerische Tätigkeit verstanden werden, welche ganz im Dienst der Ermöglichung zukünftiger ästhetischer Erfahrungen steht. Denn um sich in einer problematischen Situation zu verorten, muss das demokratische Individuum die Geschichte seiner eigenen Erfahrungen bei der Entwicklung von Handlungshypothesen weitererzählen. „What we should do depends on the story or the stories in which we find ourselves playing a part.“⁹⁶⁴ Mit der ästhetischen Existenz des demokratischen Individuums als einem offenen Kunstwerk ist somit kein fertiges Produkt gemeint, welches durch seine Schönheit die Anerkennung anderer Menschen auf sich zieht, sondern eine Existenzweise, die sich bei ihrem ständigen Entwicklungsprozess an der ästhetischen Erfahrung als Selbstzweck orientiert. Die Grundlage einer ästhetischen Existenz sind dabei all die Konflikte und problematischen Situationen, die zum Wesen der modernen Gesellschaft gehören. Und so betont Fesmire in Bezug auf Deweys Moralentwurf: „Moral artistry is not an idyllic ideal.“⁹⁶⁵

⁹⁶¹ Vgl. Fesmire 2003, S. 113

⁹⁶² Menke 2003, S. 298

⁹⁶³ Ebd. S. 298

⁹⁶⁴ Fesmire 2003, S. 111

⁹⁶⁵ Ebd. S. 121

Die Besonderheit von John Deweys Entwurf einer ästhetischen Existenz ist die konstitutive Beziehung zur demokratischen Praxis einer Gemeinschaft. So verlangt für ihn nur die demokratische Lebenspraxis durch ihre Ausrichtung auf die Wirkung des Handelns nach einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Selbst ohne dabei nach einer ursprünglichen Begründung zu verlangen. „A moral life that is aesthetic, intelligent, and democratic is preferable to morality conceived as the rigid observance of fixed and external foundations.“⁹⁶⁶ Die demokratische Praxis fördert und fordert nicht nur eine ethische Subjektivierung im Sinne einer ästhetischen Existenz, sondern ist als gemeinsame Lebensform selbst als ein Kunstwerk zu verstehen, welches sich allein durch seine erfahrbare Qualität bewähren muss. Hier zeigt sich ganz deutlich der Unterschied zu den Entwürfen einer ästhetischen Existenz, wie sie Foucault bei den Griechen untersucht hat. So begründete sich die ästhetische Existenz der Griechen durch die Selbstbeherrschung des männlichen Bürgers über seine Begehren und durch seine Herrschaft über die Familie, das Haus und die Polis und galt als Garant für den Ruhm der eigenen Existenz auch nach dem Tod. Die römischen Philosophen bestimmten die Ästhetik der Existenz durch die Befreiung von den eigenen Leidenschaften und der Verwirklichung einer universellen Vernunft im eigenen Handeln, welches ein glückliches und erfülltes Leben versprach. Beide Varianten einer ästhetischen Existenz sind unabhängig von einer radikalen Demokratisierung der Gesellschaft möglich. Zwar spielt die Freundschaft und die gegenseitige Fürsorge um die Selbstsorge des anderen durchaus eine entscheidende Rolle, doch ist diese auf kleine Gruppen Gleichgesinnter beschränkt. Bei Dewey ist die ästhetische Existenz im Rahmen einer demokratischen Praxis der Weg zu einer Humanisierung der Industriegesellschaft und bezieht sich somit notwendigerweise auf alle Gruppen der Gesellschaft. Ohne die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung und den Entwurf einer ästhetischen Existenz ist Deweys Anliegen einer Humanisierung der Industriegesellschaft leicht Missverständnissen ausgeliefert. So untersucht Axel Honneth Deweys Ansatz unter dem Aspekt der Beziehung von Individuum und Gesellschaft und zeigt all die Widersprüche in Deweys Denken auf, die sich zwangsläufig aus dieser Perspektive ergeben.⁹⁶⁷ Dabei untersucht Honneth Dewey ausgehend vom Konflikt der kantischen Tradition, die sich durch eine universelle Achtungspflicht gegenüber jedem Menschen auszeichnet und der aristotelischen Tradition, die von einer klugen Gestaltung des Lebens von den eigenen Interessen ausgeht.⁹⁶⁸ Honneth stört sich daran, dass Dewey nirgends „...die Orientierung am sozialen Wohlergehen als eine irgendwie geartete Pflicht von dem Gesichtspunkt des

⁹⁶⁶ Pappas 1998, S. 116

⁹⁶⁷ Vgl. Honneth 2000

⁹⁶⁸ Vgl. ebd. S.116f.

individuellen Guten als solchem abzuheben...“⁹⁶⁹ vermag. So versucht Honneth Dewey einen kommunitaristischen Pflichtbegriff unterzuschieben, bei dem die Pflicht gegenüber der sozialen Gemeinschaft sich aus dem Umstand ableitet, dass das Individuum dieser seine Dispositionen zu verdanken hat: „...weil wir nämlich unsere Identitätsbildung bestimmten Formen der sozialen Gemeinschaft verdanken, muß deren jeweiliges Wohlbefinden ein moralisches Ziel darstellen, das wir in unserem Leben zu verwirklichen versuchen müssen.“⁹⁷⁰ Es wäre also die Dankbarkeit für unsere Identität, die uns an die Gemeinschaft bindet. Diese Verpflichtung zum Sozialen entspringt einer rein rationalen Begründung von Individuum und Gesellschaft und „...macht die menschliche Gemeinschaft zu einer Angelegenheit der Berechnung auf Grund äußerer Gegebenheiten“⁹⁷¹. Interessant an dem Aufsatz von Honneth ist, dass er kein einziges Mal den Begriff der Erfahrung verwendet, und genau deshalb in dem Widerspruch von Individuum und Gesellschaft steckenbleibt bzw. den Widerspruch durch eine diskursive Begründung aufzuheben versucht. Das eigentliche Anliegen der Verbesserung der Lebensqualität auf der Grundlage eines qualitativen Denkens zur Ermöglichung einer ästhetischen Existenz bleibt dabei unberührt. Während Dewey die Menschen durch die Qualität, die mit der demokratischen Praxis einhergeht, zu überzeugen versucht, muss der wahre Demokrat bei Honneth erst ein Philosophiestudium absolviert haben. Indem Honneth die demokratische Praxis als eine erfahrbare Lebensform übergeht, spricht er wieder im Namen einer kleinen Gruppe und wird damit zwangsläufig Vertreter einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur – nur die Gruppe einer kleinen Bildungselite kann Demokratie richtig verstehen und sie somit jenseits der alltäglichen Erfahrungen ihrer Wahrheit gemäß verwirklichen.

In der Verwirklichung der ästhetischen Existenz im Rahmen einer demokratischen Praxis vereinigt sich das Schöne, das Wahre und das Vernünftige durch das Handeln der demokratischen Individuen, wobei die Wahrheit ihren Sinn durch die Sinnlichkeit des Schönen in der gelingenden Interaktion erfährt, deren Bedeutung wiederum nur durch das begriffliche Denken des vernünftigen (ethischen) Subjekts vermittelt werden kann. Das glückliche und erfüllende Leben ist somit aufgrund seiner sinnlich erfahrbaren Qualität das Zeichen für das richtige Wahrheitsverständnis und einer vernünftigen Praxis der Gestaltung der Umwelt, welche die Erfahrung des Glücks überhaupt erst ermöglichen. Moral und Glück verbinden sich also in der durch das ethische Subjekt vermittelten Selbsterfahrung. „Eine Disposition zur Tugend ist ein Mittel zu einer bestimmten Qualität des Glücks, weil sie ein

⁹⁶⁹ Ebd. S.123

⁹⁷⁰ Ebd. S.133

⁹⁷¹ Dewey 1993, S. 389

Konstituens jenes Gutes ist, während solches Glück seinerseits ein Mittel zur Tugend ist, da es das Gute im Sein erhält.“⁹⁷² Dies bedeutet aber nicht, dass durch eine moralische Lebensform die ästhetische Existenz einfach hergestellt wird – die ästhetische Erfahrung als Orientierung für die ästhetische Existenz ist von der gelingenden Interaktion abhängig, die in ihrer besonderen Form nur experimentell entdeckt werden kann und sich so jeglicher mechanische Vorgehensweise entzieht. Andererseits ist die ästhetische Erfahrung bzw. die ästhetische Existenz nicht immer auf eine moralische Lebensform zurückzuführen. Die von Dewey angestrebte ästhetische Erfahrung ist aber immer eine, die durch eine moralische Praxis vermittelt wird, so wie die ästhetische Existenz sich immer durch die moralische Sorge um die vielfältige Ermöglichung von Selbsterfahrungen auszeichnet. Dies bedeutet nicht, dass für Dewey alles, was schön ist bzw. eine ästhetische Erfahrung ermöglicht, auch vernünftig und moralisch richtig sein muss – aber alles, was moralisch richtig ist, muss letztlich auch schön bzw. ästhetisch sein. So ist das erfüllende Leben nur auf der Grundlage eines Wahrheitsverständnisses möglich, welches sich durch die mit dem Handeln erfahrbare Qualität begründet und das kooperative und experimentelle Vorgehen zur Eröffnung auch zukünftiger Erfahrungsmöglichkeiten als eine Selbstverständlichkeit etabliert. Wie in der Antike die Philosophen versuchten, die Individuen durch das Angebot einer erfüllten Lebensweise für ihre Schulen zu gewinnen, so versucht auch Dewey seine Leser durch eine auf die erfahrbare Qualität ausgerichtete Philosophie von dem Wert der demokratischen Praxis zu überzeugen. John Deweys Entwurf einer ästhetischen Existenz unterscheidet sich dabei grundlegend von einem auf die Lust ausgerichteten Utilitarismus, welcher durch die analytische Abwägung von Handlungsmöglichkeiten nach dem besten Weg der Bedürfnisbefriedigung bzw. der Lusterfüllung sucht.⁹⁷³ Dementsprechend unterscheidet Dewey zwischen Glück und Vergnügen.⁹⁷⁴ Vergnügen ist eine vergängliche Angelegenheit einzelner Situationen, in denen es zufällig zu einer Übereinstimmung zwischen individuellem Begehren und den situativen Möglichkeiten der Befriedigung kommt. Die Ausrichtung des individuellen Handelns auf das Vergnügen bestimmt sich dementsprechend durch angestrebte Bedürfnisbefriedigung, wobei der Handelnde sehr schnell in den Konflikt seiner Bedürfnisse gerät, da ihm ein Maßstab zum richtigen Handeln fehlt, der über seine gegenwärtigen Bedürfnisse hinausgeht. So geht die Berechnung des Handelns zur Steigerung der Lust und der Vermeidung von Unlust von einem gegebenen Zustand des Handelnden und bestimmten mit Lust identifizierten Objekten aus, ohne die Möglichkeit der Selbstveränderung in Betracht

⁹⁷² Dewey 1995, S. 346

⁹⁷³ Vgl. Fesmire 2003, S. 74f.

⁹⁷⁴ Vgl. Dewey 1985, S. 196

zu ziehen.⁹⁷⁵ Auch ist der Vergnügungssüchtige blind gegenüber seinen Mitmenschen und seiner Umwelt, da er nur seine Bedürfnisse kennt, was ihn die Konsequenzen seines Handelns übersehen lässt und ihn so letztlich in die Einsamkeit treibt. „Isolation and liability to conflict and interference are marks of those states which are exhausted in being pleasurable.“⁹⁷⁶ Glück geht dagegen mit einem grundlegenden Interesse am moralischen Handeln einher, welche es gestattet, eine Vermittlung zwischen den gewohnten Interessen an bestimmten Objekten und den gegebenen Umweltbedingungen herzustellen, um so immer wieder neue Möglichkeiten der Interaktion zu finden. „Happiness, on the contrary, is a stable condition, because it is dependent not upon what transiently happens to us but upon the standing disposition of the self.“⁹⁷⁷ Während Glück somit einen Lebensgefühl beschreibt, welches sich in der Kunstfertigkeit des Individuums begründet, immer wieder mit problematischen Situationen umzugehen, um so neue Möglichkeiten der Selbsterfahrung zu eröffnen, verweist das Vergnügen nur auf einen momentanen Zustand. Die ästhetische Existenz des demokratischen Individuums ist somit als eine durch das ethische Subjekt angestrebte glückliche Existenz zu verstehen. „If we identify the interests of such a self with the virtues, then we shall say with Spinoza, that happiness is not the reward of virtue, but is virtue itself.“⁹⁷⁸ Die moralische Existenz wird als ästhetische Existenz durch ihre Qualität zu einem Wert an sich. Es ist also nach Dewey falsch anzunehmen, dass man nur seinen Wünschen folgen muss, um ein glücklicher Mensch zu werden.⁹⁷⁹ Die glückliche und erfüllende Existenz bestimmt sich vielmehr durch die Überwindung, Veränderung, Erweiterung gegebener Interessen, um so immer wieder neue Interessen aus der Interaktion mit der Umwelt kennenzulernen.

Die Unterscheidung zwischen einem Individualismus, der sich an der Bedürfnisbefriedigung orientiert und der demokratischen Individualität als einer moralisch ästhetischen Existenz, kann an Deweys Auseinandersetzung mit der Alexandertechnik des Körpertherapeuten F. Matthias Alexander verdeutlicht werden. Dewey wurde von F.M. Alexander in dessen Körperübungen eingeführt, welche eine neue Körperwahrnehmung ermöglichen sollten, um so das Bewusstsein des Individuums grundlegend zu verändern. Die Schwierigkeit, den Wert dieser Körperübungen zu ermessen, sah Dewey darin, dass sich erst mit dem Praktizieren der Körperübungen das Bewusstsein so weit ändert, dass diese in ihrer Bedeutung überhaupt verstanden werden können. Die auf einen Nutzen ausgerichtete Ausübung, welche der Befriedigung gegebener individueller Bedürfnisse gilt, würde dagegen deren Gelingen

⁹⁷⁵ Vgl. ebd. S. 194

⁹⁷⁶ Ebd. S. 199

⁹⁷⁷ Ebd. S. 198

⁹⁷⁸ Ebd. S. 303

⁹⁷⁹ Vgl. ebd. S. 193

unmöglich machen und das ganze Unternehmen als sinnlos erscheinen lassen.⁹⁸⁰ So basieren die Körperübungen nicht auf einer mechanischen Ausübung, um als Mittel ein Körpergefühl zu erzeugen, sondern auf einer neu zu entdeckenden Interaktion mit dem eigenen Körper. Die Ausführung dieser Übungen verlangt dementsprechend ein hohes Maß an Sensibilität und Konzentrationsfähigkeit, um auf eine kunstvolle Weise sich von Gewohnheiten zu lösen und andere Empfindungsmöglichkeiten zu erforschen. Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dieser Körpertechnik ist für Dewey die Problematisierung der eingeschränkten Körperempfindung in der modernen Welt bzw. das Interesse an neuen Körpererfahrungen, welche erst durch die experimentelle Aneignung neuer Verhaltensmuster ermöglicht werden können. Es geht also nicht um die Befriedigung eines gegebenen Bedürfnisses, sondern um die Schaffung neuer Bedürfnisse und Gewohnheiten auf der Grundlage neu entdeckter Körpererfahrungen. Dieses Interesse an den noch unbekanntem erfahrbaren Qualitäten begründet sich dabei in der demokratischen Moral, welche die Ermöglichung neuer Qualitäten der Selbsterfahrung als höchsten Wert bestimmt und deren Entdeckung zu einer moralischen Pflicht des Individuums macht. Deweys Auseinandersetzung mit der Alexander-Technik ist dabei durch die ethische Subjektivierung im Sinne der Selbsterfahrung des demokratischen Individuums bestimmt. So kann Dewey die Wahrheit dieser Technik überhaupt nur deshalb anerkennen, weil sie sich nicht durch irgendwelche Lehren begründet, sondern in der wissenschaftlichen Erforschung der Konsequenzen, die mit den Praktiken einhergehen.⁹⁸¹ Die Selbstpraktiken, um eine neue Form der Selbsterfahrung des demokratischen Individuums zu ermöglichen, muss gemäß der demokratischen Moral grundsätzlich durch experimentell geschaffenes Erfahrungswissen begründet sein. Die Verwendung anders begründeter Praktiken wäre dagegen unmoralisch, da sie nicht im Dienste des individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozesses, sondern wie im Fall traditioneller Ursprungslehre, im Dienste der Aufrechterhaltung einer hierarchischen Gesellschaftsordnung stehen würden. Gleichzeitig verlangt die demokratische Moral vom Individuum ein grundsätzliches Interesse an neuen Praktiken zur Schaffung neuer Erfahrungsmöglichkeiten. Die Lernbereitschaft ist also eine moralische Pflicht, welche durch die ethische Subjektivierung des Individuums verwirklicht werden muss, damit es zu einem Wachstumsprozess kommen kann. Deweys Ausführungen zur Alexandertechnik müssen somit selbst als Reflexion seiner eigenen Erfahrung verstanden werden, die das Wachstum des bisherigen Wissens fördern, indem er seine Leser für diese neuen Erfahrungsmöglichkeiten zu begeistern versucht – dies ist seine moralische Pflicht als demokratisches Individuum. Die moralische Pflicht des demokratischen

⁹⁸⁰ Vgl. Dewey 2006, S. XVII f.

⁹⁸¹ Vgl. ebd. S. XX f.

Individuums zeigt sich an diesem Beispiel in der Anerkennung des Erfahrungswissens anderer für die eigene Selbsterfahrung, in der Bereitschaft sich auf experimentelle bewährte Übungen einzulassen, dem Anliegen das neu erworbene Erfahrungswissen mit anderen auszutauschen und dem grundsätzlichen Interesse an neuen Formen der Selbsterfahrung.

Interessant an diesem Beispiel ist die besondere Bedeutung, die der Schaffung neuer Interaktionsformen mit dem eigenen Körper als Quelle neuen Wissens zugesprochen wird. Hier wird deutlich, wie Körper und Geist in eine Interaktion treten, aus der beide verändert hervorgehen. Den Körper als Erfahrungsquelle ernst zu nehmen bedeutet somit, das eigene begriffliche Denken durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper zu erweitern bzw. durch das Erfahrungswissen anderer die eigenen Empfindungsmöglichkeiten zu verändern. So dienen die Körperübungen dazu, das Selbst in seiner bisherigen Form zu überwinden, um so die Grenzen der Sprache zu überschreiten.⁹⁸² Dabei erweiterte sich mit der neuen Körpererfahrung auch der Geist des Menschen und dient so dem allgemeinen Wachstumsprozess des Wissens. „Aber Körper-Geist bezeichnet einfach, was wirklich stattfindet, wenn ein lebendiger Körper in Situationen von Diskurs, Kommunikation und Partizipation verwickelt ist.“⁹⁸³ Der Körper ist Teil des Wachstums des Geistes und lässt sich somit nicht über die gegebenen Bedürfnisse eines Individuums bestimmen. Vielmehr ist es die moralische Aufgabe des Individuums, den Körper als Quelle aufklärerischen Denkens zu sehen, da die Qualität einer neu geschaffenen Interaktion immer auch eine neue Körpererfahrung ist. Eine neue Körperempfindung ist aber nicht an sich moralisch, sondern nur im Zusammenhang mit der Entwicklung des menschlichen Geistes. Körper und Geist vereinigen sich im Selbst des demokratischen Individuums, welches durch das ethische Subjekt in einen Wachstumsprozess eingeschrieben wird.⁹⁸⁴ Wichtig ist, dass es hier um die Verbindung von erfahrbarer Qualität und Aufklärung geht, welche nur durch eine neue Aufmerksamkeit gegenüber den Körperempfindungen möglich ist, so dass diese auch als Quelle von Kritik dienen kann – dies gilt nicht nur für Übungen, die der Interaktion mit dem eigenen Körper dienen, sondern grundsätzlich für alle Interaktionsformen, da diese immer mit einer erfahrbaren Qualität einhergehen. Dabei darf nicht von der Befriedigung individueller Bedürfnisse ausgegangen werden, sondern von dem moralischen Anliegen den Wachstumsprozess zu fördern und die Lebensqualität zu steigern. Das aufklärerische Anliegen mit der erfahrbaren Qualität zu verbinden, bietet die eigentliche Motivation für das

⁹⁸² Vgl. Shusterman 2001, S. 47

⁹⁸³ Dewey 1995, S. 272

⁹⁸⁴ Die Art und Weise, wie hier Körper und Geist im Wachstumsprozess ineinander aufgehen, hat eine gewisse Parallellität zu Foucaults Ausführungen in seinen späten Interviews zum experimentellen Umgang mit dem eigenen Körper als Quelle neuen Denkens im Spannungsfeld von Wissen und Macht.

moralische Handeln der Individuen, da die moralisch richtige Handlung in ihrer Sinnlichkeit als sinnvoll erlebt wird. So bietet die Verbindung von Aufklärung und erfahrbarer Qualität die Grundlage für Kritik und Mündigkeit des demokratischen Individuums und zeigt den Weg zu einer Verbesserung der Lebensqualität.

5.13 Analyse der Selbstsorge des demokratischen Individuums anhand der vier Aspekte der ethischen Subjektivierung

Zum Abschluss dieses Teils der Arbeit wird nun Deweys Selbstsorge des demokratischen Individuums anhand der von Foucault vorgestellten vier Aspekte der ethischen Subjektivierung (ethische Substanz; Art der Unterwerfung/Rationalisierung/Subjektivierung; Selbstpraktiken; Teleologie) nochmals zusammengefasst:⁹⁸⁵

Unter dem Aspekt der ethischen Substanz untersucht Foucault als Ausgangspunkt der Analyse den Gegenstand der moralischen Beunruhigung und fragt, wie in diesem Zusammenhang die Lebensführung des Individuums problematisiert wird. Bei Dewey bestimmt sich die ethische Substanz durch die erfahrbaren Konsequenzen, welche aus dem individuellen oder gemeinsamen Handeln bei der Überwindung problematischer Situationen hervorgehen. Diese moralische Sorge um die Handlungskonsequenzen entwickelt Dewey aus seiner Analyse der durch die Industrialisierung bedingten gesellschaftlichen Probleme. Dabei bestimmt sich die moralische Problematisierung der Handlungskonsequenzen durch die historischen Möglichkeiten einer allgemeinen Verbesserung der Lebensqualität, welche aber aufgrund einer fehlenden modernen Moralvorstellung nicht verwirklicht werden kann. Die Lösung für das Problem wäre eine demokratische Praxis auf der Grundlage eines erfahrungsbezogenen Wahrheitsbegriffs, welche die Handlungskonsequenzen in einen allgemeinen Wachstumsprozess der Erfahrungsmöglichkeiten aller Gesellschaftsmitglieder integriert.

Als zweiten Aspekt nennt Foucault die Art der Unterwerfung, der Rationalisierung oder der Subjektivierung, welche sich bei Dewey durch die experimentelle Logik im Rahmen einer demokratischen Praxis bestimmt. Das Handeln ist also genau dann moralisch vernünftig, wenn es auf der Grundlage des experimentellen Vorgehens zur Überwindung problematischer Situationen entwickelt wurde, um so einen individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozess der Erfahrungsmöglichkeiten zu fördern. Der demokratische Erfahrungsaustausch über die möglichen Handlungskonsequenzen dient dabei als vernünftigste Vorgehensweise zur Entwicklung von experimentell zu erprobenden

⁹⁸⁵ Vgl. Foucault 2000, S. 37ff. und Foucault 2005, S. 760ff.

Handlungshypothesen. Die tatsächliche moralische Bedeutung des Handelns bestimmt sich dann über die aus dem Handlungsprozess hervorgehende Erfahrung.

Der dritte Aspekt der ethischen Subjektivierung bezieht sich auf die Selbstpraktiken, durch die das Individuum versucht, ein bestimmtes Selbst zu konstituieren und erfahrbar zu machen. Die Selbstpraktiken des demokratischen Individuums bestimmen bei Dewey den Umgang mit problematischen Situationen. Der moralische Umgang mit problematischen Situationen bestimmt sich dabei im Wesentlichen durch drei ineinander verflochtene Ebenen, um so die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums zu ermöglichen: die experimentelle Vorgehensweise, die demokratische Praxis und die Entwicklung eines demokratischen Selbstbewusstseins. Bei der Begegnung mit einer problematischen Situation muss das demokratische Individuum sich an die aus der Naturwissenschaft übernommenen fünf Schritte der experimentellen Untersuchung halten: „(i) Man begegnet einer Schwierigkeit, (ii) sie wird lokalisiert und präzisiert, (iii) Ansatz einer mögliche Lösung, (iv) logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes, (v) weitere Beobachtungen und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung, das heißt der Denkprozess findet einen Abschluss, indem man sich für oder wider die bedingt angenommene Lösung entscheidet.“⁹⁸⁶ Dieser Vorgang muss sich im ständigen Austausch mit anderen vollziehen, damit die Handlungshypothese sich auf einer breiten Basis von Erfahrungswissen entwickeln kann. Gleichzeitig muss dieser ganze Vorgang im Rahmen eines Entwurfs seiner selbst als demokratisches Individuum ablaufen, da nur so entschieden werden kann, welche Handlungskonsequenzen überhaupt erst erstrebenswert sind. Wenn ein Individuum sich als ein demokratisches verwirklichen will, dann müssen sich alle drei Aspekte in dem Entwurf der Handlungshypothese vereinigen. Die Bestätigung der Hypothese durch die mit dem Handeln einhergehende Erfahrung verwirklicht somit das Selbst des demokratischen Individuums als ein demokratisch handelndes. (Wenn sich die Wahrheit bei Dewey immer die Erfahrung begründet, die aus einem Handlungsprozess entspringt, dann ist eine Handlungshypothese, welche aus einem demokratischen Selbstbewusstsein auf der Grundlage einer demokratischen Praxis unter Anerkennung der experimentellen Vorgehensweise entspringt, auch die Bestätigung dieses Vorgehens als die Wahrheit des Handelnden.) Die Selbstpraktik des demokratischen Individuums erschöpft sich somit nicht in der Schaffung eines demokratischen Selbstbewusstseins oder einem demokratischen Verhalten, sondern verlangt nach dem bewussten Entwurf von Handlungshypothesen, die als Ausdruck eines

⁹⁸⁶ Dewey 2002 (v), S. 56

demokratischen Selbst zu verstehen sind und dieses durch die Erfahrungen immer neu verwirklichen.

Der letzte Aspekt der ethischen Subjektivierung ist die Teleologie bzw. das durch die Verwirklichung der Moral angestrebte Selbst. Das von Dewey angestrebte Selbst des demokratischen Individuums ist ein werdendes und ständig wachsendes Selbst, welches in der Neugestaltung von Interaktionen als eine besondere Qualität erfahrbar wird. Die angestrebte Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität zur Überwindung der problematischen Situation begründet sich im ständigen Werden des Selbst als ästhetische Erfahrung. Die Selbstsorge des demokratischen Individuums als allgemeine Lebenspraxis zu verwirklichen, ist somit der Weg zur Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität. Das angestrebte Selbst bestimmt sich als Selbsterfahrung anhand des Entwurfs des Individuums als demokratisches Subjekt bei der Überwindung problematischer Situationen. Das Selbstbewusstsein des demokratischen Individuums ist dabei nicht wie in vielen anderen Ansätzen das angestrebte Ziel, sondern lediglich ein Element der Selbstpraktiken und steht als Handlungshypothese ganz im Dienste der Qualität der Selbsterfahrung.

In diesem Kapitel sollte deutlich geworden sein, dass gerade ausgehend von Foucaults Suche nach neuen Formen der Subjektivierung und Individualisierung, Dewey eine durchaus originelle Antwort auf die Frage nach einer modernen Lebensform gegeben hat, die mit jeglicher Form der Normalisierung des menschlichen Denkens und Handelns unvereinbar ist. Dabei befreit sich Dewey nicht von dem Problem der Machtausübung im Rahmen der Demokratie, sondern zeigt, wie die demokratische Praxis mit der Anerkennung der Macht der Erfahrung und des experimentellen Wissens einhergeht und nach einer ethischen Subjektivierung zur Ermöglichung der Selbsterfahrung des demokratischen Individuums verlangt. Die Stärke von Deweys Entwurf ist es, die erfahrbare Qualität als die Orientierung für das individuelle Handeln zu bestimmen, da so Mündigkeit und Freiheit im Namen der Erfahrungen des Individuums möglich ist. So schafft Dewey es, sich aus einer hierarchischen Denkstruktur zu befreien, welche das Individuum und die Gesellschaft als gegenüberstehende Größen je nach Theorie jeweils unterordnet, und die demokratische Praxis zu einer sozialen Praxis im Sinne des Werts der individuellen Selbstverwirklichung zu machen.

Gleichzeitig darf nicht die moralische Forderung an das Individuum übersehen werden, Verantwortung für den individuellen und gesellschaftlichen Wachstumsprozess zu übernehmen. Man könnte durchaus von einem moralischen Imperativ zur Kooperation und Kreativität sprechen, denn nur durch die tatsächliche Verwirklichung neuer Formen der Interaktion wird das moralische Ziel des Wachstums erreicht. Zwar gibt es hier keinen

normalen Fortschrittsgedanken, der sich am ökonomischen Erfolg orientiert und durch die individuelle Produktionsleistung bestimmt wird, trotzdem ist die moralische Steigerung von Lebensqualität eine gesellschaftliche Verpflichtung, die dem Individuum auferlegt ist. Dabei sind aus der Perspektive der erfahrbaren Qualität und des Wachstumsprozesses individuelle Bedürfnisse und Interessen letzten Endes nur Instanzen, die es zu überwinden gilt. So besteht die Gefahr, das Verfolgen individueller Interessen als unmoralisch und unvernünftig zu beurteilen, und stattdessen von den Individuen eine ständige Lernbereitschaft zu verlangen. Gleichzeitig darf die moderne Industriegesellschaft als historischer Rahmen von Deweys Entwurf nicht übersehen werden. Denn es ist gerade die Komplexität und Dynamik der modernen Industriegesellschaft, die nach einer Moral verlangt, welche diesen veränderten Bedingungen so antwortet, dass die Entwicklung der Gesellschaft im Sinne der Verbesserung der Lebensqualität aller Mitglieder steht. Durch diese Ausrichtung auf die Lebensqualität beinhaltet die Selbstsorge des demokratischen Individuums einen kritischen Maßstab, der selbst die Möglichkeit bietet, jegliche Ausprägung der individuellen und gemeinsamen Lebensform infrage zu stellen und so ganz neue Formen zu entwickeln. Da der Verbesserung der Lebensqualität bei Dewey alles untergeordnet ist, ist es fast unmöglich seine Position grundsätzlich anzugreifen, außer man akzeptiert diesen Maßstab nicht, wobei man Gefahr läuft in ein hierarchisch-dualistisches Denkschema zurückzufallen. So bietet die auf das ständige Wachstum der individuellen Interessen ausgerichtete Selbstsorge des demokratischen Individuums und die damit eingeforderte Lernbereitschaft einen interessanten Ausweg aus einer allein am Profit orientierten Industriegesellschaft. Es gibt aber durchaus Situationen, in denen die moralische Verpflichtung zur Lernbereitschaft und ständigen Weiterentwicklung der individuellen Interessen eher als eine Zumutung erfahren werden und statt einer Steigerung eher zu einer Minderung der Lebensqualität führen.

6 DEWEYS PÄDAGOGIK ALS VERMITTLUNG DER SELBSTSORGE DES DEMOKRATISCHEN INDIVIDUUMS

6.1 Philosophie, Demokratie und Erziehung

Nur durch eine Pädagogik, welche das Ziel verfolgt, die Selbstsorge des demokratischen Individuums als einen lebenslangen erfahrungsbezogenen Lernprozess zu vermitteln, kann die demokratische Praxis im Sinne Deweys als Wesen der modernen Gesellschaft verwirklicht werden. Die Verwirklichung der demokratischen Praxis ist nach Dewey eine historische Notwendigkeit, um die Verbesserung der Lebensqualität aller Gesellschaftsmitglieder durch das Wachstum an Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zu fördern. Grundlage für den Wachstumsprozess ist ein grundsätzliches Interesse der Individuen am Erlernen neuer Handlungs- bzw. Erfahrungsmöglichkeiten. Da der Wachstumsprozess sich dabei aufgrund der mit ihm einhergehenden erfahrbaren Qualität durch seinen Selbstzweck bestimmt, erfährt auch die pädagogische Praxis ihren Wert durch die Förderung dieses Prozesses. „Da es in Wirklichkeit nichts gibt, worauf sich der Begriff des Wachstums bezieht, ausgenommen weiteres Wachstum, so läßt sich der Begriff der Erziehung keinem anderen unterordnen – außer weiterer Erziehung.“⁹⁸⁷ Wachstum und Erziehung sind nicht getrennt voneinander zu behandeln, sondern der Erziehungsprozess ist die Bedingung für den Wachstumsprozess und andersherum ist der Wachstumsprozess Ausdruck neu anerzogener Gewohnheiten. Wachstum und Erziehung vereinigen sich dabei in der Gestaltung neuer Interaktionsprozesse bzw. neuer Erfahrungen, wobei die beste Förderung der Entdeckung neuer Erfahrungsmöglichkeiten durch die demokratische Praxis eröffnet wird. So gibt es einen konstitutiven Zusammenhang zwischen Demokratie, Wachstum, Erfahrung und Erziehung. „Since the process of experience is capable of being educative, faith in democracy is all one with the faith in experience and education.“⁹⁸⁸ Da der Lern- und Wachstumsprozess der Individuen in der individuellen Fähigkeit zum demokratischen Handeln begründet wird, kann die demokratische Praxis als eine gesamtgesellschaftliche Lernsituation bestimmt werden. Die Erziehung zur Selbstsorge des demokratischen Individuums kann sich somit nicht nur auf eine pädagogische Praxis beschränken, die darauf abzielt, die nächste Generation in ein demokratisches Gesellschaftsleben zu integrieren, sondern die demokratische Gesellschaftsform begründet sich vielmehr in der lebenslangen Erziehung all ihrer Mitglieder durch deren Partizipation an

⁹⁸⁷ Dewey 1993, S. 77

⁹⁸⁸ Dewey 1988, S. 229

der demokratischen Praxis, um so einen kontinuierlichen Wachstumsprozess überhaupt zu ermöglichen.

Der Erziehungsbegriff ist bei Dewey sehr weit gefasst und bezieht sich auf alle Einflüsse, welche das Individuum prägen, wobei die bewusst gestaltete pädagogische Praxis nur einen bestimmten Bereich ausmacht. Das Individuum wird ab dem Moment in den Erziehungsprozess involviert, in dem es auf die Welt kommt und mit seiner Umwelt in Interaktion tritt. „Ich glaube, daß Erziehung stets nur durch die Teilhabe des einzelnen am sozialen Bewußtsein der Menschheit vor sich geht. Dieser Prozeß beginnt unbewußt fast schon bei der Geburt und formt andauernd die Kraft des einzelnen Menschen, füllt sein Bewußtsein, prägt sein Verhalten und weckt seine Gefühle.“⁹⁸⁹ Die meist unbewussten Erziehungsprozesse innerhalb einer Gesellschaft bestimmen sich durch die erzieherische Wirkung gängiger sozialer Praktiken und Diskurse, aufgrund derer das Individuen überhaupt am Gesellschaftsleben partizipieren kann. „The deeper and more enduring education, that which shapes dispositions, directs actions, and conditions experience, comes not from formal educational agencies but out of the very structure and operation of institutions and social conditions.“⁹⁹⁰ Dies bedeutet aber nicht, dass dem Individuum eine Gesellschaft gegenübersteht, welche ihn zu erziehen versucht, sondern die Gesellschaft besteht selbst aus dem Beziehungsgeflecht der individuellen Handlungen, in deren Wirkung der Einzelne eingelassen ist. „Society is individuals-in-their-relation.“⁹⁹¹ So kann man treffender von einer Mikrophysik der Erziehung durch die Teilhabe am Gesellschaftsleben sprechen, als von einer das Individuum erziehenden Gesellschaft. Der Ort der täglichen Erziehung durch das soziale Umfeld sind die verschiedenen Assoziationen einer Gesellschaft, in denen sich die jeweilige Individualität des Einzelnen durch die Zusammenarbeit mit anderen erst entwickelt.⁹⁹² Dabei ist die gemeinschaftliche Erziehung des Individuums nicht unbedingt eine bewusste Angelegenheit, sondern vollzieht sich auf der Grundlage von unhinterfragten Gewohnheiten. (Foucaults Untersuchung der modernen Gesellschaft als eine Disziplinargesellschaft hat gezeigt, dass die Gesellschaftsprozesse von gesellschaftlichen Praktiken und Diskursen getragen werden, die sich historisch entwickelt haben, ohne den Akteuren in ihrer Wirkung unbedingt bewusst zu sein.) Deweys Anliegen ist es dagegen, durch eine bewusste Gestaltung der Gesellschaftsprozesse die Selbstsorge des demokratischen Individuums als eine historisch notwendige gesamtgesellschaftliche Erziehungsaufgabe zu verwirklichen. „...das Ergebnis

⁹⁸⁹ Dewey 2001, S. 9

⁹⁹⁰ Dewey 1986 (b), S. 45

⁹⁹¹ Ebd. S. 80

⁹⁹² Vgl. Ebd. S. 80

dieser Erziehung ist letztlich der Mensch, wie er im stetigen Erziehungsprozeß in der demokratischen Gesellschaft immer wieder handelnd wächst und wird, und wie er, indem er gelernt hat zu lernen, in einer freien, sittlichen und demokratischen Welt sich fortwährend selbst erzieht.“⁹⁹³ Die pädagogische Praxis in den gesellschaftlichen Erziehungsinstitutionen hat dementsprechend die Aufgabe, bei den Schülern ein Interesse am Lernen und zur Selbsterziehung zu vermitteln.

Jeder bewusst gesteuerte Erziehungsprozess begründet sich in Werten und Zielen, aus denen sich der Erziehungsauftrag als Orientierung für die pädagogische Praxis ableiten lässt.⁹⁹⁴ Diese Sinnstiftung ist für Dewey traditionellerweise die Aufgabe der Philosophie, so dass die bewusst gesteuerte Erziehung als die praktische Verwirklichung philosophischer Entwürfe verstanden werden kann. „Denn damit ist gemeint, daß die Philosophie, wie sie von Dewey gefaßt wird, insofern ihren Zweck nicht in sich selbst hat, als sie stets auf die Erziehung als auf das Feld ihrer praktischen Anwendung bezogen ist.“⁹⁹⁵ Oder in den Worten Deweys: „Die Erziehung ist das Laboratorium, in dem die philosophischen Formulierungen greifbar werden und erprobt werden können.“⁹⁹⁶ Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit ausgeführt, entspringt das philosophische Denken für Dewey immer aus einer Krise des gesellschaftlichen Lebens und hat die Aufgabe, durch ein neues Verständnis der Gegenwart einen Ausweg aus der Krise zu bieten. Dazu muss die Philosophie herrschende Werte und Zielsetzungen kritisch hinterfragen und Hypothesen für eine sinnvolle Entwicklung der Gesellschaft erarbeiten. „Philosophy is the operation of studying the values at stake, of clearing up the understanding of them, of forming them in idea into a new integration, in which social forces will realize values in individual lives more broadly and equitable than at present.“⁹⁹⁷ Die durch die Philosophie angestrebte Neugestaltung einer gegebenen Situation vollzieht sich durch die Veränderung der menschlichen Gewohnheiten, um durch das Handeln der Individuen philosophisch begründete Werte zu verwirklichen. „Wenn wir bereit sind, die Erziehung als den Vorgang der Formung grundlegender geistiger und Gemütsdispositionen für das Verhalten zur Natur und zu den Mitmenschen anzusehen, so kann man Philosophie geradezu als allgemeine Erziehungstheorie definieren.“⁹⁹⁸ Die Praxis der Erziehung gilt es als Vollendung eines philosophischen Entwurfs zu verstehen, da es die Erziehung ist, welche grundlegende Fragen nach dem richtigen Leben durch die Vermittlung einer bestimmten Praxis des Umgangs mit

⁹⁹³ Correll 1964, S. 99

⁹⁹⁴ Vgl. Dewey 1986 (b), S. 78

⁹⁹⁵ Correll 1964, S. 69

⁹⁹⁶ Dewey 1993, S. 424

⁹⁹⁷ Dewey 1986 (b), S. 84

⁹⁹⁸ Dewey 1993, S. 423

der Umwelt beantwortet und so die Philosophie erst verwirklicht.⁹⁹⁹ „Das wesentliche Merkmal des philosophischen Denkens liegt darin, daß die Zweifel, mit denen es sich beschäftigt, in weitverbreiteten sozialen Verhältnissen und Zielen liegen und in einem Widerstreit organisierter Interessen und der Ansprüche gewisser Einrichtungen bestehen...Wenn die notwendige Wandlung nicht bloß ein leerer Vorschlag bleiben soll, so bedarf es der Erziehung als des Vorganges, durch den sie verwirklicht werden kann. Damit ist die Behauptung, die Philosophie sei die Theorie der Erziehung, gerechtfertigt, die Erziehung die planmäßige Durchführung der Philosophie in der Praxis.“¹⁰⁰⁰ Eine Philosophie, die sich nicht in die Lebenspraxis vermitteln lässt oder nur die bestehenden Umstände rechtfertigt, ist dagegen für Dewey eine metaphysische Weltanschauung ohne Konsequenzen für die individuelle Lebensführung und hat somit ihren erzieherischen Anspruch verloren. „Vielleicht kann man sagen, dass sich für Dewey die Qualität philosophischer Kritik nicht so sehr in ihrer begrifflichen Fundierung und Differenziertheit zeigt als vielmehr in ihren erzieherischen Konsequenzen, die dann letztlich zu sozialen Veränderungen führen.“¹⁰⁰¹

Die enge Verbindung von Philosophie und Erziehung wird im besonderen Maße bei Deweys eigener Philosophie deutlich, welche den moralischen Sinn für einen kontinuierlichen Wachstumsprozess stiftet, der nur durch einen kontinuierlichen Erziehungsprozess ermöglicht werden kann. Die Wahrheit der Philosophie wird dabei allein durch die Erfahrung begründet, welche durch den Erziehungsprozess ermöglicht wird. Die ganze Philosophie des Experimentalismus ist bei Dewey eine Erziehungstheorie, da der experimentelle Handlungsentwurf eine Erziehung des Handelnden durch die Erfahrung verlangt. Philosophie und Erziehung bilden somit nicht nur auf einer allgemeinen Ebene ein untrennbares Paar, sondern grundsätzlich bei jeder experimentell zu überwindenden Situation, da jede Hypothesenbildung schon eine philosophische Grundeinstellung verwirklicht und gleichzeitig auf der pädagogischen Fähigkeit des Individuums beruht, sich neue Handlungsweisen im Hinblick auf die zu ermöglichenden Erfahrungen anzuerziehen. Erziehung und Philosophie stehen dabei in einer Mittel-Zweck-Relation, wobei sich die jeweilige Zuschreibung ändern kann: Die Philosophie bestimmt den Zweck bzw. den Wert und die Erziehung ist das Mittel, was aber nur möglich ist, wenn die Erziehung als Selbstzweck sich durch die erfahrbare Qualität des Wachstumsprozesses auszeichnet, den die Philosophie als sinnstiftendes Prinzip zu begründen hat. Da die erfahrbare Qualität bzw. die gelingende Interaktion als Orientierungspunkt gilt, der wiederum nur experimentell entdeckt werden kann, handelt es

⁹⁹⁹ Vgl. Garrison 1998, S. 63f.

¹⁰⁰⁰ Dewey 1993, S. 427

¹⁰⁰¹ Hampe 2006, S. 203

sich dabei um einen offenen Wachstumsprozess und nicht um eine durch die Philosophie vorgegebene Teleologie, die die Pädagogik durch einen Erziehungsplan zu verwirklichen hat. So ist es die tatsächliche Verbesserung der erfahrbaren Lebensqualität, welche die Beziehung von Philosophie und Erziehung bei Dewey begründet und diese durch das moralische Anliegen der Humanisierung der Industriegesellschaft vereinigt. Durch das historische Anliegen der Humanisierung der Industriegesellschaft darf Deweys Philosophie und die damit zusammenhängende Erziehungspraxis nicht als ein universelles Modell verstanden werden. Vielmehr begründen sich wesentliche Aspekte seiner Pädagogik durch seine persönlichen Eindrücke, die er um die Jahrhundertwende in dem durch zunehmende Industrialisierung und Einwanderung geprägten Chicago gemacht hat.¹⁰⁰² Im Hinblick auf die historischen Bedingungen seiner Pädagogik betont Dewey: „In the first place there is not implied any pretension to offer *the* philosophy of education. We do not believe that there is any such thing – not in a world in which men act for opposed ends and follow divergent path.”¹⁰⁰³ So ist es die historische Aufgabe der sich durch eine Erziehungspraxis verwirklichenden Philosophie Deweys, auf die allgemeine Unsicherheit durch die rasanten gesellschaftlichen Entwicklungen, den fehlenden Bezug der Menschen zu ihrer Arbeit, die Auflösung alter Moralvorstellungen, den Individualismus ohne sozialen Bezug, das Wettbewerbsdenken, die fehlende Planung des sozialen Lebens und den schwindenden Glauben an die Demokratie zu antworten.¹⁰⁰⁴ Ziel der pädagogischen Praxis ist, es dem individuellen Handeln durch einen neuen Bezug zu den technischen Möglichkeiten in der Industriegesellschaft im Rahmen einer demokratischen Praxis wieder einen Sinn zu geben und so den Menschen die Möglichkeit zu eröffnen aktiv an ihrer Umwelt zu partizipieren. Indem Dewey die Philosophie als Sinnstifterin einer neuen Erziehungspraxis bestimmt und so die Pädagogik in den Dienst der demokratischen Moral stellt, versucht er Widerstand gegen ein sich in alle Bereiche der Gesellschaft ausbreitendes ökonomisches Sinnprinzip zu leisten, welches er als die eigentliche Ursache der herrschenden gesellschaftlichen Situation seiner Zeit bestimmt.

6.2 Die Vermittlung der Macht des Wahrsprechens als Wesen der demokratischen Pädagogik

Die konstitutive Beziehung von Philosophie und Pädagogik zeigt sich auch bei Foucaults Untersuchung verschiedener Formen der philosophischen Existenz, die immer auch eine

¹⁰⁰² Vgl. Ryan 2000, S.327

¹⁰⁰³ Dewey 1986 (b), S. 77

¹⁰⁰⁴ Vgl. ebd. S. 61ff.

Analyse der dazugehörigen pädagogischen Praxis ist, anhand derer versucht wurde, auf das Denken und Handeln der Individuen gemäß einer Moralvorstellung Einfluss zu nehmen. Die Art der Einflussnahme des pädagogischen Handelns im Erziehungsprozess bestimmte sich wiederum durch den jeweiligen Macht-Wissens-Komplex, der die ethische Subjektivierung des Individuums in seiner historischen Besonderheit begründet. Innerhalb des gegebenen historischen Macht-Wissens-Komplexes ist es dann die Aufgabe des Pädagogen, durch die Gestaltung der pädagogischen Praxis die jeweils angestrebten Subjektformen zu vermitteln: „Er ist der Vermittler in der Beziehung des Individuums zu dessen Konstituierung als Subjekt.“¹⁰⁰⁵ So ist die grundlegende Frage jeder Pädagogik nach Foucault, wie die Machtverhältnisse zwischen dem Pädagogen und seinen Schülern sich gestalten, so dass er diese tatsächlich in einen Subjektivierungsprozess involviert. Die Macht des Pädagogen begründet sich dabei nicht durch den Machtanspruch des Lehrers, sondern durch die jeweilige Wirklichkeit der pädagogischen Situation, welche bestimmte Handlungen des Lehrers als macht- bzw. wirkungsvoll bestimmen. Der Lehrer ist lediglich ein Akteur innerhalb gegebener Machtverhältnisse einer Lehrstätte, die ihm zwar gewisse Freiheiten geben, seine Rolle gegenüber den Schülern aber klar vorschreibt. So betont auch Dewey im Hinblick auf die autoritäre Rolle des Lehrers im traditionellen Schulsystem: „Doch ist es berechtigt festzustellen, dass ein Grund für die unangemessene Rolle der persönlichen Anordnung des Lehrers und für den absoluten Gehorsam der Kinder gegenüber dem Willen eines Erwachsenen darin liegt, dass solches Verhalten dem Lehrer durch die Situation geradezu aufgezwungen wurde.“¹⁰⁰⁶ Das Problem ist dabei nicht, dass jede pädagogische Situation durch Machtstrukturen bestimmt ist, sondern worauf die Machtstrukturen abzielen und wie sich dabei die Rolle des Lehrers als Vermittler eines Subjektivierungsprozesses bestimmt. „Ich sehe nicht, was schlecht daran sein soll an der Praxis desjenigen, der in einem bestimmten Wahrheitsspiel mehr weiß als ein anderer und ihm sagt, was er tun muss, ihn unterrichtet, ihm ein Wissen übermittelt, ihm Techniken mitteilt; das Problem liegt darin, zu wissen, wie man bei diesen Praktiken, bei denen die Macht sich nicht nicht ins Spiel bringen kann und in denen sie nicht an sich selbst schlecht ist, Herrschaftseffekte vermeiden kann, die einen kleinen Jungen der unnützen und willkürlichen Autorität eines Lehrers unterwerfen, einen Studenten von einem sein Amt missbrauchenden Professor abhängig machen usw. Ich meine, man muss das Problem in Form von Rechtsregeln, vernünftigen Regierungstechniken und des *ethos*, der Praxis des Selbst und der Freiheit fassen.“¹⁰⁰⁷ So kann man mit Foucault

¹⁰⁰⁵ Foucault 2004, S. 170

¹⁰⁰⁶ Dewey 2002, S. 256

¹⁰⁰⁷ Foucault 2005, S. 899

zwei grundsätzlich verschiedene Machtmodelle in der Pädagogik unterscheiden. Einmal die Pädagogik im Kontext der Disziplargesellschaft, welche darauf abzielt das Verhalten der Individuen zu normieren und die Individuen so regierbar zu machen. Ausgangspunkt ist dabei die Norm des vernünftigen Gesellschaftsmitglieds, welche als Maßstab für die Disziplinierung des individuellen Denkens und Handelns der Schüler gilt, um diese so in den Gesellschaftskörper zu integrieren. Das andere Modell der pädagogischen Macht zielt dagegen darauf ab, durch die ethische Subjektivierung des Individuums diesem einen Zugang zur Wahrheit zu verschaffen, damit es in die Lage versetzt wird, sich selbst zu regieren. „Die Wahrheit, die in der parrhesia von einem zum anderen übergeht, besiegelt, sichert und gewährleistet die Autonomie des anderen, nämlich dessen, der das Wort erhalten hat, im Verhältnis zu dem, der es ausgesprochen hat.“¹⁰⁰⁸ Die wesentliche Frage ist dabei nicht, wie das Individuum in den Gesellschaftskörper integriert werden kann, sondern wie die Seinsweise des Individuums sich verändern muss, so dass es in die Lage versetzt wird, ein selbstbestimmtes Leben gemäß der Wahrheit zu führen. Dementsprechend bestimmt sich die jeweilige Rolle des Wissens im pädagogischen Prozess: Beim Disziplinierungsprozess dient das Wissen lediglich dazu die herrschenden Verhältnisse zu festigen, wogegen die ethische Subjektivierung darauf abzielt, dem Individuum Wissen zu vermitteln, damit es selbstständig eine kritische Beziehung zur herrschenden Wirklichkeit aufbauen kann. Dies ist nur möglich, wenn das Individuum in seinem ganzen Sein so verändert wird, dass es die Fähigkeit zur Erkenntnis der Wahrheit erwirbt. So ist die pädagogische Praxis (Vermittlung von Fähigkeiten) bei den von Foucault untersuchten Formen der ethischen Subjektivierung nicht von einer psychagogischen Praxis (Vermittlung einer neuen Seinsweise) zu trennen.¹⁰⁰⁹ Die Trennung des Pädagogischen vom Psychagogischen ist für ihn dagegen ein Zeichen der disziplinierenden Pädagogik, welche von einem gegebenen menschlichen Subjekt ausgeht, dem es lediglich bestimmte Fähigkeiten zu vermitteln gilt. Der Prozess der ethischen Subjektivierung versucht dagegen das Individuum selbst zu einem Wahrsprechenden zu machen, der jenseits der herrschenden Meinungen eigene wahre Aussagen formulieren kann. Bei Platon ist es die pädagogische Praxis des Sokratischen Dialogs, welche den Schüler zur Wahrheit führt und ihn durch die Wiedererinnerung der Ideen zu einem Wahrsprechenden macht.¹⁰¹⁰ Sokrates leitet seine Schüler dazu an, selbst die herrschenden Meinungen zu hinterfragen und nach der Wahrheit zu suchen, wobei das Ziel die selbstbestimmte Existenz des freien Mannes in der Polis ist. Die Rolle des Individuums in der Gesellschaft wird dabei

¹⁰⁰⁸ Foucault 2004, S. 463

¹⁰⁰⁹ Vgl. Foucault 2004, S. 497

¹⁰¹⁰ Vgl. Foucault 1996 (b), S. 92f.

nicht durch die Integration in den Gesellschaftskörper geleistet, sondern durch die Fähigkeit, selbstständig die Wahrheit zu erkennen und sein Leben danach auszurichten. Die Aufgabe des Lehrers bestimmt sich durch die Fürsorge um die Selbstsorge des Schülers als ein wahrheitserkennendes Wesen. In den philosophischen Schulen des Hellenismus und des römischen Reiches ging es dagegen vielmehr um die Einübung des *logos* und die Prüfung der individuellen Fähigkeit, diesen durch das eigene Handeln zu verwirklichen. „Für die Stoiker ist Wahrheit nicht in uns, sondern in den *logoi*, den Lehren der Lehrer. Man merkt sich, was man gehört hat, und verwandelt das Gehörte in Verhaltensregeln. Das Ziel dieser Techniken ist die Subjektivierung der Wahrheit.“¹⁰¹¹ Dementsprechend verändert sich die pädagogische Praxis grundlegend: „Zunächst einmal sehen wir, dass der Dialog verschwindet und an seiner Stelle eine neue pädagogische Interaktion wachsende Bedeutung erlangt – ein neues pädagogisches Spiel, bei dem der Meister oder Lehrer spricht, aber keine Fragen stellt, und der Schüler keine Antworten gibt, sondern still und stumm zuhören muss.“¹⁰¹² Dabei unterwirft der Schüler sich nicht dem Willen des Lehrers, sondern der Lehrer ist lediglich ein Vermittler des *logos*. „Das Zuhören schließt ein, dass man nicht unter der Kontrolle des Lehrers steht, sondern dem *logos* gehorcht. Während des Vortrags schweigt man; nachher denkt man darüber nach.“¹⁰¹³ Die Einübung des *logos* unterscheidet sich dabei in geistige und körperliche Übungen.¹⁰¹⁴ Die verschiedenen Übungen dienen der Erkenntnis des Grades der Verwirklichung der Wahrheit durch das eigene Denken und Handeln. Diese Selbsterkenntnis kann allerdings nur vom Individuum selbst geleistet werden, da nur es selbst den Wert der Umsetzung der Moral für die eigene Existenz bestimmen kann: Das durch die philosophische Existenz angestrebte Glück ist keine von außen zu messende Leistung, die sich vom Gesellschaftsleben ableitet. Die Wahrheit ist somit eine im gegenwärtigen individuellen Denken und Handeln herzustellende erfahrbare Wirklichkeit, was vom Individuum eine prüfende und erprobende Haltung gegenüber seiner Umwelt verlangt: „Und indem man sich zugleich als Subjekt wahrer Erkenntnis und als Subjekt rechten Handelns konstituiert, siedelt man sich in einer Welt an und gibt man sich eine Welt als Korrelat, die als Prüfung wahrgenommen, anerkannt und gehandhabt wird.“¹⁰¹⁵ Durch den Bezug zur Wahrheit soll der Schüler zu einem selbstständigen Umgang mit den gegenwärtigen Gegebenheiten erzogen werden, der sich nicht von seiner Rolle im gesellschaftlichen Leben ableitet. „Es geht, unabhängig von jeder beruflichen Besonderheit, um eine Bildung, die dem

¹⁰¹¹ Foucault 2005, S. 985

¹⁰¹² Ebd. S. 982

¹⁰¹³ Ebd. S. 982

¹⁰¹⁴ Vgl. ebd. S. 987

¹⁰¹⁵ Foucault 2004, S. 591/592

einzelnen erlaubt, alle möglichen Mißgeschicke, alles Unglück, das ihm widerfahren kann, alle Widrigkeiten, alle Niederlagen, die er erleiden kann, in angemessener Weise zu ertragen.“¹⁰¹⁶ Die pädagogische Praxis steht dabei nicht im Dienste einer Gesellschaft, sondern im Dienst der Wahrheit des glücklichen Lebens.

Auch Deweys pädagogischer Ansatz zielt auf die Beziehung des individuellen Handelns zur Wahrheit durch die Aneignung eines bestimmten *logos*, um den Individuen ein erfüllendes und glückliches Leben zu ermöglichen. Im Vergleich zu den von Foucault untersuchten pädagogischen Modellen ändert sich die pädagogische Praxis bei Dewey aber grundlegend durch die Verortung der durch die Pädagogik zu leistenden Subjektivierung in den Rahmen einer demokratischen Moral. Die demokratische Moral verlangt nach einer demokratischen Praxis, die selbst demokratisch ist und nicht von einer hierarchischen Struktur geprägt ist, wie es bei einem Meister-Schüler-Verhältnis der Fall ist. Auch ändern sich im Rahmen einer demokratischen Moral die angestrebten Ziele der pädagogischen Praxis in ihrer historischen Besonderheit. So sind Freiheit und Selbstbestimmung des Individuums in ihrer Bedeutung nicht von einer demokratischen Praxis der Gesellschaft zu trennen. Gleichzeitig ist die von Dewey angestrebte Ethik im Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Moral nicht mit der Integration der Individuen in den Gesellschaftskörper durch Disziplinierung vereinbar. Ausgangspunkt der demokratischen Pädagogik ist die Anerkennung des Werts jeder Erfahrungen, welche als gelingende Interaktion weitere Interaktionen ermöglicht und so den individuellen wie auch gesamtgesellschaftlichen Wachstumsprozess fördert. Die Erfahrungen bzw. die gelingenden Interaktionen, die einen nachhaltigen Wachstumsprozess fördern, sind dabei nicht hierarchisch zu bestimmen, sondern bestimmen sich durch ihren Selbstzweck. Der *logos* bzw. die zu vermittelnde Vernunft ist somit nicht der Ausgangspunkt oder der Endzweck der demokratischen Pädagogik, sondern diese begründet sich vielmehr durch die erfahrbare Qualität der jeweiligen Interaktion. Die experimentelle Vernunft gilt dabei nicht als Weltvernunft, sondern lediglich als historisch vernünftigste Herangehensweise die Lebensqualität zu verbessern, indem sie die Entdeckung neuer Erfahrungsmöglichkeiten fördert – der *logos* ist der erfahrbaren Qualität untergeordnet und muss sich immer wieder neu bewähren. Der Lehrer ist nicht mehr in der Rolle desjenigen, der die Wahrheit an seine Schüler weitergibt, sondern er muss den Schülern vielmehr einen Zugang zur Wahrheit eröffnen, indem sie durch deren eigenes Handeln erfahrbar wird. Dabei ist der Lehrer selbst in der Rolle des Lernenden, da die Ermöglichung einer Erfahrung immer auch nach der Erkenntnis der Besonderheit jedes Schülers verlangt. Durch die Orientierung an der Erfahrung

¹⁰¹⁶ Ebd. S. 126

befindet sich der Lehrer in der gleichen Situation wie die Schüler und die traditionell hierarchische Struktur der pädagogischen Praxis ist aufgehoben. Natürlich ist der Lehrer weiterhin in der Rolle des Vermittlers, der die Aufgabe hat, die experimentelle Herangehensweise als eine Gewohnheit zu etablieren. Dabei wird der Schüler aber nicht vom Lehrer oder dem *logos* erzogen, sondern von der Erfahrung, welche die Bedeutung der experimentellen Logik im Rahmen einer demokratischen Praxis und die Rolle des Lehrers überhaupt erst begründet. „In critical moments we all realize that the only discipline that stands by us, the only training that becomes intuition, is that got through life itself. That we learn from experience, and from books or the saying of others only as they are related to experience, are not mere phrases.“¹⁰¹⁷ Die pädagogische Praxis bestimmt sich durch die Förderung eines kontinuierlichen Erfahrungsprozesses, der den Schülern immer mehr Handlungsmöglichkeiten eröffnet und ihnen so immer mehr Selbstständigkeit vermittelt. Der selbstständige Entwurf neuer Handlungsmöglichkeiten und damit die Entdeckung neuer Erfahrungen versetzt den Schüler in die Position, immer neue Wahrheiten zu entdecken bzw. herrschende Meinungen kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig partizipiert der Schüler durch die Bedeutung der demokratischen Praxis bei der Eröffnung neuer Erfahrungsmöglichkeiten bzw. der Wahrheitsfindung am Gesellschaftsleben, ohne durch einen Disziplinierungsprozess einfach in den Gesellschaftskörper integriert zu werden. Die Demokratie im Dienste der Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität begründet sich gerade in der Kreativität und Innovation der Individuen und der Bereitschaft, das neu Erfahrene mit anderen zu teilen bzw. sich durch das Wissen anderer neuen Erfahrungsmöglichkeiten zu öffnen. Somit dient die pädagogische Praxis nicht der Demokratie (Trennung von Mittel und Zweck), sondern die demokratische Praxis hat an sich schon einen pädagogischen Charakter. Innerhalb dieser demokratischen pädagogischen Praxis ändert sich auch die Rolle des Wissens wesentlich. So dient das zu vermittelnde Wissen nicht mehr einer festen Gesellschaftsordnung, sondern wird Teil eines fortwährenden Wachstumsprozesses und ist dementsprechend in einem fortwährenden Wandel. „Knowledge is no longer an immobile solid; it has been liquefied.“¹⁰¹⁸ Die Macht das Wissen zu kritisieren und neues Wissen zu schaffen, begründet sich dabei in der Selbstständigkeit des Schülers, die Wahrheit neuer Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen. Dem Schüler diese Macht durch einen Zugang zur Wahrheit zu vermitteln, bestimmt das Wesen der demokratischen Pädagogik.

¹⁰¹⁷ Dewey 1976, S. 12

¹⁰¹⁸ Ebd. S. 17

6.3. Die Schule als Ort der Erfahrung des Werts der demokratischen Praxis

Ein modernes pädagogisches Konzept, welches auf eine Humanisierung der Industriegesellschaft zielt, muss nach Dewey die gestiegene Abhängigkeit und Verflechtung aller Arbeitsabläufe berücksichtigen, eine Möglichkeit aufzeigen neue kulturelle und moralische Werte als Grundlage zur Rekonstruktion der Ökonomie zu vermitteln, eine Alternative zu einer allein an der Produktivität orientierten Arbeitswelt bieten, dem gescheiterten Laissez-faire-Liberalismus ein neues soziales Denken entgegensetzen, eine weltoffene Einstellung gegenüber dem sich ausbreitenden exzessiven Nationalismus verteidigen und die Anwendung des experimentellen Denkens auch auf soziale Aufgaben etablieren.¹⁰¹⁹ Dabei ist es für Dewey allein eine Erziehung zur Sorge um sich selbst als ein demokratisches Individuum im Rahmen einer demokratischen Praxis, welche diesen historischen Anforderungen gerecht werden kann. Im Widerspruch dazu stehen aber die herrschenden gesellschaftlichen Machtstrukturen und Wissensformen, welche die Individuen zu einem ökonomischen Wettbewerbsverhalten erziehen. „It is difficult to produce a cooperative type of character in an economic system that lays chief stress upon competition, and wherein the most successful competitor is the one who is most richly rewarded and who becomes almost the social hero and model. So I should put general economic change as the first and most important factor in producing a better kind of education for formation of character.“¹⁰²⁰ Da die gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen eher einen wettbewerbsorientierten Egoismus fördern, gibt es keine die Selbstsorge des demokratischen Individuums fördernden erzieherischen gesellschaftlichen Kräfte – selbst wenn sich ein Individuum für ein demokratisches Handeln entscheiden würde, wäre die Wirkung dieses Handelns im gegebenen gesellschaftlichen Umfeld nicht demokratisch, sondern altruistisch und würde deshalb den bestehenden Strukturen keinen Widerstand leisten. Die tatsächlich sich vollziehende Erziehung im gesellschaftlichen Kontext ist somit unvereinbar mit der von Dewey angestrebten Erziehung. Da Dewey nicht in der Position ist, die gesellschaftlichen Verhältnisse gemäß seinem moralischen Anliegen zu verändern und er sich auch jeglichen revolutionären Bewegungen seiner Zeit verweigert, muss die Erziehung an einem Ort geschehen, welcher sich durch eine die Selbstsorge des demokratischen Individuums fördernde soziale Praxis auszeichnet.

¹⁰¹⁹ Vgl. Dewey 1986 (b), S. 72ff.

¹⁰²⁰ Dewey 1986, S. 191

An dieser Stelle kommt die besondere Bedeutung der Schule ins Spiel, die für Dewey das primäre und wirksamste Mittel für sozialen Fortschritt und grundlegende Reformen ist.¹⁰²¹ Aufgrund der sozialen Problematik kann die moderne Schule für Dewey nicht mehr nur ein Ort der Vermittlung von bewährten Wissensbeständen und geforderten Fähigkeiten sein, sondern muss selbst eine demokratische Gemeinschaft bilden, an der die Schüler aktiv partizipieren. „When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instrument of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious.“¹⁰²² Dabei ist es die Aufgabe der Schule, den Wert der Selbstsorge des demokratischen Individuums für die Schüler aber auch die Lehrer erfahrbar zu machen. Die Qualität dieser Erfahrung und das damit geschaffene Bedürfnis sie zu reproduzieren, sollen so die Grundlage für eine langfristige Veränderung der Gesellschaft bieten. „Wenn ein Mensch eine Welt erfahren hat, die gut ist, warum sollte er nicht darauf hinwirken, eine schlechte Welt so umzugestalten, bis sie mit der guten Welt übereinstimmt, die er einmal besessen hat?“¹⁰²³ Nur durch die Erfahrung des Werts der demokratischen Praxis innerhalb des täglichen Lebens in der Schule ist die Hoffnung auf eine andere Zukunft berechtigt. „In der Schule soll nicht so sehr auf das Leben vorbereitet werden, sondern das konkrete, wenn auch modellhaft-exemplarische Leben soll selbst gelebt werden. Die real gelebte und gemeisterte Gegenwart ist dann auch die beste Gewähr für eine entsprechende Zukunft.“¹⁰²⁴ Die Schule vermittelt keine demokratischen Kompetenzen im Hinblick auf das zukünftige Leben (dies wäre unsinnig, da die von Dewey angestrebte demokratische Gesellschaftsform noch nicht existiert, sondern erst durch die Pädagogik ermöglicht werden soll), sondern integriert die einzelnen Schüler in eine demokratische Gesellschaft. „The school should also represent, in the pattern of its life, the values and qualities of human relations that promoted growth; the ways of learning and living should demonstrate habits of cooperation, free communication, and reflective thinking - the values of the democratic life.“¹⁰²⁵ Die moralische Erziehung vollzieht sich dabei durch die Partizipation an der demokratischen Praxis aufgrund der notwendigen Ausrichtung des individuellen Handelns auf einen erfahrbaren sozialen Sinn.¹⁰²⁶ Die Verwirklichung der demokratischen Moral durch die ethische Sorge um sich selbst als ein demokratisches Individuum bestimmt

¹⁰²¹ Vgl. Dewey 2001, S. 21

¹⁰²² Dewey 1976, S. 20

¹⁰²³ Dewey 1995, S. 326

¹⁰²⁴ Correll 1964, S. 93

¹⁰²⁵ Wirth 1966, S. 125

¹⁰²⁶ Vgl. Dewey 2001, S. 14

sich also durch die Sorge des Schülers um die Partizipation an der demokratischen Praxis durch sein eigenes Handeln. Natürlich sind der Erziehung zur demokratischen Moral, da der Schüler nur einen Teil seiner Zeit in der Schule verbringt, durch andere erzieherische Faktoren Grenzen gesetzt.¹⁰²⁷ „If material success is glorified by current public opinion, the effect of that glorification upon the youth cannot be offset by occasional moralizing from pulpit, press, teacher and parent.“¹⁰²⁸ Um trotzdem einen größtmöglichen Einfluss auf die Erziehung der Kinder zu haben ist es wichtig, dass die Schule mit der außerschulischen Erfahrungswelt in Beziehung steht. „The conclusion to be drawn is that the schools are only one among many factors, and that their shaping influence will be most helpful when it falls in line with social forces operating outside the school.“¹⁰²⁹ Die Schwierigkeit dabei ist natürlich, dass die moderne Schule sich als Teil der modernen Gesellschaft begreifen muss und gleichzeitig der Ort ist, von dem aus die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse verändert werden sollen. Die Schule soll dabei kein Gegenmodell zur modernen Gesellschaft bilden, sondern eher erfahrbar machen, wie die moderne Gesellschaft durch die Verwirklichung einer demokratischen Moral aussehen könnte.

Damit die moderne Schule diese Aufgabe übernehmen kann, muss sie eine sich selbst organisierende Miniaturgesellschaft werden, die sich wie die große Gesellschaft durch verschiedene Arbeitsgebiete und deren geplante Zusammenarbeit auszeichnet.¹⁰³⁰ „The more the school is organized as a community in which pupils share, the more opportunity there is for this kind of discussion and the more surely it will lead to the problems of larger social groupings outside the school. Moreover, such organization would give practice in the give and take of social life, practice in methods of cooperation, and would require assumption of definite responsibilities on the part of the young people – adapted of course to their age and maturity.“¹⁰³¹ Dabei gilt es die Komplexität des Gesellschaftslebens so zu reduzieren, dass der einzelne Schüler klar seine Position in der demokratischen Schulgesellschaft erkennen und ein Selbstbewusstsein als Gesellschaftsmitglied ausbilden kann. Dazu müssen künstliche Bedingungen geschaffen werden, die nicht die herrschende gesellschaftliche Wirklichkeit widerspiegeln, um überhaupt erst die Möglichkeit zu bieten, eine demokratische Praxis im

¹⁰²⁷ Vgl. Dewey 1986, S. 187f.

¹⁰²⁸ Ebd. S. 190

¹⁰²⁹ Ebd. S. 190

¹⁰³⁰ Es ist sinnvoll, analytisch zwischen der Schulgemeinschaft als einer Gruppe von Menschen, welche auch in einer emotionalen Beziehung zueinander stehen, und der Schulgesellschaft als einem Organisationsprinzip zu unterscheiden. Beide gehen bei Dewey zwar ineinander auf, um aber die angestrebte gesellschaftliche Strukturveränderung in der Gesellschaft durch eine Veränderung der Schulorganisation deutlich zu machen ist es hilfreich von der Schulgesellschaft zu sprechen. Im Folgenden wird hier parallel zu den Assoziationen in der Gesellschaft von den Klassen und Arbeitsgruppen von Gemeinschaften gesprochen und von der Schule als ganzer von der Schulgesellschaft.

¹⁰³¹ Dewey 1986, S. 192

Schulleben zu verwirklichen.¹⁰³² So gilt es undemokratische Strukturen wie z.B. Rassen- und Klassenunterschiede oder ein auf Gewinnmaximierung ausgerichtetes Wettbewerbsstreben aufzuheben, von denen das außerschulische Leben maßgeblich bestimmt ist. Ziel ist es eine Schulatmosphäre zu schaffen, die die Miniaturgesellschaft mit einem familiären Gemeinschaftsgeist erfüllt, in der Schüler und Lehrer sich gegenseitig unterstützen, um so neue Erfahrungen durch das selbstbestimmte Handeln der Individuen innerhalb der Gruppe zu fördern. Der Lernprozess vollzieht sich dabei durch die Partizipation an unterschiedlichen Projekten. „Nicht der Seitenblick auf Lernergebnisse oder gar Zensuren, sondern das Bemühen um das Erreichen von Projekt-Zielen führt indirekt zum Lernertrag.“¹⁰³³ Grundlage der Partizipation der einzelnen Schüler an der Schulgesellschaft bilden die verschiedenen Tätigkeitsfelder in der Schule, die sich grob in die Bereiche Nahrung, Kleidung und Wohnen unterteilen.¹⁰³⁴ Diese Bereiche sind für Dewey grundlegend für jede Gesellschaftsform, da sie das Überleben der Menschen sichern, wobei die in der Praxis verwendeten Techniken und Wissensformen die jeweilige kulturelle Besonderheit der verschiedenen Gesellschaften bestimmen.¹⁰³⁵ Das Ziel der Aktivitäten der Schüler innerhalb der Tätigkeitsfelder der Schulgesellschaft ist dementsprechend die Organisation einer lebensfähigen Gesellschaft im Rahmen einer pädagogischen Zielsetzung (die Schule soll nicht zu einer autonomen Gesellschaft werden, soll aber erfahrbar machen, wie eine solche funktioniert): „Wir müssen dieses Arbeiten mit Holz und Metall, das Weben, Nähen und Kochen bei uns so aufnehmen, als sei es Lebenszweck und nicht nur ein bestimmtes Lehrfach.“¹⁰³⁶ Es geht also nicht um die Vermittlung praktischer Fähigkeiten oder ein manuelles Training, sondern um die bewusste Partizipation am Gesellschaftsleben. „That of occupations is to put the maximum of consciousness into whatever is done.“¹⁰³⁷ Die Partizipation der Schüler an verschiedenen Aufgaben und Projekten zielt durch die bewusste Verortung des individuellen Handelns in einen sozialen Kontext auf einen geistigen Wachstumsprozess und hat nichts mit einem Antiintellektualismus zu tun.¹⁰³⁸ So betont Dewey im Hinblick auf die Berufe der Schüler in der Schulgesellschaft: „Ein Beruf ist notwendig ein Organisationsprinzip für Wissen und Gedanken, für Erkenntnis und geistiges Wachstum.“¹⁰³⁹ Das ganze Konzept der Schule als einer Miniaturgesellschaft sollte sich dann auch im Aufbau des Schulgebäudes widerspiegeln,

¹⁰³² Vgl. Dewey 1993, S. 39/40

¹⁰³³ Bohnsack S. 40

¹⁰³⁴ Vgl. Dewey 1993, S. 265

¹⁰³⁵ Vgl. Dewey 1976, S. 61ff.

¹⁰³⁶ Dewey 2002, S.29

¹⁰³⁷ Dewey 1976, S. 93

¹⁰³⁸ Vgl. Wirth 1966, S. 127f.

¹⁰³⁹ Dewey 1993, S. 400

wobei jedes Tätigkeitsfeld in einem eigenen Teil des Schulgebäudes angesiedelt ist und gleichzeitig eine Öffnung zur Außenwelt haben sollte, um die schulische Erfahrungswelt mit der der Gesellschaft zu verbinden.¹⁰⁴⁰

6.4 Die Vermittlung des Verständnisses der modernen Industriegesellschaft

Durch die Organisation der Schule als eine kleine Gesellschaft soll den Schülern ein Verständnis der modernen Industriegesellschaft vermittelt und die Möglichkeiten ihrer Gestaltung aufgezeigt werden. „Die Zeit sollte kommen, wo niemand als erzogener Mann oder erzogene Frau gilt, die nicht Einsicht in die grundlegenden Kräfte der industriellen und städtischen Zivilisation hat.“¹⁰⁴¹ Das Problem der Industriegesellschaft und die Ursache für die sozialen Missstände sieht Dewey in dem fehlenden öffentliche Bewusstsein, was dazu führt, dass die Menschen den Bezug zu ihrer Arbeit verloren haben. So ist der moderne Mensch oft nur noch ein Anhängsel der Maschinen, was daran liegt, „...dass man dem Arbeiter nicht Gelegenheit geboten hat, in seinem Geiste und in seinem Gefühle das Bewusstsein von der sozialen und naturwissenschaftlichen Bedeutung seiner Arbeit auszubilden.“¹⁰⁴² Und an anderer Stelle betont er: „Eine Bildung, die die Arbeiter mit den wissenschaftlichen und sozialen Grundlagen und Auswirkungen ihrer Tätigkeit vertraut macht, wird zur dringenden Forderung, da der Arbeiter ohne eine solche Wissenschaft notwendig zu einem Anhängsel der Maschine wird, die er bedient.“¹⁰⁴³ In der vorindustriellen Zeit sind die Kinder im Rahmen ihrer Familien in verschiedene lebenswichtige Tätigkeiten hineingewachsen, was im Zeitalter der Industrialisierung wegen der sich auflösenden Familienstrukturen wie auch der Verlagerung der Arbeit außerhalb der Familien nicht mehr möglich ist.¹⁰⁴⁴ Da die Arbeiten für das Überleben der Gesellschaft nicht mehr zu Hause stattfinden, sondern in den großen Industrieanlagen, ist es nun die Aufgabe der Schule, die Kinder in die soziale Welt einzuführen. Auch ist aufgrund der Komplexität des Herstellungsprozesses die bewusste Verantwortung für die Konsequenzen der eigenen Handlungen abhanden gekommen, wie sie in einem häuslichen bzw. nachbarschaftlichen Rahmen der Arbeit notwendig war.¹⁰⁴⁵ Dies bedeutet nicht, dass die Schule eine Art Ausbildungsstätte für aufgeklärte Industriearbeiter sein soll, sondern die Industriegesellschaft

¹⁰⁴⁰ Vgl. Dewey 1976, S. 48ff.

¹⁰⁴¹ Dewey 2002, S. 144

¹⁰⁴² Ebd. S. 35

¹⁰⁴³ Dewey 1993, S. 406

¹⁰⁴⁴ Vgl. Dewey 2002, S. 26f.

¹⁰⁴⁵ Vgl. Dewey 1976, S. 7

und ihre Möglichkeiten sollen als eine gegebene gesellschaftliche Wirklichkeit behandelt werden. „Die Aufgabe liegt nicht darin, die Schule zu einem Anhängsel des Gewerbes und des Handels zu machen, sondern darin, daß die Faktoren der Industrie benutzt werden, um das Schulleben aktiver, reicher an unmittelbarem Sinn zu machen und mit dem Leben außerhalb der Schule in enger Verbindung zu bringen.“¹⁰⁴⁶

Die Industriegesellschaft ist wie jede Gesellschaftsform auf die Befriedigung der elementaren Bedürfnisse des Menschen ausgerichtet (Wohnen, Nahrung, Kleidung), wobei mit wachsendem Wohlstand natürlich auch neue Bedürfnisse geschaffen wurden. Das Besondere an der Industriegesellschaft sind die durch die wissenschaftlichen Erkenntnisse ermöglichten technischen Errungenschaften, welche nicht nur neue Produktionsmöglichkeiten eröffnen, sondern auch die Umwelt der Menschen grundlegend verändert haben. Die gesamte gesellschaftliche Wirklichkeit ist durch die Industrialisierung geprägt und folgt so den Erkenntnissen der Naturwissenschaft. Die Schüler in die Naturwissenschaft einzuführen ist somit die Einführung in das Verständnis der modernen Umwelt.¹⁰⁴⁷ Es geht dabei sowohl darum wissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln, um das bereits Bestehende zu verstehen, wie auch die wissenschaftliche Methode zu etablieren, um Neues zu ermöglichen. Erst dadurch wird es möglich sein, den Menschen über seine gegenwärtigen Möglichkeiten aufzuklären und ihn von der Unmündigkeit gegenüber einer von der Wissenschaft geprägten Welt zu befreien. Die Heranführung an das wissenschaftliche Denken gliedert sich grob in drei Altersklassen, die sich an der psychologischen Entwicklungsstufe der Kinder orientiert.¹⁰⁴⁸ In der ersten Altersstufe von ca. 4 - 6/7 Jahren geht es um den spielerischen und unmittelbaren Umgang mit dem Material und die direkte Verbindung zwischen Eindruck, Idee und Handlung. Die spielerische Interaktion mit der Umwelt zielt dabei primär auf die senso-motorische Ebene und soll so die Entwicklung der Sinnesorgane und der Körperkoordination fördern. Gleichzeitig sollen durch eine möglichst vielseitige Auseinandersetzung mit der Umwelt grundlegende Erkenntnisse bezüglich des Zusammenhangs von eigenen Handlungen und den damit einhergehenden Erfahrungen gesammelt werden. In der zweiten Altersstufe von ca. 8/9 - 11/12 Jahren geht es darum konkrete Handlungsziele zu entwickeln und aus dem spielerischen Umgang mit dem Material ein bewusstes Experimentieren zu machen. Es handelt sich dabei um komplexere Aufgaben, die nach mehr Fähigkeiten und Disziplin verlangen, wobei Bücher als Hilfsmittel eine immer

¹⁰⁴⁶ Dewey 1993, S. 408

¹⁰⁴⁷ Vgl. ebd. S.174

¹⁰⁴⁸ Dewey 1976, S. 73, Wirth 1966, S. 97ff. und Wirth 1966, S. 104ff. Die Altersgrenzen sind nicht absolute, sondern variieren je nach der individuellen Entwicklung des Kindes. Außerdem weichen die Ausführungen über die Praxis in der Laborschule von Deweys theoretischen Überlegungen etwas ab.

größere Bedeutung gewinnen. Durch das Wachstum der Handlungsfähigkeit und das entsprechende Wissen sollen die Interessen der Kinder sich immer weiter entwickeln. In der letzten Altersstufe von 13 - 15 Jahren geht es um eine Spezialisierung des Wissens und dessen immer abstraktere Form, um so die Schüler in die Erkenntnisse der modernen Naturwissenschaft einzuführen und ihnen einen neuen Zugang zur technisierten Umwelt zu verschaffen. Es gilt ein Interesse an der Entdeckung neuer Erfahrungen durch intelligente Experimente zu fördern. Erst in dieser Altersstufe gibt es tatsächlich ausdifferenzierte Schulfächer, was wiederum der Spezialisierung der verschiedenen Wissensgebiete in der modernen Gesellschaft entspricht. In allen Altersstufen geht es darum, dass die einzelnen Schüler aus den gemeinsamen Tätigkeiten heraus experimentell sich die Umwelt erschließen. „Der richtige Grundsatz wird aufrechterhalten, wenn der Schüler beginnt mit wirklichen Betätigungen, die aus der Gemeinschaft entspringen und für die Gemeinschaft Wert haben, und dann weiterschreitet zu wissenschaftlicher Einsicht in die Stoffe und Gesetze, die in dieser Betätigung eine Rolle spielen.“¹⁰⁴⁹ So wird die wissenschaftliche Erkenntnis von Anfang an in einen sozialen Kontext gestellt und erfährt so ihre soziale Bedeutung.

Dieser experimentelle Aspekt der Unterrichtsgestaltung muss durch eine historische Perspektive begleitet werden. „The aim of the elementary school was to develop attitudes that would lead children to view science as an intrinsic part of evolution of man’s mind.“¹⁰⁵⁰ So spiegelt die Entwicklung der verschiedenen Altersstufen von einer unmittelbaren Interaktion mit der Umwelt, über die bewusste Erkenntnis von Zusammenhängen durch das experimentelle Vorgehen, zu einem von der modernen Wissenschaft geprägten intelligenten Experimentieren zur Entwicklung neuer Erfahrungsmöglichkeiten die verschiedenen Stufen der Entwicklung der menschlichen Zivilisation wider. Dabei handelt es sich nicht wie bei der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, um eine Kultur-Epochen-Theorie, wie sie z.B. von der Herbart-Schule vertreten wird.¹⁰⁵¹ Vielmehr geht es um ein Wachstum der Erfahrungswelt auf der Grundlage von Handlungen, die mit den Grundbedingungen des sozialen Lebens verbunden sind, um so schließlich die Produktionsbedingungen der industriellen Gesellschaft zu verstehen. Die Entwicklung des Geistes dient einzig der Förderung von Handlungsmöglichkeiten durch ein experimentelles Erkunden der Welt im Hinblick auf die bewusster Gestaltung des sozialen Lebens und der damit einhergehenden Verbesserung der Lebensbedingungen. Die Geschichte der Menschheit ist eine Geschichte des menschlichen Denkens und Handelns und deren Entwicklung vom unmittelbaren Umgang mit der Natur bis

¹⁰⁴⁹ Dewey 1993, S. 257

¹⁰⁵⁰ Wirth 1966, S. 158

¹⁰⁵¹ Vgl. ebd. S. 112

zum wissenschaftlichen Experimentalismus. Die Entwicklungsgeschichte bestimmt sich dabei durch die Überwindung problematischer Situationen und durch das Erfinden von Werkzeugen und die Erkenntnis neuer Möglichkeiten der Materialverarbeitung. So entwickelt sich das Verständnis historischer Prozesse über die Überwindung problematischer Situationen in den Tätigkeitsfeldern der Schulgesellschaft.¹⁰⁵²

Die Wertschätzung der experimentellen Vorgehensweise im Zusammenhang mit seiner historischen Entwicklung, ist schließlich nicht von der demokratischen Praxis in der Schule zu trennen. So ist der Erfahrungsaustausch zum Gelingen gemeinsamer Aktivitäten grundlegend, egal ob es sich dabei um ein Spiel oder ein wissenschaftliches Experiment handelt. „What is needed, in a word, is to afford occasion by which the child is moved to educe and exchange with others his store of experiences, his range of information, to make new observations correcting and extending them in order to keep his images moving, in order to find mental rest and satisfaction in definite and vivid realization of what is new and enlarging.“¹⁰⁵³ Durch die Erfahrung der Bedeutung der demokratischen Praxis zur Entdeckung neuer Handlungsmöglichkeiten soll das Verständnis vermittelt werden, wie eine von Wissenschaft und Technik bestimmte Industriegesellschaft durch eine demokratische Praxis sich in den Dienst der allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen aller stellen kann. Dies ist aber nur möglich, wenn sich in der Schule das Wissen in einem ständigen Wachstumsprozess durch das experimentelle Vorgehen befindet. Dazu ist es von besonderer Wichtigkeit, dass sich durch das experimentelle Vorgehen und den Austausch über die gemeinsamen Erfahrungen eine gemeinsame Sprache entwickelt.¹⁰⁵⁴ Nur so können sich die Schüler über die Sprache und das experimentelle Vorgehen im Rahmen einer demokratischen Praxis zu Individuen entwickeln, die in der Lage sind die Wahrheit auszusprechen und ihre Umwelt auf der Grundlage ihres Wissens zu gestalten.

6.5 Die Selbstpraktiken des demokratischen Individuums als Grundlage der Wissensvermittlung

Im Hinblick auf die Anerkennung der Macht der Erfahrung für das reflektierte Handeln und das durch das reflektierte Handeln geschaffene Wissen gilt es nun den ethischen Subjektivierungsprozess zu untersuchen, da es gerade die Vermittlung einer demokratischen Moralvorstellung ist, die die moderne Schule im Hinblick auf die Demokratisierung der

¹⁰⁵² Vgl. ebd. S. 138f.

¹⁰⁵³ Dewey 1976, S. 100

¹⁰⁵⁴ Vgl. Dewey 1976, S. 34f.

Gesellschaft leisten muss. „Wenn eine demokratische Gesellschaft so beschaffen ist, daß alle Menschen je nach ihren Fähigkeiten an den Entscheidungen und Entwicklungen der Gesellschaft teilhaben, und wenn die Methode der wissenschaftlichen Untersuchung die wirksamste Form des Verstandes ist, die der Mensch zur Lösung seiner Probleme hervorgebracht hat, dann besteht die Aufgabe der demokratischen Schule darin, Menschen mit experimenteller Geistesgewohnheit und dem moralischen Charakter heranzubilden, die mit anderen Menschen in einer assoziierten Handlung in Übereinstimmung mit dem demokratischen Ideal kooperieren können.“¹⁰⁵⁵ Bei der Untersuchung der ethischen Subjektivierung wird sich nun zeigen, dass die Moralerziehung nicht ein weiterer Bereich in der Unterrichtspraxis ist, sondern vielmehr die anderen impliziert und somit das Wesen von Deweys ganzer Pädagogik bestimmt. „It is not surprising to find that where education was concerned, Dewey argued that the entire program of the school – its curriculum, its methodology, and its total climate as a miniature community – bore the responsibility for building reflective, moral character.“¹⁰⁵⁶ Moralerziehung und Wissensvermittlung können in einem demokratischen Prozess nicht voneinander getrennt werden, da die demokratische Praxis der Handelnden auf eine Erweiterung oder Kritik des Wissens durch das experimentelle Vorgehen zielt und das experimentelle Vorgehen wiederum aus der demokratischen Praxis hervorgeht. „The experimental method is the only one compatible with the democratic way of life, as we understand it.“¹⁰⁵⁷ Die demokratische Praxis und das experimentelle Vorgehen sind bei Dewey somit zwei Aspekte eines Wachstumsprozesses des erfahrungsbezogenen Wissens. Außerdem muss die Moralerziehung bei Dewey notwendigerweise mit den wissenskonstituierenden Aktivitäten in der Schule einhergehen, da nur so der Wert des ethischen Handelns durch die Erfahrung im Unterricht sich immer wieder neu begründet. Eine rein diskursive Auseinandersetzung mit moralischen Problemen bzw. die moralische Erziehung anhand eines Systems von Belohnen und Strafen würde dagegen lediglich ein bestimmtes Verhalten und bestimmte Sprechweisen antrainieren. Dabei würde der Wert des moralischen Handelns nicht durch seinen Selbstzweck erfahrbar, sondern lediglich durch seine argumentative Begründung oder die Anerkennung einer Autoritätsperson. Bei Dewey wird das ethische Handeln im Sinne einer demokratischen Moral dagegen durch den erfahrbaren Selbstzweck begründet, der gleichzeitig als Wahrheitsbezug des experimentellen Vorgehens gilt. Moralisches Handeln, experimentelles Vorgehen, Bezug zur Wahrheit und Erfahrung sind somit alles Aspekte der demokratischen

¹⁰⁵⁵ Morris 1977, S. 303

¹⁰⁵⁶ Wirth 1966, S. 235

¹⁰⁵⁷ Dewey 1986 (b), S. 102

Praxis: Da die experimentelle Vorgehensweise nach einer angemessenen Problemanalyse, dem Schlüsseziehen aus ähnlichen Problemen, einer realistischen Einschätzung der Handlungskonsequenzen, der Koordination von Arbeitsvorgängen, dem argumentativen Vergleich von Hypothesen und einer gemeinsamen Bewertung der Ergebnisse verlangt, ist die demokratische Kommunikation und gegenseitige Förderung aller Beteiligten das notwendige Mittel, um den Entwurf der bestmöglichen Handlungshypothesen zu gewährleisten, die durch die mit dem Handeln einhergehenden Erfahrungen einen Bezug zur Wahrheit eröffnen, welche durch ihren Erfahrungswert wieder die Grundlage für eine weitere Entwicklung des Wissens bietet. Im reflektierten Handlungsentwurf und dessen experimenteller Erprobung vereinigen sich bei Dewey somit notwendigerweise die demokratische Praxis und die experimentelle Vorgehensweise. Im Anschluss an Foucault kann nun die demokratische Entwicklung von Handlungshypothesen und deren experimentelles Erproben als die Selbstpraktiken des demokratischen Individuums bezeichnet werden, welche eine Selbsterfahrung des demokratischen Individuums ermöglichen sollen.

Die ethische Subjektivierung zielt auf die Selbsterfahrung des Schülers als ein demokratisches Individuum, denn erst die Qualität dieser Erfahrung kann die Grundlage bieten, dass der Schüler den Wert von Demokratie schätzen lernt und sich um die Rekonstruktion dieser Erfahrung durch sein Handeln sorgt. Ausgangspunkt der Möglichkeit einer solchen Selbsterfahrung ist die Konstitution seiner selbst als ein demokratisches Handlungssubjekt innerhalb der gemeinsamen Aktivitäten der verschiedenen Klassengemeinschaften. Um sich als ein demokratisches Handlungssubjekt zu konstituieren, bedarf es eines demokratischen Selbstbewusstseins des Handelnden. Das demokratische Selbstbewusstsein begründet sich wiederum im Verständnis seiner selbst als ein durch die Erfahrung sich entwickelndes Selbst. Nur wenn das Selbst des demokratischen Individuums ein Verständnis seiner selbst als eine sich durch den Prozess der Erkenntnis neuer Handlungsmöglichkeiten entwickelnde Disposition von Gewohnheiten auszeichnet, ist es für das Individuum auch sinnvoll, sich als ein demokratisches Handlungssubjekt zu konstituieren, da die Wertschätzung der Entdeckung neuer Handlungsmöglichkeiten die Wertschätzung einer demokratischen Praxis impliziert. Der Sinn der Konstitution seiner selbst als demokratisches Handlungssubjekt wird dann durch die Selbsterfahrung als Ausdruck des Wachstumsprozesses des Selbst begründet. Dieser Wachstumsprozess des Selbst ist dabei abhängig von einem sozialen Umfeld, bei dem sich die Handelnden auf die gegenseitige Förderung dieses Wachstumsprozesses verpflichten. Teil einer demokratischen Gemeinschaft zu sein bedeutet, durch das eigene Handeln und die Kommunikation die Erfahrungsmöglichkeiten anderer zu fördern und gleichzeitig beim

Entwurf der Handlungshypothesen die Hilfe des Erfahrungswissens anderer anzunehmen und beim Handeln sich auch auf die gegenseitige Unterstützung zu verlassen. Das demokratische Selbstbewusstsein ist somit auch das Verständnis seiner selbst als ein Handelnder, der als Teil einer Gemeinschaft durch das Handeln der anderen in seinen Erfahrungsmöglichkeiten gefördert wird, sowie die Verantwortung hat, durch die Konsequenzen seines Handelns die Erfahrungsmöglichkeiten anderer zu fördern. Oder anders formuliert bestimmt sich das demokratische Selbstbewusstsein dadurch, dass der Handelnde bei der Entwicklung seiner Handlungshypothesen sich der Tatsache bewusst ist, dass sein Selbst sich im Handlungszusammenhang mit den Mitgliedern seiner Gemeinschaft entwickelt hat und durch sein Handeln die Entwicklung des Selbst der anderen Mitglieder fördern sollte, damit diese wieder in der Lage sind, ihn zu fördern. Das demokratische Selbstbewusstsein hat somit keinen Selbstzweck, sondern dient als Mittel bzw. Bedingung (Selbstpraktik), sich als ein demokratisches Handlungssubjekt zu konstituieren zum Zweck der Selbsterfahrung des Handelnden. Für die Konstitution als demokratisches Handlungssubjekt im Bereich der Schule bedeutet dies, dass man bei gemeinsamen Aktivitäten Handlungskonsequenzen anstrebt, welche die eigenen und die Erfahrungsmöglichkeiten der anderen erweitern. Nur so kann sich der Schüler als Lernender zwischen Lernenden verstehen und den gemeinsamen Lernprozess anstreben, der die demokratische Praxis zu einer pädagogischen Praxis macht. Die Selbstpraktiken des demokratischen Individuums sind somit die Grundlage der Wissensvermittlung bei den Aktivitäten im Unterricht.

6.6 Die Selbstsorge des demokratischen Individuums als Gemeinschaftsaufgabe

Die Selbstsorge des demokratischen Individuums ist nur als eine Gemeinschaftsaufgabe zu leisten, da sie nach einer demokratischen Praxis verlangt, die die Selbsterfahrung als ein demokratisches Individuum überhaupt erst ermöglicht. Ohne am Leben einer demokratischen Gemeinschaft zu partizipieren ist es unmöglich, sich als ein demokratisches Individuum zu erfahren. Dementsprechend ist die Sorge um die Selbsterfahrung als ein demokratisches Individuum immer auch die Sorge um die Selbsterfahrung der anderen als demokratische Individuen. Die angestrebte Selbsterfahrung ist dabei aufgrund der demokratischen Praxis immer sozial bedingt und gleichzeitig aufgrund der Disposition des Handelnden immer auch absolut individuell. In der Selbsterfahrung des demokratischen Individuums hebt sich der Dualismus von Individuum und Gesellschaft durch die besondere Qualität der Erfahrung auf, da diese praktisch und inhaltlich nicht von der Teilhabe an der demokratischen Praxis und

den individuellen Dispositionen des Handelnden getrennt werden kann. Gleichzeitig bestimmt sich die Qualität als Ausdruck einer gelingenden Interaktion immer auch durch Wirkungen, welche weder auf das Soziale oder das Individuum zurückzuführen sind, sondern in der Interaktion der gegebenen Kräfte einer Situation begründet liegen. Würde es sich bei der Selbsterfahrung nur um die Ausprägung des Selbstbewusstseins in einem sozialen Kontext handeln, könnte man hier von einer dialektischen Bewegung sprechen. Da mit der Selbsterfahrung eine erfahrbare Qualität angestrebt wird, die aus einer tatsächlichen Interaktion mit der Umwelt hervorgeht und deshalb immer nur experimentell ermittelt werden kann, vermittelt das begriffliche Denken die besondere Qualität der Selbsterfahrung, ohne sie begrifflich fassen zu können. Dieses Scheitern des begrifflichen Denkens an der Qualität ist aber eine der Grundlagen des pragmatischen Denkens, welche statt nach dem Wesen der Erfahrung nach den Bedingungen ihrer Ermöglichung fragt.¹⁰⁵⁸ Diese Frage nach der Ermöglichung und deren Vermittlung ist die Frage nach der angemessenen pädagogischen Praxis bzw. bietet die Grundlage der Kritik und der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis. Die Schule als demokratische Gesellschaft mit ihren verschiedenen Klassengemeinschaften ist somit in erster Linie ein Ort, der sich durch die Vermittlung einer in der demokratischen Praxis begründeten Lebensqualität auszeichnet und aufgrund der Orientierung an der erfahrbaren Qualität immer auch nach der kritischen Sorge aller Beteiligten verlangt. Die pädagogische Praxis ist durch die Verwirklichung der Macht der Erfahrung und der Entwicklung des experimentellen Wissens bestimmt und verlangt so von Schülern und Lehrern, sich als demokratische Handlungssubjekte zu konstituieren, damit der Unterricht der Ort der Selbstsorge des demokratischen Individuums wird. Wie die Selbstsorge des demokratischen Individuums sich tatsächlich vollzieht, ist wie bei der Wissensvermittlung vom Alter und der Besonderheit der Schüler abhängig.

Allein durch die Verwirklichung der demokratischen Praxis im Schulalltag kann die Schule, als eine Miniaturgesellschaft mit ihren verschiedenen Klassengemeinschaften, der Ort der Vermittlung der Selbstsorge des demokratischen Individuums werden. „The total social character of the school must be the basic factor in moral education. This social character must

¹⁰⁵⁸ Die Ausrichtung des Denkens auf die Qualität im Kontext einer sozialen Praxis bestimmt auch die von Foucault untersuchten Modelle der Selbstsorge im Hellenismus. So dienten die Freundschaftsbeziehungen der gegenseitigen Sorge um die Verwirklichung eines vernünftigen Lebens, welches Glück und Zufriedenheit versprach. Der wesentliche Unterschied ist aber, dass es dabei nicht um die Selbsterfahrung im Rahmen einer demokratischen Praxis ging, sondern um die Selbstverwirklichung durch die Unterordnung unter den *logos* des guten Lebens. Es handelt sich dabei um zwei grundsätzlich verschiedene Arten der Erfahrung, da die Qualität in ihrer Besonderheit niemals von der jeweiligen Praxis getrennt werden kann. So versucht auch Foucault nicht die Qualitäten zu beurteilen, sondern rekonstruiert die Problematisierung und ihre Konstitution im Wechselspiel von Diskursen und Praktiken. Die Qualität von Erfahrungen zu beurteilen würde verlangen, sie in begriffliches Denken aufzulösen und sie so in ihrer Qualität zu verändern. Deshalb kann kritisches Denken niemals die Qualität aber durchaus den Weg ihrer Vermittlung kritisieren.

be reflected in the school's methods and curriculum.”¹⁰⁵⁹ Dies bedeutet nicht nur, dass der einzelne Schüler als Mitglied der Gemeinschaft anerkannt werden muss, um ihm so die Möglichkeit zu bieten, am sozialen Leben teilzuhaben, sondern dass die Lehrer die Verantwortung gegenüber den Schülern haben, diesen den Wert der demokratischen Praxis durch die Partizipation an gemeinsamen Aufgaben durch deren eigene Erfahrung zu vermitteln. Der besondere Wert der demokratischen Praxis ist für Dewey maßgeblich in der experimentellen Überwindung problematischer Situationen und der reflektierten Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten erfahrbar. Dementsprechend kann eine Unterrichtsgestaltung, welche den Wert der demokratischen Praxis vermitteln will, ihren Ausgangspunkt nur in der Überwindung problematischer Situationen haben. „Diese Situationen geben dem Schüler etwas zu tun, nicht etwas zu lernen, und dieses Tun ist von der Art, daß es Denken, absichtliche Beobachtung von Beziehungen erforderlich macht; dabei ergibt sich das Lernen als notwendiges Nebenerzeugnis.“¹⁰⁶⁰ Die Art der Problematisierung des eigenen Handelns bildet dabei für den Schüler den Ausgangspunkt, sich als ein demokratisches Handlungssubjekt zu konstituieren. Die Konstitution seiner selbst als ein demokratisches Handlungssubjekt bestimmt sich wiederum über die Art der Problematisierung der gegebenen Situation und der Vorgehensweise zur Entwicklung von Handlungshypothesen. Die fünf Schritte des experimentellen Vorgehens zur Überwindung problematischer Situationen gelten dabei sowohl als Selbstpraktiken bzw. Art der ethischen Subjektivierung, wie auch als Lernschritte, da das experimentelle Vorgehen beim Lernen bei Dewey nicht von einer demokratischen Praxis zu trennen ist. Diese fünf Schritte des experimentellen Vorgehens bedeuten in der pädagogischen Praxis¹⁰⁶¹: a) die Konfrontation mit einem Problem innerhalb einer gemeinsamen Aktivität der Klassengemeinschaft, das das Interesse der beteiligten Schüler an seiner Lösung weckt, b) die Auseinandersetzung mit dem Problem auf der Grundlage des Austauschs von Erfahrungswissen, um das Problem möglichst vielseitig zu beleuchten, c) die Entwicklung erster Lösungsansätze und Handlungshypothesen, d) die Reflexion der Handlungswirkung für andere, wobei das demokratische Anliegen der Förderung des Wachstums der individuellen und gemeinsamen Erfahrungsmöglichkeiten als Maßstab gilt e) das Austesten der Handlungshypothese innerhalb der gemeinsamen Aktivitäten am Maßstab der erfahrbaren Überwindung der problematischen Situation. Die Grundlage der Unterrichtsgestaltung, um Wissen anhand der ethischen Subjektivierung im Sinne einer demokratischen Moral zu vermitteln, muss also die Erfahrung der Überwindung

¹⁰⁵⁹ Wirth 1966, S. 262

¹⁰⁶⁰ Dewey 1993, S. 206

¹⁰⁶¹ Vgl. Bohnsack 2003, S. 36/37, Hickman 2004, S. 5 und Dewey 2002(b)

problematischer Situationen ermöglichen. Ziel des Unterrichts ist dementsprechend die Vermittlung der Handlungsfähigkeit zur Verbesserung der Lebensbedingungen innerhalb der Aktivitäten der Klassengemeinschaft. „Nun muß der Entwurf eines Lehrplanes auf die Anpassung der Schularbeit an die Bedürfnisse des gegebenen Gemeinschaftslebens Bedacht nehmen; die Stoffauswahl muß erfolgen in der Absicht, das Leben der Gemeinschaft, der wir angehören, so zu beeinflussen, daß die Zukunft besser wird, als die Vergangenheit war.“¹⁰⁶² Durch die Integration und Gewöhnung an das Lösen von Problemen und Herausforderungen innerhalb gemeinsamer Aktivitäten soll bei den Schülern ein Arbeits- und Sozialethos geschaffen werden, um so eine demokratische Persönlichkeitsstruktur auszubilden.¹⁰⁶³ Von besonderer Bedeutung ist dabei die vierte Stufe (d), welche auf die Verstandesbildung des Schülers zielt und sich in der fortwährenden Rekonstruktion eines demokratischen Selbstbewusstseins im Hinblick auf das Handeln in der jeweiligen Situation begründet. Der Verstand des demokratischen Individuums bestimmt sich durch die Reflexion der angestrebten Konsequenzen des eigenen Handelns. „Diese Vorausschau, diese Feststellung mit Bezug auf das Vorausgesehene macht den Verstand aus.“¹⁰⁶⁴ Und an anderer Stelle heißt es: „Was wir Verstand nennen, ist vor allem das Regelwerk für eine geordnete und wirksame Handlungsweise.“¹⁰⁶⁵ In Bezug auf die gemeinsamen Aktivitäten im Unterricht bedeutet dies, dass die einzelnen Schüler sich als demokratische Handlungssubjekte im Rahmen einer gemeinsamen Zielsetzung verstehen sollen. „In sozialen Situationen müssen die Jugendlichen ihre Art zu handeln in Beziehung setzen zu dem, was andere tun und sie daran anpassen. Dadurch wird ihr Handeln auf ein gemeinsames Ziel gelenkt und ein allen Teilhabern gemeinsames Verständnis erzielt. Denn alle meinen, beabsichtigen dasselbe, auch wenn sie verschiedene Handlungen ausführen.“¹⁰⁶⁶ Der Wert der Ausbildung eines demokratischen Selbstbewusstseins bei der Konstitution seiner selbst als ein demokratisches Handlungssubjekt muss dann durch die tatsächliche Überwindung einer problematischen Situation durch die Qualität der ermöglichten Selbsterfahrung begründet werden. Die Selbsterfahrung des demokratischen Handlungssubjekts ist immer etwas sehr Individuelles, wobei die Überwindung der problematischen Situation im Unterricht als eine gemeinsame Erfahrung angestrebt wird. Die Gegenüberstellung von individueller und gemeinsamer Erfahrung, wird durch die gemeinsame demokratische Praxis, die auf dem individuellen Handeln der Beteiligten beruht, aufgehoben. So entwickelt sich das Wissen der

¹⁰⁶² Dewey 1993, S. 255

¹⁰⁶³ Vgl. Bittner 2001, S. 37

¹⁰⁶⁴ Dewey 1993, S. 177

¹⁰⁶⁵ Dewey 2001, S. 18

¹⁰⁶⁶ Dewey 1993, S. 63f.

Schüler aus der Erfahrung des gemeinsamen Handelns bei der Überwindung problematischer Situationen, wobei das gemeinsame Handeln die aktive Partizipation der einzelnen Schüler verlangt. Wenn man Erfahrung als die Gestaltung einer gelungenen Interaktion bezeichnet, so ist die gemeinsame Erfahrung bei der Überwindung problematischer Situationen auf die gelingende Interaktion der Handelnden mit ihrer Umwelt zurückzuführen. Es ist nicht ein Subjekt, was eine Erfahrung macht, sondern das demokratische Subjekt ermöglicht eine Erfahrung durch die Gestaltung einer Interaktion mit seiner Umwelt anhand der Interaktion mit seinen Mitschülern. Die Entwicklung der Dispositionen des einzelnen Schülers ist somit nicht unabhängig von der gemeinsamen Tätigkeit, sondern erfährt durch die gemeinsame Tätigkeit erst ihre Entwicklungsrichtung. So ist die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums die Erfahrung der Entwicklung des eigenen Selbst im Rahmen der demokratischen Praxis. Was gemeinsam erfahren wird, ist der soziale Sinn bestimmter Handlungen, der die Grundlage für gemeinsame Bedeutungen bietet, was das Individuum erfährt, ist seine Individualität im Sinnhorizont dieser gemeinsamen Tätigkeit. Die Individualität bestimmt sich durch die besondere Entwicklung der Dispositionen des Selbst in der gemeinsamen Tätigkeit. Was hier analytisch getrennt wird, wird in der Praxis durch die besondere Qualität der Erfahrung aufgehoben, da diese nicht von der individuellen Tätigkeit im Rahmen einer sozialen Tätigkeit getrennt werden kann. Würde man nicht von der Qualität als Zeichen einer gelungenen Interaktion und der Vermittlung dieser durch ein demokratisches Handlungssubjekt ausgehen, würde das einen Bruch von individueller Erfahrung und gemeinsamer Bedeutung bzw. die Aufhebung der Individualität in einem allgemeinen Prozess bedeuten. Das Individuelle und das Gemeinsame stehen bei Dewey dagegen in einer wechselseitigen Begründung, die bei einer Selbsterfahrung, die nicht aus einer demokratischen Praxis hervorgeht, so nicht der Fall wäre. Durch die Vereinigung von gemeinsamer Erfahrung und individueller Selbsterfahrung in der besonderen Qualität der Erfahrung wird die Grundlage für gemeinsame Bedeutungen gelegt. Die Bedeutung wird durch die Erfahrungen so selbst demokratisiert und es entwickelt sich ein gemeinsames Verständnis der Umwelt. Die Bedeutung der materiellen Dinge bestimmt sich so über ihre soziale Bedeutung. „Wenn sie diese Gegenstände gebrauchen, so leben sie nicht in der Welt der materiellen Dinge, sondern in der großen Welt der Bedeutungen, der natürlichen und sozialen, die diese Dinge wachrufen.“¹⁰⁶⁷ Dabei vereinigt sich Erfahrung und Selbsterfahrung in der demokratischen Praxis durch das Wachstum der geteilten Bedeutungen.

¹⁰⁶⁷ Dewey 2002(b), S. 119

6.7 Die Disziplinierung der Schüler in der demokratischen Unterrichtspraxis

Grundlage der Selbstsorge des demokratischen Individuums ist eine Unterrichtspraxis und ein schulisches Umfeld, welche von der Anerkennung der Macht der Erfahrung und der Bedeutung des experimentellen Wissens bestimmt sind und so eine Konstitution der Schüler als demokratische Handlungssubjekte notwendigerweise fordern. So ist die demokratische Schulgesellschaft bei Dewey ein in verschiedene kleine Gemeinschaften unterteiltes Machtfeld, welches eine Problematisierung des Handelns im Rahmen der demokratischen fördert und Handlungen, die der demokratischen Praxis entgegenstehen als sinnlos erfahren lassen. „In diesem gemeinsamen Verstehen der Mittel und Ziele einer Handlung liegt ihr Wesen des von der Gemeinschaft ausgehenden Einflusses auf den einzelnen. Dieser Einfluß ist mittelbar, gefühlsmäßig, intellektuell, nicht unmittelbar oder persönlich.“¹⁰⁶⁸ Der Subjektivierungsprozess der Schüler muss aus den situativen Anforderungen in der Schule entspringen, damit der Schüler sich im Hinblick auf die Verwirklichung seiner demokratischen Individualität diszipliniert. Bohnsack spricht deshalb auch von einer Art „Zwang zur Selbstbestimmung“¹⁰⁶⁹ innerhalb der demokratischen Unterrichtspraxis. Es ist dabei die Gestaltung der Unterrichtssituation und die Wahl des Unterrichtsmaterials, welches die eigentliche pädagogische Arbeit bestimmt. Der Erziehungs- und Disziplinierungsprozess innerhalb der demokratischen Schule verändert sich somit grundlegend im Vergleich zur traditionellen Schule: „If you have the end in view of forty or fifty children learning certain set lessons, to be recited to a teacher, your discipline must be devoted to securing that result. But if the end in view is the development of a spirit of social cooperation and community life, discipline must grow out of and be relative to such an aim. There is little of one sort of order where things are in process of constructions; there is a certain disorder in any busy workshop, there is not silence; persons are not engaged in maintaining certain fixed physical postures; their arms are not folded; they are not holding the book so and so.“¹⁰⁷⁰ Der wichtige Unterschied zu den von Foucault untersuchten Disziplinierungsprozessen in der modernen Gesellschaft ist, dass die Disziplinierung des Handelns nicht an einem Normalverhalten orientiert ist. Vielmehr verlangt die Überwindung problematischer Situationen die Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten, um so die bisher als normal geltenden Verhaltensmuster experimentell zu verändern. Der Maßstab für die Disziplinierung des

¹⁰⁶⁸ Dewey 1993, S. 64

¹⁰⁶⁹ Bohnsack 2005, S. 62

¹⁰⁷⁰ Dewey 1976, S. 11

Handelns ist die Erfahrung der Überwindung der problematischen Situation, welche sich durch ihre besondere Qualität jeglicher Norm entzieht.

Auch bestimmt sich die Individualität des Schülers nicht mehr durch ein Beurteilungssystem im Dienst der Disziplinierung, welches den Wert der individuellen Fähigkeiten bzw. die individuellen Qualitäten an einem allgemeinen Maßstab des normalen Menschen misst, um so durch Sanktionen und Übungen auf das Denken und Handeln der Individuen einzuwirken. „Wie groß die Fähigkeiten des einen im Vergleich mit denen des anderen sind, geht den Lehrer nichts an; es ist für seine Arbeit ohne Bedeutung. Erforderlich aber ist dies, daß jeder einzelne die Gelegenheit haben soll, seine Kräfte in sinnvollen Betätigungen anzuwenden.“¹⁰⁷¹ Demokratie bestimmt sich für Dewey gerade durch den Glauben an die individuellen Fähigkeiten und Gaben jedes Menschen und das Recht der freien Lebensentfaltung.¹⁰⁷² Es geht nicht um die Individualität im Kontext eines Bewertungssystems zum Zwecke der Verbesserung oder Selektion, sondern um die Erfahrung der Individualität in einem Rahmen gemeinsamer Tätigkeiten. Die Aufgabe des Unterrichts ist somit nicht, die Individualität der Schüler zu erfassen und zu beurteilen, sondern die Individualität im Rahmen einer demokratischen Praxis erfahrbar zu machen. Damit löst sich der Disziplinierungsprozess bei Dewey von der hierarchischen Unterordnung unter die Autorität des Lehrers und dem, was Foucault als System der Mircojustiz in der Schule meint. „Was notwendig ist, ist loszukommen von jeder Art von Personenherrschaft und bloß persönlicher Kontrolle. Wenn der Nachdruck darauf gelegt wird, für die Erziehung bedeutsame Erfahrungen zu bekommen, verschiebt sich der Schwerpunkt von dem persönlichen Faktor und ist an der sich entwickelnden Erfahrung zu finden, an der Schüler und Lehrer in gleicher Weise teilhaben.“¹⁰⁷³ Durch die Autorität der Erfahrung bezieht sich der Disziplinierungsprozess aber nicht nur auf die Schüler, sondern vielmehr auf alle Teilnehmer der Schulgesellschaft, also auch auf die Lehrer. Nur so kann die Schule ein Ort der Selbstsorge aller beteiligter Individuen im Sinne einer demokratischen Moral werden.

Dieser demokratische Disziplinierungsprozess darf aber auch nicht mit der von Foucault untersuchten liberalen Gouvernamentalität verwechselt werden, welche auch keine direkten Verhaltensnormen vorschreibt, sondern durch die Ergebnisorientierung eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten zulässt und deshalb auch ohne autoritäre Kontrollinstanzen auskommt. Die Differenz zu Deweys Machtverständnis (vielleicht könnte man hier von einer demokratischen Gouvernamentalität sprechen) erscheint dabei minimal, ist aber bei genauerer

¹⁰⁷¹ Dewey 1993, S.230

¹⁰⁷² Vgl. Dewey 1988, S. 226f.

¹⁰⁷³ Dewey 2002, S. 141

Betrachtung fundamental. Bei Dewey gibt es kein ergebnisorientiertes Denken, da die angestrebte Erfahrung immer nur aus einem Interaktionsprozess entspringt, der sich durch seine besondere Qualität auszeichnet. Der Wert des Handelns entspricht somit keiner äußeren Zwecksetzung, sondern entspringt der erfahrbaren Qualität des Lernprozesses. Indem der Lernprozess einen Wert an sich hat und nicht einer höheren Zwecksetzung unterstellt ist, geht es hier um einen offenen Wachstumsprozess und nicht um ein Fortschrittsdenken der Effektivität. Machtverhältnisse, die nur effizientes Handeln fördern, und die Anerkennung auf den Vermarktungswert von Ergebnissen legen, gehen von einem menschlichen Subjekt aus, welches sein Glück in der Nutzenmaximierung findet und nicht in der Qualität der jeweiligen Interaktion, welche durch ein demokratisches Handlungssubjekt erst ermöglicht werden soll. Die Schule als Ort der Selbstsorge des demokratischen Individuums begründet sich also allein durch die erfahrbare Qualität, die mit dem Wissenserwerb des demokratischen Individuums einhergeht. Die Machtverhältnisse in der Schule verweigern sich so einem Wahrheitsanspruch, der von einer gegebenen Größe ausgeht und fordern die Anerkennung einer experimentell zu ermittelnden Qualität. Oberstes Ziel der Unterrichts und des Schullebens ist die Wertschätzung der Qualität der Selbsterfahrung bei dem Erwerb von Wissen in einem demokratischen Prozess und nicht einfach die Vermittlung eines als wertvoll erachteten Wissensbestandes, da so nicht die moralische Disposition bei den Schülern geschaffen wird, welche zu einer lebenslangen Sorge um das Wachstum von Wissen führt. So kann man bei der Disziplinierung in der demokratischen Schule auch eher von der Einübung eines demokratischen Lebensstils sprechen, der zu einem lebenslangen Lernprozess führt und so der Ausprägung der Individualität dient.

6.8 Die Rolle des Lehrers und der Wissenschaft bei der Gestaltung der demokratischen Unterrichtspraxis

Die Aufgabe des Lehrers bestimmt sich in der Ausrichtung von Unterrichtssituationen, die die Konstitution als demokratisches Handlungssubjekt seitens der Schüler fördert und so die Möglichkeit der Selbsterfahrung der Schüler als demokratische Individuen eröffnet. „The search be for methods that give children a chance to engage in creative experiences that have an aesthetic quality – that present to them opportunities to give shape and form to their activities, that help them to gain a sense of their individual capacities, and also to realize their

bond with others.”¹⁰⁷⁴ Dies ist nur möglich, wenn der Lehrer es tatsächlich schafft, im Unterricht problematische Situationen zu gestalten, welche das Interesse der Schüler wecken, diese durch das gemeinsame Handeln zu überwinden. „Der Lehrer hat deshalb dafür zu sorgen, 1) dass die Lernenden sich mit echten Aufgaben beschäftigen, 2) dass dabei Probleme in natürlicher Weise auftreten, die dem Schüler-Alter halbwegs angemessen sind, 3) dass er selbst die Lernenden bei den erwähnten Schritten der Problembearbeitung möglichst rückhaltend begleitet und 4) dass Erfolg oder Scheitern die Perspektiven für einen weiteren Lernprozess öffnet.“¹⁰⁷⁵ Die Unterrichtsgestaltung darf nicht wie bei der von Foucault untersuchten liberalen Gouvernamentalität durch ein äußeres Anreizsystem begründet werden, welches den Wettbewerb fördert und der Nutzenmaximierung dient, sondern nur durch das Interesse an der Erfahrung der Überwindung der problematischen Situationen anhand der intensiven Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand.¹⁰⁷⁶ Dadurch, dass die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmaterial vom Lehrer zwar angestrebt aber nicht bestimmt wird, handelt es sich um einen offenen Prozess, der zu anderen Ergebnissen führen kann, als es der Erwartung des Lehrers entspricht.¹⁰⁷⁷ „Gelegenheiten, die nicht vorhergesehen wurden und gar nicht vorherzusehen waren, müssen immer dort entstehen, wo geistige Freiheit herrscht.“¹⁰⁷⁸ Eine ergebnisorientierte Unterrichtsgestaltung, welche planmäßig abläuft, kann dagegen vielmehr das von Dewey angestrebte Ziel verfehlen: „When student teachers are pressured simply to teach „good lessons,“ they can miss what is at the heart of the work.“¹⁰⁷⁹ Bei einer Unterrichtsgestaltung, welche den Wert auf die gemeinsame Aktivität der Schüler legt und nicht mehr auf den Vermittlungsprozess des Wissens durch eine Autoritätsperson, ändert sich die Rolle des Lehrers grundlegend. „In dem Maße, wie die Autorität pädagogischer Führung nicht mehr allein oder primär in der Person des Lehrers liegt, sondern in der Intentionalität bzw. Vernunft gemeinsamen Tuns, wird der Lehrer zu einem, wenn auch weithin bedeutsamen, Mitglied der Gruppe.“¹⁰⁸⁰ Im Unterricht selbst wird der Lehrer Teil der Klassengemeinschaft mit einer besonderen Funktion als Ansprechpartner und Leiter des Gruppenunternehmens aber nicht mehr als lehrende Autoritätsperson, die im Besitz der Wahrheit ist. „Der Lehrer verliert dann die Rolle eines außen stehenden

¹⁰⁷⁴ Wirth 1966, S. 264

¹⁰⁷⁵ Bohnsack 2003, S. 37

¹⁰⁷⁶ Vgl. Dewey 2002 (b), S. 41

¹⁰⁷⁷ Vgl. Wirth 1966, S. 64

¹⁰⁷⁸ Dewey 2002, S. 272

¹⁰⁷⁹ Wirth 1966, S. 55

¹⁰⁸⁰ Bohnsack 2005, S.112

Befehlshabers oder Diktators und übernimmt die eines Führers in Gruppenunternehmungen.“¹⁰⁸¹

Die Anerkennung der Macht der Erfahrung bei der Ermöglichung neuer Erkenntnisse begründet die Machtverhältnisse, die die Unterrichtsgestaltung und die Rolle des Lehrers bestimmen. Dies bedeutet, dass gerade das Handeln des Lehrers an den Erfahrungen, die es ermöglicht, gemessen wird. Der Unterricht ist nicht nur für den Schüler ein Versuchsfeld, um eigene Erfahrungen zu sammeln, sondern auch für die Lehrer der Ort, didaktische Methoden in der Praxis zu erproben.¹⁰⁸² So hatte die von Dewey gegründete Laborschule am Anfang keinen ausgearbeiteten Plan, sondern lediglich einige Grundideen und Fragen, die es im Laufe der Zeit zu behandeln galt, d.h. die Schule war auch für die Lehrer ein Ort des Lernens.¹⁰⁸³

Der Anspruch der Konstitution des Individuums als ein demokratisches Handlungssubjekt bezieht sich also auch auf den Lehrer, da er sich wie die Schüler in der Position eines Lernenden befindet. So wie die vom Lehrer gestaltete Unterrichtssituation für die Schüler den Untersuchungsgegenstand abgibt, so ist das individuelle Verhalten der Schüler für den Lehrer sein Untersuchungsgegenstand. Damit der Lehrer aber überhaupt selbst in die Position des Lernenden kommen und sein Handeln erweitern kann, muss er den Schülern die Möglichkeit geben, auf ihre Art sich den Stoff anzueignen und so auch für den Lehrer unerwartete Situationen zu ermöglichen. Der Lehrer, welcher statt auf den Lernprozess nur auf die Ergebnisse achtet, wird nicht an den besonderen Erfahrungen des Schülers teilhaben und somit auch nichts für sich lernen.¹⁰⁸⁴ Die konkreten Erziehungsziele bilden sich mit den Erfahrungen im Unterricht: „Jeder Tag des Unterrichts sollte einen Lehrer befähigen, die Ziele, auf die er in seiner bisherigen Arbeit hinstrebte, zu revidieren und zu verbessern.“¹⁰⁸⁵

Dewey unterscheidet bei der Lehrerausbildung eine Ausbildung bzw. Aneignung von Fähigkeiten, Techniken und Methoden und die tatsächliche Lernerfahrung bei der Auseinandersetzung mit den Schülern, wie sie in der Laborschule geboten wird.¹⁰⁸⁶ Erst wenn der Lehrer sich als ein demokratisches Handlungssubjekt konstituiert und sich auch um die Selbsterfahrung als ein demokratisches Individuum sorgt, kann er auf die Individualität seiner Schüler eingehen, um sie an demokratischen Prozessen partizipieren zu lassen. Die Selbsterfahrung als ein demokratisches Individuum seitens des Lehrers begründet sich somit primär in der Förderung der Selbsterfahrung der Schüler.

¹⁰⁸¹ Dewey 1963, S. 70

¹⁰⁸² Vgl. Bittner 2001, S. 20

¹⁰⁸³ Vgl. Dewey 1976, S. 58

¹⁰⁸⁴ Vgl. Dewey 1993, S. 394

¹⁰⁸⁵ Dewey 2002, S. 135

¹⁰⁸⁶ Vgl. Wirth 1966, S. 54f.

Damit die Lehrer dieser anspruchsvollen Aufgabe überhaupt begegnen können, müssen sie sich nicht nur untereinander austauschen, sondern von der wissenschaftlichen Forschung begleitet werden. Ohne die Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen bleibt der Erziehungsvorgang dagegen in Traditionen, Mythen und Vorurteilen, allgemein üblichen Lehrmethoden usw. gefangen, da die Lehrer sich bei der Auseinandersetzung mit den situativen Herausforderungen nur in dem gewohnten Rahmen der Urteilsbildung bewegen können. Dagegen betont Dewey im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft: „Er ist von dem Zwang befreit, der Tradition und besonderen Vorentscheidungen zu folgen. Da seine Urteilsfähigkeit bereichert worden ist, hat er bei der Bearbeitung individueller Situationen eine erweiterte Reihe von Möglichkeiten zur Auswahl.“¹⁰⁸⁷ Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Schule muss dabei sowohl administrative (Schule als soziale und politische Institution, ökonomische Fragen, Hygiene, Ästhetik der Architektur, Ausstattung der Schulen usw.) wie auch Aspekte der Unterrichtsgestaltung (psychologische und soziologische Forschung aber auch wissenschaftliche Erkenntnisse über den Unterrichtsstoff) umfassen.¹⁰⁸⁸ Einen besonderen Schwerpunkt bildet dabei die Entwicklung des Lehrstoffs: „Die Entdeckung eines solchen Lehrstoffes, der das Wachstum der Geschicklichkeit, des Verstehens und der Freiheit der Vernunft anreizt, ist die Hauptaufgabe, an der kooperativ gearbeitet werden muss.“¹⁰⁸⁹ Damit der Lehrer aber überhaupt den Sinn seines Handelns im Besonderen und der demokratischen Schule im Allgemeinen in ihrer sozialen und historischen Bedeutung verstehen kann, besteht außerdem die Notwendigkeit mit Hilfe der Wissenschaft „...die Welt zu erkennen, in der wir leben; ihre Kräfte zu überschauen; die Gegensätzlichkeit der Kräfte zu sehen, die um die Macht kämpfen; sich darüber klar zu werden, welche dieser Kräfte aus der Vergangenheit stammen, welche die Welt mit ihren gegenwärtigen Potenzen überlebt hat, und welche eine bessere und glücklichere Zukunft anzeigen“¹⁰⁹⁰. Schließlich ist es gerade die Philosophie, welche sich mit der Frage nach dem Ziel und dem Sinn der Erziehung beschäftigt und so die allgemeine Arbeitshypothese für die pädagogische Praxis formuliert.¹⁰⁹¹ Der Sinn der Pädagogik kann dabei immer nur spekulativ bzw. hypothetisch bestimmen, was auf der Grundlage der bisherigen Erkenntnisse die sinnvollsten Erziehungsziele sind. Diese philosophischen Hypothesen wie auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse sind aber nur Begleiter für die pädagogische Praxis und können den Lehrern die Verantwortung für die Zielsetzungen ihres Handelns in der jeweiligen Situation nicht

¹⁰⁸⁷ Dewey 2002, S. 109

¹⁰⁸⁸ Vgl. Wirth 1966, S. 39f.

¹⁰⁸⁹ Dewey 2002, S. 143

¹⁰⁹⁰ Dewey 1986, S. 257

¹⁰⁹¹ Vgl. Dewey 2002, S. 125ff.

abnehmen. „Der wissenschaftliche Inhalt der Erziehung besteht aus jedem beliebigen aus andern Gebieten ausgewählten Stoff, der den Erzieher – ob Verwaltungsbeamter oder Lehrer – befähigt, alle Handlungen klarer und tiefer zu sehen und durchzudenken. Sein Wert liegt weder darin Ziele zu liefern, noch ihn mit fertig gemachten Regeln zu versehen. Die Erziehung ist eine Art des Lebens, des Handelns.“¹⁰⁹² So betont Dewey im Hinblick auf die Grenzen der wissenschaftlichen Begleitung: „Denn es gibt überhaupt keine erzieherische Maßnahme, die nicht im hohen Grade komplex ist; das heisst, die nicht viele andere Bedingungen und Faktoren enthält als in dem wissenschaftlichen Ergebnis eingeschlossen sind.“¹⁰⁹³ Die Situationen in der pädagogischen Praxis sind immer einmalig, da die Personen und die Umstände sich durch ihre je eigene Qualität auszeichnen und nicht durch wissenschaftliche Erklärungsmuster fassbar sind. „Die Eltern und der Erzieher bearbeiten Situationen, die einander nie wiederholen. Genaue quantitative Bestimmungen sind weit davon entfernt, den Bedürfnissen solcher Situationen gerecht zu werden, denn sie setzen Wiederholung und genaue Gleichförmigkeit voraus.“¹⁰⁹⁴ Die Wissenschaft und die Philosophie können den Lehrern bei der Urteilsbildung durch eine erweiterte Perspektive auf den Sachverhalt helfen, das Urteil über eine gegebene Situation liegt dabei allein in der Verantwortung des Lehrers und findet seinen Wahrheitswert in der pädagogischen Praxis. Die Wissenschaft und die Philosophie können lediglich das intellektuelle Werkzeug für den Umgang mit der jeweiligen Situation bieten, aber keine Regeln oder Anweisungen.¹⁰⁹⁵ Aufgrund der Kreativität, die dem Lehrer bei der Begegnung mit den situativen Herausforderungen abverlangt wird, steht für Dewey fest, dass die „...konkrete Tätigkeit der Erziehung eine Kunst...“¹⁰⁹⁶ ist. So ist es ein künstlerisches Geschick und nicht ein technisches Wissen oder die Kenntnis bestimmter Methoden, welche die Grundlage für den Lehrerberuf bildet. „Nur wenn in der Erziehung der Psychologe oder Beobachter und Experimentator auf irgendeinem Gebiet seine Erkenntnisse auf eine Regel zurückführt, die unveränderlich angewandt werden soll, handelt es sich um ein Ergebnis, das angreifbar und dem freien Spiel der Erziehung als Kunst schädlich ist.“¹⁰⁹⁷ Die Wissenschaften müssen den Lehrern dienen und nicht die Erziehungskunst auf formulierte Regeln der Erziehungswissenschaft reduzieren. Allein der Lehrer ist der Experte für die pädagogische Praxis und kann deshalb die Verantwortung nicht an die Wissenschaft abgeben. „Von einem

¹⁰⁹² Ebd. S. 135

¹⁰⁹³ Ebd. S. 108

¹⁰⁹⁴ Ebd. S. 130

¹⁰⁹⁵ Vgl. ebd. S. 112

¹⁰⁹⁶ Ebd. S. 105

¹⁰⁹⁷ Ebd. S. 105

Lehrer, der in verständnisvoller Weise sowohl die individuellen geistigen Operationen seiner Schüler studiert wie auch den Einfluss des Schulumilieus auf diese Operationen erkennt, darf man erwarten, dass er selbst Lehrmethoden – hier im engeren fachlichen Sinn des Wortes verstanden – entwickeln wird, die am besten geeignet sind, gute Erfolge in bestimmten Fächern zu erzielen, wie zum Beispiel in Lesen, Geographie und Algebra.“¹⁰⁹⁸ Konsequenterweise verlangt Dewey von den Lehrern, wenn sie sie keinen Zusammenhang zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und der Situation sehen, sich auf ihre eigene Urteilsfähigkeit zu verlassen. „Wenn in irgendeinem besonderen Fall die Studenten keine Beziehung zwischen dem Gelernten und der Schulsituation sehen, sollten sie – anstatt von dem Gelernten eine Regel abzuleiten versuchen – sich auf ihr Urteil verlassen, wie es durch theoretisches Lernen entwickelt worden war und wie dieses unbewusst operieren konnte.“¹⁰⁹⁹ So wichtig die Förderung des gelingenden pädagogischen Handelns durch die Wissenschaft ist, so ist doch der Lehrer der alleinige Experte für die pädagogische Praxis. Das Verhältnis zwischen den Lehrern und den Wissenschaftlern ist somit nicht hierarchisch, so dass die Wissenschaftler den alleinigen Zugang zur Wahrheit für sich beanspruchen und die Lehrer ein anwendungsbezogenes Praxiswissen haben. Eine solche hierarchische Kategorisierung würde genau dem Dualismus von Erfahrungswissen und wahrer Erkenntnis entsprechen, gegen den sich Deweys ganzer philosophischer Ansatz wendet. Vielmehr haben Lehrer wie Wissenschaftler durch die Erfahrung einen gleichberechtigten Zugang zur Wahrheit und stehen somit in einem demokratischen Verhältnis zueinander. So wie die Wissenschaftler die Lehrer bei der Reflexion der Erfahrungen und bei der Ausrichtung neuer Handlungsweisen unterstützen sollen, so sollen auch die Lehrer durch ihre Erfahrungen und Erkenntnisse Impulse für die wissenschaftliche Forschung geben. „Ein stetiger Fluss von weniger formalen Berichten über besondere Schulangelegenheiten und Resultate wird gebraucht.“¹¹⁰⁰ Die Laborschule ist also weniger ein Experimentierfeld für wissenschaftliche Annahmen, sondern ein Ort des gemeinsamen Experimentierens von Lehrern und Wissenschaftlern, um neue Wege in der Erziehungspraxis zu erkunden. Besonders in der Anfangsphase der Laborschule in Chicago gab es noch keine weit entwickelten wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden, weshalb der Austausch mit der Praxis grundlegend für die Entwicklung der Wissenschaft war. Die wissenschaftliche Untersuchung bestimmte sich somit anfangs durch das Sammeln von Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis.¹¹⁰¹ Untersuchungsobjekt der

¹⁰⁹⁸ Dewey 2002 (b), S. 39

¹⁰⁹⁹ Dewey 2002, S. 113

¹¹⁰⁰ Ebd. S. 121

¹¹⁰¹ Vgl. Wirth 1966, S. 188f.

Erziehungswissenschaft war das erfolgreiche Handeln einzelner Lehrer, um durch diese einen Ansatz für die Entwicklung der Lehre zu haben. Dem Inhalt der wissenschaftlichen Forschung sind grundsätzlich keine Grenzen gesetzt, solange sie der Verbesserung der gegenwärtigen Praxis dienen. Dazu gehört auch das Wissen wie man Räume belüften und Heizen muss, um eine gute Lernsituation zu fördern.¹¹⁰² Die wissenschaftlichen Erkenntnisse machen den Lehrer schließlich selbst zum Forscher, da er allein in der Lage ist, die jeweiligen Erkenntnisse in der gegebenen Situation anzuwenden und eventuell weiterzuentwickeln.¹¹⁰³

Der Lehrer ist Forscher im Namen der Verbesserung seiner eigenen Kunstfertigkeit.

Durch die an der Laborschule beteiligten Gruppen ist sie das beste Beispiel für die demokratische Gesellschaft, wie Dewey sie sich vorstellt. So sind die Klassengemeinschaften, die Lehrgemeinschaft und die Gemeinschaft der Wissenschaftler untereinander und miteinander durch ihre demokratische Praxis bestimmt. So verfolgen alle unterschiedliche Interessen (die Schüler die Überwindung der problematischen Situation, die Lehrer die gekonnte Ausrichtung problematischer Situationen und die Wissenschaft die Erkenntnis neuer Prinzipien) und fördern gerade dadurch das Wachstum von Wissen durch die Macht neuer Erfahrungen. Diese allgemeine Zielsetzung der Wachstumsförderung der Erfahrungsmöglichkeiten gilt als das höchste Ziel der Laborschule, wobei die konkrete Gestaltung von den Bedingungen der jeweiligen Schule abhängig ist. „We do not expect to have other schools literally imitate what we do. A working model is not something to be copied; it is to afford a demonstration of the feasibility of the principles, and of the methods which make it feasible.“¹¹⁰⁴ Es gibt nicht die Laborschule als ein fertiges Modell, sondern jede Schule muss sich gemäß ihrer Möglichkeiten und Interessen ihr eigenes Konzept entwickeln.¹¹⁰⁵ So können z.B. die zu vermittelnden Inhalt nicht gleich sein, weil die Geschichte jeder Nation anders ist und dementsprechend sich auch unterschiedliches Wissen gebildet hat. Der Experimentalismus im Rahmen einer demokratischen Praxis bezeichnet nur eine Vorgehensweise, die konkreten Zielsetzungen und Interessen hängen von der jeweiligen Kultur ab. So lässt sich auch zeigen, wie unterschiedlich in verschiedenen Ländern Deweys Idee der Laborschule umgesetzt wurde.¹¹⁰⁶ Das Grundlegendste an der Laborschule bleibt die demokratische Praxis als Rahmen des experimentellen Vorgehens und die damit einhergehende moralische Pflicht zur Förderung der gegenseitigen Selbstsorge des demokratischen Individuums.

¹¹⁰² Vgl. Dewey 2002, S. 116

¹¹⁰³ Vgl. ebd. S. 121f.

¹¹⁰⁴ Dewey 1976, S. 56

¹¹⁰⁵ Vgl. Hickman 2000, S. 6

¹¹⁰⁶ Vgl. Popkewitz 2005

6.9 Die demokratische Schule in Abgrenzung zur traditionellen Schule

Die Schule als Ort der demokratischen Lebenspraxis ist als Gegenmodell zur herrschenden traditionellen Schulpraxis ihrer Zeit und ihrer Art der Wissensvermittlung zu verstehen. Unter der traditionellen Schule verstand Dewey die in Neuengland verbreitete Schulpraxis, die stark vom britischen Puritanismus geprägt war und sich so durch Drill und Strenge als pädagogische Mittel auszeichnete.¹¹⁰⁷ Die Kindheit galt als Vorbereitung für das zukünftige Leben in der Gesellschaft und war durch die Disziplinierung des Kindes zum anständigen Bürger bestimmt. Ausgangspunkt des traditionellen Schulunterrichts war ein festgelegter Wissensbestand, gewisse praktische Fähigkeiten und bestimmte moralische Eigenschaften, welche den Schülern als Grundlage für das zukünftige Leben in der Gesellschaft vermittelt werden mussten. Das traditionelle Erziehungsdenken zeichnet sich dementsprechend für Dewey durch drei Merkmale aus: Weitergabe eines Vorrats an Wissen und Fertigkeiten der Vergangenheit, sittliche Erziehung im Sinne herrschender Normen und Regeln und die Trennung der Schule durch ihre Organisation (Gestaltung des Schulzimmers, Prüfungen, Disziplinierungswahn usw.) von allen anderen sozialen Einrichtungen der Gesellschaft.¹¹⁰⁸ Der wesentliche Unterschied zu Deweys Schulkonzept ist dabei nicht in erster Linie auf der inhaltlichen Ebene zu suchen, sondern vielmehr auf der Ebene der sozialen Beziehung. „Vom ethischen Standpunkt aus betrachtet liegt die tragische Schwäche der jetzigen Schule darin, dass sie sich bemüht, zukünftige Mitglieder des Gemeindewesens in einer Umgebung zu erziehen, in der die Bedingungen des sozialen Geistes vollständig fehlen.“¹¹⁰⁹ Die traditionelle Schule versucht die Schüler mit erzieherischen Mitteln auf ein soziales Leben vorzubereiten, welche selbst nicht Teil des sozialen Lebens sind und deshalb auch keinen sozialen Charakter bei den Schülern ausprägen können.¹¹¹⁰ „Die Schule hat als Institution die Bedingungen produziert, die die Bildung einer moralisch handelnden und sich selbst leitenden Persönlichkeit unmöglich machen.“¹¹¹¹ So entwickelt sich in der traditionellen Schulpraxis die Unterrichtsgestaltung nicht aus dem Gemeinschaftsleben in der Klasse, sondern bestimmt sich durch Belehrung und Prüfung der Schüler im Hinblick auf einen zu vermittelnden Wissensbestand. Zwar geht auch Dewey von einem Wissensbestand aus, den es zu vermitteln gilt, doch hat der Wissensbestand keinen Selbstzweck, sondern wird über das gemeinsame Leben in der Schule eingeführt. Das Wissen ist nicht etwas als wahr Gegebenes, welches die

¹¹⁰⁷ Vgl. Suhr 1994, S. 31ff.

¹¹⁰⁸ Vgl. Dewey 1963, S. 31f.

¹¹⁰⁹ Dewey 2002, S. 29

¹¹¹⁰ Vgl. Dewey 1976, S. 10

¹¹¹¹ Apel 1974, S. 140

Schüler für ihr späteres Leben ausrüsten soll, sondern vielmehr entspringt die Notwendigkeit der Wissensaneignung aus den praktischen Tätigkeiten innerhalb des Unterrichts. Dabei ist die Wissensvermittlung in eine demokratische Praxis eingebunden, welche vom Schüler ein moralisches Handeln verlangt. So ist die Überwindung problematischer Situationen und der damit einhergehende Wissenserwerb nicht unabhängig von der demokratischen Kommunikation und der gegenseitigen Hilfestellung möglich. In der traditionellen Schule gibt es eine Trennung zwischen Wissensvermittlung und Moralerziehung, was beide ihrer notwendigen Verbindung beraubt und zu einem künstlichen Vorgehen führt. „Wenn zwischen den Methoden und Stoffen des Erkennens und des moralischen Wachstums keine innige organische Verbindung besteht, muß man auf besonderen Moralunterricht und besondere Formen der Zucht zurückgreifen: die Erkenntnis wird nicht hineingebaut in das normale Triebleben des Handelns und in die Lebensanschauungen, während die Sittlichkeit zum Moralismus, d.h. zu einem Schema einzelner Tugenden entartet.“¹¹¹² Die traditionelle Schule ist somit kein Ort des moralischen und sozialen Lebens, sondern ein Ort, wo auf dieses vorbereitet werden soll. Dadurch verliert auch der Unterrichtsstoff seine eigentliche Bedeutung für die geistige Entwicklung. „Herauslösung des Stoffes aus den sozialen Zusammenhängen ist in Wirklichkeit beim gewöhnlichen Lauf der Dinge das Haupthindernis für die Sicherung einer allgemeinen geistigen Schulung.“¹¹¹³ Bei Dewey entwickelt sich der Unterrichtsstoff aus den sozialen Zusammenhängen und führt die Schüler so auch wieder zu neuen Aufgabenstellungen. Dies bedeutet auch, dass es eine große Freiheit bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials und der Lehrmethoden geben muss, um so der sich entwickelnden Situation, der Besonderheit jedes Schülers wie auch der Lehrer gerecht zu werden. „Die Methode des einen unterscheidet sich von der des anderen (und mit Recht), wie sich seine ursprünglichen Fähigkeiten, seine früheren Erfahrungen und seine Neigungen von denen des anderen unterscheiden.“¹¹¹⁴ Der Freiheitsspielraum von Lehrer und Schüler im Unterricht selbst ist eine grundlegende Erfahrung für die Verwirklichung demokratischer Verhältnisse. „Da die Freiheit des Geistes und die Freiheit des Ausdruckes die Wurzel aller Freiheit bilden, stellt die Verneinung der Erziehungsfreiheit ein Verbrechen gegen die Demokratie dar.“¹¹¹⁵ Die Gleichförmigkeit des Lehrstoffs und der Unterrichtsmethoden in der traditionellen Schule führt dagegen zu einer Gleichbehandlung aller Schüler am Maßstab einer gegebenen Norm und damit zu der Vernachlässigung der situativen Anforderungen und der Förderung der

¹¹¹² Dewey 1993, S. 459

¹¹¹³ Ebd. S. 97

¹¹¹⁴ Ebd. S. 230

¹¹¹⁵ Ebd. S. 263

besonderen Individualität der Schüler. „Die Hauptfeinde, die die geistige Aufnahmebereitschaft in der Schule bedrohen, sind der übertriebene Wunsch nach Gleichförmigkeit und das Verlangen nach äußeren Ergebnissen.“¹¹¹⁶ Allein schon der Aufbau der Klassenzimmer mit den festgeschraubten Schulbänken steht einem freien Miteinander und damit der individuellen Förderung entgegen. „Zunächst kann man sagen, daß es ohne äußere Freiheit der Kinder dem Lehrer praktisch unmöglich ist, die Schülerindividualitäten, mit denen er es zu tun hat, kennenzulernen.“¹¹¹⁷ Denn erst durch den Ausdruck der eigenen Individualität der Schüler kann eine Gemeinschaft von Individuen entstehen, die sich einem gemeinsamen Leben in der Schule verpflichtet fühlen. „Der unsoziale Charakter der traditionellen Schule kann gerade darin entdeckt werden, daß sie das Stillesein zu einer ersten Tugend erhoben hat.“¹¹¹⁸ Statt Stille, normgeleiteter Disziplin und einem Prüfungssystem zur Dokumentation der Vermittlung eines herrschenden Wissensbestandes bestimmt sich die demokratische Schulpraxis durch die gemeinsame Aktivität in einer freiheitlichen Atmosphäre, um Wissen durch das Handeln der Schüler seinen Wahrheitswert erfahren zu lassen.

Der entscheidende Unterschied zwischen der traditionellen und der demokratischen Schulpraxis begründet sich im unterschiedlichen Wahrheitsbegriff und der Bestimmung des Zugangs zur Wahrheit. Während in der traditionellen Schule der Lehrer im Besitz der Wahrheit ist und sich dadurch auch seine Autorität begründet, muss bei Dewey der Lehrer dem Schüler helfen, sich einen individuellen Zugang zur Wahrheit zu eröffnen. Dabei muss sich der zu vermittelnde Wissensbestand bei der Überwindung problematischer Situationen als bedeutungsvoll bewähren. Dagegen vertritt die traditionelle Pädagogik die Annahme, dass der Lehrstoff an sich schon einen Wert besäße ohne auf die Erfahrungswelt der Schüler Bezug nehmen zu müssen.¹¹¹⁹ Dementsprechend haben in der traditionellen Schule die Schüler die Aufgabe aufmerksam zuzuhören, um das wahre Wissen zu verinnerlichen, während der Lehrer durch seinen Zugang zur Wahrheit die Aufgabe hat dieses Wissen auszusprechen und den Grad der Verinnerlichung des Wissens bei den Schülern zu prüfen. Der Wert des Wissens bestimmt sich für die Schüler also durch die mit der Prüfung einhergehende Bewertung und nicht durch die mit dem Handeln einhergehende Erfahrung. Somit herrscht eine klare Trennung zwischen den Erwachsenen und den Heranwachsenden, welche durch die Vermittlung der Wahrheit überbrückt werden soll. Die Schüler sind also dem Lehrer

¹¹¹⁶ Ebd. S. 233

¹¹¹⁷ Dewey 1963, S. 72

¹¹¹⁸ Ebd. S. 73

¹¹¹⁹ Vgl. ebd. S. 57f.

hierarchisch untergeordnet und sind aufgrund des fehlenden Zugangs zur Wahrheit zu einer aufnehmenden Haltung verurteilt. „Doch die Kluft zwischen den Produkten der Erwachsenen und den Erfahrungen und Fähigkeiten der Jugend ist so weit, daß eben diese Situation eine gesteigerte aktive Beteiligung der Schüler an den Entwicklungen des Lehrgutes verbietet.“¹¹²⁰ Da die Schüler keinen Zugang zur Wahrheit haben können, können sie auch keine kritische Haltung zum Lehrstoff anführen und auch die Entwicklung des Unterrichts nicht beeinflussen. Dabei verkommt die Sprache im Unterricht zu einem Instrument zur Wissensvermittlung und Prüfung von Wissensgehalten, anstatt Teil einer gemeinsamen Praxis zur Eröffnung neuer Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zu sein.¹¹²¹ Wird dagegen den Schülern ein eigenständiger Zugang zur Wahrheit durch ihr eigenes Denken und Handeln eröffnet, verändert sich die komplette Unterrichtspraxis, die Rolle des Lehrers, die Funktion der Sprache, ohne dass sich zwangsläufig die Unterrichtsinhalte verändern müssen. Natürlich würde Dewey beim bestehenden Unterrichtsmaterial noch einiges verändern bzw. dem bestehenden Unterrichtsmaterial noch eine geschichtliche Dimension hinzufügen, um so den Zugang zur Wirklichkeit der Industriegesellschaft zu eröffnen. Der wesentliche Unterschied wird aber durch den Bezug zur Wahrheit und dem moralischen Handeln bzw. der Selbstsorge des demokratischen Individuums als Zugang zur Wahrheit bestimmt. Wird dagegen die Wahrheit jenseits der individuellen Erfahrungsmöglichkeiten bestimmt, wird die Wahrheit zu einem gegebenen Maßstab, an dem sich die Leistung der Schüler messen lässt. Der einzelne Schüler steht dabei im Wettbewerb um die Anerkennung des Lehrers, denn nur dieser kann bestimmen, ob ein Schüler die erwartete Leistung erfüllt oder nicht. „Indeed, almost the only measure for success is a competitive one, in the bad sense of that term – a comparison of results in the recitation or in the examination to see which child has succeeded in getting ahead of others in storing up, in accumulating, the maximum of information. So thoroughly is this the prevailing atmosphere that for one child to help another in his task has become a school crime.“¹¹²² Der traditionelle Schulunterricht fördert somit ein Verhalten, welches allein auf Lob und Anerkennung und die Vermeidung von Bestrafung ausgerichtet ist. Dieses Verhaltensmuster steht einer demokratischen Praxis entgegen, welche sich gerade durch die Vermittlung des individuellen Zugangs zur Wahrheit begründet. Und selbst wenn die Vermittlung demokratischer Kompetenzen im traditionellen Lehrplan steht, so ändert sich nichts an der Erziehung, da es nur um die Vermittlung eines abstrakten Gedankens geht und

¹¹²⁰ Ebd. S. 33

¹¹²¹ Dewey 1976, S. 34

¹¹²² Ebd. S. 11

nicht um eine erfahrbare Lebenspraxis.¹¹²³ Aus der individuellen Partizipation im Rahmen einer demokratischen Praxis würde so ein durch Belehrung zu vermittelndes und durch Prüfungen zu bewertendes demokratisches Normalverhalten werden, wobei ein bestimmter Sprachgebrauch und bestimmte Umgangsformen dann als demokratisch gelten.

So unterscheidet sich die durch den traditionellen Unterricht geförderte Individualität grundlegend von der Individualität, die aus der Selbstsorge im Rahmen einer demokratischen Praxis entspringt. Während die demokratische Individualität sich in der Qualität der Selbsterfahrung begründet, bestimmt sich die traditionelle Individualität durch die Bewertung der individuellen Qualitäten am Maßstab einer vorgegebenen Norm. Das individuelle Handeln richtet sich dabei an der Erfahrung von Lob und Anerkennung aus und nicht an der Erfahrung neuer Handlungsmöglichkeiten. Dass es sich bei Lob und Anerkennung durchaus um eine erfahrbare Qualität handelt steht außer Frage, doch handelt es sich dabei nicht um eine Erfahrung, welche wieder andere Erfahrungen fördert und deshalb als pädagogisch wertvoll bezeichnet werden kann.¹¹²⁴ Es ist also die Frage, ob die Ausrichtung des Handelns auf die Erfahrung von Lob und Anerkennung nicht vielmehr der Ermöglichung neuer Erfahrungen entgegensteht, anstatt sie zu fördern. Denn anstatt immer neue Interessen zu schaffen durch die Bewältigung immer neuer problematischer Situationen, wird eine Form von Subjektivität gefördert, welche durch die Befriedung des Bedürfnisses nach Anerkennung und die Vermeidung von Unlust geschaffen wird. Auch kann durch die Bestimmung der Individualität eines Schülers innerhalb einer solchen Praxis die Entwicklung des Schülers gehemmt werden. „Übertriebene Beachtung von oberflächlichen Erscheinungen (durch Tadel sowohl wie durch Ermutigung) kann zu ihrer Festlegung und damit zur Unterbindung der Entwicklung führen.“¹¹²⁵ In der demokratischen Praxis ist die Bewertung der individuellen Qualitäten am Maßstab einer gegebenen Norm dagegen sinnlos, da es um die individuellen Wachstumsmöglichkeiten der Schüler innerhalb einer Unterrichtssituation geht.

Mit Foucault kann man die Unterscheidung zwischen der demokratischen und der traditionellen Schulpraxis als zwei unterschiedliche Macht-Wissensformen bestimmen, die zu unterschiedlichen Subjektivierungsprozessen führen. So entspricht Deweys Charakterisierung des traditionellen Schulsystems Foucaults Analyse der Schule als einer Disziplinierungs- bzw. Normalisierungsanstalt, wie er sie in „Überwachen und Strafen“ vorgestellt hat. Die mit dem Prüfungswissen einhergehende Disziplinarmacht zielt auf eine Subjektivierung des

¹¹²³ Vgl. Dewey 1986 (b), S. 44

¹¹²⁴ Dewey 1963, S. 38

¹¹²⁵ Dewey 1993, S. 78

Individuums im Sinne eines vernünftigen Normalverhaltens.¹¹²⁶ Dementsprechend bestimmen sich die individuellen Qualitäten eines Schülers durch den Vergleich der erreichten Fähigkeiten mit einer geltenden Norm. Je größer die Übereinstimmung mit der Norm ist, umso mehr kann von einem vernünftigen Subjekt ausgegangen werden, welches dem von der Norm abweichenden anormalen, kranken oder verrückten Subjekt entgegensteht. Es ist dabei eine alle Verhaltensweisen des Schülers dokumentierende Mircojustiz im Schulalltag, welche den Schüler in einer ständigen Prüfungssituation verortet. Nur so kann man sich ein Bild von den Qualitäten des Schülers machen, Fortschritte erkennen und können Sanktionen zur Verbesserung veranlasst werden. Im Laufe der Schulzeit soll der Schüler den prüfenden Blick des Lehrers verinnerlichen und so zur Freiheit und Selbstständigkeit geführt werden. Die Subjektivität des normalen Menschen gilt dabei als Maßstab, wobei Foucault gezeigt hat, wie das Verständnis des menschlichen Subjekts selbst aus der Wirkung des Wechselspiels der Disziplinarmacht und des Prüfungswissens hervorgeht. Auf der Grundlage der normalisierten Menschen kann sich dann das moderne Regierungssystem (Gouvernementalität) etablieren, welches durch Anreize und Belohnungen das Subjekt zu regieren versucht. Bei Dewey haben wir dagegen Machtverhältnisse, welche nicht das Handeln im Hinblick auf eine Norm zu fördern versuchen, sondern die gemäß von Erfahrungswerten entwickelt werden und so statt einem Prüfungswissen mit einem Erfahrungswissen einhergehen. Dabei ist der Unterricht nicht durch eine Prüfungssituation bestimmt, sondern durch eine Situation, die sich durch experimentelles Handeln auszeichnet, und deshalb nicht auf Bewertungen, sondern auf Erfahrungsprozesse zielt. Die dabei angestrebte Subjektivität gilt nicht als gegeben, sondern entspringt der Problematisierung der gegebenen Situation im Hinblick auf die experimentelle Erschließung neuer Erfahrungsmöglichkeiten. Da die Erfahrung nicht einfach als ein herzustellendes Ergebnis, sondern als ein gelungener Interaktionsprozess betrachtet werden muss, ist der Entwurf als Handlungssubjekt nie unabhängig von den situativen Gegebenheiten und entzieht sich jeglichem Normalisierungsprozess. Dementsprechend hat die von Dewey angestrebte Schulpraxis auch nichts mit der von Foucault untersuchten Bio-Macht zu tun, da es nicht um die Förderung des Lebensprozesses durch Maßnahmen wie Hygiene, Rassentrennung, Sexualgebote, körperliche Ertüchtigungen usw. geht. Die Bio-Macht geht von einem bestimmten Begriff des Lebens aus, der sich an Größen wie Bevölkerungszuwachs, Produktivität der Bevölkerung, Fortschritt, Gesundheit usw. orientiert und nicht wie Deweys Lebensbegriff an der Eröffnung immer neuer Erfahrungsmöglichkeiten zur Verbesserung der individuellen und gemeinsamen Lebensqualität. Wachstum ist dabei

¹¹²⁶ Vgl. Foucault 1994, S. 238ff.

niemals vom Wachstum der individuellen Erfahrungswelt zu trennen und wird somit nicht in einem abstrakten Lebensbegriff begründet, der der Regierung der Bevölkerung entspringt. In der demokratischen Schule bei Dewey könnte man höchstens von einer demokratische Gouvernamentalität sprechen, bei der die Selbstregierung einer Gruppe sich an der Macht der Erfahrung und dem experimentellen Wissen orientiert. Die Selbstsorge des demokratischer Individuums ist dabei Ausdruck einer Lebensform, welche sich der Regierung im Sinne einer allgemeinen Norm durch die Selbstregierung im Sinne der Verbesserung der individuellen wie gemeinsamen Lebensqualität widersetzt.

6.10 Erziehung als Wachstum in Abgrenzung zum Entwicklungsgedanken in der traditionellen Pädagogik

Die Originalität von Deweys pädagogischem Ansatz wird besonders deutlich anhand der Gegenüberstellung des gängigen Verständnisses der pädagogischen Praxis im Dienst festgelegter Zielsetzungen und seiner Bestimmung der pädagogischen Praxis als kontinuierlichen Wachstumsprozess, bei dem Mittel und Zweck der Erziehung sich im Erfahrungsprozess immer wieder gegenseitig aufheben und neu begründen. Da die Trennung von Theorie und Praxis bzw. von Mittel und Zweck als eine der Grundlagen der Pädagogik gilt, und sie deshalb von ihrem Wesen her dual konstituiert ist, behauptet Jürgen Oelkers sogar, dass die Pädagogik bis heute Dewey entweder nicht verstanden oder nicht den Mut zu einer konsequenten Durchsetzung gehabt hat.¹¹²⁷ So zeichnen sich die meisten pädagogischen Entwürfe dadurch aus, dass sie zu bestimmen versuchen, was die zu erreichenden Erziehungsziele sind, um so der pädagogischen Praxis eine allgemeine Vorgabe für die Entwicklungsziele der Schüler zu geben. Dabei kann grob zwischen pädagogischen Entwürfen unterschieden werden, welche bei der Formulierung der Erziehungsziele entweder das Individuum oder die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellen.¹¹²⁸ Trotz der inhaltlichen

¹¹²⁷ Vgl. Oelkers 2000, S. 309. Ein sehr gutes Beispiel dafür liefert eine der neuesten Einleitungen zur Geschichte der Philosophie von Winfried Böhm, in der dieser die besondere Bedeutung der pädagogischen Theorie als das leitende Prinzip für die Ausrichtung der pädagogischen Praxis betont (vgl. Böhm 2007, S. 9f.). Konsequenterweise interpretiert er Dewey als einen Philosophen, der sich durch die Verweigerung der Überordnung der Theorie über die Praxis grundsätzlich der theoretischen Auseinandersetzung entzieht, und so die Natur zu einem nicht zu reflektierenden Weltsubjekt macht, dem man durch das Mittel der Erziehung als Wachstum zu dienen hat (vgl. Böhm 2007, S. 105f.). Es geht aber nicht um eine Erziehung im Dienste eines evolutionären Naturverständnisses, sondern um eine Erziehung zur Humanisierung der Industriegesellschaft, um so die Lebensbedingungen der Menschen zu verbessern. Dies verlangt nach einer Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis, um angemessen auf die problematischen Situationen der modernen Gesellschaft reagieren zu können.

¹¹²⁸ Dewey geht in verschiedenen Zusammenhängen auf diese Unterscheidung ein, wobei es meist auch um die Gegenüberstellung von neuer Erziehung, die vom Kind ausgeht und alter Erziehung, die von festen Wissensbeständen ausgeht geht (vgl. Dewey 2002, S. 84ff. und Dewey 2002, S. 230ff.).

Unterschiede wird bei beiden Positionen von einem idealen Endergebnis des Erziehungsprozesses ausgegangen, der sich als Zweck vom Mittel der Erziehung absetzt. So dient die Erziehung im Dienst der Gesellschaft dazu, den erzogenen Menschen entweder in die gesellschaftliche Ordnung zu integrieren oder aber um eine zukünftige Ordnung zu verwirklichen, wobei der erzogene Menschen jeweils ausschließlich über seine Bedeutung als aktives Gesellschaftsmitglied bestimmt wird. Die pädagogische Praxis wird so zu einem Instrument für die Durchsetzung eines Gesellschaftsverständnisses und der Mensch zu einem Mittel für die Verwirklichung festgelegter gesellschaftlicher Zwecksetzungen. Im Gegensatz dazu wird bei Theorien, die von der Förderung des Individuums ausgehen, der Mensch in seiner jeweiligen Bestimmung als höchster Zweck gesetzt. Dabei kann es sowohl um den mündigen Menschen, der durch Erziehung zur Freiheit geführt wird, wie auch um den Mensch als Naturwesen gehen, dessen Entfaltung der natürlichen Anlagen es zu schützen oder zu fördern gilt. Da die menschliche Entwicklung und ihre Vollendung von einem Ideal des menschlichen Individuums her gedacht wird und die pädagogische Praxis hier auch nur eine instrumentelle Funktion erfüllt, hält Dewey dieser Position vor: „Sie täuscht den Stil der dynamischen Auffassung vor.“¹¹²⁹ Bei den radikal kindorientierten Ansätzen der Reformpädagogik besteht sogar die Gefahr, dass gegenwärtige Kräfte und Interessen des Kindes als endgültige Werte betrachtet werden und dem Kind so grundsätzlich verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten genommen werden.¹¹³⁰ Was Dewey an all diesen Positionen kritisiert, ist nicht primär auf der inhaltlichen Ebene zu suchen (vielmehr hebt er bei vielen Klassikern der pädagogischen Theorie wie Platon, Rousseau, Kant, Hegel, Fröbel, Schelling, Herbart, Pestalozzi usw. deren besondere Bedeutung und Errungenschaften auf der inhaltlichen Ebene hervor), sondern bezieht sich auf die dualistische Struktur dieser Denkansätze. So wird meist ein ursprüngliches Prinzip und die Idee seiner Vollendung oder eine zu erhaltende oder zu verwirklichende Ordnung als Ausgangspunkt der Erziehung bestimmt, um daraus einen in sich logischen und begrifflich ausgearbeiteten Entwurf von Erziehung zu schaffen. Der Entwicklungsprozess selbst gilt dabei lediglich als eine Phase ohne einen eigenständigen Wert, weshalb die Erziehungspraxis sowie die in dieser Praxis gesammelten Erfahrungen der Wahrheit des theoretischen Ansatzes hierarchisch untergeordnet werden. Durch die hierarchische Struktur von Theorie und Praxis sind all diese pädagogischen Theorien für Dewey in ihrem Wesen undemokratisch, unabhängig davon, ob sie vom Individuum oder der Gesellschaft ausgehen: „In Wirklichkeit ist die Gegenüberstellung des „hohen Wertes der Persönlichkeit“ und des „Wertes für die

¹¹²⁹ Dewey 1993, S. 83

¹¹³⁰ Vgl. Dewey 2002, S. 91

Gesellschaft“ das Erzeugnis einer nach Grundsätzen des Feudalismus eingerichteten Gesellschaft mit ihrer scharfen Scheidung zwischen herrschenden und untergeordneten Klassen.“¹¹³¹ So wiederholt sich bei der Abgrenzung zu den bisherigen pädagogischen Theorien die grundsätzliche Kritik an der antidemokratischen und dualistischen Denkstruktur des abendländischen Denkens und dem damit einhergehenden Wahrheitsbegriff, wie Dewey sie auch in Bezug auf das traditionelle Philosophieverständnis, die vormoderne Wissenschaft, die politischen Theorien seiner Zeit und das herkömmliche Moralverständnis formuliert hat.

Ausgangspunkt der von Dewey kritisierten pädagogischen Theorien ist meist die Bestimmung eines Defizits, welches durch die Erziehung behoben werden soll.¹¹³² Dabei wird das Defizit je nach Theorie durch einen Mangel an Kenntnissen und Fähigkeiten, Freiheit und Selbstbestimmung, Kultur oder auch Natur, moralischen Eigenschaften usw. im Hinblick auf eine zu erreichende Norm oder ein angestrebtes Ideal bestimmt. Bei diesem Verständnis von Erziehung reduziert sich der Wachstumsprozess auf einen Entwicklungsprozess des Schülers aus dem Zustand des Mangels zum angegebenen Erziehungsziel. Der Blick auf die Schüler reduziert sich dabei auf die Erkenntnis des jeweiligen Grads der Unreife im Hinblick auf festgelegte Educationsergebnisse, welche sich meist aus der gegebenen Welt der Erwachsenen ableiten. „An unserer Neigung, Unreife als bloßen Mangel aufzufassen und Wachstum als etwas, was die Lücke zwischen Unreife und Reife ausfüllt, ist die Tatsache schuld, daß wir den Zustand der Kindheit vergleichend, nicht an sich betrachten. Wir behandeln ihn einfach als mangelhaft, weil wir ihn an der Erwachsenenheit als dem festen Maß messen.“¹¹³³ Indem man von bestimmten Normen und Idealen ausgeht, die ein erwachsener Mensch erfüllen soll, geht man gleichzeitig davon aus, dass der Entwicklungsprozess im Erwachsenenalter abgeschlossen ist. „Wie bedeutsam das Vorurteil von der bloß negativen Qualität der in der Unreife liegenden Möglichkeit ist, wird deutlich, wenn wir überlegen, daß es einen festen Zustand, ein bestimmtes Ziel als Ideal und Norm aufstellt; als Erfüllung der Aufgabe des Wachstums wird das beendete Wachstum angesehen, also ein Zustand des Nichtmehrwachsens; etwas, was kein Wachsen mehr ist.“¹¹³⁴ Selbst bei Theorien, die im Gegensatz zu einer bestehenden Ordnung den Wert der natürlichen Entwicklung des Schülers betonen, wird was Natur ist theoretisch gefasst, der Zustand der Entfremdung davon als ein Mangel abgegrenzt und Erziehung daraus abgeleitet.¹¹³⁵ Die Überwindung eines allgemeinen Defizits oder die Vermeidung einer anormalen oder unnatürlichen Entwicklung im Hinblick

¹¹³¹ Dewey 1993, S. 165

¹¹³² Vgl. Oelkers 2000, S. 289

¹¹³³ Dewey 1993, S. 65

¹¹³⁴ Ebd. S. 66

¹¹³⁵ Vgl. Oelkers 2000, S. 289

auf bestimmte Ideale und Normen, ist nicht mit Deweys Erziehung als Wachstum unvereinbar.

Dewey verfolgt dagegen einen ganz anderen Ansatz, indem er Wachstum weder als Entwicklung zu bestimmten Erziehungszielen hin noch als Entfaltung natürlicher Kräfte versteht, sondern als Gestaltung von Interaktionsprozessen. So gibt es für Dewey nicht Wachstum an sich im Sinne eines Entwicklungsgesetzes oder eines Ordnungsprinzips, sondern die Gestaltung von Interaktionsprozessen bestimmt sich durch die jeweilige Situation bedingte erfahrbare Qualität. Die Gestaltung von Wachstumsprozessen verlangt zwar nach der Erarbeitung von Entwicklungszielen und nach der Entfaltung von individuellen Kräften, doch sind diese nicht jenseits der jeweiligen Situation zu bestimmen. Statt von Entfremdung, Unreife oder Unerzogensein als einem generellen Zustand geht Dewey vielmehr von konkreten Problemen aus, die es zu lösen gilt, um neue Interaktionsformen zu ermöglichen. Wird Wachstum von der Gestaltung von Interaktionsprozessen her verstanden, dann sind alle Menschen jeden Alters und jeden Bildungsgrades in der gleichen Situation, da sie sich immer wieder neu an ihre Umwelt anpassen müssen. „Wenn Leben identisch ist mit Wachstum, so lebt ein Geschöpf in einem Stadium seines Lebens genauso wirklich wie in einem anderen, mit der gleichen inneren Fülle und dem gleichen Anspruch auf Absolutheit.“¹¹³⁶ Dementsprechend ist Kindheit keine auf den Zustand des Erwachsenseins ausgerichtete Entwicklung, sondern Kinder wie Erwachsene sind als lebendige Wesen den Anforderungen eines situativen Wachstums ausgesetzt, um nicht handlungsunfähig zu werden. „Der Unterschied zwischen beiden ist nicht der zwischen Wachstum und Nichtwachstum, sondern zwischen verschiedenen Formen des Wachstums, die den verschiedenen Bedingungen entsprechen.“¹¹³⁷ Dementsprechend betont Correll, dass Erziehung als Wachstum für Dewey eine natürliche Bedingung des Menschseins ist. „Erziehung ist also die Grundbedingung des Menschseins. Sie ist selbst der Prozeß der unaufhörlichen Neuorganisation der Verhaltensformen, als welcher sich das Leben darstellt.“¹¹³⁸ Dabei ist der konkrete Erziehungsprozess keinem absoluten Menschen- oder Gesellschaftsideal untergeordnet, sondern lediglich der Auseinandersetzung mit der gegebenen Situation auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen. Im Hinblick auf Deweys Naturverständnis bedeutet dies auch nicht die Unterordnung unter einen natürlichen Entwicklungsprozess, sondern die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. „Der Adressat der Theorie ist nicht die sich selbst entwickelnde Natur, sondern das sich je neuen Situationen anpassende Leben, das nicht mehr

¹¹³⁶ Dewey 1993, S. 77

¹¹³⁷ Ebd. S. 76

¹¹³⁸ Correll 1964, S. 91

einem anthropologischen Maßstab folgt...“¹¹³⁹ Unter dieser Perspektive bekommt selbst ein Begriff wie Unreife eine positive Bedeutung und wird nicht als Mangel in Bezug auf ein abstraktes Allgemeines bestimmt: „Nicht vergleichsweise, sondern an sich betrachtet bedeutet Unreife eine positive Kraft oder Fähigkeit, nämlich die Kraft zu wachsen.“¹¹⁴⁰ Die Unselbstständigkeit der Kinder ist eine Kraft, die sie für das soziale Leben öffnet. So zeigen Kinder von Anfang an ein großes Interesse an den Handlungen der Menschen und schaffen es gleichzeitig, durch ihre kindliche Art die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.¹¹⁴¹ Vom sozialen Standpunkt gesehen ist die Unreife des Kindes und die Offenheit seiner Entwicklung eine positive Bedingung, welche dem Kind erst die Möglichkeit gibt, sich innerhalb der unterschiedlichsten Umwelten einzurichten. Damit zusammenhängend ist das Kind mit der Fähigkeit ausgestattet aus früheren Erfahrungen zu lernen und erfüllt so die Grundbedingung zur Verwirklichung einer freien und selbstbestimmten Existenz.¹¹⁴² Wäre der Mensch dagegen von Geburt an mit allen Fähigkeiten ausgestattet, dann wäre seine Entwicklung nicht offen und er zu einer selbstbestimmten und freiheitlichen Existenz nicht fähig. Dieser offene Entwicklungsprozess ist nicht mit der Ausrichtung der Erziehung auf unveränderliche Ideale und Normen vereinbar, wobei der konkrete Entwicklungsprozess selbst durch bestimmte Ideale und Normen geprägt ist und auch ständig neue hervorbringt. „Erwerb von Fähigkeiten, Besitz von Wissen, Erlangung von Kultur sind keine Ziele: sie sind Zeichen des Wachstums und Mittel zu seiner Fortdauer.“¹¹⁴³ Da der Naturprozess als Gestaltung von Interaktionsprozessen nicht die Erfüllung eines Ideals oder einer Norm ist, sondern auf den erfolgreichen Erfahrungsprozess abzielt, müssen sich die Erziehungsideale und -normen durch die Erfahrungen innerhalb der pädagogischen Praxis als brauchbare Mittel und Zwecke immer wieder neu bewähren.

Grundlage für Deweys Kritik an den traditionellen Erziehungstheorien und sein Verständnis der Erziehung als Wachstum, ist eine neue Philosophie der Erfahrung.¹¹⁴⁴ So scheitern für ihn viele neuere Erziehungskonzepte, die das Erfahrungslernen in den Mittelpunkt stellen daran, dass sie keine eigenständige Theorie der Erfahrung entwickelt haben und somit, statt einen eigenständigen Entwurf für eine pädagogische Praxis vorzulegen, sich lediglich über die Opposition zum herkömmlichen Unterricht bestimmen.¹¹⁴⁵ Ein Erfahrungsprozess ist für Dewey Ausdruck einer neu gestalteten Interaktion mit der Umwelt und zeichnet sich immer

¹¹³⁹ Oelkers 2000, S. 299

¹¹⁴⁰ Dewey 1993, S. 66

¹¹⁴¹ Vgl. ebd. S. 67

¹¹⁴² Vgl. ebd. S. 69

¹¹⁴³ Dewey 1989, S. 228

¹¹⁴⁴ Vgl. Dewey 2002, S. 233

¹¹⁴⁵ Vgl. ebd. S. 234

durch eine intellektuelle, eine praktische und eine qualitative Ebene aus.¹¹⁴⁶ Damit einer Erfahrung allerdings ein erzieherischer Wert zugesprochen werden kann, muss sie eine Kontinuität zwischen vergangenen Erfahrungen, gegenwärtigem Handeln und zukünftigen Konsequenzen herstellen. „Es geht zunächst um das Prinzip der Kontinuität der Erfahrung. Dieses Prinzip ist für jede Unterscheidung zwischen pädagogisch wertvollen und pädagogisch wertlosen Erfahrungen notwendig.“¹¹⁴⁷ Der Erfahrungsprozess als kontinuierlicher Wachstumsprozess des Erfahrungshorizonts ist für Dewey dabei immer von dem bewussten Handlungsentwurf abhängig. Denn erst bei der kritischen Reflexion von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten wird durch den Bezug auf frühere Erfahrungen im Hinblick auf zukünftige Handlungskonsequenzen eine begriffliche Kontinuität hergestellt, die sich dann im gegenwärtigen Erfahrungsprozess bewähren muss. Die Kontinuität des Erfahrungsprozesses ist somit nicht von einem Wachstum des Wissens um Handlungsmöglichkeiten zu trennen, welches wiederum mit einem Wachstum von Erfahrungsmöglichkeiten einhergeht. Das Ziel von Erziehung ist somit, neue Erfahrungen im Hinblick auf die kontinuierliche Weiterentwicklung der Bedeutung bisheriger Erfahrungen zu machen. Die gegenwärtige Erfahrung entspringt dabei immer einem Handlungsentwurf, der selbst als Rekonstruktion früherer Erfahrungen im Hinblick auf die Ermöglichung einer gegenwärtigen Erfahrung als gelingender Interaktionsprozess zielt. „Ich glaube schließlich, daß Erziehung als fortwährende Rekonstruktion von Erfahrung verstanden werden muß, daß es sich also bei dem Prozeß und bei dem Ziel der Erziehung um ein und dieselbe Sache handelt.“¹¹⁴⁸ Nur so kann die Bedeutung des Handelns im Hinblick auf die wachsende Erfahrung immer mehr Bedeutung gewinnen und den Menschen erziehen. „Der Zuwachs an Bedeutung entspricht der vermehrten Wahrnehmung der Beziehungen und Zusammenhänge der Tätigkeiten, in die wir verwickelt sind.“¹¹⁴⁹ Erziehung steht somit nicht im Dienst des Wachstumsprozesses, sondern geht mit diesem als neu gestalteter Interaktion bzw. Erfahrung einher. Auch wird durch ein Wachstum an Erfahrungsmöglichkeiten der Erziehungsprozess nicht überflüssig, da es nicht um irgendwelche Erfahrungen bzw. Interaktionsprozesse geht, sondern um Erfahrungen, die durch das Wachstum des Verständnisses der Beziehung einer bestimmten Handlung mit einer bestimmten Erfahrung erzieherisch auf den Schüler einwirken. So hätte ein rein evolutionärer Wachstumsbegriff, der nicht mit einem Wachstum an der Erkenntnis von Zusammenhängen

¹¹⁴⁶ Auch hier betont Dewey wieder die Abgrenzung des experimentellen von einem empirischen Erfahrungsbegriff, dem Dewey aufgrund der falschen psychologischen Annahmen und des neueren naturwissenschaftlichen Erkenntnisbegriffs keine Bedeutung für die Erziehung zuspricht (vgl. Dewey 1993, S. 354).

¹¹⁴⁷ Dewey 2002, S. 240

¹¹⁴⁸ Dewey 2001, S. 17

¹¹⁴⁹ Dewey 1993, S. 108

einhergeht, keinerlei erzieherische Wirkung auf den Menschen. Gleiches würde auch für ein rein intuitives Handeln gelten, welches zwar auch neue Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen kann aber statt zu einer kontinuierlichen Entwicklung des Wissens, eher zu vereinzelt Erfahrungen führt.

Wird der Erziehungsprozess von der Erfahrung her bestimmt, dann wird deutlich, dass Wachstum niemals ein Ziel ist, welches von seinen Mitteln getrennt ist, denn es ist gerade die Frage nach den geeigneten Mitteln, welche die Wachstumsmöglichkeiten einer gegebenen Situation bestimmt. So betont Garrison in Bezug auf das Unterrichtsmaterial: „Educational value is not intrinsic to the subject matter. The value of any given subject matter depends on its contribution to the growth of the learner.”¹¹⁵⁰ Das Material muss somit helfen, das Interesse des Kindes über sich hinauszuführen und so zu einer Erweiterung der bisherigen Bedeutungen führen. Dementsprechend kann Oelkers formulieren: „Dewey lehnt einen Kanon ab und vertraut auf das experimentelle Lernen der Wissenschaft. Aber es ist nicht egal, woran man lernt.“¹¹⁵¹ Der angestrebte Wachstumsprozess ist somit immer von der gegebenen Situation und den begrifflichen und praktischen Mitteln des Handelnden abhängig. „Erziehung bedeutet, jeweils den Grad und die Art von Wachstum zu erhalten, die in der Gegenwart möglich sind.“¹¹⁵² Wachstum ist zwar das Ziel der Erziehung, aber was Wachstum in einer gegebenen Situation bedeutet, kann nicht im Allgemeinen beantwortet werden. Würde man dem Wachstum im Erziehungsprozess dagegen eine allgemeine und situationsunabhängige Bedeutung geben, dann verliert er seine Bedeutung für die Ausrichtung der pädagogischen Praxis und wird zu einem abstrakten Begriff ohne Bezug zu konkreten Erfahrungen. Vielmehr bietet die Ermöglichung von gegenwärtigen Wachstumsprozessen auch die Grundlage, zukünftige Wachstumsprozesse zu gestalten. „Wer sich auf die Ansprüche einläßt, die in der gegenwärtigen Situation gestellt sind, wer diesen gerecht zu werden versucht, wer auf sie eingeht, der tut alles, was getan werden kann, um sich auf die Zukunft vorzubereiten, deren Ansprüche wiederum in Gestalt von spezifischen Situationen erscheinen.“¹¹⁵³ Oder in den Worten Deweys: „Wir leben immer in der Gegenwart und nur dadurch, daß wir in jedem Augenblick die volle Bedeutung aus der jeweils gegenwärtigen Erfahrung ziehen, werden wir vorbereitet, dasselbe auch in der Zukunft zu tun.“¹¹⁵⁴ So wächst die Fähigkeit, sich zukünftigen Problemen zu stellen, durch die Erfahrung mit dem Lösen von gegenwärtigen Problemen. „Am wichtigsten ist es, im Auge zu behalten, daß

¹¹⁵⁰ Garrison 1998, S. 70

¹¹⁵¹ Oelkers 2002, S. 19

¹¹⁵² Dewey 1989, S. 228

¹¹⁵³ Schreier 2001, S. 79

¹¹⁵⁴ Dewey 1963, S. 61

einzig das selbständige Problemlösen zur Entwicklung der Problemlösefähigkeit einer Person führt.“¹¹⁵⁵ Beim Erziehungsprozess geht es also nicht um den Erwerb bestimmter Wissensbestände oder Fähigkeiten für das spätere Leben, sondern um das Einlassen auf einen Wachstumsprozess, aus dem neues Wissen und neue Fähigkeiten hervorgehen. So betont Dewey, „..., daß eine Entwicklung nur dann dem Kriterium der Erziehung als Wachstum entspricht, wenn sie zu fortgesetztem weiteren Wachstum anregt.“¹¹⁵⁶ Die Bedingung dafür ist aber immer wieder, mit den gegebenen Mitteln das gegenwärtige Wachstum zu fördern. Dagegen betont er in Bezug auf eine Erziehung, die durch die Entwicklung auf festgelegte Erziehungsziele bestimmt ist: „Erziehung als Vorbereitung erwartet den künftigen Effekt aus gegenwärtigen Anstrengungen, also vernachlässigt den Prozeß der Bearbeitung immer neuer Möglichkeiten, die sich in jeder nachfolgenden Gegenwart anbieten.“¹¹⁵⁷ Schließlich verlangt Erziehung als Wachstum eine besondere Aufmerksamkeit auf die Individualität jedes Schülers, da nur so auf der Grundlage dessen bisheriger Erfahrungen ein kontinuierliches Wachstum des Erfahrungshorizonts ermöglicht werden kann. Erziehung wird so für den Schüler durch sein gegenwärtiges Handlungsziel und die dabei verwendeten Mittel erfahrbar und muss nicht durch Mittel, die nicht dem gegenwärtigen Handeln dienen, gefördert werden. Die vernünftigste Förderung des gegenwärtigen Wachstumsprozesses wird durch ein experimentelles Vorgehen im Rahmen einer demokratischen Praxis ermöglicht, da nur so die bestmöglichen Handlungshypothesen im Austausch mit anderen erarbeitet werden können und sich dann durch die Erfahrung bewähren müssen. „Können wir überhaupt einen Grund finden, der nicht letztlich doch auf die Überzeugung zurückzuführen wäre, dass demokratisch geregelte soziale Belange eine bessere Qualität menschlicher Erfahrungen fördert – eine solche nämlich, die allgemein zugänglich ist und den Erwartungen entspricht – als das bei nicht- oder antidemokratischen Formen des sozialen Lebens der Fall wäre?“¹¹⁵⁸ Durch den Austausch mit anderen und der gegenseitigen Förderung in der demokratischen Praxis wird gleichzeitig die Grundlage für ein kontinuierliches Wachstum des Erfahrungshorizonts geboten, da Handlungsentwürfe, welche einen Bezug zu früheren Erfahrungen aufbauen bzw. die Erfahrungen anderer berücksichtigen, die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden Interaktion bzw. eines Erfahrungsprozesses erhöhen und so die Bedeutung bisheriger Handlungen vertiefen. Gleichzeitig sichert die Anerkennung der demokratischen Praxis für die Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen auch den zukünftigen Wachstumsprozess,

¹¹⁵⁵ Shook 2001, S. 24

¹¹⁵⁶ Dewey 1963, S. 48

¹¹⁵⁷ Oelkers 2000, S. 301

¹¹⁵⁸ Dewey 2002, S. 241

da sie eine Verbesserung einer gegenwärtigen Situation anstrebt, ohne vorgegebene Ergebnisse zu erreichen. Nur durch ein experimentelles Vorgehen im Rahmen der demokratischen Praxis wird die hierarchische Position festgelegter Ziele oder theoretischer Entwürfe durch die Reflexion der besten Mittel und die tatsächlichen Erfahrungswerte immer wieder infrage gestellt. So betont Oelkers: „Dewey ist der erste Autor der Pädagogik, der für die fortlaufende Erfahrung keine Fundierung anbietet, sondern sich auf differente Prozesse einläßt, zwischen denen nur dann Ausgleich und Übersetzung möglich ist, wenn demokratische Verhältnisse herrschen.“¹¹⁵⁹ Die Grundlage für die Verwirklichung des fortwährenden Erziehungsprozesses ist dabei die Selbstsorge des demokratischen Individuums. Die Selbstsorge zielt auf die Selbsterfahrung, welche nur durch die Gestaltung von neuen Interaktionsprozessen durch ein demokratisches Handlungssubjekt möglich ist. Das demokratische Handlungssubjekt entspringt dem demokratischen Selbstbewusstsein, welches das eigene Handeln in einem fortwährenden Wachstumsprozess des Wissens verortet. Der Wachstumsprozess des Wissens wiederum begründet sich in der Erfahrung, welche immer die Selbsterfahrung des demokratischen Handlungssubjekts ist. Wie bereits gezeigt wurde, ist der Wachstumsprozess des Wissens bei Dewey nicht von der demokratischen Ethik zu trennen und diese wiederum nicht von der Erfahrung, welche mit dem demokratischen Handeln für das Individuum einhergeht. Erst die Ausrichtung des individuellen Handelns auf die Selbsterfahrung als ein demokratisches Individuum schafft die Aufhebung von Mittel und Zweck, da die demokratische Praxis als Mittel in ihrem Zweck des Wachstums des Wissens in der Erfahrung als einer durch die demokratische Praxis neu gestalteten Interaktion aufgeht. Somit ist die Sorge um sich als ein demokratisches Individuum gleichzeitig die Sorge um einen kontinuierlichen Wachstumsprozess des Wissens, da nur so die Selbsterfahrung ermöglicht wird. „Keine Erfahrung ist pädagogisch, wenn sie nicht erstens das Wissen vergrößert und zweitens das Wissen systematischer ordnet und strukturiert.“¹¹⁶⁰ Die Selbsterfahrung des demokratischen Individuums ist somit eine pädagogische Erfahrung, da sowohl das Wissen durch das experimentelle Vorgehen erweitert, wie auch immer wieder geordnet und strukturiert wird. Die Schule kann die von Dewey geforderte Aufgabe Wachstum zu sichern nur gewährleisten, wenn sie die Schüler zur Selbstsorge erzieht, denn Wachstum bestimmt sich über die Fähigkeit zu lernen und diese geht mit der sorgenden Einflussnahme auf das eigene Denken und Handeln einher.

Die Vermittlung der Selbstsorge des demokratischen Individuums muss dabei vor dem Hintergrund von Deweys Analyse der Industriegesellschaft als das historisch vernünftigste

¹¹⁵⁹ Oelkers 2000, S. 313

¹¹⁶⁰ Dewey 1963, S. 91

Erziehungsziel verstanden werden. So muss bei Dewey grundsätzlich zwischen seiner allgemeinen Bestimmung der Erziehung als Wachstum und der historisch vernünftigsten Form diesen Wachstumsprozess zu fördern, unterschieden werden. Wenn Dewey Erziehung als Wachstum bestimmt und nach der Vermittlung von Erfahrungen im Unterricht verlangt, die auch in Zukunft ein nachhaltiges Wachstum fördern sollen, so formuliert er ein allgemeines Ziel, welches so lange bedeutungslos bleibt, bis die konkreten Mittel dazu formuliert werden. Die konkreten Mittel sind aber wiederum von konkreten Zielsetzungen abhängig, die sich nur aus der Analyse der wachstumsfördernden Bedingungen in der jeweiligen Situation bestimmen. Die Frage, was das Ziel der modernen Schule ist, hängt also von der Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen ab, da nur so die Bestimmung der konkreten Mittel zur Förderung des Wachstums in dieser historischen Situation möglich ist, und was damit zusammenhängend die konkreten Ziele sind. So ist das Ziel der Erziehung als Wachstum in einer modernen Industriegesellschaft die Förderung der Partizipation aller Individuen an der demokratischen Gestaltung der Industriegesellschaft, was gerade durch die Selbstsorge des demokratischen Individuums gewährleistet wird. Auch wenn es naheliegen würde, die demokratische Praxis mit Erziehung als Wachstum grundsätzlich gleichzusetzen, muss auch hier die Wechselwirkung von Zweck und Mittel berücksichtigt werden, die sich in der erfahrbaren Qualität aufhebt. Die demokratische Praxis als Selbstzweck zu bestimmen würde die Gefahr beinhalten, die Möglichkeit einer kritischen Haltung gegenüber dem aus der historischen Analyse entwickelten Verständnis der demokratischen Praxis aufzugeben. Würde man Erziehung als Wachstum in seiner Allgemeinheit als Selbstzweck ansehen, dann würde es sich nicht mehr um eine konkrete Handlungshypothese handeln, die sich immer wieder in den jeweiligen Kontexten zu bewähren hätte, sondern um eine an Darwins Evolutionstheorie orientierte naturalistische Lehre. Vielmehr müssen Wachstum und demokratische Praxis als Wechselspiel von Mittel und Zweck verstanden werden, wobei dieses Wechselspiel als Mittel nur dem Zweck der Verbesserung bzw. Steigerung der Lebensqualität der Menschen dienen kann. Nur durch die Anerkennung der erfahrbaren Qualität und die Frage nach den Mitteln ihrer Ermöglichung, ist die Überwindung des dualistischen Denkens möglich, der sich Deweys ganzes Werk widmet. Und nur so bleibt auch eine kritische Wachsamkeit erhalten, welche sich den Erfahrungen der Menschen verpflichtet fühlt. „Alles hängt vielmehr von der Qualität der gemachten Erfahrung ab. Diese Qualität einer Erfahrung hat zwei Aspekte. Der erste ist, ob die Erfahrung angenehm oder unangenehm ist, der zweite, welchen Einfluss eine Erfahrung auf spätere Erfahrungen hat.“¹¹⁶¹ Auf die pädagogische Praxis bezogen bedeutet

¹¹⁶¹ Dewey 2002, S. 236

dies, dass es erstens die Erfahrungswerte der Schüler und Lehrer in der pädagogischen Praxis sind, die die Grundlage für die konkrete Unterrichtsgestaltung bieten, wie auch die gemachten Erfahrungen grundsätzlich als Mittel für das langfristige Ziel der Verbesserung der Lebensqualität dienen. Dazu muss in der modernen Schule der Unterrichtsstoff sowohl die Partizipation der Schüler an einer demokratischen Mitgestaltung der Industriegesellschaft vermitteln, wie auch eine Weiterentwicklung der individuellen Interessen und der damit einhergehenden ästhetischen Erfahrung fördern. Die Bestimmung der Erziehung als Wachstum ist somit nicht als ein neues Erziehungskonzept zu verstehen, sondern viel grundlegender die Aufforderung an die Pädagogik, den jeweiligen Bedingungen gemäß Erziehungskonzepte zu entwickeln, durch die ein nachhaltiges Wachstum des Erfahrungshorizonts zur Verbesserung der Lebensqualität möglich wird. So betont Dewey im Hinblick auf die Verantwortung der Erziehenden, „...daß Erziehung als solche keine Ziele hat. Nur Menschen, Eltern, Lehrer usw. haben Ziele, nicht ein abstrakter Begriff wie Erziehung.“¹¹⁶²

6.11 Das Wachstum individueller Interessen als Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung

Deweys Verständnis des natürlichen Wachstumsprozesses begründet sich in seiner Auseinandersetzung mit Darwins Evolutionstheorie, weshalb er Wachstum als den fortwährenden Anpassungsprozess von Organismus und Umwelt bestimmt. Natur ist dabei als ein evolutionärer Prozess zu verstehen, der sich jeglicher Teleologie verweigert und sich somit auch nicht auf die Verwirklichung ursprünglicher Kräfte bezieht. Dieses evolutionäre Naturverständnis führt aber nicht zu einem Denken der Beliebigkeit, da jede Situation neben dem sich vollziehenden Interaktionsprozess durch unveränderliche Bedingungen geprägt ist, die als gegebene Wirklichkeit die Konstitution einer Situation mitbestimmen. So ist auch der Erziehungsprozess von natürlichen Bedingungen bestimmt, die als gegebene Wirklichkeit bei der Ausrichtung der pädagogischen Praxis berücksichtigt werden müssen. „„Natur“ ist gewiß ein unbestimmter sozusagen bildlicher Ausdruck; eines aber enthält er: daß der Erfolg jeder Erziehung an gewisse Bedingungen gebunden ist; solange wir diese Bedingungen nicht erkannt und unsere praktischen Maßnahmen ihnen angepaßt haben, müssen die idealsten und höchsten Erziehungsziele Schaden nehmen; solange sind sie mehr sentimentale Worte als

¹¹⁶² Dewey 1993, S. 147

wirksame Kräfte.“¹¹⁶³ So ist die natürliche Veranlagung des Menschen ein wichtiger Aspekt bei der Ausrichtung der pädagogischen Praxis, ohne dass sich aus dieser die Zielsetzung des Erziehungsprozesses ableiten lässt. „Die naturgegebenen, angeborenen Kräfte bilden die anregenden und beschränkenden Mächte aller Erziehung; andere Ergebnisse oder Ziele sind ihnen jedoch nicht zu entnehmen.“¹¹⁶⁴ Trotz der Anerkennung der Macht der natürlichen Veranlagungen des Menschen geht es Dewey nicht um eine Erziehung, die sich in den Dienst der angeborenen Kräfte oder gar der Natur des Menschen stellt, sondern um eine Erziehung, welche die natürlichen Bedingungen berücksichtigt. „Es gibt keine solchen fertigen Kräfte, die darauf warten, betätigt und dadurch geübt zu werden. Es gibt allerdings eine große Zahl angeborener Tendenzen, instinktiver Formen des Handelns, die in den ursprünglichen Verknüpfungen der Neuronen im Zentralnervensystem begründet sind.“¹¹⁶⁵ So sieht Dewey die besondere Leistung Rousseaus gerade darin, den natürlichen Kräften überhaupt erst ihren Wert für die Erziehung zugesprochen zu haben, wobei er den Fehler gemacht hat, in diesen einen Selbstzweck zu erkennen. „Rousseau leitete eine dringend nötige Umgestaltung der Erziehung ein und hatte recht mit der Behauptung, daß der Bau und die natürliche Betätigung der Organe gegebene Bedingungen für jede Erziehung zum Gebrauch dieser Organe seien; von Grund aus unrichtig aber ist die Annahme, daß in ihnen nicht nur die Ausgangspunkte, sondern auch die Ziele ihrer Entwicklung lägen.“¹¹⁶⁶ Statt der Entfaltung natürlicher Kräfte und Veranlagungen geht es Dewey in der Gestaltung der pädagogischen Praxis um die Förderung des Wachstumsprozesses der individuellen Interessen der Schüler. Die individuellen Interessen sind dabei nicht als eine natürliche Veranlagung des Menschen zu verstehen, sondern als das Ergebnis von Anpassungs- bzw. Interaktionsprozessen, in die die natürlichen Veranlagungen als ein wichtiges Element mit einfließen. Das Wachstum der individuellen Interessen zu fördern verlangt somit, die Anerkennung der gegebenen individuellen Interessen als Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit und die Berücksichtigung der natürlichen Veranlagungen als wichtiges Element bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen. Bei Dewey kommt es aber trotz der Hinwendung zu den Veranlagungen und Interessen des Kindes durch seinen evolutionstheoretisch-experimentellen Ansatz nie zu einer Mythisierung des Kindes, wie es in der reformpädagogischen Bewegung in Deutschland der Fall war.¹¹⁶⁷ Auch begeht er nie den Fehler, die Anerkennung der natürlichen Veranlagungen eines Kindes mit dessen Beurteilung

¹¹⁶³ Ebd. S. 157

¹¹⁶⁴ Ebd. S. 155

¹¹⁶⁵ Ebd. S. 91

¹¹⁶⁶ Ebd. S. 155

¹¹⁶⁷ Vgl. Popp 2001, S. 89

zu verwechseln: „Die Erziehung muß ihn nehmen wie er ist; daß ein bestimmtes Einzelwesen diese und gerade diese Ausstattung hat, ist eine grundlegende Tatsache. Auf welche Weise sie zustande gekommen ist, ob sie von seinen Ahnen her stammt oder nicht, ist für den Erzieher nicht besonders wichtig im Vergleich mit der Tatsache, daß sie da ist.“¹¹⁶⁸ Die Förderung des Wachstums der individuellen Interessen ist vielmehr als eine auf die erfahrbare Qualität ausgerichtete Praxis zu verstehen, bei der es um die Vermittlung einer individuellen Beziehung zur Wahrheit geht.

Ein Interesse erwächst immer aus der Wechselwirkung zwischen der durch die natürlichen Veranlagungen und Erfahrungen bestimmten Disposition eines Menschen und seiner Umwelt. Die individuellen Interessen nur auf die gegebenen Veranlagungen zurückzuführen würde dagegen diesen jeglichen Inhalt rauben, da sich ein Interesse immer durch den Bezug auf etwas auszeichnet, was durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt erst kennen gelernt wurde. „Ausdrücke wie Neigung, Interesse, Trieb weisen zwar auf eine persönliche Haltung hin, in der eine Bevorzugung liegt – aber es handelt sich doch immer um eine Neigung oder einen Trieb zu, ein Interesse an gewissen Objekten oder objektiven Vorgängen, die vorausgesehen werden.“¹¹⁶⁹ Würde man die individuellen Interessen nicht durch die Beziehung zur Umwelt, sondern als eine gegebene natürliche Veranlagung begreifen, dann gäbe es für die Ausrichtung der pädagogischen Praxis lediglich die Möglichkeit, die individuellen Interessen gewähren zu lassen oder aber mit Gewalt zu dressieren. „Wäre nämlich das menschliche Handeln durch fest angelegte und damit nicht beeinflussbare Triebe oder Instinkte gesteuert, so gäbe es keine Erziehung im Sinne einer Veränderung der Triebe in Richtung auf ein fortwährendes Anpassen an die sich ändernden Situationen und Anforderungen der Welt, sondern lediglich eine Dressur der bereits vorhandenen Instinkte in Richtung auf das Tätigkeitsschema, das sie anzielen... Deshalb muss der Mensch alles erst lernen, nichts ist ihm fertig angeboren, und ohne zu lernen würde er in kurzer Zeit zugrunde gehen.“¹¹⁷⁰ Das Interesse dagegen allein als Produkt der Sozialisation zu bestimmen, würde die Handlungsmotivation des Individuums auf einen gesellschaftlichen Zwangsmechanismus oder ein einfaches Reiz-Reaktions-Schema zurückführen und es somit seiner Individualität berauben. So betont Hickman in Bezug auf Dewey: „Seiner Meinung nach ist das Reflexmodell grundsätzlich fehlerhaft da es auf „eine Abfolge von Zuckungen“ hinauslaufe, die dem komplexen Zusammenspiel von Situationen und Abläufen, aus denen selbst die schlichteste menschliche Lernerfahrung besteht, keinesfalls gerecht werden könnte. Seine

¹¹⁶⁸ Dewey 1993, S. 105

¹¹⁶⁹ Ebd. S. 169/170

¹¹⁷⁰ Correll 1964, S. 78

eigene Analyse solcher Lernerfahrung setzt denn auch nicht bei einem von außen auf den Organismus einwirkenden Reiz an, sondern sieht den Reiz als einen koordinierten Akt, der sowohl die sensorischen und motorischen Aktionen des Kindes einschließt als auch den Kontext, in dem die Situation stattfindet.“¹¹⁷¹ Das Interesse erwächst vielmehr aus dem In-der-Welt-sein des Menschen: „Der Begriff des Interesses besagt, daß Ich und Welt in einer sich entwickelnden Situation miteinander verflochten sind.“¹¹⁷² Dies bedeutet für die pädagogische Praxis, dass es allein die Auseinandersetzung mit der Umwelt ist, welche das Wachstum von Interessen fördern kann. Nicht jede Auseinandersetzung mit der Umwelt führt allerdings zu neuen Interessen, sondern Interessen begründen sich durch die mit der gelungenen Gestaltung einer Interaktion einhergehenden qualitativen Erfahrungen. „Mit Gefühlen werden die Interessen manifestiert.“¹¹⁷³ Dass die erfahrbare Qualität Interessen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt begründet, ist von besonderer Wichtigkeit, da es den Unterschied zwischen idealistischen Konzeptionen und Deweys Experimentalismus deutlich macht. So betont Dewey zwar Herbarts besondere Leistung bei der Entwicklung von Lernmaterial, welches sich an den psychologischen Voraussetzungen der Schüler orientiert, doch kritisiert er, dass das Material nicht zu einer experimentellen Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer Umwelt führt, sondern einem von den Lehrkräften entwickelten Lehrplan dient.¹¹⁷⁴ Dabei wird durchaus eine Wechselwirkung der verschiedenen Vorstellungen gefördert, bis hin zu einer ästhetischen Erfahrung, doch erwächst diese nicht aus der Wechselwirkung mit der Umwelt. So betont Dewey im Hinblick auf seinen eigenen Erfahrungsbegriff: „Aber diese Erfahrung besteht nicht aus von außen dargebotenem Material, sondern aus Wechselwirkungen zwischen angeborenen Betätigungen mit der Umwelt, die sowohl die Betätigung wie die Umwelt ständig verändern. Der Fehler der Herbartschen Theorie der Bildung durch Vorstellungen besteht darin, daß diese dauernde Wechselwirkung und die beständige Veränderung unterschätzt werden.“¹¹⁷⁵ Wird das zu vermittelnde Wissen aber nicht durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und die damit einhergehenden Unberechenbarkeiten bestimmt, dann handelt es sich nicht um einen offenen Wachstumsprozess der Interessen an Handlungsmöglichkeiten.

Wenn das Wachstum der Interessen nur durch die erfahrbare Qualität begründet werden kann, die aus der Gestaltung neuer Interaktionsprozesse mit der Umwelt erwächst, dann muss sich

¹¹⁷¹ Hickman 2004, S. 5

¹¹⁷² Dewey 1993, S. 170

¹¹⁷³ Apel 1974, S. 56

¹¹⁷⁴ Vgl. Dewey 1993, S. 100ff. Ohne an dieser Stelle genauer darauf einzugehen, sei hier wenigstens erwähnt, dass Bellmann Deweys Pädagogik als Reinterpretation von Herbarts Stufenlernen sieht, indem er als Ausgangspunkt die problematische Situation setzt (vgl. Bellmann 2007, S. 99f.).

¹¹⁷⁵ Dewey 1993, S. 112

die pädagogische Praxis durch die Überwindung problematischer Situationen bestimmen. Problematisch ist eine Situation für ein Individuum aber nur dann, wenn sie eine tatsächliche Herausforderung auf der Grundlage bisheriger Interessen ist. So gibt es keine problematischen Situationen an sich, sondern diese ergeben sich für einen Handelnden immer nur aus dem Verfolgen bestimmter Ziele. Ein Lehrer, der das Wachstum von Interessen fördern will, muss somit auf der Grundlage bestehender Interessen an bestimmten Handlungszielen problematische Situationen schaffen, um so neuen Unterrichtsstoff einzuführen. „Das Problem des Unterrichts besteht darin, einen Stoff zu finden, der den Schüler zu Betätigungen veranlaßt, die einen von ihm als bedeutsam anerkannten Zweck, ein Interesse für ihn haben, so daß die Objekte nicht als Turngeräte des Geistes, sondern als Mittel zur Erreichung von Zielen behandelt werden.“¹¹⁷⁶ Dient der neue Unterrichtsstoff tatsächlich dem Interesse an der Überwindung der problematischen Situation, dann bietet er die Grundlage für die Entwicklung neuer Interessen. Damit die neuen Interessen aus den alten Interessen überhaupt erwachsen können, ist es die Kunst der Unterrichtsgestaltung, die Schüler mit der problematischen Situation nicht zu überfordern, da sie sonst einfach als ein unlösbares Problem erscheint oder zu unterfordern, da sonst keine wirkliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmaterial verlangt wird. „Die Kunst des Unterrichts besteht zum großen Teil darin, die Schwierigkeiten neuer Probleme ausreichend groß zu machen, so daß sie das Denken anregen, aber wiederum so klein zu halten, daß neben den durch die neuen Elemente naturgemäß hervorgebrachten Verwirrungen auch lichte, vertraute Stellen vorhanden sind, von denen helfende Fingerzeige ausgehen.“¹¹⁷⁷ Das in der problematischen Situation eingeführte Lehrmaterial muss eine gewisse Kontinuität zu den bisherigen Erfahrungen herstellen und gleichzeitig eine neue Erfahrung vermitteln. Nur so ist überhaupt die Möglichkeit geboten, dass die Schüler durch ihr eigenes Forschen ihr bisheriges Wissen erweitern und der Wert des Forschens durch die mit der Überwindung der problematischen Situation einhergehende Erfahrung verstanden wird. „Es ist auch in seine Hände gelegt, günstige Bedingungen für das Gedeihen dieser Freude am Forschen herzustellen und den jungen Menschen davor zu bewahren, dass ein Zuviel an Eindrücken ihn für Neues unempfänglich macht, Routine ihn abstumpft und dogmatische Lehren ihn verknöchern oder dass er seine Kraft planlos an nichtige Dinge vergeudet.“¹¹⁷⁸ Die Förderung des Wachstums der individuellen Interessen ist dabei nicht zu trennen von der Vermittlung des Werts des Forschens, welche den Schüler in die Lage versetzt, immer wieder neue Interessen

¹¹⁷⁶ Ebd. S. 178

¹¹⁷⁷ Ebd. S. 210

¹¹⁷⁸ Dewey 2002 (b), S. 30

auszubilden. Das Interesse am Wachstum der bisherigen Interessen ist somit das Interesse am experimentellen Vorgehen. Das experimentelle Vorgehen begründet sich wiederum in der Einsicht, dass die Interaktion mit der Umwelt nicht einem allgemeinen Prinzip folgt, sondern allein in der erfahrbaren Qualität zum Ausdruck kommt. Das Interesse am Wachstum der individuellen Interessen durch eine experimentelle Vorgehensweise ist somit gleichzeitig die Vermittlung eines durch die Erfahrung begründeten Wahrheitsverständnisses.

Eine Unterrichtspraxis, die an der Vermittlung eines individuellen Bezugs zur Wahrheit an die Schüler interessiert ist, muss sich durch tatsächlich gelingende Interaktionsprozesse auszeichnen, welche durch die damit einhergehenden Erfahrungswerte die Grundlage für wahre Aussagen liefern. Um diese schwierige Aufgabe überhaupt bewältigen zu können, muss der Lehrer bei der Unterrichtsgestaltung sowohl die bisherigen Interessen der Schüler wie auch deren natürliche Veranlagung berücksichtigen. „Die Einstellung zu einer Sache, die Art, wie die Kinder an eine Sache herangehen und auf sie reagieren, ändert sich je nach dem, wie diese Sache sie anspricht, und dies hängt von den Unterschieden der natürlichen Begabung, der bisherigen Erfahrung, des Lebensplanes usw. ab.“¹¹⁷⁹ Die Unterrichtsplanung darf sich also nicht in erster Linie an der inhaltlichen Logik eines Sachverhalts, sondern muss sich an den Besonderheiten der Schüler orientieren. „Aber das Problem des Lehrers in seiner Eigenschaft als Lehrer besteht nicht darin, den Stoff zu beherrschen, sondern ihn dem Denken der Schüler so anzupassen, dass er zu einer Erweiterung ihrer geistigen Tätigkeiten führt.“¹¹⁸⁰ Um den Unterricht mit den bisherigen Erfahrungen der Schüler in Beziehung zu setzen, ist es notwendig, eine Brücke zwischen den Erfahrungen außerhalb der Schule und den Aktivitäten in der Schule zu bauen. Nur so kann die Schule bereits bestehende Interessen aufnehmen, diese weiterentwickeln und so schließlich eine Grundlage für die selbstständige Weiterentwicklung der Interessen durch das außerschulische Leben schaffen. „Vom Standpunkt des Kindes aus betrachtet, ist die große Vergeudung in der Schule eine Folge davon, dass diese unfähig ist, die außerhalb der Schule gesammelten Erfahrungen der Zöglinge genügend und frei auszunutzen, während andererseits das Kind nicht imstande ist, im täglichen Leben das zu verwerten, was es in der Schule lernt.“¹¹⁸¹ Neben der Kenntnis bisheriger Erfahrungen und Interessen ist es gerade die Berücksichtigung der natürlichen Veranlagung der Kinder, die bei der Unterrichtsgestaltung hilft. Die natürliche Veranlagung der Kinder unterteilt Dewey in vier Instinkte, die sich bei den meisten Kindern zeigen¹¹⁸²: a)

¹¹⁷⁹ Dewey 1993, S. 175/176

¹¹⁸⁰ Dewey 2002(b), S. 148

¹¹⁸¹ Dewey 2002, S. 58

¹¹⁸² Vgl. Dewey 1976, S. 29f. und vgl. Dewey 2002, S. 46f.

ein sozialer Instinkt bzw. Kommunikationsinstinkt, der sich im Mitteilungsbedürfnis und im Hang zum persönlichen Kontakt der Kinder zeigt; b) der experimentelle Instinkt, der sich im Ertasten und Ausprobieren zeigt; c) der Gestaltungsinstinkt, der Kinder dazu veranlasst Rohmaterial immer wieder spielerisch in neue Formen zu bringen; d) der expressive Instinkt, der das Geschaffene mit der Innenwelt der Kinder in Beziehung setzt. Neben den allgemeinen Veranlagungen aller Kinder und den besonderen Erfahrungen der einzelnen Kinder gibt es auch individuelle Veranlagungen, sodass der pädagogischen Arbeit auch durch die Vererbung gewisse Grenzen gesetzt sind, wobei die Vererbung nicht festlegt, wie die Fähigkeiten verwertet werden.¹¹⁸³ Werden all diese Aspekte bei der Unterrichtsgestaltung aber nicht berücksichtigt, dann kann es auch nicht zu einem Wachstum der individuellen Interessen kommen, da Interessen nur aus der Wechselwirkung der Dispositionen und der Umwelt erwachsen können. Gleichzeitig gibt es bei der Unterrichtsgestaltung trotz aller Kenntnisse über die natürlichen Veranlagungen und bisherigen Interessen immer die Möglichkeit des Scheiterns, da der Lehrer zwar bestimmte Bedingungen schaffen kann, die Neugestaltung der Interaktion zur Überwindung einer problematischen Situation allein von der Aktivität des Schülers abhängig ist. Deshalb verlangt die Förderung des Wachstums der individuellen Interessen der Schüler auch ein ständiges Wachstum der Interessen der Lehrer, da nur so immer wieder auf die neuen Probleme und Herausforderungen durch ein experimentelles Vorgehen angemessen reagiert werden kann.

Die Wertschätzung des Wachstums der Interessen begründet sich für die Schüler in der erfahrbaren Qualität, die mit der Überwindung problematischer Situationen durch die Neugestaltung des Interaktionsprozesses mit der Umwelt einhergeht. Die erfahrbare Qualität hat Dewey als das wesentliche Merkmal des vollkommenen Erfahrungsprozesses bzw. der ästhetischen Erfahrung bestimmt. So zeichnet sich die ästhetische Erfahrung für Dewey durch die Vereinigung der begrifflichen und der praktischen Ebene durch die qualitative Ebene bei der gelingenden Gestaltung neuer Interaktionsprozesse aus. Die erfahrbare Qualität begründet dabei die Angemessenheit des begrifflichen Denkens und das praktische Vorgehen und bietet diesem durch die sinnliche Wahrnehmung ihre Begründung. So braucht die ästhetische Erfahrung aufgrund der mit ihr einhergehenden Qualität keine weitere Begründung und wird vom Handelnden als Selbstzweck erfahren. Die erfahrbare Qualität als Maßstab für die Unterrichtsgestaltung einzuführen bedeutet somit, die Förderung ästhetischer Erfahrungen als eigentliches Ziel der Unterrichtspraxis zu bestimmen. Und so betont Bohnsack in Bezug auf Deweys Pädagogik: „Und in der Schule sollte Ästhetik als Sinnerfahrung statt der üblichen

¹¹⁸³ Vgl. Dewey 1993, S. 105

unterrichtlichen Sinn-Leere jeden Lehrvorgang bestimmen.“¹¹⁸⁴ Die Förderung der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen bedeutet gleichzeitig die Förderung des Wachstums individueller Interessen, da es sich dabei nur um zwei Aspekte der gelingenden Gestaltung neuer Interaktionsprozesse handelt. Die Gestaltung neuer Interaktionsprozesse soll sich in der Schule allerdings im Rahmen einer demokratischen Praxis vollziehen. Die Förderung ästhetischer Erfahrungen im Rahmen einer demokratischen Praxis bedeutet dabei, dass auf der begrifflichen Ebene im demokratischen Austausch ein Plan für das experimentelle Vorgehen entwickelt wird, der sich dann durch die mit dem Handeln einhergehende erfahrbare Qualität bestätigen muss. Die demokratische Praxis im Sinne Deweys begründet sich in der ästhetischen Erfahrung und führt dabei zu einem Wachstum der individuellen Interessen. Durch den Selbstzweck der ästhetischen Erfahrung wird auch das Wachstum der individuellen Interessen im Rahmen der demokratischen Praxis zu einem Selbstzweck.

Die Verwirklichung ästhetischer Erfahrungen basiert aber natürlich nicht nur auf der demokratischen Praxis, sondern wird in ihrer besonderen Qualität von all den Elementen bestimmt, die in einer Situation in die Gestaltung neuer Interaktionsprozesse einfließen. So bestimmt sich die für die Schüler erfahrbare Qualität als Ausdruck der gelingenden Interaktion gerade durch die individuelle Dispositionen der Schüler, welche durch ihr Handeln in Interaktion mit der Umwelt treten sollen. Die individuellen Disposition durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt zu einem kontinuierlichen Wachstum zu führen, ist gerade die Aufgabe der Erziehung als Wachstum. Die demokratische Praxis im Unterricht fördert dabei nicht nur den individuellen Freiraum, der nötig ist, damit die Schüler ihren Veranlagungen und Interessen gemäß sich einbringen, sondern fordert von den Schülern auch ihren individuellen Beitrag zur Überwindung der gestellten Aufgabe. Die individuellen Dispositionen des Schülers wurden von Dewey als das Selbst bestimmt, welches sich gerade durch seine ständige Veränderung in Auseinandersetzung mit der Umwelt bestimmt. Das Selbst wiederum ist als eine Verflechtung verschiedener Gewohnheiten zu verstehen, die je nach Situation wieder wachgerufen werden und durch die Interessen an bestimmten Handlungen zum Ausdruck kommen. Die Vermittlung der Selbstsorge des demokratischen Individuums ist somit die Vermittlung der Sorge um das wachsende Selbst, wobei die dabei angestrebte Selbsterfahrung die Ermöglichung von ästhetischen Erfahrungen als Ausdruck einer neu gestalteten Interaktion mit der Umwelt ist. Die Verbindung von ästhetischer Erfahrung und demokratischer Praxis zur Förderung des Wachstums individueller Interessen verwirklicht sich somit in der Selbstsorge des demokratischen Individuums. Die Selbstsorge

¹¹⁸⁴ Bohnsack 2005, S. 68

des demokratischen Individuums ist gerade das Interesse am Wachstum der individuellen Interessen durch eine demokratische Praxis, welche sich in der Selbsterfahrung als ästhetischen Erfahrung erfüllt.

6.12 Die bildende Vernunft als Grundlage der Gestaltung der pädagogischen Praxis

Foucaults Anliegen war es, durch das Modell der Selbstsorge eine Alternative zum Prozess der Individualisierung aufzuzeigen, wie er durch die Disziplinarmacht und dem mit ihr einhergehenden Prüfungswissen innerhalb der modernen Institutionen gefördert wird. Ein wesentlicher Aspekt der Unterscheidung der beiden Formen der Individualisierung war dabei eine kritische Untersuchung der Beziehung von Subjekt und Wahrheit und der jeweiligen Vernunft, welche beide in eine konstitutive Beziehung zueinander setzt. John Deweys pädagogischen Entwurf als eine Vermittlung der Selbstsorge des demokratischen Individuums zu bestimmen, hat dementsprechend den Zweck aufzuzeigen, wie eine Form von Individualität in der pädagogischen Praxis gefördert werden kann, welche nicht mehr der disziplinierenden Pädagogik mit ihren Erziehungsmethoden entspricht bzw. grundsätzlich der disziplinierenden Vernunft und ihrer Beziehung von Subjekt und Wahrheit widerspricht. Foucaults Kritik an der Schule als einer Disziplinierungsanstalt und Deweys Kritik am traditionellen Schulsystem ergänzen sich durch ihre unterschiedliche Perspektive auf denselben Sachverhalt, wobei besonders Foucaults Analyse der Beziehung von Macht, Wissen und Subjektivierung nicht nur hilft, die von Dewey kritisierten pädagogischen Praktiken zu beleuchten, sondern gerade auch seinen eigenen pädagogischen Entwurf durch die Abgrenzung von der Erziehung als Disziplinierung in seiner Radikalität besser zu verstehen. Zwar hat Dewey durch die Neubegründung des Wahrheitsbegriffs und der damit einhergehenden experimentellen Vernunft die Radikalität seines Vorhabens schon deutlich gemacht, doch hilft Foucaults Perspektive auf die Beziehung von Macht, Wissen und Subjekt, bestimmte Aspekte zu beleuchten, die Dewey so nicht zur Sprache bringen konnte, da er seinen Entwurf nicht in Auseinandersetzung mit dem besonders von der kritischen Theorie herausgearbeiteten Machtproblem in der Pädagogik entwickeln konnte. So stellt sich im pädagogischen Kontext immer wieder die Frage, wie Selbstbestimmung und Emanzipation durch eine staatliche Einrichtung ermöglicht werden sollen ohne die Schüler einem gesellschaftlichen Ideal der Selbstbestimmung und Emanzipation zu unterwerfen. Besonders deutlich wird der Widerspruch, wenn es um den im Deutschen so bedeutungsvollen Begriff der Bildung geht. Mit Foucault und Dewey lässt sich aber zeigen, dass der Widerspruch

zwischen der pädagogischen Praxis und dem eigentlichen pädagogischen Anliegen sich nur auf der Grundlage eines Machtverständnisses ergibt, das mit der Disziplinierung des Menschen einhergeht. Würde Dewey nicht eine wirkliche Alternative zur pädagogischen Praxis aufzeigen, dann würde er sich lediglich in die Reihe derjenigen einreihen, die Mittel und Zweck in der pädagogischen Praxis trennen und sich so immer wieder in Widersprüche verwickeln. Zwar geht auch Dewey von den kindlichen Interessen und den gesellschaftlichen Werten und Zielen als Grundelementen der pädagogischen Theorie aus, doch verweigert sich sein ganzer Denkansatz der Gegenüberstellung dieser beiden Pole, sondern betont deren Wechselwirkung.¹¹⁸⁵ Dabei kann es durchaus eine gewisse Asymmetrie zwischen Lehrer und Schüler geben, doch führt dies nicht zu einer hierarchischen Ordnung, wie sie den Disziplinierungsprozess bestimmt. Auch gibt es bei Dewey Ausgrenzungsmechanismen, doch sind diese grundverschieden von dem des Disziplinierungsprozesses im Namen des normalen Menschen, wobei Dewey diesen Aspekt kaum behandelt, sondern lediglich anspricht.¹¹⁸⁶ Anstatt jetzt allerdings auf die gegenwärtige Debatte und deren theoretische Wurzeln einzugehen, soll zum Abschluss dieser Arbeit gezeigt werden, warum Dewey auf bestimmte Fragen und Probleme der Pädagogik keine Antwort mehr geben kann.

Bei Foucault wird der Disziplinierungsprozess durch die an einer anerkannten Norm orientierten Praktiken und Wissensformen bestimmt, die dazu dienen, durch gezielte Maßnahmen das Denken und Handeln der Schüler zu festgelegten Zielen hinzuentwickeln. Die Entwicklungsziele wiederum werden durch die normalen Kompetenzen eines vernünftigen Gesellschaftsmitglieds bestimmt. So soll anhand einer anerkannten Norm des erzogenen Menschen der Schüler durch den Disziplinierungsprozess in der Schule auf sein späteres Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden. Ziel der Erziehung ist es also, den heranwachsenden Menschen als ein funktionstüchtiges Mitglied durch die Vermittlung gewisser als normal geltende Kompetenzen in den bestehenden Gesellschaftskörper zu integrieren. Dazu bedarf es eines Schulsystems, das die Kinder erst einmal von ihrer restlichen Umwelt abschottet, um sie dann gemäß ihres Alters in die entsprechenden Klassen zuzuweisen, wo sie schließlich ihren Sitzplatz innerhalb des Klassenzimmers erhalten. Neben dieser räumlichen Verortung der Schüler werden diese in einen festgelegten Tagesablauf eingebunden, der sich durch einen genauen Stundenplan der verschiedenen Fächer auszeichnet, in denen gemäß festgelegter Zeiteinheiten bestimmte Lektionen eingeübt werden. Durch diesen allgemeinen Rahmen sind die notwendigen Bedingungen geschaffen, um den größtmöglichen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler gemäß ausgearbeiteter Lehrpläne zu

¹¹⁸⁵ Vgl. Dewey 2002, S. 84

¹¹⁸⁶ Vgl. ebd S. 257

sichern. Die Grundlage der pädagogischen Arbeit bietet dabei die Schaffung von Prüfungswissen, anhand dessen der Stand des einzelnen Schülers ermittelt werden kann, denn erst die Erkenntnis der individuellen Qualitäten der einzelnen Schüler erlaubt den sinnvollen Gebrauch entsprechender pädagogischer Maßnahmen zur Förderung der Entwicklung des Denkens und Handelns gemäß festgelegter Entwicklungsziele. Der vernünftige Schüler orientiert sich in seinem Verhalten an den zu erlangenden Prüfungsergebnissen, wobei die Lehrer durch ihren prüfenden Blick selbst die kleinsten Äußerungen der Schüler bewerten. Die Individualität des Schülers wird dabei über die ihm bei dem Prüfungsverfahren erkannten individuellen Qualitäten ermittelt, wobei diese wieder über die erreichbare gesellschaftliche Funktion entscheiden. Die Schule als Disziplinierungsanstalt hat also die Aufgabe normale und vernünftige Menschen zu produzieren, deren Wahrheit allein durch die Beziehung der individuellen Subjektivität zur geltenden Norm bestimmt ist. Der Vernunftbegriff, der mit dem Disziplinierungsprozess einhergeht, bezieht sich dabei sowohl auf das Denken und Handeln der Schüler und Lehrer, wie auch auf die Weiterentwicklung des Schulsystems.

Dewey würde sicherlich Foucaults Kritik an der disziplinierenden Vernunft teilen, da er selbst die räumliche und zeitliche Organisation der traditionellen Schule zur Erfüllung festgelegter Lehrpläne ablehnt. So charakterisiert auch Dewey die traditionelle Erziehung dadurch, dass sie durch die Aufteilung der Wissensgebiete in Fächer und diese wieder in Lektionen versucht, das Einüben von Tatsachenwissen und Lehrsätzen zu fördern, um so die Schüler Stück für Stück aus dem Zustand der Unreife zu führen, um sie so auf das spätere Leben in der Gesellschaft vorzubereiten.¹¹⁸⁷ Dewey lehnt wie Foucault dabei grundsätzlich die Idee der Gesellschaft als einen Organismus bzw. Körper ab, in den die Individuen integriert werden sollen. „Der Begriff des Organismus wird somit verwendet, um den Klassenunterschieden in der sozialen Organisation eine philosophische Rechtfertigung zu geben – dieser Begriff aber bedeutet in seiner Anwendung auf die Pädagogik wiederum äußere Gewaltherrschaft an Stelle von Wachstum.“¹¹⁸⁸ Das Vorgehen gemäß der disziplinierenden Vernunft gilt für Dewey dabei als unvernünftig, da es nicht die Wachstumsmöglichkeiten der jeweiligen Situation fördern kann. „Die Annahme einer direkten Steuerbarkeit von Situationen (Ideale – Ziele – Pläne – Realisierung) führt – das hat Dewey immer wieder gezeigt – dazu, dass sich vorhandene habits und Routinen durchsetzen, Denken keinen Anschluss an die situativ wirksame Dynamik gewinnt und die Potentiale von Situationen verfehlen kann.“¹¹⁸⁹ Außerdem betont Dewey die Förderung falscher Interessen am Lernstoff durch ein System

¹¹⁸⁷ Vgl. ebd. S. 86

¹¹⁸⁸ Dewey 1993, S.88

¹¹⁸⁹ Lehmann-Rommel 2005, S. 81

von Strafen und Belohnen in der traditionellen Schulpraxis: „Die Lektion zu lernen, ist interessanter, als ausgescholten, dem allgemeinen Gelächter preisgegeben zu werden, nachzusitzen, erniedrigende schlechte Zensuren zu erhalten oder nicht versetzt zu werden.“¹¹⁹⁰ Statt das Interesse am Wachstum der individuellen Interessen und der Ermöglichung immer neuer ästhetischer Erfahrungen zu fördern, wird vielmehr das Interesse an Belohnung bzw. der Vermeidung von Strafen gefördert. Da dem eigenen Handeln so kein Wert an sich zugesprochen werden kann, sondern es immer an ein Belohnungssystem gebunden ist, führt dies zu einer klaren Trennung von Arbeit und Freizeit.¹¹⁹¹ Arbeit ermöglicht keinerlei Erfüllung, sondern dient lediglich als Mittel, um sich durch den erworbenen Lohn Vergnügen leisten zu können. Außerdem werden durch die Disziplinierung im Hinblick auf festgelegte Zielsetzungen genau die undemokratischen und hierarchischen sozialen Verhältnisse aufrecht erhalten, unter denen so viele Menschen leiden. „Das Hin- und Herschwanken zwischen geistlosem Drill zum Zweck der Steigerung äußerlicher Leistungen und der Anhäufung von Wissen um des Wissens willen bedeutet, daß die Erziehung die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse anerkennt und die Verantwortung für ihre Erhaltung selbst übernimmt.“¹¹⁹² Schließlich ist es die hierarchische Beziehung von Subjekt und Wahrheit, die Dewey am disziplinierenden Vernunftbegriff als größtes Hindernis für die Verwirklichung demokratischer Verhältnisse zur Verbesserung der Lebensbedingungen aller angreift. So steht die disziplinierende Vernunft immer im Dienst einer höheren Ordnung, eines ursprünglichen Prinzips oder einer gegebenen Zielsetzung, welche die Wahrheit des Subjekts bestimmt und die subjektiven Erfahrungswerte einer ordnenden Vernunft unterordnet.

In der zweiten von Foucault in seinem Spätwerk untersuchten Form der pädagogischen Praxis, geht es nicht mehr um die Disziplinierung anhand einer normativen Vorgabe, sondern um die Vermittlung der Fähigkeit selbst Wahrheiten zu entdecken, damit der Schüler selbstbestimmt am Leben seiner Umwelt partizipieren kann. Vernünftig ist das pädagogische Handeln also nur dann, wenn es dazu dient, den Schüler zu einem selbstbestimmten Leben durch dessen individuellen Bezug zur Wahrheit zu führen. Dazu muss der Schüler nicht ein Lernprogramm zum Erwerb bestimmter Kompetenzen durchlaufen, sondern einen vernünftigen Lebensstil einüben, der ein zufriedenes und glückliches Leben verspricht. Der Disziplinierung des Schülers wird dabei die Anleitung zur Askese (verstanden als Übung an sich selbst) entgegengestellt. Bei dieser Übung geht es darum, immer wieder durch die

¹¹⁹⁰ Dewey 2002, S.99

¹¹⁹¹ Vgl. Dewey 1993, S. 272f.

¹¹⁹² Ebd. S.185

Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Situationen den als vernünftig anerkannten Lebensstil zu verwirklichen. Die individuelle Ausprägung des zu vermittelnden Lebensstils verlangt dabei nach der Fähigkeit, das eigene Handeln und Denken in Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen weiterzuentwickeln. Der Ausgangspunkt ist also nicht eine gegebene Ordnung, in die die Schüler durch die Übernahme des Normalverhaltens zu integrieren sind, sondern die Einübung eines Lebensstils, um so die eigenen Erfahrungen im Hinblick auf das vernünftige Leben zu reflektieren. Die Askese im Sinne Foucaults beschreibt also einen fortwährenden Lernprozess zur Entwicklung eines Lebensstils in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Situationen. Ziel ist somit niemals die Vollendung des Erziehungsprozesses, sondern die Fähigkeit immer neue Wahrheiten zu entdecken, um so den gewählten Lebensstil immer weiter zu entwickeln. Diese Alternative zur normierenden pädagogischen Praxis nennt Foucault ganz allgemein das Modell der Selbstsorge, wobei die Art, sich um das Selbst zu sorgen, von dem angestrebten Lebensstil abhängig ist. So wenig es die wahre Form der Selbstsorge gibt, genauso wenig gibt es den Bezug zur Wahrheit, da das Wahrheitsverständnis und das angestrebte Selbst vom jeweiligen Kontext abhängig sind. Allen Modellen der Selbstsorge ist allerdings gemeinsam, dass sie sich gegen eine Normalisierung des Denkens und Handelns richten, indem sie den Schüler in die Lage versetzen, eigenständige Urteile zu formulieren, um dem Lebensstil eine individuelle Ausprägung zu geben. Als Forscher hat Foucault keine eigene Form der Selbstsorge entwickelt, sondern lediglich ein Analyseverfahren zur Untersuchung verschiedener Formen der Selbstsorge vorgestellt. So versuchte er die Grundlage für die Reflexion über die Entwicklung neuer Lebensstile zu bieten, die dem Disziplinierungsprozess innerhalb der modernen Gesellschaft Widerstand leisten. Da es dabei um die Selbstständigkeit des Schülers und die Ausbildung seiner eigenen Urteilsfähigkeit geht, ist es sinnvoll, hier in Abgrenzung zur disziplinierende Vernunft von der bildenden Vernunft zu sprechen. So wie die disziplinierende Vernunft, so bestimmt auch die bildende Vernunft die gesamte pädagogische Praxis von der Organisation des Schulalltags, über die Lehrer-Schüler-Beziehung bis zur Beziehung des Schülers zur Wahrheit. Der Bildungsprozess ist ein offener Prozess, der sich gerade von jeglichen Ergebnissen lossagt.

John Deweys Pädagogik als die Vermittlung der Selbstsorge des demokratischen Individuums zu lesen, bietet nun die Möglichkeit, nicht nur eine klare Abgrenzung vom modernen Vernunftmodell in der Pädagogik und der damit einhergehenden Normalisierung des Verhaltens der Schüler zu leisten, sondern die besondere Beziehung von Macht, Wissen und Subjekt zu hinterfragen. So hat zwar Foucault mit dem Modell der Selbstsorge ein bildendes

Vernunftkonzept vorgestellt, doch hat er sich bei den von ihm untersuchten Formen der Selbstsorge eher auf Macht-Wissens-Beziehungen bezogen, die sich durch eine gewisse Distanz gegenüber dem allgemeinen Gesellschaftsprozess auszeichnen, wogegen Dewey durch sein besonderes Verständnis der demokratischen Gesellschaft zeigt, wie der Bezug des Individuums zur Wahrheit und darauf aufbauend die individuelle Lebensgestaltung konstitutiv mit der Partizipation des Individuums an der demokratischen Praxis verbunden ist. Im Anschluss an Foucaults Analyse der Beziehung von Macht, Wissen und Subjektivierung ergibt sich dann folgende Frage: Wie muss sich die pädagogische Praxis gestalten, damit sie die Vermittlung der Selbstsorge des demokratischen Individuums als Lebensstil fördert bzw. welche Macht und welches Wissen müssen den Schulalltag bestimmen, damit die Schule sich von einer Disziplinierungsanstalt zu einem Ort der Ausprägung von Individualität im Rahmen einer demokratischen Praxis wandelt? Dabei zeigt sich, dass es bei Dewey die Anerkennung der Macht der mit dem Handeln einhergehenden Erfahrungen und der damit geschaffenen Form des experimentellen Wissens ist, welche die Grundlage für eine demokratische Praxis in der Schule bietet und so die Selbstsorge des demokratischen Individuums fördert. Die Entwicklung des Denkens und Handelns der Schüler begründet sich dabei nicht auf der Unterordnung unter eine Norm und ihre Vertreter, sondern durch das experimentelle Vorgehen im Rahmen einer demokratischen Praxis zur Eröffnung neuer selbst für den Lehrer nicht einzuplanender Erfahrungsmöglichkeiten. Die Anerkennung der Macht der Erfahrung und des experimentell zu schaffenden Wissens fördert dabei gleichzeitig die Konstitution des Individuums als ein demokratisches Handlungssubjekt, da nur im Rahmen einer demokratischen Praxis die besten Handlungshypothesen zur Eröffnung neuer Erfahrungsmöglichkeiten entwickelt werden können. So wird es für den einzelnen Schüler möglich, einen eigenständigen Bezug zur Wahrheit durch seine Erfahrungen herzustellen und gleichzeitig einen allgemeinen demokratischen Lebensstil mit individueller Ausprägung zu verwirklichen. Dabei ändert sich auch die Beziehung des Schülers zum Lehrer grundlegend, da dieser nicht mehr als eine Autoritätsperson im Sinne eines Repräsentanten einer Ordnung wahrgenommen wird, sondern sich als Mitglied einer demokratischen Schulgemeinschaft selbst durch sein Erfahrungswissen in den demokratischen Prozess einbringen muss. Die Macht des Lehrers begründet sich dabei allein in den Erfahrungen, die er vermitteln kann. Durch die Ausrichtung auf das Erfahrungswissen können sich die Machtverhältnisse in der Schule immer wieder wandeln. Während sich also die Macht im Disziplinierungsprozess durch eine hierarchische Ordnungsstruktur auszeichnet, verändern sich die demokratischen Machtverhältnisse immer wieder durch das Wachstum des Erfahrungswissens. So ist es eine

moralische Pflicht, immer wieder an neuen Wahrheiten interessiert zu sein und sich nicht in der Routine eines Normalverhaltens zu verlieren: „Das Interesse daran, aus allen Lebensbeziehungen zu lernen, ist das wesentliche sittliche Interesse.“¹¹⁹³ Dies bedeutet nicht, dass es in der demokratischen Praxis keine Ausschlussverfahren und Anforderungen an die Schüler gibt, doch sind diese ganz anders als beim Prozess der Disziplinierung im Namen einer Norm. Ohne die Anerkennung der Macht der Erfahrung und der damit einhergehenden Form des Wissens gibt es für Dewey keine Demokratie, denn erst die Macht der Erfahrung erlaubt es jedem Menschen im Namen seiner eigenen Erfahrungen den herrschenden Verhältnissen zu widersprechen. Mit der Anerkennung der Macht der Erfahrung und des experimentellen Wissens geht eine bildende Vernunft einher, welche nicht nur die Selbstsorge des demokratischen Individuums bestimmt, sondern auch die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und ganz allgemein die Organisation des gesamten Schulalltags. So steht der inhaltlich logischen Einübung eines Schulstoffs die Eröffnung von Erfahrungsmöglichkeiten gegenüber.¹¹⁹⁴ Die bildende Vernunft ist grundsätzlich auf Wachstum ausgerichtet, wobei die bildende Vernunft zur Verwirklichung demokratischer Verhältnisse der von Dewey entworfenen Schulpraxis führt. Die Verwirklichung der demokratischen Praxis im Sinne einer bildenden Vernunft ist somit primär eine Frage der Überwindung der disziplinierenden Machtverhältnisse und des Prüfungswissens und der Anerkennung der Macht der Erfahrung und des experimentellen Vorgehens. Um der Macht der Erfahrung aber überhaupt erst Anerkennung verschaffen zu können, bedarf es eines neuen Wahrheitsbegriffs, wobei wir beim Ausgangspunkt der Arbeit wären.

Wenn diese Gegenüberstellung der beiden Vernunftkonzeptionen in der Pädagogik im Anschluss an Foucault zutreffend ist und Deweys Pädagogik als die Vermittlung der Selbstsorge des demokratischen Individuums verstanden wird, dann wird auch einsichtig, warum Dewey für einige Fragen und Probleme hinsichtlich der Gestaltung der pädagogischen Praxis, die sich gerade aus dem Prozess der Disziplinierung ergeben, keine Antworten mehr geben kann. Am deutlichsten wird der Bruch zwischen den beiden Vernunftkonzepten und den damit einhergehenden Problemen und Fragestellungen bei der Gegenüberstellung des unterschiedlichen Verständnisses dessen, was die Aufgabe der Schule ist und wie dementsprechend der Schulalltag organisiert werden muss. Wird von der Schule als Institution zur Vorbereitung der Schüler auf das zukünftige Leben in der Gesellschaft durch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ausgegangen, stellen sich ganz andere Probleme und Fragen, wie wenn man von der Schule als Ort des gemeinsamen Lebens

¹¹⁹³ Ebd. S. 460

¹¹⁹⁴ Vgl. ebd. S. 304

ausgeht, der sich mit der schulischen Umwelt in Wechselwirkung befindet. Während im ersten Fall hauptsächlich Fragen über die Erziehungsziele und deren effektive Umsetzung durch pädagogische Maßnahmen und Lehrpläne im Mittelpunkt stehen, handelt es sich im zweiten Fall eher darum einen Erfahrungsraum zu schaffen, der von den Schülern als wertvoll und damit als erhaltenswert anerkannt wird. Dieser Erfahrungsraum bestimmt sich durch die Aktivitäten der Schüler mit ihrer schulischen Umwelt, wodurch die Frage nach den überprüfbaren Lernergebnissen ihre für den Disziplinierungsprozess zentrale Bedeutung verliert. „Es ist jedenfalls wichtiger, die geistige Schaffens- und Schöpferkraft des Schülers lebendig zu erhalten, als die äußere Vollkommenheit der Arbeitsergebnisse sicherzustellen, indem dem Schüler eine bis in alle Einzelheiten geregelte Stückarbeit zugewiesen wird.“¹¹⁹⁵ Die Schule als Ort des gemeinsamen Lebens ist ein Ort der gemeinsamen Gestaltung, wobei der zu vermittelnde Lernstoff und die damit einhergehenden Kompetenzen immer nur als eine Art gewollter Nebeneffekt zu verstehen ist. So hat auch die Vermittlung des Werts der demokratischen Praxis zu den mit dem Wachstum individueller Interessen einhergehenden ästhetischen Erfahrungen nur indirekt etwas mit der Vermittlung von demokratischen Kompetenzen zu tun. Vielmehr verlangt die Partizipation an einer demokratischen Lebenspraxis nach gewissen Kompetenzen, diese sind aber keine durch spezielle Übungen zu erreichenden Lernziele, sondern entwickeln sich mit einer gewissen Notwendigkeit aus den Situationen in der Schule – und wenn nicht, dann sind sie für die demokratische Lebenspraxis auch nicht wichtig. So sind die Outputsteuerung und Kompetenzorientierung durch neue Standards, wie sie im Kontext der Bildungsreform eingeführt wurden, nicht mit Deweys Pädagogik vereinbar, weshalb er in Amerika auch als Gegner der Bildungsreform angeführt wird.¹¹⁹⁶ Denn es ist gerade die individuelle Lerngeschichte und die Partizipation an der demokratischen Praxis, die Dewey interessiert und nicht die messbaren und verwertbaren Lernergebnisse. So ist die Vermittlung bestimmter Wissensbestände oder sozialer Kompetenzen nicht von der Partizipation an der demokratischen Praxis zu trennen, sondern ergeben sich erst aus dieser, wobei die Wertschätzung wiederum allein durch die Erfahrungen der Schüler begründet wird. Dies wird gerade dadurch deutlich, wenn man Deweys Pädagogik als Vermittlung der Selbstsorge des demokratischen Individuums versteht, da die Vernunft der Selbstsorge auf eine Verbesserung der individuellen Lebensqualität durch das Einüben eines Lebensstils zielt. Kann die Schule als Ort der demokratischen Praxis den Wert der Selbstsorge des demokratischen Individuums nicht durch die Erfahrungen vermitteln, hat sie ihre Aufgabe nicht erfüllt. Die Schule im Sinne der Vernunft der Selbstsorge ist von dem

¹¹⁹⁵ Ebd. S. 262

¹¹⁹⁶ Vgl. Bellmann 2007, S. 189f.

Schulalltag, welcher gemäß der disziplinierenden Vernunft organisiert wird, grundverschieden. Alle Versuche, Elemente aus der demokratischen Schulpraxis in die traditionelle Schulpraxis zu integrieren, sind somit als Versuche der Disziplinierung der Schüler im Hinblick auf die Norm des demokratischen Bürgers zu bewerten. Entweder ist die demokratische Praxis eine Lebensform zur Verbesserung der individuellen Lebensqualität durch die Vermittlung eines individuellen Zugangs zur Wahrheit oder ein durch eingeübte Kompetenzen ermöglichter gesellschaftlicher Prozess, dessen Wahrheit jenseits der Partizipation am Prozess bestimmt wird. Möglich wäre eine Überwindung des Bruchs allein, wenn man von einem demokratischen Normalverhalten ausgeht, was aber mit Deweys Verständnis der demokratischen Praxis absolut unvereinbar ist, da es keine feste Regeln oder Prinzipien für den gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und Wissen, noch für die angemessene Hilfestellung gibt.

Die Schule als demokratischen Lebensort zu gestalten bedeutet, sie zu einem Experimentierfeld oder Labor für Schüler, Lehrer und Wissenschaftler zu machen, wo sich alle Beteiligten gemäß ihrer verschiedenen Aufgaben in einem offenen Lernprozess befinden. So untersuchen die Wissenschaftler die Lehr- und Lernprozesse in der Schule und bieten den Lehrern neueste Forschungsergebnisse zur psychologischen Entwicklung der Kinder oder zum Lernmaterial an, wobei diese wiederum sich mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und ihren eigenen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis auseinandersetzen müssen, um so den Schülern einen geeigneten Raum für die Entdeckung neuer Erfahrungen geben zu können. Der Schulalltag befindet sich dementsprechend in einem offenen Wachstumsprozess, welcher sich durch das experimentelle Vorgehen im Rahmen einer demokratischen Praxis auf der Grundlage der Anerkennung der Macht der Erfahrung und des experimentell erworbenen Wissens durch die ständige Neugestaltung der pädagogischen Praxis auszeichnet. So kann Dewey, wenn es um die Gestaltung des Unterrichts, die Auswahl des Unterrichtsmaterials oder die Organisation der Schule geht nur Hypothesen aufstellen und keine von einer pädagogischen Theorie abgeleiteten konkreten Pläne und Handlungsanweisungen vorweisen. Aus der Sicht der disziplinierenden Vernunft gilt dies als eine Schwäche, aus der Perspektive einer experimentellen Vernunft ist es dagegen nur konsequent. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Ansätzen bestimmt sich, wie auf vernünftigste Art und Weise Gewissheit über die richtige Ausrichtung der pädagogischen Praxis erlangt werden kann. In der disziplinierenden Pädagogik sind es die festgesetzten Entwicklungsziele und die herrschende Überzeugung, allein durch das ständige Üben diese zu erreichen, welche dem Lehrer die Gewissheit vermittelt, das Richtige zu tun. Bei Dewey ist es

allein das experimentelle Vorgehen, der Austausch mit Wissenschaftlern und anderen Lehrern und die Auseinandersetzung mit den einzelnen Schülern, welche die bestbegründeten Überzeugungen zur Gestaltung der Unterrichtspraxis bieten. Hier fehlt zwangsläufig das begrifflich und logisch ausgearbeitete, alles umfassende Lernprogramm mit seinen Lösungsansätzen für alle problematischen Fälle, vielmehr fallen den Lesern Deweys gewisse begriffliche Unklarheiten bei der Begründung seiner pädagogischen Praxis auf. So ist der Begriff der Interaktion, die Unterscheidung von individueller und gemeinsamer Erfahrung, das Wachstum individueller Interessen usw. auf begrifflicher Ebene absolut unbefriedigend. Als Hilfsmittel, um sich gewisse Vorgänge begrifflich anzueignen, erfüllen diese Begrifflichkeiten ihren Zweck und laden gleichzeitig zu einer Weiterentwicklung ihrer Bedeutung bzw. einer grundsätzlichen Änderung durch neue Erkenntnisse ein. So darf man nie vergessen, dass Dewey mit seinem Schulexperiment Neuland betritt und selbst der Pragmatismus als ein philosophisches Konzept noch am Anfang seiner Entwicklung steht. Diese fehlende normative Grundlage muss für die disziplinierende Vernunft als absolut irrational und gefährlich gelten, da die Gewissheit für das rechte Handeln nicht durch einen normativen Absolutheitsanspruch abgesichert wird, sondern die Handelnden selbst in die Verantwortung nimmt. So betont Schreier im Hinblick auf die vom Pragmatismus ausgehende Beunruhigung: „Die Pragmatismus-Kritik ist im wesentlichen die Bemänglung dessen, was als normatives Defizit wahrgenommen wird: Verlust des objektiven Wahrheitskriteriums, ethischer Subjektivismus und Relativismus führe zu Nihilismus und zum Niedergang der Kultur, bis hin zur (unbeabsichtigten) Bereitung des Weges für den Faschismus.“¹¹⁹⁷ So bestimmt sich die disziplinierende Vernunft nicht nur durch die normativen Zielsetzungen, sondern gleichzeitig durch die Angst vor dem Kontrollverlust und dem Chaos. Die experimentelle Vernunft kennt dagegen die Angst vor dem Chaos nicht, sondern sieht in dem Unvorhersehbaren vielmehr neue Wachstumsmöglichkeiten. Dementsprechend bestimmt sich die Problematisierung der Disziplinierung aller Mitglieder der Schulgesellschaft nicht durch bestimmte Maßnahmen zur Erhaltung einer Ordnung, sondern durch die Wertschätzung des experimentellen Vorgehens im Rahmen einer demokratischen Praxis. So handelt es sich hier um den von Dewey hervorgerufenen Bruch mit der dualistischen Denktradition, die ihre Gewissheit und ihre Wahrheit allein durch den Bezug zu einem ursprünglichen Prinzip, einer universellen Ordnung, absolute Zielsetzungen, dem Wesen des Menschen, der Aufgabe der Gesellschaft usw. bestimmt und die Praxis immer nur als das Mittel bestimmt. Der Experimentalismus ist dagegen selbst durch die Wechselwirkung

¹¹⁹⁷ Schreier 1986, S. 41

von Mittel und Zweck bestimmt, um so durch die Suche nach dem Wachstum der Erfahrungsmöglichkeiten immer wieder neue Interessen auch bei der Gestaltung der Schulpraxis zu fördern.

Die Pädagogik ausgehend von der Anerkennung der Macht der Erfahrung und des experimentellen Wissens im Rahmen einer demokratischen Praxis zu begreifen, verfolgt letztlich das Ziel, die Schule in den Dienst der Steigerung des Wohls aller Menschen zu stellen. Dadurch verfolgt die Schule für Dewey eine humanistische Zielsetzung: „Wirklich „humanistisch“ dagegen ist jedes Studium, das die Aufgeschlossenheit für die Werte des Lebens erhöht, den Menschen für das soziale Wohl empfänglicher macht und ihn besser befähigt, dieses Wohl zu fördern.“¹¹⁹⁸ Dewey grenzt sich dabei von der traditionell humanistischen Bildung ab, welche sich im Namen eines Ideals des Menschseins von der Erfahrungswelt der Menschen abwendet und allein die Entwicklung des menschlichen Geistes fördern will. Durch die Abkehr von der Erfahrungswelt und dem naturwissenschaftlichen Denken, welches der Gestaltung der Erfahrungswelt dient, wird die traditionelle humanistische Bildung so zu einem Mittel, die bestehenden gesellschaftlichen Hierarchien aufrechtzuerhalten.¹¹⁹⁹ Die Schule in den Dienst des Humanismus zu stellen bedeutet dagegen, die Schüler in die Lage zu versetzen aktiv an der Gestaltung ihrer Umwelt zu partizipieren, um durch ihr Denken und Handeln zur Verbesserung ihrer Erfahrungen durch die Überwindung problematischer Situationen beizutragen. Sie bedeutet aber auch noch viel grundsätzlicher, überhaupt Erfahrungswerte bei der Gestaltung der Schulpraxis anzuerkennen und so der Erfahrung Macht und dem experimentellen Wissen Bedeutung zuzusprechen. (Bisher ist es allerdings gerade in Deutschland eher auffällig, wie wenig Bedeutung die Erfahrungswerte von Schülern, Lehrern und Wissenschaftlern bei der Gestaltung des Schulsystems haben bzw. wie die Erfahrungswerte erfolgreicher Schulmodelle einfach unbeachtet bleiben.) Die Schule zu einem lebenswerten Ort zu machen und alle Beteiligten durch die Selbstsorge des demokratischen Individuums zu einer Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Lebensqualität zu führen, ist dabei kein utopisches Projekt, sondern verlangt nach einem neuen Wahrheitsbegriff, der sich durch die mit dem Handeln einhergehende Erfahrung begründet. Wenn die Schule tatsächlich zu einem Ort des glücklichen Lebens wird, so bedeutet dies nicht zwangsläufig den Anfang der Demokratisierung der modernen Gesellschaft. Aber wenn man wie Foucault davon ausgeht, dass sich das Gefängnis als Modell der modernen Institutionen zur Steigerung des gesellschaftlichen Fortschritts durchsetzen konnte, so ist es nicht auszuschließen, dass die

¹¹⁹⁸ Dewey 1993, S. 375

¹¹⁹⁹ Vgl. ebd. S. 302f.

Schule als Ort des demokratischen Lebens durch ihre Lebensqualität ein Modell für eine anders aufgeklärte Moderne abgeben könnte.

Schluss: Die Analyse der Selbstsorge als kritischer Ansatz

Die Lektüre des Textes kann vielleicht das Gefühl hinterlassen, dass eine kritische Distanz zu Dewey fehlt, bzw. jegliche Kritik an Dewey – wie z.B. durch Horkheimer, Rorty, Putnam oder Honneth – in dieser Arbeit lediglich als Mittel dazu dient, um durch deren Widerlegung, Deweys Originalität und Radikalität besser herauszuarbeiten und zu verteidigen. Während der letzte Punkt nicht ganz von der Hand zu weisen ist – besonders da die Kritik an Dewey nicht mit einer ausführlichen Darstellung der philosophischen Position der Kritiker einhergeht, um so die Berechtigung ihrer Kritik aus ihrem eigenen Denkansatz her zu entfalten – ist es dagegen nicht zutreffend, dass dieser Arbeit eine kritische Distanz zu Dewey fehlt. Vielmehr soll in dieser Arbeit anhand von John Deweys Pädagogik exemplarisch veranschaulicht werden, wie mithilfe Foucaults Untersuchung der Selbstsorge eine fundamental-kritische Perspektive gegenüber einem pädagogischen Entwurf eingenommen werden kann. Um das dieser Arbeit zugrunde liegende Kritikverständnis zu verdeutlichen, sollen zum Abschluss die folgenden Fragen beantwortet werden: Was ist die kritische Aufgabe der Untersuchung verschiedener Konzepte der Selbstsorge? Und wieso könnte dieser kritische Ansatz für die Erziehungswissenschaft oder treffender die Bildungswissenschaft heute von grundlegender Bedeutung sein?

Der Ausgangspunkt von Foucaults Untersuchung der verschiedenen Schulen der Selbstsorge war die Suche nach Alternativen zum modernen Prozess der Individualisierung, wie er ihn durch seine Untersuchungen zur Regierung der Bevölkerung in der Moderne herausgearbeitet hat. Dabei ging es nicht darum, sich vom Projekt der Moderne zu verabschieden oder dieses grundsätzlich infrage zu stellen, sondern ihr Versprechen der individuellen Selbstbestimmung ernst zu nehmen. Dazu musste er die herrschende Interpretation der individuellen Selbstbestimmung und der damit einhergehenden Praxis kritisch hinterfragen und als Forscher nach Alternativen suchen. Dieses Unterfangen ist für die kritische Selbstreflexion der Pädagogik von besonderer Bedeutung, da sie sich in ihrem modernen Selbstverständnis gerade durch die Sorge um die Bildung der Menschen im Sinne seiner Selbstbestimmung auszeichnet. Während allerdings in der modernen Pädagogik die verschiedenen pädagogischen Entwürfe jeweils ihren Anspruch auf die Bestimmung der wahren Bildung des Menschen erhoben haben, hat Foucault anhand seiner späten Untersuchungen gezeigt, wie verschiedene Formen der Selbstsorge als verschiedene Modelle der Selbstbestimmung gleichwertig nebeneinander bestehen können. Die Gleichwertigkeit entspringt dabei einmal aus der kritischen Distanz – bei der die jeweils angestrebte Selbstverwirklichung von den Selbstpraktiken her verstanden wird, die wiederum mit einer besonderen Form der

Problematisierung der Selbstverwirklichung und der dabei geforderten Subjektivierung verflochten ist – und der Anerkennung des jeweiligen Lebensstils als besondere Möglichkeit zur Steigerung der individuellen Lebensqualität. So konnte Foucault durch seine Untersuchungen zu einer Zeit, in der viele Befreiungsbewegungen gewisse Erfolge erzielt, aber noch keine eigenen ständigen Lebensformen entwickelt hatten, die Frage nach der individuellen Freiheit und Selbstbestimmung in der modernen Gesellschaft neu stellen und ein Mittel zur kritischer Untersuchung verschiedener Freiheitskonzepte anbieten. Diese Ende der 70er Jahre aufgekommene Frage nach neuen Formen der individuellen Selbstbestimmung hat durch die weitere Auflösung traditioneller Identitätskonzepte, die ungeahnten neuen technischen Möglichkeiten, die Weiterentwicklung der Europäischen Union, den Prozess der Globalisierung, die Vervielfältigung der Familienentwürfe, die Erkenntnis der Auswirkungen der modernen Lebensweise auf die Umwelt, die neuen Formen von Ungerechtigkeit, die Virtualisierung vieler Lebensbereiche durch die neuen Medien und den damit einhergehenden neuen sozialen Interaktionsformen usw. immer mehr an Bedeutung gewonnen. Dabei wirken die neuen Möglichkeiten für viele Menschen desorientierend und bedrohlich, gerade weil viele nicht in der Lage sind, diese aufgrund fehlender Bildung, aber auch aus materiellen Gründen selbstbestimmt wahrnehmen zu können. So konnte sich in den letzten Jahren ein Markt von neuen Lebensmodellen entwickeln, die von reiner Marktorientierung über religiöse Radikallösungen bis zu rechten Gesinnungen reichen und neben dem Bedürfnis nach Identität auch soziale Bedürfnisse zu befriedigen versprechen bzw. auf ihre Art und Weise sogar befriedigen. Ohne diesen Lebensmodellen wirklich kritisch begegnen zu können, meldet sich eine fast nur noch durch die kommerziellen Massenmedien repräsentierte Öffentlichkeit und prangert die herrschenden Zustände im Namen einer idealisierten Normalität an. Statt neuen Konzepten und Alternativen oder wenigstens ernsthaft geführten kritischen Diskussionen finden sich in der herrschenden Situation so hauptsächlich moralische Appelle, gebildete Empörung, politische Selbstinszenierung, kulturkritische Selbstbeweihräucherung, reflexartige Reflexionen als Überbleibsel eines kritischen Theorieansatzes und die Hoffnung durch zaghafte Reformen des Bildungssystems der Jugend einen Weg in das Leben im 21. Jahrhundert zu eröffnen. Die Lebenswirklichkeit der Menschen interessiert dabei nur soweit, wie die öffentliche Auseinandersetzung mit einem Mehrwert an Aufmerksamkeit und materiellen Gewinn einhergeht. So wird das Bedürfnis der Menschen nach individueller Selbstbestimmung gemäß ihres jeweiligen Lebenskontextes im Namen einer nicht mehr zu bestimmenden, aber irgendwie intuitiv erahnten wahrhaften Selbstbestimmung übergangen. Die Auseinandersetzung mit Foucaults Spätwerk kann nun einen Ausweg aus den

herrschenden Formen der Problematisierung der individuellen Selbstbestimmung bieten und damit die Möglichkeit für die Bildungswissenschaft eröffnen, sich in einer pluralistischen Gesellschaft neu zu positionieren.

Die Problematisierung der Selbstsorge und die Analyse der ethischen Subjektivierung in die Bildungswissenschaft zu übersetzen und weiterzuentwickeln hätte dabei den Zweck, sowohl neue als auch alte pädagogische Modelle der Selbstbestimmung zu untersuchen, um so deren Potenzial für die gegenwärtige Situation auszuloten, wie auch bereits etablierte Lebensmodelle und deren Vermittlung kritisch zu untersuchen. Dabei das einzig wahre Bildungsmodell für die Entwicklung individueller Selbstbestimmung entdecken zu wollen, kann kein zeitgemäßes Anliegen mehr sein und würde der Pluralität einer europäischen Gesellschaft nicht mehr entsprechen – hier ist nicht die Pluralität von Nationen gemeint, sondern die Pluralität von Lebensformen und Interessengruppen, die sich mittlerweile über nationale Grenzen hinwegsetzen und sich so in ihrer Ausprägung zu historisch neuartigen Formen entwickeln. Vielmehr könnte die Bildungswissenschaft helfen, bei den Vertretern der verschiedenen Lebensformen die Entwicklung eines kritischen Selbstbewusstseins zu fördern, indem sie die Bedingungen, Praktiken und Konsequenzen der jeweiligen Lebensform untersucht. Ziel kann es dabei nicht sein, aus einer wissenschaftlichen Perspektive den Anspruch auf die Erkenntnis der eigentlichen Wahrheit der untersuchten Lebensform zu erheben und diese dann zu beurteilen, sondern vielmehr Zusammenhänge aufzuzeigen, um so Mittel zur Selbstreflexion für die Betroffenen bereitzustellen. Soll die wissenschaftliche Forschung dabei nicht in einen Selbstwiderspruch geraten, muss sie ihre eigene interessen geleitete Perspektive berücksichtigen, die sich von den Interessen der Vertreter der jeweiligen Lebensform grundlegend unterscheidet. Während die Vertreter einer Lebensform das Interesse an deren Vollzug haben, verfolgt die Wissenschaft das Interesse gemäß ihrer Methoden den Grad der Reflexivität zu steigern. Dadurch würde sich die Bildungswissenschaft in den Dienst der aufgeklärten Lebensführung stellen, ohne aber selbst den Anspruch auf die Kenntnis der einzig wahren aufgeklärten Lebensführung erheben zu müssen. Vielmehr würde es sich um ein Begreifen der jeweiligen Selbsterfahrung durch eine Auseinandersetzung mit dem diskursiven Rahmen, den angewandten Praktiken und deren Konsequenzen handeln. Es darf dabei nicht darum gehen, den Bildungsbegriff einem radikalen Konstruktivismus zu überantworten, sondern ganz im Sinne Deweys eine neue Verantwortung für die Verwirklichung von erfahrbaren Qualitäten zu eröffnen. Die Förderung einer aufgeklärten Selbstbestimmung kann aufgrund der Fragestellung nur von der Bildungswissenschaft geleistet werden. Den Menschen in ihrer jeweiligen Lebenswirklichkeit

zu dienen, wäre dann die neue Aufgabe der Bildungswissenschaft. Dieser Ansatz ist aber nur verständlich, wenn man von einer radikalen Demokratisierung des Bildungsbegriffs ausgeht. Bildung würde dann von den Erfahrungswelten der Menschen und deren Verständnis von Selbstverwirklichung ausgehen und auf eine kritische Selbstreflexion zielen und nicht mehr im Dienst der Selbstbestimmung einer sozialen Gruppe stehen. Bildung kann dann jeder für sich beanspruchen, der mithilfe wissenschaftlicher Forschung einen selbstkritischen Bezug zu der von ihm vertretenen Lebensform aufbauen kann, die ihm die von ihm angestrebte besondere Qualität der Selbstbestimmung bzw. Selbsterfahrung vermittelt. Grundlage dafür wäre ein Wissenschaftsverständnis, welches sich in der Anerkennung und Wertschätzung von Differenzen begründet und so zum Agenten einer demokratischen Gesellschaft wird.

Die Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten im Rahmen der institutionalisierten pädagogischen Praxis hätte eine ähnliche Aufgabe, würde aber anstatt im Interesse der individuellen Lebensformen vielmehr im Dienst einer demokratischen Gesellschaft aus der Perspektive der Allgemeinheit stehen. Ganz im Sinne einer pluralistischen Gesellschaft würde es auch hier gelten, verschiedene Bildungskonzepte nebeneinander stehen zu lassen und wissenschaftlich zu begleiten. Maßstab für die Anerkennung eines Bildungskonzepts wäre lediglich, inwieweit es auf seine Art und Weise die einzelnen Menschen dazu befähigt, an einer pluralistischen Gesellschaft mit einem hohen technischen Entwicklungsgrad und komplexen sozialen Beziehungen bei der gleichzeitigen Vermittlung der Wertschätzung von Differenzen bezüglich verschiedener Formen der Lebensführung zu partizipieren. Die Bildungswissenschaft würde dabei nicht nur einer neuen Wirklichkeit gerecht werden, in der Schulgründungen mit unterschiedlichen pädagogischen Ausrichtungen zum gesellschaftlichen Alltag geworden sind, sondern sie würde den Aspekt der Individualität von Bildungsprozessen im Hinblick auch auf die gesellschaftlichen Bildungseinrichtungen ernst nehmen und nicht durch den staatlichen Interpretationsanspruch der wahren Bildung des Menschen vereinnahmt werden. Nur so kann Bildung auf verschiedenen Ebenen demokratisiert werden und der Gegenwart einer pluralistischen Gesellschaft entsprechen. Denn letztlich ist es egal, ob Schüler die Waldorfschule, eine Laborschule, eine demokratische Schule, eine staatliche Schule o.ä. mit ihren jeweiligen pädagogischen Konzepten und besonderen Bedingungen besuchen, solange sie zu einer individuellen Partizipation am allgemeinen Gesellschaftsleben befähigt werden und die Wertschätzung der Individualität anderer Schüler durch das Leben in der Schule erfahren.

Unabhängig vom konkreten Schulmodell muss die Schule in einer pluralistischen Gesellschaft den allgemeinen Rahmen für die freie Entwicklung individueller Lebensformen bereitstellen,

deren besondere Ausprägung der Lebenswirklichkeit der Menschen erwächst und durch bildungswissenschaftliche Forschungen in ihrer kritischen Selbstreflexivität unterstützt werden kann. Die Untersuchung Deweys und die scheinbar fehlende Distanz entspringt der Wertschätzung seines Entwurfs einer Schulpraxis, die es schafft sich in den Dienst einer pluralistischen Gesellschaft durch die Ausprägung individueller Interessen und der erfahrbaren Wertschätzung von Differenzen zu stellen. Die zu vermittelnde Selbstsorge des demokratischen Individuums bietet dabei den allgemeinen Rahmen, nicht nur für die friedliche Koexistenz verschiedener Lebensformen, sondern auch für die Wertschätzung der Differenzen innerhalb einer Gesellschaft im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Lebensform. Zwar geht Dewey nicht direkt auf das Phänomen verschiedener Lebensformen in seinem pädagogischen Entwurf ein, doch wird immer wieder die Pluralität der Herkunft der amerikanischen Bevölkerung und damit der Schüler betont. Dem Gedanken der Integration der verschiedenen Lebensformen in einen amerikanischen Lebensstil wird dabei die aktive Partizipation der unterschiedlichen Lebensformen an der amerikanischen Gesellschaft gegenübergestellt. Eine Alternative zu einer Verabschiedung des Integrationsgedankens im Bereich der pädagogischen Praxis und die Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten zur Vermittlung der aktiven Partizipation sehe ich in der gegebenen historischen Wirklichkeit nicht. Die Förderung der aktiven Partizipation am Gesellschaftsleben muss allerdings mit einer Förderung der gegebenen Lebensformen durch die Bildungswissenschaft einhergehen – ob dies tatsächlich von der Bildungswissenschaft geleistet werden kann, wird sich allerdings erst durch die Forschung zeigen lassen.

Es wäre eine leichte Aufgabe in dieser Arbeit gewesen, auf die historisch überholten Positionen von Deweys Entwurf einer pädagogischen Praxis hinzuweisen. So ist das Grundproblem der gegenwärtigen Gesellschaft und der Pädagogik nicht mehr das der Industrialisierung mit all den damit einhergehenden Konsequenzen. Auch kann man Deweys Wachstumsimperativ und seinen Optimismus bezüglich der wissenschaftlichen Forschung als eine typisch moderne (amerikanische) Position kritisieren – ganz zu schweigen von seinem veralteten und verkitschten Familienverständnis und vielem mehr. All diese Schwächen, welche aus heutiger Perspektive jedem Leser ins Auge springen, verlieren meines Erachtens aber an Bedeutung, wenn man die von ihm vorgestellte Revolution des Denkens betrachtet: Die Wertschätzung und Förderung der Differenzen zwischen den Menschen als Grundlage einer allgemeinen Verbesserung der Lebensqualität. Oder in den Worten Deweys: „Die intellektuellen Verschiedenheiten der einzelnen Menschen in Beobachtungsfähigkeit, Phantasie, Urteil und Absicht sind nichts weiter als die Kräfte des sozialen Fortschritts, so wie

das Festhalten am Gewohnten das Mittel der sozialen Beharrung ist.“¹²⁰⁰ So bietet Dewey nach all den Enttäuschungen über die misslungenen Zukunftsprojekten des 20. Jahrhunderts einen wichtigen Ansatz zur Problematisierung der Lebensqualität in einer pluralistischen Gesellschaft. Um dies zu erkennen, bedurfte ich der Fragestellungen und der Analysen Foucaults zur Selbstsorge. So ist die Distanz zu Dewey allein schon durch die von Foucault inspirierte Perspektive auf dessen Werk bestimmt. Gleichzeitig begründet die mit dieser Perspektive einhergehende Wertschätzung die Begeisterung für Deweys pädagogischen Entwurf.

¹²⁰⁰ Dewey 1993, S.385

Literaturverzeichnis

- Alberts, Sonja: Zur Praxis in Deweys Laborschule; in Helmut Schreier (Hrsg.):
Rekonstruktion der Schule, Stuttgart 2001; S. 203-213
- Alexander, F. Matthias: Die konstruktive bewusste Kontrolle des individuellen
Menschen. Mit einer Einführung von John Dewey; Basel 2006
- Alexander, Thomas M.: John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature; New
York 1987
- Alexander, Thomas M.: The Art of Life: Dewey's Aesthetics; in Larry A. Hickman:
Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation; Indiana 1998; S. 1-22
- Apel, Hans-Jürgen: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft;
Düsseldorf 1974
- Bachelard, Gaston: Die Philosophie des Nein: Versuch einer Philosophie des neuen
wissenschaftlichen Geistes; Frankfurt am Main 1980
- Barthes, Roland: Mythen des Alltags; Frankfurt 2003
- Bellmann, Johannes: John Deweys naturalistische Pädagogik; Paderborn 2007
- Bernstein, Richard J.: John Dewey; New York 1966
- Bittner, Stefan: Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-
2000; Klinkhardt 2001
- Boas, George: Instrumentalism and the History of Philosophy; in Sidney Hook
(Hrsg.): John Dewey: Philosopher of science and freedom; New York 1950; S. 66-87
- Böhm, Winfried: John Dewey – oder: Die Vergottung von Wissenschaft und
Technologie; in Marian Heitger und Angelika Wenger: Kanzel und Katheder. Zum
Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung; Paderborn 1994; S. 351-
378
- Böhm, Winfried: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart; München
2007
- Bohnsack, Fritz: John Dewey. Ein pädagogisches Porträt; Weinheim und Basel 2005
- Bohnsack, Fritz: Erziehung zur Demokratie; Ravensburg 1976
- Bohnsack, Fritz: Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und
Erziehung; Bad Heilbrunn/Obb. 2003

- Boisvert, Raymond D.: Dewey's Metaphysics: Ground-Map of the prototypically real; in Larry A. Hickman: Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation; Indiana 1998; S. 149-165
- Boisvert, Raymond D.: John Dewey: rethinking our time; New York 1998 (b)
- Brandt, Manfred: Deweys romantischer Glaube an die Schule der Demokratie; in Helmut Schreier (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule, Stuttgart 2001; S. 168-185
- Brandt, Manfred: Von der Umwelt zur Mitwelt. Zur Fundierung eines neuen pädagogischen Paradigmas auf der Basis der Philosophie John Deweys; Frankfurt 2000
- Burckhart, Holger: Transzendentalpragmatische Kritik der anthropologischen Grundlagen von Pragmatismus und Konstruktivismus; in Larry A. Hickman, Stefan Neubert, Kersten Reich (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus; Münster 2004; S. 146-155
- Campbell, James: Understanding Dewey: Nature and cooperative intelligence; Illinois 1996
- Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik; in Theresia Hagenmaier, Werner Corell und Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori; Heidelberg 1964; S. 65-99
- Correll, Werner: Die psychologischen und philosophischen Grundlagen des Erziehungsdenkens John Deweys; in Werner Correll (Hrsg.): Reform des Erziehungsdenkens; Weinheim/Bergstraße 1963; S. 7-26
- Deleuze, Gilles: Foucault; Frankfurt am Main 1987
- Deleuze, Gilles: Was ist Philosophie?; Frankfurt am Main 1996
- Detel, Wolfgang: Macht, Wissen, Moral. Foucault und die klassische Antike; Frankfurt am Main 1998
- Dewey, John: Character Training for the Youth (1934); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 9: 1933-1934; Carbondale/Edwardsville 1986; S. 186 -193
- Dewey, John: Contributions to *The Educational Frontier* (1933); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 8: 1933; Carbondale/Edwardsville 1986 (b); S. 41-104
- Dewey, John: Creative Democracy-The Task Before Us (1934); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 14: 1939-1941; Carbondale/Edwardsville 1988; S. 224-230

- Dewey, John: Das Kind und der Lehrplan (1902); in John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen; Zürich 2002; S. 83-100
- Dewey, John: Das Problem der Freiheit in den neuen Schulen (1930); in John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen; Zürich 2002; S. 137-144
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung (1916); Weinheim und Basel 1993
- Dewey, John: Demokratischer Glaube und Erziehung (1944); in John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen; Zürich 2002; S. 283-293
- Dewey, John: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr (1931); in John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen; Zürich 2002; S. 145-160
- Dewey, John: Der Einfluss des Darwinismus auf die Philosophie (1909); in John Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004; S. 31-43
- Dewey, John: Die Erneuerung der Philosophie (1920) (Mit einer neuen Einleitung von 1948, S. 9-45); Hamburg 1989
- Dewey, John: Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten (1922); Zürich 2004 (b)
- Dewey, John: Die Notwendigkeit einer Selbsterneuerung der Philosophie (1917); in John Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004; S. 145-195
- Dewey, John: Die Öffentlichkeit und ihre Probleme (1927); Bodenheim 1996
- Dewey, John: Die Quellen einer Wissenschaft von der Erziehung (1929); in John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen; Zürich 2002; S. 101-136
- Dewey, John: Die Suche nach Gewissheit (1929); Frankfurt am Main 1998
- Dewey, John: Ein allgemeiner Glaube (1934); in John Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004; S. 229-292
- Dewey, John: Einführung (1923); in Alexander, F. Matthias: Die konstruktive bewusste Kontrolle des individuellen Menschen. Mit einer Einführung von John Dewey; 2006 Basel; S. XVII-XXIV
- Dewey, John: Ein kurzer Katechismus, die Wahrheit betreffend (1910); in John Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004; S. 219-228
- Dewey, John: Einleitung zu „Essays in experimenteller Logik“ (1916); in John Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004; S. 93-144
- Dewey, John: Ethiks (1932); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 7: 1932; Carbondale/Edwardsville 1985
- Dewey, John: Erfahrung, Erkenntnis und Wert (1939). Eine Replik; in John Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004; S. 362-462

- Dewey, John: Erfahrung und Erziehung (1938); in John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen; Zürich 2002; S. 227-282
- Dewey, John: Erfahrung und Erziehung (1938); in Werner Correll (Hrsg.): Reform des Erziehungsdenkens; Weinheim/Bergstraße 1963; S.27-99
- Dewey, John: Erfahrung und Natur (1925) (Mit einer unvollendeten Einleitung von 1949 bzw. 1951, S. 411-453); Frankfurt am Main 1995
- Dewey, John: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004
- Dewey, John: Freiheit und Kultur (1939); Zürich 2003
- Dewey, John: „Half-hearted Naturalism“ (1927); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 3: 1927-1928; Carbondale/Edwardsville 1984, S. 73-81
- Dewey, John: Individualism, Old and New (1929); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 5: 1929-1930; Carbondale/Edwardsville 1984 (b), S. 41-123
- Dewey, John: Kunst als Erfahrung (1934); Frankfurt am Main 1988 (b)
- Dewey, John: Lehrer und die Welt; in John Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung; Stuttgart 1986; S. 255-267
- Dewey, John: Liberalism and social action (1935); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 11: 1935-1937; Carbondale/Edwardsville 1987; S. 1-65
- Dewey, John: Logik. Die Theorie der Forschung (1938); Frankfurt am Main 2002 (c)
- Dewey, John: Mein pädagogisches Credo (1897); in Helmut Schreier (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule; Stuttgart 2001; S. 9-22
- Dewey, John: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen; Zürich 2002
- Dewey, John: Philosophie (1929); in John Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004; S. 196-215
- Dewey, John: Philosophie der Freiheit (1928); in John Dewey: Philosophie und Zivilisation; Frankfurt am Main 2003 (b); S. 266-291
- Dewey, John: Philosophie und Zivilisation; Frankfurt am Main 2003 (b)
- Dewey, John: Qualitatives Denken (1930); in John Dewey: Philosophie und Zivilisation; Frankfurt am Main 2003 (b); S. 94-116
- Dewey, John: Theory of valuation (1939); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 13: 1938-1939; Carbondale/Edwardsville 1988 (c); S. 189-251
- Dewey, John: The Philosophy of the Arts (1938); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 13: 1938-1939; Carbondale/Edwardsville 1988 (c); S. 357-368
- Dewey, John: The School and Society (1900); in John Dewey: The middle works 1899-1924, Volume 1: 1899-1901; Carbondale and Edwardsville 1976; S. 1-109

- Dewey, John: The subject-matter of metaphysical inquiry (1915); in John Dewey: The middle works 1899-1924, Volume 8: 1915; Carbondale and Edwardsville 1979; S. 3-13
- Dewey, John: Three independent factors of Moral (1930); in John Dewey: Later Works 1925-1953, Volume 5: 1929-1930; Carbondale/Edwardsville 1984 (b), S. 279-288
- Dewey, John: Vom Absolutismus zum Experimentalismus (1930); in John Dewey: Erfahrung, Erkenntnis und Wert; Frankfurt am Main 2004; S. 13-27
- Dewey, John: Wie wir denken (1910); Zürich 2002 (b)
- Dewey, John: Wissenschaft und Gesellschaft (1931); in John Dewey: Philosophie und Zivilisation; Frankfurt am Main 2003 (b); S. 310-322
- Dreyfus, Hubert L. und Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik; Weinheim 1994
- Edel, Abraham: Ethical theory and social chance: the evolution of John Dewey's Ethic, 1908-1932; New Jersey 2001
- Edman, Irwin: Dewey and Art; in Sidney Hook: John Dewey, philosopher of science and freedom; New York 1976; S. 47-65
- Engler, Ulrich: Kritik der Erfahrung: die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys; Würzburg 1992
- Fesmire, Steven: John Dewey and Moral Imagination; Bloomington 2003
- Festenstein, Matthew: Pragmatism and political theory; Cambridge 1997
- Foucault, Michel: Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2; Frankfurt am Main 2000
- Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1; Frankfurt am Main 1998
- Foucault, Michel: Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 875-902
- Foucault, Michel: Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II., Vorlesung am Collège de France 1978-1979; Frankfurt am Main 2004 (c)
- Foucault, Michel: Die Macht der Psychiatrie; Vorlesung am Collège de France 1973 - 1974; Frankfurt 2005 (b)
- Foucault, Michel: Die Maschen der Macht; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 224-244

- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge; Frankfurt am Main 1974
- Foucault, Michel: Der Philosoph Foucault spricht. Denken sie; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II 1970-1975; Frankfurt am Main 2002; S. 527-529
- Foucault, Michel: Die Rückkehr der Moral; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 859-875
- Foucault, Michel: Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit; Frankfurt am Main 1997
- Foucault, Michel: Die Wahrheit und die juristische Form; Frankfurt 2003
- Foucault, Michel: Die Machtverhältnisse gehen in das Innere der Körper über; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III; Frankfurt 2003 (b); S. 298-309
- Foucault, Michel: Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia. Berkeley-Vorlesung 1983; Berlin 1996 (b)
- Foucault, Michel: Ein ohne Komplexe geführtes Gespräch mit dem Philosophen; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III; Frankfurt 2003 (b); S. 838-850
- Foucault, Michel: Folter ist Vernunft; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III; Frankfurt 2003 (b); S. 505-514
- Foucault, Michel: Foucault; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 776-782
- Foucault, Michel: Foucault untersucht die Staatsräson; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III; Frankfurt 2003 (b); S. 999-1005
- Foucault, Michel: Gespräch mit Duccio Trombadori; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 51-128
- Foucault, Michel: Gespräch mit Michel Foucault; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II 1970-1975; Frankfurt am Main 2002; S. 191-211
- Foucault, Michel: Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/1982); Frankfurt am Main 2004
- Foucault, Michel: Ist es also wichtig, zu denken? in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 219-223
- Foucault, Michel: Macht und Körper; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II 1970-1975; Frankfurt am Main 2002; S. 932-941

- Foucault, Michel: Macht und Wissen; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III; Frankfurt 2003 (b); 515-534
- Foucault, Michel: Michel Foucault, interviewt von Stephen Riggins; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 641-658
- Foucault, Michel: Nietzsche, die Genealogie und die Historie; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II 1970-1975; Frankfurt am Main 2002; S. 166-191
- Foucault, Michel: „Omnes et singulatum“: zu einer Kritik der politischen Vernunft; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 165-198
- Foucault, Michel: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II 1970-1975; Frankfurt am Main 2002
- Foucault, Michel: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III; Frankfurt 2003 (b)
- Foucault, Michel: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005
- Foucault, Michel: Sex, Macht und die Politik der Identität; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 909-924
- Foucault, Michel: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I., Vorlesung am Collège de France 1977-1978; Frankfurt am Main 2004 (b)
- Foucault, Michel: Subjekt und Macht; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 269-294
- Foucault, Michel: Subjekt und Wahrheit; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 258-264
- Foucault, Michel: Technologien des Selbst; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 966-999
- Foucault, Michel: Über die Natur des Menschen: Gerechtigkeit versus Macht; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II 1970-1975; Frankfurt am Main 2002; S. 586-637
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses; Frankfurt am Main 1994

- Foucault, Michel: Warum ich die Macht untersuche: Die Frage nach dem Subjekt; in Michel Foucault/Walter Seitter: Das Spektrum der Genealogie; Bodenheim 1996; S. 14 - 28
- Foucault, Michel: Was ist Aufklärung?; in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 687-707
- Foucault, Michel: Was ist Kritik?; Berlin 1992
- Foucault, Michel: Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit (überarbeitete Version); in Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988; Frankfurt 2005; S. 747-776
- Foucault, Michel: Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit; in Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik; Weinheim 1994 (b); S. 265-292
- Garrison, James W.: John Dewey's Philosophy as Education; in Larry A. Hickman: Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation; Indiana 1998; S. 63-81
- Garrison, Jim u.a.: Dewey zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus – eine Diskussion; in Larry A. Hickman, Stefan Neubert, Kersten Reich (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus; Münster 2004; S. 163-200
- Good, James A.: Die hegelianischen Wurzeln von Deweys Pragmatismus; in Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Pragmatismus und Pädagogik; Zürich 2005; S. 17-37
- Gouinlock, James: John Dewey's Philosophy of Value; New York 1972
- Hammermeister, Kai: Hans-Georg Gadamer; München 1999
- Hampe, Michael: Eine kleine Geschichte des Naturgesetzbegriffs; Frankfurt am Main 2007
- Hampe, Michael: Erkenntnis und Praxis. Zur Philosophie des Pragmatismus; Frankfurt am Main 2006
- Handlin, Oscar: Die historische Bedingtheit des Erziehungdenkens John Deweys; in Werner Correll (Hrsg.): Reform des Erziehungdenkens; Weinheim/Bergstraße 1963; S.101-136
- Hartmann, Martin: Die Kreativität der Gewohnheit. Grundzüge einer pragmatischen Demokratietheorie; Frankfurt 2003
- Heidegger, Martin: Der Ursprung des Kunstwerks; in Martin Heidegger: Holzwege; Frankfurt 2003; S. 1-74
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit; Tübingen 1993

- Hickman, Larry A.: John Dewey: Leben und Werk; in Larry A. Hickman, Stefan Neubert, Kersten Reich (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus; Münster 2004; S. 1-12
- Hollis, Martin: The self in action; in R. S. Peters (Hrsg.): John Dewey reconsidered; London 1977; S. 56-75
- Honneth, Axel: Foucault und die Humanwissenschaften; ; in Axel Honneth und Martin Saar (Hrsg.): Michel Foucault Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault- Konferenz 2001; Frankfurt am Main 2003; S. 15-26
- Honneth, Axel: Zwischen Prozeduralismus und Teleologie. Ein ungelöster Konflikt in der Moraltheorie von John Dewey; in Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie; Frankfurt am Main 2000; S.116-138
- Hook, Sidney: John Dewey: an intellectual portrait; New York 1995
- Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft; Frankfurt 1967
- Jackson, Philip W.: John Dewey and the lessons of art; Michigan 1998
- James, William: Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Denkweisen; Darmstadt 2001
- Joas, Hans: Einleitung: John Dewey – der Philosoph der Demokratie; in Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie; Frankfurt am Main 2000; S. 7-19
- Joas, Hans: Pragmatismus und Gesellschaftstheorie; Frankfurt am Main 1992
- Jörke, Dirk: Demokratie als Erfahrung; Wiesbaden 2003
- Kadish, Mortimer R.: John Dewey and the theory of aesthetic practice; in Steven M. Cahn (Hrsg.): New Studies in the philosophy of John Dewey; New Hampshire 1977; S. 75-116
- Kettner, Matthias: John Deweys demokratische Experimentiergemeinschaft; in Hauke Brunkhorst (Hrsg.): Demokratischer Experimentalismus: Politik in der komplexen Gesellschaft; Frankfurt 1998; S. 44-66
- Klossowski, Pierre: Die lebende Münze; Berlin 1998
- Kögler, Hans Herbert: Michel Foucault; Stuttgart 1994
- Lehmann-Rommel, Roswitha: Aufmerksamkeit für Situationen als entscheidender Faktor für Wirklichkeit; in Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Pragmatismus und Pädagogik; Zürich 2005; S. 69-85
- Lehmann-Rommel, Roswitha: Deweys Aufhebung der dualistischen Denkform. Konsequenzen für den Umgang mit Zielen in der Pädagogik; in Helmut Schreier (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule; Stuttgart 2001; S. 137-167

- Lekan, Todd: Making morality: pragmatist reconstruction in ethical theory; Nashville 2003
- Llamzon, Benjamin S.: Reason, experience and moral life. Ethical absolutism and relativism in Kant and Dewey; Chicago 1984
- Marcuse, Ludwig: Amerikanisches Philosophieren; Hamburg 1959
- Martens, Ekkehard (Hrsg.): Pragmatismus; Stuttgart 2002
- Mayhew, Katherin Camp und Edwards, Anna Camp: The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903; New Brunswick 2007
- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft; Frankfurt am Main 1991
- Menke, Christoph: Zweierlei Übungen. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz; in Axel Honneth und Martin Saar (Hrsg.): Michel Foucault Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001; Frankfurt am Main 2003; 283-299
- Morris, Charles W.: Pragmatische Semiotik und Handlungstheorie; Frankfurt am Main 1977
- Morris, Donald: Dewey and the behavioristic context of ethics; Bethesda 1996
- Nagel, Ludwig: Pragmatismus; Frankfurt am Main 1998
- Neubert, Stefan: Pragmatismus – thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption; in Larry A. Hickman, Stefan Neubert, Kersten Reich (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus; Münster 2004; S. 13-27
- Neubert, Stefan und Reich, Kersten: Weshalb Pragmatismus und Konstruktivismus keine Letztbegründung benötigen – eine Replik; in Larry A. Hickman, Stefan Neubert, Kersten Reich (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus; Münster 2004; S. 156-162
- Oelkers, Jürgen: John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse; in Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie; Frankfurt am Main 2000; S. 280-315
- Oelkers, Jürgen und Horlacher, Rebekka: John Deweys Philosophie der Erziehung im Kontext; in John Dewey Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944); Zürich 2002; S. 7-22
- Oehler, Klaus: Sachen und Zeichen: Sachen und Zeichen. Zur Philosophie des Pragmatismus; Frankfurt 1995

- Pappas, Gregory F.: Dewey's Ethics: Morality as experience; in Larry A. Hickman: Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation; Indiana 1998; S. 100-123
- Peirce, Charles Sanders: Was heißt Pragmatismus?; in Ekkehard Martens (Hrsg.): Pragmatismus; Stuttgart 2002; S. 99-127
- Popp, Susanne und Hameyer, Uwe: John Dewey neu lesen – Überlegungen zur Polarisierungstendenz im reformpädagogischen Diskurs; in Helmut Schreier (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule; Stuttgart 2001; S. 86-108
- Popkewitz, Thomas S.: Inventing the modern self and John Dewey; in Thomas S. Popkewitz: Inventing the modern self and John Dewey; New York 2005; S. 3-36
- Progratz, Ludwig, Wimmer, Michael und Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik; Wiesbaden 2004
- Putnam, Hilary: Deweys Politikbegriff – eine Neubewertung; in Hilary Putnam: Für eine Erneuerung der Philosophie; Stuttgart 1997; S. 227-252
- Pütz, Ulrich: Der Rhythmus der Erfahrung in der Ästhetik, Ethik und Logik John Deweys; Bochum 2000
- Rabinow, Paul: Anthropologie der Vernunft; Frankfurt am Main 2004
- Raters-Mohr, Marie-Luise: Intensität und Widerstand; Bonn 1994
- Randall, John Herman Jr.: Dewey's Interpretation of the history of philosophy; in Paul Arthur Schilpp: The philosophy of John Dewey; Illinois 1951; S. 75-102
- Ricken, Norbert und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren; Wiesbaden 2004
- Ritter, Joachim und Gründer, Karlfried: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 7: P-Q; Basel 1989
- Rorty, Richard: Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie; Frankfurt 1987
- Rorty, Richard: Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie; in Richard Rorty: Solidarität oder Objektivität. Drei philosophische Essays; Stuttgart 1988; S. 82-125
- Rorty, Richard: Dewey zwischen Hegel und Darwin; in Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie; Frankfurt am Main 2000; S. 20-43
- Rorty, Richard: Dewey's Metaphysics; in Steven M. Cahn (Hrsg.): New Studies in the Philosophie of John Dewey; New Hampshire 1977; S. 45-74
- Rorty, Richard: Hoffnung statt Erkenntnis: eine Einführung in die pragmatische Philosophie; Wien 1994

- Rost, Sophia: John Deweys Logik der Untersuchung für die Entdeckung des Politischen in modernen Gesellschaften; Münster 2003
- Ruoff, Michael: Foucault-Lexikon; Paderborn 2007
- Ryan, Alan: Pragmatismus, soziale Identität, Patriotismus und Selbstkritik; in Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie; Frankfurt am Main 2000, S. 316-340
- Santayana, George: Dewey's Naturalistic Metaphysics; in Paul Arthur Schilpp (Hrsg.): The Philosophy of John Dewey; Illinois 1951; S. 245-261
- Sarasin, Philipp: Darwin und Foucault; Frankfurt 2009
- Schreier, Helmut: Die Utopie der großen Gemeinschaft und die Funktion der Schule; in Helmut Schreier (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule; Stuttgart 2001; S. 56-85
- Schreier, Helmut: Einleitung; in John Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung; Stuttgart 1986; S. 9-86
- Shook, John R.: Der philosophische Hintergrund von Deweys pädagogischem Credo; in Helmut Schreier (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule; Stuttgart 2001; S.23-55
- Shusterman, Richard: Dewey über Erfahrung: Fundamentalphilosophie oder Rekonstruktion; in Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie; Frankfurt am Main 2000; S. 81-115
- Shusterman, Richard: Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil; Berlin 2005
- Shusterman, Richard: Philosophie als Lebenspraxis: Wege in den Pragmatismus; Berlin 2001
- Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung; Hamburg 1994
- Tröhler, Daniel und Oelkers, Jürgen: Pragmatismus und Pädagogik – mehr als eine historische Alternative; in Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Pragmatismus und Pädagogik; Zürich 2005; S. 7-15
- Vogt, Peter: Pragmatismus und Faschismus. Kreativität und Kontingenz in der Moderne; Weilerswist 2002
- Wirth, Arthur G.: John Dewey as educator. His design for work in education (1894-1904); New York 1966
- Weber, Susanne und Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation; Wiesbaden 2006
- Welchman, Jennifer: Dewey's ethical thought; Cornell 1995
- Westbrook, Robert B.: John Dewey und die Logik der Demokratie; in Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie; Frankfurt am Main 2000; S. 341-361
- Veyne, Paul: Foucault: Die Revolutionierung der Geschichte; Frankfurt am Main 1992

- Zeltner, Philip O.: John Dewey's aesthetic philosophy; Amsterdam 1975