

## 7 Der Sinn von *experience* in der Perspektive sozialwissenschaftlicher Analyse und Projektion

Im Jahre 1894 ging Dewey als Professor für Philosophie und Leiter des Fachbereichs für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an die Universität von Chicago. Er setzte sich dort für die Einrichtung eines eigenständigen Fachbereichs für Pädagogik ein und gründete die sogenannte "Laboratory School", die ihre Arbeit im Januar 1896 aufnahm (Mayhew/Edwards 1966, 7). Diese Schule sollte im Sinne eines naturwissenschaftlichen Labors Möglichkeiten zur Anwendung und Überprüfung pädagogischer Theorien bieten und Ansätze für deren Weiterentwicklung liefern. Dewey hat sich zu dieser Funktion mehrfach geäußert. Eine der aufschlußreichsten Stellungnahmen findet sich in einem Vortrag über die Versuchsschule, den er im Oktober 1896 vor dem pädagogischen Klub gehalten hat. Er stellt darin die Einrichtung eines pädagogischen Laboratoriums in die Kontinuität der Entwicklung experimenteller Methoden in der modernen Wissenschaft:

The conception underlying the school is that of a laboratory. It bears the same relation to the work in pedagogy that a laboratory bears to biology, physics, or chemistry. Like any such laboratory it has two main purposes: (1) to exhibit, test, verify, and criticize theoretical statements and principles; (2) to add to the sum of facts and principles in its special line. It is obvious, however, that a laboratory requires a building and an equipment, but this laboratory has as yet few of the facilities needed for the work it has undertaken. It is in the condition in which chemical and other laboratories were some years ago when the need of experimental work was first becoming apparent. (EW05, 437).

Bereits im Kapitel zum Diskurs über eine *New Psychology* wurde darauf hingewiesen, daß Dewey von den neueren Entwicklungen in der Psychologie – nicht zuletzt über seinen Lehrer Hall – stark beeinflusst wurde. Aber nicht nur die experimentelle Methode, sondern auch der Entwicklungsgedanke war ein grundlegender Aspekt der zeitgenössischen Psychologie. Hall war um die Jahrhundertwende einer der bedeutendsten Entwicklungspsychologen der Vereinigten Staaten. Er vertrat die von E. Haeckel stammende These, daß das Individuum in seiner Entwicklung die Evolution der Menschheit nachvollziehe. Dies gelte nicht nur für die embryonale, sondern auch für die weitere Entwicklung des Kindes (vgl. Hothersall 1995, 358f.). In England beschäftigte sich J. Sully mit der Entwicklungspsychologie des Kindes (Boring 1957, 467f.). Er schrieb 1896 das Lehrbuch *Studies of Childhood*, zu dem Dewey eine Rezension verfaßte (EW05, 367-372). Die evolutionäre Sichtweise förderte die Auffassung, daß die Kindheit keine Periode der Unreife, des unfertigen Menschseins sei, sondern eine Periode der Formbarkeit, mit Dispositionen, sich eher in die eine als in die andere Richtung zu entwickeln (vgl. Murphy/Kovach,

1972, 405f.). Diese entwicklungspsychologischen Einflüsse finden ihren Ausdruck in der Deweyschen Sichtweise des Kindes im erzieherischen Prozeß.

Von großer Wichtigkeit ist zudem der evolutionstheoretische Gedanke der Anpassung. 1896 legte Dewey den Essay *The Reflex Arc Concept in Psychology* vor. Mit dieser Veröffentlichung wird in der Psychologie gelegentlich der formale Anfang der funktionalistischen Schule assoziiert<sup>46</sup>. Dewey schlägt darin den Begriff des Reflexbogens als vereinheitlichendes Prinzip für die Psychologie vor. Stimulus, Funktion des Zentralnervensystems und motorische Reaktionen<sup>47</sup> sollten danach nicht als getrennte und in sich geschlossene Entitäten, sondern als arbeitsteilige, funktionale Faktoren innerhalb des einen wirklich zugrundeliegenden Ganzen betrachtet werden, das er als *reflex-arc* bezeichnete<sup>48</sup> (EW05, 97). Nicht eine Innenwelt, sondern der Zusammenhang zwischen Innen und Außen, zwischen Individuum und Gesellschaft sollte untersucht werden (vgl. Hehlmann, 1967, 263f.). Verhalten und Bewußtsein werden dementsprechend als Funktionen verstanden, die dem Organismus erlauben, sich in geeigneter Weise seiner Umgebung anzupassen. Diese Überlegungen sind auch in Deweys Pädagogik eingegangen. Erziehung ist für ihn der Angelpunkt gesellschaftlicher Entwicklung. Mit ihr wird nicht einfach auf das Leben in einer bestehenden Gesellschaft vorbereitet, sondern Gesellschaft neu gestaltet. Die Schule habe dafür zu sorgen, daß jeder die Gelegenheit bekomme, seine individuellen Fähigkeiten zu entwickeln.

Die Idee der Evolution hat aber als evolutionäre Methode (*evolutionary method*) einen noch grundlegenden Einfluß auf Deweys Denken gehabt. Als diskursive Strategie durchzieht der Gedanke, daß die Dinge nur aus ihrer Genese her verstehbar sind (*genetic method*), daß sie immer als historisch Gewordenes betrachtet werden müssen (*historic method*), nahezu alle seine Schriften aus dieser Zeit. Die Idee der Evolution ist nach seiner Überzeugung

---

<sup>46</sup> Coughlan (1975, 134-142) spricht in diesem Zusammenhang gar von der "emergence of Dewey's Pragmatism". Dewey habe sich seit Ende 1891 an diesen wichtigen Schritt seiner Bewegung vom Hegelianismus zum Instrumentalismus herangetastet. Als bedeutende Vorarbeit gibt Coughlan den von Dewey erstellten Lehrplan für Einführungskurse in Philosophie an der Universität von Michigan aus dem Jahr 1892 an (vgl. EW03, 211-235).

<sup>47</sup> Der Stimulus regt die Aktivität nach Dewey nicht bloß an oder löst sie einfach nur aus. Er lenkt sie vielmehr in Richtung auf ein Objekt. Demzufolge ist die *response* auch keine reine Reaktion, sondern eher eine Antwort, die dem Hinlenken auf das Objekt entspricht: "A response is not just a re-action, a protest, as it were, against being disturbed; it is, as the word indicates, an answer. It meets the stimulus, and corresponds with it. There is an adaptation of the stimulus and response to each other. (MW09, 29)

<sup>48</sup> Dewey übernahm den Begriff des Reflexbogens aus früheren physiologischen Untersuchungen zum Zentralnervensystem (vgl. Hothersall 1995, 83 u. 371). Im Essay *The Reflex Arc Concept in Psychology* vertritt er den Standpunkt, der sogenannte *reflex-arc* sei "virtually a circuit, a continual reconstitution" (EW05, 99).

weniger mit einem allgemeinen Gesetz gleichzusetzen, als vielmehr mit einer Verallgemeinerung wissenschaftlicher Methode überhaupt: "the analysis is the unfolding of existence itself" (MW01, 125). Diese Feststellung gibt in aller Kürze den erkenntnistheoretischen Sinn des Terminus *reconstruction* wieder. Er wird von Dewey in den unterschiedlichsten Kontexten verwendet und ist die zentrale Denkfigur der hier zu analysierenden Schriften.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß das Leben in Chicago und die Erfahrungen, die Dewey mit der sozialen und wirtschaftlichen Situation in dieser Stadt machte, seine Arbeit und sein Denken maßgeblich beeinflussten. Über ein berufliches Interesse hinaus hatte er engen Kontakt mit dem *social settlement* Hull-House. Er war ein regelmäßiger Besucher der Einrichtung, und mit der Leiterin Jane Addams war er eng befreundet (Dewey, J. M., 1951, 29f.).

Der Sinn von *experience* wird erst im Zusammenhang der diskursiven Strategie verständlich, die sich mit dem Terminus *reconstruction* verbindet. Deshalb muß vor einer Untersuchung von *experience* selbst der spezifische Sinn von *reconstruction* bei Dewey beschrieben werden. Als Basis für die weiteren Analysen wird zunächst der Sinn dieses Terminus in synchroner und diachroner Perspektive umrissen (7.1). In diachroner Perspektive werden Belege aus der Zeit vor dem Untersuchungszeitraum und dem Untersuchungszeitraum selbst berücksichtigt. Anschließend wird der Gebrauch in den Schriften analysiert, die Dewey während seiner Zeit an der Universität von Chicago verfaßt hat (7.2.). Es wird sich zeigen, daß Dewey zwar an bestimmte Sinnperspektiven anknüpft, *reconstruction* im Grunde aber in ganz spezifischer Weise, d. h. für seine Zwecke, gebraucht. *Reconstruction* erweist sich als zentrale Denkfigur nicht nur der philosophisch, sondern auch der sozialwissenschaftlich orientierten Schriften. Zugleich werden mit der Beschreibung des Gebrauchs der sprachlichen Formen die Beziehungen zwischen *reconstruction* und *experience* in verschiedenen Kontexten beleuchtet. Am deutlichsten treten sie in dem sehr umfassenden Bereich der Einflußnahme und Steuerung gesellschaftlicher Entwicklung, den Dewey Erziehung (*education*) nennt, hervor. Unter diesem Gesichtspunkt wird der Gebrauch von *experience* in semasiologischer und onomasiologischer Perspektive in einer Auswahl der genannten Schriften analysiert (7.3). Es wird deutlich werden, daß das grundlegende Moment der Erziehung bei Dewey der Gedanke einer *continuous reconstruction of experience* ist. Dies wird durch die Analyse der 1916 veröffentlichten Schrift *Democracy and Education* bestätigt (7.4). Dewey stellt in ihr den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der experimentellen Methode in der Wissenschaft und der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft dar.

## 7.1 Der Sinn von *reconstruction* in synchroner und diachroner Perspektive

Die Sinndefinitionen für *reconstruct* (v.) und *reconstruction* (n.) in WID (1897), WNID1 (1909) und WNID2 (1934) sind wenig differenziert. WNID1 und WNID2 verzeichnen die ausführlichste Definition für den Gebrauch des Nomens im Sinne der *Reconstruction* im Anschluß an den amerikanischen Bürgerkrieg. Die Einträge sind in beiden Auflagen nahezu identisch. WNID1 enthält folgenden Wortlaut:

**reconstruction** (n.) 2. [usually *cap.*] *U. S. Hist.* The act or process of reorganizing the governments of the States which has passed ordinances of secession, and of reestablishing their constitutional relations to the national government, after the Civil War, in accordance with the Reconstruction Acts of March 2, 1867, "to provide for the more efficient government of the rebel States," and of March 23, 1867, passed over Johnson's veto.

Abgesehen von dieser Sinnperspektive legt Webster's Third, insbesondere für das Verb sehr viel differenziertere Sinndefinitionen vor:

**reconstruct** (v.) *vt* : to construct again: as  
**a** (1) : to build again : REBUILD <~ing destroyed railroads> (2) : to make over : REPAIR <~ed the highways that needed it>  
**b** : to subject (an organ or part of the body) to surgery so as to correct a defect in or to reform  
**c** (1) : RECONSTITUTE <~ed lemon juice> (2) : REORGANIZE, REESTABLISH <~ing society during the postwar period> (3) : REHABILITATE <~ing a twisted personality>  
**d** (1) : to put together again : REASSEMBLE <~ing a ruined pagan temple> (2) : to restore or mount (a sheet of postage stamps) in the original form or in a replica of the original form (3) : to form (as a gem) by fusing together particles derived from one or more natural stones of the kind desired <a ~ed ruby>  
**e** : to build up again mentally (as from available evidence) : form a concept of : REEVOKE, RE-CREATE <~ing the culture of a lost civilization>  
**f** : to win over, make conform, or reconcile to a new or different order <refuses to be ~ed by events – Carl Van Doren>;

**reconstruction** (n.) **1 a** : the action of reconstructing or state of being reconstructed  
**b** *often cap* : the reorganization and reestablishment in the union during a period (1867-1877) following the American Civil War of those states that had seceded

**2** : something reconstructed as **a** : a model or replica of something **b** : something reassembled (as from parts) into its original form or appearance;

**reconstructive** relating to, marked by, or aimed at reconstruction <- penology>.  
(adj.)

Das Verb kann sehr unterschiedlich gebraucht werden. Eintrag **a** läßt sich allgemein durch 'etwas wiederherstellen' im Sinne von 'reparieren' oder 'wiederaufbauen' paraphrasieren. In Eintrag **b** findet sich der spezielle Sinn 'durch einen chirurgischen Eingriff wiederherstellen', d. h. 'heilen' oder 'heil machen'. Eintrag **c** enthält den Sinn 'etwas (wieder) funktionsfähig machen' oder 'die Funktionsfähigkeit wiederherstellen'. (1) bezieht sich auf das Aufgießen bzw. Auflösen von Lebensmitteln und Medikamenten, um sie zu sich nehmen zu können; (2) bezieht sich nicht allein auf den Wiederaufbau von Gebäuden, sondern auf den Wiederaufbau aller materiellen und geistigen Institutionen einer Gesellschaft, die diese für ihre Funktionsfähigkeit benötigt; (3) bezieht sich auf die Wiederherstellung, d. h. seelische Gesundung eines Individuums, das dadurch wieder zu einem vollwertigen (funktionalen) Mitglied der Gesellschaft wird. Paraphrasen für Eintrag **d** sind 'originalgetreu wiederaufbauen/-zusammenbauen/wiederherstellen' oder 'dem Original nachbilden' (1, 2) und 'aus kleinen Teilen formen' (3). Eintrag **e** läßt sich durch 'in Gedanken wiedererstehen lassen' oder 'sich einen Begriff machen von' paraphrasieren, wobei etwas vorhanden sein muß, auf das sich die geistige Tätigkeit beziehen kann. Eintrag **f** enthält den Sinn 'im Hinblick auf eine neue oder andere Ordnung aneinander anpassen/miteinander in Einklang bringen'.

Das Nomen referiert im Sinne von Eintrag **1a** allgemein auf die vom Verb beschriebene Handlung oder den durch die Handlung hervorgerufenen Zustand. **2a** und **b** beziehen sich auf Produkte der Handlungen, die beim Verb unter Eintrag **d** beschrieben wurden: wiederhergestelltes Original, Reproduktion oder Modell. Eintrag **1b** aus Webster's Third sowie der oben zitierte Eintrag aus WNID1 bzw. WNID2 beziehen sich auf die Periode der *Reconstruction* im Gefolge des amerikanischen Bürgerkriegs. Der Sinn des Adjektivs *reconstructive* ergibt sich laut Eintrag aus dem Bezug auf, der Kennzeichnung durch oder die Perspektive auf den Prozeß, die Tätigkeit oder das Produkt der *reconstruction*.

Für die weitere Analyse sind vor allem jene Einträge interessant, die sich auf *reconstruction* als Wiederherstellung im Sinne der Wiedergewinnung der Funktionsfähigkeit (Eintrag **c** des Verbs sowie der davon abgeleitete Gebrauch des Nomens in **1a** und des Adjektivs) und des An- oder Einpassens in ein System oder eine Ordnung (Eintrag **f** des Verbs sowie der davon abgeleitete Gebrauch des Nomens in **1a** und des Adjektivs) beziehen. Beide Sinnperspektiven vereint Eintrag **b** des Nomens mit seinem Bezug auf die Periode der *Reconstruction* im Anschluß an den amerikanischen Bürgerkrieg.

Das OED in der 2. Aufl. von 1989 enthält für Verb, Nomen und Adjektiv folgende Einträge:

- reconstruct** (v.)
1. To construct anew.
    - [1] **1768** It seemed no blameable attempt to reconstruct the whole afresh from the very ground. TUCKER *Lt. Nat.* II. III. xxxi. 492.
    - [2] **1849** He saw that it was necessary to reconstruct the army of the Parliament. MACAULAY *Hist. Eng.* i. I. 117.
    - [3] **1861** Having made up his mind that the lighthouse could only be reconstructed of wood. SMILES *Engineers* II. 31.
    - [4] **1881** Each [party] in its way supposed that it had a mission to reconstruct society. FROUDE *Short Stud.* (1883) IV. II. i. 173.
  2. To construct anew in the mind; to restore (something past) mentally; *spec.* in *Philol.*, to reform hypothetically (part of) a protolanguage by deduction from (later) recorded languages.
    - [5] **1862** It may not be impossible . . . to reconstruct the true character of Tiberius. MERIVALE *Rom. Emp.* (1865) VII. iv. i.
    - [6] **1862** He must regard the facts, discern their connection, and out of them reconstruct the world gone by. TYNDALL *Mountaineer.* ii. II.
    - [7] **1917** Not only is the past retrieved in fragments; in some museums and exhibitions, and to a certain extent in historical plays, it is actually reconstructed. *Science Progr.* XI. 682.
- reconstruction** (n.)
1. a. The action or process of reconstructing.
    - [8] **1791** It was theirs to decide . . . whether from its ruins, fragments were to be collected for re-construction of the political edifice. MACKINTOSH *Vindic. Gall.* Wks. 1846 III. 30.
    - [9] **1848** It was mainly with these views that Manzoni laboured at the reconstruction of his country's creed. GALLENGA *Italy* II. iii. 7.
    - [10] **1878** The process of reconstruction of solids is not permanent. HUXLEY *Physiogr.* xvi. 268.
  - b. *U.S. Hist.* Usu. with capital initial. The process by which after the Civil War the States which had seceded were restored to the rights and privileges of the Union; the period during which this process occurred. Also *attrib.*
    - [11] **1865** As to what is commonly termed 'reconstruction', it is . . . the

whole organism of southern society that must be reconstructed. SCHURZ in *Hart Amer. Hist.* (1901) IV. 454.

[12] 1880 After the war was over, and reconstruction completed, this same southern political hierarchy came back into power in Washington. 'E. KIRKE' *Garfield* 34.

[13] 1888 The Reconstruction Acts divided the seceding States into military districts. *Encycl. Brit.* XXIII. 781/1.

[14] 1890 After the Civil War the question of restoring the lately seceded States . . . became the leading civil problem of the time. The measures introduced into Congress were popularly known as Reconstruction Bills. C. L. NORTON *Political Americanism* 93 *Reconstruction*.

2. An instance or example of reconstructing; a thing reconstructed.

[15] 1795 A few of the largest [vessels] were re-constructions, having been first framed and sent over from Great Britain. BELSHAM *Reign Geo. III*, II. 247.

[16] 1798 The cloaca maxima is suspected to be a reconstruction of the original common sewer of Rome. W. TAYLOR in *Monthly Rev.* XXVI. 245.

**reconstructive**  
(adj.)

Relating to, concerned or occupied with, reconstruction. *rare*.

[17] 1862 The antiquated forms of the republic were incapable of any reconstructive effort. MERIVALE *Rom. Emp.* (1865) III. xxx. 413.

[18] 1880 The . . . reconstructive eye of modern Philology. EARLE *Philol. Eng. Tongue* (ed. 3) §286.

Für das Verb liegen unter Eintrag **1** Nachweise vor, die auf den Prozeß oder die Tätigkeit des Wiederherstellens einer materiellen oder geistigen Sache referieren. Unter Eintrag **2** werden Nachweise zu rein geistigen Tätigkeiten gegeben. Sie beziehen sich auf das Wiedererwecken von historischen Charakteren und historischen Zeiten. Beim Nomen liegen unter **1a** ebenfalls Nachweise vor, die auf die Tätigkeit oder den Prozeß des Wiederherstellens referieren.

Eintrag **1b** bringt Nachweise zu dem speziellen Bezug auf die Periode der *Reconstruction* im Gefolge des amerikanischen Bürgerkriegs. Für eine ausführlichere Behandlung dieses Sinns verweist das OED auf Mathews. Dort wird als zusätzlicher, aber seltener Gebrauch genannt: "**1**. The reorganization of the government of the U.S.". Für den im OED unter **1b** beschriebenen Sinn wird formuliert: "**2**. The reorganization and restoration of the seceding states of the South to the Union, the remodeling of the governments of the southern states in accordance with the program of Congress.". Neben zusätzlichen Beispielen mit

*reconstruction* (n.) als Kopf einer Nominalphrase wird auch der attributive Gebrauch nachgewiesen:

**reconstruction** (n.) [19] 1866 Congress has had a reconstruction committee of fifteen members. *Ore. State Jnl.* 3 March 1/5.

[20] 1873 It still desired the overthrow of the reconstruction laws. *Newton Kansas* 15 May 4/2.

Die im OED unter **1b** subsumierten Bildungen *reconstruction act* und *reconstruction bill* werden einem Untereintrag zugewiesen und als *obsolet* oder *historisch* markiert.

Eintrag **2** des OED liefert Nachweise zur Referenz des Nomens auf Produkte des Prozesses der *reconstruction*. Das Adjektiv hat einen Eintrag mit Nachweisen, bei denen durch Prämodifikation von Nomen geistige Tätigkeit (*reconstructive effort*) und geistige Fähigkeit (*reconstructive eye*) in Beziehung zu *reconstruction* gesetzt werden.

Für die weitere Analyse sind vor allem jene Nachweise interessant, die den Sinn von *reconstruction* auf die Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit einer Sache beziehen. In diesem Sinne richtet sich *reconstruction* auf funktionale Gebäude ([3]), gesellschaftliche Institutionen ([2], [8], [16]), Glaube als gesellschaftliche Institution ([9]) und die Gesellschaft als Ganzes oder als ein Organismus ([4], [11], [12]). Vier Nachweise zeigen *Reconstruction* (n.) zudem in prämodifizierender Funktion ([13], [14], [19], [20]). Hierdurch werden Gesetze bzw. Gesetzesvorlagen und ein Staatsorgan als Werkzeuge des Prozesses der *Reconstruction* charakterisiert. Verb, Nomen und Adjektiv referieren in den genannten Fällen auf die Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit einer Gesellschaft oder Nation als Ganzes bzw. auf die Wiederherstellung der Funktion einzelner Elemente oder Faktoren im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit dieses Ganzen.

## 7.2 Der Sinn von *reconstruction* bei Dewey

Für die folgenden Beschreibungen wurden bis auf wenige Ausnahmen alle Vorkommnisse sprachlicher Formen im Fokus der Bezeichnung *reconstruction* in den Schriften des Analysezeitraums erfaßt. Im einzelnen konnten Vorkommnisse zu *reconstruct* (v.), *reconstruction* (n.) und *reconstructive* (adj.) nachgewiesen werden.

### 7.2.1 *Reconstruction* als Rekonstruktion

[1] Just as the biologist can take a bone or two and reconstruct the whole animal, so, if we put before the mind's eye the ordinary schoolroom, with its rows of ugly desks placed in geometrical order, crowded together so that there shall be as little moving room as possible, desks almost all of the same size, with just space enough to hold books, pencils and paper, and



add a table, some chairs, the bare walls, and possibly a few pictures, we can reconstruct the only educational activity that can possibly go on in such a place. It is all made "for listening" – because simply studying lessons out of a book is only another kind of listening; it marks the dependency of one mind upon another. (MW01, 21f.).

Die zwei Vorkommnisse der Grundform von *reconstruct* (v.) in [1] wurden dem zweiten Kapitel der Schrift *The School and Society* entnommen. Diese ging aus drei Vorträgen hervor, die Dewey in der Elementary School der Universität von Chicago vor Eltern der Schüler und anderen Interessierten im April 1899 gehalten hatte. Sie wurde von Dewey für die Auflagen von 1899 und 1900 mit einem Bericht über die Arbeit der Schule ergänzt. Die Gesamtausgabe hält sich an die überarbeitete und erweiterte Fassung von 1915 (MW01, 1-109). Der Text von [1] wurde aus dem zweiten Kapitel (bzw. Vortrag) exzerpiert. Die Überarbeitungen der ersten Kapitel für die Auflage von 1915 waren unwesentlich. Das Exzerpt selbst ist dabei nicht verändert worden.

Das erste Kapitel thematisiert das Verhältnis von Schule und Gesellschaft. Im Zentrum steht die Frage nach den notwendigen Veränderungen der Schule angesichts der grundlegenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft. Das zweite Kapitel thematisiert die Beziehung zwischen Schule und Leben bzw. Entwicklung des Kindes in der Schule. Dewey beginnt mit einem Erlebnis aus der Anfangszeit der Laborschule, das auf diese Beziehung anspielt und zugleich den Unterschied zwischen traditioneller und *New Education* (MW01, 6) andeutet. Es habe große Schwierigkeiten gegeben, geeignete Schultische und Stühle zu finden. Ein Händler habe angemerkt: "I'm afraid we have not what you want. You want something at which the children may work; these are all for listening." (MW01, 21). Diese Bemerkung des Händlers erzähle die Geschichte der traditionellen Erziehung.

Die Vorkommnisse in [1] folgen diesen einleitenden Bemerkungen. *Reconstruct* (v.) referiert auf die Tätigkeit des Rekonstruierens eines Ganzen aus einem oder mehreren seiner Teile. Dewey nennt das Beispiel des Biologen, der aus einem oder zwei Knochen das ganze Tier rekonstruiert. In Anlehnung an dieses Beispiel schlüpft er anschließend gleichsam in die Rolle eines Schulhistorikers, der auf der Basis von Ausstattung und Mobiliar eines Schulraums die Form der erzieherischen Aktivität rekonstruiert, die darin stattgefunden hat. Dieser Gebrauch entspricht dem in Webster's Third unter Eintrag *e* und im OED unter Eintrag *2* verzeichneten Sinn.

### 7.2.2 *Reconstruction* als Prozeß der *experience*

Für diesen Sinn ließen sich Vorkommnisse von *reconstruct* (v.), *reconstruction* (n.) und *reconstructive* (adj.) nachweisen.

[2] The aim is not to classify the phenomena under principles already accepted, but to reconstruct those principles from the study of facts hitherto neglected. (EW05, 370).

Das Vorkommnis stammt aus der Besprechung des Buches *Studies of Childhood* von J. Sully (1896). Dewey lobt darin vor allem Sullys Ansatz, die psychologischen Erscheinungen nicht als isolierte Daten, sondern in all ihren Beziehungen, d. h. im Hinblick auf das Kind als Individuum, auf dessen Umgebung und Lebensgeschichte etc., zu untersuchen (EW05, 369). Kritik übt er an der Einordnung der beobachteten Phänomene in die üblichen Rubriken der Psychologie (EW05, 370). Dies habe zur Folge, daß das Bewußtsein des Erwachsenen als Standard gesetzt werde. Eine andere Methode sei dagegen, das Bewußtsein des Kindes für sich selbst, d. h. als ein Bewußtsein, das genauso gut wie das eines Erwachsenen sei, zu behandeln. Mit dem Vorkommnis wird das mögliche Ziel einer solchen Herangehensweise formuliert: In der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der psychologischen Untersuchung werden die Prinzipien selbst überprüft; sie werden hinterfragt, neu interpretiert und in kontrollierter Weise, d. h. im Hinblick auf ihre Funktion, neu formuliert.

[3] that "states of consciousness" are but the cross-sections of flow of behavior, arrested for inspection, made in order that we may reconstruct experience in its life-history (MW01, 126).

Vorkommnis [3] entstammt dem Essay *Psychology and Philosophic Method* (1899), in dem Dewey die Tendenz der Psychologie seiner Zeit kritisiert, das Bewußtsein als etwas zu betrachten, das für sich steht und nur aus sich selbst heraus beschrieben werden kann (MW01, 144). Psychologie solle sich nach dieser Ansicht auf einen exakt umrissenen Tatsachenbereich beschränken und nicht mit dem, was außerhalb dieses Bereichs liege, vermischen. Dewey hingegen legt dar, daß die sogenannten Bewußtseinszustände nicht existent seien, bevor der Psychologe mit seiner Arbeit beginne. Er erschaffe sie erst, sie seien ein methodologisches Produkt. Wonach aber wirklich gesucht werde, sei der *process of experience*, die Art und Weise wie dieser hervortrete und wie er sich verhalte. Dies sei das besondere Problem des Psychologen: Er analysiere einen Gegenstand – die Bewußtseinszustände –, den er zu ebendiesem Zweck entwickelt habe (MW01, 120 (6)). Er analysiere daher nicht Realität. Die Analyse selbst sei die Entfaltung der Existenz (*the unfolding of the existence*). Diese Perspektive bezeichnet Dewey als Anwendung der evolutionären Logik in der Psychologie. Der Begriff Evolution stehe dabei weniger für ein allgemeines Gesetz des Lebens als für eine grundsätzliche Wendung in der wissenschaftlichen Methode überhaupt (MW01, 123ff.). In diesem Kontext muß das Vorkommnis analysiert werden. In der Psychologie entsprechend der evolutionären Methode zu verfahren heißt demnach, *experience* im Hinblick auf ihre Funktion im Lebensvollzug je neu zu beschreiben.

[4] The empirical and the genetic methods thus imply a very different relationship between the moral state, idea, or belief, and objective reality. From the genetic standpoint, the moral idea is essentially an attitude that arises in the individual in response to the practical situation in which he is involved. It is the estimate the individual puts upon that situation. It is a certain

way of conceiving it or interpreting it with reference to the exigencies of action. Accordingly, it operates as a method of reconstructing the situation through the act indicated. It arises as a response to a stimulus, and its worth is found in its success, as response, in doing the particular work demanded of it, not in the extent to which it parallels or reproduces the precise conditions which evoke it. (MW02, 32);

[5] It is the lack of adequate functioning in the given adjustments that supplies the conditions which call out a different mode of action; and it is in so far as this is new and different that it gets its standing by transforming or reconstructing the previously existing elements. It is this need and effort of reconstruction which creates the feeling of antagonism or opposition between the old, the natural order, and the new or ethical order – the order which demands that a way of conceiving or interpreting the situation cease to be *mere* idea, and become a practical construction. (MW02, 35f.);

[6] an accumulation through repeated associations of previously given elements of experience without any essential modification or reconstruction of them (MW02, 33).

Der Essay *The Evolutionary Method as Applied to Morality* (1902) erschien in zwei Teilen: *I. Its Scientific Necessity; II. Its Significance for Conduct*. Im ersten Teil beschäftigt Dewey sich mit der Frage, ob Moralität außerhalb des Bereichs der Wissenschaft zu verbleiben habe, oder ob man sie vermittels der historischen oder evolutionären Methode als wissenschaftliches Problem in Angriff nehmen könne. Er stellt dar, daß die evolutionäre die einzige Methode ist, die das Problem der Moral wissenschaftsfähig macht. Vom evolutionären Standpunkt aus sei die Geschichte nicht eine bloße Sammlung von Vorfällen oder äußeren Veränderungen, durch die etwas Beständiges (egal ob geistig oder körperlich) hindurchgegangen sei, sondern ein Prozeß, der uns die Bedingungen, unter denen moralisches Handeln und Moralvorstellungen entstehen, enthülle. Geschichte liefere uns im Prozeß von Werden und Erzeugen die Fakten für die wissenschaftliche Analyse. Letztere beschreibt Dewey in Analogie zur experimentellen Methode der Physik: "the earlier terms of the series provide us with a simplification which is the counterpart of isolation in physical experiment; each successive later term answers the purpose of synthetic recombination under increasingly complex conditions" (MW02, 19). Die hieraus resultierende Fähigkeit, Phänomene zu interpretieren, bezeichnet er als *intellectual control*. Dies sei aber nur die erste Aufgabe von Wissenschaft. Als viel wichtiger erachtet er die *practical control*, d. i. die Fähigkeit, sich erwünschte *future experiences* zu sichern und unerwünschte zu vermeiden. Diese Fähigkeit entwickle sich aus der gewonnenen Einsicht in die Wirkungsweisen und Bedingungen, die zu Moralität führten. Auf diese Weise erhielten wir intellektuelle Werkzeuge, um andere moralische Gegebenheiten in Angriff nehmen zu können. Dewey faßt zusammen: "If we get knowledge of a process of generation, we get knowledge of how to proceed in getting a desired result." (MW02, 20).

Im zweiten Teil wird mit Hilfe einer Abgrenzung gegenüber den Theorien des Intuitionismus und Empirismus die Bedeutung der im ersten Teil ent-

wickelten Theorie für das menschliche Verhalten dargelegt. Als Hauptvorwurf gegen den Intuitionismus bringt Dewey vor, daß dieser aus einer ethischen Überzeugung ein rohes, unbegriffenes Faktum (*brute fact*) mache, das ohne genetische Beziehung zur Situation stehe, in der es auftrete. Vor diesem Hintergrund sei es logisch gesehen unmöglich, die vom Intuitionismus angenommene objektive Geltung einer Überzeugung zu begründen. Denn mit der Behauptung des nichtgenetischen Charakters verneine dieser jedwede Referenz (MW02, 25f.). Die genetische oder evolutionäre Theorie hingegen gehe davon aus, daß eine sogenannte Intuition eine Reaktion (*response*)<sup>49</sup> auf eine gerade im Gange befindliche Situation sei. Die Intuition trete hervor, entwickle sich und funktioniere irgendwie mit Bezug auf diese Situation. Wenn sie fort dauere, dann tue sie dies bis zu einem bestimmten Punkt, weil die Situation fort dauere. Anders ausgedrückt: Die sogenannte Intuition ist weiterhin existent, weil sie weiterhin eine Funktion in der Situation erfüllt.

Der Empirismus ist laut Dewey keineswegs historischer als der Intuitionismus (MW02, 31f.). Er sehe in der Moralvorstellung oder der moralischen Überzeugung eine Anordnung oder Assoziation verschiedener elementarer Empfindungen. Er betrachte eine Moralvorstellung einfach als einen komplexen Zustand, der dadurch erklärt werden könne, daß man ihn in seine grundlegenden Konstituenten zerlege. Aus der Logik des Empirismus ergebe sich, daß beide, sowohl der komplexe Zustand als auch die Elemente, isoliert von einem historischen Kontext existierten. Während der Empirismus den Wert oder die Bedeutung der Moralvorstellung oder der Überzeugung in bezug auf ihre Komponenten bestimme, ergebe er sich bei der genetischen Methode aus der Beurteilung des Platzes, den sie im Ablauf einer Entwicklung einnehme.

Hier schließt Vorkommnis [4] an. Vom genetischen Standpunkt aus gesehen ist die Moralvorstellung im wesentlichen die Haltung, die im Individuum in Reaktion auf die praktische Situation, in die es eingebunden ist, hervortritt. Sie ist laut Dewey gleichzusetzen mit der Einschätzung der Situation durch das Individuum. Sie ist eine bestimmte Art, die Situation im Hinblick auf die Erfordernisse des Handelns zu betrachten oder zu interpretieren. Sie wirkt daher als Methode des Deutens der Situation in der Perspektive der beabsichtigten Handlung. Wie das Vorkommnis weiter zeigt, hat *reconstructing* hier nichts mit dem Rekonstruieren eines ursprünglichen Zustands oder Objekts zu tun. Das entspräche nach Dewey eher der Vorgehensweise des Empirismus, für den die Objektivität einer Moralvorstellung, d. i. ihr Wert, sich an der Genauigkeit messen lasse, mit der sie eine Kopie des Sachverhalts liefere. Die genetische Methode hingegen sehe in der Moralvorstellung eine Reaktion auf einen 'das Handeln herausfordernden Reiz' (*stimulus*). Der Wert einer Moralvorstellung zeige sich im Erfolg, der sich bei der Verrichtung der von ihr geforderten

---

<sup>49</sup> Vgl. Fußnote 47, S. 148.

Tätigkeit einstelle. Der Wert manifestiert sich somit erst in der durch die Moralvorstellung gesteuerten nachfolgenden Entwicklung. Dewey faßt zusammen: "The empirical method holds that the belief or idea is generated by a process of repetition or cumulation; the genetic method by a process of adjustment." (MW02, 33). Auch in [6] wird die empirische Methode als Akkumulation durch wiederholte Assoziation von vorher gegebenen Elementen von *experience* beschrieben. Sie finde ohne wesentliche Modifikationen und ohne *reconstruction* – im Sinne der genetischen Methode – statt.

Im folgenden präzisiert Dewey diese Überlegungen. Der grundlegende Irrtum des Empirismus könne darin gesehen werden, daß es ihm nicht gelungen sei, negative Elemente in *experience* als einen *stimulus* – einen das Handeln herausfordernden Reiz – zum Aufbau einer neuen *experience*, die über die alte hinausgehe, zu betrachten. In Vorkommnis [5] wird der soeben angesprochene Zusammenhang zwischen *experience* und der Tätigkeit der *reconstruction* deutlich. Die negativen Elemente in *experience* zeigen sich in der praktischen Situation als Mangel an ausreichender Funktionalität der vorliegenden Anpassung des Handelns. Aus der Perspektive einer genetischen oder evolutionären Methode ist es aber gerade diese Negativität, d. i. die Notwendigkeit des Anpassungsprozesses selbst und die Anstrengung, die der Anpassungsprozeß erfordert, welche die Entwicklung neuer Moralvorstellungen oder Überzeugungen im Hinblick auf eine neue Form des Handelns herausfordert. Aus sich selbst heraus sei vergangene *experience* absolut unzureichend, um irgendeine moralische Überzeugung hervorzubringen: "Experience as it *has* been, experience in its given or constituted form, as such, is absolutely insufficient in generating any moral belief." (MW02, 35). Das Vergangene sei jedoch der alleinige Gegenstand kühler, unvoreingenommener und wirklich objektbezogener Untersuchung. Aus der Untersuchung vergangener *experiences* gewinnen wir demnach das Vermögen, zukünftige *experiences* kontrolliert hervorzubringen.

*Reconstructing* referiert im vorliegenden Fall auf die durch die Analyse von *past experience* bereicherte Tätigkeit des Hervorbringens einer Ansicht oder Überzeugung als dauerhafte Basis für das Handeln. Das Hervorbringen ist ein Prozeß der Anpassung der sich widersprechenden und gegensätzlichen Elemente der *experience* einer problematischen Situation an die Erfordernisse des Handelns. Auf diese Weise werden die Elemente zu konstitutiven Bestandteilen eines Urteils über die Situation, d. h. einer Ansicht oder Überzeugung, wie zu Handeln sei. Die Tätigkeit des *reconstructing* enthält demzufolge ein projektives Moment.

[7] that since knowledge appears as a function within experience, and yet passes judgment upon both the processes and contents of other functions, its work and aim must be distinctively reconstructive or transformatory (MW02, 296).

Vorkommnis [7] entstammt dem Vorwort der *Studies in Logical Theory* (1903), die Dewey in Zusammenarbeit mit Mitgliedern und Kollegen des Departments of Philosophy der Universität von Chicago herausgegeben hat. Dewey hält hier fest, daß alle beteiligten Autoren darin übereinstimmen, daß das Urteil die zentrale Funktion des Erkennens sei und daher auch das zentrale Problem der Logik darstelle. An diese Feststellung schließt das Vorkommnis unmittelbar an. Die syndetische Koordination von *reconstructive* (adj.) mit *transformatory* (adj.) ist appositionell. *Transformatory* (adj.) hebt die umwandelnde Leistung des Erkennens mit der Betonung des Wechsels von einem Zustand in einen anderen, den Übergang von einer *experience* zu einer anderen, hervor. *Reconstructive* (adj.) referiert dagegen stärker auf das gestaltende Moment, darauf, daß eine neue *experience* durch den gestaltenden Eingriff des Erkennens in die vorliegende Situation, die *present experience*, hervorgebracht wird.

[8] Once more arises the question: What is the validity of even the most coherent and complete idea? – a question which arises and will not down. We may reconstruct the notion of the chimera until it ceases to be an independent idea and becomes a part of the system of Greek mythology. Has it gained in validity in ceasing to be an independent myth, in becoming an element in systematized myth? Myth it was and myth it remains. Mythology does not get validity by growing bigger. How do we know the same is not the case with the ideas which are the product of our most deliberate and extended scientific inquiry? The reference again to the content as the self-identical object of all consciousness proves nothing; the subject-matter of a hallucination does not gain validity in proportion to its social contagiousness. (MW02, 365).

Vorkommnis [8] entstammt dem Essay *Thought and Its Subject-Matter: The Content and Object of Thought* der *Studies in Logical Theory*. Der Essay ist im wesentlichen eine Diskussion der Logik von Lotze im Hinblick auf die Frage des "Geltens"<sup>50</sup> der Gegenstände des Denkens. Dewey diskutiert die Frage unter drei Aspekten: 1. Das Gelten der Vorstellung oder Bedeutung des Denkens; 2. Das Gelten des Prozesses des Denkens, durch den die wechselseitigen Beziehungen zwischen den einzelnen Vorstellungen hergestellt werden; 3. Das Gelten des Produkts des Denkens. Die Erörterung des dritten Aspekts bildet den Relevanzbereich des Vorkommnisses. Das Verb *reconstruct* referiert hier auf die immanente Tätigkeit des Denkens, die Dewey als zweiten Aspekt behandelt

---

<sup>50</sup> Lotze unterscheidet das Gelten der Vorstellungsinhalte vom Sein der Dinge und vom Geschehen von Ereignissen: "Denn aus Sein läßt sich nie ein Geschehen machen, und die Wirklichkeit, welche den Dingen zukommt, nämlich zu sein, gebührt nie den Ereignissen; diese sind nie, aber sie geschehen; ein Satz aber ist weder, wie die Dinge, noch geschieht er, wie die Ereignisse; auch daß sein Inhalt bestehe wie ein Verhältnis, kann erst gesagt werden, wenn die Dinge sind, zwischen denen er eine Beziehung aussagt; an sich aber, und abgesehen von allen Anwendungen, die er erfahren kann, besteht seine Wirklichkeit darin, daß er gilt und daß sein Gegenheil nicht gilt." (Lotze 1912, 512, § 316).

hatte. Das Denken könne die einzelne Vorstellung zwar aus ihrer Isolierung befreien, indem es sie zum Teil eines Systems mache. Die Vorstellung erhalte dadurch jedoch keine Geltung, denn sie bleibe in der Konsequenz der Lotzeschen Logik auch als Element eines Systems ohne Bezug zu *experience*. Sowohl Vorstellungen der Mythologie als auch Vorstellungen, die Produkte unserer wissenschaftlichen Forschung sind, hätten daher den Status von Halluzinationen, sofern sie sich allein auf den Inhalt des Denkens selbst beziehen würden.

[9] This redefining and re-relating is the constructive process termed thinking: the reconstructive situation, with its parts in tension and in such movement toward each other as tends to a unified arrangement of things, is the thought-situation. (MW02, 330).

Vorkommnis [9] entstammt dem Essay *Thought and Its Subject-Matter: The Antecedent Conditions and Cues of the Thought-Function* der *Studies in Logical Theory*. Dewey beschäftigt sich in diesem Essay mit den Antezedentien oder Voraussetzungen, die das Denken hervorrufen bzw. mit der Situation, die der Funktion des Denkens unmittelbar vorausgeht. Als Diskussionsgrundlage wählt er Lotzes Logik. Deren Widersprüche seien ein Produkt des Versäumnisses "to define logical distinctions in terms of the history of readjustment and control of things in experience" (MW02, 317). Lotze sei dadurch gezwungen, bestimmte Vorstellungen absolut statt historisch oder methodologisch zu interpretieren. Nur dadurch, daß er beständig von den Impressionen und Vorstellungen als reinen psychischen Zuständen oder Ereignissen zu den Vorstellungen als logischen Objekten oder Inhalten des Denkens übergehe, gelinge es ihm, die Kluft zwischen dem reinen (das Denken) erregenden Antezedentien und den konkreten materiellen Bedingungen des Denkens zu überbrücken. Das stehe aber im Widerspruch zu der von ihm ausdrücklich vorgenommenen Trennung zwischen dem Material, das logischen Wert habe und dem Material, das psychologisch entstanden sei (vgl. MW02, 318, 323).

Dewey greift diesen Widerspruch auf und stellt fest: "We cannot treat something as at once a bare fact of existence and a problematic subject-matter of logical inquiry." (MW02, 325). Das Antezedente des Denkens sei kein einzelnes Element einer Situation, sondern die Situation als ein Ganzes. Die Situation als solche sei eine *experience*, deren verschiedene Faktoren offensichtlich nicht zueinander passen würden. Sie sei eindeutig objektiv: sie existiere als ein Ganzes, ihre verschiedenen Teile existierten und deren Unvereinbarkeit existiere. Für die Erhaltung der Situation müßten deren unter Spannung stehenden Teile (*tensional parts*) neu definiert und neu miteinander in Beziehung gesetzt werden. Hier schließt das Vorkommnis an. Das Demonstrativpronomen *this* im ersten kopularen Satz referiert anaphorisch auf diesen Prozeß der Neudefinition. Er wird durch das Subjektkomplement mit dem konstruktiven Prozeß, den man *thinking* nennt, identifiziert. Der Doppelpunkt

signalisiert im vorliegenden Fall, daß der folgende kopulare Satz in einer appositionellen Beziehung zum ersten steht (vgl. CGEL III.10f.). *The reconstructive situation* wird durch das Subjektkomplement *the thought-situation* identifiziert und von der mit der Präposition *with* eingeleiteten VERBLESS CLAUSE postmodifiziert (vgl. CGEL 9.55). *Reconstructive situation* referiert somit auf eine Situation, in der das reflektierte Denken sich mit dem Bestreben auf deren widerstreitende Teile richtet, sie in einer einheitlichen Anordnung zusammenzuführen. Das Problem, so Dewey, sei nun, daß die Form, welche die Situation als ein harmonisch organisiertes Ganzes annehmen sollte, unbekannt sei: "It is the uncertainty as to what of the experience together with the certainty that there is such an experience, that evokes the thought-situation." (MW02, 330). Von diesem Standpunkt der Unsicherheit aus sei die Situation als ein Ganzes subjektiv. Es könne nicht so ohne weiteres ein bestimmter Inhalt oder Bezug behauptet werden. Die Behauptung sei das Ergebnis der reflektierten Untersuchung, die nun angestellt werde: "This holding off of contents from definitely asserted position, this viewing them as candidates for reform, is what we mean at this stage of the natural history of thought by the subjective." (MW02, 330).

## ZUSAMMENFASSUNG

*Reconstruction* referiert auf den Prozeß von *experience*, auf sein Hervortreten und auf die Art, wie er abläuft. Die Analyse des Prozesses wird mit der Entfaltung seiner Existenz gleichgesetzt. Das treibende Moment ist dabei ein Mangel an Funktionalität der vorliegenden Anpassung an eine Situation. Diese Negativität von *experience*, die Notwendigkeit der Anpassung und die Mühe, die sie verursacht, ist der Reiz für die Entwicklung von Moralvorstellungen oder Überzeugungen im Hinblick auf eine neue Form des Handelns, die eine neue *experience* hervorbringt. In der Perspektive der Ethik spricht Dewey von der Moralvorstellung als einer Methode des Deutens einer Situation in der Perspektive der beabsichtigten Handlung. In der Perspektive der Logik beschreibt er das Erkennen als einen gestaltenden Eingriff in eine vorliegende Situation, der eine neue *experience* hervorbringt.

### 7.2.3 *Reconstruction* als Erweiterung und Neuorientierung von *experience* in gesellschaftlicher Perspektive

Für diesen Sinn ließen sich Vorkommnisse von *reconstruct* (v.), *reconstruction* (n.) und *reconstructive* (adj.) nachweisen.

[10] But we have hardly reconstructed our theory of the whole matter. Our conception of culture is still tainted with inheritance from the period of the aristocratic seclusion of a leisure class – leisure meaning relief from participation in the work of a workaday world. (MW01, 309).



In dem Essay *Are the Schools Doing What the People Want Them to Do?* (1901) diskutiert Dewey am Beispiel des College das Problem der Integration von kulturellen bzw. traditionellen und praktischen bzw. sozialen Faktoren in das Curriculum einer höheren Bildungsinstitution. Im Gegensatz zur flexibleren *elementary school*, die in engstem Kontakt mit den Wünschen der Bevölkerung stehe und daher leichter auf soziale Entwicklungen und praktische Erfordernisse reagiere, stünden die höheren Bildungsinstitutionen in der Kontinuität traditioneller Auffassungen von Bildung. Ihr Curriculum repräsentiere die fortdauernde *experience* und das fortdauernde Denken der Jahrhunderte (MW01, 300f.). Der alleinige Grund für die Erhaltung der Kontinuität einer Kultur bestehe aber darin, diese Kultur unter den Bedingungen des modernen Lebens wirksam werden zu lassen (MW01, 302). Somit stelle sich das Problem, die kulturellen mit den praktischen oder sozialen Faktoren, d. h. den Faktoren der Anpassung an gegenwärtige Notwendigkeiten, zu verbinden. Zwar würden diese zwei Seiten nicht mehr als Antagonismen betrachtet, doch gehe man immer noch davon aus, daß sie unabhängig voneinander existierten (MW01, 309).

Hier schließt Vorkommnis [10] an. Dewey stellt fest, daß die Theorie der ganzen Angelegenheit noch kaum auf die Erfordernisse der modernen Gesellschaft hin überarbeitet worden sei. Die Auffassung von Kultur sei immer noch gefärbt von der Erbschaft aus der Periode aristokratischer Absonderung einer Klasse von Müßiggängern – Müßiggang verstanden als Befreiung von der Notwendigkeit, sich sein Brot durch eigene Arbeit zu verdienen. Das College repräsentiere für viele immer noch ein Ideal von Kultur. Für sie sei es die Hochburg der Wenigen, die fähig seien, die hohen Ideale vor dem Nützlichkeitsgeschwätz der Masse zu bewahren (MW01, 309f.). *Reconstruct* bedeutet hier hinterfragen, interpretieren und neu definieren im Hinblick auf die Erfordernisse einer *social democracy*: "Social democracy means an abandonment of this dualism. It means a common heritage, a common work, and a common destiny. (...) The problem of our modern life is precisely to do away with all the barriers that keep up this division." (MW01, 310).

[11] the only sure method of social reconstruction (EW05, 93).

Vorkommnis [11] steht in *My Pedagogic Creed* (Jan. 1897) im Artikel über Schule und gesellschaftlichen Fortschritt. Erziehung ist nach Deweys Ansicht die grundlegende Methode für gesellschaftlichen Fortschritt und gesellschaftliche Reform. Er ist der Überzeugung, daß alle Reformen, die einfach auf dem Erlassen von Gesetzen, der Androhung von Strafen oder auf Veränderungen in formalen oder äußeren Anordnungen bestehen, vorübergehend und wirkungslos sind. Erziehung dagegen sei eine Regulierung für den Prozeß der fortschreitenden Anteilnahme am gesellschaftlichen Bewußtsein. Sie sei daher 'die einzige wahre Methode gesellschaftlicher *reconstruction*', denn sie bestehe in der

Anpassung der individuellen Aktivität an die Erfordernisse der Situation auf der Basis dieses gesellschaftlichen Bewußtseins.

[12] the reconstruction of the social unity (EW05, 13).

Im Essay *The Significance of the Problem of Knowledge* (1897) thematisiert Dewey, ausgehend von der Kantischen Frage "wie Erkenntnis möglich ist" (*how knowledge is possible*), die Bedeutung des Problems des Wissens. Er tut dies nicht einfach mit Bezug zur Philosophie oder in Begriffen einer Epistemologie, sondern im Kontext der historischen Entwicklung der Menschheit und somit als Teil einer größeren und umfassenderen *experience* (vgl. EW05, 5). Das Problem sei eines, dem sich das gesellschaftliche Leben zu stellen gehabt habe. Es sei ein Aspekt der Frage nach der Beziehung zwischen Erkennen und Handeln, zwischen Theorie und Praxis. So hätten Wissenschaft, Kunst, Religion und politisches Leben beim Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit auf der Grundlage der Anerkennung der Ansprüche des Individuums insgesamt neu gestaltet (*make over*) werden müssen (EW05, 11ff.). Dies sei die Epoche der Renaissance gewesen. Hierauf referiert Vorkommnis [12].

Als sich die Einheit der mittelalterlichen Ordnung des Lebens aufzulösen begann, stellte sich die Frage, wie eine neue Ordnung, sowohl der Art des individuellen Verhaltens als auch der Form des gesellschaftlichen Lebens, geschaffen werden konnte. Individuelle und gesellschaftliche Anpassungsprozesse im Hinblick auf die neu wiederherzustellende gesellschaftliche Einheit waren notwendig und wurden von den sich widersprechenden und gegensätzlichen Elementen der historischen Situation herausgefordert. Die Renaissance ist aber nicht nur wegen der gravierenden Veränderungen ein gutes Beispiel für Deweys Verständnis von *reconstruction*. An ihr wird zugleich die Bedeutung des Vergangenen als kontrollierendes Element für den Prozeß der Neuorientierung des Handelns deutlich. Weder trat mit der Renaissance etwas gänzlich Neues hervor, noch mündete die Rückbesinnung auf die Antike in einer bloßen Kopie gesellschaftlicher Lebensformen oder kultureller Inhalte jener Epoche. Die Orientierung an der Antike stellte die epochalen Veränderungen der Zeit in die Kontinuität der *experience* der Menschheit. Die "experience der Antike" wurde – im Sinne der Deweyschen *past experience* – zu einem wichtigen Moment der Steuerung im Prozeß der Anpassung des Handelns im Hinblick auf eine neu zu schaffende gesellschaftliche Einheit.

[13] reconstruction, reorganization, of society (EW05, 213).

"Was ist die Quelle des Interesses am Leben des Kindes?" ist die Ausgangsfrage des Essays *The Interpretation Side of Child-Study* (1897). Dewey nennt drei Hauptquellen oder -entwicklungen des Interesses am Kind und bezeichnet sie als *political*, *aesthetic* und *scientific*. Vorkommnis [13] erwähnt er im Zusammenhang mit dem politischen Interesse. Die Menschen hätten zwar

immer schon Kinder beobachtet, ihnen Aufmerksamkeit gewidmet und wären interessiert an ihnen gewesen. Aber die bewußte Reflexion darüber, was das Kind bedeutet, wofür es steht und wie dieses Kind zu behandeln ist, damit es zu dem wird, für was es steht, sei etwas grundsätzlich anderes (vgl. EW05, 212). Die erste Quelle bewußten Interesses am Kind sei die Stellung gewesen, die es als Faktor in der gesellschaftlichen Organisation eingenommen habe.

Die Zeit Platons und Aristoteles sei eine Periode der Begegnung zwischen orientalischer und westlicher Zivilisation gewesen, in der die tradierten religiösen Überzeugungen zusammengebrochen seien. Die gesamte Basis des politischen, sozialen und religiösen Lebens sei in Frage gestellt worden. Das habe Menschen wie Platon und Aristoteles dazu gebracht, das, was das Lebendige auszeichnet, selbst zu hinterfragen; zu fragen, auf welche Weise es organisiert werden könnte und welche Prinzipien dazu geeignet seien. Es sei dieses Problem, die Frage des "Wie", gewesen, das zum Interesse an Erziehung führte. Die Philosophie sei mit der Frage der Entdeckung der Prinzipien beschäftigt gewesen; die Frage nach der Erziehung sei die Frage nach der Anwendung dieser Prinzipien gewesen; die Frage nach der gesellschaftlichen Organisation sei die Frage gewesen, auf welche Weise die Gesellschaft nach der Entdeckung und der Anwendung dieser Prinzipien zu gestalten sei. In diesem Sinne könne man von einer Quelle für das bewußte Interesse am Kind sprechen: "Not the child, however, as a child, not the child in himself, but the child as a factor, as an instrument, as an element, in political organization, was what received attention at this time." (EW05, 213f.).

Vorkommnis [13] referiert auf die zu leistende Aufgabe. Webster's Third enthält zu *reorganization* (n.) folgende relevante Einträge:

**reorganization** (n.) 1: the act of reorganizing or the state of being reorganized <a thorough-going ~ of our entire body of subject-matter along new lines – *School & Society*>;

**reorganize** (v.) vt : to organize again or anew : change the organization of <~ the department to increase efficiency>.

*Reorganization* (n.) übersetze ich mit 'Neuorganisation'. Das was vorliegt, die Elemente der alten Ordnung, die sich einander widersprechen und in Opposition zueinander stehen, müssen in einer Weise organisiert werden, daß sie zur neuen gesellschaftlichen Einheit beitragen. Als wichtiges Element der politischen Organisation wird das Kind entdeckt. Da es als ein Teil der gesellschaftlichen Struktur betrachtet wird (EW05, 214), kommt seiner Erziehung zentrale Bedeutung bei der Neuorganisation zu. *Reorganization* (n.) steht als Apposition in äquivalentem Verhältnis (vgl. CGEL 17.74) zu *reconstruction* (n.). Während *reorganization* (n.) sich stärker auf den Umgang mit den Elementen bezieht, referiert *reconstruction* (n.) auf das Ganze, das durch Anpassung der Elemente im Sinne einer bewußten Neugestaltung der Gesellschaft hervorgebracht wird.

Herausgefordert wird diese Tätigkeit durch die Auflösung der alten Ordnung. Das steuernde Moment liefert die Philosophie in Form von Prinzipien, mit denen das Leben neu organisiert und das Handeln auf eine neue Basis gestellt werden kann.

[14] a complete reconstruction (MW02, 82).

Dewey beginnt den Essay *The School as Social Centre* (1902) mit der Feststellung, daß es das wirklich drängende Problem seiner Zeit sei, die Schule zu einem gesellschaftlichen Zentrum (*a social centre*) zu machen. Die Frage, warum es gerade jetzt so wichtig sei, auf die Feststellung zu reagieren, daß die Schule, als ein Ort für die Unterweisung von Kindern, nicht ihre volle Funktion erfülle, daß sie auch als ein Zentrum für Lebensfragen (*centre of life*) für alle Altersstufen und Klassen fungieren müsse, beantwortet er mit einem kurzen historischen Rückblick auf die Funktion von Erziehung.

Anfangs habe es keine Schule als eigene Institution gegeben. Der erzieherische Prozeß sei im gewöhnlichen Umgang in der Familie und im Leben der Gemeinschaft abgelaufen. Als die Erziehungsziele zahlreicher und spezieller wurden und nicht mehr so naheliegend waren, sei es für die Gesellschaft notwendig geworden, eine eigene Institution zu entwickeln. Dewey nennt die großen philosophischen Schulen der Antike – die platonische, die stoische, die epikureische. Dann sei die Zeit der kirchlichen Schulen gekommen. Und schließlich, mit der Trennung von Kirche und Staat, habe letzterer sich als der geeignete Gründer und Förderer pädagogischer Institutionen durchgesetzt; und der moderne Typus der öffentlichen oder zumindest quasi-öffentlichen Schule habe sich entwickelt. Mit der Herausbildung des Staates sei die Unterscheidung zwischen Staat und Gesellschaft entstanden. Unter Staat (*state*) versteht Dewey die Organisation der Ressourcen des Lebens der Gemeinschaft durch den Regierungsapparat. Unter Gesellschaft (*society*) versteht er das weniger bestimmte und freiere Spiel der Kräfte der Gemeinschaft, das im täglichen Umgang und Kontakt der Menschen in endloser Vielfalt stattfindet und nichts zu tun hat mit Politik, Regierung oder Staat in irgendeinem institutionalisierten Sinne.

Im Relevanzbereich von Vorkommnis [14] wird in ähnlicher Weise auf die Entwicklung im Bildungsbereich Bezug genommen. Auch die Schuladministration und die Unterweisung in den Schulen habe sich von den freieren, mannigfaltigeren und flexibleren Formen des sozialen Umgangs abgetrennt. Selbst als der demokratische Impuls in den isolierten Bereich Schule hineingebrochen sei, habe er keine 'vollständige Neugestaltung' bewirkt, sondern nur das Hinzufügen eines weiteren Elements, die Vorbereitung auf die Rolle als Staatsbürger. A *complete reconstruction* referiert somit auf eine grundlegende Neugestaltung der Schule, die noch nicht geleistet ist, die aber von Dewey als drängendes gesellschaftliches Problem angesehen wird. Die Zielperspektive einer solchen

*reconstruction* zeigt Dewey mit der Formulierung der Schule als ein *social centre* auf. Die Arbeit, die eine solche Schule zu leisten habe, umreißt er wie folgt:

It must provide at least part of that training which is necessary to keep the individual properly adjusted to a rapidly changing environment. It must interpret to him the intellectual and social meaning of the work in which he is engaged: that is, must reveal its relations to the life and work of the world. It must make up to him in part for the decay of dogmatic and fixed methods of social discipline. It must supply him compensation for the loss of reverence and the influence of authority. And, finally, it must provide means for bringing people and their ideas and beliefs together, in such ways as will lessen friction and instability, and introduce deeper sympathy and wider understanding. (MW02, 90).

Als Beispiel für eine Institution, die eine solche Arbeit leistet, nennt er Hull-House, das drei Jahre zuvor, in 1889, von Jane Addams in Chicago gegründet worden war. Zwischen Hull-House und Deweys Versuchsschule an der Universität von Chicago fand ein ständiger Gedankenaustausch statt (vgl. Lasch 1965, 158f.). Einer der Lehrer an Deweys Schule war ein Bewohner von Hull-House. Während der Vorbereitungen für das Hull-House *labor museum* führte Addams mehrere Gespräche mit ihm und mit Dewey selbst. Hinsichtlich der erzieherischen Idee zitiert sie später aus Deweys *My Pedagogic Creed* die Überzeugung, daß *education* als "a continuing reconstruction of experience" betrachtet werden müsse (Addams 1938, 172f.).

Dewey gibt drei allgemeine Hinweise für die Richtung an, die eingeschlagen werden muß, wenn die Schule als ein *social centre* die genannten Aufgaben umsetzen soll. "First, there is mixing people up with each other; bringing them together under wholesome influences, and under conditions which will promote their getting acquainted with the best side of each other." Er bezieht sich ausdrücklich auf eine Institution wie Hull-House, in der nicht primär unterrichtet werde, sondern die vor allem eine soziale Anlaufstelle (*social clearing-house*) sei: "Classes for study may be numerous, but all are regarded as modes of bringing people together, of doing away with barriers of caste, or class, or race, or type of experience that keep people from real communion with each other."<sup>51</sup> (MW02, 90f.). Zweitens ergebe sich aus dieser Funktion der Schule eine weitere: "provision and direction of reasonable forms of amusement and recreation". Er denke manchmal, daß Entspannung die am häufigsten übersehene und am meisten vernachlässigte von allen ethischen Kräften sei. Sie zu übergehen heiße sie einzuladen, sich in gestörter und pervertierter Form auszudrücken – er nennt u. a. Bordell, Bar, Spielhölle und "the trivial, inconsiderate, and demoralizing associations which form themselves on every street corner" (MW02, 91). Drittens sollten einige Vorkehrungen für eine Art

---

<sup>51</sup> Das Zitat wird weiter unten (7.3.3, [1], S. 191) näher analysiert.

kontinuierlicher gesellschaftlicher Auslese hinsichtlich relativer Spezialisierung getroffen werden. In Hull-House gebe es Lerngruppen für Musik, Zeichnen, Töpferei, Tischlerei, Metallarbeiten usw. Er sehe keinen Grund, warum nicht etwas in der Art wissenschaftlicher Werkstätten jenen zur Verfügung gestellt werden sollte, die besonders an Fragestellungen der Mechanik oder Elektrizität interessiert seien. Ein riesiges Reservoir ungenutzten Talents schlummere um uns herum. So manches Individuum trage eine Fähigkeit in sich, derer es sich selbst kaum bewußt sei, weil es nie eine Möglichkeit gehabt habe, sie in sich zu entdecken und anzuwenden. Nicht nur vermisse das Individuum die Befriedigung der Anwendung, auch die Gesellschaft leide darunter, daß dieses Kapital ungenutzt bleibe. Dewey vertraut darauf, daß die Gemeinschaft sich ihrer Pflicht bewußt wird – genauso wie sie jetzt die Unterweisung der Kinder betreibe – Gelegenheiten für Erwachsene anzubieten, die diese in den Stand versetzen, ihre individuellen Fähigkeiten zu entdecken und sie bis zu einem bestimmten Grad zu entwickeln.

[15] A reorganization of the educational system is already occurring. It is impossible to undertake, here, a complete statement of the conditions meeting fulfillment in this reconstructive movement. (EW05, 283).

Im Essay *Pedagogy as a University Discipline* (1896) beschäftigt Dewey sich mit der Pädagogik als universitärer Disziplin im Rahmen der bereits stattfindenden Reorganisation des Erziehungssystems. Als Bedingungen, die dabei erfüllt werden müßten, nennt er vor allem das Problem der Integration des stark angewachsenen Wissens in das Curriculum (vgl. [10]). Entscheidend für den Sinn der Modifikationsform *reconstructive movement* ist aber die gesellschaftliche Perspektive der Reorganisation. Denn das Erziehungssystem steht nicht für sich, sondern ist selbst wieder Element und Funktion der sozialen Umgebung: "It is a question of the right organization and balance of our entire educational system, from kindergarten to university, both in itself as a system and in its adjustment to the existing social environment." (EW05, 284). *Reconstructive* (adj.) in [15] referiert somit auf das Moment der Umgestaltung im Sinne funktionaler Anpassung und wechselseitiger Ausrichtung der Elemente des Erziehungssystems im Hinblick auf die Erfordernisse gesellschaftlichen Handelns. *Reconstructive movement* heißt dann, daß die sogenannte *reorganization* ein sich aus sich selbst heraus entwickelnder Prozeß ist. Er beginnt mit einer Situation der funktionalen Desintegration der Elemente des Erziehungssystems und zielt auf deren erneuerte Harmonisierung (vgl. [3]). Das Ziel ist selbst eine Funktion des Prozesses und kann daher nur projektiv bestimmt werden.

[16] a profound modification and reconstruction of all attained knowledge (MW01, 304);

[17] There is still, however, a great deal of reconstructive work to be done. (MW01, 312).

Vorkommnis [16] und [17] entstammen dem Essay *Are the Schools Doing What the People Want Them to Do?* (1901). Im Relevanzbereich von [16] betont Dewey, daß die neuen Lerngegenstände nicht isoliert von den alten existieren. Die Fortentwicklung des menschlichen Geistes sei eine Einheit. Die Entwicklung der neuen Wissenschaften sei keine reine Addition von Information zu dem Vorhergehenden. Sie repräsentiere eine tiefgehende Modifizierung und Umgestaltung allen bisher erworbenen Wissens. Die Überfrachtung des Curriculums könne nicht dadurch verhindert werden, daß dieser oder jener Lerngegenstand ausgeschlossen würde. Es handele sich vielmehr um eine Frage der Organisation. Es gehe nicht um Vereinfachung durch Ablehnung oder Aussortierung, sondern durch harmonisches Zusammenspiel. Das Problem mit der Organisation des Curriculums sei jedoch eigentlich nur ein Reflex auf die fehlende Einheit in den gesellschaftlichen Aktivitäten selbst und auf die Notwendigkeit, ein harmonischeres Zusammenspiel und mehr System in unseren Lebensentwurf zu bringen.

*Reconstructive work* in Vorkommnis [17] referiert auf die Arbeit, die noch zu tun ist, um den Erfordernissen einer *social democracy* gerecht zu werden. Gegenüber der Modifikationsform *reconstructive movement* aus [15] steht hier eher der Tätigkeitsaspekt im Vordergrund. Das zeitgenössische College leistet nicht, was in einer modernen Gesellschaft von ihm zu erwarten wäre. Seine Ausrichtung auf Vermittlung einer Allgemeinbildung habe sich überholt. Diese Funktion werde längst von der High-School übernommen. In der oben erarbeiteten Terminologie kann man nunmehr davon sprechen, daß das College aus Deweys Sicht ein desintegriertes Element im Erziehungssystem ist. Es hat keine pädagogische Funktion mehr und muß daher im Hinblick auf die Erfordernisse gesellschaftlichen Handelns umgestaltet werden.

## ZUSAMMENFASSUNG

*Reconstruction* wird im Sinne von *social reconstruction* gebraucht. Es geht um die Anpassung der sich widersprechenden und gegensätzlichen Elemente und Faktoren der gesellschaftlichen Situation im Hinblick auf die neu wiederherzustellende gesellschaftliche Einheit. Als Denkform wendet Dewey *reconstruction* im Rahmen der Beschreibung unterschiedlicher historischer Umgestaltungsprozesse an. Die eigentliche Sinnperspektive des Deweyschen Gebrauchs ist jedoch auf die Anpassung an die Erfordernisse einer *social democracy* gerichtet, für die Dewey folgende Merkmale nennt:

- Beseitigung von politischen und geistigen Dualismen, d. h. Beseitigung der Trennung zwischen Klassen von Menschen und zwischen praktischen und geistigen Angelegenheiten;
- keine Trennung zwischen einer Kultur weniger Gebildeter und den Vielen, deren Anstrengungen sich auf materielle Güter richten;

— gemeinsames Erbe, gemeinsame Arbeit, gemeinsames Schicksal.

*Social democracy* geht über Demokratie im Sinne einer bloßen Regierungsform hinaus. Das Zusammenleben von Menschen als Ganzes wird angesprochen. Die Modifikation von *democracy* (n.) durch *social* (adj.) hebt hervor, daß das Zusammenleben nicht einem sogenannten "freien Spiel der Kräfte" überlassen werden darf, sondern daß immer schon das Moment der aktiven Umgestaltung der Gesellschaft und ihrer Institutionen miteingeschlossen ist. Gemeint sind somit nicht "Reformen", die heute dies und morgen das ändern wollen, aber keine gesellschaftspolitische Zielsetzung haben, die auf einer umfassenden Projektion basiert" (Petersen 1992, S. 103). Die analysierten Beispiele zeigen vielmehr, daß Dewey *reconstruction* als immanenten Prozeß der *social democracy* betrachtet. Das Handeln in einer *social democracy* erschöpft sich nicht im Abwenden von Gefahren und Korrigieren von Fehlentwicklungen, sondern betrifft die kontinuierliche Umgestaltung der Gesellschaft und ihrer Institutionen im Hinblick auf eine Erweiterung der Lebensmöglichkeiten der einzelnen und eine Harmonisierung des Zusammenlebens in der Gemeinschaft.

Erziehung ist für Dewey die Methode der *social reconstruction*. Er bezeichnet sie als eine Regulierung des Prozesses der fortschreitenden Anteilnahme am gesellschaftlichen Bewußtsein. Der Weg der *social reconstruction* führt über die grundlegende Umgestaltung der Schule. Sie soll zu einem gesellschaftlichen Zentrum werden. Sie übernimmt diese Funktion nicht nur für Schüler, sondern für alle Altersstufen und Klassen.

#### 7.2.4 *Reconstruction* als Erweiterung und Neuorientierung von *experience* in individueller Perspektive

Für diesen Sinn ließen sich Vorkommnisse von *reconstruct* (v.), *reconstruction* (n.) und *reconstructive* (adj.) nachweisen.

[18] that education must be conceived as a continuing reconstruction of experience (EW05, 91), [19] it is continuous reconstruction (MW02, 278).

Vorkommnis [18] stammt aus *My Pedagogic Creed* (1897), [19] aus *The Child and the Curriculum* (1902). Sie referieren beide auf den Erziehungsprozeß als fortgesetzte *reconstruction* von *experience*. In [18] liegt die entsprechende OF-Konstruktion mit prämodifizierendem -ING Partizip vor. Die Nominalphrase in [19] identifiziert als Komplement das anaphorisch auf *instruction* (n.) referierende Subjekt *it*. *Instruction* wird als Prozeß beschrieben: *moving from the child's present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies*. Während [18] den Erziehungsprozeß als Ganzes bezeichnet, wird in [19] eine synchrone Perspektive gewählt, wodurch es möglich wird, einen Anfangszustand (*the child's present experience*) und eine Richtung für den Prozeß anzugeben. Demzufolge kann Dewey im Relevanz-



bereich mit dem Bild von zwei Punkten arbeiten, die eine Gerade definieren, wobei der eine Punkt *the child's experience*, der andere das Curriculum sei. Er weist aber zugleich darauf hin, daß es sich in beiden Fällen um etwas Fließendes, Keimendes und Lebendiges handele.

[20] the reconstruction of the individual's experience (EW05, 174f.).

Vorkommnis [20] stammt aus dem Essay *The Psychological Aspect of the School Curriculum* (1897). Es legt den Interessenfokus auf die individuelle Seite der *reconstruction*. Statt des Curriculums wird hier im Relevanzbereich von *the objective attainments of the adult consciousness* gesprochen. Diese müßten aus ihrer Abstraktheit und Logik herausgenommen und als lebendige *experience* bewußt gemacht werden. Dann werde erkennbar, daß der Gegenstand die *present experience* des Kindes im Lichte ihrer möglichen Entwicklung sei. Die Methode sei der Gegenstand, wenn er der wirklichen *life experience* eines Individuums übergeben werde. Die *reconstruction of experience* des Individuums wird hier als ein vermittelter Prozeß betrachtet. Das vermittelnde Element ist das, was als einmal ausgereifte Frucht der *experience* des Individuums bereits jetzt als in diese *experience* eingebunden betrachtet wird. *Reconstruction* ist somit projektiv, d. h. auf zukünftig mögliche *experience* gerichtet.

[21] Education as growth involving reconstruction (EW05, 329), [22] ideal of reconstruction vs. (a) development of faculty, interpretation of faculty; and vs. (b) preparation (EW05, 329).

Als fortgesetzte Tätigkeit ist *reconstruction of experience* das zentrale Moment von Erziehung als Wachstum. Hierauf referiert Vorkommnis [21], das einem Lehrplan (*Pedagogy IB 19, 1898-1899 – Winter Quarter*) für Philosophy of Education der Universität Chikago entnommen wurde. Es handelt sich dabei um ein Hauptstichwort eines Abschnitts, in dem Gedanken zum Wesen und zum Prozeß von Erziehung thematisiert werden. Als Unterpunkte werden u. a. die Stichworte *beginning*, *process* und *result* sowie die Erörterung der Bedeutung von Schule, Gegenstand und Methode genannt.

[22] ist ein weiterer Unterpunkt des Hauptstichwortes. Mit der syndetischen Koordination durch *vs.* (*versus*) stellt Dewey seine Auffassung von *reconstruction* der Ansicht gegenüber, daß Erziehung in der Entwicklung und Interpretation von Fähigkeiten im erzieherischen Prozeß bestehe bzw. daß Erziehung Vorbereitung sei. Hiermit deutet er an, daß er *reconstruction* für ihn im Gegensatz zu einer isolierten Entwicklung von Fähigkeiten und im Gegensatz zu einer von praktischen Situationen losgelösten Vorbereitung auf das Leben steht.

[23] the reconstruction of that experience (EW05, 198).

Der Essay *Imagination and Expression* (1896) geht auf eine Veröffentlichung in einem Jahresbericht der *Western Drawing Teacher's Association* zurück. Dewey

beginnt mit einer Kritik der Unterscheidung zwischen Vorstellung und Ausdruck bzw. Technik. Der Ausdruck sei mehr als eine Form der Vermittlung einer bereits geformten Vorstellung. Er sei unverzichtbarer Bestandteil ihrer Ausformung. Dewey wendet sich gegen die Auffassung, daß das Denken in sich selbst ruhe und daß das Handeln als Ausdruck des Denkens eine körperliche Angelegenheit sei: "We are learning to know that thought is thought only in and through action." (EW05, 195). Durch Beobachtung könne man sehr leicht erkennen, daß ein Kind irgendeinen Eindruck oder irgendeine Idee erst dann begreifen könne, wenn es sie handelnd umgesetzt habe: "He acts an idea *out* before he really takes it *in*." (EW05, 195f.). Bezüglich des Zeichnens habe daher die Technik keinen Wert an sich: "There is no interest in the *how*, distinct from the *what*." (EW05, 196). Zeichnungen seien für das Kind zunächst dadurch Mittel des Bekräftigens und Weiterführens einer *experience* seines Lebens, daß es sie den Augen mit den Mittel der Hand zurückgebe. Das Kind nehme Objekte anfangs nicht so sehr unter den Voraussetzungen ihrer visuellen, sondern eher ihrer taktilen Erscheinung wahr, denn Berührung repräsentiere adäquater das, was unmittelbar mit ihnen gemacht werden könne; Dewey spricht vom *immediate experience value of the object* (EW05, 197). Erwachsenen erschienen Zeichnungen von Kindern häufig technisch unvollkommen und fehlerhaft, weil sie die Zeichnungen als Objekte von eigenem Wert wahrnahmen. Für ein Kind dagegen erfülle eine Zeichnung eine Funktion, einen Zweck und sei weniger ein externes Produkt. Das Kind sei sich der Unvollkommenheit der Darstellung nicht bewußt, weil es das ganze geistige Bild sehe, d. h. das, was es beschäftigt und von dem es ergriffen sei.

Aus dieser Perspektive läuft der Prozeß, der über die schrittweise Entwicklung einer bewußten Technik zur Perfektion des Bildes führt, für Dewey parallel mit der Ausbildung der Fähigkeit, das Bild als etwas sehen zu können, das für sich selbst steht, d. h. als ein Objekt für den visuellen Sinn und nicht für die gesamte *experience*. Dies setze eine gewisse Trennung und Abstraktion voraus. So müßten die Aktivitäten des Auges von ihrer engen Bindung an den Tastsinn befreit werden. Psychologisch gesehen handele es sich um die Rückkehr zu einer *experience*, um zu sehen, wie diese hervorgetreten sei. Es sei ein Prozeß der *reconstruction* dieser *experience*, ein *making it over* auf der Basis der Methode, die gerade zu Bewußtsein gebracht wurde.

[24] an epoch of reconstruction, of making over (MW01, 216).

Vorkommnis [24] stammt aus dem Essay *Mental Development* (1900). Es referiert auf die Zeit der Adoleszenz (bis 24. Lebensjahr), zu der Dewey im weiteren Sinne auch die Pubertät (13.-18. Lebensjahr) zählt. Die Adoleszenz sei "the epoch of securing the final adjustment on the part of the individual of himself to the fundamental features of life" (MW01, 215). Bedingt durch den sexuellen Faktor etablierten sich in der Pubertät die umfassenden Beziehungen

des Individuums zur menschlichen Rasse und zur Gesellschaft. Es sei eine Phase enormer Ausweitung der Interessensphäre und des Bereichs der Idee und Herausforderungen des Handelns (*stimuli to action*). Es handele sich gleichfalls um eine Periode der persönlichen Neuausrichtungen (*personal readjustments*) im Hinblick auf den sich derart eröffnenden größeren Handlungsraum. Dadurch, daß dem Jugendlichen die grundlegenden Beziehungen und weitreichenden Einflüsse des Lebens zu Bewußtsein kämen, erhalte er zugleich eine grundsätzliche neue Perspektive, um sich selbst zu betrachten. Er werde sozusagen auf sich selbst zurückgeworfen und gezwungen, sich selbst zu beurteilen, d. h., die eigenen Fähigkeiten und Ansichten in bezug auf die neuen Handlungsmöglichkeiten abzuschätzen (MW01, 216).

Die Adoleszenz ist nach Dewey bestimmt von "a modification of previously formed habits and acquired experiences in order to render them relevant to the needs of the new situation" (MW01, 216). Er beurteilt die Veränderungen in dieser Entwicklungsphase als so gravierend, daß er mit *epoch* (n.) teilweise gleiche sprachliche Mittel wie bei der Beschreibung der kulturellen *reconstruction* in der Zeit der Renaissance verwendet (vgl. 7.2.3, [12], S. 164). Tatsächlich steht für das Individuum die "alte Ordnung" seines Lebens grundsätzlich in Frage. Und es ist durchaus nicht klar, wie die neue aussehen wird. Daraus resultiert auch die für diese Zeit typische Suche nach Orientierung, d. h. nach *experiences* anderer, die als steuerndes Moment bei der Umgestaltung der eigenen Überzeugungen im Hinblick auf das zukünftige Handeln wirksam werden können.

*Epoch* (n.) wird von zwei asyndetisch koordinierten Präpositionalphrasen mit *of* postmodifiziert. Die Beziehung zwischen den Phrasen ist appositionell. Der Sinn von *reconstruction* entspricht hier dem eines *making over*, d. h. eines Umgestaltens. Aber dieses Umgestalten ist von grundsätzlicher Art. Das Oberste wird zuunterst gekehrt, alles wird auseinandergenommen, nichts bleibt an seinem Platz. Die einzelnen Elemente werden neu zusammengesetzt, in ihrer Funktion erprobt und gegebenenfalls wieder auseinandergenommen. Das Umgestalten ist ein Prozeß des "trial and error".

[25] Under the circumstances, our schools are doing great things for the moral education of children; but all efforts in this direction must necessarily be hampered and discounted until the school-teacher shall be perfectly free to find the bulk of the material of instruction for the early school-years in something which has intrinsic value, – something whose introduction into consciousness is so vital as to be personal and reconstructive. (EW05, 264).

Im Essay *The Primary-Education Fetich* (1898) kritisiert Dewey die unhinterfragte Ansicht pädagogischer Theorie und Praxis, daß die ersten drei Jahre des Lebens des Kindes in der Schule hauptsächlich mit dem Lernen des Lesens und Schreibens seiner eigenen Sprache und dem Lernen einer bestimmten Anzahl von Zahlenkombinationen zugebracht werden müßten. Diese auf das *book-*

*learning* zurückgehende Schulpädagogik sei das Relikt aus einer Zeit, als Lesen und Schreiben noch der einzige Zugang zum Lernen und zum Erfolg im Leben waren. Heute habe sich die Bedeutung von Lesen und Schreiben als primäre und grundlegende Instrumente der Kultur proportional mit der wachsenden Beschleunigung und Vervielfältigung des geistigen Lebens der Gesellschaft verringert. Es sei heute möglich, das Kind von Anfang an auf unmittelbare, nicht-abstrakte oder nicht-symbolische Art und Weise mit den Operationen, durch die eine Gesellschaft ihre materielle und geistige Existenz sichert, bekannt zu machen. Deshalb solle der linguistische Aspekt in der Schule den Stellenwert bekommen, der ihm zustehe: "subordinate to the appropriation and conveyance of what is genuinely and personally experienced" (EW05, 258).

Als weiteres Argument gegen einen zu frühzeitigen Beginn des Lesens und Schreibens trägt Dewey psychologische und physiologische Bedenken vor. Die zeitgenössische Physiologie nehme an, daß ein Alter von ungefähr acht Jahren früh genug sei, die Aufmerksamkeit des Kindes mehr als gelegentlich auf visuelle und geschriebene Sprachformen zu lenken (EW05, 260). Endloser Drill und fortgesetzte Wiederholungen von sprachlichem Material seien von Übel. Zuviel Aufmerksamkeit werde der formalen Seite des Lernens gewidmet. Als Ergebnis bleibe ein leerer Geist: "The mental room is swept and garnished – and that is all." (EW05, 263).

Diesem Mangel an Orientierung an den geistigen Bedürfnissen des Kindes stellt Vorkommnis [25] die Forderung nach Lernmaterial gegenüber, das für das Kind einen immanenten Wert hat. Hiermit meint Dewey das, was das Kind als *experience* bereits mitbringt. In Übereinstimmung mit Vorkommnis [20] ist die *experience* des Kindes selbst der Gegenstand des Unterrichts. Daher auch der Zusatz, daß das Lernmaterial, das ins Bewußtsein des Kindes gebracht werde, etwas sein müsse, das so lebendig sei, daß es persönlich und *reconstructive* sein könne. *Reconstructive* (adj.) hat hier den Sinn, daß die *experience* des Kindes als Gegenstand zu Bewußtsein gebracht und im Hinblick auf die Notwendigkeiten des sozialen Lebens des Kindes umgestaltet wird.

## ZUSAMMENFASSUNG

In individueller Perspektive hat *reconstruction* den Sinn der Umgestaltung früher geformter *habits* und erworbener *experiences*, um sie für die Notwendigkeiten der neuen Situation dienstbar zu machen. Psychologisch gesehen wird das Individuum auf sich selbst zurückgeworfen. Es sieht sich gezwungen, zu seiner erworbenen *experience* zurückzukehren, um zu sehen, wie diese hervorgetreten ist. Das Individuum macht sich sozusagen selbst zum Gegenstand der Reflexion und beurteilt seine eigenen Fähigkeiten. Auf der Basis seines daraus neu entstehenden Bewußtseins entwickelt es Überzeugungen für künftige Handlungsmöglichkeiten.

Pädagogisch gesehen beurteilt der Lehrer die *present experience* des Kindes im Lichte ihrer Möglichkeiten und macht sie so zum Gegenstand des erzieherischen Prozesses. Die erzieherische Tätigkeit oder Methode besteht darin, diesen Gegenstand der *experience* des wirklichen Lebens (*life experience*) des Kindes erneut zu überantworten. Der pädagogische Prozeß besteht somit im Kern darin, den psychologischen Prozeß der *reconstruction* in kontrollierter Weise ablaufen zu lassen.

### 7.2.5 Ergebnis

Von den in Webster's Third und im OED verzeichneten Verwendungsweisen von *reconstruction* (n.), *reconstruct* (v.) und *reconstructive* (adj.) decken sich nur einige mit Teilaspekten des Dewey'schen Gebrauchs. Es ist nachweisbar, daß Dewey an ganz bestimmte Sinnperspektiven anknüpft. Das sind vor allem jene, die sich auf die Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit einer Sache oder deren An- oder Einpassung in ein System oder eine Ordnung bzw. ein funktionales Ganzes beziehen. Insbesondere in der diachronen Perspektive des OED, ergänzt durch Belege aus Mathews, werden dabei gesellschaftliche Institutionen, Prozesse und die Gesellschaft als Ganzes angesprochen. Es konnte lediglich ein Vorkommnis von *reconstruct* (v.) nachgewiesen werden (vgl. 7.2.1), bei dem *reconstruction* im Sinne von 'gedanklicher Rekonstruktion' gebraucht wurde. Wichtiger noch als die Feststellung, daß Dewey's Gebrauch der sprachlichen Formen in Kontinuität zu bestimmten diachron und synchron belegbaren Gebrauchsweisen steht, ist die Beantwortung der Frage, welchen spezifischen Sinn Dewey den Formen gibt und wodurch dieser motiviert ist.

Der Sinn von *reconstruction* ist bei Dewey eng verbunden mit der evolutionären Methode. Das konnte in Abschnitt 7.2.2 mit zahlreichen Vorkommnissen belegt werden. Das in diesem Zusammenhang zentrale Moment der Anpassung hat einen in zwei Richtungen weisenden Sinn. Zum einen ist die Anpassung des menschlichen Organismus an seine Umgebung gemeint. Zum anderen wird diese Umgebung als ein Produkt menschlichen Handelns, d. h. des Bestrebens des Menschen, sich eine Umgebung nach seinen Bedürfnissen zu schaffen, betrachtet. Anpassung wird hier als ein komplexes Aufeinander-Abstimmen aller in eine Lebenssituation involvierten Elemente verstanden. Ziel ist nicht die Stabilisierung der vorliegenden Situation durch Anpassung einzelner Elemente in das bestehende System oder die herrschende Ordnung, sondern die Transformation (vgl. bes. [7]) dieser Situation in eine neue Situation mit einem harmonischeren Zusammenspiel der Elemente.

Mit den Vorkommnissen in Abschnitt 7.2.4 konnte der unter 7.2.2 eher philosophisch behandelte Sinn in psychologischer und pädagogischer Perspektive beschrieben werden. *Reconstruction* bedeutet hier Umgestaltung und Neuorientierung von *experience* zur Ermöglichung neuer, reichhaltigerer und umfassenderer *experience*. Das ist auch der Sinn, den *growth* (n.) und *develop-*

ment (n.) in Deweys Sprachgebrauch haben. Es ist nicht die Aufgabe der Schule, Kindern unabhängig von praktischen Situationen Fähigkeiten anzuerziehen, Kinder im voraus auf das Leben vorzubereiten. Die erzieherische Tätigkeit besteht darin, den natürlichen Entwicklungs- und Wachstumsprozeß, d. h. die Tendenz der kindlichen *experience*, sich zu verwandeln und fortzuentwickeln, zu unterstützen und kontrolliert ablaufen zu lassen.

Mit den Vorkommnissen in Abschnitt 7.2.3 konnte gezeigt werden, daß sich dieser Gebrauch von *reconstruction* auch in gesellschaftlicher Perspektive nachweisen läßt. Für eine Gesellschaft, die beständiger Veränderung unterliegt, stellt sich die Aufgabe kontinuierlicher Umgestaltung und Neuorientierung. Gemeint ist also nicht die Integration einzelner Individuen in eine bestehende Gesellschaft, sondern die Transformation der Gesellschaft als ein Ganzes im Sinne einer *complete reconstruction* ([14], S. 166). *Social reconstruction* meint das Aufeinander-Abstimmen der *experiences* der einzelnen im Hinblick auf gemeinsame *experiences* in einer *social democracy*. Hierbei übernehmen Schule und Erziehung zentrale Funktionen. Dazu müssen sie selbst in einer Weise umgestaltet werden, daß sie den Anforderungen einer modernen Gesellschaft genügen. Die Schule als *social centre* soll eine Art Motor der Transformation des gesellschaftlichen Lebens werden. Erziehung versteht Dewey als kontinuierliche Umgestaltung und Neuorientierung von *experience*.

Der Deweysche Gebrauch von *reconstruction* bedeutet im Sinne der evolutionären Methode eine grundsätzliche Wendung der Sichtweise auf individuelles und gesellschaftliches Handeln. Er ist nicht bloß philosophisch oder methodisch motiviert. Die Abschnitte 7.2.3 und 7.2.4 haben gezeigt, daß Dewey den Terminus zur Beschreibung gesellschaftlicher Probleme und zur Darstellung von Lösungsansätzen gebraucht. *Reconstruction* bezeichnet für ihn Notwendigkeit und Herausforderung, die vorliegende gesellschaftliche Situation, die gekennzeichnet ist von Konflikten und Widersprüchen, zu analysieren und Ideen und Überzeugungen für künftiges Handeln zu entwickeln. Aus der Sicht des Individuums ist *reconstruction* auf die Ermöglichung reichhaltigerer und umfassenderer *experience* gerichtet. Aus Sicht der Gesellschaft ist *reconstruction* auf die Integration der *experiences* der Individuen in ein funktionales Ganzes, d. h. auf die Ermöglichung von *experiences* überhaupt, gerichtet. Im Sinne der evolutionären Methode ist das Deweysche Verständnis von *reconstruction* projektiv und dynamisch. Das projektive Moment zeigt sich in der Orientierung des Umgestaltungsprozesses auf zukünftige Ziele; das dynamische Moment zeigt sich darin, daß diese Ziele nicht fixiert werden können, sondern selbst Elemente des Umgestaltungsprozesses sind und dessen Veränderungen unterliegen. Zukünftige *experiences* sind immer nur mögliche *experiences*, wie sie letztlich hervortreten werden, bleibt durchaus offen.

### 7.3 Erziehung als kontinuierliche Umgestaltung von *experience*

Für die folgende Analyse des Gebrauchs von *experience* wurden drei der pädagogischen Schriften ausgewählt, für die im vorigen Abschnitt der Sinn von *reconstruction* in individueller bzw. gesellschaftlicher Perspektive beschrieben wurde. Bei *The Child and the Curriculum* war es die individuelle, bei *The School as Social Centre* die gesellschaftliche Perspektive. In *My Pedagogic Creed* fanden sich dagegen beide Perspektiven. Die Schriften wurden zudem so gewählt, daß unterschiedliche Aspekte des Gebrauchs von *experience* beleuchtet werden können. In *My Pedagogic Creed* untersucht Dewey die *experience* des Kindes vor allem in ihrer Beziehung zum 'Schulleben'; in *The Child and the Curriculum* erläutert er ihr Verhältnis zu und ihre Interaktion mit der *experience* der Menschheit, die er durch das Curriculum verkörpert sieht; in *The School as Social Centre* legt er dar, daß Erziehung nicht nur die *experience* des Kindes, sondern die *experiences* aller Altersstufen und Klassen von Menschen betrifft.

#### 7.3.1 *Home life, school life* und die *life-experience* des Kindes

Der Essay *My Pedagogic Creed* wurde zuerst im Januar 1897 veröffentlicht. Er wird im folgenden nach EW05 (84-95) zitiert.

##### 7.3.1.1 *School life als simplified social life*

Für *life* (n.) liegen die folgenden prä- und postmodifizierenden Formen vor:

[1] the child's life (92), [2] community life (87, 88), [3] institutional or community life (94), [4] existing life (87), [5] existing social life (87), [6] the future life (86), [7] the home life (87 <2>), [8] present life (87), [9] the school life (87), [10] social life (87, 88 <3>, 89 <4>, 90), [11] the social life (89 <2>), [12] this social life (89), [13] man's social life (89), [14] the proper social life (95), [15] such simplified social life (87);

[16] the life of the community (88), [17] the life of the school as a whole (88), [18] the social life of the child (89), [19] life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground (87).

Die hohe Zahl der Vorkommnisse mit der Modifikationsform *social life* ([10]-[15]) erklärt sich aus der Deweyschen Grundannahme, daß sich die einzig wahre Erziehung aufgrund der Anregung der Fähigkeiten des Kindes durch die Erfordernisse der sozialen Situation, in der es sich befindet, entwickle. Durch diese Erfordernisse werde es angeregt als Mitglied einer Einheit zu handeln und sich selbst vom Standpunkt des Wohlergehens der Gruppe, zu der es gehört, zu betrachten (EW05, 84). Alle weiteren Überlegungen gehen von dieser sozialen Verfaßtheit des individuellen Lebens aus. Vorkommnis [13] verweist dabei auch auf die geschichtliche Dimension im Sinne der sozialen Vergangenheit der menschlichen Rasse. Erziehung muß *social life* daher als Basis und Hintergrund aller Entwicklungen des Kindes behandeln.

Die Modifikationsform *community life* in [2] und [3] referiert auf die Einheit des Lebenszusammenhangs einer Gemeinschaft. Im Falle von Schule und Familie hat dieser Lebenszusammenhang auch institutionellen Charakter, wie dies durch die Koordination von *institutional* (adj.) und *community* (n.) in prämodifizierender Stellung in Vorkommnis [3] angedeutet ist. Die Schule muß nach Dewey als *community life* betrachtet werden. Vieles in der gegenwärtigen Erziehung mißlinge, weil dieses fundamentale Prinzip vernachlässigt werde (EW05, 88). So ginge in der gegenwärtigen Situation zuviel Anregung und Steuerung vom Lehrer aus. Demgegenüber wird im Relevanzbereich von [16] darauf verwiesen, daß das Arbeiten des Kindes viel mehr durch das Leben in der Gemeinschaft Schule angeregt und gelenkt werden sollte. Mit Vorkommnis [17] wird ebenfalls auf die regulative Funktion des schulischen Lebenszusammenhangs Bezug genommen. Im Relevanzbereich heißt es, daß die schulische Disziplin von diesem Lebenszusammenhang als Ganzes ausgehen sollte und nicht direkt vom Lehrer.

Von grundsätzlicher Bedeutung für die weitere Analyse ist die Differenzierung in *home*, *school* und *existing life*. *Home life* ([7]) referiert auf den Lebenszusammenhang, in den das Kind bereits eingebunden ist. Dewey nennt das Heim, die Nachbarschaft und den Spielplatz. *Home life* sei für das Kind *present life* ([8]), das wirkliche und lebendige Leben (vgl. [19]). Hier entfalte es seine Aktivitäten und hier entwickle es seinen Sinn für Werte. *Existing life* in [4] bzw. *existing social life* in [5] referieren auf das gesellschaftliche Leben in seiner gesamten Komplexität. Dieses Leben sei zu komplex, als daß man das Kind damit konfrontieren könnte, ohne es zu verwirren und zu verstören. Unter *school life* ([9]) versteht Dewey daher ein vereinfachtes soziales Leben (*simplified social life*, [15]), welches das Kind Schritt für Schritt aus dem gewohnten Lebenszusammenhang von Heim, Nachbarschaft und Spielumgebung herausführt.

Was *the child's life* ([1]) sei, könne der Erwachsene nur durch kontinuierliche und einführende Beobachtung der kindlichen Interessen erfahren. Auch sei es mit dem Beginn des Zeitalters der Demokratie und der modernen, industriell bestimmten Verhältnisse unmöglich geworden, das Kind auf irgendwelche Bedingungen präzise vorzubereiten. Das Kind auf das zukünftige Leben (*the future life*, [6]) vorzubereiten, heiße, ihm die Herrschaft über sich selbst zu geben.

### 7.3.1.2 *School life* und die *life experience* des Kindes

Im folgenden wird anhand der Modifikationsformen von *experience* (n.) die Beziehung dem 'Schulleben' und der *life-experience* des Kindes dargestellt.

#### 7.3.1.2.1 Die Wortformen im Überblick

*experience* (n.)

13 (sg.: 13)



### 7.3.1.2.2 *Experience* (n.) determiniert

[1] the life experience of the child (88), [2] such experience (89), [3] the experience already had (90), [4] that experience (90), [5] his experience (92).

Acht Vorkommnisse stehen mit generisch gebrauchten Nullartikel. Der bestimmte Artikel in [1] und [3] referiert kataphorisch auf die postmodifizierende OF-Konstruktion bzw. das postmodifizierende Partizip. Das Demonstrativum in [4] referiert anaphorisch auf *previous experience*. *Such* wird in [2] demonstrativ gebraucht. Es referiert anaphorisch auf *social experience*. Im Unterschied zu anderen demonstrativen Determinativa wirkt *such* zusätzlich qualifizatorisch<sup>52</sup>. Das Vorkommnis bezieht sich nicht auf die genannte *experience*, sondern auf eine *experience* nach Art der genannten. Das Possesivpronomen in [5] referiert auf *child*.

### 7.3.1.2.3 *Experience* (n.) prämodifiziert, postmodifiziert und postmodifizierend

[1] a background of past experience (87), [2] a part of the life experience of the child (88), [3] the basis of larger experience and riper wisdom (88), [4] the reflex expression and interpretation of social experience (89), [5] a new peculiar kind of experience which the child can add to that which he has already had (90), [6] the experience already had (90), [7] the factors already involved in previous experience (90), [8] the development of new attitudes towards, and new interests in, experience (91), [9] a continuing reconstruction of experience (91), [10] human experience (94).

Die zentrale Modifikationsform ist *the life experience of the child*. Die sich aufdrängende Übersetzung 'die Lebenserfahrung des Kindes' trifft nicht zu. Gemeint ist nicht der Fundus an Erfahrungen, auf den ein reifer, lebenskluger Mensch – aber nicht das Kind – zurückgreifen kann. Die Modifikationsform referiert auf die *experience*, die das Leben des Kindes – und damit es selbst – zu dem gemacht hat, was es ist. Zugleich bezeichnet *life experience* aber auch die Möglichkeit, daß etwas als *experience* in das Leben des Kindes treten kann, d. h., daß etwas im Sinne von [2] Teil der *life experience* werden kann.

Auf *life experience* im Sinne zurückliegender *experience* des Kindes beziehen sich die Vorkommnisse [1], [5], [6] und [7]. In [1] und [7] finden sich die prämodifizierten Formen *past* und *previous experience*. In [5] und [6] wird *experience* durch einen Relativsatz bzw. einen verkürzten Relativsatz postmodifiziert, wobei das Vollverb *have* im PAST PERFECT bzw. SIMPLE PAST in Verbindung mit dem Adverb (TIME-RELATIONSHIP SUBJUNCT, CGEL 8.97) *already* den Bezug auf eine in der Vergangenheit abgeschlossene *experience* bewirkt. In dieser Perspektive bildet die *life experience* des Kindes einen Hintergrund ([1]), den das Kind in die Schule mitbringt. Vorkommnis [5] bezieht sich auf eine Auffassung vom Lehren und von der Präsentation des Unterrichtsgegenstandes,

<sup>52</sup> Vgl. Fußnote 42, S. 115.

die diesen Hintergrund nicht mit einbezieht. Das Material wird laut Dewey behandelt, als sei es eine neuartige *experience*, die das Kind zu denen, die es bereits habe, hinzufügen könne. Die Vorkommnisse [8] und [9] dagegen verdeutlichen, daß es Dewey um Entwicklung mit Bezug auf und innerhalb von *experience* geht, was gleichbedeutend mit einer *continuing reconstruction of experience* ist.

Angesprochen ist die Beziehung zwischen *home life* und *school life*. *Home life* ist die Basis der *life experience* des Kindes und muß von der Schule als *past experience* aufgegriffen werden. Mit Vorkommnis [4] läßt sich dies in bezug auf die Behandlung von Literatur in der Schule verdeutlichen. Im Relevanzbereich fungiert das Vorkommnis als Subjektkomplement des kopularen Verbs *be* mit *literature* (n.) als Subjekt. Literatur ist reflektierter Ausdruck und Interpretation von *social experience*. Dewey folgert, daß Literatur der bereits vorhandenen *social experience* des Kindes folgen muß, statt ihr voranzugehen. Ähnlich beschreibt er die Rolle der Wissenschaft. Im Relevanzbereich der Vorkommnisse [5], [6] und [7] erläutert er, daß sie deshalb von Wert sei, weil sie die Fähigkeit vermittele, *experiences*, die bereits in das Leben des Kindes getreten seien, zu interpretieren und zu kontrollieren.

Die Aufgabe des Lehrers ist aus seiner *larger experience* ([3]) abzuleiten. Er entscheidet auf der Basis seiner tieferen Einsicht in die komplexen Zusammenhänge des *social life* in Schule und Gesellschaft, wie die Zucht des Lebens (*the discipline of life*) zum Kind kommen soll. Mit dem Vorkommnis in [10] verweist Dewey auf die grundlegende Bedeutung von Erziehung für die menschliche *experience*. Im Relevanzbereich heißt es, daß Erziehung, in der Weise wie er sie betrachte, die vollkommenste und innigste Einheit darstelle, die für Wissenschaft und Kunst vorstellbar sei.

### 7.3.2 Die Interaktion zwischen der *experience* des Kindes und der *experience* der Menschheit

Der Essay *The Child and the Curriculum* wurde zuerst 1902 veröffentlicht. Er wird im folgenden nach MW02 (271-291) zitiert.

#### 7.3.2.1 Die Wortformen im Überblick

<i>experience</i> (n.)	65	(sg.: 54, pl.: 11)
<i>experienced</i> (-ED)	2	(part.: 2)
<i>experiencing</i> (-ING)	2	(vsb.: 2)

Unter den Nomen befinden sich die zwei Determinativkomposita *child-experience* und *race-experience*, bei denen die erste Konstituente die zweite näher bestimmt. Sie entsprechen den ebenfalls vorkommenden Prämodifika-

tionsformen *child experience* und *race experience* und werden daher wie diese im Abschnitt zur Prä- und Postmodifikation besprochen.

### 7.3.2.2 *Experience* (n.) determiniert

[1] a developing experience (280), [2] a personal experience (284), [3] a total and growing experience (286), [4] a cabined and cramped experience (289), [5] a growing experience (290), [6] his experience (274, 275, 278), [7] his personal experiences (275), [8] one's own experience (275), [9] some alternative experience (289), [10] the matured experience of the adult (273), [11] the experience of the child (275), [12] the child's own experience (275), [13] the child's experience (277, 278 <2>), [14] the child's present experience (278 <3>, 279, 281, 282, 286), [15] the child's immediate crude experience (279), [16] the present experience (279), [17] the more casual, tentative, and round-about experiences of the past, and more controlled and orderly experiences of the future (285), [18] the experience from which it has been abstracted (285), [19] the experience that some further person had, once upon a time, experienced (288), [20] the race-experience which is embodied in that thing we call the Curriculum (291), [21] the systematized and defined experience of the adult mind (279), [22] the child's individual peculiarities, whims, and experiences (276), [23] the child's present inclinations, purposes, and experiences (280), [24] what new experiences (283).

Mit generischem Nullartikel stehen 23 Vorkommnisse von *experience* (n.) im Singular und sechs im Plural. Der unbestimmte Artikel ([1]-[5]) wird ebenfalls generisch gebraucht und referiert auf ein repräsentatives Mitglied der mit der jeweiligen Nominalphrase bezeichneten Klasse von *experience*. Der bestimmte Artikel referiert kataphorisch auf postmodifizierende Präpositionalphrasen und Relativsätze in den Vorkommnissen [10], [11] und [17]-[21], wobei in [17] der Artikel aufgrund elliptischer Auslassung vor dem zweiten koordinierten Vorkommnis entfällt. Entsprechendes gilt für die Genitivkonstruktionen in [12]-[15], [22] und [23]. Hier bildet *child* (n.) im Genitiv zusammen mit dem bestimmten Artikel eine eingebettete Nominalphrase, welche die übergeordnete Nominalphrase mit *experience* (n.) (und den ggf. koordinierten anderen Nomen) als Kopf determiniert (vgl. CGEL 5.121). Daher ist eine Paraphrase mit einer OF-Konstruktion in Entsprechung zu [11] möglich, wobei die Köpfe beider Nominalphrasen mit dem bestimmten Artikel determiniert werden müssen. Der bestimmte Artikel der übergeordneten Nominalphrase würde dann kataphorisch auf die postmodifizierende Präpositionalphrase mit *of* und dem Präpositionalkomplement *the child* referieren. In Vorkommnis [16] wird der bestimmte Artikel generisch gebraucht. Das Vorkommnis steht als typischer Vertreter für die Klasse der *present experiences*.

Das Possessivpronomen *his* in den Vorkommnissen von [6] und [7] referiert anaphorisch auf *child* (n.). Der Gebrauch des Pronomens *one* im Genitiv in Vorkommnis [8] ist generisch. Das Vorkommnis bezieht sich daher auf *experience* von Leuten im allgemeinen. Das emphatische *own* wird außer hier auch in [12] verwendet und betont in beiden Fällen, daß die gemeinte *experience* den jeweiligen Vertretern der bezeichneten Klasse von Individuen

persönlich zukommt. *Alternative experience* in [9] wird assertorisch determiniert. Die interrogative Determination von *new experiences* in [24] bezieht sich auf den Umstand, daß neue *experiences* des Kindes im Lernprozeß nicht festgelegt werden können, sondern gerade in Frage stehen.

### 7.3.2.3 *Experience* (n.) prämodifiziert und postmodifiziert

[1] child experience (274), [2] child-experience (290), [3] the child's experience (277, 278 <2>), [4] the child's own experience (275), [5] the child's immediate crude experience (279), [6] the child's individual peculiarities, whims, and experiences (276), [7] the child's present experience (278 <3>, 279, 281, 282, 286), [8] the child's present inclinations, purposes, and experiences (280), [9] the experience of the child (275), [10] the life and experience of the child (277), [11] a developing experience (280), [12] direct experience (275), [13] a growing experience (290), [14] a total and growing experience (286), [15] mature experience (281), [16] the matured experience of the adult (273), [17] narrow experience which is to be widened (276), [18] what new experiences (283), [19] the variety of his [child's] personal experiences (275).

#### 7.3.2.3.1 Die *experience* des Kindes

Folgende Modifikationsformen referieren unmittelbar auf die *experience* des Kindes: *child experience*, *child-experience*, *the child's experience*, *the experience of the child*. Sie werden durch die Vorkommnisse in [1]-[10] realisiert. Wie in [19] beziehen sich auch die anderen Vorkommnisse mit anaphorisch referierendem Possessivpronomen ([6] und [7] im Abschnitt zur Determination) auf die *experience* des Kindes. Aus der Perspektive des jeweiligen Relevanzbereichs beziehen sich die Vorkommnisse [11], [13], [14] und [17] ebenfalls auf die *experience* des Kindes. [11], [13] und [14] heben hervor, daß sie den Charakter eines Organismus hat. Sie entwickelt sich, wächst und ist ein unteilbares Ganzes. Auch [17] bezieht sich auf den Entwicklungs- bzw. Wachstumsprozeß. Die hilfsverbähnliche Konstruktion *be to* drückt Zukünftigkeit aus und referiert mit der nachfolgenden Infinitivkonstruktion auf die Aufgabe des Erweiterns der 'beschränkten *experience*' des Kindes (vgl. CGEL 3.46 (d)). Das Entwicklungsmoment, das Wachstum, ist der *experience* im Sinne eines Organismus immanent. Die Aufgabe, diese Entwicklung zu ermöglichen, kommt dem Lehrer zu. Die übrigen Vorkommnisse der Modifikationsform *the child's present experience* ([7], [8]) referieren auf die gegenwärtige *experience* des Kindes als Ausgangspunkt für weitere Entwicklung.

Die prämodifizierenden Adjektive *personal* und *individual* in [6] und [19] sowie das emphatische *own* in [4] verweisen darauf, daß die *experience* in persönlicher, individueller Weise das Kind betrifft. Sie ist, was sie ist, weil sie die *experience* des jeweiligen Kindes ist; das Kind ist, was es ist, durch diese *experience*, die Teil seines Lebens ist. Im Relevanzbereich von [6] spricht Dewey davon, daß Klassifikation keine Sache der *experience* des Kindes sei. Die Dinge kämen nicht 'in Fächern sortiert' (*pigeon-holed*) zum Kind. Es seien

*the vital ties of affection* und *the connecting bonds of activity*, welche die Vielfalt der *experience* des Kindes zusammenhalten würden. Es ist das Zugeneigtsein zu den Dingen, die auf die Dinge gerichtete Aktivität, welche die *experience* des Kindes ausmacht. Das ist auch der Sinn der Modifikationsform *direct experience* in [12]: die Dinge gehen das Kind direkt an; das Kind geht direkt auf die Dinge zu. Entsprechend betont das synonyme Adjektiv *immediate* in Vorkommnis [5], daß nichts Vermittelndes hinzutritt, daß die *experience* unmittelbar ist.

Die Modifikationsform *the child's immediate crude experience* in [5] fügt außerdem den Aspekt des Unbearbeiteten hinzu. Die *experience* des Kindes gleicht in ihrer Unmittelbarkeit einem Rohstoff. Ungestaltet ist sie das Material eines Entwicklungs- und Veredelungsprozesses. Aber sie ist nicht bloß die Vorstufe eines ausgereiften Endprodukts. So wie der Rohstoff aus Sicht des Endprodukts nur eine Vorstufe im Produktionsprozeß ist, so wäre die 'unbearbeitete *experience*' des Kindes aus der Sicht der 'reifen *experience*' des Erwachsenen (vgl. [15]) nur eine zwar notwendige, aber vor allem zu überwindende Entwicklungsstufe im Wachstumsprozeß. Der Sinn von *crude* ist ein anderer. Gemeint ist 'unbearbeitet' im Hinblick auf die Möglichkeiten, die der Rohstoff als unbearbeiteter Stoff birgt. Die Frage ist, zu welchen neuen Anwendungen oder Produkten er führt bzw. führen soll. Entsprechend ist die *experience* des Kindes 'unbearbeitet' im Hinblick auf die Frage *what new experiences* in [18].

Wenn Dewey vom Kind als einem *immature, undeveloped being* spricht, so meint er nicht unreif im Sinne von unvollkommen, nicht unentwickelt im Sinne von noch unvollständig entwickelt. Er meint nicht die Defizite, sondern die Möglichkeiten. Er sieht das Kind als ein Wesen, in dem noch die volle Kraft zur Reife steckt, das noch alle Möglichkeiten zur Entwicklung in sich trägt. Als solches betrachtet er es als einen der grundlegenden Faktoren im erzieherischen Prozeß. Den anderen Faktor, der aus bestimmten gesellschaftlichen Zielen, Bedeutungen und Werten besteht, verkörpert 'die gereifte *experience* des Erwachsenen' ([16], vgl. auch [15]). Der erzieherische Prozeß ist die aus Notwendigkeit fällige Interaktion dieser beiden Kräfte (MW02, 273).

### 7.3.2.3.2 Das Curriculum als *experience*

[1] they [the various studies] are that [experience] of the race (278) [2] the race-experience which is embodied in that thing we call the Curriculum (291), [3] a miscellaneous heap of separate bits of experience (278).

Das Curriculum wird entweder als Ganzes oder über seine Elemente, die Lerninhalte, angesprochen. In [1] werden die Lerninhalte als *experience of the race*, in [2] das Curriculum als Verkörperung der *race-experience* bezeichnet. *Race* (n.) wird hier nicht im ethnischen Sinne gebraucht, sondern bezieht sich auf die menschliche Spezies. Ein Charakteristikum dieser Spezies ist es, daß sie über eine solche *experience* verfügt. Im Relevanzbereich von [1] werden als

Beispiele für Lerninhalte Arithmetik, Geographie, Sprachen und Botanik genannt. Sie verkörpern das kumulative Resultat der Bemühungen, des Strebens und des Erfolgs der menschlichen Rasse durch die Generationen hindurch. Die Lerninhalte präsentieren die *experience* der menschlichen Rasse nicht als eine bloße Anhäufung im Sinne von [3], sondern *in some organized and systematized way*, d. h. in reflektierter Weise formuliert.

Semasiologisch gesehen liegen keine weiteren Vorkommnisse mit Referenz auf die *experience* der Spezies Mensch vor. Die folgende Analyse wird sich daher in onomasiologischer Perspektive an *curriculum* (n.) und *study* (n.) orientieren.

[4] the Curriculum (273, 291), [5] the curriculum (274, 275, 277, 278, 279, 286).

Alle Vorkommnisse von *curriculum* (n.) stehen im Singular. Drei stehen mit generischem Nullartikel, davon eines groß geschrieben. Alle übrigen stehen mit dem ebenfalls generisch gebrauchten bestimmten Artikel, davon zwei groß geschrieben. Sie referieren über einen typischen Vertreter auf die Klasse *curriculum*. Die Aussagen zu *the curriculum* gelten daher für das Curriculum überhaupt. Durch die bestimmte Determination wird zudem die Referenz auf das Curriculum als den einen von zwei grundlegenden Faktoren des erzieherischen Prozesses betont. Der andere grundlegende Faktor ist das Kind. Die Gegenüberstellung dieser zwei Faktoren wird nicht nur im Titel des Essays, sondern auch im Text durch Koordinationen von *curriculum* (n.) und *child* (n.) verdeutlicht:

[6] the child vs. the curriculum (274), [7] child and curriculum (275, 277), [8] the child and the curriculum (278, 278f.), [9] Child vs. Curriculum (290), [10] the curriculum and child (286).

Durch die Großschreibung (u. a. [9]) stellt Dewey die Beziehung von *curriculum* und *child* an drei Stellen als Grundproblem von Erziehung überhaupt heraus: 1. Im Titel des Essays, womit er die Ausgangsfrage formuliert; 2. Als einleitende Frage, vor der abschließenden Zusammenfassung, wo aus der Koordination durch *and* eine mit hervorgehobenem *vs.* geworden ist ([9]): "How, then, stands the case of Child *vs.* Curriculum?"; 3. Am Ende des Essays, um zu betonen, daß die Sache der Erziehung beim Kind liegt: "The case is of Child." (MW02, 291). Aus diesen wenigen Strichen wird bereits das Gesamtbild der Argumentation erkennbar. Gegenüber der "*old education*" betont Dewey den Vorrang des Kindes vor dem Curriculum. Gegenüber der "*new education*" (MW02, 280), die eine Kindzentrierung propagiert, insistiert er auf dem Curriculum als zweiten grundlegenden Faktor des erzieherischen Prozesses<sup>53</sup>. Das Problem liegt für ihn in der Vermittlung der beiden Faktoren.

---

<sup>53</sup> Eine einseitige Kindzentrierung, wie sie bei einigen Vertretern der *New Education* zu finden ist, kann Dewey daher nicht vorgeworfen werden.

Dewey leugnet nicht, daß wir es mit zwei Elementen zu tun haben, die miteinander in Konflikt stehen. So finden sich Vorkommnisse, die auf die Unterschiedlichkeit und Konfliktträchtigkeit referieren:

[11] the case of the child vs. the curriculum; of the individual nature vs. social culture. (274), [12] these apparent deviations and differences between child and curriculum (275), [13] the problem of the relation of the child and the curriculum (278f.), [14] the race-experience which is embodied in that thing we call the Curriculum (291), [15] the importance of the subject-matter of the curriculum as compared with the contents of the child's own experiences (275), [16] the subordination of the life and experience of the child to the curriculum (277), [17] this fundamental opposition of child and curriculum set up by these two modes of doctrine (277).

Vorkommnis [11] übersetzt die Frage nach dem Verhältnis von Kind und Curriculum in die Frage nach dem Verhältnis des individuellen Wesens des Kindes zu der historisch gewachsenen umfassenden Einheit von *experiences*, die wir Gesellschaft nennen. Das Demonstrativpronomen in [12] referiert anaphorisch auf Erläuterungen zu grundlegenden Unterschieden zwischen der *experience* des Kindes und der *experience*, mit der das Kind in Form von Lerninhalten konfrontiert wird. Als grundlegende Divergenzen betrachtet Dewey: 1. "the narrow but personal world of the child against the impersonal but infinitely extended world of space and time"; 2. "the unity, the single whole-heartedness of the child's life, and the specializations and divisions of the curriculum"; 3. "an abstract principle of logical classification and arrangement, and the practical and emotional bonds of child life" (MW02, 275). [13] verweist darauf, daß es um das Problem der Beziehung zwischen Kind und Curriculum geht. Wenn Dewey nun, wie in [14], das Curriculum als Verkörperung der *experience* der menschlichen Rasse betrachtet, so besteht das grundlegende Problem des erzieherischen Prozesses in der Interaktion zwischen dieser weitreichenden, systematisierten und logisch geordneten *experience* mit der beschränkten, in sich geschlossenen und von den praktischen und emotionalen Bindungen des kindlichen Lebens zusammengehaltenen *experience*.

Aus dieser konfliktträchtigen Konstellation haben sich nach Dewey zwei unterschiedliche erzieherische Sekten entwickelt. [15] und [16] referieren auf die "Lösung" des Konflikts durch diejenige pädagogische Schule, die das Primat des Curriculums vertritt. Die andere "Lösung" besteht darin, das Primat des Kindes zu vertreten. [17] verweist darauf, daß die fundamentale Opposition zwischen Kind und Curriculum durch die genannten Doktrinen erzeugt wurde. Diese Opposition verdeutlicht Dewey mit einer Gegenüberstellung weiterer Begriffe oder Schlagwörter der beiden Schulen: *discipline* vs. *interest, guidance and control* vs. *freedom and initiative* (vgl. MW02, 277).

### 7.3.2.3.3 *Studies als experiences*

*Curriculum* (n.) referiert auf den sehr allgemeinen Gedanken einer *race-experience*. Dies ist auch in der Sprache erkennbar. Syntaktisch gesehen

fungiert *curriculum* (n.), außer in einem Satz mit dem Kopulaverb *be*, niemals als Subjekt. In Objektposition tritt es fast ausnahmslos in postmodifizierender Funktion auf. Semantisch gesehen referiert es immer generisch. Für *study* (n.) liegt bereits bei der Determination ein abweichender Befund vor:

[1] the studies (278, 279, 285), [2] the formulated study (278), [3] the various studies (278), [4] a study (284 <2>), [5] these studies (275), [6] each study (276), [7] all studies (276), [8] every study or subject (285).

Zwar finden sich auch hier Vorkommnisse mit generisch gebrauchten Determinativa (z. B.: Nullartikel, bestimmter [1] und unbestimmter [4] Artikel), daneben liegen aber auch solche mit spezifischer Referenz vor. In [3] bewirkt der bestimmte Artikel kataphorische Referenz auf *arithmetic, geography, language, botany, etc.* Das Demonstrativpronomen in [5] referiert auf die *studies* der pädagogischen Schule, die das Curriculum über das Kind stellt. Der Gebrauch des Plurals, die Prämodifikation in [3] und die Verwendung distributiver Determinativa in [6] und [7] lassen vermuten, daß es Dewey auch um die jeweilige Funktion der *studies* im erzieherischen Prozeß geht. Auf syntaktischer Ebene wird diese Vermutung durch Vorkommnisse mit *study* (n.) in Subjektposition gestützt:

[9] He goes to school, and various studies divide and fractionize the world for him. (274);  
[10] The studies, as we have agreed, represent the possibilities of development inherent in the child's immediate crude experience. (279);  
[11] That which we call a science or study puts the net product of past experience in the form which makes it most available for the future. (284);  
[12] It is as if they said: Is life petty, narrow, and crude? Then studies reveal the great, wide universe with all its fullness and complexity of meaning. Is the life of the child egoistic, self-centered, impulsive? Then in these studies is found an objective universe of truth, law, and order. Is his experience confused, vague, uncertain, at the mercy of the moment's caprice and circumstance? Then studies introduce a world arranged on the basis of eternal and general truth; a world where all is measured and defined. (275f.).

Die Vorkommnisse in [12] referieren auf Leistungen, welche die *studies* aus der Sicht jener pädagogischen Schule erbringen, die das Curriculum über die gegenwärtige *experience* des Kindes stellt. Voraus geht jeweils eine rhetorische Frage zum Charakter des Lebens und der *experience* des Kindes, die Dewey fiktiven Vertretern dieser Schule in den Mund legt. Er verdeutlicht damit die Grundannahme dieser Pädagogik: das Leben des Kindes ist unbedeutend, beschränkt, unvollkommen, egoistisch, ichbezogen und impulsiv; seine *experience* ist verworren, vage, unbestimmt und völlig von den momentanen Launen und Umständen abhängig. Die *studies* dienen dazu, diese Beschränkungen zu überwinden und somit den unvollkommenen Zustand des Kindseins hinter sich zu lassen.

Anders die Vorkommnisse in [9]-[11]. Die *studies* enthüllen hier kein Universum. In ihnen findet man kein objektives Universum der Wahrheit, der



Gesetzmäßigkeit und der Ordnung. Sie führen keine Welt ein, die auf der Basis ewiger und allgemeiner Wahrheiten eingerichtet ist. Die verschiedenen *studies* teilen die Welt für das Kind ein, sie unterteilen sie. Die *studies* stehen für die Möglichkeiten der Entwicklung, die der unmittelbaren und unbearbeiteten *experience* des Kindes inhärent sind. Im Sinne der Wissenschaft bringen sie den Ertrag der vergangenen *experience* des Menschen in eine Form, die ihn in besonderer Weise für eine zukünftige Anwendung verfügbar macht.

#### 7.3.2.3.4 Logische und psychologische Aspekte von *experience*

[1] the logical and the psychological aspects of experience – the former standing for a subject-matter in itself, the latter for it in relation to the child (283), [2] a psychological statement of experience (283), [3] this formulated statement of experience (284), [4] no substitute for the having of individual experiences (284), [5] not a substitute for a personal experience (284), [6] the place of personal contact and immediate individual experience with the falling thing (284), [7] an arranged and orderly view of previous experiences (284), [8] a logical rendering of experience (284), [9] the amount of separating and reformulating which the facts of direct experience have to undergo (275), [10] without reference to their [facts] place in one's own experience (275), [11] their [facts] original place in experience (274), [12] a guide to future experience (284).

Wie Vorkommnis [1] zeigt, stehen die logischen Aspekte von *experience* für den Gegenstand selbst, die psychologischen für den Gegenstand in Beziehung zum Kind. Im Relevanzbereich von [2] wird erläutert, daß die psychologische Bedeutung von *experience* ihrer wirklichen Entwicklung folgt. Sie sei historisch und halte Schritte fest, die tatsächlich unternommen wurden, die unsicheren und gewundenen ebenso wie die wirkungsvollen und erfolgreichen. Vorkommnis [3] dagegen referiert anaphorisch auf eine Landkarte, die eine logische Sichtweise auf *experience* verkörpert. Hierbei wird angenommen, daß die Entwicklung eine bestimmte positive Stufe der Vollendung erreicht hat. Dewey stellt den zufälligen Bemühungen eines Entdeckers, der sich seinen Weg in einem unerforschten Land bahnt, die nach der vollständigen Erkundung des Landes fertiggestellte Karte gegenüber. Niemand hätte irgendeinen Nutzen von den Erkundungen des Entdeckers, wenn seine Informationen nicht mit denen von anderen, ähnlichen Erkundungen verglichen worden wären. Die Karte ordne individuelle *experiences*, verbinde sie miteinander, unabhängig von den örtlichen und zeitlichen Umständen und Ereignissen der ursprünglichen Entdeckungsreisen.

Die Geschehnisse der *direct experience* müssen bis zu einem gewissen Grad aus dem Kontext, in dem sie hervorgetreten sind, herausgenommen und reformuliert werden ([9]). Erst dann handelt es sich im Sinne von [8] um eine logische Wiedergabe von *experience*. In ihr haben die Fakten keine Beziehung mehr zu ihrem Ort in jemandes eigener *experience* ([10]), d. h. zu ihrem ursprünglichen Ort ([11]). Die Vorkommnisse [4] und [5] machen darauf aufmerksam, daß die logische Wiedergabe von *experience* kein Ersatz für eine

individuelle und persönliche *experience* ist. Im Relevanzbereich von [6] wird das Fallgesetz angeführt, das nicht anstelle des persönlichen Kontakts und der unmittelbaren und individuellen *experience* mit dem fallenden Ding stehen könne. Im Sinne von [7] liefert die logische Wiedergabe von *experience* eine geordnete und methodisch strukturierte Sicht auf vorangegangene *experiences*. Nach [12] ist sie – das Beispiel der Landkarte verdeutlicht das sehr schön – ein Leitfaden für zukünftige *experience*.

### 7.3.2.3.5 Erziehung als *continuous reconstruction of experience*

*Experience* (n.)

[1] the need of reinstating into experience the subject-matter of the studies, or branches of learning (285), [2] It [the subject-matter] must be restored to the experience from which it has been abstracted. (285), [3] a development of experience and into experience that is really wanted (282), [4] the subject-matter as a related factor in a total and growing experience (286), [5] the developing force inherent in the child's present experience (282), [6] the possibilities of development inherent in the child's immediate crude experience (279), [7] potentiality of child-experience with regard to language, earth, and numbered and measured reality (290), [8] attitudes toward possible experiences (280), [9] a developing experience (280), [10] a growing experience (290), [11] past experience (284, 285), [12] the more casual, tentative, and round-about experiences of the past, and more controlled and orderly experiences of the future (285), [13] previous experiences (284), [14] the gaining of new experience (283), [15] new experience (283), [16] what new experiences (283), [17] future experience (284, 285);

-ING Form

[18] It [the subject-matter] needs to be *psychologized*; turned over, translated into the immediate and individual experiencing within which it has its origin and significance. (285), [19] His [the teacher's] problem is that of inducing a vital and personal experiencing. (285f.);

-ED Form

[20] It is not a reality, but just the sign of a reality which *might* be experienced if certain conditions were fulfilled. (287), [21] degenerate reminiscence of what someone else once formulated on the basis of the experience that some further person had, once upon a time, experienced. (288).

Die Vorkommnisse in [1]-[3] enthalten Präpositionalphrasen mit *experience* (n.), die auf *experience* als Ziel einer Bewegung referieren. Gleiches gilt für [18] mit der Präpositionalphrase mit Verbalsubstantiv. Besonders deutlich wird dies, wenn die den Präpositionen zugehörigen Partizipien und Nomen in finite Verbformen umgewandelt werden. In allen vier Vorkommnissen fungieren die Präpositionalphrasen dann als Adverbiale:

There is need that someone reinstates into experience the subject-matter ... [1a]

Someone must restore to the experience it [the subject-matter] ... [2a]

It is really wanted that someone develops experience into experience ... [3a]

There is need that someone translates it [the subject-matter] into the immediate and individual experiencing ... [18a]

Die Paraphrase durch strukturell vergleichbare Sätze läßt weitere Parallelen deutlicher hervortreten: In [1], [2] und [18] sind jeweils *subject-matter* (n.) bzw. das anaphorisch auf *subject-matter* (n.) referierende Personalpronomen *it* das direkte Objekt; in [3] ist es *experience* (n.). In keinem der Vorkommnisse wird ein Subjekt der Handlung genannt, weshalb bei der Paraphrase das assertorische Pronomen *someone* eingefügt werden mußte. Alle Vorkommnisse beziehen sich zudem auf die Notwendigkeit der durch das jeweilige Verb indizierten Handlung. In den Paraphrasen [1a] und [18a] wird dies mit Hilfe der Form des EXISTENTIAL SENTENCE mit *need* (n.), in [2a] mit der Konstruktion mit dem Modalverb *must* und in [3a] mit der Passivkonstruktion mit *want* (v.), intensiviert durch das emphatische Adverb *really*, realisiert. Für die Verben lassen sich in Webster' Third folgende relevante Einträge nachweisen:

- reinstate** (v.)      **1** : to instate again : place again (as in possession or in a former position)  
                          **2** : to restore to a proper condition : replace in an original or equivalent state;
- instate** (v.)      **1** : to set, place, or establish esp. in a rank, office, or status : INSTALL;
- restore** (v.)      **2** : to put or bring back (as into existence or use)  
                          **3** : to bring back to or put back into a former or original state : RENEW:  
                          as **a** : REBUILD, RECONSTRUCT;
- develop** (v.)      **6 c** : to cause to grow and differentiate along lines natural to its kind  
                          (...) <the zygote is gradually ~ed into the adult plant or animal>;
- translate** (v.)      **3 a** : to change the substance, form, or appearance of : TRANSFORM,  
                          TRANSMUTE, CONVERT – usu. used with *into* (...) <the time required to  
                          ~ new ideas into practical military weapons – H.S. Truman> <the  
                          prime mover which ~s energy into power – Roger Burlingame>.

Die Verben *reinstate*, *restore* referieren auf eine Handlung, die das Objekt in einen früheren, ursprünglichen oder dazu äquivalenten Zustand zurückversetzt. *Reinstate* (v.) konnotiert, daß dieser Zustand ein für das Objekt geeigneter ist. *Restore* (v.) konnotiert das Moment der Erneuerung im Sinne einer Wiederherstellung. *Translate* (v.) referiert auf eine Handlung, die das Objekt in eine andere Form oder Erscheinung überführt. *Develop* (v.) referiert auf eine Tätigkeit, die das Objekt beeinflußt, sich, seinem Wesen entsprechend, aus sich selbst heraus in eine reifere Form zu entwickeln.

Dieser Befund macht wichtige Aspekte der Interaktion zwischen Curriculum oder *studies* und der gegenwärtigen *experience* des Kindes sichtbar:

- Der Gegenstand als Element des Curriculums bzw. der *studies* muß im erzieherischen Prozeß in die *experience* des Kindes eingeführt werden. Das bedeutet, daß er in einer Weise in Relation zu dieser *experience* gebracht werden muß, die mit deren inhärenten Entwicklungsmöglichkeiten oder -fähigkeiten übereinstimmt ([5], [6]). Vorkommnis [4] referiert in diesem Sinn auf den Gegenstand als einen Faktor, der in Relation zu der *experience* des Kindes steht.
- Vorkommnis [20] verweist darauf, daß der Gegenstand als Element des Curriculums keine Realität ist, sondern das Zeichen für eine Realität, die einmal als *experience* des Kindes hervortreten könnte. Der Gebrauch der Partizipialform betont dabei den Zusammenhang mit der Tätigkeit des Kindes. Als Faktor der *experience* des Kindes wird der Gegenstand zu einer erneuerten, wiederhergestellten Realität. Durch die Aktivitäten des Kindes wird er als Element in dessen individuelle und persönliche *experience* eingebunden.
- Als Element des Curriculums verkörpert der Gegenstand die logischen Aspekte von *experience*. Als Faktor der *experience* des Kindes verkörpert er deren psychologische Aspekte. Der erzieherische Prozeß beruht auf der Interaktion zwischen Kind und Curriculum, zwischen dessen *experience* und den *studies* oder Gegenständen. Mit Vorkommnis [21] macht Dewey deutlich, daß es hierbei nicht um Reminiszenzen an das gehen kann, was irgend jemand einst auf der Basis der *experience* eines anderen formuliert hat. Es geht vielmehr im Sinne von [7] um die Potentialität der *experience* des Kindes im Hinblick auf die Gegenstände des Curriculums.
- Die *experience* des Kindes wird als eine Art Organismus betrachtet. Sie ist ein unteilbares Ganzes mit der Fähigkeit zu wachsen (vgl. [4]). Auf die Wachstums- bzw. Entwicklungsfähigkeit referieren u. a. die Vorkommnisse [9] und [10]. Wachstum und Entwicklung sind mit dem Erwerben neuer *experiences* verbunden ([14], [15]). In [16] wird die dafür zentrale Frage gestellt: welche neuen *experiences*? Es geht um die Frage nach den inhärenten Entwicklungsmöglichkeiten, -fähigkeiten und -potentialen der *present experience* des Kindes ([5], [6], [7]). Um eine Entwicklung zu stärker gelenkten und geordneten zukünftigen *experiences* im Sinne von [12] zu erreichen, müssen zunächst die Haltungen des Kindes in bezug auf mögliche *experiences* eingeschätzt werden (vgl. [8]).
- Dies ist die zentrale Funktion des Lehrers. Er ist der 'Jemand' (*someone*) aus den Paraphrasen der Vorkommnisse [1], [2], [3] und [18]. Sein Problem ist es – im Sinne von [19] – aus einer Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten der *experience* des Kindes, eine Interaktion zwischen Kind und Curriculum, d. h. dessen gegenwärtiger *experience* und Elementen der *experience* der Menschheit,

herbeizuführen, welche die bloß möglichen oder zukünftigen *experiences* als neue, erweiterte *present experiences* des Kindes hervortreten läßt.

*Reconstruction* heißt, aus dem Konflikt zwischen seiner begrenzten *experience* und der für das Kind immer größer werdenden Welt, eine neue *experience* hervortreten zu lassen, die, weil sie stärker gelenkt und geordnet ist, die größer gewordene Welt aufnehmen kann. Das Kind greift dabei auf die im Curriculum verkörperte *past experience* der menschlichen Spezies zurück. Sie gibt ihm Orientierung und eröffnet Perspektiven für zukünftiges Handeln. Die erzieherische Funktion des Lehrers beschränkt sich darauf, den Prozeß der *reconstruction* in Gang zu halten. Dies kann er nicht direkt, sondern nur über die Förderung der Interaktion zwischen Kind und Curriculum leisten.

### 7.3.3 *Experience* und gesellschaftliche Integrität

Der Essay *The School as Social Centre* wurde zuerst 1902 veröffentlicht. Er wird im folgenden nach MW02 (80-93) zitiert.

[1] Classes for study may be numerous, but all are regarded as modes of bringing people together, of doing away with barriers of caste, or class, or race, or type of experience that keep people from real communion with each other. (91).

In semasiologischer Perspektive liegt nur Vorkommnis [1] vor. *Experience* (n.) wird mit generischem Nullartikel gebraucht und referiert daher auf *experience* überhaupt. Das Nomen postmodifiziert *type* (n.) über eine OF-Konstruktion. Die OF-Konstruktion postmodifiziert in Koordination mit *caste* (n.), *class* (n.) und *race* (n.) *barrier* (n./pl.). Diese Modifikation erfolgt selbst wieder über eine OF-Konstruktion, die in Entsprechung zu einem deskriptiven Genitiv analysiert werden kann<sup>54</sup>. Es handelt sich somit um Barrieren zwischen Menschen aufgrund von Kasten-, Klassen-, Rassenzugehörigkeit und aufgrund von unterschiedlichen Arten von *experience*. Die syndetische Koordination der genannten Nomen mit *or* ist eher inklusiv. Dewey verweist damit auf die Bandbreite und Unterschiedlichkeit von Schranken zwischen Menschen, mit denen man es zu tun hat. Es gibt nicht nur soziale Unterschiede im engeren Sinne. Mit der Rassenzugehörigkeit spricht Dewey biologisch bedingte, mit der Kastenzugehörigkeit sehr urtümliche, teils rassisch, teils ethnisch, teils sozial bedingte Schranken an. Mit der Klassenzugehörigkeit verweist er auf gesellschaftlich bedingte Schranken, die sich mit dem Aufkommen der industriellen Produktionsweise und der damit verbundenen Form der Arbeitsteilung entwickelt haben. *Type of experience* referiert einerseits auf Kultur, als einer umfassenden *experience*, der sich der einzelne nicht entziehen kann, anderer-

---

<sup>54</sup> Eine Analyse auf der Basis elliptisch verkürzter OF-Konstruktionen würde im vorliegenden Fall eine stärker exklusive Interpretation der Koordination durch *or* nahelegen. Dies ist jedoch meines Erachtens nicht angemessen.

seits auf das einzelne Individuum mit seiner persönlichen *experience*, die allein aus seiner eigenen Geschichte heraus verstanden werden kann.

Die Barrieren zwischen Menschen resultieren aus der *experience*, die sie mitbringen, der *past experience*. Die Barrieren selbst sind ein Phänomen der *present experience*. Sie entstehen erst dadurch, daß Menschen unterschiedlicher Rassen-, Kasten- oder Klassenzugehörigkeit, Menschen mit sich zum Teil widersprechenden *experiences*, zusammenleben müssen. Es entsteht eine Situation, deren Elemente in Konflikt miteinander stehen. Der die OF-Konstruktion postmodifizierende Relativsatz in [1] nennt die durch die Barrieren verursachte Wirkung. Zu *communion* (n.) enthält Webster's Third folgenden Eintrag mit einem Beispiel zum Deweyschen Gebrauch aus *Freedom and Culture* (1939)<sup>55</sup>:

**communion** (n.)    **3 b** : general fellowship : a state marked by fellowship, sympathetic companionship, communication, and understanding : COMMUNICATION, CONVERSE, EXCHANGE <the sentiment of ~ with others, of the breaking down of barriers – John Dewey>.

*Communion* referiert auf einen gesellschaftlichen Zustand, der nicht unbedingt konfliktfrei ist, in dem es durchaus Schranken zwischen Individuen geben kann. Die Individuen verstehen sich jedoch als Mitglieder einer Gemeinschaft und betrachten ihre Konflikte als gemeinsam zu lösende Aufgaben. Im Vorkommnis werden die Schranken zwischen Menschen aber als Grund dafür angegeben, daß eine solche Gemeinschaft gerade nicht zustande kommt. Der Weg, die Leute zusammenzubringen, führt für Dewey über *classes for study*. Er bezieht sich dabei auf die Aktivitäten in Hull-House, die nicht auf die Förderung geistiger Unterweisung gerichtet seien, sondern eher im Sinne einer gesellschaftlichen Anlaufstelle (*social clearing-house*) wirken würden: "It is not merely a place where ideas and beliefs may be exchanged, not merely in the arena of formal discussion – for argument alone breeds misunderstanding and fixes prejudice – but in ways where ideas are incarnated in human form and clothed with the winning grace of personal life." (MW02, 91).

[2] They [wise observers in both New York and Chicago] have called attention to the fact that in some respects the children are too rapidly, I will not say Americanized, but too rapidly denationalized. They lose the positive and conservative value of their own native traditions, their own native music, art, and literature. They do not get complete initiation into the customs of their new country, and so are frequently left floating and unstable between the two. They even learn to despise the dress, bearing, habits, language, and beliefs of their parents – many of which have more substance and worth than the superficial putting on of the newly adopted habits. (MW02, 85).

Die *experience* der angesprochenen Einwandererkinder ist dadurch gekennzeichnet, daß ihre grundlegenden Elemente miteinander in Konflikt stehen. Die

---

<sup>55</sup> Vgl. LW13, 89.

Kinder sind – obwohl bereits teilweise amerikanisiert – längst nicht in das gesellschaftliche Leben integriert. Andererseits fühlen sie sich nicht mehr den Traditionen, der Kultur und den Denk- und Lebensweisen ihrer Familien verbunden, erleben diese womöglich als Behinderung. Sie treiben zwischen den beiden Lebenswelten, finden in der einen keinen Halt mehr und fassen in der anderen keinen Fuß. Die ganze Negativität ihrer Situation erfaßt Dewey mit der Feststellung, daß sie 'entnationalisiert' seien. Sie lernten sogar Kleidung, Sprache, Verhaltensweisen und Überzeugungen ihrer Eltern zu verachten, bedauert er, obwohl vieles davon mehr Substanz und Wert habe als die äußerliche Übernahme der neu angenommenen Verhaltensweisen.

Ähnlich besorgt hat sich Jane Addams zum Verlust der Bindung zwischen den Einwandererfamilien und ihren Kindern geäußert (Addams 1938, 169ff.). Wie Dewey führt sie als Grund die fehlende Verbindung zwischen *experiences* an. Die alte, nach traditioneller Art spinnende Italienerin, die ihr eines Tages auf der Straße auffällt, verkörpert europäische, die in der benachbarten Fabrik arbeitenden jungen Leute verkörpern amerikanische *experience*. Sollte es nicht möglich sein, so ihre Frage, eine Brücke zwischen beiden *experiences* zu bauen? Könnte man nicht die Jungen für die älteren Arbeitsformen interessieren, so daß sie, durch ihre eigenen Eltern und Großeltern, eine lebendige Verkörperung der Ursprünge entdecken könnten, die ihren täglichen Beschäftigungen innewohnen? Ist nicht in den Einwanderervierteln einer großen Stadt, die Fähigkeit das Leben als ein Ganzes zu sehen, mehr vonnöten als irgendwo anders? Addams sann über eine geeignete erzieherische Initiative nach und schuf schließlich das *labor museum*. In *Twenty Years at Hull-House* beruft sie sich hierzu ausdrücklich auf Deweys Verständnis von Erziehung als *a continuing reconstruction of experience*:

If these young people could actually see that the complicated machinery of the factory had been evolved from simple tools, they might at least make a beginning toward that education which Dr. Dewey defines as "a continuing reconstruction of experience." (Addams 1938, 172).

Die Einwandererkinder sind ohne Bezug zu einem Ganzen, das ihnen Halt und Orientierung geben könnte. Sie sind nicht mehr in ihrer alten Heimat und in der neuen sind sie noch nicht angekommen. Deweys Bedauern über den zu zeitigen Verlust der *experience*, die der Kultur, der Nationalität, der Religion, der Volksgruppe, der Familie der Einwanderer zu eigen ist, zeigt, daß er die größte Gefahr in der Entwurzelung sieht, die dazu führt, daß das Individuum sich selbst nicht mehr ver-gegenwärtigen kann. Die Einwandererkinder haben keine *past experience*, sie können nicht sagen, woher sie kommen und wer sie sind. Das Problem ist daher, wie ihnen ihr Ort in der *experience* der Menschheit gegeben werden kann.

Dewey verweist auf das Hull-House *labor museum*. Soweit er recht verstehe, gehe es dort darum, der jüngeren Generation etwas von der Fertigkeit und der Kunst und der historischen Bedeutung, die in den Arbeitsformen (*industrial habits*) der älteren Generation enthalten sei, zu zeigen. Beispielhaft nennt er die Arten des Spinnens, Webens und der Metallarbeit, für die es keine Anwendung mehr im industriellen System der Vereinigten Staaten gäbe. So manches Kind, das mehr und mehr Verachtung für Vater und Mutter empfand, habe an ihnen bewundernswerte Fähigkeiten entdeckt, die ihm bisher unbekannt gewesen seien. So mancher Bezug zur lokalen Geschichte und zu vergangenem nationalen Ruhm sei geweckt worden und habe zur Anregung und Bereicherung des Familienlebens beigetragen (MW02, 85f.).

*Reconstruction of experience* bedeutet hier Wiederherstellung von *present experience*. Die *experience* des Individuums wird in das umfassende Ganze der *experience* des Menschen eingeordnet. Im Fall von Vorkommnis [2] ist dies vor allem in historischer Perspektive vonnöten. Die individuelle *experience* muß ihren Ort, ihre Bedeutung in Relation zu Elementen der *past experience* der Familie, der Volksgruppe, der Nation, der Kultur zurückerhalten. Die Arbeiter und Arbeiterinnen müssen erkennen, daß ihre Tätigkeiten in der Spinnerei in Kontinuität zu den traditionellen Arbeitsweisen ihrer Kultur stehen. Sie sollen erkennen, daß ihre *experience* in Kontinuität zur *experience* ihrer Eltern und Großeltern steht. Erst wenn sie sagen können, woher sie kommen, können sie sich vergegenwärtigen, wer sie sind. Ohne das bewahrende und ruhende Moment der *past experience* ist es nicht möglich, den widersprüchlichen Elementen der *present experience* eine Richtung zu geben und sie zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzufügen. Das aber ist Voraussetzung dafür, daß sich aus reinen Reaktionen auf Ereignisse eine Tendenz zum Handeln entwickeln kann.

[3] ... the intellectual life, facts, and truths of knowledge, are much more obviously and intimately connected with all other affairs of life than they ever have been at any previous period in the history of the world. Hence a purely and exclusively intellectual instruction means less than it ever meant before. And, again, the daily occupations and ordinary surroundings of life are much more in need of interpretation than ever they have been before. (MW02, 87).

Bereits in *The School and Society* hatte Dewey die veränderten Anforderungen thematisiert, die sich mit der Ablösung der *household and neighborhood systems* durch das *factory system* für die Erziehung ergeben haben (vgl. MW01, 5ff.). Früher sei der Haushalt das Zentrum gewesen, in dem alle typischen Arbeitsformen angetroffen werden konnten. Die Kleidung, die getragen wurde, sei in der Regel zu Hause hergestellt worden. Die Haushaltsmitglieder seien üblicherweise mit der Tätigkeit des Schafscherens, des Kämmens und Spinnens der Wolle und der Bedienung des Webstuhls vertraut gewesen. Anstatt einen Knopf zu drücken und das Haus mit elektrischem Licht zu erhellen, habe man



den gesamten Prozeß vom Töten des Tieres und dem Ausschmelzen des Fettes bis zum Ziehen der Dochte und dem Gießen der Kerzen durchführen müssen. Andere Produkte und Werkzeuge seien in der unmittelbaren Nachbarschaft hergestellt und verkauft worden. Der gesamte Produktionsprozeß habe offen-gelegen. Praktisch jedes Haushaltsmitglied habe seinen Teil zur Arbeit beigetragen und an ihr partizipiert. Die Kinder schließlich seien Schritt für Schritt in die Geheimnisse der verschiedenen Prozesse eingeführt worden.

Mit Vorkommnis [3] bezieht Dewey sich auf das *factory system*, durch welches das *household and neighborhood system*, zumindest in den Ballungszentren, abgelöst wurde. Für die Dinge und Tätigkeiten des Lebens in der vorindustriellen Gesellschaft gab es in der Regel keinen zusätzlichen Erklärungsbedarf, sie offenbarten ihr Wesen im täglichen Umgang. In der modernen Gesellschaft dagegen ist das Leben so komplex und andererseits so spezialisiert, daß nichts mehr sich selbst erklärt oder interpretiert. Die meisten Menschen, so Dewey, täten Dinge, deren Hintergründe und Zusammenhänge ihnen kaum bewußt seien. Daher die im Vorkommnis angesprochene besondere Rolle, die dem intellektuellen Leben und dem Wissen in der modernen Gesellschaft zukommt. Mehr als in jedem vorhergehenden Zeitraum der Geschichte sei es mit allen anderen Angelegenheiten des Lebens verbunden. Eine ausschließlich geistige Unterweisung bedeute daher heute weniger denn je: "The simple fact is that we are living in an age of applied science. It is impossible to escape the influence, direct and indirect, of the applications." (MW02, 88).

Im *household and neighborhood system* war *experience* der tägliche Umgang mit den Dingen und Menschen in gewohnter Umgebung. In der modernen Gesellschaft wird die *experience* des einzelnen zunehmend partikularisiert. Das Individuum kann sich selbst nur dem Ganzen des Arbeitsprozesses und des gesellschaftlichen Lebens zuordnen, wenn es seine *experience* mit Hilfe der *experience* anderer im Hinblick auf das Ganze interpretiert. Die *experiences* der anderen werden in den Medien des intellektuellen Lebens verkörpert. Dewey verweist allgemein auf das wachsende öffentliche Interesse an Formen populärer Wissenschaft und nennt als Beispiel monatlich erscheinende Magazine.

[4] Social, economic, and intellectual conditions are changing at a rate undreamed of in past history. Now, unless the agencies of instruction are kept running more or less parallel with these changes, a considerable body of men is bound to find itself without the training which will enable it to adapt itself to what is going on. It will be left stranded and become a burden for the community to carry. Where progress is continuous and certain, education must be equally certain and continuous. (...) Doubtless conversation, social intercourse, observation, and reflection upon what one sees going on about one, the reading of magazines and books, will do much; they are important, even if unorganized methods of continuous education. But they can hardly be expected to do all, and hence they do not relieve the community from the responsibility of providing, through the school as a centre, a continuous education for all classes of whatever age. (MW02, 89f.)

Während mit [3] auf die Lebenssituation in der modernen Gesellschaft bezug genommen wird, geht es in [4] darum, daß sich diese Situation selbst kontinuierlich und in einem bisher nicht für möglich gehaltenem Maße verändert. Die Erziehungsinstitutionen folgen dieser Entwicklung zwar mehr oder weniger, aber ein beträchtlicher Teil der Menschen ist dazu verurteilt, ohne die Ausbildung auszukommen, die es ihnen ermöglichen würde, sich den Erfordernissen der aktuellen Situation anzupassen. Sie bleiben ihrem Schicksal überlassen und werden so zu einer Last, welche die Gemeinschaft zu tragen hat. In dieser Situation sind unorganisierte Formen der Bildung zwar wichtig, aber man kann nicht erwarten, daß sie alle Probleme lösen. Deshalb können sie die Gemeinschaft nicht aus der Verantwortung entlassen, mit Hilfe der Schule als Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens eine kontinuierliche Bildung für alle Klassen, egal welchen Alters, zu vermitteln.

Erziehung als *continuous reconstruction* hat hier eine individuelle und eine gesellschaftliche Perspektive. Die Gemeinschaft steht in der Verantwortung, dem Individuum die Möglichkeit zu geben, seine *present experience* im Hinblick auf die sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen zu erweitern und anzupassen. Geschieht dies nicht, verliert die individuelle *experience* ihre Funktionalität und das Individuum seinen Ort in der Gesellschaft. Aus gesellschaftlicher Perspektive geht es daher darum, die Gesellschaft als ein funktionales Ganzes zusammenzuhalten. In einer Zeit, in der sich die sozialen, ökonomischen und geistigen Bedingungen des Lebens kontinuierlich ändern, muß die Gemeinschaft dafür Sorge tragen, daß die *experiences* der einzelnen immer neu aufeinander eingestellt werden.

#### **7.4 *Experience* und die erzieherische Bedeutung der experimentellen Methode für eine demokratische Gesellschaft**

Im Jahre 1904 verließ Dewey die Universität von Chikago und ging 1905 an die Columbia Universität in New York. Er erhielt dort eine Stelle im Fachbereich für Philosophie und Psychologie. Zusätzlich lehrte er zwei Stunden in der Woche am Columbia Teachers College. In New York wendete er sich noch stärker der Philosophie und der Pädagogik zu. Die Psychologie trat demgegenüber deutlich in den Hintergrund.

Schon früh hatte Dewey sich politisch engagiert. Er war lange ein führendes Mitglied des *Progressive Movement* und darüber hinaus in verschiedenen anderen sozialpolitischen Initiativen und Organisationen aktiv oder beteiligt. 1896 unterstützte er den demokratischen Präsidentschaftsbewerber W. J. Bryan. In der Biographie, die seine Tochter geschrieben hat (Dewey, J. M., 1951, 39), wird als Grund angedeutet, daß er in Bryan und der ihn unterstützenden Bewegung der Populisten, mit denen er in vielen Punkten nicht übereinstimmte, Zeichen für eine demokratische Wiederbelebung gesehen habe. Ähnliche

Gründe mögen ihn 1912 zur Unterstützung von Theodore Roosevelt und der *Progressive Party* bewogen haben, obwohl er dessen militärischen und imperialistischen Tendenzen mißtraute. Hiermit soll angedeutet werden, daß Dewey an politischem Handeln interessiert war, das in seinen Augen Entwicklungen im Hinblick auf mehr Demokratie fördern konnte. In diesem Zusammenhang war für ihn die Erziehung, für die er, wie in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt, ein sehr breites gesellschaftspolitisches Anwendungsfeld vorsah, von zentraler Bedeutung für eine Umgestaltung der Gesellschaft.

Der Titel der in diesem Abschnitt zu analysierenden Schrift greift diesen Zusammenhang auf: *Democracy and Education*. Das Buch wird gemeinhin als Deweys pädagogisches Hauptwerk betrachtet. Er selbst hat später (1930) einmal geschrieben, daß für ihn darin über viele Jahre seine Philosophie vollständig dargelegt gewesen sei (Vgl. *From Absolutism to Experimentalism*, LW05, 147-160).

Während in den vorhergehenden Abschnitten des Kapitels kleinere Schriften untersucht wurden, die unterschiedliches Datenmaterial lieferten, kann sich die Analyse des Gebrauchs von *experience* bei der vorliegenden Monographie auf eine sehr breite Datenbasis stützen. Die Beschreibung erfolgt im wesentlichen in semasiologischer Perspektive und konzentriert sich auf die Modifikationsformen, an denen sich der für diese Schrift typische Gebrauch der Bezeichnung aufzeigen läßt.

### 7.4.1 Die Wortformen im Überblick

<i>experience</i> (n.)	468	(sg.: 399, pl.: 69)
<i>life-experience</i> (n.)	4	(sg.: 4)
<i>experience</i> (v.)	5	(Grund- / -s Form)
<i>experienced</i> (-ED)	8	(part.: 7, vsb.: 1)
<i>experiencing</i> (-ING)	3	(part.: 2, vsb.: 1)
<i>experienced</i> (adj.)	2	

### 7.4.2 *Experience* (n.) determiniert

#### Unbestimmter Artikel:

[1] an experience (146, 147, 151 <2>, 157, 158, 161, 173, 174, 175, 186 <2>, 217 <2>, 225, 234, 235, 349, 351), [2] an experience which widens and makes more precise our contact with the environment (167), [3] a common experience (19, 368), [4] a common or conjoint experience (167), [5] a direct experience (241), [6] a direct experience of a thing (241), [7] a direct personal experience (226), [8] a distinctive experience (152), [9] a distinctive reflective experience (157), [10] a distinctively valuable experience (129), [11] an educative experience (83, 170), [12] an enjoyable experience (248), [13] an enlarged and changed experience (8), [14] an expanding and controlled experience (224), [15] a full life experience (255), [16] a full

or complete experience (258), [17] a genuinely educative experience (83), [18] a given experience (235), [19] an immediate, direct experience (240), [20] an indirect experience (240), [21] an instructive experience (149), [22] a larger experience (201), [23] a mature experience of life (365), [24] a new experience (350, 351, 353 <2>), [25] a new concrete experience (234f.), [26] a particular individual's experience (358), [27] a present experience (241), [28] a reflective experience (157), [29] a representative experience (241), [30] a shared experience (19, 43), [31] a shared experience or joint action (20), [32] a truly socialized and intellectualized experience (218), [33] a very humble experience (151), [34] a vital experience which required us to use judgment (151);

#### **bestimmter Artikel:**

[35] the experience (8, 146, 152, 162, 174, 225, 234 <2>), [36] the present experience (61), [37] the pupil's experience (191, 295), [38] the pupil's own experience (191), [39] the reflective experience (153f., 158), [40] the resulting experiences (242), [41] the teacher's experience (116), [42] the experience as a whole (84), [43] the early experiences of immature beings (85), [44] the experience of consequences (205), [45] the life-experience of his group (5), [46] the experience of the group (216, 225), [47] the present experience of the immature (201), [48] the immediate experience of an individual (225), [49] the experience of any individual (239), [50] the experience of the learner (192, 228), [51] the existing experience of the learner (196), [52] the experience and capacities of learners (202), [53] the most educative experiences of life (126), [54] the experiences of daily life (168), [55] the wider and more direct experiences of everyday life (170), [56] the experience of life (249), [57] the prior experiences of mankind (196), [58] the common experience of mankind (353), [59] the experience of other members (89), [60] the common experience of men (257), [61] the experience of one (354), [62] the worthwhile experiences of others (127), [63] the experience of others (178, 179), [64] the experiences of others (164, 235), [65] the experience of others as well as his own (235), [66] the experience of each party (90), [67] the usual experience of all persons in civilized communities to-day (296), [68] the experience of the present (43), [69] the experience of pupils (218), [70] the experience of realizing his end at every stage (113), [71] the direct experience of the schoolroom (202), [72] the experience of the student (191), [73] the ongoing experience of the students (352), [74] the experience of the young (190, 191), [75] the experiences of the young (85), [76] the experiences that accompany them (50), [77] the experiences which, in turn, have been told them (193f.), [78] the experience which is procured by their means (240), [79] the direct normal experiences from which educators might derive an idea of method or order of best development (175), [80] the experiences in which the widest groups share (199), [81] the unique experiences in which he engages (179), [82] the experience gained in more direct associations (13), [83] the experience resulting from our own special doings (194);

#### **Possessiva:**

[84] his [the individual's] experience (274), [85] his [the pupil's] daily experiences (295), [86] his [a pupil's] direct experiences (194), [87] his [one's] immediately personal experiences (164), [88] his [one's] own experiences in school or at the present time (184), [89] his [an individual's] own past experience (243), [90] his [a man's] past experience (9), [91] his [one individual's] past experiences (180), [92] his [every adult's] prior experience and education (242), [93] its [mind's] past experiences (164), [94] my experience (194), [95] our experience

(152, 240, 241), [96] our ordinary experiences (23), [97] our ordinary daily experiences (216), [98] all our experiences (151), [99] their [pupils'] own experience (116), [100] their [many students'] vital experiences (168), [101] their [others'] experiences (193), [102] their [the young's] more direct experience (201), [103] their [men's] current experience (333), [104] their [savage tribes'] experience (92), [105] their own experience (107), [106] your experience (8);  
[107] another's experience (9), [108] one's own experience (9, 127, 194), [109] whose experience (352, 354);

### Demonstrativa:

[110] such experience (146), [111] such experiences (84), [112] such an experience (147), [113] such a balanced experience (369), [114] every such continuous experience or activity (84), [115] that experience (82), [116] that developing experience which is called thinking (160), [117] these experiences (85), [118] these smaller experiences (191);

### Quantoren:

[119] all our experiences (151), [120] any experience (5, 234, 247), [121] any experience having a purpose (137), [122] any experience, however trivial in its first appearance (225), [123] any ordinary experience (246), [124] any past experience (350), [125] any rich and balanced experience (256), [126] any situation or experience proposed to induce learning (161), [127] every growing experience (116), [128] every such continuous experience or activity (84), [129] more experience (32), [130] no experience having a meaning (151), [131] no practical experience of disease and remedies (365), [132] one experience (49, 234, 349 <2>, 354), [133] other experiences (234, 349), [134] some experience (8, 176), [135] some direct personal experience of a situation (160), [136] some experiences (152).

Mit generischem oder kategorialem Nullartikel stehen 281 Vorkommnisse. Die Vorkommnisse mit unbestimmtem Artikel referieren in der Mehrzahl auf eine Klasse von *experiences*, indem sie irgendein repräsentatives Mitglied nennen. Die Vorkommnisse mit bestimmtem Artikel in [35] referieren anaphorisch. Die Vorkommnisse in [42]-[83] referieren kataphorisch auf postmodifizierende Präpositionalphrasen und Relativsätze bzw. verkürzte Relativsätze. Bei den Vorkommnissen in [36]-[41] liegt situative Referenz vor.

Das Possessivpronomen *his* der Vorkommnisse in [84]-[92] referiert anaphorisch auf *individual* (n.), *pupil* (n.), *man* (n.), *adult* (n.) und das generisch gebrauchte Pronomen *one*. Die Vorkommnisse in [87] und [88] entsprechen daher den durch generisches *one* im Genitiv determinierten in [108]. *Its* in [93] referiert anaphorisch auf *mind* (n.). [94] entstammt der folgenden fiktiven wörtlichen Rede: "Here my experience ends; there yours begins.". Dewey macht im Relevanzbereich deutlich, daß wir eine solche Aussage gar nicht treffen können. Tätige Verbindungen mit anderen Menschen seien so vertraute und lebendige Elemente unserer eigenen Angelegenheiten, daß es unmöglich sei, solch scharfe Grenzen zwischen ihren und unseren *experiences* zu ziehen. Die mit dem Personalpronomen *our* determinierten Vorkommnisse in [95]-[98]

referieren exophorisch auf die *experiences* von Autor und Leser. Aus dem Relevanzbereich einiger Vorkommnisse ergibt sich eine Spezifizierung der Referenz. Bei einem Vorkommnis aus [95] sind Autor und Leser als zivilisierte Menschen in Abgrenzung zu den Wilden (*the brutes*) gemeint. In [96] referiert das Personalpronomen auf Autor und Leser als amerikanische Zeitgenossen in zeitlicher Abgrenzung zu Griechen und Römern der Antike und räumlicher Abgrenzung zu Nichtamerikanern, für die stellvertretend Briten, Deutsche und Italiener genannt werden. In [97] sind Autor und Leser als Mitglieder der modernen Industriegesellschaft angesprochen. Das Personalpronomen *their* der Vorkommnisse in [99]-[103] referiert anaphorisch auf *pupil* (n.), *student* (n.), *man* (n.), *young* (n.) und das Pronomen *other*. In [104] referiert es auf 'Stämme von Wilden' und in [105] auf 'einige Teile der gesamten sozialen Gruppe', wobei keine bestimmten Gruppen, sondern Stämme und soziale Gruppen überhaupt gemeint sind. Das Possessivpronomen *your* in [106] referiert auf den Leser. Dewey fordert ihn zum Experiment auf, eine seiner *experiences* einem anderen mitzuteilen (*communicate*). Er werde bemerken, daß sich dabei seine eigene Einstellung zu dieser *experience* verändere. In [107] wird das Pronomen *another* im Genitiv generisch gebraucht. Das Vorkommnis referiert auf die *experience* eines anderen überhaupt. Das Pronomen *whose* in [109] referiert exophorisch auf jene, deren *experience* die Grundlage für das Wissen der Lehrbücher bildet, und anaphorisch auf 'Mitglieder getrennter Klassen'.

In [116] referiert *that* kataphorisch auf den postmodifizierenden Relativsatz. Alle anderen Demonstrativpronomen referieren anaphorisch. *Such* determiniert qualifizatorisch, denn es stellt Bezug zu anderweitig schon erwähnten Eigenschaften von *experience* her<sup>56</sup>. Während die Vorkommnisse in [110] und [112] eine *experience* meinen, die ohne Bezug zu einem Vorher und Nachher steht, beziehen sich jene aus [111] und [114] auf *experience as an active process*. Das Vorkommnis in [113] referiert im Relevanzbereich auf die *experience* eines Menschen, der über die Fähigkeit verfügt, als Mitglied der Gesellschaft so zu leben, daß sich das, was er vom Zusammenleben mit anderen bekommt, mit dem die Waage hält, was er selbst beiträgt. In [115] bezieht sich das Vorkommnis auf genau die *experience*, deren Wert sich im Prozeß ihrer eigenen *reconstruction* bildet. Das Vorkommnis in [116] referiert auf *the early experiences of immature beings*, das in [117] auf *the experience of the young* und das in [118] auf die *experience*, die das Kind von seiner Umgebung hat und die seine geographischen Kenntnisse ausmachen.

*All* wird in [119] generisch gebraucht. Das Vorkommnis referiert daher auf 'alle unsere *experiences*, ohne Ausnahme'. *Any* determiniert nonassertorisch in [120]-[126], *some* assertorisch in [134]-[136]. Da *any* nicht spezifiziert, referieren die Vorkommnisse auf 'jede beliebige *experience*' der durch Prä- oder

---

<sup>56</sup> Vgl. Fußnote 42, S. 115.

Postmodifikation bezeichneten Art. Im Gegensatz dazu spezifiziert *some*, wenn auch unspezifisch (vgl. CGEL 10.60). Die Vorkommnisse [134] und [135] referieren daher auf 'irgendeine *experience*' der genannten Art; [136] referiert auf 'einige *experiences*'. *Every* in [127] und [128] determiniert distributiv. Die Vorkommnisse referieren auf die angegebene *experience* als Element einer Menge ähnlicher *experiences*. Beim Vorkommnis in [128] wird dies durch das qualitative Demonstrativum *such* noch verstärkt. *More* in [129] determiniert komparativ. Der Erwachsene ist in der Regel der, welcher gegenüber dem Kind über mehr *experience* verfügt. In [130] und [131] wird *experience* negativ determiniert. Die durch das numerische *one* determinierten Vorkommnisse in [132] referieren auf eine *experience* in Relation zu einer nachfolgenden anderen. Die nachfolgende *experience* wird von der vorhergehenden beeinflusst bzw. die vorhergehende wirkt in ihr fort. Ein Vorkommnis der mit *other* determinierten Form in [133] ist in diesem Sinn zu verstehen. Das zweite Vorkommnis referiert auf *experiences*, mit denen eine *experience*, die von der Wissenschaft von allem, was rein persönlich ist, befreit wird, etwas gemeinsam hat.

Aus dieser Beschreibung der Determination von *experience* (n.) lassen sich einige Anhaltspunkte für die weitere Analyse, insbesondere der Modifikation von *experience* (n.), gewinnen. Hierzu zählt vor allem die Referenz auf die *experiences* verschiedener Personen oder Vertreter von Personen. Genannt werden Erwachsene, Jugendliche, Schüler, Lernende, der Mensch, das Individuum, einer überhaupt (*one*) und andere. In diesem Zusammenhang wird Kommunikation von *experiences* angesprochen und auf ihren Wert Bezug genommen. Es wird auf *experiences* referiert, die in Beziehung zu nachfolgenden *experiences* stehen bzw. von vorhergehenden beeinflusst werden.

### 7.4.3 *Experience* (n.) modifiziert

Wegen ihrer großen Zahl werden die Vorkommnisse von vornherein innerhalb von Sinngruppen beschrieben. Da die unterschiedlichen Formen der Modifikation häufig gemeinsam an einem Vorkommnis auftreten, werden sie, um Mehrfachbelege zu vermeiden, nicht scharf voneinander getrennt, sondern nur soweit wie möglich überschaubar gruppiert.

#### 7.4.3.1 Gewöhnliche und alltägliche *experience*

[1] daily experience (206), [2] his [the pupil's] daily experiences (295), [3] everyday experience (216), [4] everyday experiences (229), [5] the ongoing experience of the students (352), [6] ordinary experience (168, 198, 216 <2>, 228, 296), [7] ordinary vital experience (12), [8] our ordinary daily experiences (216), [9] any ordinary experience (246), [10] our ordinary experiences (23), [11] out-of-school experience (170, 325), [12] the usual experience of all persons in civilized communities to-day (296),

[13] the experiences of daily life (168), [14] the wider and more direct experiences of everyday life (170).

Auf die 'alltägliche *experience*' referieren die Vorkommnisse in [3], [4] und [14]. Es handelt sich um die Modifikationsformen *everyday experience* und *experience of everyday life*. Gemeint ist die *experience*, die in unserem Alltag hervortritt, die uns vertraut ist und in der wir uns auskennen. Auf die 'gewöhnliche *experience*' referiert die Modifikationsform *ordinary experience*. Sie wird durch die Vorkommnisse in [6]-[10] realisiert. Gemeint ist die *experience*, die nichts Ungewöhnliches mit sich bringt. Sie wird gemeinhin als normal empfunden und ist jedermann vertraut. Die Modifikationsform *usual experience*, belegt durch das Vorkommnis in [12], referiert auf die 'übliche *experience*'. Sie hebt den Bezug zur gängigen Praxis und zur Tradition hervor. Im Relevanzbereich wird behauptet, daß die übliche *experience* aller Personen in den heutigen zivilisierten Gemeinschaften eng mit der industriellen Entwicklung und ihren Errungenschaften verbunden sei. Die Modifikationsform *daily experience*, belegt durch die Vorkommnisse in [1], [2] und [8], betont das Moment des Wiederkehrens. So wie die Tageszeitung täglich im Briefkasten steckt, so treten *experiences* täglich hervor. Die Modifikationsform *ongoing experience* in [5] stellt das Entwicklungsmoment in den Vordergrund. *Experience* tritt nicht nur von Individuum zu Individuum unterschiedlich hervor, sondern ist selbst auch im Gange. Im Relevanzbereich des Vorkommnisses wird darauf hingewiesen, daß der Wissensvermittlung in den Schulen häufig der fruchtbare Kontakt zu dieser sich beständig entwickelnden *experience* der Schüler fehlt. Die Modifikationsform *out-of-school experience*, belegt durch die Vorkommnisse in [11], referiert auf die *experience*, die sich außerhalb der Schule ereignet und die in der Schule häufig ignoriert wird. Dewey kritisiert die fehlende Verbindung des schulischen Lernens mit der außerschulischen *experience*, mit der nichts anderes als die gewöhnliche, alltägliche *experience* der Schüler angesprochen ist.

### 7.4.3.2 *Direct experience vs. indirect experience*

[1] the available background of direct experience (242), [2] direct experience and perception (63), [3] direct full experience (258), [4] the urgency, warmth, and intimacy of a direct experience (241), [5] a direct experience of a thing (241), [6] his [a pupil's] direct experiences (194), [7] the direct experience (202), [8] the wider and more direct experiences of everyday life (170), [9] the direct normal experiences from which educators might derive an idea of method or order of best development (175), [10] their [the young's] more direct experience (201), [11] sufficient direct experience (241), [12] personal, vitally direct experience (240), [13] a direct personal experience (226), [14] some direct personal experience of a situation (160), [15] an immediate, direct experience, something in which we take part vitally and at first hand, instead of through the intervention of representative media (240), [16] purely immediate experience (241), [17] the immediate experience of an individual (225), [18] repeated experience of the full meaning of the value of kindness toward others (243); [19] an indirect experience (240), [20] effective representative or indirect experience (241), [21] representative experience (241), [22] the remote, pallid, and coldly detached quality of a representative experience (241), [23] symbolic or representative experiences (244).



Die Vorkommnisse aus [1]-[18] referieren auf unmittelbare *experience*, die aus [19]-[23] auf mittelbare. In beiden Gruppen treten mehrere Modifikationsformen auf, die in modifizierter oder spezifizierter Form durch Vorkommnisse realisiert werden. Die erste Gruppe enthält als Hauptmodifikationsformen *direct experience* in [1]-[15] sowie *immediate experience* in [15]-[17]. Bei dem Vorkommnis in [18] wird erst aus dem Fokusbereich bzw. Relevanzbereich deutlich, daß es auf unmittelbare *experience* referiert. Die Modifikationsformen der zweiten Gruppe sind *indirect experience* in [19] und [20], *representative experience* in [20]-[23] sowie *symbolic experience* in [23].

Webster's Third enthält die folgenden relevanten Einträge:

- direct** (adj.)      **4** : marked by absence of an intervening agency, instrumentality, or influence : IMMEDIATE: **a** : made, carried on, or effected without any intruding factor or intervening step <~ loans> <relying less and less on ~ observation of nature – Eric Newton> <some ~ borrowing of Anglo-Norman into English> <until the breaking off of ~ negotiations> **b** : effected by the votes of the people or the electorate and not by representatives <elected for 7 years by ~ suffrage – *Statesman's Yr. Bk.*> <institutions of ~ democracy – popular initiative, the referendum, and the recall – C.A.M. Ewing> <the ~ election of senators – E.P. Herring> **c** : unhampered by divergent, intervening, or separative forces <he had more ~ access to the governor than the legislators> <prefer the more ~ American approach to human problems – David Daiches> **f** (1) : being without intermediate logical steps <~ proof> (2) : independent of intermediate representations, percepts, images, or sense data <~ knowledge of things>  
**5 a** : experiences personally without associative effort of anyone else <his account of the battle contains much ~ evidence> <whereas to conceal ~ pain was a virtue, to conceal vicarious pain was a sin – Jan Struther>; *specif.* : FIRSTHAND <from ~ experience with youngsters at camp> **b** : active, personal, and responsible <taking ~ charge of the distribution of the relief funds> <the ordinary worker has a ~ part in the production process>; *specif.* : not deputed or to be deputed <few were willing to assume ~ responsibility>;
- immediate** (adj.)      **1** : acting or being without the intervention of another object, cause, or agency : DIRECT, PROXIMATE <the ~ cause of death> **b** : of or relating to psychic immediacy : being or occurring without reference to other states or factors : INTUITIVE <~ knowledge>  
**4** : characterized by contiguity : existing without intervening space or substance <bring the chemicals into ~ contact very cautiously>; *broadly* : being near at hand : not far apart or distant <hid the money in the ~ neighborhood>;
- indirect** (adj.)      not direct: as (...) **c** : not directly aimed at or achieved <doubtless they had some not clearly recognized ~ purpose in mind> : not resulting

directly from an action or cause <there will be many ~ consequences of their stupidity>;

**representative** (adj.)     **2** : standing for or in the place of another : acting for another or others : constituting the agent for another esp. through delegated authority;

**symbolic** (adj.)     **4 a** : proceeding by means of symbols : substituting abstract representations for concrete objects <~ operations> **b** : characterized by or terminating in symbols instead of the things symbolized <~ thinking>.

*Direct* oder *immediate experience* zeichnen sich dadurch aus, daß nichts zwischen das Objekt der *experience* und das Individuum, das diese *experience* hat, tritt. Insofern werden die Adjektive auch von Dewey synonym gebraucht. Die Bedeutungsunterschiede, die den relevanten Einträgen aus Webster's Third entnommen werden können, sind daher eher als Mittel zur Explikation der Sinnperspektiven zu betrachten.

*Immediate* (adj.) verweist auf die Unmittelbarkeit von *experience* im Sinne einer großen Nähe. Das Individuum ist so nah bei den Dingen, daß es sich ihres Dingcharakters nicht bewußt wird. *Direct* (adj.) bezieht sich dagegen mehr auf das "Wie" von *experience*, auf *experiencing* (vgl. 7.4.4.2). Das Individuum geht unmittelbar auf die Dinge zu und diese gehen es unmittelbar an. Das Individuum verwendet keine Mittel und nichts Vermittelndes tritt zwischen es und die Dinge. Die Interaktion zwischen Individuum und Ding wird durch nichts beeinflußt, gestört oder verändert. Das Ding ist, was es für das Individuum ist. *Direct* (adj.) verweist somit zugleich darauf, daß diese *experience* persönlich ist. Sie ist eine *experience* aus erster Hand. Die Person schuldet sie ihrer eigenen Tätigkeit und ist insofern selbst für ihr Hervortreten verantwortlich.

*Indirect* (adj.) wird antonym zu *direct* (adj.) gebraucht. Das Individuum geht nicht unmittelbar auf die Dinge zu und diese kommen nur mittelbar zu ihm. Es bekommt die *experience* aus zweiter Hand; sie wird über andere oder anderes vermittelt. Da die *experience* nicht kraft seiner eigenen Tätigkeit hervorgetreten ist, ist das Individuum nicht als Person betroffen und daher auch nicht persönlich verantwortlich. *Representative* (adj.) verweist darauf, daß die vermittelte *experience* für eine unmittelbare, persönliche *experience* steht. Es handelt sich eigentlich um die *experience* eines anderen (vgl. 7.4.3.6, S. 220), die, wenn sie wirksam werden soll, mit der eigenen, individuellen *experience* in Verbindung gebracht werden muß. Die appositionelle Koordination von *symbolic* (adj.) mit *representative* (adj.) in [23] deutet an, daß eine *experience*, die für andere steht, symbolisch vermittelt wird.

Die Belege aus *Democracy and Education* bestätigen die explizierten Sinnperspektiven bereits im Fokusbereich. In [2] wird *direct experience* durch die Koordination von *experience* (n.) mit *perception* (n.) in ihrer Unmittelbarkeit

mit Wahrnehmung gleichgesetzt. In [15] expliziert die Apposition eine unmittelbare *experience* als etwas, an dem wir in lebendiger Weise und aus erster Hand teilhaben. Davon unterschieden wird die Teilhabe an einer *experience*, die durch den Einbezug eines repräsentativen Mediums vermittelt wird. Mit dem Vorkommnis in [4] wird auf die Eindringlichkeit, Wärme und Nähe einer unmittelbaren *experience* verwiesen. Auch hierdurch unterscheidet diese sich von einer *representative experience*, deren Beschaffenheit das Vorkommnis in [22] umreißt. In [12] werden *personal* (adj.) und durch *vitally* (adv.) prämodifiziertes *direct* (adj.) koordiniert. Kennzeichnend für eine persönliche *experience* ist demnach zugleich ihre lebendige Unmittelbarkeit. In [13] und [14] prämodifizieren die genannten Adjektive ebenfalls gemeinsam. Im Relevanzbereich wird die unmittelbar persönliche *experience* mit vorgefertigten Lerngegenständen bzw. Lernbereichen kontrastiert. Die Determination durch Possessivpronomen in [6] und [10] verweist ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen Unmittelbarkeit und Bezug zu einer Person. Die Pronomen referieren auf *pupil* (n.) und *young* (n.).

Wie die wenigen Belege bereits andeuten, beziehen sich die Vorkommnisse in der Regel auf *experiences* im erzieherischen oder schulischen Umfeld. So wird die *experience* des Alltags in [8] durch die komparative Determination mit *more* mit dem Gegenstand der Unterrichtsstunden verglichen. Die alltägliche *experience* der Schüler wird als umfassender und unmittelbarer als die *experiences*, welche die Lerngegenstände repräsentieren, bezeichnet. Mit der Prämodifikation durch *normal* (adj.) referiert das Vorkommnis in [9] auf diese alltägliche *experience* als die 'übliche unmittelbare *experience*', von welcher der Erzieher eine Idee, Vorgehensweise oder Reihenfolge für die günstigste Entwicklung der *experience* des Schülers ableiten kann. Den Kern der Dewey'schen Unterscheidung von unmittelbarer und mittelbarer *experience* macht die Kritik an einer Erziehung aus, die sich zu wenig an der unmittelbaren *experience* des Kindes orientiert. Allein das quantitative Übergewicht der Modifikationsformen, die auf unmittelbare *experience* referieren, gegenüber denen, die sich auf die bloß mittelbaren *experiences* der Lerninhalte beziehen, macht deutlich, wo nach Dewey ein Mangel der zeitgenössischen Erziehung zu beheben ist. Lerninhalte für sich haben keine erzieherische Wirkung. Die durch sie verkörperten *experiences* entfalten ihre Wirkmächtigkeit erst in Verbindung mit der lebendigen, unmittelbaren, persönlichen *experiences* des Kindes. In diesem Sinne ist Dewey's Hinweis auf die *experience* des Alltags, die das Kind immer schon mit in die Schule bringt, zu verstehen. In exemplarischer Weise referiert das Vorkommnis in [18] auf eine lebendige alltägliche *experience*, die nicht durch die *experience* anderer oder durch Belehrung ersetzt werden kann. Solch eine *experience* ist nach Dewey Ausgangspunkt für die erzieherische Tätigkeit. Das Vorkommnis in [1] referiert in diesem Sinne auf den zur Verfügung stehenden Hintergrund an mittelbarer *experience*. Die Schule

selbst muß dafür sorgen, daß dieser Hintergrund vorhanden ist. Das gilt keineswegs nur für die Erziehung in der Grundschule. Eine *experience*, die zu einem unmittelbaren Verständnis der Dinge führt, ist auch Voraussetzung für das Lernen in den höheren Bildungsanstalten:

"The first and basic function of laboratory work, for example, in a high school or college in a new field, is to familiarize the student at first hand with a certain range of facts and problems – to give him a 'feeling' for them. Getting command of technique and of methods of reaching and testing generalizations is at first secondary to getting appreciation." (MW09, 242).

### 7.4.3.3 Die *experience* der Lernenden

[1] the early experiences of immature beings (85), [2] the living world of the pupil's experience (191), [3] the pupil's own experience (191), [4] the pupils' experience (295), [5] these smaller experiences (191);

[6] the present experience of the immature (201), [7] the experience of the learner (192, 228), [8] the experience and capacities of learners (202), [9] the existing experience of the learner (196), [10] the present state of experience of pupils (112), [11] the experience of pupils (218), [12] the experience of the student (191), [13] the ongoing experience of the students (352), [14] the experience of the young (190, 191), [15] the experiences of the young (85).

*Pupil* (n.), *learner* (n.) und *student* (n.) referieren im engeren Sinne auf die Lernenden, also die Individuen, denen wir in schulischer Umgebung begegnen. Mit *immature beings*, *the immature* und *the young* wird die nachwachsende Generation der Gesellschaft angesprochen. Im Hinblick auf die noch zu erreichende Reife sind diese Individuen ebenfalls Lernende. Aus dem Dewey'schen Gebrauch läßt sich keine eindeutige Abgrenzung der Modifikationsformen gegeneinander ableiten. Es lassen sich aber einige Tendenzen festhalten, welche den Stellenwert der *experience* der Lernenden im allgemeinen verdeutlichen.

*Immature beings* und *the immature* werden jeweils in der Zusammenfassung eines Kapitels verwendet. Im ersten Fall ([1]) handelt es sich um das Kapitel *Education as Conservative and Progressive*. Dewey wendet sich dort zum einen gegen die Auffassung, die Erziehung als Formung (*formation*), und zum anderen gegen jene, die Erziehung als zusammenfassende Wiederholung (*recapitulation*) und Rückblick (*retrospection*) betrachtet. Indem er selbst das Schwergewicht von Erziehung auf die frühen *experiences* des unreifen Lebewesens legt, macht er klar, daß es nicht um Formung gehen kann, sondern um die Unterstützung immanenter Entwicklungstendenzen. Er spricht von Erziehung als *reconstruction* und verweist damit zugleich auf den evolutionstheoretischen Kontext seiner Überlegungen. Das zweite Vorkommen ([6]) entstammt der Zusammenfassung des Kapitels *The Nature of Subject Matter*. Hier warnt Dewey vor der Tendenz, im Gegenstand etwas zu sehen, das für sich selbst

betrachtet schon einen Wert hat. Nach seiner Überzeugung dient der Gegenstand lediglich dazu, die Verwirklichung der in der gegenwärtigen *experience* der noch unreifen Mitglieder der Gesellschaft enthaltenen Bedeutungen zu unterstützen.

Auch im Relevanzbereich der Vorkommnisse der Modifikationsform *experience of the young* in [14] und [15] wird in allgemeiner Perspektive auf den Entwicklungsgedanken Bezug genommen. So tritt im Relevanzbereich von [14] das Vorkommnis aus [5] auf. Dieses referiert auf das relativ beschränkte geographische Wissen des Kindes, das sich auf dessen *experience* mit seiner Lebensumgebung stützt. Dem wird das geographische Wissen, die Geographie des Geographen, gegenübergestellt. Dieses sei so weit entwickelt, daß sich die Fakten aufeinander bezögen und nicht mehr, wie beim Kind, auf das eigene Haus, die eigene Fortbewegung und die Freunde. Die *experience* der Jungen sei daher nicht unorganisiert, sondern organisiert in Verbindung mit ihren unmittelbar praktischen Interessensphären. Im Relevanzbereich des Vorkommnisses aus [15] weist Dewey darauf hin, daß die *reconstruction of experience* sowohl von gesellschaftlicher als auch persönlicher Art sein könne. Während Erziehung in statischen Gesellschaften hauptsächlich darin bestehe, die Kinder mit den Fähigkeiten und den Ressourcen der Gruppe der Erwachsenen auszustatten, d. h., die *current habits* zu reproduzieren, bemühe man sich in fortschrittlichen Gemeinschaften darum, die *experiences* der Jungen so zu gestalten, daß *better habits* geformt würden. Auf diese Weise entwickle die gegenwärtigen Gesellschaft aus sich selbst heraus eine bessere zukünftige Gesellschaft.

Im Relevanzbereich der Vorkommnisse aus [7]-[9], welche die Modifikationsform *experience of the learner* darstellen, wird diese *experience* als Ausgangspunkt des Lernprozesses diskutiert. Im Zusammenhang mit dem ersten Vorkommnis in [7] spricht Dewey vom Wachstum des Gegenstandes in der *experience* des Lerners. Es können drei typische Stufen unterschieden werden: 1. "knowledge of *how to do*", 2. "communicated knowledge or information", 3. "science or rationalized knowledge" (vgl. MW09, 192ff.). Im Sinne der oben besprochenen Vorkommnisse in [5] und [14] geht es hier um unterschiedliche Organisationsformen des Wissens. Die erste Stufe meint die unmittelbare Vertrautheit und Aneignung der Dinge im praktischen Umgang, die unmittelbare *experience*. Dewey spricht von Situationen, die *learning by doing* beinhalten. Wenn Erziehung den natürlichen Gang der Entwicklung der *experience* des Lerners anerkenne, müsse sie mit solchen Situationen beginnen<sup>57</sup>. Die zweite Stufe bezieht sich auf das Lernen durch Teilhabe an *experi-*

---

<sup>57</sup> Deweys Pädagogik läßt sich hiernach keinesfalls auf das Schlagwort *learning by doing* reduzieren. Es verbindet sich damit vor allem Kritik an einer Pädagogik, die den Gegenstand über die Bedürfnisse und Absichten des Lerners stellt. In Deweys Pädagogik selbst verweist der Begriff allenfalls auf den Ansatzpunkt und Orientierungspunkt erzieherischer

ences anderer vermittelt Kommunikation. Auf dieser Stufe hat das Individuum bereits gelernt, einen vermittelnden Standpunkt zwischen der eigenen *experience* und der anderer einzunehmen. Die dritte Stufe konfrontiert den Lerner mit dem organisierten, aber abstrakten – von lebendiger, unmittelbarer, persönlicher *experience* losgelösten – Wissen. Im Relevanzbereich des zweiten Vorkommnisses aus [7] bezieht Dewey sich gleichfalls auf diesen Prozeß. Er spricht von der 'chronologischen Methode' (*chronological method*), die mit der *experience* des Lerners beginne und von dort aus die geeigneten Formen des wissenschaftlichen Umgangs entwickle. Sie werde zur Unterscheidung von der logischen Methode der Experten oder Spezialisten auch psychologische Methode genannt. Hiermit übereinstimmend wird im Relevanzbereich des Vorkommnisses aus [10] von der Wünschbarkeit gesprochen, von der *experience* der Lerner auszugehen und mit ihr zu beginnen. Die Koordination von *experience* (n.) mit *capacity* (n.) ist ein zusätzlicher Hinweis darauf, daß Erziehung sich stärker den Voraussetzungen zuwenden muß, welche die Lerner mitbringen. Hierzu paßt die Feststellung aus dem Relevanzbereich des Vorkommnisses aus [9], daß das, was trotz Kommunikation nicht in die vorhandene *experience* des Lerners eingefügt werden könne, zu bloßen Worten werde, d. i. reine Sinnesreize ohne Bedeutung. Es rufe dann lediglich mechanische Reaktionen hervor, d. h. die Fähigkeit, die Stimmorgane zu benutzen, um Aussagen wiederzugeben oder die Hand, um zu schreiben oder zu addieren.

Der Relevanzbereich des Vorkommnisses in [12] schließt unmittelbar an den der oben diskutierten Vorkommnisse aus [14] und [5] an. Das Problem des Lehrens sei es, die *experience* des Lernenden in die Richtung dessen zu steuern, was der Experte sich schon angeeignet habe. Daraus ergebe sich die Notwendigkeit, daß der Lehrer beides kenne, den Gegenstand und die spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden. Das Vorkommnis in [3] bezieht sich, betont durch das emphatische *own*, auf die *experience* des jeweiligen Schülers, mit welcher der Lehrer den Gegenstand in ein Wechselspiel bringen muß, damit das Lehren überhaupt erfolgreich sein kann. Ein großes Problem dabei sei, daß das Wissen des Lehrers das des Schülers weit überschreite. In diesem Sinne bezieht sich das Vorkommnis in [2] auf die lebendige Welt des Schülers. Aus sich selbst heraus könne das Wissen des Lehrers diese Welt genauso wenig wiedergeben, wie das Wissen eines Astronomen über den Mars zur Darstellung der Vertrautheit eines Babys mit seinem Zimmer geeignet sei. Das Vorkommnis in [13] wurde bereits im Abschnitt über die alltägliche und gewöhnliche *experience* besprochen. Dort wurde u. a. das Entwicklungsmoment erwähnt, auf das die Prämodifikation mit *ongoing* (adj.) verweist. Um die Wissensvermittlung im fruchtbaren Kontakt mit der sich ständig entwickelnden

---

Tätigkeit. Die folgenden Stufen stellen für die Pädagogik eine mindestens ebenso große Herausforderung dar.

*experience* der Lernenden zu halten, muß der Lehrer demnach die Entwicklung der einzelnen Lernenden beobachten und je neu in seine erzieherische Tätigkeit mit einbeziehen. In diesem Sinn referiert auch das Vorkommnis in [10] auf den je gegenwärtigen Stand der *experience* der Schüler. Ein gutes Erziehungsziel, so Dewey, begutachtet diese *experience* und entwickelt einen vorläufigen Plan für den Umgang mit ihr. Es behält den Plan ständig im Auge und modifiziert ihn, je nach dem, wie sich die Bedingungen entwickeln.

Im Relevanzbereich des Vorkommnisses in [4] spricht Dewey das Problem der isolierten Behandlung technisch-naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Gegenstände im Unterricht an. Er sieht darin eine künstliche Trennung innerhalb der *experience* der Schüler. Außerhalb der Schule erlebten diese die naturwissenschaftlichen Fakten und Prinzipien in enger Verbindung mit unterschiedlichen Formen menschlichen Handelns. Die schulische Trennung würde zu einem Bruch in der geistigen Entwicklung der Schüler führen und ihnen das Gefühl einer nicht beschreibbaren Realitätsferne der Lerninhalte vermitteln, was ihnen letztlich das natürliche Motiv für ihr Interesse an den Gegenständen entziehe.

#### 7.4.3.4 *Thinking als Methode von experience*

[1] the thought implied in cut and try experience (152), [2] that developing experience which is called thinking (160), [3] thinking as a distinctive experience (152), [4] an educative experience (83), [5] the method of an educative experience (170), [6] a genuinely educative experience (83), [7] the most educative experiences of life (126), [8] fruitful experiences (147), [9] the method of intelligent experience in the course which it takes (159), [10] the reflective experience (153f., 158), [11] a reflective experience (157), [12] a distinctive reflective experience (157);

[13] Experience as Experimentation (280), [14] experience as the perception of the connection between something tried and something undergone in consequence (173), [15] experience as trying (146);

[16] *Reflection in Experience* (151);

[17] the connection of these two phases of experience (146), [18] the fruitfulness or value of the experience (146).

Das Vorkommnis in [17] verweist in allgemeiner Weise auf das Wesen von *experience*: sie besteht aus zwei Phasen, die miteinander in Verbindung stehen. Die Verbindung wird hier durch die erste OF-Konstruktion benannt (*these two phases are connected*), aber nicht spezifiziert. In [14] wird *connection* (n.) durch eine Präpositionalphrase mit *between* postmodifiziert. Die Präposition bezeichnet die abstrakte Beziehung zwischen den zwei Beteiligten, auf welche die zwei Vorkommnisse des Pronomens *something* im Präpositionalkomplement referieren. Durch die nachgestellten Partizipien wird die unspezifische Referenz des assertorischen *something* jeweils spezifiziert. Das CONJUNCT *in consequence* bestimmt das Verhältnis der Beteiligten resultativ (vgl. CGEL

8.137), wobei das erste Vorkommnis auf die Handlung und das zweite auf deren Resultat referiert. Das postmodifizierte *connection* (n.) referiert demnach auf die Verbindung zwischen irgendeiner Handlung des Versuchens und ein durch diese Handlung bewirktes "Durchmachen" einer Konsequenz. Die postmodifizierende Konstruktion mit *between* ist eingebettet in eine OF-Konstruktion, die *perception* (n.) postmodifiziert. Deren Analyse in Entsprechung zu einem Genitivus obiectivus ergibt eine Paraphrase mit dem Pronomen *someone* als Subjekt:

Someone perceives the connection between something tried and [14a]  
something undergone in consequence.

Die gesamte OF-Konstruktion wiederum ist das Komplement der Präpositionalphrase mit *as*, die *experience* (n.) postmodifiziert. Diese Postmodifikation kann als Verkürzung einer vollständigeren Prädikation analysiert werden:

Experience is regarded as the perception of the connection be- [14b]  
tween something tried and something undergone in consequence.

Gegenüber [17] wird durch die Paraphrase [14b] deutlich, daß *experience* nicht einfach aus den beiden Phasen besteht, sondern daß sie zugleich als die Wahrnehmung der resultativen Verbindung dieser Phasen zu betrachten ist. Mit dem assertorischen *someone* als Subjekt in [14a] kann hervorgehoben werden, daß die Verbindung dadurch konstituiert wird, daß ein Individuum sie wahrnimmt. Aber auch das, was dort in Verbindung wahrgenommen wird, das Versuchen und das "Durchmachen", muß auf dieses Individuum bezogen werden. Eine explizitere Formulierung von [14a] müßte demnach lauten:

Someone perceives the connection between something he [14c]  
tries and something he undergoes in consequence.

Erst dieser Gesamtzusammenhang verweist auf die in [18] angesprochene Fruchtbarkeit oder den Wert der *experience*. In Übereinstimmung hiermit geht aus dem Relevanzbereich von [8] hervor, daß 'fruchtbare *experiences*' nicht mit dem unmittelbaren Aufnehmen von Wissen gleichgesetzt werden können.

Das Vorkommnis in [15] bezieht sich auf die Feststellung, daß *experience* als *trying* beginnt. Damit stellt Dewey sie bewußt in die Nähe von *experiment*. Mit [13] schlägt er vor, *experience* als ein Experimentieren zu betrachten. Das Vorkommnis ist eine Abschnittsüberschrift aus dem Kapitel *Intellectual and Practical Studies*. Dewey umreißt dort die drei Hauptstadien der Entwicklung des *experience*-Begriffs. Bei allen Unterschieden hätten Platon und Aristoteles in der Identifikation von *experience* mit rein praktischen Angelegenheiten übereingestimmt (MW09, 271ff.). Sie hätten materielle Interessen als ihre Zwecke und den Körper als ihr Organ betrachtet. Wissen, auf der anderen Seite, habe für sich selbst, frei von praktischen Bindungen, existiert. Es habe seine Quellen und sein Organ in einem rein immateriellen Geist gefunden. Diese



scharfe Antithese sei mit der Tatsache verbunden, daß die athenische Philosophie als Kritik von Brauchtum und Tradition, von Wissens- und Verhaltensstandards begonnen habe. Da Brauchtum und Tradition mit *experience* gleichgesetzt wurden, habe sich die Folgerung ergeben, daß Vernunft über *experience* stehe. Hieraus könne die wesentliche Bedeutung des Begriffs "empirisch" abgeleitet werden. Er lasse an Wissen und Fähigkeiten denken, die nicht auf der Einsicht in Prinzipien basierten, sondern das Ergebnis einer großen Zahl einzelner Versuche darstellten. Dies verbinde man heute mit der Methode des *trial and error*, wobei die besondere Betonung auf dem mehr oder weniger zufälligen Charakter der Versuche gelegen habe. Die mittelalterliche Philosophie habe diese Tradition fortgesetzt und bekräftigt. Erkennen der Wirklichkeit bedeutete, in Beziehung zur höchsten Wirklichkeit oder Gott zu stehen und sich der ewigen Glückseligkeit dieser Beziehung zu erfreuen (MW09, 275). *Experience* habe danach mit den irdischen, profanen und säkularen Angelegenheiten zu tun gehabt, praktisch notwendig zwar, aber im Vergleich mit übernatürlichen Gegenständen des Wissens von geringem Wert. Nehme man nun noch den literarischen Charakter der römischen Erziehung und die griechische philosophische Tradition hinzu und verbinde sie mit der Präferenz für Lerninhalte, die offensichtlich die aristokratische Klasse von den niederen Klassen abgegrenzt habe, erhalte man einen Eindruck von der enormen Kraft, die durch die beharrliche Bevorzugung des "Intellektuellen" (*the "intellectual"*) vor dem "Praktischen" (*the "practical"*) nicht nur in den Erziehungsphilosophien, sondern auch in den höheren Schulen ausgeübt werde.

Die Theorie von *experience* und Wissen, die im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert entwickelt worden sei, bedeute, aufs Ganze gesehen, eine Umkehrung der klassischen Lehre der Beziehung zwischen *experience* und Vernunft (MW09, 275f.). *Experience* verlor ihre praktische Bedeutung, d. h., sie verwies nicht mehr auf Weisen des Tuns und Angetan-werdens (*ways of doing and being done to*), sondern wurde der Name für etwas Intellektuelles und Kognitives. *Experience* bedeutete Erfassen (*apprehension*) von Material, welches die Ausübung des Denkens stabilisieren und kontrollieren sollte. Das Resultat sei ein noch größerer Intellektualismus als in der antiken Philosophie gewesen, wenn man das Wort in dem Sinne gebrauche, daß es ein emphatisches und beinahe ausschließliches Interesse an isoliertem Wissen bezeichne. In erzieherischer Hinsicht habe sich daraus ergeben, daß aktive Betätigungen nur dann in der Schule zugelassen wurden, wenn sie reinen Nützlichkeitsurwägungen genügten. Darüber hinaus habe das Interesse an *experience* als ein Mittel, Wahrheit auf Objekte, auf Natur zu stützen, dazu geführt, den Geist als etwas rein Rezeptives zu betrachten. Der Empirismus habe im Sinne eines Sensualismus dazu tendiert, Wissen mit der Rezeption und Assoziation von sinnlichen Eindrücken gleichzusetzen. Das habe letztlich zu einer Vernachlässigung des nicht bloß reproduzierenden Denkens geführt (MW09, 278). Das

Denken habe sich einfach im Kombinieren und Unterteilen jener sinnlichen Einheiten erschöpft, die zuvor ohne jede Beteiligung eines individuellen Meinens (*judgement*) aufgenommen worden waren.

Einer der Hauptkritikpunkte Deweys am sensualistischen Empirismus führt zum Kern seiner eigenen Auffassung von *experience*. Ein grundlegender Mangel sei dessen völlig falsche Psychologie geistiger Entwicklung (MW09, 279). *Experience* sei in Wahrheit eine Angelegenheit von Tätigkeiten instinktiver und spontaner Art, die mit Dingen in Interaktion stünden. Grundsätzlich käme die antike Auffassung von *experience* als einer praktischen Angelegenheit den Fakten näher als die moderne Auffassung, die sie als eine Art Wissen betrachte, das durch Sinneseindrücke hervorgerufen werde. Mit seiner Auffassung von *experience* als Experimentieren im Sinne der experimentellen wissenschaftlichen Methode nimmt Dewey der antiken Theorie von *experience* den Makel des bloß zufälligen Versuchens. Er stellt fest, daß das Tun gelenkt werden kann, indem es alles das, was das Denken nahelegt, zu seinem eigenen Inhalt macht, und daß es auf diese Weise in einem geprüften Wissen mündet: "Experience' ceases to be empirical and becomes experimental" (MW09, 285). Alle unsere *experiences*, so Dewey, haben eine Phase des *cut and try* in sich. Im Sinne des Vorkommnisses in [1] ist jedoch in einer *cut and try experience* Denken impliziert. Nach Dewey ist eine *experience*, die Bedeutung hat, nicht ohne irgendein Element des Denkens möglich (MW09, 151). Die Modifikationsform *reflective experience*, die durch die Vorkommnisse in [10]-[12] realisiert wird, referiert zwar auf eine 'eigene *experience*' ([3], [12]), meint aber nicht deren Andersartigkeit, sondern die besondere Qualität dieser *experience*. *Reflective experience* muß hier, in Anlehnung an das lateinische "reflectere" (v.), im Sinne eines Zurückbeugens der *experience* auf sich selbst verstanden werden. Es handelt sich um eine *experience*, die sich selbst als *experience* in Rechnung stellt und nachprüft, was am Ende dabei herauskommt. Denken oder *reflective experience* kann daher als methodisch geschärfte *experience* bezeichnet werden. In diesem Sinne wird im Relevanzbereich des Vorkommnisses in [9] darauf hingewiesen, daß Denken (*thinking*) Methode ist, und zwar die Methode 'verständiger *experience*', die in dem Verlauf, den diese *experience* nimmt, zur Anwendung kommt. In Übereinstimmung hiermit referiert das Vorkommnis in [16] auf Reflexion innerhalb, d. h. im Verlauf von, *experience*. Auch das Vorkommnis in [2] verweist auf das Entwicklungsmoment. Denken bezeichnet eine 'in Entwicklung befindliche *experience*'.

In der Erziehung ist *thinking* für Dewey "the method of intelligent learning" (MW09, 159). *Thinking* ist somit das Kriterium für die erzieherische Qualität von *experience*. Hierauf bezieht sich die Modifikationsform *educative experience*, die durch die Vorkommnisse in [4]-[7] dargestellt wird. Die Vorkommnisse in [5] und [9] sind die einzigen der Schrift, bei denen *method* (n.) von einer Modifikationsform von *experience* (n.) modifiziert wird. Das deutet

bereits an, daß Dewey unter einer '*experience* von erzieherischem Wert' eine verständige *experience* in erzieherischer Perspektive versteht. Zudem wird darauf verwiesen, daß *experience* in der Erziehung den gleichen methodischen Kriterien genügen muß wie verständige *experience* überhaupt. Eine Gegenüberstellung der von Dewey im Kapitel *Experience and Thinking* vorgestellten allgemeinen Merkmale einer *reflective experience* (MW09, 157) mit den im Kapitel *Thinking in Education* in der Zusammenfassung genannten Grundzügen der Methode einer *educative experience* (MW09, 170) zeigt, daß es die Aufgabe von Erziehung ist, eine Umgebung zu schaffen, die dem Schüler *intelligent*, d. h. durch Denken gesteuerte *experience* ermöglicht. Tabelle 5 (S. 214) enthält in der linken Spalte die Merkmale von *thinking* als Methode verständiger *experience*. In der rechten Spalte werden die entsprechenden Grundzüge der Umgebung aufgeführt, die sicherstellen, daß die *experiences* der Schüler von erzieherischem Wert sind, d. h. der Methode verständiger *experience* folgen.

(i) Die Situation, in welcher die *experience* der Schüler hervortritt, muß ernstgemeint sein. Es muß eine zusammenhängende Tätigkeit vorliegen, an der die Schüler um ihrer selbst willen interessiert sind. Gemeint ist hier eine *experience*, die den Betätigungen der Schüler im gewöhnlichen Leben gleichkommt. Die Schüler sollen etwas tun, nicht etwas lernen (vgl. MW09, 161).

(ii) Nur eine Situation, die ein ernsthaftes Problem als Herausforderung für das Denken der Schüler enthält, gewährleistet, daß die gegebenen Elemente der Situation im Hinblick auf die Folgen, die sie hervorrufen können, beurteilt werden. Vor allem darf das Problem nicht künstlich sein. Es muß in natürlicher Weise aus der gegebenen Situation hervortreten. Das heißt aber auch, daß es ein Problem des jeweiligen Schülers sein muß und daß es nicht ein Problem des Lehrers oder des Lehrbuchs sein kann (vgl. MW09, 161). Die Schwierigkeit, die sich aus dem Problem ergibt, soll das Denken anregen. Ein großer Teil der Lehrkunst besteht dann darin, die Schwierigkeit so groß zu machen, daß sie das Denken herausfordert und klein genug zu halten, daß sich, zusätzlich zu der natürlichen Verwirrung durch die neuen Elemente der Situation, erhellende Punkte zeigen, von denen hilfreiche Anregungen ausgehen können (vgl. MW09, 163f.).

(iii) Für eine umsichtige Untersuchung aller erfaßbaren Gesichtspunkte, welche das vorliegende Problem näher bestimmen und aufklären können, müssen die Schüler selbst die notwendige Information zur Verfügung haben und eigene Beobachtungen anstellen. Nachdem die Voraussetzungen geschaffen wurden, liegt somit alles weitere bei den Schülern selbst. Der Lehrer soll ihnen keine vorgefertigten Lerngegenstände oder gar Lösungen für ihre Probleme liefern. Denn kein Gedanke kann auf irgendeine Weise direkt von einer Person zu einer anderen befördert werden. Die Kommunikation mit einer anderen Person kann jemanden anregen, eine Frage für sich selbst zu formulieren und einen ähnlichen Gedanken zu entwickeln. Aber was eine Person unmittelbar

von einer anderen erhält, kann kein Gedanke sein. Nur durch das eigene Ringen mit den Voraussetzungen des Problems und durch das Finden eines eigenen Auswegs lernt jemand zu denken. Wenn die Schüler keine eigenen Lösungen finden, so lernen sie nichts. Die Rolle des Lehrers ist eher die eines Beteiligten, er partizipiert an der gemeinsamen Tätigkeit. Dewey spricht davon, daß der Lehrer selbst ein Lerner sei, und der Lerner, ohne es zu wissen, ein Lehrer (MW09, 166f.). (iv) Für die Ausarbeitung vorläufiger Hypothesen müssen die Schüler selbst auf die sich anbietenden Lösungen kommen. Sie sind auch selbst

<i>Experience and Thinking (method of intelligent experience)</i>	<i>Thinking in Education (method of intelligent learning)</i>
(i) perplexity, confusion, doubt, due to the fact that one is implicated in an complete situation whose full character is not yet determined;	first that the pupil have a genuine situation of experience – that there be a continuous activity in which he is interested for its own sake;
(ii) a conjectural anticipation -- a tentative interpretation of the given elements, attributing to them a tendency to effect certain consequences;	secondly, that a genuine problem develop within this situation as a stimulus to thought;
(iii) a careful survey (examination, inspection, exploration, analysis) of all attainable consideration which will define and clarify the problem at hand;	third, that he possess the information and make the observations needed to deal with it;
(iv) a consequent elaboration of the tentative hypothesis to make it more precise and more consistent, because squaring with a wider range of facts;	fourth, that suggested solutions occur to him which he shall be responsible for developing in an orderly way;
(v) taking one stand upon the projected hypothesis as a plan of action which is applied to the existing state of affairs: doing something overtly to bring about the anticipated result, and thereby testing the hypothesis.	fifth, that he have opportunity and occasion to test his ideas by application, to make their meaning clear and to discover for himself their validity.

Tabelle 5: Die Merkmale einer *reflective experience* und die entsprechenden Grundzüge einer *educative experience*.

dafür verantwortlich, daß diese in geordneter Weise entwickelt werden. Ideen sind Antizipationen möglicher Lösungen. Das bedeutet, daß ein Zusammenhang oder eine Verbindung zwischen einer Tätigkeit und einer Folge dieser Tätigkeit antizipiert wird, die sich bisher noch nicht als zutreffend erwiesen hat. (v) Die angenommene Hypothese wird als Plan des Handelns auf die vorhandene Sachlage angewendet, um das erwartete Ergebnis hervorzubringen und dadurch die

Hypothese selbst zu testen. Für die Schüler heißt das, daß sie Gelegenheit und Anlaß haben müssen, ihre Ideen durch Anwendung zu überprüfen, um deren Bedeutung zu klären und für sich selbst deren Gültigkeit festzustellen.

Es wird deutlich, daß sich die Merkmale der *reflective experience* (linke Spalte) mit den Grundzügen der *educative experience* (rechte Spalte) decken. Im Kontext betrachtet handelt es sich syntaktisch gesehen in beiden Fällen um eine Aufzählung, die als Ganzes das Subjektkomplement eines kopularen Satzes mit dem Verb *be* bildet. Als Subjekt steht ebenfalls in beiden Fällen das Personalpronomen *they*. Bei der Darstellung der *reflective experience* referiert das Pronomen anaphorisch auf *the general features*, bei der Darstellung der *educative experience* auf *the essentials*. Aus Webster's Third liegen für den angesprochenen Zusammenhang die folgenden relevanten Einträge vor:

**essential** (n.) something essential: as **a**: something basic or fundamental esp. belonging to or forming part of the minimal indispensable body, character or structure of a thing <the ~s of the good life> <the ~s of astronomy> <gave only the ~s of the story> **b**: something necessary, indispensable, or unavoidable <work was an ~ to survival> <a man considered an ~ in his office> <a job that was both a great chore and an ~ to the success of the enterprise> <all that sort of duplicity is an ~ in any handling of men by methods other than direct authority – Hilaire Belloc>;

**feature** (n.) **1 c**: something that goes to make up something else: ELEMENT, PART, CONSTITUENT <a ~ of English grammar is the number of periphrastic forms> <it is also possible to hear ~s of pitch and intonation – Stanley Newman>  
**2 d**: distinctive outline, form, or quality <could not well describe the ~s of the painting> <an experience with no special or distinctive ~>.

Sowohl *the general features* als auch *the essentials* verweisen auf das, was grundlegend und konstitutiv für die jeweilige *experience* ist. Während *the general features* aber auf Elemente oder Teile von *reflective experience* referiert, die dieser *experience* ihre spezifische Form oder Qualität verleihen, verweist *the essentials* mehr auf das Notwendige, auf das, was als unentbehrlich für das Hervortreten einer *educative experience* betrachtet werden muß.

Unterschiede zeigen sich auch auf syntaktischer Ebene. Während die Aufzählung im ersten Fall im wesentlichen aus der Koordination von modifizierten Nominalphrasen besteht, handelt es sich im zweiten Fall durchgängig um eine Koordination von Sätzen mit *that*. Hinsichtlich der Modi der Verben bestehen ebenfalls Unterschiede. Die Verben der Sätze mit *that* stehen im Konjunktiv Präsens. Im einzelnen handelt es sich um die Vollverben *have* (*i,v*), *be* (*i*), *develop* (*ii*), *possess* (*iii*), *make* (*iii*), *occur* (*iv*). Der Konjunktiv Präsens wird laut CGEL (14.24) besonders im amerikanischen Englisch in Sätzen mit *that* verwendet, welche auf Verben, Adjektive oder Nomen folgen, die auf eine

Notwendigkeit, einen Plan oder eine Absicht referieren. Wie oben gezeigt liegt mit *essential* ein solches Nomen vor<sup>58</sup>.

Die Befunde zeigen, daß sich die Darstellungen der beiden *experiences* deutlich in der Modalität unterscheiden. Im ersten Fall handelt es sich um die Beschreibung der typischen Merkmale einer *reflective experience*; im zweiten werden die notwendigen Bedingungen beschrieben, die das Hervortreten einer *educative experience*, einer *experience* von erzieherischem Wert, erst ermöglichen sollen. *Educative experience* referiert auf das didaktische Ziel, *thinking* bzw. *reflective experience* als Methode verständiger *experience* (*method of intelligent experience*) in erzieherischer Perspektive als Methode des verständigen Lernens (*method of intelligent learning*) verfügbar zu machen. Das schulische Lernen geht prinzipiell nicht anders vonstatten als das alltägliche ungesteuerte Lernen, das immer dann stattfindet, wenn wir angesichts von Schwierigkeiten gezwungen werden zu denken, d. h., unsere *experience* selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. In erzieherischer Umgebung ist jedoch dafür zu sorgen, daß eine Vermittlung zwischen den curricularen Anforderungen und den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerner stattfindet (vgl. 7.4.3.3, S. 206).

### 7.4.3.5 Bedeutung und Wert im Prozeß der stetigen Umgestaltung von *experience*

[1] no experience having a meaning (151), [2] the meaning of experience (82, 130), [3] the meaning of the experience (225), [4] the meaning of new experiences (196), [5] the meaning of experiences one already has (235), [6] the vital meaning of an experience (158), [7] a process of renewal of the meanings of experience through a process of transmission (331), [8] conscious transfer of a meaning embedded in past experience (234), [9] a meaning detached from a given experience (235), [10] the meaning, the experienced significance, attaching to an experience (351), [11] the meanings implied in the present experience of the immature (201), [12] the meanings wrought out in the larger experience of the past (353), [13] the *measure of the value* of an experience (147), [14] the net results of the prior experiences of mankind (196), [15] the net results of the experience of the group to which he belongs (216), [16] the net results of the experience of the group and even the race (225), [17] the results of the experience of any individual (239), [18] the results of concrete experiences (285), [19] the results of prior experience (79), [20] the basis of the results of prior experiences (49), [21] the value of that experience (82), [22] the value of the early

<sup>58</sup> Da ein Subjektkomplement vorliegt, folgen die Sätze mit *that* dem Nomen *essential* zwar nicht unmittelbar ([1]), der koplare Satz kann aber beispielsweise mit einem Satz paraphrasiert werden, bei dem *essential* (n.) ebenfalls Element des Subjektkomplements wird, wobei *there* die Rolle eines grammatischen Subjekts übernimmt ([1a]):

The essentials are first that (...); secondly that ... . [1]

There are essentials, first that (...); secondly that ... . [1a]

CGEL spricht in diesem Fall von EXISTENTIAL SENTENCES (vgl. 18.44ff.).

experiences of immature beings (85), [23] all the value of the experience (234), [24] the net value of individual experience (234), [25] their value for future experience (79), [26] the fruitfulness or value of the experience (146), [27] the worth of new experiences (243), [28] the worth of later experiences (246f.).

Das Vorkommnis in [1] verweist darauf, daß es keine *experience* mit einer Bedeutung geben kann, die nicht zugleich ein Element des Denkens enthält. Denken setzt Dewey mit dem intentionalen Bemühen gleich, bestimmte Verbindungen zwischen unserem Tun und dessen Folgen zu entdecken, so daß beide als zusammenhängend betrachtet werden können. Die folgende Definition von Erziehung zeigt, daß die Bedeutung von *experience* mit wachsender Wahrnehmung von Verbindungen und Zusammenhängen zwischen den Tätigkeiten zunimmt und daß daraus eine Steigerung der Fähigkeit zur Steuerung oder Kontrolle nachfolgender *experiences* resultiert:

We thus reach a technical definition of education: It is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience. (1) The increment of meaning corresponds to the increased perception of the connections and continuities of the activities in which we are engaged. (...) (2) The other side of an educative experience is an added power of subsequent direction or control. (MW09, 82f.).

In diesem Sinne referieren die Vorkommnisse in [1]-[12] auf Bedeutung von *experience* bzw. Bedeutung, die aus einer *experience* hervorgeht. Die Bedeutung ist dabei immer ein Resultat von *experience* selbst. Wie das Vorkommnis in [10] zeigt, bezeichnet *meaning* (n.) die mit einer *experience* hervorgetretene Bedeutsamkeit im Hinblick auf eine (nachfolgende) *experience*.

Explizit auf Ergebnisse von *experience* referiert die Modifikationsform *results of experience*, die durch die Vorkommnisse in [14]-[20] realisiert wird. Durch die Prämodifikation von *result* (n.) mit *net* (adj.) in [14]-[16] referieren diese Vorkommnisse auf das, was bei den angesprochenen *experiences* letztlich herauskommt, d. h., was bleibt, wenn man von den individuellen Besonderheiten und Umständen abstrahiert. Genannt werden 'die früheren *experiences* der Menschheit', 'die *experience* der Gruppe', zu der ein Individuum gehört, sowie 'die *experience* der menschlichen Rasse'. Im Relevanzbereich von [15] und [16] wird die Verbindung dieser *experiences* mit individueller *experience* angesprochen. Im Relevanzbereich von [14] wird die frühere *experience* der Menschheit als eine vermittelnde Kraft für die Erweiterung neuer *experience* betrachtet.

Mit den Vorkommnissen in [21]-[28] wird auf den Wert von *experience* referiert. *Value* (n.) und *worth* (n.) sind hier im Sinne von 'instrumenteller Wert' zu verstehen (vgl. MW09, 247ff.). Im Relevanzbereich des Vorkommnisses in [13] wird das Maß für den Wert von *experience* bestimmt als "the perception of relationships or continuities to which it [experience] leads up". Der Wert einer

*experience* bezieht sich letztlich auf den Gewinn oder Nutzen, den sie im Hinblick auf Steuerung und Kontrolle nachfolgender *experiences* bringt. Exemplarisch kann dies mit dem Vorkommnis in [25] belegt werden. Das Possessivpronomen *their* referiert auf *the products of past history*. Im Relevanzbereich wird erläutert, daß diese Produkte der zurückliegenden Geschichte die Ergebnisse früherer *experience* (vgl. [19]) repräsentieren. Das Vorkommnis selbst referiert somit auf den Wert, den diese Ergebnisse für eine zukünftige *experience* haben. Als Beispiel wird die Literatur genannt. Insofern sie im Besitz des Menschen ist und er Gebrauch von ihr macht, ist sie Teil seiner gegenwärtigen Umgebung, wirkt in ihr und hat demzufolge einen Wert. In diesem Sinne kann der Wert einer *experience* mit ihrer Fruchtbarkeit gleichgesetzt werden, worauf die Koordination von *fruitfulness* (n.) und *value* (n.) durch inklusives *or* in [26] verweist. Hiermit deuten sich zugleich Bezüge zum Abschnitt über *thinking* als Methode von *experience* an (vgl. [8] u. [18] in 7.4.3.4, S. 210). *Experiences* sind nicht schon als unmittelbare Wahrnehmungen, d. h. ohne reflexives Moment, fruchtbar und wertvoll für nachfolgende *experiences*, sondern erhalten ihre Fruchtbarkeit und ihren Wert erst als eine durch die Methode des Denkens hervorgebrachte 'verständige *experience*' (vgl. [9] in 7.4.3.4, S. 212).

Das Vorkommnis in [23] verweist darauf, daß aller Wert der *experience* eines Individuums vergehen müßte, wenn nicht das, was mit anderen geteilt werde, von den individuellen Besonderheiten und den Zufälligkeiten der Umstände abstrahiert und vermittels brauchbarer Symbole festgehalten würde. Auf das, was übrigbleibt, referiert das Vorkommnis in [24]. Es handelt sich um den letztendlichen Wert oder Nutzen der individuellen *experience* für andere. Durch Abstraktion und den Gebrauch von Begriffen, die das Abstrahierte festhalten können, wird die ehemals individuelle *experience* der Menschheit auf Dauer zur Verfügung gestellt. Hiermit ist das Phänomen der Übertragung von Bedeutungen angesprochen. Das Vorkommnis in [9] referiert auf Bedeutung, die losgelöst ist von einer gegebenen *experience*. Im Relevanzbereich wird erläutert, daß diese Bedeutung nicht in der Luft hängen bleiben könne. Namen gäben abstrakten Bedeutungen einen faßbaren Ort und Materialität (*a physical locus and body*). Die Formulierung der Bedeutung sei kein Nebenprodukt, sie sei grundlegend für die Vervollständigung der Arbeit des Denkens. Um die Bedeutsamkeit einer *experience* formulieren zu können, müsse ein Mensch die *experiences* anderer bewußt in Rechnung stellen. Er müsse versuchen, einen Standpunkt zu finden, der sowohl die *experience* der anderen als auch seine eigene einschließe. Andernfalls könne seine Kommunikation nicht verstanden werden; er spräche eine Sprache, die niemand kennen würde. Das Vorkommnis in [8] referiert auf Abstraktion. Sie bezeichnet nach Dewey 'die bewußte Übertragung einer Bedeutung, die in vergangener *experience* eingebettet ist'.



Das Vorkommnis in [7] verweist auf Erziehung als 'einen Prozeß der Erneuerung der Bedeutung von *experience* durch einen Übertragungsprozeß'.

Weitere Modifikationsformen, die auf *experience* als Prozeß referieren, sind:

[1] a process of sharing experience (12), [2] experience as an active process (84), [3] the process of experience (129), [4] a process of experience (129), [5] the very nature of experience as an ongoing, changing process (334f.).

Für den vorliegenden Zusammenhang sind die ersten beiden Vorkommnisse bedeutsam. [1] referiert auf *communication* (n.), d. h. auf den Prozeß der Vermittlung von *experience* durch gemeinsame Tätigkeit. [2] verweist auf Erziehung als Prozeß andauernder *reconstruction of experience*. Hierzu gibt es weitere Vorkommnisse:

[1] that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience (82), [2] a constant reorganizing or reconstructing of experience (82), [3] the reconstruction of experience (84), [4] the idea of continuous reconstruction of experience (86), [5] the ideal of a continuous reconstruction or reorganizing of experience, of such a nature as to increase its recognized meaning or social content, and as to increase the capacity of individuals to act as directive guardians of this reorganization. (332), [6] the function of sensory stimulation and thought is relative to reorganizing experience, in applying the old to the new (353).

[1] ist Teil der oben zitierten "technischen Definition" von Erziehung. Im Relevanzbereich von [3] wird erwähnt, daß *reconstruction of experience* auf gesellschaftlicher Ebene und auf persönlicher Ebene stattfinden kann. Das bestätigt die Beschreibungsperspektiven, die ich im Abschnitt über den Sinn von *reconstruction* eingenommen habe (vgl. 7.2.3 u. 7.2.4). Mit den Vorkommnissen in [2] und [4] bezieht Dewey sich auf seine Auffassung von Erziehung. In [5] wird nochmals das gesellschaftliche und individuelle oder persönliche Moment von *reconstruction* angesprochen. Hier ist das demokratische Ideal von Erziehung gemeint. Auch der Hinweis, daß die Individuen selbst als lenkende Hüter dieser Neuorganisation handeln sollen, läßt das demokratische Kriterium sichtbar werden. Im Relevanzbereich des Vorkommnisses in [6] schließlich verweist Dewey auf die Unfähigkeit der sensualistischen und rationalistischen erkenntnistheoretischen Schulen der Philosophie, zu erkennen, daß die Funktion von sensorischer Stimulation und von Denken relativ zum Neuorganisieren von *experience* zu sehen ist. Das Neuorganisieren finde durch die Anwendung des Alten auf das Neue statt, wodurch die Beständigkeit und der Zusammenhang des Lebens aufrechterhalten werde.

Um die Anwendung des Alten auf das Neue im Prozeß von *experience* sprachlich fassen zu können, gebraucht Dewey in den unterschiedlichen Kontexten von *Democracy and Education* Modifikationsformen von *experience* (n.), die es gestatten, *experiences* aus den jeweiligen Zeitperspektiven aufeinander zu beziehen. Im einzelnen verwendet er folgende Formen:

[1] former experiences (234, 350), [2] future experience (79), [3] later experiences (246f.), [4] new experience (278), [5] new experiences (190, 196, 236, 243), [6] new experiences with transformed meanings (236), [7] a new concrete experience (234f.), [8] a new experience (350, 351, 353), [9] past experience (137, 177, 189, 234, 338), [10] past experiences (233 <2>), [11] past collective experience (200), [12] past human experience (43), [13] any past experience (350), [14] his past experience (9), [15] his past experiences (180), [16] his own past experience (243), [17] its past experiences (164), [18] a present experience (241), [19] the present experience (61), [20] the present experience of the immature (201), [21] previous experience (188), [22] prior experience (51, 79, 353), [23] prior experiences (49, 186), [24] his prior experience and education (242), [25] the prior experiences of mankind (196), [26] the resulting experiences (242), [27] subsequent experience (82), [28] subsequent experiences (349), [29] subsequent musical experiences (243);  
[30] the experience of the present (43).

#### 7.4.3.6 Individuelle und persönliche *experience* – die *experiences* der anderen – gemeinsame *experience*

Die Belege für die im folgenden zu beschreibenden Modifikationsformen werden durch Vorkommnisse aus dem Abschnitt zur Determination ergänzt. Dort wurden bereits Vorkommnisse aufgeführt, die über Pronomen auf die *experience* eines Individuums bzw. die *experience* eines einzelnen ([87], [88], [108]) referieren.

[1] individual experience (216, 234), [2] a particular individual's experience (358), [3] personal experience (119, 161, 194, 301), [4] personal or customary experience (238), [5] personal and private experiences (301), [6] flexible personal experiences (175), [7] his immediately personal experiences (164), [8] personal, vitally direct experience (240), [9] a direct personal experience (226), [10] some direct personal experience of a situation (160);  
[11] the immediate experience of an individual (225), [12] the experience of any individual (239), [13] the experience of one (354).

Die prämodifizierten Formen von *experience* mit *individual* (adj.) in [1], mit *individual* (n.) im Genitiv in [2] sowie die postmodifizierenden Formen mit *individual* (n.) als Kopf der OF-Konstruktionen in [11] und [12] referieren auf eine *experience*, die einem einzelnen Individuum als kleinster Einheit einer Gruppe oder Gemeinschaft von Menschen zukommt. Ergänzt wird dieser Befund durch Vorkommnisse des Abschnitts zur Determination, bei denen über das Possessivpronomen *his* auf die *experience* eines Individuums Bezug genommen wird ([84], [89], [91]). Die Referenz der Modifikationsformen ist unterschiedlich spezifisch. In [2] wird sie durch das restriktive Adjektiv *particular* (vgl. CGEL 7.35) zusätzlich auf ein bestimmtes, aber nicht näher spezifiziertes Individuum eingeschränkt. Auf der anderen Seite referiert das Vorkommnis in [12] durch das nonassertorisch determinierende *any* auf die *experience* irgendeines beliebigen Individuums.

Die Prämodifikationsformen mit *personal* (adj.) in [3]-[10] referieren ebenfalls auf *experiences* einer einzelnen Person oder eines Individuums. Im Sinne von *person* (n.) wird mit ihnen jedoch hervorgehoben, daß es um *experiences* von Personen, d. h. von Individuen mit Charakter und Persönlichkeit, geht. In [5] wird durch die Koordination von *personal* (adj.) mit *private* (adj.) die Bindung der *experience* an die Person mit ihrer Abgrenzung nach außen, gegenüber anderen, kombiniert. Die Koordination mit *vitally direct* in [8] betont die Lebendigkeit und Unmittelbarkeit persönlicher *experience*. Die Prämodifikation des prämodifizierenden *personal* (adj.) durch *immediately* (adv.) in [7] und die Prämodifikation von *personal experience* durch *direct* (adj.) bei den Vorkommnissen in [9] und [10] verweisen ebenfalls auf diesen Aspekt der persönlichen *experience*. Die Modifikationsform *personal experience* kann daher als sinnverwandt mit den Formen *direct* und *immediate experience* betrachtet werden.

Während der Gebrauch von *one* in [87], [88] und [108] im Abschnitt zur Determination generisch ist und auf die *experiences* von 'Menschen überhaupt' referiert, wird *one* in [13] numerisch gebraucht. Im Relevanzbereich referiert das Vorkommnis auf die *experience* eines einzelnen in Abgrenzung zu der von anderen (*others*). Mit der *experience* anderer ist eine weitere Gruppe von Modifikationsformen angesprochen:

[14] other men's experience (217);

[15] the experience of others (178), [16] the experience of others as well as his own (235), [17] the experiences of others (164, 235), [18] the worthwhile experiences of others (127);

[19] others who have had a larger experience (201).

Bereits im Abschnitt zur Determination wurden Vorkommnisse besprochen, die auf '*experiences* anderer' referieren (vgl. [101] und [107]). Die Rede vom anderen impliziert ein Individuum. Im Relevanzbereich der Vorkommnisse werden folgende genannt: *one* ([14], [17], [18]), *the pupil* ([15]), *a man* ([16], [17]). Das Vorkommnis in [14] bezieht sich auf die *experience* von Menschen, in denen jene Fakten und Prinzipien entdeckt wurden, die als Lerninhalte (*studies*) fungieren. Im Relevanzbereich wird ganz allgemein auf die Aufgabe von Pädagogen hingewiesen, die *experience* des einzelnen so weit wie möglich in Verbindung mit diesen *experiences* zu bringen, damit sie sich möglichst umfassend entwickeln kann. Dies gibt den Sinn der vorliegenden Modifikationsformen in allgemeiner Weise wieder.

Aus dem Relevanzbereich der Vorkommnisse in [15]-[18] lassen sich spezifischere Sinnperspektiven ableiten. Im Hinblick auf [15] wird erläutert, daß ein sehr wichtiger Teil des Lernens des Schülers darin besteht, Meister der Methoden zu werden, welche die *experience* der anderen ihm als wirkungsvollste für ähnliche Fälle des Wissenserwerbs vorführt. Ein Vorkommnis aus [17] bezieht sich auf die *experiences* von anderen, die ein Mensch bewußt in

Betracht ziehen muß, wenn er die Bedeutsamkeit einer (eigenen) *experience* formulieren will. [16] folgt im Relevanzbereich dieses Vorkommnisses. In seinem Fokussumfeld wird jedoch auf die vermittelnde Tätigkeit des Menschen Bezug genommen. Er müsse versuchen, einen Standpunkt zu finden, der die *experience* der anderen, ebenso wie seine eigene, einschlieÙe. Das andere Vorkommnis aus [17] referiert auf die *experiences* anderer, die benutzt werden müssen, um die beschränkte *experience* des einzelnen zu ergänzen. Es sei ein notwendiger Teil von Erziehung, diese Fähigkeit zu vermitteln. [19] referiert auf andere, die eine umfassendere *experience* gehabt haben und die daher Ansichten und Fakten vermitteln (*communicate*) können. [18] referiert auf die nutzbringenden *experiences* der anderen. Nutzbringend muß hier im Sinne von *social efficiency* verstanden werden. Gemeint ist die Fähigkeit, an einem Geben und Nehmen von *experience* teilhaben zu können. Dies umfaßt alles, was die eigene *experience* nutzbringend für andere macht, und alles, was uns in die Lage versetzt, umfassender an den nutzbringenden *experiences* der anderen zu partizipieren.

Die bisherige Analyse hat gezeigt, daß das Individuelle, Persönliche, Singuläre allenfalls ein Moment von *experience* ist, das der Erweiterung und Bereicherung durch andere *experiences* bedarf. In individueller Perspektive geht es darum, einen Standpunkt einzunehmen, der die eigene *experience* mit denen anderer vermittelt. Es ist eine der Hauptaufgaben von Erziehung, den einzelnen hierzu zu befähigen. In gesellschaftlicher Perspektive geht es darum, ein möglichst hohes Maß an wechselseitiger Bereicherung der *experiences* der Individuen zu ermöglichen.

Die Vermittlung zwischen *experiences* und deren wechselseitige Einflusnahme aufeinander implizieren das Moment der Gemeinsamkeit und Teilhabe. Hierauf beziehen sich die folgenden Modifikationsformen:

[19] other modes of associated experience (370), [20] past collective experience (200), [21] a personal sharing in common experiences (77), [22] a common experience (19, 368), [23] the common experience of mankind (353), [24] the common experience of men (257), [25] a common or conjoint experience (167), [26] conjoint communicated experience (93), [27] a shared experience (19, 43), [28] a shared experience or joint action (20), [29] present shared experience (368).

Die zentrale Modifikationsform ist *common experience*. Dewey weist gleich im ersten Kapitel, im Abschnitt über Erziehung und Kommunikation, darauf hin, daß es mehr als eine sprachliche Verbindung zwischen den Wörtern *common* (adj.), *community* (n.) und *communication* (n.) gebe (vgl. MW09, 7). Menschen lebten in einer Gemeinschaft aufgrund der Dinge, die sie gemeinsam hätten; und Kommunikation sei der Weg, auf dem sie dazu kämen, Dinge gemeinsam zu besitzen. Was sie gemeinsam haben müßten, um eine Gemeinschaft oder Gesellschaft bilden zu können, seien Ziele, Überzeugungen, Hoffnungen und Wissen. Dewey spricht von *a common understanding*, einem *like-mindedness*,

wie es die Soziologen nennen würden. In einer Gemeinschaft ist das Gemeinsame somit in gewisser Weise vorgängig, denn die Gemeinschaft ist, was sie ist, aufgrund dieses Gemeinsamen. *Common* (adj.) konnotiert daher zugleich den Sinn, daß etwas 'üblich' oder 'gängig' ist. Der entsprechende Eintrag in Webster's Third enthält einen Deweyschen Beleg aus *Art as Experience* (1934)<sup>59</sup>:

**common** (adj.)      **4 a** : occurring or appearing frequently esp. in the ordinary course of events : not unusual : known or referred to widely or generally because of frequent occurrence <the ~ is that which is found in the experience of a number of persons – John Dewey> <the ~ judgement which sets tragedy above comedy as the greater art – Samuel Alexander>.

In [25] steht *common* (adj.) in Koordination mit *conjoint* (adj.). Für *conjoint* (adj.) enthält Webster's Third die folgenden relevanten Einträge:

**conjoint** (adj.)      **1** : UNITED, CONJOINED **2** : related to, made up of, or carried on by two or more in combination : JOINT, COMBINED, SIMULTANEOUS;

**conjoined** (adj.)      **1** : being, coming, or brought together so as to meet, touch, or overlap <~ heads on a coin>;

**united** (adj.)      **1** : made one : COMBINED, JOINED **2** : relating to or produced by joint action : CONJOINT <their ~ consent> **3** : formed by or resulting from union **4** : being or living in agreement : HARMONIOUS <a ~ family>.

Die Koordination der prämodifizierenden Adjektive mit *or* ist hier appositionell zu analysieren. Durch sie wird die gemeinsame *experience* als eine aus Verbindung und Vereinheitlichung hervorgegangene *experience* charakterisiert. Das Vorkommen in [26] referiert über das -ED Partizip *communicated* auf die Tätigkeit, die zu dieser verbundenen und vereinheitlichten *experience* führt. Das Kommunizieren über *experiences* läßt eine gemeinsame *experience* hervortreten, die infolgedessen als *communicated experience* bezeichnet werden kann. Webster's Third enthält insbesondere für das Verb etymologische Hinweise und lexikalische Einträge, die auf die von Dewey angesprochene "sprachliche Verbindung" hinweisen:

**communicate** (v.)      *vt*  
[L *communicatus*, past part. of *communicare* to share, impart, partake, fr. *communis* common (...)]  
**1** *archaic* : partake of : use or enjoy in common : SHARE <thousands that ~ our loss – Ben Jonson>

---

<sup>59</sup> Vgl. LW10, 290.

**4** *archaic* : to put oneself into close connection or relationship with – used with *to*;

*vi*

**1** [LL *communicatus*, fr. L]: to partake of the Lord's Supper : receive Communion <Easter Orthodox Christians ~ in both elements>

**2** *obs* : to have a common part : PARTICIPATE, SHARE

**4** : be connected : open into each other : afford unbroken passage : JOIN <the two rooms ~> <the pantry ~s with the hall>

**5** *philos* : to have something logically in common : be further specifications of a common universal : be overlapping classifications or connotations.

Für *communication* (n.) liegt lediglich ein relevanter Eintrag vor:

**communication** (n.) **4** *archaic* : common participation.

Deweys Anmerkung zu der "sprachlichen Verbindung" zwischen den Wörtern *communication* (n.) und *common* (adj.) ist mehr als ein Hinweis auf Etymologie und in der Mehrzahl archaische und obsoleete Bedeutungen. Er macht damit deutlich, in welcher Weise er *communication* (n.) gebraucht. Kommunikation erschöpft sich nicht in der Übertragung von Information oder Wissen. Gemeint ist die Tätigkeit, die in der Teilhabe an oder der Verbindung mit einer gemeinsamen *experience* mündet.

Die Vorkommnisse in [27], [28] und [29] referieren auf geteilte *experience* im Sinne einer Partizipation. Es geht also weniger um die Konstitution der gemeinsamen *experience* als um die persönliche Teilhabe der Individuen an ihr im Sinne des Vorkommnisses in [21]. Dort wird im Relevanzbereich, mit Hinweis auf Herbart, vor den Schwächen einer Schulmeistertheorie der Erziehung gewarnt. Diese betone den Einfluß der intellektuellen Umgebung auf den Geist und ignoriere die Existenz von aktiven und spezifischen Funktionen in einem lebendigen Wesen, die in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umgebung hervortreten würden. Sie gehe über die Tatsache hinweg, daß die Umgebung der Schüler die persönliche Teilhabe an einer gemeinsamen *experience* einschließe. Sie ziehe alles erzieherische in Betracht, mit Ausnahme des Wesentlichen: "vital energy seeking opportunity for effective exercise".

In diesem Sinne wird im Relevanzbereich eines Vorkommnisses aus [27] darauf verwiesen, daß die Bedeutung von Sprache von ihrer Verbindung zu einer geteilten *experience* abhängig ist. Ein Kind lernt nach Dewey die Bedeutung des Wortes *hat* (n.), weil es in die Tätigkeiten, die den Gegenstand *hat* betreffen, eingebunden ist. Es lernt, das Wort und den Gegenstand im Sinne der gemeinsamen, geteilten *experience* zu gebrauchen. Durch die appositionelle Koordination mit *or* wird dieser enge Zusammenhang zwischen geteilter *experience* und Tätigkeit in [28] besonders hervorgehoben. Im Relevanzbereich

wird der Gebrauch von Sprache zur Vermittlung und zur Erlangung von Anschauungen als Erweiterung und Verfeinerung des Prinzips beschrieben, das Dinge dadurch Bedeutung erhalten, daß sie in einer geteilten *experience* oder gemeinschaftlichen Tätigkeit gebraucht werden. Im Relevanzbereich von [29] schließlich fordert Dewey, daß Schule eine Lebensgemeinschaft (*community life*) sein müsse. Er spricht von der Kleinausgabe einer sozialen Gruppe (*a miniature social group*), in der Lernen und Wachsen Gegebenheiten der gegenwärtigen geteilten *experience* seien.

Auch das Vorkommnis in [20] referiert auf 'gemeinsame *experience*'. Gemeint ist hier jedoch das kollektive Erbe vergangener *experiences*, das Einfluß auf das gegenwärtige gesellschaftliche Leben nimmt. Für die Erziehung in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft besteht das Problem darin, die Faktoren dieser vergangenen kollektiven *experience* so auszuwählen, zu formulieren und zu ordnen, daß sie der neuen Generation in adäquater Weise vermittelt werden können. Das Vorkommnis in [19] referiert auf Gruppen oder Gemeinschaften von Individuen, die sich nach Dewey über 'verbundene *experience*' konstituieren. Dazu zählt Dewey auch die Schule. Sie ist eine *miniature community*, die sich in Wechselwirkung mit anderen Formen verbundener *experience* befindet.

Der letzte Aspekt leitet zu Modifikationsformen über, bei denen gemeinsame oder geteilte *experience* mit Formen des Zusammenlebens in Verbindung gebracht werden:

[30] the experience of other members (89), [31] the experience of each party (90);

[32] barriers to free intercourse and communication of experience (105), [33] rigid class lines preventing adequate interplay of experiences (90), [34] a mode of associated living, of conjoint communicated experience (93), [35] the free interchange of varying modes of life-experience (90), [36] a large variety of shared undertakings and experiences (90).

Das Vorkommnis in [30] referiert auf die *experience* anderer Mitglieder einer Familie, die von dem Fortschritt eines ihrer Mitglieder profitieren. Die Familie wird von Dewey hier als Standard für eine wünschenswerte Lebensgemeinschaft vorgestellt. Zwar handele es sich auch bei einer Diebesbande um eine soziale Gruppe, denn auch bei ihr finde man gewisse gemeinsame Interessen und Interaktionen unter den Mitgliedern der Gruppe, aber die Gemeinsamkeiten seien doch insgesamt gering und beschränkten sich auf das Interesse an der Beute. Darüber hinaus isoliere dieses Interesse die Gruppe von anderen Gruppen im Hinblick auf das Geben und Nehmen der Werte des Lebens. Die Familie dagegen sei kein isoliertes Ganzes, sondern trete in enge Beziehung zu Gruppen der Arbeitswelt, zu Schulen, zu allen Kulturträgern und anderen ähnlichen Gruppierungen. Sie spiele eine gebührende Rolle in der politischen Organisation der Gesellschaft und erhalte dafür Zuwendungen. Es gebe somit viele Interessen, die bewußt durch gemeinsames Tun vermittelt würden und die

man gemeinsam habe. Darüber hinaus gebe es vielfältige und ungezwungene Berührungspunkte mit anderen Formen des Zusammenlebens.

Durch die distributive Determination von *party* (n.) referiert das Vorkommnis in [31] auf die *experience* von einzelnen Gruppen der Gesellschaft, wobei *each* die individuelle Bedeutung jeder dieser Gruppen hervorhebt. *Party* (n.) bezeichnet eine Gruppe, die Teil eines Ganzen ist, aber innerhalb dieses Ganzen für sich steht. Im Relevanzbereich befinden sich die Vorkommnisse aus [35] und [36]. Bei [36] wird durch die Koordination von *undertaking* (n.) und *experience* (n.) betont, daß eine große Mannigfaltigkeit von gemeinsamen Unternehmungen Voraussetzung für eine ebenso große Mannigfaltigkeit von geteilten *experiences* ist. Das Vorkommnis in [35] referiert darüber hinaus auf den freien Austausch unterschiedlicher Formen von lebendiger *experience*. Wenn dieser nicht gewährleistet sei, verliere die *experience* jeder Gruppe der Gesellschaft an Bedeutung. Die Vorkommnisse in [32] und [33] verweisen in diesem Sinne auf Behinderung oder Verhinderung des freien Zusammenspiels zwischen *experiences* und auf Schranken, die den freien Umgang mit *experience* und deren Vermittlung über gemeinsame Tätigkeit unterbinden. Das Vorkommnis in [34] schließlich macht deutlich, daß es Dewey um eine spezifische Form des Zusammenlebens geht. Zugleich ist seine vielleicht zentrale Zielperspektive, sein Demokratieideal, angesprochen: "A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience."

#### 7.4.4 *Experience* (v.)

Bis auf die PAST Form treten alle morphologischen Formen des Verbs auf. Der folgende Beleg ist von zentraler Bedeutung, weil in ihm *experience* (n.) und die wichtigsten Formen von *experience* (v.) in einem Satz vorkommen:

[1] Such reflection upon experience gives rise to a distinction of *what* we experience (the experienced) and the *experiencing* – the *how*. (173)

*Such* referiert anaphorisch und determiniert qualifikatorisch. Es stellt einen Bezug zu dem folgende Beispiel für Reflexion über *experience* her<sup>60</sup>: Wenn ein Mensch etwas esse, esse er Nahrung. Er unterteile seine Handlung nicht in den Vorgang des Essens und die Nahrung. Aber wenn er eine wissenschaftliche Untersuchung dieser Handlung durchführen würde, sei solch eine Unterscheidung das Erste, was er vornehmen würde. Er würde auf der einen Seite die Eigenschaften des nahrhaften Materials untersuchen und auf der anderen Seite die Tätigkeiten des Zu-sich-Nehmens und Verdauens durch den Organismus.

'Solch eine Reflexion über *experience*' ist demnach zu unterscheiden von der einfachen Tatsache, daß jemand eine *experience* hat. Erst in der Reflexion tritt

---

<sup>60</sup> Vgl. Fußnote 42, S. 115.



die Unterscheidung zwischen dem "Was" von *experience* und dem "Wie", d. h. der Tätigkeit, die mit ihr verbunden ist und die auf den Handelnden verweist, hervor. Dewey spricht von *subject matter* und *method*. Es gebe das Gesehene, Gehörte, Geliebte, Gehaßte und vorgestellte Ding und den Akt des Sehens, Hörens, Liebens, Hassens, Vorstellens etc. In [1] wird gezeigt, daß diese Unterscheidung durch die morphologischen Formen des -ED und -ING Partizips zur Sprache gebracht werden. Das -ED Partizip verweist auf den Gegenstand, das -ING Partizip auf die Methode<sup>61</sup>.

#### 7.4.4.1 Grundform und -s Form

[2] When we experience something we act upon it we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. (146), [3] The joy which children themselves experience is the joy of intellectual constructiveness – of creativeness, if the word may be used without misunderstanding. (166), [4] What even an infant "experiences" is not a passively received quality impressed by an object, but the effect which some activity of handling, throwing, pounding, tearing, etc., has upon an object, and the consequent effect of the object upon the direction of activities. (279), [5] At most he [the teacher] learns simply to improve his existing technique; he does not get new points of view; he fails to experience any intellectual companionship. (313).

Im oben analysierten Vorkommnis ([1]) wurde die in der Reflexion hervortretende Unterscheidung zwischen Gegenstand und Methode von *experience* herausgestellt. In [2] wird die *experience* als eine Handlung beschrieben, welche die Phasen des *do* und des *undergo* in sich vereinigt. In vergleichbarer Weise wird auch in [4] zunächst auf die Tätigkeit und ihre Wirkung auf den Gegenstand (*do*) und anschließend auf die resultierenden Wirkungen des Gegenstandes auf die Weiterführung der Tätigkeiten (*undergo*) Bezug genommen. Die Hervorhebung der -s Form des Verbs durch doppelte Anführungsstriche stellt deren Gebrauch in Kontrast zur zuvor kritisierten sensualistischen Auffassung von *experience* als bloß passiver Wahrnehmung. Hier wird betont, daß es sich auch bei der *experience* des Kindes bereits um eine Tätigkeit im Sinne des *do and undergo* handelt. Die Vorkommnisse in [3] und [5] referieren auf entgegengesetzte Weisen des geistigen Involviertseins in den Vorgang von *experience*. Dewey bezeichnet ein Kind, das entdeckt, was man mit Holzklötzen machen kann oder das herausfindet, was man erreicht, wenn man fünf Cent und fünf Cent zusammenrechnet, als wirklichen Entdecker, auch wenn jeder andere auf der Welt es auch weiß. Für den Lehrer in [5] ist seine Tätigkeit hingegen lediglich Routine, ohne wirkliche Beteiligung des Denkens bzw. einer *reflective experience*. Für das Kind hat die *experience* daher einen hohen Wert. Das gilt

<sup>61</sup> Genau genommen handelt es sich im vorliegenden Fall jedoch nicht um Partizipien, sondern, wie an der Determination mit dem bestimmten Artikel erkennbar, um sogenannte Verbalsubstantive, die allerdings auch vom zugehörigen Verb abgeleitet werden (vgl. u. a. CGEL 17.54).

sowohl in der Perspektive des Nutzens für nachfolgende *experiences* (instrumentell) als auch in der Perspektive der unmittelbaren Freude. Für den Lehrer trifft beides nicht zu.

#### 7.4.4.2 -ING Partizip

[6] the living, experiencing being (347), [7] the satisfaction of experiencing a meaning instead of merely reacting physically. (351).

Die Koordination des Partizips mit *living* (adj.) in der Prämodifikation von *being* (n.) in [6] hat kombinatorische Bedeutung. Das Vorkommnis referiert auf ein lebendes Wesen, dem zugleich die Fähigkeit des *experiencing* zukommt. Es wirkt auf seine Umwelt (*do*) ein und erfährt (*undergo*) die nachfolgenden Wirkungen seines Tuns. Im Relevanzbereich des Vorkommnisses in [7] wird festgestellt, daß überall, wo beim Eingrenzen des Hervortretens einer neuen *experience* Wissen ins Spiel komme, Geistiges gefordert sei. Auch wenn wir insofern fehlgingen, daß uns die notwendige Steuerung der neuen *experience* nicht gelänge, hätten wir trotzdem die Befriedigung einer mit der *experience* hervortretenden Bedeutung statt einer bloß mechanischen Reaktion.

#### 7.4.4.3 -ED Partizip

(prämodifizierend)

[8] the experienced facts of life (233), [9] the meaning of experienced things (235), [10] the experienced content of life itself (252), [11] the meaning, the experienced significance, attaching to an experience (351);

(nachgestellt)

[12] the intimate association with the free superior class experienced by domestic slaves (261), [13] "good" is an empty term unless it includes the satisfactions experienced in such situations as those mentioned (365);

(perfektiv)

[14] In fact, the advantage in immediate social sympathy and humane disposition often lies with the economically unfortunate, who have not experienced the hardening effects of a one-sided control of the affairs of others. (328).

Die Vorkommnisse verdeutlichen nochmals die bereits oben diskutierte Tendenz beim Gebrauch des -ED Partizips. Das PRESENT PERFECT stellt die Bedeutung vorhergehender *experiences* für eine Gegenwart in den Vordergrund. Im Falle des Vorkommnisses in [14] geht es um *experiences*, die jemand noch nicht gehabt hat, weswegen er auch nicht zu bestimmten Haltungen neigt. Angesprochen ist damit ein resultierender Zustand, d. h. eher das "Was" von *experience* als das "Wie". Ähnliches gilt für die Vorkommnisse mit dem Partizip in prämodifizierender Funktion ([8]-[11]) oder nachgestellt in postmodifizierender Funktion ([12], [13]). Sie können mit sogenannten pseudo-passivischen Sätzen paraphrasiert werden (vgl. auch S. 139). Ein Beispiel:

The facts of life are already experienced. [8a]

Der entsprechende Aktivsatz lautet dann nicht

\*(Someone) already experiences the facts of life. [8b]

sondern

(Someone) has already experienced the facts of life. [8c]

Die Paraphrase 8c verdeutlicht, daß die Vorkommnisse auf Ergebnisse von *experience* referieren. Die angesprochenen Tatsachen des Lebens, die Dinge, der Inhalt des Lebens, die Bedeutsamkeit, die enge Verbindung, die Befriedigung sind bereits aus einer *experience* hervorgegangen.

#### 7.4.5 *Experienced* (adj.)

[1] the most experienced teacher (313), [2] the experienced practitioner (364f.).

Aus Webster' Third liegt der folgende relevante Eintrag vor (vgl. 5.2.6):

**experienced** (adj.) **2** : having experience : made skillful or wise through observation of or participation in a particular activity or in affairs generally : PRACTICED <advocated so widely by thoughtful and ~ people in all classes – G.B. Shaw>.

Das Vorkommnis in [1] referiert auf den Lehrer, der aufgrund seiner langen Berufserfahrung sein Handwerk beherrscht. Von ihm kann man eigentlich erwarten, daß er auf alle Situationen vorbereitet ist. Im Relevanzbereich des Vorkommnisses verweist Dewey jedoch darauf, daß selbst an dem erfahrensten Lehrer etwas Frisches, etwas, das nicht völlig vorausberechenbar ist, wahrgenommen werden könne.

Das Vorkommnis in [2] bezieht sich auf eine Kritik von Aristoteles an Platon. Nach Aristoteles sei die Tugend wie eine Kunst, etwa wie die Medizin. Der erfahrene Praktiker sei besser als ein theoretischer Mensch.

#### 7.4.6 *Ergebnis*

Mit den Modifikationsformen, die auf gewöhnliche und alltägliche *experience* referieren, verweist Dewey auf den Ausgangspunkt, den unhintergehbaren Anfang, den Mutterboden von Erziehung. Die Lernenden bringen ihre *experiences* mit in die Schule. Sie sind keine leeren Behälter, in die man Wissen einfüllen kann und sie sind auch nicht beliebig formbar. Erziehung muß mit dem Alltag der Lernenden beginnen, mit dem üblichen Umgang mit den Dingen.

In diesem Sinne hebt die hohe Zahl der Vorkommnisse zu den Modifikationsformen, die auf unmittelbare *experience* referieren, deutlich hervor, womit Lernen anfängt. Die Schüler sollen zunächst etwas tun. Nur im unmittelbaren

Umgang erhalten sie die Vertrautheit mit den Dingen, die als Basis für das weitere Lernen unverzichtbar ist. Diese Modifikationsformen sind daher sinnähnlich mit denen, die auf individuelle und persönliche *experiences* referieren. Im unmittelbaren Umgang sind die Dinge der Person ganz nah. Für das, was die Person mit ihnen tut, ist sie selbst verantwortlich; sie erleidet die Folgen ihres Tuns unmittelbar.

Die *experience* der Lernenden hebt an mit dieser unmittelbaren Vertrautheit mit den Dingen, dem Wissen, wie sie gehandhabt werden müssen, dem Können. Da die *experience* der Kinder und Heranwachsenden insofern stark auf die eigene Person, die nähere Umgebung, die Freunde, d.h. die alltägliche Umgebung bezogen ist, ist auch ihr Wissen entsprechend organisiert. Lernen kann demnach nicht allein in der Vergrößerung des Wissens der Lernenden bestehen, sondern muß die gesamte Organisation der *experience* der Lernenden umfassen. Lernen besteht daher zu einem großen Teil in der Umorganisation der Bedeutungen und der Werte, welche die *experiences* für den Lernenden haben.

Die Methode des Lernens ist die verständige Transformation von Bedeutungen in eine neue *experience*, um zu sehen, was dabei herauskommt. Gegenstand sind die Bedeutungen, die man hat, also die Zusammenhänge und Verbindungen zwischen den Dingen, die mit früheren *experiences* hervorgetreten sind. Der Lernende kann auf die *experiences* anderer zurückgreifen, d. h. auf solche, die er nicht unmittelbar selbst gemacht hat. Das sind zum einen jene, die ihm durch gemeinsames Tun vermittelt werden, aber auch jene, die durch curriculare Lerninhalte verkörpert werden. In ihrer abstraktesten Form werden sie durch die Wissenschaft verkörpert. Hier ist alles Individuelle und Persönliche getilgt, wodurch die *experiences* prinzipiell allen Individuen der Menschheit zur Verfügung stehen.

Erziehung erschöpft sich jedoch nicht in der Bildung von Individuen, sondern soll gemeinsame *experience* hervorbringen. Dies geschieht über das gemeinsame Tun, durch das man an einer *experience* partizipiert. Die Bedeutung, der Wert einer *experience* kann einem anderen nicht direkt als Information übergeben werden. Man kann ihn allenfalls anregen, eine vergleichbare *experience* zu haben. Was eine *experience* wert ist, was sie nützt, welche Bedeutung sie hat, kann nur über das gemeinsame Tun vermittelt werden. Das ist der Sinn von Kommunikation (*communication*) bei Dewey. Schule muß daher eine Form des Zusammenlebens sein, eine Gemeinschaft im Kleinen (*miniature community*). Sie bereitet nicht einfach auf das Leben in einer bestehenden Gesellschaft vor, sondern ist der zentrale Faktor für die Transformation in eine bessere Gesellschaft. Deweys Zielperspektive ist Demokratie als gemeinschaftliche Lebensform im Sinne einer durch gemeinsame Tätigkeit vermittelten und verbundenen *experience* (*conjoint communicated experience*).

## 7.5 Die leitenden Sprachformen im Überblick

Für die Analyse des vorliegenden Korpus waren neben den Modifikationsformen von *experience* (n.) und sinnverwandten Formen auch Beschreibungen von *experience* in onomasiologischer Perspektive relevant. Anders als bei dem Korpus, das der Analyse des vorhergehenden Kapitels zugrunde lag (vgl. 6.6), konnten kaum einzelne leitende Sprachformen identifiziert werden. Für den folgenden Überblick mußten daher mehr oder weniger umfangreiche Gruppen gebildet werden, deren Sprachformen in der Argumentation Deweys leitende Funktionen übernehmen.

Ausgangspunkt der Korpusanalyse war die Untersuchung des Sinns von *reconstruction* bei Dewey. Analysiert wurde der Gebrauch von *reconstruction* (n.), *reconstruct* (v.) und *reconstructive* (adj.) in Essays, die Dewey während seiner Zeit an der Universität von Chicago geschrieben hatte (vgl. 7.2). *Reconstruction* erwies sich als grundlegende Deweysche Denkfigur, deren Verständnis für eine produktive Analyse des Gebrauchs der Bezeichnung *experience* vorausgesetzt werden mußte. Einen Überblick über die in dieser Hinsicht relevanten sprachlichen Formen erfolgt in Abschnitt 7.5.1. Vor diesem Hintergrund wurde der Gebrauch von *experience* eingehender in drei ausgewählten Essays der genannten Zeit untersucht (vgl. 7.3). Hierauf beziehen sich insbesondere die in den Abschnitten 7.5.2 und 7.5.3 zusammenfassend beschriebenen sprachlichen Formen. Die Abschnitte 7.5.4, 7.5.5, 7.5.6 und 7.5.7 schließlich geben schwerpunktmäßig einen Überblick über Gruppen leitender Sprachformen aus *Democracy and Education* (vgl. 7.4). Von diesen Gruppen decken sich drei weitgehend mit den entsprechenden Sinngruppen des Analyseteils. Das liegt daran, daß in *Democracy and Education* noch weniger als in den Essays einzelne Modifikationsformen als leitende Sprachformen fungieren.

### 7.5.1 Formen, die auf den Prozeß der Umgestaltung von *experience* referieren

In semasiologischer Perspektive sind vornehmlich OF-Konstruktionen mit *experience* (n.) in postmodifizierender Stellung zu *reconstruction* (n.) zu nennen: *a continuing reconstruction of experience; the reconstruction of the individual's experience; the reconstruction of that experience*. Unter den analysierten Vorkommnissen konnte zudem eine OF-Konstruktion nachgewiesen werden, bei der über anaphorische Referenz auf die Umgestaltung von Elementen von *experience* verwiesen wird: *any essential (...) reconstruction of them [given elements of experience]*. Für *reconstruct* (v.) ließ sich ein Vorkommnis mit *experience* (n.) als Objekt nachweisen: *reconstruct experience in its life-history*. In *Democracy and Education* fokussiert sich die Aufmerksamkeit auf den Prozeß der Umgestaltung in erzieherischer Perspektive. Drei

Vorkommnisse mit *reconstruction* (n.) und zwei mit *reconstruct* (v.) verweisen auf Erziehung als *continuous reconstruction of experience*.

Eine größere Anzahl Belege lag für die aus onomasiologischer Perspektive gewonnenen sinnverwandten Formen vor. Im folgenden seien Beispiele gegeben, bei denen auch ohne Rückgriff auf den Relevanzbereich der Bezug zum Prozeß der Umgestaltung von *experience* deutlich wird. Entsprechende Formen mit *reconstruction* (n.) verweisen auf die Umgestaltung von *experience* in gesellschaftlicher Perspektive (vgl. 7.2.3): *reconstruction of the social unity; reconstruction, reorganization, of society; reconstruction of all attained knowledge; method of social reconstruction*. Sinnverwandte Formen liegen auch mit *reconstruct* (v.) und *reconstructive* (adj.) vor: *a method of reconstructing the situation; reconstructing the previously existing elements; reconstructive situation, movement, work*.

### 7.5.2 Formen, die auf die *experience* des Kindes referieren

Aus semasiologischer Perspektive liegen folgende Formen vor: *child experience, child-experience, the child's experience, the experience of the child, the life-experience of the child*. Als wichtigste sinnverwandte Formen liegen Bildungen mit *life* (n.) vor: *child's life, life of the child*. Diese Formen referieren auf den unmittelbaren Lebenszusammenhang des Kindes, auf die *experience*, aufgrund der das Kind ist, was es ist. Dieser Lebenszusammenhang ist immer ein sozialer. Hierauf verweisen die sinnverwandten Formen *home life, school life* und *simplified social life*, die auf den sozialen Hintergrund des individuellen Lebens, der individuellen *experience* des Kindes referieren. Sie verweisen damit zugleich auf Formen, die auf die *experience* der Gemeinschaft referieren.

Für *Democracy and Education* liegen keine modifizierten Formen von *experience* (n.) mit *child* (n.) vor. Sinnverwandte Formen referieren auf die *experience* der Lernenden (vgl. 7.4.3.3): *pupil, immature, learner, student, young*. Diese übernehmen jedoch nicht die vergleichbare leitende Funktion wie die Bildungen mit *child* (n.).

### 7.5.3 Formen, die auf die *experience* der Gemeinschaft referieren

Aus semasiologischer Perspektive ließ sich nur ein Vorkommnis der Form *social experience* nachweisen. Alle anderen Belege beziehen sich auf sinnverwandte Formen, die aus onomasiologischer Perspektive gewonnen wurden. Auf gemeinschaftliches Leben bzw. das Leben der Gemeinschaft referieren vor allem prämodifizierte Formen von *life* (n.): *community life, home life, school life, social life*. Auf die *experience* der Gemeinschaft im Sinne des sozialen und kulturellen Erbes für die Nachgeborenen referieren die Bildungen mit *curriculum* (n.) und *study* (n.). In *Democracy and Education* treten diese Formen in ihrer Bedeutung hinter die zurück, die auf gemeinsame *experience* referieren (vgl. 7.5.7).

#### 7.5.4 Formen, die auf direkte und unmittelbare *experience* referieren

Hier sind zunächst die sinnähnlichen prämodifizierten Formen *direct* und *immediate experience* zu nennen (vgl. 7.4.3.2). Sinnverwandte Formen, die den Aspekt des Alltäglichen und Gewöhnlichen hervorheben, sind vor allem *daily*, *everyday* und *ordinary experience* (vgl. 7.4.3.1). Den sprachlichen Formen dieser Gruppe stehen antonymisch die prämodifizierten Formen *indirect*, *representative* und *symbolic experience* gegenüber (vgl. 7.4.3.2).

#### 7.5.5 Formen, die auf Denken bzw. Reflexion als Moment von *experience* referieren

Zu nennen sind vor allem die prämodifizierten sprachlichen Formen *reflective experience* und *intelligent experience*. Die sinnverwandten Formen *educative* und *fruitful experience* stellen zugleich den Bezug zur Bedeutsamkeit und zum Wert reflexiver bzw. verständiger *experience* für nachfolgende *experiences* her (vgl. 7.4.3.4). Darüber hinaus liegen auch komplexere Bildungen vor. Verschiedene Konstruktionen referieren auf *experience* als Denken oder Denken als *experience* bzw. auf Denken und Reflexion als Moment von *experience*: *that developing experience which is called thinking*; *thinking as a distinctive experience*; *the thought implied in cut and try experience*; *Reflection in Experience*. Mehrere Vorkommnisse von *experience* (n.), die von Präpositionalphrasen mit *as* modifiziert werden, referieren darauf, das *experience* als ein Experimentieren oder Versuchen bzw. als Wahrnehmung von Verbindungen, die bei diesen Handlungen hervortreten, betrachtet werden kann: *Experience as Experimentation*; *experience as trying*; *experience as the perception of the connection between something tried and something undergone in consequence*.

#### 7.5.6 Formen, die auf Bedeutung und Wert von *experience* referieren

Bei den leitenden sprachlichen Formen dieser Gruppe handelt es sich fast ausschließlich um Modifikationsformen von *meaning* (n.), *value* (n.) und *worth* (n.), bei denen *experience* (n.) in postmodifizierender Stellung zu den genannten Nomen auftritt (vgl. 7.4.3.5). In der Mehrzahl liegen OF-Konstruktionen der Form *the meaning of experience*, *the value of experience*, *the worth of experience* vor. Für *meaning* (n.) lassen sich zudem Konstruktionen mit postmodifizierenden Partizipialsätzen nachweisen. Als sinnverwandt können OF-Konstruktionen der Form *the result of experience* betrachtet werden. Sie referieren auf Bedeutung und Wert von *experience* im Sinne dessen, was als Ergebnis bei der jeweiligen *experience* herauskommt.

#### 7.5.7 Formen, die auf gemeinsame *experiences* referieren

Die zentrale Modifikationsform dieser Gruppe (vgl. 7.4.3.6) ist *common experience*. Verschiedene sinnähnliche Formen heben unterschiedliche Aspekte

der gemeinsamen *experience* hervor. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Prämodifikationen von *experience* (n.) mit den Adjektiven bzw. Partizipien *associated*, *collective*, *conjoint*, *communicated* und *shared*. In onomasiologischer Perspektive verweisen all jene sprachlichen Formen auf gemeinsame *experience*, die auf Gemeinschaft und gemeinschaftliches Zusammenleben referieren. Als erstes sind die Formen zu nennen, die Dewey ausdrücklich als sinnverwandt zu *common* (adj.) betrachtet. Hierzu zählen andere Bildungen mit *common* (adj.) sowie Bildungen mit *communication* (n.), *communicate* (v.) und *community* (n.). Des weiteren sind sprachliche Formen wie *associated living* angesprochen. Schließlich können auch Modifikationsformen von *democracy* (n.) als sinnverwandt angesehen werden, da Dewey von *democracy* als einer *conjoint communicated experience* spricht.

Während die sprachlichen Formen in 7.5.3 eher auf die *experience* der Gemeinschaft referieren, die das Individuum zu dem macht, was es ist, verweisen die hier vorliegenden Formen auf die gemeinsame *experience* von Individuen. Es kann aber sinnvoller Weise nur dann von gemeinsamer *experience* gesprochen werden, wenn zugleich etwas Individuelles und Persönliches an den *experiences* der einzelnen ist. Die sprachlichen Formen der vorliegenden Gruppe werden daher durch solche ergänzt, die auf individuelle und persönliche *experiences* verweisen. Dies sind vor allem Prämodifikationen von *experience* (n.) mit *individual* (adj.) und *personal* (adj.). Da den *experiences* eines Individuums immer *experiences* anderer Individuen gegenüberstehen, müssen in diesem Kontext zudem die Formen genannt werden, die auf die *experience* anderer referieren. Hier handelt es sich hauptsächlich um Bildungen der Form *the experience of others*.