

## Angloamerikanische Lesarten der Philosophie John Deweys

“Today, Dewey’s work is once again in the forefront of American philosophy. Its contributions to environmental studies, feminist studies, multicultural studies, and even cognitive science are the subject of ongoing investigation by a new generation of philosophers” (Hickman, 1998, xii).

Seit den 90er Jahren hat die Philosophie Deweys für die philosophische und erziehungswissenschaftliche Diskussion – insbesondere in den USA – eine neue Attraktivität gewonnen. Rorty hat 1979 die neue Rezeptionswelle Deweys eingeleitet, als er in „Philosophy and the Mirror of Nature“ die Bedeutung von Wittgenstein, Heidegger und insbesondere Dewey für zukunftsweisende Denkmodelle hervorhebt. Deren gemeinsame Diagnose sei, dass die Unterscheidung zwischen Wesen und Akzidenz, Immateriellem und Materiellem, zeitlosen Vernunftwahrheiten und zeitgebundenen Tatsachenwahrheiten Realitätsverlust und die Illusion erzeugt, man könne den Kontingenzen des Lebens entfliehen. Aus dieser dualistischen Perspektive entstehe erst die Auffassung von einem „Wesen“ des Menschen, für den Erkennen zur primären Bezugnahme auf Welt wird und dessen Vernunft als Organ der Einsicht in das Allgemeine, Unwandelbare gilt. Die Annahme, daß Erkennen kein zeitloses Wesen hat, sondern die Berechtigung ist, kraft momentan gültiger Maßstäbe etwas zu glauben, lässt Kommunikationen und soziale Praxis als den unhintergehbaren Kontext deutlich werden, in dem jede Erkenntnis verstanden werden muß (Rorty 1997, 422). In der neuen Debatte wird die Komplexität von Deweys Denken hinsichtlich Prozessbewusstsein, Unvorhersehbarkeit, Differenz, Pluralität und Kontingenz – auch im Kontext von pädagogischen Fragestellungen – aufgezeigt und als Ausgangspunkt für weitergehende Forschung genommen.

Gleichzeitig gibt es eine (kritische) Auseinandersetzung mit seiner „naturalistischen Metaphysik“.

Es ist gut belegt, dass sich besonders die deutschsprachige Rezeption von Deweys Werk durch starke Verzerrungen, Ungenauigkeiten und Irrtümer auszeichnet (Bittner 2001, Oelkers 1993). Während es zwischen 1918 und 1938, der letzten Hochphase der Dewey-Rezeption, internationalen Austausch zu Dewey zwischen den verschiedenen nationalen Lagern der Reformpädagogik gab, wird die neuere angloamerikanische Dewey-Forschung erst seit wenigen Jahren öffentlich in Deutschland diskutiert (Hickman/Neubert/Reich 2004). Die Gründung des Dewey-Zentrum an der Universität Köln (<http://Dewey.uni-koeln.de>) im April 2005 erfolgte in enger Zusammenarbeit mit dem amerikanischen Dewey-Zentrum (<http://www.siu.edu/~deweyctr/>).

Das Verständnis von praxisleitenden Begrifflichkeiten (z.B. „Projekt“, „Handlungsorientierung“, „erfahrungsorientierter Unterricht“, Schulentwicklung) von dieser neueren philosophischen Forschung zu Dewey her zu vertiefen, scheint eine lohnenswerte Aufgabe<sup>1</sup>, steht aber weitgehend noch aus – in den USA wie in Europa. Ein bemerkenswerter Ausgangspunkt dafür könnte z.B. sein, dass die neueren Entwicklungen in der Bildungspolitik (PISA, Standardisierung) in den USA unter Berufung auf Dewey stark kritisiert werden, während sie im deutschen Diskurs derzeit häufig eher als Schritt in Richtung „Pragmatismus“ bzw. Dewey eingeschätzt werden.

Im folgenden werde ich einige der zentralen philosophischen Hintergrundannahmen zu (1) Erkenntnistheorie, (2) Subjektivität und (3) Demokratie skizzieren, die in der derzeitigen Dewey-Forschung wesentlich sind.

**Thinking as a participant not as a spectator** Jim Garrison – einer der maßgeblichen Dewey-Forscher in den USA – betont, dass im Kern von Deweys Philosophie die folgende Annahme steht: "We are participants in an unfinished universe rather than spectators of a finished universe" (Garrison 1994, 8). Jede Situation sei nach Dewey ein qualitatives Ganzes und kann als ein Qualitatives nicht vollständig bewusst oder explizit gemacht werden. Denken als Teilnehmende bedeutet, daß Menschen letzte Sicherheit nicht über Denken gewinnen können, sondern dass das Eingebundensein in Handeln und Erleiden dem vorgeordnet ist. Aber die große Chance für den Menschen ist – so hebt er mit Dewey hervor – sich intelligent und kreativ an diesem Spiel des Lebens zu beteiligen. Intelligenz kann sich nach Dewey aber nur entfalten, wenn diese sich nicht abtrennt von den Situationen und der großen Täuschung des „Beobachters“ nicht erliegt, dass alle *experience* vom Primat des Wissens her verstanden wird.

Deweys Kritik am dualistischen Denken von Theorie und Praxis, von Subjekt und Objekt, von Rationalität und Irrationalität bzw. Kreativität von Denken, Körper und Fühlen basiert nach Garrison auf diesem Verständnis von qualitativer Erfahrung als Kontext für jeden Denkakts (Garrison 1985). Ein Verständnis von Logik und (*scientific inquiry*) ohne Einsicht in diese Zusammenhänge wird Fehlschlüsse begehen. "Inquiry leads us to and from the primarily non-cognitive background context to a mostly cognitive foreground of problems, essences, concepts, and categories – and back again. It is an expanding circle, or a recursive process, of artistically constructing, deconstructing and reconstructing contexts as well as what we ‚think‘ about them" (Garrison 1996b, 408). Die „Befreiung“ des Denkakts von Qualitäten und Kontext kann immer nur als vorläufiger Schritt berechtigt und hilfreich sein.

In der amerikanischen Diskussion zu Standards in der Pädagogik kritisiert Garrison unter Bezugnahme auf Dewey, dass das Streben nach Uniformität derzeit bei weitem das

Bemühen um soziale Intelligenz, bereichernde individuelle Erfahrung und Moralität übertreffe und verhindere: "Moral equality cannot be conceived on the basis of legal, political and economic arrangements. For all of these are bound to be classificatory; to be concerned with uniformities and statistical averages. Moral equality means incommensurability, the inapplicability of common and quantitative standards" (Dewey MW 13, 299).

In der philosophischen Diskussion erlaubt dieser Ausgangspunkt des teilnehmenden Subjekts, das sich (als fühlendes, wollendes, denkendes) in der Dynamik des Handelns und Erleidens konstituiert eine grundlegende Kritik nicht nur an der Tradition des Vernunftsubjekts, dem eine Objektwelt gegenübergestellt wird, sondern auch am radikalen Konstruktivismus.

Die Teilnahme am Geschehen, das gegenüber dem beobachtenden Denken als primär betrachtet wird, umfasst Emotionen, Intentionen, Intuitionen, Begehren und *habits*. Diese bilden den nicht-kognitiven Hintergrund, aus dem jedes bewußte Denken und Handeln emergiert (Garrison 1996, 398). Der radikale Konstruktivismus (z.B. von Glasersfeld) begeht – aus Garrisons Perspektive – denselben intellektuellen Fehlschluss wie der Positivismus mit der Annahme, dass die erste Bezugnahme auf Erfahrung eine des Denkens sei (Garrison 1997, 310). Im Unterschied dazu sei bei Dewey die konstruktive Aktivität des Denkens „part of being engaged in the interaction with an independent reality“ (Garrison 1994, 8).

**The human being as creature of habit** Deweys Anthropologie basiert auf der entscheidenden Rolle von Kommunikation und Interaktionen für die Konstitution menschlicher Subjektivität. Biesta zeigt, dass „communicative action ... is at the center of the pragmatic alternative for the paradigm of the philosophy of consciousness“ (Biesta 1995, 114). Individuum und Gesellschaft konstituieren sich gemäß Dewey kontinuierlich über die Prozesse zwischen

ihnen und können von diesen isoliert nicht angemessen verstanden werden. Innen und Außen, Subjekt und Objekt, Ich und Welt sind keine primären Pole gegenüber sich vollziehenden Interaktionen, sondern sind immer schon eingebunden in Prozesse des Handelns und Erleidens. Mit dem *habit*-Begriff eröffnet Dewey unter dem Primat der Interaktion ein komplexes Feld, in welchem die historischen und soziokulturellen Konstitutionsbedingungen des Individuums (*inhabit* = Bewohnen einer Lebenswelt) und seine psychophysischen Prozesse ineinander greifen. Als „*creature of habit*“ konstituiert sich der einzelne nach Dewey seit der frühesten Kindheit über nicht-bewusst vorgenommene psychophysische Koordinationen als Antworten auf Personen und Umstände in den von ihm durchlebten Situationen. *Habits* bilden sich im Zusammenspiel von Individuum und Umwelt und verbinden Körper und Welt zu Strukturen, welche sich in den folgenden Interaktionen auf vielfältige Weisen reproduzieren und modifizieren. Sie sind funktionierende Anpassungen psychophysischer Fähigkeiten und Impulse an die Erfordernisse von Situationen. Selbst und Welt determinieren sich auf diese Weise reziprok. Beide Pole werden dem Prozess zwischen ihnen nicht als vorgeordnet gedacht; isoliert voneinander haben sie keinen Bestand. Selbst und Welt sind dann nicht als getrennte aufeinander einwirkende Kausalitätssysteme zu denken, sondern als Aspekte eines einzigen phänomenalen Feldes. *Habits* bewirken, dass wir in einer Welt leben, die uns als ein Ganzes im Sinn eines strukturierten Feldes von Phänomenen erscheint. Intentionalität wird bei Dewey dann nicht in der kausalen Denkstruktur, sondern als Bestandteil wechselseitiger Bedingtheiten und rekursiver Prozesse gefasst. Dass es kein permanentes, nicht bedingtes Wesen des Selbst und keine zeitlose Instanz eines Willens oder Verstandes hinter unseren Handlungen gibt („we are the habit“, Dewey), bedeutet zugleich eine grundsätzliche Revision des modernen Verständnisses von Freiheit und

Rationalität. “Because habits are constantly remade, the habitual self is not a fixed self; it is constantly in-the-making” (Biesta 1994, 306). “Habits reaches (...) down into the very structure of the self (...). Habits covers (...) the very makeup of desire, intent, choice, disposition which gives an act its voluntary quality” (Dewey LW 7, 171). Radikalisiert wird diese Auffassung dadurch, dass Dewey das weitgehend nicht bewusste Funktionieren des *mind* herausarbeitet, dessen Ausmaß nach Dewey kaum überschätzt werden kann. „Apart from language, from imputed and inferred meaning, we continually engage in an immense multitude of immediate organic selections, rejections, welcomings, expulsions, appropriations, withdrawals, shrinkings, expansions, elations and ejections, attacks, wardings off, of the most minute, vibrantly delicate nature. We are not aware of the qualities of many or most of these acts; we do not objectively distinguish and identify them ... Yet they exist as feeling qualities and have an enormous directive effect on our behaviour” (LW 1, 227f). Die – in der Tradition häufig selbstverständliche – Vorstellung der direkten Verhaltenssteuerung durch Bewusstsein und Intentionalität ist aus Deweys Sicht eine simplifizierende Illusion, welche einen intelligenten Umgang mit diesem Phänomen verhindert. “We begin to see what Dewey means by subconscious mind, and it is a veritable enormity” (Wilshire 1993, 265).<sup>2</sup> Wenn auch Denken weitgehend durch nicht-bewusste Prozesse gesteuert wird, ist anzunehmen, dass es zunächst Verzerrungen und Fehleinschätzungen unterliegt, ohne diese bemerken zu können. “The subconscious of a civilized adult reflects all the habits he has acquired ... all the organic modifications he has undergone. And in so far as these involve malcoordinations, fixations and segregations ... sensory appreciation is confused, perverted and falsified ... There then occur systematized withdrawals from intercourse and interaction ...: carefully cultivated and artificially protected fantasies of consolation and compensation;

rigidly stereotyped beliefs not submitted to objective tests; habits of learned ignorance or systematized ignorings of concrete relationships" (LW 1, 227-9).

Doch Dewey geht keineswegs davon aus, dass das so bleiben muss. Der emphatische Kristallisationspunkt des Werkes von Dewey ist es, aufzuzeigen, wie Intelligenz und Moral in menschlichen Angelegenheiten bewusst und absichtsvoll vorangebracht werden können. Aber Freiheit kann nach Dewey beim Menschen nicht einfach vorausgesetzt werden. *Habits* werden zunächst automatisch aktualisiert. Wirksamkeit des Denkens fürs Handeln muß erst erarbeitet werden, sonst bleiben beide voneinander getrennt und das Handeln unkoordiniert. Um bewusst, absichtsvoll und vernünftig Einfluss auf eigene Interaktionen mit der Welt nehmen zu können, wird es erforderlich, dass Menschen ihre Erfahrungen gemeinsam reflektieren (*joint inquiry*). Hierfür sind Kommunikationen anlässlich von Störungen wesentlich. "Consciousness occurs, when the background system of habits is failing to coordinate the interaction with the environment (Garrison 1996a, 442f). Das Erleben von Krisen bietet Anlässe, Aspekte der *habits* durch Rekonstruktionen der Erfahrung bewußt werden. Deweys Verständnis vom Menschen unter dem Primat der Interaktion hat eine doppelte Bedeutung (Biesta 1995, 113): einerseits (1) wird sein Selbst durch die in Interaktionen erworbenen *habits* determiniert und strukturiert, andererseits (2) können sich nach Dewey auch individuelle Freiheitsgrade und Gestaltungskräfte nur durch Interaktionen mit Welt konstituieren. "There is, moreover, no reason to suppose that any one individual by himself can decide questions for other mature individuals or can reach verdicts for interpersonal enterprises by consulting himself alone. Consultation, communication, is essential just as the isolated individual is impotent in scientific inquiry, he is likewise impotent in moral affairs" (Gouinlock 1993, 84). Moralisch reifes Handeln kann nach Dewey – ebenso wie soziale Intelligenz – angemessen nur als eine empiri-

sche Angelegenheit, als ein Antworten auf Bedingungen und Möglichkeiten in Situationen und als Arbeit an den situativ aktualisierten *habits* erfolgen. Wenn traditionell Moralphilosophie als nicht-empirische Disziplin begriffen und Objektivität und Relativität von Moralauffassungen als relevanter (abstrakter) Gegensatz verstanden wurde, bietet Dewey mit seinem Ansatzpunkt situationsbezogener Intersubjektivität eine Alternative zu dieser polarisierenden Gegenüberstellung (Biesta/Burbules 108).<sup>3</sup>

**Democracy as cooperative inquiry** Um zunehmend Intelligenz in die Regelung menschlicher Angelegenheiten zu bringen, ist Demokratie für Dewey zentral. Demokratie erfordert einerseits „sympathetic regard for the intelligence and personality of others“ sowie „scientific inquiry into facts and testing of ideas“ (LW 7, 329). Er vertritt die Auffassung, dass durch öffentliche Kommunikationen (*cooperative inquiry*, vgl. Campbell 1993) Menschen sich über das automatische Funktionieren ihrer *habits* und *customs* erheben können. Dewey versteht Demokratie als einen pluralistischen, partizipatorischen, provokativen und transformativen Prozess, in dem Störungen der *habits* als Gelegenheiten für kommunikative Rekonstruktionen von Erfahrungen und für Untersuchungen erfolgter Prozesse genommen werden. Dies umfasst institutionelle Fragen u.a. nach der Beschaffenheit der kommunikativen Beziehungen im Alltag. „Demokratie“ ist damit niemals ein Endzustand, sondern muß fortwährend neu geschaffen werden. Deweys Rechtfertigung der Demokratie ist wesentlich ein Plädoyer für den offenen Umgang mit Differenzen: "to cooperate by giving differences a chance to show themselves because of the belief that the expression of difference is not only a right of the other person but is a means of enriching one's own life-experience, is inherent in the democratic personal way of life" (LW 14, 228). "The more effectively individuals and cultures can dialogue across differences the more ways they have of

responding intelligently to a contingent and dangerous world" (Garrison 1998, 158).

Offenheit für Differenzen erfordert also Dialog und hermeneutisches Zuhören<sup>4</sup>, das nach Garrison immer ein Risiko für habituelle Identität bedeutet, weil es erfordert, sich immer wieder verunsichern zu lassen in den eigenen *habits*. "In dialogues across differences disruption of habitual function creates a tension, a strangeness, a need, within the familiar context of everyday thought, feeling and action that opens us to the other" (Garrison 1996a, 445). Vorurteile sind nach ihm konstitutiv für Wahrnehmen (Garrison 1996a, 434f). Offenheit kann dabei nicht Befreiung von (*habit*-geleiteten) Vorurteilen bedeuten, sondern deren Examination. "Openness is the result of not willing, of not following in the fixed tracks of the habits that are the will ... If we reflect upon our situation, if we inquire carefully, ... we may even acquire the habit of intelligent reflexion and inquiry, the habit of openness to others, and the habit of listening" (Garrison 1996a, 448). Die Kraft der Veränderung liegt in Kommunikation, Zuhören und der fortwährenden Erneuerung der Rekonstruktion immer weiterer Zirkel wechselseitiger Einflussnahmen in Interaktionen. Rationalität kann dann als eine soziale Konstruktion betrachtet werden "that itself should be constantly reconstructed so as to take over everything within the widening circle" (Garrison 1990, 401). Der Staat als experimenteller Prozess sozialen Zusammenlebens erfordert nach Dewey ständige Erneuerung, damit sich eine Demokratie entfalten kann, die der menschlichen *experience* zunehmend Sinn und Bedeutung verleiht.

Deweys Darstellung der Demokratie umfaßt utopische und kritische Elemente. Er kritisiert an vorhandener Öffentlichkeit ihre Undurchschaubarkeit; es gebe keine Mittel wirkungsvoller Steuerung und Kontrolle, Öffentlichkeiten seien gestaltlos und unartikuliert, in isolierten Belangen

zu heterogen. Als Bedingungen für eine demokratische Öffentlichkeit sieht Dewey: (1) eine experimentelle Einstellung bezüglich der Ereignisse der sozialen Welt in modernen Industriegesellschaften (Kritik an der verbreiteten tiefsitzenden Angst vor Experimenten), (2) systematische und kontinuierliche Formen aktueller sozialer Untersuchungen, (3) Transparenz und Publizität von Fragen, die für Öffentlichkeit relevant sind (Kritik an zerstreuter, trivialer Nachrichtenpolitik ohne Einblick in soziale Prozesse), (4) freie und konstruktive Kommunikation über das Wissen, Befreiung von Imagination, (5) Vermittlung durch lokale Gemeinschaften, Demokratie beginnt in direkten zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Zukunft der Demokratie hängt für Dewey von frei fließenden Kommunikation und der allgemeinen Verbreitung der „wissenschaftlichen“ Haltung (Methode des *inquiry*) ab.

**Ausblick** Wie können diese Überlegungen der aktuellen Dewey-Forschung pädagogische Praxis oder aktuelle bildungspolitische Tendenzen befruchten? Offensichtlich ist dies nicht in einem direkten Sinn möglich. „The relationship between educational research and practice is, in other word, no tone of application but of cooperation and coordination“ (Biesta/Burbules 2003, 108). Das Paradigma der ‚Anwendung‘ von Theorie auf erzieherische Praxis wird bei Dewey selbst grundlegend kritisiert und ersetzt, denn die Welt, in der wir leben, denkt er als eine sich ständig wandelnde, in der jede Situation einzigartig ist. "Pragmatism ... does not offer prescriptions. It is ... a way of un-thinking certain false dichotomies, certain assumptions, certain traditional practices and ways of doing things, and in this it can open up new possibilities for thought. It is in short, a resource that can help educational researchers make their research activities more reflective" (Biesta/Burbules 2003, 114).

Deweys Verständnis von Denken und Handeln legt nahe, die leitenden stillschweigenden Denkgewohnheiten im theoretischen und im pädagogischen Handeln bewusst zu

reflektieren. Dewey selbst hat betont, dass die Reichweite der impliziten philosophischen Überzeugungen (*habit beliefs*), die im Allgemeinen stillschweigend für selbstverständlich genommen, für die Theorie ebenso wie für die Praxis kaum überschätzt werden (Dewey LW 12, 501). „There exists at any period a body of beliefs and of institutions and practices allied to them. In these beliefs there are implicit broad interpretations of life and the world. These interpretations have consequences, often profoundly important“ (Dewey LW 6, 18). Sie formen die Bahnen des alltäglichen ebenso wie des wissenschaftlichen Wahrnehmens, Denkens, Handelns und Kommunizierens. Sie leiten und strukturieren die stillschweigenden, für selbstverständlich genommenen Schlussfolgerungen und Selektionen, die die einzelnen fortwährend vornehmen. An ihnen entscheidet sich, ob Begriffe nur dem Wortlaut nach rezipiert werden oder ob sie ein reflexives Potential entfalten können. Solange Interpreten stillschweigend z.B. selbst dualistische Denkweisen pflegen oder selbstverständlich von einem intentionalen Bewusstseinssubjekt ausgehen, können naturgemäß z.B. die nicht-dualistischen bzw. interaktionistischen Aspekte von Deweys Denken nicht wirksam für Reflexionen genutzt werden<sup>5</sup>. Zentrale Begriffe Deweys (z.B. *experience, democracy, interaction/ transaction, habits, value*) werden häufig in einem philosophischen Kontext gelesen, gegen den Dewey sich explizit abgrenzt. Dewey selbst hat dieses Problem in einem Brief an Bentley beschrieben: “They translate what we say into what it would be if they held it – it’s as if we are part of their system – a kind of criticism I’ve received most of my life from my professional colleagues“ (Dewey zit. nach Wilshire 1993, 269).

Wenn Dewey die Bedeutung der Philosophie für pädagogische Theoriebildung ebenso wie für die Reflexion pädagogischen Handelns stark betont, sieht er ihre Aufgabe darin, die in konkreten Situationen aktivierten und für selbstverständlich genommenen Denkkonstellationen zu

explizieren, zu überprüfen und ggfs. komplexer zu fassen (LW 8, 77f). “Failure to examine the conceptual structures and frames of reference which are unconsciously implicated in even the seemingly most innocent factual inquiries is the greatest single defect that can be found in any field of inquiry“ (LW 12, 501). Für den pädagogischen Reformdiskurs würde das bedeuten, einflussreiche gängige Schlagworte (z.B. „Qualität“, „lernende Schule“) nicht als scheinbar sich selbst erklärend zu gebrauchen und die Suggestivkraft von Begriffshülsen immer wieder neu zu dekonstruieren.

#### Anmerkungen

1 Biesta und Miedema weisen darauf hin, „that there is at least a tension between Dewey and many developments in North America that went under the name of progressive education“ (Biesta/Miedema 1996, 4).

2 Verwiesen sei an dieser Stelle auf Übereinstimmungen mit heutigen Kognitionswissenschaftlern: „Conscious thought is the tip of an enormous iceberg. It is the rule of thumb among cognitive scientists that unconscious thought is 95 percent of all thought – and that may be a serious underestimate. Moreover, the 95 percent below the surface of conscious awareness shapes and structures all conscious thought. If the cognitive unconscious were not there doing this shaping, there could be no conscious thought. The cognitive unconscious is cast and intricately structured. It includes not only all our automatic cognitive operations, but also all our implicit knowledge. All of our knowledge and beliefs are framed in terms of a conceptual system that resides mostly in the cognitive unconscious. ... it just shapes how we automatically and unconsciously comprehend what we experience. It constitutes our unreflective common sense“ (Lakoff/Johnson 1999, 13).

3 Feshmire hat hervorgehoben, dass die heutige angloamerikanische Moralphilosophie, die sich bemüht das Janusgesicht von Absolutismus und Relativismus hinter sich zu lassen (z.B. Martha Nussbaums Wiedereinführung der aristotelischen praktischen Weisheit oder Mark Johnson’s Studien zu Imagination und Metapher, Macintyre’s Betonung des Zusammenhangs von Narrativität und Charakter u.a.) „would profit immensely from looking back to Dewey’s theory of moral understanding, an understanding that is social, imaginative, and artful in character“ (Feshmire 2003, 2).

4 Garrison kritisiert an der liberalen Tradition von Mill bis Habermas, daß das Sprechen einseitig betont und das Zuhören – auch in seiner hilfreichen Bedeutung für die Steuerung sozialer Prozesse – vernachlässigt werde. Mit Gadamer macht Garrison deutlich, daß die hermeneutische Arbeit zwischen Vertrautheit und Fremdheit erfolgt. Am Anfang des hermeneutischen Zirkels steht das Handeln in einer Situation (Garrison 1990, 400).

5 Garrisons Ausführungen machen deutlich, daß Deweys Begriff von „experience“ (wie auch der von „inquiry“ und „intelligence“) weitreichende Implikationen hat, welche ein Gebrauch des Wortes (z.B. handlungs- oder erfahrungsorientierter Unterricht) im landläufigen dualistischen Sinn, z.B. als Gegenbegriff zu Denken und Theorie, schon im Vorfeld verfehlen muß.

## Bibliographie

- Biesta, Gert J.J./ Burbules, Nicholas C. (2003): Pragmatism and Educational Research. Lanham/ Boulder u.a.: Rowman & Littlefield Publishers
- Biesta, Gert/ Miedema, Siebren (1996): Dewey in Europe: A Case Study on the international Dimensions of the Turn-of-the century Educational Reform. in: American Journal of Education 105 (Nov. 1996), 1-26
- Biesta, Gert (1994): „Education as Practical Intersubjectivity: Towards a Critical-Pragmatic Understanding of Education“, *Educational Theory* 44, 299-317
- Biesta, Gert (1995): „Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action“. in Jim Garrison (Ed.), *The New Scholarship on Dewey*, Kluwer, Dordrecht, 105-122
- Bittner, Stefan (2001): „Learning by Dewey?“ John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900 – 2000. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Campbell, James (1993): Democracy as Cooperative Inquiry. In: Stuhr, John J. (Ed.): *Philosophy and the reconstruction of culture: pragmatic essays after Dewey*. State University of New York, Albany, 17-35
- Dewey, John: *The Later Works (LW, Bd. 1-17): 1925-1953*. hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press 1981ff
- Dewey, John: *The Middle Works (MW, Bd. 1-15): 1899-1924*. hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976ff
- Feshmire, Steven (2003) *John Dewey and Moral Imagination. Pragmatism in Ethics*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press
- Garrison, James (1985): Dewey and The Empirical Unity of Opposites. *Transactions of the Charles Peirce Soc.* Vol 21, Nr. 4, 549-561
- Garrison, James (1990): *The Paradox of Indoctrination: A Hermeneutical Solution*, *Philosophy of Education* 46, 396-402
- Garrison, Jim (1994): Realism, Deweyan Pragmatism, and Educational Research. In: *Educational Researcher*, 5-15
- Garrison, Jim (1996): Dewey, qualitative thought, and context. 1996. In: *Internat. Journal of qualitative studies in education* 9, Nr. 4, 391-410
- Garrison, Jim (1996a), „A Deweyan Theory of Democratic Listening“, In: *Educational Theory* 46, 429-451
- Garrison, Jim (1997): An Alternative to Von Glaserfeld's Subjectivism in Science Education: Deweyan Social Constructivism, In: *Science and Education* 6, 301-312 (543-54)
- Garrison, Jim (1998): A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States: A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective, *Z. f. Pädagogik*, 38. Beiheft, hg. von J. Oelkers: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Beltz, Weinheim/ Basel, 143-164
- Gouinlock, James (1993): Dewey and Contemporary Moral Philosophy. In: Stuhr, John J. (Ed.): *Philosophy and the reconstruction of culture: pragmatic essays after Dewey*. State University of New York, Albany, 79-96
- Hickman, Larry A. (1998): Introduction. in: Hickman, Larry, A. (ed.): *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation*. Indiana University Press 1998
- Hickman, Larry; Neubert, Stefan, Reich, Kersten (Hg.) (2004): *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Münster: Waxmann
- Lakoff, George/ Johnson, Mark (1999): *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books
- Oelkers, Jürgen (1993): Nachwort zur Neuauflage. Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. in: *J. Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. übers. von E. Hylla, hg. von J. Oelkers. Beltz, Weinheim/Basel, 497-517
- Rorty, Richard (1997): *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp 4. Auflage (Orig. 1979) *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press
- Wilshire, Bruce (1993): Body-Mind and Subconsciousness: Tragedy in Dewey's Life and Work. In: Stuhr, John J. (Ed.): *Philosophy and the reconstruction of culture: pragmatic essays after Dewey*. State University of New York, Albany, 257ff