

**John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische
Erziehungssystem**

**zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie**

**von Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie
der Universität Dortmund genehmigte Dissertation**

**vorgelegt von
Dongping Xu**

**aus
Qinghai, V. R. China**

**Gutachter: Prof. Dr. Karl-Hermann Schäfer
Prof. Dr. Ludger Veelken**

Tag der mündlichen Prüfung: 20. März 2007

Dortmund 2007

谨以此书献给我的父母

Vorwort

Herrn Prof. Dr. K. H. Schäfer, meinem Doktorvater, danke ich für die herausfordernde Themenstellung und seine geduldige Förderung während der Durchführung dieser Arbeit. Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. L. Veelken für die Unterstützung bei der Dissertation und das mir entgegengebrachte Vertrauen.

Herzlich danke ich Herrn Dr. J. Tewes und seiner Frau für ihre fachliche, jedoch vor allem ihre persönliche Begleitung, die mich nachhaltig beeindruckt und bereichert hat.

Ich danke besonders Herrn Dr. W. Happle. Er hat wesentlich dazu beigetragen, dass ich meine Gedanken in eine mitteilungsfähige und diskussionsreife Form bringen konnte.

Ich danke Frau U. Wittke, die mich darin unterstützt hat, die chinesischen Texte in gegenwärtiges Deutsch zu übertragen.

Frau A. Sass, Frau K. Austermann und Herrn Dr. F. Hoffmann danke ich für ihre grammatischen Korrekturen.

Meiner Mutter danke ich vor allem für die Entlastung in den letzten beschwerlichen Wochen der Fertigstellung dieser Arbeit, meinem Vater für alles, was er mir vorgelebt, mitgegeben und ermöglicht hat. Ihnen sei diese Arbeit gewidmet.

Meinem Mann und meinen Töchtern danke ich für ihre Geduld, mir während der Abfassung der Arbeit mehr Freiraum gelassen zu haben.

Ohne all diese Menschen wäre die Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhalt

0. EINLEITUNG	5
0.1 Fragestellungen	5
0.2 Vorstellung der Untersuchungen.....	10
1. KURZE GRUNDSÄTZLICHE DARSTELLUNG DER PÄDAGOGIK JOHN DEWEYS.....	19
1.1 Biographische Aspekte, eine Einführung	19
1.2 Grundlagen seiner Erziehungsideen.....	23
1.3 Erfahrung – ein vieldeutiger zentraler Begriff	27
1.3.1 Primäre Erfahrung	29
1.3.2 Sekundäre Erfahrung.....	30
1.3.3 Soziale Erfahrung.....	31
1.3.4 Innenseite und Außenseite der Erfahrung	31
1.3.5 Interaktion und Kontinuität als Kriterien der Erfahrung	32
1.3.6 Einheit der Erfahrung.....	33
2. DEWEYS CHINA-REISE UND DIE BESONDERE GUNST DES ZEITPUNKTS DER REISE	34
2.1 Unerwartete mehrjährige Aufenthalte in China	34
2.2 Vorlesungen und Diskussionen.....	41
2.3 Zur Situation des Erziehungssystems während Deweys Aufenthalts in China	49
2.3.1 Rückblick auf chinesische Erziehungstraditionen – zum besseren Verständnis der pädagogischen Reformen zur Zeit John Deweys in China	49
2.3.2 Die Probleme der traditionellen chinesischen Erziehung	56
2.4 Die sogenannte chinesische „Neue – Kultur - Bewegung“ und Dewey	64

3. HISTORISCH-PHILOSOPHISCHE GRUNDLAGEN TRADITIONELLER ERZIEHUNG IN CHINA.....	78
3.1 Konfuzius als Grundlage und pädagogischer Leitfaden über 2500 Jahre.....	78
3.1.1 Kurze Biographie von Konfuzius.....	82
3.1.2 Lehre und Wirkungsgeschichte.....	85
3.1.3 Menzius und die „humane Herrschaft“.....	87
3.1.4 Hsün-tse.....	90
3.2 Daoismus.....	92
3.3 Die Gedanken des Mo-di.....	95
3.4 Die legalistische Traditionslinie.....	97
3.5 Buddhistische Erziehung in China.....	98
3.6 Neokonfuzianismus.....	102
4. KRISE UND ENDE DER TRADITIONELLEN BILDUNG IN CHINA	109
5. DIE ZENTRALEN BEGRIFFE DER TRADITIONELLEN KONFUZIANISCHEN ERZIEHUNG.....	116
5.1 Kernpunkte des konfuzianischen Erziehungskonzepts.....	116
5.2 Erziehung und die Entwicklung der Gesellschaft.....	118
5.3 „Wo es um Bildung geht, darf es keine Stände geben“.....	121
5.4 Erziehungsziele bei Konfuzius.....	124
5.4.1 Erziehung zum „Jun-Zi“ als Ziel.....	127
5.4.2 „Regierungsbeamter werden“ als Ziel.....	132
5.4.3 Moralische Erziehung.....	136
5.5 Konfuzianischer Lernprozesse.....	139

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

5.6 Erziehung der Frau bei Konfuzius und in der traditionellen Erziehung	141
5.7 Erziehungsmethoden von Konfuzius.....	145
5.7.1 Je nach der individuellen Eigenart der Schüler belehren	145
5.7.2 Die Einheit von Lernen, Denken und Handeln	148
6. GRUNDPRINZIPIEN DER ERZIEHUNG NACH DEWEY	152
6.1 „Erziehung als Lebensnotwendigkeit“	158
6.2 „Erziehung als Funktion der Gesellschaft“	163
6.3 „Erziehung als Wachstum“	168
6.4 „Der demokratische Gedanke in der Erziehung“	174
6.5 Deweys Erziehungsziele	182
6.5.1 Die Verbesserung der Qualität der Erfahrung als Erziehungsziel	184
6.5.2 Eine denkende und forschende Haltung entwickeln	188
6.5.3 Moralische, ästhetische und soziale Erziehung	189
6.6 Der Interaktive Lernprozess	193
6.7 Projektmethoden	197
6.8 Zusammenfassung: Kommunikative Interaktionspädagogik	200
7. DEWEYS PÄDAGOGISCHER EINFLUSS AUF DAS CHINESISCHE ERZIEHUNGSSYSTEM.....	209
7.1 Eine neue Definition der Ziele der chinesischen Erziehung.....	209
7.2 Veränderungen des chinesischen Schulsystems	212
8. DIE ENTWICKLUNG DES EINFLUSSES DER DEWEYSCHEN PÄDAGOGIK AUF DAS MODERNE CHINA.....	220
8.1 Anerkennung der Deweyschen Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts	220

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

8.2 Unterdrückung der Deweyschen Pädagogik nach der kommunistischen Machtübernahme	222
8.3 Rückbesinnung auf die pädagogischen Werte Deweys seit 1980	225
9. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSBEMERKUNGEN.....	229
LITERATURVERZEICHNIS:	233

0. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird die Pinyin-Umschrift verwendet. Für im Deutschen bekannte Orts- und Personennamen (z.B. Peking, Hu Shih) wird die traditionelle Schreibweise benutzt.

0.1 Fragestellungen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, einerseits einen Abriss der Pädagogik John Deweys zu geben und andererseits ihren Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem darzulegen. Dabei ist es unerlässlich, die Entwicklung der Grundlagen des chinesischen Erziehungssystems während der Kaiserreiche der letzten 2500 Jahre zu skizzieren, um dann den Einfluss der Deweyschen Gedanken seit Ende des letzten Kaiserreichs bis heute zu erklären. Dabei wird an passender Stelle auch immer wieder auf verblüffende Gemeinsamkeiten traditioneller chinesischer Pädagogik und derjenigen Deweys hinzuweisen sein.

Da Dewey China in einer Zeit politischen und kulturellen Umbruchs besuchte (1919 – 1921), fanden seine Vorlesungen großes Interesse und beeinflussten ohne Zweifel einige der maßgeblichen Reformer, besonders während der Zeit der „Neuen – Kultur – Bewegung“ (1915 - 1935). Sie wurden in ihren Reformbestrebungen durch die feste Überzeugung Deweys bestärkt, dass seine pragmatischen Theorien in andere Kulturen übertragbar seien.

Darüber hinaus beeinflussten Deweys Erziehungsprinzipien bis zur kommunistischen Machtübernahme im Jahre 1949 die Pädagogik in

China, sodass in der „chinesischen Gegenwart“¹ (1911 - 1949) ein Wirken der Deweyschen Ideen nachzuweisen ist.

Bevor ich die Problematik der Übertragbarkeit veranschauliche, möchte ich kurz die Bewertungen der Rezeption der deweyschen Vorlesungen in China anhand einiger ausgewählter Forschungsbeiträge vorstellen.

In Bong-Ki Kims Dissertation „John Dewey und China - Die Bedeutung seiner Gesellschaftstheorie für die interkulturelle Kommunikation“² stellt dieser zunächst die Grundzüge der Gesellschaftstheorie Deweys insbesondere im Hinblick auf ihre Aktualität sowie die interkulturelle Kommunikation dar, um Leistungen und Grenzen dieser Theorie für das Verständnis fremder Kulturen sichtbar zu machen. Er untersucht auch Deweys China - Bild und seine Reformvorschläge, die angesichts der gegenwärtigen Lage Chinas erneut an Relevanz gewinnen können. Dabei wird dem Verständnis der chinesischen Intellektuellen (im Umfeld der „Vierten – Mai - Bewegung“) von westlicher und chinesischer Kultur und ihren Vorstellungen eines Austauschs zwischen beiden Kulturen nachgegangen. Die von Dewey und den chinesischen Intellektuellen zum Kulturvergleich und Kulturtransfer geleisteten Beiträge sollen Anregungen für die Weiterentwicklung des Problemverständnisses in der gegenwärtigen Debatte um einen Zivilisationsvergleich bieten, im Rahmen dessen Bong-Ki Kim auch die unterschiedlichen Standpunkte des Problems „China und der Westen“³erörtert.

¹ Im Folgenden wird der Begriff „chinesische Gegenwart“ oder auch kurz „Gegenwart“ für den Zeitraum von 1911 – 1949 verwendet und nicht wie bei chinesischen Epochenangaben üblich der Zeitraum von 1840 – 1949.

² Bong-Ki Kim, John Dewey und China - Die Bedeutung seiner Gesellschaftstheorie für die interkulturelle Kommunikation, Tectum Verlag, Marburg, 1998.

³ Vgl. Bong-Ki Kim, John Dewey und China, a. a. O., S. 9.

Deok-Chill Kim macht in seiner Dissertation „Deweys Theorie der 'beruflichen Erziehung' als Grundlage seines Erziehungsdenkens“, die den Untertitel „Mit einem Ausblick auf die deutsche Berufspädagogik“⁴ trägt, den Zusammenhang zwischen den drei wesentlichen Bereichen deutlich, denen sich Dewey in seinem philosophischen Denken gewidmet hat, nämlich: Mensch, Gesellschaft und Erziehung.

In allen drei Bereichen werden jeweils die pragmatische Anthropologie, die demokratische Gesellschaft und die berufliche Erziehung berücksichtigt. In der beruflichen Erziehung treffen die drei Grundthemen seiner Untersuchung zusammen: Pragmatische Erkenntnistheorie, demokratische „Idee“ und fachliche Bildung. Zum Schluss vergleicht Deok-Chill Kim Deweys Berufspädagogik mit den berufspädagogischen Gedanken von G. Kerschensteiner, E. Spranger, Th. Litt, W. Lempert und H. Blankertz, um die Bedeutung der Berufspädagogik Deweys in einem spezifisch deutschen Rahmen verdeutlichen zu können.⁵

Barry Keenan hat sein Hauptaugenmerk auf die Anstrengungen Deweys und seiner chinesischen Schüler und Anhänger gerichtet, speziell darauf, wie man Deweys pädagogische und politische Philosophie auf die damalige chinesische Realität anwenden konnte. Insbesondere werden die Versuche der Anhänger Deweys geschildert, wie sie ihre von Dewey beeinflussten Ideen in tatsächlichen Reformprojekten zu realisieren suchten. In seinem Buch „The Dewey Experiment in China - Educational Reform and Political

⁴ Deok-Chill Kim, Deweys Theorie der „beruflichen Erziehung“ als Grundlage seines Erziehungsdenkens. Mit einem Ausblick auf die deutsche Berufspädagogik, Diss. Universität GH Wuppertal, 1995.

⁵ Vgl. Deok-Chill Kim, a. a. O., S. 10.

Power in the Early Republic“⁶ erläutert er: „Die Vorlesungsreise John Deweys - kurz nach dem 1. Weltkrieg - fand bei den chinesischen Intellektuellen einen so großen Anklang, dass seine Ideen bei der Formulierung von Inhalten und Zielen der liberalen Reformbewegung der frühen republikanischen Periode eine wichtige Rolle spielten.“⁷ In diesem Buch wird Dewey auch „Yankee Confucius“ genannt.

Fritz Bohnsack klärt in seinem grundlegenden Werk „Erziehung zur Demokratie“⁸, inwieweit es Dewey für seine und unsere Zeit gelungen ist, sein Konzept einer Gesellschaft und Schule, welche die Möglichkeiten der modernen Wissenschaft und Industrie zur Emanzipation des Menschen nutzt, in die Wirklichkeit umzusetzen. F. Bohnsack beabsichtigt nicht nur eine historische Darstellung, sondern leistet mit dem Bezug auf unsere gegenwärtige Problemlage zugleich einen Beitrag zu unserer eigenen pädagogischen Diskussion.

Bei der Beschäftigung mit dem Werk Deweys bestehen einige prinzipielle Probleme, die einerseits vom Umfang der deweyschen Publikationen herrühren und andererseits in der zweifelhaften Authentizität der Texte Deweys liegen.

Dewey verfasste in 70 Jahren etwa 900 Publikationen, darunter 40 Bücher, teilweise von mehr als 500 Seiten Umfang. Seine etwa 700

⁶ Barry Keenan, *The Dewey Experiment in China - Educational Reform and Political Power in the Early Republic*, Harvard University Press, London, England, 1977.

⁷ Barry Keenan, a. a. O., S.1. “John Dewey's popular lecture tour of China following World War I was such a vogue among Chinese intellectuals that Dewey's ideas played a role in defining the content of liberal reform movements in the early Republican period.”

⁸ Fritz Bohnsack, *Erziehung zur Demokratie - John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*, Otto Maier Verlag Ravensburg, 1976.

Zeitschriftenaufsätze sind in 140 Journalen erschienen. Aufgrund der weltweiten Wirkung Deweys ist eine Auswertung der Sekundärliteratur schon aus sprachlichen Gründen für den Einzelnen geradezu unmöglich. Aber auch bei einer Beschränkung auf die in den USA erschienenen Sekundäraufsätze über Deweys Arbeiten macht die Quantität einem Einzelnen eine allumfassende Auseinandersetzung nahezu unmöglich.

Die einschlägige Bibliographie von J. A. Boydston und K. Poulos bringt 192 Seiten veröffentlichte und 64 Seiten bis dahin unveröffentlichte Literatur über Dewey. In Carbondale, Illinois, arbeitet das Forschungsteam „Cooperative Research on Dewey Publications“ an der nachträglichen und fortlaufenden Ergänzung der obigen Zusammenstellung. Außerdem wird von dieser Arbeitsgruppe die kritische Gesamtausgabe vorbereitet und herausgegeben. Sie legt seit 1967 in dem von ihr publizierten „The Dewey Newsletter“ Ergänzungen zu der älteren Bibliographie von M. H. Thomas vor.⁹

Von den quantitativen Problemen abgesehen, sind die qualitativen Probleme mit Deweys Arbeiten noch größer; viele der Originalmanuskripte sind nicht mehr erhalten. Außerdem legte Dewey in der Regel keinen Wert auf eine saubere Ausarbeitung seiner Schriften und überließ die Schlussredaktion oftmals Kollegen oder dem Verleger. Noch kritischer ist die Lage bei Vorlesungsnachschriften, die oftmals von ihm weder durchgesehen noch autorisiert wurden.

⁹ Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 19.

0.2 Vorstellung der Untersuchungen

Deweys Aufenthalt in China hat im Vergleich zu sonstigen akademischen Auslandsaufenthalten von Professoren einen erstaunlichen Einfluss auf die Entwicklung der chinesischen Pädagogik, insbesondere in der Zeit der „chinesischen Gegenwart“, ausgeübt.

Dennoch ist es erstaunlich, dass es nur wenige Auswertungen dieses Besuches und auch nur spärliche, schriftliche Dokumente über den Verlauf von Deweys Aufenthalt in China gibt. Auch aus amerikanischer Sicht existieren wenige Berichte über den Besuch. Dies ist nicht weiter erstaunlich, da Dewey in der ganzen Welt einen großen Einfluss ausübte und seinem Aufenthalt in China von den Amerikanern eine nur unwesentliche Bedeutung beigemessen wurde. Allerdings ist mittlerweile unbestritten, dass China das Land ist, in dem Deweys Ideen den größten Einfluss, insbesondere im Bereich der Erziehung hatten. Als 1949 die Kommunisten die Macht im neuen China übernahmen, wurde Deweys Erziehungsphilosophie scharf verurteilt und die Anhänger Deweys wurden entmachtet, um auf diese Weise seinen Einfluss in intellektuellen Kreisen auszumerzen. Erst dadurch bemerkte der Westen, dass Dewey einen ungewöhnlich großen Einfluss in China besaß.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst die Pädagogik John Deweys in ihren grundsätzlichen Aspekten dargestellt, woran sich ein Überblick der Reise Deweys, seiner Vorlesungen in China und seinem Einfluss auf bedeutende Vertreter der „Neuen – Kultur – Bewegung“ anschließt. Die Entwicklung des Gesamtkomplexes „Erziehung“ seit Konfuzius (551 v. Chr. – 479 v. Chr.) bis zum Ende des letzten chinesischen Kaiserreiches (der Qing (=Mandschu) Dynastie) 1905 wird aufgezeigt, wozu es unerlässlich ist, einen Abriss der

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

historischen und philosophischen Entwicklung in China während dieses langen Zeitraums zu geben. Eine Konstante dieser Entwicklung ist der zwar verschieden starke, aber stets präsente Einfluss des Giganten der chinesischen Philosophie – Konfuzius, dessen Ideenwelt, insbesondere im Hinblick auf Erziehung im weitesten Sinne etwas detaillierter dargestellt wird. Dabei wird insbesondere herausgearbeitet, welche die konfuzianischen Erziehungsideale waren und wie sie permanent die chinesische Staatsverwaltung und Erziehung bestimmten.

Im Folgenden wird eine Übersicht und kurze Zusammenfassung der in den einzelnen Kapiteln der Arbeit behandelten Themen dargestellt.

Kapitel 1 stellt dem Leser die Person John Dewey vor, um daran anschließend die Grundlagen seiner pädagogischen Ideen darzustellen. Dazu wird zunächst erläutert, inwieweit Deweys philosophische Überzeugung, nämlich die eines der Gründerväter des Pragmatismus, die Basis seiner pädagogischen Grundprinzipien darstellt. Für Dewey ist Philosophie geradewegs allgemeine Erziehungstheorie und Erziehung selbst die praktische Anwendung dieser Theorie.

Zentraler Begriff in der Pädagogik Deweys ist die Erfahrung. Für Dewey ist Erziehung ein Entwicklungsprozess, der in der Erfahrung abläuft, der von der Erfahrung gesteuert und befruchtet wird und der andererseits auf die Erfahrung durch Stimulation rückwirkt. Darauf gründend unterscheidet Dewey unmittelbar gelebte Primärerfahrung und durch Reflexionsprozesse gewonnene Sekundärerfahrung. Daneben betont er die soziale Erfahrung, deren wichtigste Komponente die sprachliche Kommunikation ist.

Nach dieser kurzen Präsentation der Grundideen Deweys gehe ich in Kapitel 2 auf seine Reise nach China näher ein. Nach einer Beschreibung der näheren Umstände seiner Reise, die aus mehreren

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

genauer ausgeführten Gründen zu einer historisch, für die Aufnahme seiner Ideen sehr günstigen Zeit, stattfand, wird eine Übersicht der Themen seiner Vorlesungen und Vorträge in China gegeben. Sodann werden die chinesischen traditionellen Erziehungsmethoden sowie ihre tief greifenden Probleme zusammenfassend erörtert, um sie gleichzeitig den Deweyschen Reformideen für die chinesische Erziehung gegenüber zu stellen. Letztere wurden von den Vertretern der neuen Kultur-Bewegung enthusiastisch aufgenommen und in großem Umfang bis zur kommunistischen Machtübernahme 1949 weitgehend in die Praxis umgesetzt. Kapitel 2 endet mit einer Darstellung der Einschätzung der weiteren Entwicklung Chinas durch den Einfluss Deweys bis zum Ende seiner Chinareise am 11. Juni 1921.

Im Einzelnen wird in Kapitel 2 aufgezeigt, dass durch die besondere historische und politische Situation Chinas zur Zeit seines Besuchs (1919 - 1921) bei einem Teil der chinesischen Intellektuellen ein ganz außerordentliches Interesse an Deweys Lehren bestand und folgerichtig seine Vorlesungen sich größten Zustroms erfreuten. Darüber hinaus sorgten seine ehemaligen chinesischen Schüler wie Hu shih, Tao Xing-chi oder Jiang Meng-lin für die Verbreitung seiner Lehren in chinesischer Übersetzung im ganzen Land. Durch die politische Lage bedingt, gelangten eine Reihe seiner Schüler in wichtige Positionen des chinesischen Erziehungs- und Universitätssystems, was natürlich den Einfluss seiner Ideen in China entscheidend verstärkte. Dewey berichtete während seines Chinas Aufenthalts regelmäßig über seine Eindrücke und Beobachtungen in US-amerikanischen Zeitungen und Zeitschriften und im Folgenden wird dargelegt, weshalb diese Berichte über China mit gewissem Vorbehalt gelesen werden müssen. Schließlich wird die entscheidende These aufgestellt: Der wichtigste Grund für die gute Aufnahme der deweyschen Ideen in China war, dass beträchtliche Teile der Philosophie und Pädagogik Deweys mit derjenigen von

Konfuzius übereinstimmen, dessen Denken die chinesische Kultur seit 2500 Jahren entscheidend prägt und beeinflusst.

Ohne eine minimale Kenntnis der Geschichte und der Philosophie Chinas von den Anfängen bis zur Revolution 1911 ist ein Verstehen der Vorgänge in China zur Zeit von Deweys Reise und Aufenthalt in China schlechterdings unmöglich. Ein bescheidener Überblick der wesentlichen Grundlagen der Geschichte und insbesondere der Philosophiegeschichte Chinas in den letzten 2500 Jahren wird in Kapitel 3 gegeben. Es beginnt mit einem kurzen Abriss der Biographie von Konfuzius, um dann im Einzelnen die Gedanken von Konfuzius und insbesondere auch von zweien seiner Nachfolger, nämlich Menzius und Hsün - tse, vorzustellen. Dabei soll klar werden, dass das Gedankengebäude, welches als Konfuzianismus bezeichnet wird, ein sehr komplexes Gebilde ist, das teilweise bei den verschiedenen Vertretern des Konfuzianismus zu ganz widersprüchlichen Meinungen hinsichtlich der Grundfragen menschlicher Existenz geführt hat. So vertritt Menzius die Ansicht, dass der Mensch grundsätzlich gut sei, ganz entgegengesetzt dazu ist Hsün - tse davon überzeugt, dass der Mensch von Grund auf böse sei (übrigens eine Meinung, die auch im Buch Genesis¹⁰ der Bibel formuliert wird). Eine große Rolle in der weiteren Entwicklung der geistigen Kultur spielten insbesondere der Daoismus (siehe 3.2) und Buddhismus (siehe 3.5), die ihrerseits den Neokonfuzianismus (siehe 3.6) ganz entscheidend mitprägten. Letzterer war die alles umfassende Staatsideologie Chinas von 1313 - 1905, Kritik am Neokonfuzianismus wurde als Ketzerei betrachtet und entsprechend verfolgt. Interessant ist, dass in der auf die Revolution 1911 folgenden Zeit, in der auch Deweys Besuch in China stattfand, viele Intellektuelle Ideen vertraten, die weitgehend einem absolut reinen Konfuzianismus entsprachen, der von allen fremden Elementen entkleidet war, die der Neokonfuzianismus in überreichem Maße enthielt. Gerade dieser reine Konfuzianismus ist es, der in

¹⁰ Vgl. Kapitel 6, 5 – 8 und Kapitel 8, 21.

vielen Komponenten mit Deweys Pragmatismus übereinstimmt. Eine unmittelbare praktische Bedeutung während der Herrschaft der Chin - Dynastie (221 v. Chr. – 206 v. Chr.), die zum ersten Mal in der Geschichte Chinas einen Einheitsstaat schuf, erhielten die Prinzipien der Schule der Legisten. In dieser Zeit wurde ganz China nach legalistischen Prinzipien organisiert und nicht wenige der damals eingeführten administrativen Maßnahmen haben bis heute Bedeutung. Trotz seines sehr kurzen Bestands war die Chin - Dynastie für China von außerordentlicher Tragweite, da die folgenden Dynastien an dem Grundtyp „zentralisierte absolute und despotische Monarchie“ festhielten und somit die Regierungsform bildeten, die die bei weitem längste Lebensdauer in der gesamten Menschheitsgeschichte erzielte.

Kapitel 4 beschreibt kurz die politische Situation Chinas zur Zeit von Deweys Chinabesuch. Um die damalige Situation verstehen zu können, wird ein knapper Überblick des Niedergangs der Qing – Dynastie und deren Ursachen gegeben. Folge des Niedergangs des chinesischen Kaiserreichs insbesondere bei den jungen Intellektuellen war, dass sie fast alles Althergebrachte in Frage stellten und durch Neues zu ersetzen suchten. So wurde von einem Teil von ihnen die traditionelle konfuzianische Ehrerbietung gegenüber Älteren grundsätzlich in Frage gestellt. Andere, wie zum Beispiel Hu Shih, der bei Dewey promoviert hatte, plädierten für ein maßvolles Vorgehen. Reformen sollten nach seiner Ansicht die Frucht kritischer Analyse des Bestehenden, der Formulierung rationaler Ziele und daraus entwickelter Veränderungsstrategien sein. Darin zeigt sich deutlich, dass er Deweys Thesen verinnerlicht hatte. Mit diesen Ausführungen sollen dem westlichen Leser Zugang zu den grundlegenden Aspekten und Problemen der chinesischen Erziehungswissenschaft ermöglicht und andererseits dem chinesischen Leser Einblicke in kontroverse Entwicklungslinien gegeben werden.

Sinn und Zweck des 5. Kapitels ist es, den Leser mit den zentralen Gedanken der traditionellen konfuzianischen Erziehung vertraut zu machen. Konfuzius ist genauso wie Dewey 2500 Jahre später von der Idee durchdrungen, dass Erziehung den Menschen wesentlich verbessern kann und dass dies unabhängig von seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaftsklasse möglich sei. Konfuzius hat sich stets metaphysischer Spekulation enthalten. Seine Kenntnis des Menschen und der menschlichen Gesellschaft beruht auf streng empirischer Beobachtung der Realität. Ziel konfuzianischer Erziehung ist die Entwicklung der 6 konfuzianischen Tugenden: 1. Ren: Mitmenschlichkeit, 2. Yi: Gerechtigkeit, 3. Li: Sittlichkeit, 4. Zhi: Klugheit, 5. Xin: Verlässlichkeit, 6. Zhong und Xiao: Loyalität und Pietät. Der ideale Mensch für Konfuzius ist der Jun-Zi, der alle diese Tugenden vollkommen verwirklicht. Dabei ist dem Realist und Pragmatiker Konfuzius klar, dass das Streben, ein Jun-Zi zu werden, ein lebenslanges Bemühen erfordert, ohne je das Ziel ganz zu erreichen. Um das Ideal einer harmonisch funktionierenden Gesellschaft zu erreichen, fordert Konfuzius, dass wenigstens die Regierenden Jun-Zi sein sollten. Die Auswirkungen dieser Maxime auf das chinesische Regierungssystem der letzten 2500 Jahre werden ausführlich im Kapitel 5.4.2 diskutiert. Ein aus heutiger Sicht sehr kontrovers diskutierter Gesichtspunkt ist die Erziehung und Stellung der Frau bei Konfuzius. Dies wird in Kapitel 5.6 besprochen. Am Ende des fünften Kapitels wird die Erziehungsmethode von Konfuzius dargestellt, wobei insbesondere beachtenswert ist, dass er bereits vor über 2500 Jahren die Interaktion und Interdependenz von Lernen, Denken und Handeln betont.

In Kapitel 6 werden die Grundprinzipien der Erziehung nach Dewey dargestellt. Zunächst wird der Deweyschen Begriffsbestimmung von Erziehung nachgegangen, die für ihn im weitesten Sinne das Mittel ist, mit dem jede Kultur über den Tod ihrer Mitglieder hinweg für ihr eigenes Fortbestehen, ihre Kontinuität sorgt. Für ihn stellt Erziehung darüber hinaus die Einführung der nächsten Generation in die

Wertsetzungen und Ziele, Kenntnisse und Fertigkeiten der bestehenden Gesellschaft sicher. Zwingende Folgerung aus diesen Überlegungen ist, dass Erziehung eine Lebensnotwendigkeit darstellt (Kap. 6.1). Dewey unterscheidet in diesem Kontext zwischen systematischer und unsystematischer Bildung, wobei unter letzterer alle gesellschaftlichen Einflüsse verstanden werden, die zu einer nachhaltigen Veränderung im Verhalten eines Individuums führen. Die systematische Erziehung umfasst demgegenüber den schulischen Bereich, in dem auf künstliche Weise Impulse erzeugt werden, die Verhaltensänderungen bewirken. Das besondere Interesse Deweys an der systematischen Erziehung wird ausführlich dargestellt.

Des Weiteren wird der von Dewey behandelte Aspekt „Erziehung als Funktion der Gesellschaft“ erläutert: Fundamental ist in diesem Zusammenhang die Rolle der Kommunikation. Eine soziale Umgebung ohne Kommunikation ist nach Dewey undenkbar. Am Beispiel von Sprachgewohnheit, Umgangsformen, ästhetischem Empfinden und gutem Geschmack wird klar gemacht, wie sehr diese Verhaltensfelder das Ergebnis des ständigen Kommunizierens mit Anderen ist. Darauf aufbauend stellt Dewey die Vorteile der systematischen Erziehung für die Gesellschaft dar. Ein wichtiger Teil der Erziehung ist die Entwicklung von Gewohnheiten, entsprechend werden Deweys Überlegungen zu diesem Aspekt dargestellt. Kapitel 6.3 schließt ab mit einer Klärung des Begriffs „Wachstum“, wobei Dewey insbesondere der Vorstellung entgegentritt, dass Wachstum die Bewegung auf ein vorher starr festgelegtes Ziel sei. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Erziehung ist für Dewey der demokratische Gedanke. Demokratie gemäß Dewey lässt sich nur verwirklichen, wenn Frauen und Männer an der Erziehung gleichermaßen teilhaben. Die von Dewey in seinem Buch „Demokratie und Erziehung“ entwickelten Gedanken, dass Demokratie vor allem eine Form des sozialen Zusammenlebens ist, werden vorgestellt. Daran anschließend werden die Deweyschen Erziehungsziele erläutert: Verbesserung der Qualität der Erfahrung (Kap.6.5.1); Entwicklung

einer denkenden und forschenden Haltung (Kap.6.5.2); Moralische, ästhetische und soziale Erziehung (Kap.6.5.3) sind seine wesentlichen Ziele. Daraufhin wird Deweys Sicht des Lernprozesses dargestellt (Kap.6.6), der von K.-H. Schäfer mit dem Begriff „Kommunikativer Interaktionslernprozess“ umschrieben wird.¹¹

Anschließend wird in Kap. 6 auf didaktische und methodische Grundlagen eingegangen, die auf eine möglichst effiziente Vermittlung von Erfahrung abzielen, wobei Projektmethode und kommunikative Interaktionspädagogik ausführlich präsentiert werden.

In Kapitel 7 wird Deweys pädagogischer Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem, das bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts an ein japanisches Vorbild angelehnt war, dargestellt. Anhand einer Verordnung der obersten Erziehungsbehörde Chinas wird deutlich, wie sehr Deweysche Vorstellungen von den chinesischen Pädagogen aufgegriffen und in die Praxis umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang wird auf die erfolgte Neuformulierung erzieherischer Ziele der chinesischen Erziehung eingegangen und der Einfluss Deweys auf die neue Erziehungspraxis dargestellt. Sodann werden die gewaltigen Veränderungen im chinesischen Schulsystem, nicht zuletzt beeinflusst von Deweys Ideen, bis zur kommunistischen Machtübernahme 1949, skizziert.

Kapitel 8 gibt einen Überblick über den wechselnden Einfluss Deweys, dessen Lehren in den verschiedenen Zeitabschnitten unterschiedliche Bewertungen erfuhren. Wie schon mehrfach betont, genießen die Deweyschen Lehren nach seinem Besuch vor Beginn der republikanischen Ära (1921-1949), höchstes Ansehen in China und gewannen großen Einfluss auf die konkrete Schulpraxis. Wie

¹¹ Vgl. K. H. Schäfer, Kommunikation und Interaktion - Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2005.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

nicht anders zu erwarten, mutierte Dewey in der Sicht der Regierenden nach der kommunistischen Machtübernahme zum Klassenfeind, da die Vorstellungen einer pragmatischen Erziehung nicht mit marxistischen Zielen vereinbar schienen und Dewey zudem eine fehlende revolutionäre Haltung vorgeworfen wurde. Entsprechend wurden alle Anhänger Deweyscher Ideen aus führenden Positionen entfernt. Abschließend wird die wieder zunehmende Bedeutung der Deweyschen Maximen für das China der Gegenwart, in dem eine Neudefinition pädagogischer Standards unabdingbar ist, aufgezeigt.

1. Kurze grundsätzliche Darstellung der Pädagogik John Deweys

1.1 Biographische Aspekte, eine Einführung

JOHN DEWEY wird am 20. Oktober 1859 als dritter Sohn Archibald Sprague Deweys und dessen Frau Lucina Rich im Nordosten Amerikas im Staat Vermont geboren. In Burlington, dem Geburtsort John Deweys, betreibt sein Vater, der während des Bürgerkriegs als Quartiermeister eines Regiments in Vermont tätig gewesen ist, ein Kolonialwarengeschäft.

Nachdem Dewey bereits als Fünfzehnjähriger in Vermont die Universität besucht hat, unterrichtet er im Alter von zwanzig Jahren an der Highschool von Oil City in Pennsylvania. Als Dorfschullehrer in Vermont sammelt er weitere Erfahrungen im Bereich schulischer Erziehung, bevor er 1882 an der neu gegründeten Hopkinsuniversität als Doktorand ein Philosophiestudium beginnt, welches er 1884 mit der Arbeit „The Psychologie of Kant“, die im wesentlichen auf seiner Arbeit „Kant and Philosophic Method“ aus dem Aprilheft 1894 des „Journal of Speculative Philosophy“ beruht, und dem Grad eines Doktors der Philosophie abschließt.

Die ersten intellektuellen Eindrücke, mit denen Dewey konfrontiert wird, sind die Evolutions- und Umwelttheorie von T. H. Huxley und die deutsche Philosophie. Während seiner Promotion kommt er dann mit Peirce in Berührung, der in dieser Zeit bereits in Grundzügen seine Theorie der Forschung entworfen hat. Diese Eindrücke prägen Deweys weitere Arbeit, aber maßgebend wird er von dem Neu-Hegelianer Georg Sylvester Morris beeinflusst, dem Dewey als Dozent, später als Professor an die Universität Michigan in Ann Arbor folgt. Neben geschichtlichen Auseinandersetzungen mit Philosophen wie Spinoza, Kant oder Leibniz, psychologischen Studien, wie sie dem Werk „Psychologie“ von 1887 zugrunde liegen und weiteren

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

wissenschaftlichen Ausarbeitungen, beschäftigt sich Dewey zum ersten Mal mit der sozialrevolutionären Bewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Unter dem Einfluss von W. James verändert er seine Theorien in die Richtung, die später als „Pragmatismus“ und „Instrumentalismus“ bezeichnet werden.

Dewey heiratet Alice Chipman, mit der er sechs Kinder haben wird. Er erhält 1894 eine Professur für Philosophie an der Universität Chicago und wird dort gleichzeitig Direktor der Fachbereiche Philosophie, Psychologie und Erziehung. Noch im selben Jahr gründet John Dewey gemeinsam mit seiner Frau Alice Chipman auf dem Campus der Universität Chicago die „Laboratory School“, die in der Öffentlichkeit „Dewey-Schule“ genannt wird und dessen Leitung seine Frau übernimmt. Der Leitgedanke des Schulkonzeptes besteht darin, theoretisch-praktische Grundsätze produktiv zu nutzen und entsprechend weiter zu entwickeln. In diesem Sinne sind die Lernprozesse eine Art wissenschaftliches Forschungsfeld, das Studenten die Möglichkeit bietet, kommunikative und interaktive Lernprozesse beispielhaft real zu erfahren.¹²

Mit der „Laboratory School“ ist ein Institut geschaffen worden, in dem zeitweilig bis zu einhundertfünfzig Schüler von dreiundzwanzig Lehrern unterrichtet werden und innerhalb dessen die Lehrer weitgehend Inhalte und Formen ihres reformpädagogischen Unterrichts selbst bestimmen können, da die Finanzierung durch Fördergelder, Stiftungen und Elternbeiträge gesichert wird. Bei der Konzeption der Laborschule geht Dewey von der These aus, dass der Mangel an praxisorientierter, primärer Familienerziehung durch die Laborschule nur ausgeglichen werden kann, wenn es gelingt, die Schüler mit primärem Leben zu füllen. Was die Atmosphäre des Schullebens betrifft, ist ihr Hauptziel ein freies und informelles

¹² Vgl. K. C. Mayhew, A. C. Edwards, *The Dewey – School, The Laboratory School of the University of Chicago, 1896 – 1903*, New York, p. 454.

Gemeinschaftsleben. Jedes Kind empfindet und ist sich bewusst, dass es zum einen Anteil am gemeinschaftlichen Leben der Schule hat und zum anderen seine eigene Arbeit zu tun hat. Die Lehrerinnen und Lehrer gehen davon aus, dass jedes Kind seine eigene Arbeit respektiert und die Rechte der anderen achten lernt. Dies ist die einzige Quelle von Ordnung und Disziplin. Eine von oben aufgezwungene Ordnung ist nicht nötig. So können geschichtliche sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Themen den Schwerpunkt inhaltlicher Auseinandersetzungen bilden, so wie die praktische Schülerarbeit und das projektorientierte Arbeiten als unterrichtsmethodische Verfahren Einsatz finden. „In der Dewey - Schule wird daher nicht von der Praxis losgelöstes Buchwissen in den Mittelpunkt gerückt, sondern im Zentrum stehen praktische interaktive Tätigkeiten.“¹³ Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer der Laborschule besteht vor allem darin, das vorgegebene wissenschaftlich - inhaltliche Curriculum der Stadt Chicago zu dynamisieren, d.h. in Tätigkeiten zu verwandeln, zum Beispiel durch auf die Industrie bezogene Werkstattarbeit (workshop) mit Holz, Metall, Werkzeug und kleineren Maschinen, die Schulkinder weitgehend gefahrlos handhaben können; sowie durch textile Produktionsprozesse und Materialkunde; durch Nahrungsmittelzubereitung in der Schulküche, die einen forschenden und lernenden Zugang zur Lebensmittelchemie ermöglicht. Die Inhalte der traditionellen Schulfächer werden also in tätigkeitsorientierte, praktische Handlungsprozesse transformiert. Im Mathematikunterricht werden z.B. Streckenlängen, Flächen- und Körperinhalt von Gegenständen und Dingen geschätzt und dann gemessen; im Botanikunterricht wird z.B. das Leben des Baumes in den Mittelpunkt gerückt. Einzelne Bäume werden beobachtet, und Veränderungen werden notiert. Der Übergang vom Botanikunterricht zum Kunstunterricht wird fließend gestaltet, wenn z.B. die ästhetische

¹³ K. H. Schäfer, Kommunikation und Interaktion, a. a. O., S.122.

Wirkung von Baumkronen und Baumgruppen studiert wird; der Biologieunterricht wird teilweise außerhalb des Schulgebäudes durchgeführt. Die aktive, konstruktive und flexible Adaptation des Menschen an seine Umwelt wird mit der relativ festgelegten Anpassung der Pflanzen und Tiere an ihre je spezifischen Umwelten verglichen. Betont wird die Art und Weise wie der Mensch seine Umwelt verändert und gemäß seinen sich weiter entwickelnden und verändernden Bedürfnissen aufzubauen sucht.¹⁴ Dewey veröffentlicht unter dem Titel „School and Society“ die Theorie zu seiner Schulpraxis, in der die Ausbildung in bewusstem Gegensatz zu den traditionellen Schulen steht, an denen das Buch als Medium und das Rezitieren als Verfahren vorrangig eingesetzt wurde.

1904 wird Dewey durch den Präsidenten der Universität die Direktion der Schule entzogen und seiner Frau der Rücktritt als Schulleiterin nahe gelegt, woraufhin Dewey von allen Ämtern in Chicago zurücktritt. Noch im selben Jahr bekleidet er einen Lehrstuhl an der Columbia Universität in New York City, den er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1930 behält. In den Jahren zwischen 1916 und 1938 entstehen zahlreiche Werke, wie „Democracy and Education“ (1916), „Human Nature und Conduct“ (1922), sein ästhetisches Hauptwerk „Art as Experience“ (1934) und seine „Logic“ (1938), die heute zu den bekanntesten seiner Veröffentlichungen zählen.

Neben späteren Reisen in die Türkei, nach Mexiko und in die Sowjetunion, wo er seine Vorlesungen hält, unternimmt Dewey Forschungsreisen, die zum Teil mit Gastprofessuren verbunden sind, und die ihn im Jahr 1919 zunächst nach Japan und im Anschluss daran nach China führen, wo er zwei Jahre verbringt.

Nachdem Dewey neunzehn Jahre Witwer gewesen ist, heiratet er erneut, adoptiert mit seiner zweiten Frau zwei Kinder. Dennoch zieht

¹⁴ Vgl. K. H. Schäfer, Kommunikation und Interaktion, a. a. O., S.123 – 125.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

Dewey sich nicht in das Privatleben zurück, sondern bleibt auch im hohen Alter sozial und politisch engagiert und vertritt seine erzieherischen Grundprinzipien öffentlich.

So setzt er sich beispielsweise für Bertrand Russel oder Leo Trozki ein, die in den USA aus weltanschaulichen, politischen oder moralischen Gründen angegriffen werden, obwohl Dewey weder die wissenschaftliche Position Russels noch die politische Auffassung Trozkis teilt. Bis ins hohe Alter intellektuell tätig, stirbt Dewey am 1. Juni 1952 in New York City.

1.2 Grundlagen seiner Erziehungsideen

JOHN DEWEY (1859 – 1952) gilt als der bekannteste Pädagoge und Philosoph der Vereinigten Staaten von Amerika, der auch den größten Einfluss auf die Entwicklung der Erziehung in anderen Ländern hatte. „Von allen seinen publizierten Arbeiten sind es die Arbeiten über Erziehung, die den umfassendsten und tiefsten Einfluss auf das Leben in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern ausgeübt haben.“¹⁵ Er ist nach CHARLES SANDERS PEIRCE (1839 – 1914) und nach WILLIAM JAMES (1842 – 1910) einer der Gründungsväter des Pragmatismus.

Deweys Denken nimmt seinen Ausgang von der deutschen idealistischen Philosophie, insbesondere von Hegel. Aber er ist trotz seiner von Hegel beeinflussten Anfänge in der Geschichte der amerikanischen Philosophie als ein Hauptvertreter des

¹⁵ Martin S. Dworkin, Dewey on Education, selections with an Introduction and Notes by M.S.D., Teachers College Press, Columbia University, New York, 1967. “But of all his published work, it is his writings on education that have exerted the widest and deepest influences upon life in the United States and other countries.”

Pragmatismus¹⁶ anzusehen. In einer ersten Phase war der amerikanische Pragmatismus von Charles S. Peirce (1839 – 1914) und William James (1842 – 1910) entwickelt worden. Peirce und seine Schriften sind Dewey aus seiner Zeit an der John Hopkins University bekannt und als er seine Stelle als Professor an der Universität Chicago antritt wird, wird er von einer Reihe jüngerer Wissenschaftler begleitet, die ebenfalls Anhänger des Pragmatismus sind. Gemeinsam mit G. H. Mead, J. H. Tufts, J. R. Angell, E. S. Ames und weiteren Gesinnungsgenossen gründete Dewey die „Chicagoer Schule des Pragmatismus“ (The Chicago School of Pragmatism), mit der eine zweite Phase des amerikanischen Pragmatismus eingeleitet wird.¹⁷ Für Dewey ist die Kombination von philosophischem Denken und Interesse an sozialen Problemen charakteristisch, was sich schon in seinen letzten Studienjahren an der Universität von Vermont abzeichnete. Wichtig für seine Leistungen ist sein pragmatisches

¹⁶ Pragmatismus interpretiert Ideen als Instrumente und Pläne zum Handeln. Ideen sind Vorschläge für und Vorwegnahme von möglichem Verhalten. Sie sind Hypothesen oder Vorhersagen dessen, was aus einer bestimmten Handlung resultieren wird. Ideen sind in gewisser Weise Werkzeuge und sind wie diese effizient, nützlich und wertvoll oder nicht. Für Charles Sanders Peirce (1838-1914) ist Pragmatismus eine Methode zur Übersetzung gewisser Arten von Zeichen in klarere Zeichen um linguistische oder konzeptuelle Konfusion zu überwinden. Ganz im Gegensatz zu Peirce spielen bei William James (1847-1935) Betrachtungen über Bewertung, Wert und Befriedigung eine Rolle. Für ihn sind Wahrheit und Bedeutung eine Frage der Bewertung. Der dritte bedeutende amerikanische Pragmatist ist John Dewey (1858-1952), der einmal bemerkte „Peirce argumentiert als Logiker und James als Humanist.“ (Encyclopaedia Britannica, Macropaedia Volume 14, Encyclopaedia Britannica, Inc. Chicago, 1979, p. 942. “Peirce wrote as a logician and James as a humanist.”) Deweys eigene Konstruktion war Instrumentalismus: eine kohärente Theorie, die sowohl die logischen als auch humanistischen Strömungen des Pragmatismus integrierte.

¹⁷ Vgl. K. H. Schäfer, Kommunikation und Interaktion, a. a. O., S. 122.

Wissenschaftsverständnis, das den Wert und Nutzen wissenschaftlicher Gesetze einzig in ihrer Funktion für die Entdeckung und Beherrschung von Naturprozessen sieht. Entsprechend akzeptiert er als Grundlage für Fragen der Pädagogik nur empirisch abgesicherte Aussagen zu Prozessen des Lernens. Er vertritt die These, dass Geist, Handeln und Natur nicht als disparate Elemente betrachtet werden dürfen, sondern dass Ursprung und Funktion des menschlichen Geistes in der die Umwelt gestaltenden Tätigkeit zu suchen sind. Dies macht es erforderlich, Denken und Erfahrung, Individuum und Gemeinschaft, soziale Welt und physische Umwelt in ihrem Zusammenhang zu sehen. Den prozesshaften Charakter stellt Dewey als ständige Selbsterneuerung des Lebens dar, in die die Funktion der Erziehung eingebunden ist. Erziehung soll das Individuum dazu befähigen, aus seinen bisher gemachten Erfahrungen allgemeine Prinzipien zu extrahieren, die ihm für zukünftige Handlungen nützlich sein können und die damit seine gesellschaftlich anerkannte Handlungskompetenz steigern. Darüber hinaus soll die Erziehung ihn dazu befähigen, ständig seine bisherigen Erfahrungen mit neu gemachten Erfahrungen zu ergänzen und zu erneuern. Sein sozialreformerischer Eifer findet sein Ziel vorwiegend im pädagogischen Bereich. So gründete er bereits im Jahr 1896 eine Experimentalschule, die so genannte „Laboratory School“, die in wenigen Jahren unter dem Namen „Dewey School“ berühmt wird, um seine pädagogischen und psychologischen Studien durch konkrete Schul- und Erziehungspraxis zu fundieren.¹⁸ In der „Dewey School“ gibt er dem amerikanischen Pragmatismus eine besondere Prägung, indem er den Individualismus von William James durch eine rationale Sozialphilosophie überwinden will. Für ihn gilt Philosophie als eng mit den sozialen Prozessen verknüpftes Phänomen menschlicher Kultur. Seine eigene Lehre, selbst die Logik,

¹⁸ Vgl. Lutz Bernd, Die großen Philosophen des 20. Jahrhunderts - Biographisches Lexikon, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München, 1999. S. 126-127.

Ethik und Ästhetik will als philosophische Anthropologie verstanden werden. Dewey ist nicht nur Utilitarist im herabsetzenden Sinne des Wortes; seine Philosophie verfolgt ein höchst praktisches ethisches Ziel, dem Leben als Ganzem einen Sinn zu geben, den es in den Ländern mit Übertechnisierung und Rationalisierung aller Lebensbereiche zu verlieren droht.¹⁹ Philosophie hatte nach Dewey nicht nur theoretische Aufgaben, sondern als Sinngebung der Lebensführung ein höchst praktisches, d.h. ethisches Ziel. Nach John Deweys Ansicht gibt es einen inneren Zusammenhang zwischen Philosophie und Erziehung. Die erste europäische Philosophie von Rang war eine Philosophie der Erziehung – Platons „Staat“ ist ebenso eine Philosophie der Erziehung wie ein Buch über die Erziehung zur Philosophie. Wenn Dewey Philosophie als „die Theorie der Erziehung in ihrer allgemeinsten Gestalt“²⁰ definiert, dann kann er damit direkt an Platon anknüpfen. Formal entsprechend bildet die konfuzianische Philosophie im weitesten Sinne das Fundament der chinesischen Erziehung. Philosophie ist allgemeine Erziehungstheorie, während Erziehung eine Form der praktischen Anwendung dieser Theorie ist. Die Philosophie als theoretisches Nachdenken über die Lebenspraxis ist somit nichts anderes als die Theorie der Praxis der Erziehung.

Brand Blanshard charakterisiert John Dewey folgendermaßen: „Er war ein Demokrat, ein Liberaler und ein Sympathisant der Arbeiterschaft, als die Herausforderung an die großen Unternehmen akut war. Er war ein Humanist in der Religion, als der Darwinismus und seine Folgen die Glaubenbekenntnisse erschütterten hatten. Als erzieherischer Führer wurde er um Rat gefragt von den erwachenden Ländern wie der

¹⁹ Vgl. Fritz Rippe, Die Pädagogik John Deweys unter besonderer Berücksichtigung ihrer erfahrungswissenschaftlichen Grundlage, Breslau, 1934. S.13.

²⁰ John Dewey, Demokratie und Erziehung - Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Hrsg. von Jürgen Oekers, übers.von Erich Hylla, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1993. S.426.

Türkei, Japan und China, als sie Rat brauchten zur Erziehungsreform. Deweys Fähigkeiten waren groß, aber ihre Wirkung wurde vergrößert durch sein glückliches Schicksal, im richtigen Zeitalter und am richtigen Ort zu leben.“²¹

1.3 Erfahrung – ein vieldeutiger zentraler Begriff

Der Pädagogik Deweys liegt eine pragmatische und instrumentale Theorie des forschenden Lernens zugrunde. Um zu einem Verständnis des Leitgedankens Deweys - der Verbindung von Theorie und Praxis, kognitivem Lernen und Lernen durch praktische Tätigkeiten (Learning by Doing) - zu gelangen, ist es notwendig, den Grundbegriff „Erfahrung“ zu betrachten. Der Begriff „Erfahrung“ taucht zuerst bei Paracelsus im 16. Jahrhundert für den lateinischen Begriff „experientia“ auf und bedeutet zweierlei: den Prozess des Erfahrens und das Erfahrene, das Resultat des Erfahrens. Paracelsus betont den Dualismus und der Diskrepanz Theorie und Praxis und spricht von einer „experienz“²² im Unterschied zum bloßen Wissen auf Autorität hin. Dewey betrachtet die Erfahrung als Bewusstsein des Zusammenhangs passiver und aktiver Komponenten.

Für philosophische Zwecke weist das Wort „Erfahrung“ auf eine Methode hin, auf traditionelle und gegenwärtig geläufige Unterscheidungen zurückzugehen, um dadurch ihren Ursprung, ihren Ort und ihre Funktion zu bestimmen. Erfahrung als ein Begriff philosophischer Methodologie bedeutet nicht irgendein undifferenziertes und homogenes Ding, sondern Erfahrung ist vielmehr das Studium der kennzeichnenden Modi des

²¹ Martin Suhr, John Dewey zur Einführung, Junius Verlag GmbH, Hamburg, 2005. S.29 – 30.

²² Experientia belegt bei Cicero im Sinne von „Versuch/Probe“ und bei Tacitus im Sinne von „Erfahrung“.

Erfahrungsprozesses (experiencing) und der charakteristischen Strukturen (organization) von erfahrenen Dingen. Dewey definiert die Erziehung: „sie ist diejenige Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt.“²³ Die praktische und soziale ausgerichtete Erziehung will Dewey mit dem theorieorientierten Unterricht verbinden, Erfahrungsfundierung und Wissenschaftsorientierung sollen in der Konzeption von erziehendem Unterricht zusammen geführt werden.

Erziehung ist „beständige Erneuerung der Erfahrung.“²⁴ Erfahrung ist nicht nur Erfahrung aus der Natur, sie ist auch ein Teil der Natur, sie ist ein bestimmtes Stück des Reagierens eines Organismus auf die ihn umgebende Umwelt. Es ist für Dewey von besonderer Bedeutung, seinen Empirismus von dem klassischen Empirismus der beginnenden Gegenwart deutlich abzugrenzen. Denn die Mängel des sensualistischen Empirismus waren offensichtlich: Geist ist nicht Reaktion auf äußere Reize, sondern Verständnis von Sinn, von Zusammenhang. Die sensualistischen Empiristen fassten Erfahrung als passiv auf, nicht als Tätigkeit – wie der experimentelle Empirismus Deweys. Lernen ist Sache des Handelns, des Beobachtens der Wirkungen unseres Tuns, und nicht des passiven Aufnehmens von Reizen. Jede Erfahrung ist eine Motivation. Jede echte Erfahrung hat auch eine aktive Seite, die die objektiven Bedingungen der Erfahrungen ändert. Die größere Reife der Erfahrung, die dem Erwachsenen als Erzieher zukommen sollte, versetzt ihn in die Lage, jede Erfahrung der Kinder so zu beurteilen, wie es das Kind mit seiner weniger reifen Erfahrung noch nicht kann. Daher ist es das Geschäft des Erziehers, zu erkennen, in welche Richtung eine Erfahrung zielt. Reifer zu sein hat nur Sinn, wenn der Erzieher seine Einsicht nutzt,

²³ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 108.

²⁴ Ebenda. S. 112.

um die Bedingungen der Erfahrung der Kinder zu ordnen. Dewey formuliert die Kriterien seines Erfahrungsbegriffes als Leitprinzipien eines systematisch zu entfaltenden Programms. „Kontinuität“ und „Wechselwirkung“ werden als Analyse- und Konstruktionsinstrumente beschrieben. Die beiden Prinzipien der Kontinuität und der Wechselwirkung sind nicht voneinander getrennt. Sie sind sozusagen der Längs- und Querschnitt der Erfahrung. Verschiedene Situationen folgen aufeinander, aber durch das Prinzip der Kontinuität wird jeweils etwas von der früheren Situation auf die nachfolgende übertragen. Kontinuität und Wechselwirkung stellen in ihrer Vereinigung das Maß für die pädagogische Bedeutung und den Wert einer Erfahrung dar. Das Prinzip der Kontinuität bedeutet in seiner pädagogischen Anwendung, dass auf jeden Fall die Zukunft in jedem Stadium des pädagogischen Prozesses in Betracht gezogen werden muss. In gewissem Sinne sollte jede Erfahrung etwas zur Vorbereitung einer Person auf spätere Erfahrung beitragen.

1.3.1 Primäre Erfahrung

Primäre Erfahrung ist Resultat tätigen Lebens in konkreten Praxisfeldern. Diese unmittelbare Einheit der Lebenswelt, die Einheit von Mensch und Welt, ist im Umgang, im Modus der Primärerfahrung. Die primäre Lebenswelt muss als Bedingung der Möglichkeiten von Reflexionsprozessen aufgefasst werden, denn Dewey fordert zuerst praktisch zu handeln und dann zu reflektieren. Die präreflexive Einheit von Mensch und Natur, Mensch und Welt wird im Modus weithin reflexionslosen, praktischen Hantierens erfahren. Diese Art und

Weise von Erfahrung ist für Dewey Primärerfahrung.²⁵

1.3.2 Sekundäre Erfahrung

Von der präreflexiven, unmittelbaren Präerfahrung unterscheidet Dewey die reflektierte und gedanklich vermittelte Sekundärerfahrung. Die Resultate von Reflexionsprozessen nennt Dewey Sekundärerfahrung. Sie ist „ein Zweites“, ein „Sekundäres“, das den primären Lebenszusammenhang zur Voraussetzung hat. Die Wissensbestände, die durch vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Reflexion entstehen, gehören zur Sekundärerfahrung.

Nur in der Theorie kann die reflexionslose und unmittelbare Primärerfahrung eindeutig und klar von der reflektierten und gedanklich vermittelten Sekundärerfahrung unterschieden werden. Im Bereich der Sekundärerfahrung brechen immer wieder Dualismen und Gegensätze auf. Die Sekundärerfahrung hat ihr Fundament in der vorausgesetzten Einheit primären Lebens und stellt das Ergebnis von Reflexionsprozessen dar. Für Dewey ist das praktische Handeln das wesentliche Kennzeichen der primären Lebenswelt, und die Methode des theoretischen aber praxisbezogenen Reflektierens ist das Hauptmerkmal der Welt der sekundären Erfahrung.²⁶

²⁵ Vgl. K. –H. Schäfer, Die Laborschule der Universität von Chicago und die Interaktionspädagogik John Deweys, in: F. Baumgart et al. (Hg.), *Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft*, Festschrift für Klaus Schaller, Frankfurt am Main, 1985. S. 217 - 237.

²⁶ Vgl. Ebenda. S. 217 – 237.

1.3.3 Soziale Erfahrung

Die soziale Dimension der Erfahrung erscheint als eine funktionale Einheit, die zwischen Organismus und Umgebung differenziert und eine Basis für die Unterscheidung in Subjekt und Objekt abgibt. In der spezifisch menschlichen Erfahrung ist das Leben von sozialer Art. Durch die soziale Dimension der Erfahrung sollen solche konkreten Zusammenhänge wie die Kommunikation, die Partizipation und die Gemeinschaftlichkeit bezeichnet werden.²⁷

1.3.4 Innenseite und Außenseite der Erfahrung

Dewey unterscheidet die Innenseite von der Außenseite der Handlung. Wenn Dewey darauf hinweist, dass jede Handlung von einer Innenseite und einer Außenseite aus interpretiert werden soll, dann wird zugleich einsichtig, dass auch die Erfahrung dieselbe Struktur aufweisen muss. Schließlich ist Erfahrung das Resultat einer Handlung.

Die Psychologie erforscht nach Dewey die Innenseite der Handlung, die Außenseite der Handlungen wird von der Soziologie untersucht. Die Impulse, die zu Beginn noch fast richtungslosen Handlungstendenzen, die Emotionen und Wünsche, die unbewussten und die bewussten Absichten, die Intentionen und die Handlungspläne, sie allesamt gehören zur Innenseite der Handlung und somit zum Zusammenhang der inneren Erfahrung. Die Ziele und Zwecke von Handlungen, die im Ergebnis von Handlungsprozessen ihre Realisierung in den Produkten von Handlungen finden, gehören

²⁷ Vgl. John Dewey, Syllabus: Types of Philosophic Thought, in: MW, Vol. 13, 1921-1922, pp. 349-396. Übersetzt von K. H. Schäfer.

zur Außenseite der Handlung und der Erfahrung. Äußere Erfahrungen werden im Umgang mit den Handlungen selbst und mit den Produkten von Handlungen gewonnen. Zur äußeren Erfahrung im soziologischen Sinn zählen auch die Erwartungen der Eltern und Lehrer, die mit ihren Erwartungen Einfluss auf die Handlungsbereitschaft und auf die Gestaltung von Handlungen der Zu-Erziehenden nehmen.

1.3.5 Interaktion und Kontinuität als Kriterien der Erfahrung

Bei der Erfahrung werden zwei pädagogische Kriterien unterschieden, die der Wechselwirkung („interaction“) und der Kontinuität.

Das erste Kriterium, die Wechselwirkung, bezeichnet das Hauptprinzip der Interpretation einer Erfahrung in ihrer erzieherischen Funktion und Wirkung. Bei diesem Prinzip werden beiden Seiten der Erfahrung, den objektiven und den subjektiven Bedingungen, gleiche Rechte („equal rights“) zugeschrieben. Jede normale Erfahrung ist ein Wechselspiel („an interplay“) dieser beiden Komponenten. Das zweite Kriterium der Erfahrung ist das Prinzip der Kontinuität. Es besagt, dass wirkliche Erfahrungen ein „continuum“, einen lückenlosen Zusammenhang bilden, der entlang einer Zeitlinie angeordnet ist und Teilerfahrungen, die in unterschiedlichen Situationen gewonnen werden, miteinander verbindet. Jede Erfahrung wird ebenso von den vorausgegangenen Erfahrungen beeinflusst, wie sie ihrerseits die Qualität der nach ihr folgenden Erfahrungen modifiziert.²⁸

²⁸ Vgl. John Dewey, Erfahrung und Erziehung, (Experience and Education) Übersetzt von Werner Correll, München, Basel 1974.

1.3.6 Einheit der Erfahrung

Nach Dewey ist zum einen Teil Erfahrung „geteilte Erfahrung“, wobei die objektive Erfahrung der subjektiven gegenübersteht. Wenn subjektive und objektive Erfahrung gegenüberstehen, dann sind diese beiden Seiten der Erfahrung voneinander getrennt, und eine Grenze zwischen subjektiver und objektiver Erfahrung bestimmt ihre Grundstruktur. Solche Erfahrungen, die diesem Typus oder diesem Muster folgen, nennt Dewey „geteilte Erfahrungen“.

Zum anderen ist Erfahrung „einheitliche Erfahrung“, wenn es der Erfahrung gelingt, die Trennungslinie oder die Grenze, die die subjektive von der objektiven Erfahrung trennt, aufzuheben.

In der ästhetischen Erfahrung gelingt dies und es entsteht eine Einheit zwischen Mensch und Welt, die John Dewey die Totalität der Erfahrung nennt.²⁹

²⁹ Vgl. K.-H. Schäfer, Medienpädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: St. Aufenanger/R. Schulz-Zander/D. Spanhel (Hg.), Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen 2000, S. 8. (online verfügbar unter www.fb12.uni-dortmund.de/poison).

2. Deweys China-Reise und die besondere Gunst des Zeitpunkts der Reise

2.1 Unerwartete mehrjährige Aufenthalte in China

Dewey kommt zum historisch richtigen Zeitpunkt nach China. Er gilt als herausragender Denker Amerikas, eines Landes, das soeben siegreich den Ersten Weltkrieg beendet hat. Seine ehemaligen Schüler stellen eine hilfreiche Basis für ihn da. Sie haben leitende Positionen im Bildungswesen in Peking und Nanking inne. Einige der fortschrittlichen chinesischen Pädagogen erhalten eine Aus- und Weiterbildung besonders an der Columbia University und deren Lehrerbildungsanstalt, die nur Graduierte weiter ausbildet. Der erste chinesische Promovierte an einer amerikanischen universitären Lehrerbildungsanstalt ist Guo Pei-wen³⁰. Er geht zuerst an eine höhere Schule in Nanking, die er 1921 zur Südost-Universität weiterentwickelt. Außerdem wird er auch der erste Rektor der Nankinger Universität. Der zweite Promovierte ist Jiang Meng-lin³¹, der die Monatsschrift „Neue Erziehung“ herausgibt und später zum

³⁰Guo Pei-wen, erster chinesischer Promovierter der Lehrerbildungsanstalt der Columbia University im Jahre 1914, ein Mitglied der größten chinesischen Bruderschaft, der „Gesellschaft für die Erfüllung der Lebensziele“.

³¹Jiang Meng-lin (1886 – 1964), geb. in Yu-yao (in Provinz Zhe-jiang), 1908 fuhr er nach den Vereinigten Staaten, studierte mit Hu Shih bei Prof. John Dewey, der zweite chinesische Promovierte der Lehrerbildungsanstalt der Columbia University, kehrte von Columbia im Jahre 1917 nach neunjährigem Studium in Amerika zurück. Nach einigen Jahren folgte er in Peking auf Cai Yuan-pei als Rektor der Peking Universität. Durch solche Persönlichkeiten verbreitete sich der Einfluss der Lehrerbildungsanstalt von Columbia immer weiter. Auch John Deweys Lehre vom Lernen durch Tun („Learning by Doing“) fand in China bald Wiederhall.

Rektor der Universität Peking berufen wird. Darüber hinaus wird er auch der erste Erziehungsminister. Deweys bedeutendste Schüler sind Hu Shih³² und Tao Xing-chi³³. Tao wird 1921 zum Dekan der

³²Hu Shih (17. Dez. 1891 – 24. Feb. 1962), war ein chinesischer Philosoph und ein Literat. Sein Höflichkeitsname war Shi Zhi. Er hatte seine grundlegende Ausbildung in Jixi und Shanghai. Am 16. Aug. 1910 wurde er als Stipendiat in die Vereinigten Staaten geschickt, um dort zu studieren. Zuerst studierte er von 1912 bis 1914 an der Universität Cornell, danach promovierte 1917 bei Dewey an der Universität Columbia. Er wurde stark von seinem Professor John Dewey beeinflusst und wurde ein lebenslänglicher Fürsprecher des Pragmatismus. Er begann 1917 für „Neue Jugend“ zu schreiben und gewann schnell viel Aufmerksamkeit und beeinflusste viele Menschen. Als der Herausgeber der „Neuen Jugend“ wurde Hu eines der führenden und einflussreichen Intellektuellen während der „4. Mai Bewegung“ und der „Neuen – Kultur – Bewegung“. Sein wichtigster Beitrag war die Förderung der modernen Literatursprache (Baihua). Er war Botschafter der Republik von China in den Staaten von Amerika (1938 – 1942), zum Rektor von Peking Universität (1946 – 1949) und seit 1958 der Präsident der Akademie Sinica in Taiwan, in der er bis zu seinem Tod durch einen Herzinfarkt in Nangang am Alter von 71 blieb.

³³ Tao Xing-chi (18. Okt. 1891 – 25. Juli 1946), geboren in der Provinz Anhui in einer armen Bauerfamilie. Als Kind war er sehr lernhungrig und fleißig. Der Dorfschullehrer meinte, Tao würde später bestimmt große Erfolge erzielen, dann ließ er Tao kostenfrei in der Schule lernen. 1914 absolvierte Tao als bester Student die Universität Jing-lin, wurde zum weiteren Studium in die Vereinigten Staaten geschickt. Dort studiert er zuerst Stadtverwaltung, danach erkannte Tao, dass es ohne wirkliche demokratische Erziehung keine richtige Republik geben kann und fing an an der Universität Columbia Pädagogik zu studieren. Er erhoffte die Rettung des Landes und der Bevölkerung durch die Erziehung. Tao wandelte Deweys Pädagogiktheorie in eine eigene „Lebenserziehungstheorie“. Die Hauptpunkte sind: „Das Leben ist die Erziehung“, „Die Gesellschaft ist die Schule“, „Die Einheit von Lehren, Lernen und Handeln“.

pädagogischen Abteilung der Südost-Universität berufen und wird ein Jahr darauf Nachfolger von Jiang Meng-lin als Redakteur der pädagogischen Zeitschrift „Neue Erziehung“; Hu Shih folgt später auf Jiang Meng-lin als Rektor der Universität Peking. Durch solche Persönlichkeiten verbreitet sich der Einfluss von Deweys Denken immer weiter. Sie alle verwenden Deweys Ideen bei der Lehrerausbildung für die Primar- und Sekundarstufe. Die Absolventen verbreiten wiederum Deweys Ideen an den Schulen, an denen sie nach der Ausbildung lehren. Die Universität Peking und das Nanking Teachers College werden Ausgangspunkte für das ganze Land. Durch die Bemühungen von Deweys Schülern wird die amerikanische „Progressive Education“ bald eine dynamische Kraft in den chinesischen pädagogischen Zirkeln. Aber die größte Anziehung geht unmittelbar von Deweys Anwesenheit in China (1. Mai 1919 – 11. Juni 1921) aus.

Dewey trifft in China zu einem Zeitpunkt ein, als sich das Land in nahezu allen Bereichen in einer Umbruchphase befindet: dem Ringen um geistige Erneuerung, der Demokratisierung, der wirtschaftlichen Unabhängigkeit, der Entdeckung der Weltgesellschaft und der Forderung nach einer gerechten Stellung in ihr.

Dewey wird im Frühjahr 1919 von seinen ehemaligen chinesischen Schülern³⁴ zu einem Besuch Chinas im Anschluss an seine Vorlesungsreise in Japan (Februar bis April 1919) eingeladen. Unterstützt wird diese Initiative von der National Universität Peking, der Pädagogischen Hochschule Nanking und den Erziehungsgesellschaften der Provinzen Jiangsu und Zhejiang, sowie der Shangzhi xue-hui, einer Gesellschaft zur Einführung der westlichen Kultur in China. Seit März 1919 wird Dewey in China erwartet und sein Besuch wird in vielen Zeitungen und Zeitschriften mit biographischen Skizzen und Einführungen in sein Denken angekündigt und vorbereitet. Am 1.

³⁴ Hu Shih, Guo Pei-wen, Jiang Meng-lin und Tao Xing-chi.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

Mai 1919, drei Tage vor dem Ausbruch der „Vierten-Mai-Bewegung“, kommt Dewey mit seiner Frau in China an. Sie bleiben zwei Jahre, zwei Monate und zehn Tage in China. Seine Schüler Hu Shih, Guo Pei-wen, Jiang Meng-lin und Tao Xing-chi organisieren für ihn eine Reihe von Vorlesungen und Vorträgen im ganzen Land im Rahmen ihres wissenschaftlichen und demokratischen Bildungsprogramms. Dewey hält nach seiner Ankunft zuerst die Vorlesung „Demokratie und Erziehung“ bei der pädagogischen Vereinigung in der Jiang-Su Provinz. Nach Vorlesungsaufenthalten in Hangzhou und Nanking siedelt er mit seiner Frau nach Peking um. Dort leben sie zunächst für ein Jahr. Während dieser Zeit hält Dewey mehrere Vorlesungen sowohl an der Universität als auch auf privaten Veranstaltungen. An der Universität Peking und an der höheren Lehrerbildungsanstalt in Nanking hält er Vorlesungen über Philosophie, Logik, Ethik und Erziehung. Nach einem Jahr Aufenthalt in China ist Deweys Interesse am Gastland so sehr angewachsen, dass er die Einladung annimmt, ein weiteres Jahr zu bleiben. Im zweiten Jahr unterrichtet er an der Universität Peking, der Pädagogischen Hochschule in Peking und der Pädagogischen Hochschule in Nanking. Im gleichen Jahr besuchte er auch elf chinesische Provinzen, und zwar Fengtian, Zhili, Shanxi, Shandong, Jiangsu, Zhejiang, Jiangxi, Hunan, Hubei, Fujian, Guangdong, und hält mehrere Vorlesungen. Auch seine Frau hält mehrere Vorlesungen über das Thema „Die Frauenerziehung im Westen“. Dewey wird an jedem Ort, den er besucht, von den LehrerInnen, StudentInnen, den Intellektuellen, den führenden Vertretern der Gesellschaft herzlich willkommen geheißen. 1920 wird Dewey von der Universität Peking der Ehrendokortitel verliehen. Am 11. Juli 1921 verlassen Dewey und seine Frau China. Nach Deweys Abreise kommen mehrere seiner Kollegen von der Columbia University nach China, um sich über das Schulwesen zu informieren, Ratschläge zur wissenschaftlichen Bildung zu geben und Intelligenztests einzuführen. Kein moderner Pädagoge hatte mehr Gelegenheit als Dewey, einem chinesischen Publikum seine Gedanken vorzutragen.

An dieser Stelle ist es angebracht, etwas ausführlicher auf den Ablauf von Deweys Reise in China einzugehen. Dewey lehrt im Herbst 1918 in Berkeley (er hat an der Universität Columbia ein Freisemester) und plant eine Urlaubreise mit seiner Frau in den „Orient“, da er sich nun mal schon an der Pazifikküste der Vereinigten Staaten befindet. Kurz vor seiner Abreise erreicht ihn die Einladung aus Tokio. Er soll dort an der Nationalen Kaiserlichen Universität Vorlesungen halten. Während seines zweieinhalb Monate dauernden Aufenthalts in Japan besucht ihn in Tokio eine kleine Delegation seiner früheren chinesischen Studenten, die ihm das Angebot einer einjährigen Gastprofessur in China überbringen.

Im März 1919 wird in China bekannt, dass Dewey auf jeden Fall wenigstens für einen Monat nach China kommen werde. Im übrigen erhält Dewey nach dem Besuch der ersten drei Städte in China die Genehmigung der Columbia Universität ein ganzes Jahr in China zu bleiben. Deweys ehemalige Studenten beginnen sofort mit einer gründlichen Vorbereitung seines Besuches in der Presse und in einschlägigen pädagogischen Medien.

Der Empfang von Dewey in China ist enthusiastisch. Seine Vorlesungen laufen folgendermaßen ab:

Dewey schreibt einige kurze Bemerkungen über das auf, was er vorzutragen beabsichtigte und händigt diese Notizen seinen Übersetzern rechtzeitig vor der Vorlesung aus, so dass diese Zeit haben, sich mit der Thematik vertraut zu machen. Während der Vorlesung trägt Dewey jeweils einen Abschnitt in Englisch vor, den daraufhin der Übersetzer auf Chinesisch wiederholte, wobei die Übersetzung stets klarer und eloquenter ist als das Original. Seine Vortragstill ist bekanntermaßen ausgesprochen langweilig und es ist der Eloquenz und Klarheit seiner Übersetzer zu verdanken, dass seine Vorträge die Zuhörer in ihren Bann schlagen. Nicht selten

kommt es vor, dass der Übersetzer unterbricht, um von Dewey die Klärung eines Punktes zu erbitten, um dann mit seiner Übersetzung fortzufahren. Die Übersetzung wird protokolliert, diese Protokolle korrigieren die Übersetzer oftmals mit ihm zusammen nach der Vorlesung, so dass die gedruckte Versionen seiner Vorlesungen eine relativ exakte Wiedergabe dessen darstellten, was Dewey gesagt hat.

Ein weiterer Punkt, der die großartige Aufnahme Deweys in China begünstigt, ist die Koinzidenz des 2470. Geburtstags von Konfuzius mit dem 60. Geburtstag von Dewey am 20. Oktober 1919. Schon bei seiner Ankunft im Mai 1919 wird auf dieses Ereignis im Herbst desselben Jahres hingewiesen. Doch die Vergleiche mit Konfuzius sind damit nicht erschöpft: Beim festlichen Bankett zu Ehren von Deweys Geburtstag führt der Rektor der Universität Peking, Cai Yuanpei³⁵, folgendes aus: Konfuzius sagte: „Lernen ohne zu denken ist

³⁵Cai, Yuan-pei (1868 – 1940), war der in Fragen der Erziehung und Bildung führende liberal gesinnte Kopf im China des frühen 20. Jahrhunderts. Er ist am besten bekannt als erster Erziehungsminister der chinesischen Republik (1911 – 1912), als Rektor der Universität Peking (1916 bis 1926) (Deweys Chinabesuch fällt in diese Zeit) und als Gründer und erster Präsident der Akademie Sinica, Chinas wichtigstem nationalem Forschungsinstitut (1928 – 1936). Außerordentlich bedeutsam waren jedoch auch Cais Beitrag zur Reform des traditionellen chinesischen Bildungssystems und seine Anstrengungen, das chinesische und das westliche Erziehungsprinzip miteinander zu kombinieren. Dies ist auch einer der Gründe, weshalb Cai von Deweys pragmatischer Theorie und insbesondere von seiner Methode der „experimental inquiry“ angezogen wurde. Wie Dewey ganz allgemein postulierte, sah Cai die Probleme Chinas im Bereich von Erziehung und Bildung unlösbar verknüpft mit den politischen, sozialen und ökonomischen Problemen. Die Suche nach Lösungen für die gegenwärtigen Erziehungs- und Bildungsprobleme Chinas haben ein beträchtliches neues Interesse an Cais Gedankengängen geweckt

verlorene Mühe; denken ohne zu lernen ist gefährlich.“ Dewey wird nie müde darauf zu bestehen, dass Denken sich auf tatsächliche Erfahrung gründen muss. Aber Cai Yuan-pei betont auch die Unterschiede zwischen Konfuzius und Dewey: „Konfuzius sagte, man soll den Kaiser achten, Dewey tritt für Demokratie ein; Konfuzius sagte, die Erziehung von Frauen sei problematisch, Dewey befürwortet gleiche Rechte für Frauen und Männer; Konfuzius sagte, überliefere das Tradierte und schöpfe nichts Neues, der Professor Dewey ist Fürsprecher der Kreativität.“³⁶ Der 2470. Geburtstag von Konfuzius ist der Anlass dafür, dass Cai Yuan-pei die Anwendbarkeit des Gesellschaftskonzepts von Konfuzius auf das China des 20. Jahrhunderts in Frage stellt und demgegenüber Deweys nur 60. Geburtstag dahingehend interpretierte, dass wohl seine Lehren für die Gegenwart entscheidender seien. Insbesondere dieser schmeichelhafte Vergleich durch Cai Yuan-pei von Konfuzius mit Dewey soll Dewey in den folgenden zwei Jahren seines Aufenthalts in China stets begleiten. Eine weitere Konstante seiner Vorlesungen ist die stets sehr große Zuhörerschaft von etwa 1000 Personen. Im Laufe der Zeit bildeten sich sogar Studentengruppen, die Dewey in mehrere Städte zu seinen Vorlesungen folgen.

und zur Gründung des Cai, Yuan-pei Forschungsinstituts an der Universität Peking geführt, mit dem Ziel, das Studium des Werks von Cai zu fördern. Siehe auch: Prospects: the quarterly review of comparative education, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, no. ½, S. 147-157.

³⁶ Vgl. Barry Keenan, a. a. O., S. 10. “Confucius said respect the emperor (wang), the learned doctor (bo-shi) advocates democracy; Confucius said females are a problem to raise, the learned doctor advocates equal rights for men and women; Confucius said transmit not create, the learned doctor advocates creativity.”

2.2 Vorlesungen und Diskussionen

Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist Dewey ein Verfasser von außerordentlich zahlreichen Publikationen, dies trifft insbesondere auch für die gesamte Zeit seines China-Besuchs zu. Allein seine Vorlesungen dort umfassten mehr als 1000 Seiten, sie enthalten unter anderem auch konkrete Reform-Vorschläge zur Modernisierung Chinas. Ein Teil seiner Vorlesungen in China wird gesammelt und herausgegeben. Das Buch „Deweys fünf große Vorlesungen“ wird in zwei Jahren 14 mal neu aufgelegt. Elf seiner Werke werden auch ins Chinesische übersetzt, zum Beispiel:

- 1) „Democracy and Education“;
- 2) „School of Society“;
- 3) „The Child and the Curriculum“;
- 4) „My Pedagogic Creed“ (2 Auflagen);
- 5) „School of Tomorrow, Freedom and Culture“ (2 Auflagen);
- 6) „Sources of a Science of Education“ (2 Auflagen);
- 7) „Education Today, Reconstruction in Philosophy“ (2 Auflagen);
- 8) „Ethics“;
- 9) „How We Think“ (3 Auflagen);
- 10) „Moral Principles in Education“;
- 11) „Experience and Education“ (2 Auflagen).

Weiteres Material bilden die Briefe an seine Familie sowie Zeitungs- und Zeitschriftenartikel für die amerikanischen Leser, in denen Dewey während seines 26-monatigen Aufenthalts in China über seine unmittelbaren Erfahrungen sowie Gespräche mit führenden chinesischen Politikern und Intellektuellen berichtet, die einen nachhaltigen Einfluss auf die Weiterentwicklung seiner pragmatischen Gesellschaftstheorie ausüben.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

Deweys China-Vorlesungen bestehen aus zwei Kategorien: ordentliche Vorlesungen und Vorträge³⁷. Diese werden in Peking und Nanking gehalten.

Dewey hält in Peking fünf große Vorlesungen:

- 1) Soziale und Politische Philosophie;
- 2) Erziehungsphilosophie;
- 3) Die Schule des Denkens (Types of Thinking);
- 4) Die modernen drei Philosophen - William James, Henri Bergson, Bertrand Russell;
- 5) Ethik.

Alle fünf Vorlesungen werden von Hu Shih gedolmetscht. Die fünf Vorlesungen werden von der Pekinger Morgenzeitung unter dem Titel „Deweys fünf große Vorlesungen“ veröffentlicht. Nach der Veröffentlichung als Buch erscheinen in zwei Jahren 14 Auflagen. Schon vor Deweys Ankunft in China, hatte Hu Shih im Jahre 1919 eine Vorlesung über Deweys „Pragmatismus“³⁸ gehalten. Als Dewey China verlässt, hält Hu Shih die Rede „John Dewey und China“. Er präsentierte darin den Verlauf und die Inhalte von Dewey's Vorlesungen und seinen Einfluss in China. Außer Peking ist es Nanking, wo Dewey mit mehreren Vorlesungen an die Öffentlichkeit tritt, die Vorlesungen werden von Liu Bo-min und Tao Xing - chi übersetzt.

³⁷ Vorlesungen sind die systematischen Kurse an Universitäten, Vorträge sind einzelne Vorlesungen.

³⁸ Das Manuskript der Vorlesung wurde am 15. April 1919 in der Zeitschrift „Neue Jugend“, Peking, Vol.6, Nr.4. veröffentlicht.

In Peking werden folgende Themen behandelt:

- 1) Soziale und Politische Philosophie, insgesamt 16 Vorlesungen;
- 2) Erziehungsphilosophie, insgesamt 16 Vorlesungen;
- 3) Ethik, insgesamt 15 Vorlesungen;
- 4) Die Schule des Denkens, insgesamt acht Vorlesungen;
- 5) Drei moderne Philosophen, insgesamt drei Vorlesungen;
- 6) Die Tendenz der gegenwärtigen Erziehung, insgesamt drei Vorlesungen ;
- 7) Die Entwicklung der amerikanischen Demokratie, insgesamt drei Vorlesungen.

Dewey hält in Nanking drei Vorlesungen, die alle im Erziehungsbulletin wiedergegeben werden. Die Vorlesung über Erziehungsphilosophie, die Dewey in Nanking hält, unterscheidet sich von der Vorlesung über Erziehungsphilosophie, die er in Peking hält. Die Vorlesung über Erziehungsphilosophie in Peking ist für Laien. Der Inhalt ist allgemein verständlich. In Nanking dagegen sind die Zuhörer Studenten der Pädagogischen Hochschule und der Inhalt setzte entsprechend spezielle Fachkenntnisse voraus. Der Text ähnelt Deweys Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“. Außerdem hält Dewey in Peking für die fortgeschrittenen Studenten der Pädagogischen Hochschule auch eine Vorlesung über Erziehungsphilosophie, wobei er sich stark an seinem Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ orientiert. Eine Mitschrift der Veranstaltung ebenfalls mit dem Titel „Demokratie und Erziehung“ wird von Chang Dao-zhi³⁹ herausgegeben⁴⁰. Die drei Vorlesungen in

³⁹ Chang Dao-zhi (1897 – 1944), in Jiang-nin (gehört zu Provinz Jiang-su) geboren. 1922 absolvierte er die Pekinger Pädagogische Hochschule, 1925 wurde er als Stipendiat in die Vereinigten Staaten zum Studium geschickt, studiert bei Prof. Dewey an der Universität Columbia und erwarb 1926 den Pädagogik Master-Titel.

Nanking werden unter dem Titel „Deweys drei große Vorlesungen“ vom Shanghai Tai-tong Verlag veröffentlicht, der Übersetzer ist Shen Zhen-Sheng. In Nanking werden folgende Vorlesungen gehalten:

- 1) Erziehungsphilosophie;
- 2) Die Geschichte der Philosophie (nur Sokrates, Plato und Aristoteles werden behandelt);
- 3) Praktische Ethik.

Die zahlreichen Kurzvorlesungen werden in mehreren Städten gehalten, es handelte sich um die folgenden Themen und Bereiche:

- 1) Demokratie und Erziehung;
- 2) Der wahre Sinn der demokratischen Erziehung;
- 3) Die neue Frage des Wissens;
- 4) Berufserziehung;
- 5) Die Selbstverwaltung des Schülers;
- 6) Die moralische Erziehung als höchstes Ziel der Erziehung;
- 7) Die Schule und das Land;
- 8) Die Rolle der Universitäten und die Rettung der Gesellschaft durch die Bildung;
- 9) Die Idee der Gerechtigkeit in der westlichen Philosophie;
- 10) Die neue Lebensanschauung;
- 11) Das Kriterium der sozialen Evolution;
- 12) Die Verpflichtung des Pädagogen;
- 13) Die Erziehung und die soziale Evolution;
- 14) Die wahre Bedeutung der Erziehung;
- 15) Der Abriss der Intelligenzmessungsmethode;
- 16) Die wahre Bedeutung von Eigeninitiative;
- 17) Die Bedeutung der Berufserziehung;
- 18) Berufserziehung und Arbeit;

⁴⁰ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von Chang Dao-zhi, Gong Xue She, Kommerz Verlag, Shanghai, 1922.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- 19) Zum Problem der Koedukation;
- 20) Die Vorstellung des Sozialen innerhalb der fachlichen Erziehung;
- 21) Die politische Erziehung;
- 22) Die Beziehung zwischen allgemeiner und beruflicher Erziehung;
- 23) Die Entwicklung der Gesellschaft;
- 24) Die wahre Bedeutung der Demokratie;
- 25) Die Beziehung zwischen Kunst und Kultur;
- 26) Die Beziehung zwischen Erziehung und Gesellschaft;
- 27) Zum Problem der Entwicklung der Gesellschaft;
- 28) Die neue Tendenz der Erziehung und die Reform des Lernstoffes;
- 29) Die Organisation des Lernstoffes;
- 30) Die Forderungen der Wirtschaft an die Erziehung;
- 31) Tendenzen der Grundschulerziehung;
- 32) Zu Fragen der Schulverwaltung;
- 33) Schule und Gesellschaft;
- 34) Die Organisation von Schüler selbstverwaltung;
- 35) Der Pragmatismus;
- 36) Über die chinesische Kunst;
- 37) Die Zielsetzung der Universität;
- 38) Die Pädagogen als die Führer der Gesellschaft;
- 39) Die Eigeninitiative und die Selbstverwaltung;
- 40) Die Organisation der amerikanischen Erziehung und deren Einfluss auf die Gesellschaft;
- 41) Die Beziehung zwischen der Erziehung und dem Staat;
- 42) Das Erziehungsprinzip in Bezug auf die Belehrung der Jugend;
- 43) Eindrücke einer Reise nach Südchina;
- 44) Die Beziehung zwischen der politischen Erziehung und dem Staat;
- 45) Forschungsergebnisse zur Eigeninitiative;
- 46) Eine neue Konzeption des Pädagogikberufs;

- 47) Die Beziehung zwischen der Naturumwelt, der Sozialumwelt und dem Menschenleben;
- 48) Die Gewohnheit und das Denken;
- 49) Warum ist die Moral unerlässlich?
- 50) Wissenschaft und Ethik;
- 51) Die Erziehung zur Solidarität;
- 52) Der Sinn der Demokratie;
- 53) Die Arbeit des Pädagogen;
- 54) Die wesentlichen Faktoren der Gesellschaft;
- 55) Das Fundament der demokratischen Politik;
- 56) Die wesentlichen psychologischen Faktoren der Erziehung.⁴¹

Alle Vorlesungen von Dewey werden gleichzeitig übersetzt und protokolliert. Nach der Berichtigung der Protokolle werden die Vorlesungen in einer Zeitung oder einer Zeitschrift veröffentlicht.

Deweys Frau – Alice Chipman - hält ebenfalls Vorlesungen in China, sie berichtet über die Lage der Erziehung, speziell der Frauenerziehung in den USA, insbesondere über die Beteiligung von Frauen an der politischen Macht und über Fragen der Koedukation. Frau Dewey ist auch Mitglied der Frauengesellschaft in Nanking. Während ihres Aufenthalts in China, berichtet sie ihrer Tochter. Diese Briefe werden später als Buch „Letters from China and Japan“ herausgegeben. Zur gleichen Zeit veröffentlichte Dewey Aufsätze über China in den amerikanischen Zeitschriften „The New Republic“ und „Asia“. Sie werden später in das Buch „Character and Events“ aufgenommen.

⁴¹ Jun-sheng Wu, Deweys Vorlesungen und sein Einfluss in China, Dongfang Za-zhi, Vol.5, No.4, Taiwan, Okt. 1971, S. 24. Übersetzt von Dongping Xu.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

Die oben erwähnten Vorlesungen werden alle ins Chinesische übersetzt und protokolliert, danach anhand von Deweys Notizen geordnet und überprüft. Alle Dolmetscher sind Wissenschaftler, die mit Deweys Denken vertraut sind, ein Teil davon sind sogar Studenten von Dewey. Alle Protokollanten werden von der jeweiligen Pädagogischen Hochschule ausgesucht. Die Notizen werden noch mal vom Übersetzer korrigiert, daher kann davon ausgegangen werden, dass die Inhalte der Vorlesungen richtig und verlässlich sind.

Von besonderer Relevanz ist hier die „Inquiry“, die Deweys wissenschaftliches Arbeiten beschreibt. Damit ist das Aufstellen und empirische Überprüfen von Hypothesen gemeint, ein Prozess, der schließlich zu gesicherten Erkenntnissen führt. Diese Methode war in den Naturwissenschaften längst selbstverständlich, bevor sie von Dewey als effektivste Form des wissenschaftlichen Arbeitens auch in die Erziehungswissenschaften übernommen wird; durch diese Methode kann Dewey das Erreichen vorher definierter Ziele überprüfen. Die Funktion der Methode besteht darin, Veränderungen oder Wandlungsprozesse wahrzunehmen. In dieser Methode sieht Dewey einen allgemein gangbaren Weg, um Probleme genau zu durchschauen und lösen zu können.

Sein „Inquiry“ gliedert Dewey in ein fünfstufiges logisches Denksystem:

- 1) die Problemerkennung;
- 2) die Postulierung einer hypothetischen Lösung;
- 3) die Überprüfung der möglichen Konsequenzen der Hypothesen;
- 4) die Entwicklung einer Lösung;
- 5) vorsichtige Bewertung der Auswirkungen in der Praxis.

Dewey nennt die „Inquiry“ auch „evolutive Methode“ oder die „genetische Annäherung“ (genetic approach), und zwar in Anlehnung an das biologische Evolutionsmodell Darwins.

Zahlreiche Schriften und Tätigkeiten Deweys zielen darauf ab, diese Methode zur Methodologie auszubauen, und sie schließlich auch in anderen Disziplinen zur Anwendung zu bringen. Erkenntnis ist bei ihm in erster Linie kein Selbstzweck, sondern ist ein Mittel zum Handeln und zur Problemlösung. Eine Methode, die sich nicht zur Diagnose und Lösung von Problemen eignet, ist unbrauchbar. Das Schlagwort „Autorität der Wissenschaft statt Autorität der Tradition“ bricht schließlich die Macht der Orthodoxie. Die Erziehung sollte nicht schematisches Wissen vermitteln, sondern den Schüler denken lehren und die Entwicklung seiner Individualität fördern. Wissen muss auf eine bestimmte Frage in einer bestimmten Situation antworten können. Lernen besteht nicht in der bloßen Informationssammlung, sondern dient zur Herausbildung von Weisheit im Sinne von „Tätigkeiten, die zu einem besseren Leben führen.“⁴² Erziehung soll nicht nur ein Werkzeug des Staates sein, sondern die Bürger auf Teilhabe an repräsentativer Selbstregierung vorbereiten. Hier nimmt Dewey eine zur Erziehungsideologie sowohl der chinesischen als auch der europäischen staatlichen Schulen diametral entgegengesetzter Position ein. Erklärtes und ausschließliches Ziel der traditionellen chinesischen Schule ist die Vorbereitung ihrer Absolventen auf den Dienst am Staate, wozu insbesondere die Erziehung zu vorbehaltlosem Akzeptieren von Anordnungen Höhergestellter gehörte. Ebenso ist einer der Hauptgründe für die Einrichtung eines staatlichen Schulwesens in den erwachenden europäischen Nationalstaaten gerade der, die Untertanen zu bedingungsloser und unreflektierter Subordination gegenüber ihrem Staat zu erziehen.

⁴² John Dewey, *How We Think*, in: MW, Vol. 6, p. 221. "operating in the direction of powers to the better living of life."

2.3 Zur Situation des Erziehungssystems während Deweys Aufenthalts in China

Dewey erläutert: „Die kulturelle Entwicklung zeigt, dass unsere Errungenschaften auf wissenschaftlichem und technischem Gebiet, besonders in ihren Anfangsstadien, aus den fundamentalen Lebensproblemen hervorgegangen seien.“⁴³ Ein Blick auf die chinesische traditionelle Schulrealität schärft das Bewusstsein für die außergewöhnliche pädagogische Situation in der Zeit, in der Dewey China besucht hat.

2.3.1 Rückblick auf chinesische Erziehungstraditionen – zum besseren Verständnis der pädagogischen Reformen zur Zeit John Deweys in China

Während Konfuzius und die anderen Philosophen der „Hundert Schule“ die Herrscher bei ihrer ordnenden Tätigkeit zu beraten versuchten, hatten sie dabei schon die Einheit der Gesellschaft unter nur einem einzigen Herrscher als den besten Weg zur Sicherung des Friedens im Auge. Die Entstehung eines politischen Pluralismus hatte in China wenig Aussichten. Grenzprovinzen konnten grundsätzlich keine selbständigen Staaten werden. Beamte der Han-Dynastie⁴⁴

⁴³ John Dewey, *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*, Mit einer Einleitung von Leopold Deuel, aus dem Amerikanischen übersetzt von Alice Burgeni, Morgarten Verlag Conzett & Huber, Zürich, 1951. S. 178.

⁴⁴ Han-Dynastie (206 v. Chr. – 220 n. Chr.), nachdem Liu Bang den Kampf gegen seinen Erzfeind, den Aristokratengeneral Xiang Yu, für sich entscheiden konnte, bestieg er als Kaiser Gao-Zu der Han-Dynastie den Thron. Der Name „Han“ geht auf einen Fluss in Zentralchina zurück. Die Han-Dynastie zählt zu den glorreichsten Epochen chinesischer Geschichte. Deshalb bezeichnen Chinesen sich bis auf den heutigen Tag häufig als Han-

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

wurden für eine bestimmte Zeit mit der Verwaltung von Gebieten betraut. Sie lebten von einem für sie ausgesetzten Betrag und leiteten den festgelegten Satz an Steuern weiter, unter Aufsicht der Regierung und bei ständiger Berichterstattung in die Hauptstadt. Die Bürokratie ermöglichte den Zentralismus, erforderte aber die Ausbildung einer Elite für die hohen Beamtenstellen. Im siebten Jahrhundert, als in Europa gerade die Völkerwanderung ausklang, hatte die chinesische Zentralregierung das System der Beamtenprüfungen eingeführt. Bewerber um Beamtenstellen mussten die Klassiker studieren und bei Prüfungen ihre Treue zum kaiserlichen Konfuzianismus nachweisen.

Ren, als „Han-Mensch“. Um ihre Herrschaft wieder über das ganze Reich zu gewinnen, übernahmen die Han-Kaiser -- wenngleich in etwas abgeschwächter Form – das streng zentralisierte System der Qin. Da nach dem Sturz der Qin-Dynastie eine Reihe von ehemaligen Teilstaaten bzw. Gebieten wieder ihre Unabhängigkeit suchten, galten die Bestrebungen der ersten Han-Kaiser primär dem Bemühen, die Einheit des Reiches wieder vollständig herzustellen und zu konsolidieren.

In der Zeit der Dynastien Tang⁴⁵ und Song⁴⁶ vom siebten bis zum zwölften Jahrhundert war die chinesische Kultur zweifellos der europäischen überlegen. Das beweist nicht nur die Landschaftsmalerei der Song-Zeit und die neokonfuzianische Philosophie von Zhu-Xi⁴⁷ und anderen, sondern auch die lange Reihe technischer Erfindungen, welche die Chinesen vor den Europäern machten. Darunter sind auch die vier großen Erfindungen, die die Geschichte Europas formten: die Papierherstellung, der Buchdruck, der Kompass und das Schiesspulver. Ein Bewusstsein kultureller Überlegenheit gehört zur chinesischen Tradition. Umso schwieriger wurde es für die Chinesen, in der neueren Zeit das Minderwertigkeitsgefühl ihrer Rückständigkeit zu ertragen.

Außerdem lag ein wichtiger Unterschied zwischen China und Europa darin, dass das chinesische Volk sich immer als Einheit gefühlt hat. Diese Traditionen bestimmten auch die chinesische Erziehung, die ohne Kenntnis der chinesischen Geschichte nicht zu verstehen ist.

⁴⁵ Tang-Dynastie (618 – 907), nach dem Tod von Yang Ti der Sui-Dynastie kam es zu einem Bürgerkrieg aus dem Li Yuan (Western Wie) und sein Sohn Li Shih-min siegreich hervorgingen. Sie etablierten die Tang-Dynastie, die China für 300 Jahre vereinigte. Während der Tang-Dynastie erreichte China eine neue Blütezeit und den Höhepunkt seiner Machtentfaltung auf wirtschaftlichem, militärischem und kulturellem Gebiet, vergleichbar mit der glorreichen Epoche der Han.

⁴⁶ Song-Dynastie (960 – 1280), man unterscheidet „Nördliche“ und „Südliche“ Song-Dynastie. Die „Nördliche“ regierte von 960 bis 1127 in der Hauptstadt Kaifeng, die „Südliche“ von 1127 – 1279 mit der Hauptstadt Hangzhou. Die Zeit der Song-Dynastie sicherte China ein schnelles wirtschaftliches Wachstum, eine damals einzigartige gesellschaftliche Blütezeit (Buchdruck u. a. Erfindungen, Dichtung, Philosophie) und ferner weiterreichende Handelsbeziehungen.

⁴⁷ Siehe Fußnote 102.

Die Han-Dynastie fand ihre Beamtschaft auf zwei Wegen: erstens durch die Empfehlung des örtlichen Beamten; zweitens durch die Beamtenprüfung. Nur wenige Kandidaten wurden durch die Prüfung gefunden, meistens wurden sie von den örtlichen Beamten empfohlen. Ein wesentlicher Nachteil entstand, weil Cliquenwirtschaft, Nepotismus und Bestechlichkeit in großem Maße betrieben wurden. Um sich dagegen zur Wehr zu setzen, hatte die Tang-Dynastie das Beamtenprüfungssystem eingeführt. Man kann das als eine ebenso große Erfindung betrachten wie die Einführung des Beamtensystems in Preußen. Das Prüfungssystem nötigte den Kandidaten dazu, innerhalb von zwanzig bis dreißig Jahren ein Dutzend Hürden zu überspringen. Diejenigen, die das alles überstanden, waren durch das Prüfungsleben so auf die klassische Literatur konzentriert, dass sie geradezu eine Gruppe für sich bildeten. Diese Gelehrten waren meist muskelschwache Ästheten; sie benutzten eine Sprache, die nur ihresgleichen verstand. Sie waren eine für die Zwecke bürokratischer Regierung ausgebildete Elite.

Um 500 v.Chr. hatte Konfuzius der Staatsordnung eine moralische Grundlage zu geben versucht. Die Han-Dynastie reihte die Lehren des Konfuzius unter die dreizehn heiligen Schriften ein, die aus der Frühzeit übernommen wurden. Zweitausend Jahre später standen sie zwar immer noch da wie ein Monument, gestützt von späteren Denkern und einem Berg von Kommentaren, aber mit politischen Realität und ihren eigentlichen Motivation, die Moral zur Grundlage jeder Politik zu machen, hatten sie nicht mehr das Geringste zu tun.

Die Perversion der konfuzianischen Einsätze lässt sich besonders an den Prüfungsvorbereitungen ablesen. Schon mit sieben Jahren begannen die Knaben zu studieren und lernten die „Vier Bücher“ und die „Fünf Klassiker“ mit insgesamt 43000 Schriftzeichen auswendig. Dann machten sie die Bezirksprüfung, die zweimal in drei Jahren stattfand. Den Erfolgreichen wurden viele Ehren zuteil. Sie waren nun Lizenziaten und konnten sich den höheren Prüfungen

unterziehen. In Kleidung und Privilegien hoben sie sich von dem übrigen Volk ab. Die Behörden durften sie nicht zu Prügelstrafen verurteilen. Die höheren Prüfungen fanden auf drei Stufen statt: in den Provinzhauptstädten, in Peking und schließlich im Palast. Im Mittelpunkt stand der „achtbeinige Aufsatz“, eine antithetische Behandlung eines Themas mit nicht mehr als siebenhundert Zeichen in jedem der acht Kapitel.

Die elitäre klassische Ausbildung für die Beamtenprüfung beherrschte das ganze Schulwesen. Wenn Dorfbewohner einen Akademiker holten, um eine Privatschule zu leiten, behandelte er jeden Schüler als potenziellen Kandidaten für die Beamtenprüfung und vernachlässigte die allgemeine Bildung, die praktischen Fächer, das Rechnen und alles andere, was für das tägliche Leben notwendig war. Das Auswendiglernen von Texten ließ wenig Zeit für Erklärungen oder für das Verständnis des Gelernten. Es gab im Grunde keine praktische Schulbildung.

Im Jahre 1750 bildeten sich halbamtliche, halbautonome Akademien, die unter der Schirmherrschaft hoher Beamter standen. Hier wurden Philologie und Textstudien zum Selbstzweck. Der Schlüssel zur Gründung dieser Hochschulen war wieder die Protektion hoher Beamter, deren Reichtum es ihnen ermöglichte, begabte junge Akademiker in ihr Gefolge zu ziehen

Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts kommt die chinesische Gesellschaft mit einem nur rudimentär institutionalisierten Bildungswesen aus, dass ausschließlich auf die Beamtenprüfungen ausgerichtet ist. Die Regierungsschulen erteilen keinen permanenten Unterricht. Das Hauptproblem für die Schulen westlichen Lernens, die selbst durch großzügige finanzielle Unterstützung nur unzureichend etabliert werden können, ist die Rekrutierung und Motivierung von Personen für eine westliches Lernen mit umfassender Ausbildung. Die für die Dauer der Ausbildung gewährten Stipendien sind oft

zugkräftiger als Inhalt und Ziele der Ausbildung. Die Attraktivität der neuen Schulen bleibt hinter der des traditionellen Komplexes von Prüfungen und Karrieren zurück.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts dominiert die traditionalistische Opposition, die für die Prüfungen zuständigen Behörden. Sie verhindert eine Gleichstellung unterschiedlicher Ausbildungen und Qualifikationen und verteidigt das Monopol der traditionellen Prüfungen für die angestrebte Karriere: Titel und Amt. Nichtkonfuzianische Kompetenzen und Qualifikationen öffnen den Zugang allenfalls zu zweitrangigen Karrieren. Diese für Karriereabschlüsse entscheidende Hierarchisierung heterogener Bildungsgänge und Qualifikationen hat zur Folge, dass auch während des Studiums in den neuen Regierungsschulen ein nicht geringer Teil der Aufmerksamkeit und Vorbereitungsaufwand auf die traditionellen Examen gerichtet bleibt.

Die Befürworter von Reformen innerhalb Chinas fassen nach 1895 die Westmächte nicht mehr so sehr als Bedrohung auf, gegen die die Verteidigungsfähigkeit des Reiches verbessert werden muss. Vorrangiges Ziel ist jetzt die Steigerung des wirtschaftlichen Wohlstands. Es wird die Möglichkeiten diskutiert, wie das chinesische Reich durch Reformen nach westlichen Vorbildern den dortigen Entwicklungsstand erreichen kann. Die wichtigste Veränderung betrifft die traditionellen Prüfungen. An ihnen setzt bald nach der Niederlage verschärfte Kritik ein, erstmals sind jetzt Schulen westlichen Lernens als gleichwertige Konkurrenz zu den traditionellen Prüfungen durchsetzbar.

Bereits seit 1895 und besonders seit der kurzen „Hundert-Tage-Reformperiode“⁴⁸ des Jahres 1898 liegen umfassende und

⁴⁸ Der chinesische Kaiser Guang-Xu (1871 - 1908) hatte erkannt, dass China die Überlegenheit der Fremdmächte auf wirtschaftlichem

tiefgehende Reformpläne vor. Position und Funktion des Konfuzianismus werden verändert. Die traditionellen Gelehrten werden auf die Pflege der Tradition beschränkt. Das Reformprogramm beginnt mit der Gründung moderner Schulen und der Entsendung von Studenten ins Ausland, namentlich nach Japan. Die Schulgründung in China geht ziemlich schnell, zum Teil einfach durch Umbenennung der zweitausend Jahre alten klassischen Akademien. Aber es ist nicht leicht, Lehrer für den neuen gemischt westlich-chinesischen Lehrplan zu finden. Das Ziel ist jedoch nicht mehr Bildung im allgemeinen Sinne, sondern eine bessere Ausbildung für künftige Beamte. Nachdem man den Sprung gewagt hat, muss Peking bald feststellen, dass die neuen Schulen und das alte Prüfungssystem nicht nebeneinander bestehen können, wie man es gehofft hat. Um das neue Schulsystem und das Erziehungsziel zu festigen, wird 1905 das dreizehnhundert Jahre alte Prüfungssystem ganz aufgehoben und

wissenschaftlichem technologischem und militärischem Gebiet nur durch eine grundlegende Reform der überlieferten konfuzianisch geprägten Strukturen seines Landes eingeholt werden könnte. Am 11. Juni 1898 setzte er ein Dekret in Kraft, worin er einen Abbau des bürokratischen Beamtenapparats, eine fundamentale Modernisierung des Prüfungswesens und der militärischen Ausbildung, einen Ausbau des Petitionsrechts und den Aus- und Umbau des kompletten Bildungswesens anordnete. Den mandschurischen Bevölkerungsteilen öffnete er darin den ihnen traditionell verschlossenen Weg zu bürgerlichen Berufen, wie z. B. im Handel und Handwerk. Da die Mandarine um ihre Macht fürchteten, liessen sie das Dekret 100 Tage in ihren Amtsstuben liegen und taten nichts zur Realisierung der darin enthaltenen Verordnungen. Des Kaisers Tante, die ursprünglich Guang-xu auf den Kaiserthron befördert hatte, missbilligte diese Reformen ihres ehemaligen Günstlings und setzte alles daran sie zu verhindern. Am 22. September 1898 ließ sie ihren Neffen im Sommerpalast internieren und machte publik, dass er schwer erkrankt sei. Von da an übernahm sie als Regentin seine Machtbefugnisse. Sie annullierte die Reformen und ließ alle daran beteiligten bis auf den Kaiser hinrichten.

Maßnahmen zur Errichtung eines modernen Schulwesens und einer leistungsfähigen Regierungsbürokratie ergriffen.⁴⁹

2.3.2 Die Probleme der traditionellen chinesischen Erziehung

Bevor wir versuchen, uns Deweys Einflüsse auf die chinesische Erziehung klarzumachen, tun wir gut daran, uns die Lage der traditionellen Schule noch einmal vor Augen zu führen.

Die chinesische Erziehungspraxis steht fast ausschließlich unter dem Einfluss der konfuzianischen Philosophie. Bezeichnend für sie waren eine stark moralisierende Weltsicht und ein Interesse an universaler Erziehung, an einer umfassenden Allgemeinbildung. Autorität spielt eine überragende Rolle. Ein Kind wird zwar verwöhnt, aber zugleich zu strenger Disziplin angehalten. Die Autorität des Lehrers sollte eher auf Befehl und Gehorsam als auf Argumenten beruhen. Seine Entscheidungen, ob als Bitte, Forderung, Befehl oder Auftrag formuliert, gelten unbestreitbar. Was er bestimmt und zum Gesetz erklärt, muss vom Schüler prompt und vollständig akzeptiert werden, und zwar aus dem einzigen Grunde, weil der Lehrer der Lehrer ist.

Im 7./8. Jahrhundert werden die chinesischen Beamtenprüfungen eingeführt und entwickeln sich zu einer stabilen Institution. Im 11. Jahrhundert wurden ihre inhaltlichen Grundlagen und Bewertungskriterien vereinheitlicht und auf die klassischen Schriften der konfuzianischen Tradition verpflichtet. In dieser Form bestanden sie ohne größere Veränderungen bis zu ihrer Abschaffung im Jahre 1905. Die traditionsreichen offiziellen Prüfungen besorgen die Rekrutierung und soziale Homogenisierung der Oberschicht des

⁴⁹ Vgl. Gerhard Pfulb, *Soziale Voraussetzungen der Rezeption westlichen Lernens in China zwischen 1840 und 1929*, Universität Bielefeld, B. K. Verlag GmbH, Bielefeld, 1981.

chinesischen Reiches. Erfolg bereits beim ersten, auf regionaler Ebene abgehaltenen Examen markiert einen biographisch epochalen Einschnitt. Er bewirkt die Neutralisierung der sozialen Herkunft. Die Prüfungen begünstigen und bewirken darüber hinaus die Bildung neuer „Freundschaften“, die die oftmals recht dauerhaften interpersonellen Miniaturnetzwerke zwischen Absolventen gleicher Prüfungsjahrgänge knüpfen - ebenso wie Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler, Prüfer und Prüfling – welche den Ausfall enger persönlicher Beziehungen, deren Möglichkeit im Heimatort durch Schichtgrenzen verringert ist und im Amt zusätzlich durch räumliche Distanz und hohe Mobilität häufig unterbrochen werden. Prüfungserfolg dokumentiert die allgemeine Qualifikation eines Absolventen und eröffnet ihm mehrere Möglichkeiten, seine Karriere fortzusetzen. Seine Eignung zum Beamten des Reiches wird unterstellt, obwohl sachliche Probleme der Verwaltung auf lokaler, regionaler oder Reichsebene kein Gegenstand der ausschließlich literarischen Prüfungen sind.

Die Beamtenprüfungen fixieren das für die Oberschicht notwendige und hinreichende Wissen. Position und Funktion der Prüfungen ist es, Oberschicht und Konfuzianismus als korrespondierende Totalitäten darzustellen und ihren Bezug aufeinander, ihre gegenseitige Stützung zu gewährleisten.

Die Zurechnung ausbleibender Prüfungserfolge kann abgewälzt werden von der Person auf die Sinnlosigkeit einiger oder aller Prüfungsanforderungen. Aktueller Problembezug kann als mögliche Thematik gefordert werden. Die restriktive Kanalisierung der Prüfung und Vorbereitungsstoffe, die Enge und Rigidität der Anforderungen, der frühzeitige Anpassungsdruck auf Examens- aspiranten bereits in frühen Phasen der Lernstoffauswahl können kritisiert werden. Die Pervertierung der traditionsadäquaten reinen Lernmotivation in Karriere und Aufstiegsgedränge kann als unübersehbar beklagt werden.

Die Personenindifferenz - der ausschlaggebende Vorteil des Prüfungsverfahrens gegenüber aristokratischen Formen der Erblichkeit von Rang und Stand - taucht bei Kritikern der Prüfung als ein Grund für ihre unzureichende Leistung bei der Auslese der Oberschicht immer wieder auf. Personennähere Talentsuche, Lernstimulation und Karriereförderung durch Mandariner überall im Reich sollten den Prüfungen gleichgestellt oder doch beigeordnet werden. Dies würde, durchaus dem Konfuzianismus konform, Ehrerbietungs- und Loyalitätsbeziehungen, konkrete interpersonelle Verpflichtungsnetze stiften, oder hierhin weniger Konfuzianismus konform aus solchen meist verwandtschaftlichen Beziehungen resultieren lassen. Festgelegte Verhältnisse der Anzahl von Prüfungsabsolventen und auf andere Weise Ausgewählten könnten Auswüchsen von Nepotismus gegensteuern. Je nach der Anzahl der regulären Absolventen konnte auch die Anzahl der auf andere Weise Ausgewählten variabel gestaltet werden.

Bei der Schärfe des Wettbewerbs bestanden nur ein bis zwei Prozent der Prüfungskandidaten. Übernahmekapazitäten und personelle Reserven begrenzen den Bedarf des Reiches an erfolgreichen Absolventen. Für die Gescheiterten waren keine ihrer Aspiration entsprechenden alternativen Karrierekanalisierungen verfügbar. Die Sozialdimension hält keine Abmilderungen des massenhaften Scheiterns bereit. Misserfolge und ihre Konsequenzen müssen von den betroffenen Individuen verkraftet werden: Sollen oder müssen sie zurückstecken, Prüfungs- und Karriereehrgeiz aufgeben? Oder sollen und können sie auf einen weiteren Versuch hinarbeiten? Die offizielle Nutzung des Trostes und der Hoffnung, die die Zeitdimension bereithält, bietet nichts Präzises als Ausweg aus der persönlichen Enttäuschung an: bei wirklicher Begabung müsse ein Erfolg sich „früher oder später“ einstellen; außerdem werde die erworbene Bildung und Weisheit auf alle Fälle, ungeachtet des Erfolges oder Misserfolges in Prüfungen oder Karrieren, von persönlichem Nutzen

sein. Die Rekrutierung der Oberschicht, die mit dem Aufstiegsziel verbundene Ungewissheit und das Risiko des Misserfolges werden in der Hauptsache von Personen, Familien, Klanen oder Dorfgemeinschaften getragen.

Wegen des chinesischen traditionellen beamtlichen Prüfungssystems bestand die Beschulung darin, sich einen fertig vorliegenden und ausgebreiteten Stoff anzueignen. Lernen ist die Beherrschung dieses Stoffes, und die richtige und adäquate Überprüfung besteht darin, festzustellen, ob das Kind den Stoff auswendig wiedergeben kann. Konfuzius hatte bei der inhaltlichen Gestaltung kaum Rücksicht auf dasjenige Wissen und Können genommen, das materielle Produktion und körperliche Arbeit betraf. Als ein Schüler Konfuzius nach dem Acker- und Gartenbau fragte, verweigerte er die Antwort und nannte ihn einen „gemeinen Menschen“. Ein Edler, Jun-Zi, zu dem er seine Schüler heranzubilden versuchte, sollte kein „Instrument“, kein „Gerät“ mit fachlicher Enge sein. Deshalb „Wozu der Ackerbau!“ (Lun-yü, 13/4)⁵⁰ Derjenige, der mit dem Kopf arbeitet, gilt als „großer Mensch“ und herrscht; derjenige, der mit dem Körper arbeitet, der wird als „kleiner Mensch“ bekannt und wird beherrscht.

In der chinesischen Tradition betrachtet man die Schüler so, als ob es für sie lediglich darauf ankäme, als unbeteiligte Zuschauer Kenntnisse zu erwerben, als ob sich ihr Geist durch unmittelbare geistige Bemühungen Wissen aneigne. Das Wort „Schüler“ bezeichnet geradezu jemanden, der damit beschäftigt ist, Wissen aufzunehmen, nicht aber zu handeln. Der Geist wird als von den körperlichen Organen der Betätigung wesensverschieden und völlig abgetrennt

⁵⁰ Vgl. Ernst Schwarz(Hrsg.), Gespräche des Meisters Kung (Lu – yü), mit der Biographie des Meisters Kung aus den „Historischen Aufzeichnungen“, aus dem Chinesischen übertragen und mit einer Einführung, einem Kommentar sowie einem Literaturverzeichnis, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München, 1991. XIII.4, S. 92.

betrachtet. Der Geist wird zum „reinen Intellekt“; seine Aufgabe beschränkt sich darauf, von den Dingen Kenntnis zu nehmen; die körperlichen Organe erscheinen als unbedeutender oder störender Faktor.⁵¹

Traditionelle Erziehung benutzt Klassenzimmer mit hässlichen Tischen, geometrisch in Reihen angeordnet und so eng aneinandergestellt, damit möglichst wenig Bewegungsspielraum vorhanden ist. Die Tische haben alle die gleiche Größe, gerade groß genug, um Büchern, Bleistiften, und Papier Platz zu lassen. Dazu kommt noch ein Katheder, blanke Wände und vielleicht auch ein paar Bilder. Für solch einen Platz lässt sich die einzige erzieherische Tätigkeit, die dort wahrscheinlich stattfindet, rekonstruieren: Alles ist „fürs Zuhören“ gemacht – denn Lektionen aus einem Buch heraus zu studieren ist eine Art des Zuhörens; es kennzeichnet die Abhängigkeit eines Geistes von einem anderen. Die Haltung des Zuhörens bedeutet vergleichsweise Passivität, reine Absorption. Im traditionellen Schulraum bleibt zum Arbeiten wenig Platz. Das Atelier, das Labor, die Materialien und Werkzeuge, mit denen der Schüler spielen, konstruieren und aktiv erforschen kann und selbst ein erforderlicher Freiraum – sie fehlen meistens. Auf derselben Basis erklärt sich die Eintönigkeit der Methodik und des Materials. Es überrascht nicht, dass Dewey mit dieser alten Erziehung und ihren typischen Passivität und der Eintönigkeit ihrer Methodik unzufrieden war. Er kritisiert, dass der Schwerpunkt außerhalb des Kindes liegt, er liegt beim Lehrer, beim Textbuch, überall aber jenseits der unmittelbaren Instinkte und Tätigkeiten des Schülers.

Nach Dewey soll die erzieherische Beschäftigung in der Kindheit so beschaffen sein, dass das Interesse an den Handlungen und dem Ergebnis ein Bedürfnis weckt, die Aufmerksamkeit in steigendem

⁵¹ Mit diesem Bild ist Konfuzius nicht einverstanden. Dieser Schüler ist in Konfuzius Augen ein reiner Textlerner. Er wird unmoralischer Mensch sein.

Maße Dingen zuzuwenden, die nur indirekt und entfernt mit der ursprünglichen Tätigkeit verbunden sind.⁵² In seinen China-Vorlesungen unterzieht Dewey die traditionelle Erziehung in China einer durchgreifenden Kritik. Wissen habe in der alten Erziehung nur als „Fertigprodukt“ gegolten, das lediglich an die Schüler weiterzugeben war, ohne dass die Frage nach den gesellschaftlichen Relevanz oder den Auswirkungen auf die Disposition des Schülers gestellt worden wäre. Die Examina hätten nur dazu gedient, den Grad der Aneignung dieses eingepflanzten Wissens zu überprüfen; wirkliches Verstehen (kontextuelles Denken) sei auf diese Weise nicht zustande gekommen. Die Schüler seien zu ‚Lernmaschinen‘ degradiert worden; Neugier, ein wesentlicher Impuls für die Weiterentwicklung (progress) habe sich nicht einstellen können. Spontane Aktivitäten und Eigeninitiativen hätten sich nicht entfaltet. Deshalb sei die traditionelle Erziehung ungeeignet für eine sich wandelnde moderne Welt.⁵³

Dewey zeigt die Mängel der herkömmlichen Erziehung am Beispiel des Geschichtsunterrichts auf, der in die Nähe einer reinen Sammlung von Daten gerät und darüber hinaus den politischen Aspekt überbetont. Ein gravierender Fehler bestehe in der Betrachtung der Geschichte als Gegenstand einer toten Vergangenheit, denn Geschichte sei lebendig, sie sei Interpretation der Ereignisse, deren Auswirkungen (noch) beobachtet werden können. Der Prozess der menschlichen Entwicklung verlaufe kontinuierlich, der gegenwärtige Zustand – in jeder Nation – sei eine Kombination verschiedener Elemente, deren Ursprung und Fortgang

⁵² Vgl. John Dewey, *Wie wir denken*, übersetzt von A. Burgeni, a. a. O., S. 149.

⁵³ Vgl. John Dewey, *Science and Education*, in: *John Dewey - Lectures in China, 1919 – 1920*, translated from the Chinese and edited by Robert W. Clopton / Tsuin – Chen Ou, An Esat – west Center Book, The University Press of Hawaii, Honolulu, 1973. pp. 255 – 258.

in der Vergangenheit liege. Historie sei keine Geschichte von Helden, sondern die Summe ihrer sozialen Entwicklungen. „Sie vermittelt uns mit einer Kenntnis der Vergangenheit, die zur Lösung gesellschaftlicher Probleme der Gegenwart und der Zukunft beiträgt.“⁵⁴

Nach Dewey sollen die Kinder auf Tätigkeiten eingestellt werden. Der natürliche Wachstumsprozess bringt es mit sich, dass dem Kind das zufällig gewählte Spiel nicht mehr genügt. Es wächst über den zu leichten Weg der freien Erfindung hinaus. Praktische Betätigungen – in der Schule, in Kindergärten, bei Schulausflügen – sind geeignet, typische Probleme aufzuwerfen, die mit Hilfe der Überlegung und durch das Experiment gelöst werden können. Wissen, das in diesem Zusammenhang erworben wird, kann später zur Erlangung spezialisierter Kenntnisse führen. Handfertigkeiten können genau wie Bücherwissen durch Vorschriften und Vermittlung routinemäßig erlernt, aber intelligente zusammenhängende Arbeit kann geplant werden und wird unvermeidlich dazu führen, dass der Lernende nicht nur Kenntnisse von praktischer und wissenschaftlicher Bedeutung erwirbt, sondern – was viel wichtiger ist – dass er gleichzeitig lernt, das Experiment als Forschungs- und Beweismittel zu verwenden.

Ein beachtlicher Fehler ist es, den Lernstoff ins Zentrum des pädagogischen Interesses zu rücken. Den Kindern würden Dinge vermittelt, die Erwachsene für wichtig hielten, statt deren Fähigkeiten und Erfahrungen in den Unterricht einzubeziehen und die gesellschaftlichen Erfordernisse zu berücksichtigen. „Kaum jemand übersieht heute die Stärke dieses Einflusses auf Sitte und Umgangsformen, auf Charakter und Gewohnheiten. Aber die

⁵⁴ John Dewey, *Geography and History*, in: *John Dewey Lectures in China*, p. 277, „It provides us with knowledge of the past which contributes to the solution of social problems of the present and the future.“ Übersetzt von Dongping Xu.

Tendenz, das Denken als eine isolierte Funktion aufzufassen, lässt den Lehrer oft die Tatsache übersehen, dass dieser Einfluss genau so real und bestimmend in Bezug auf geistige Angelegenheiten ist.⁵⁵ Ein weiterer Schwachpunkt – der allerdings nicht auf China beschränkt ist, sondern auf alle derzeitigen Schulsysteme zutrifft – bezieht sich auf die Trennung des Lernstoffes vom praktischen Leben der Kinder, in deren Folge beides als selbständige Einheiten angesehen, der Lernstoff ohne Situationsbezug nur oberflächlich dargeboten wird und sich schließlich derart verselbständigt, dass jeder Bezug zum Leben verloren geht. Das Interesse des Kindes werde erlöschen, es werde vor dem „sinnlose Memorieren“ fliehen. Abhilfe wäre zu erreichen durch das Einbinden des Lernstoffes in die gesellschaftlichen Aktivitäten, denen das Kind normalerweise nachkomme.⁵⁶

Dewey sieht ein weiteres Problem in der traditionellen Vernachlässigung des Spieles in China; das Spiel ist wichtig, es steigert mit freiwilligen und spontanen Aktivitäten die Freude am Lernen. Deweys Anliegen gilt der Entwicklung des ganzen Menschen: „Wenn man etwas tut und diese Arbeit von Erfolg begleitet sein soll. (und die Verrichtung nicht nur mechanisch ist), dann müssen Augen, Ohren und Tastsinn zur Lenkung der Handlungen verwendet werden.“⁵⁷ Des Weiteren vermerkt Dewey das Fehlen von praktischen Experimenten in den Schulen, was er darauf zurückführt, dass Bücher in der Schule einen unverhältnismäßig breiten Raum einnehmen, eine Tatsache, die zwar auch auf westliche Länder zutrifft, sich in China aber wegen der zu Deweys Zeit gerade in Gang befindlichen – totalen Zentralisierung der Schulverwaltung stärker bemerkbar macht.⁵⁸

⁵⁵ John Dewey, *Wie wir denken*, übersetzt von A. Burgeni, a. a. O., S. 50.

⁵⁶ Vgl. John Dewey, *The Misuse of Subject Matter*, in: *John Dewey Lectures in China*, pp. 190 –196.

⁵⁷ John Dewey, *Wie wir denken*, übersetzt von A. Burgeni, a. a.O., S. 202.

⁵⁸ Vgl. John Dewey, *Work and Play in Education*, in: *John Dewey Lectures in China*, pp. 197 – 202.

2.4 Die sogenannte chinesische „Neue – Kultur - Bewegung“ und Dewey

Die chinesische Pädagogik wird in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts maßgeblich von Deweys Philosophie und Pädagogik beeinflusst, deshalb darf man Deweys Besuch in China als wichtiges und bedeutungsvolles Ereignis im China des 20. Jahrhunderts bezeichnen.

Einen Grund für Deweys weiteren Verbleib in China bilden die Ereignisse, die als die „Vierte – Mai - Bewegung“, die „Neue – Kultur - Bewegung“ oder die „chinesische Renaissance“, in die chinesische Geschichte eingegangen sind. Ein kurzer Rückblick auf die geschichtlichen Hintergründe der „Neuen-Kultur-Bewegung“ ist notwendig, um die von Dewey erarbeiteten Reformvorschläge besser zu verstehen.

Bekanntlich kamen die Deweys zu einer Zeit des gesellschaftlichen – geistigen Umbruchs in China an. Das alte dynastische System war 1911 zusammengebrochen und die Versuche konterrevolutionärer Kräfte, das alte neokonfuzianische Herrschaftssystem mit dem Kaiser an seiner Spitze noch einmal zu etablieren, waren schließlich 1916 gescheitert.⁵⁹ Das so entstandene geistig – kulturelle und politische – soziale Vakuum wurde sodann von der von Sun Yi-xian⁶⁰ geführten

⁵⁹ Vgl. Jay Martin, *The Education of John Dewey, A Biography*, Columbia University Press, New York, 1983. p. 315.

⁶⁰ Sun Yi-xian (1866 – 1925), im Westen besser bekannt als Sun Yat-sen, in China als Sun Zhongshan, war ein chinesischer Revolutionsführer und Staatsmann, Gründer der Guomindang und erster provisorischer Präsident der Republik China. Sein politisches Programm konzentriert sich auf die Qing-Dynastie in China zu stürzen, um eine Republik zu etablieren. Eines

demokratisch sozialistischen Revolution ausgefüllt. In jener Periode der Geschichte Chinas waren wohl die meisten chinesischen Intellektuellen davon überzeugt, dass der durch den Niedergang des Mandschureiches ausgelösten politisch–gesellschaftlichen Revolution auch eine geistig–kulturelle Revolution folgen müsste. Entsprechend hatten zum Zeitpunkt der Ankunft Deweys die chinesischen Intellektuellen begonnen, sich sowohl mit der eigenen kulturellen Tradition als auch mit westlichen Ideen intensiv auseinanderzusetzen. Der Themenkreis umfasste einerseits die Sprachreform, die Kritik am Neokonfuzianismus in seiner für die Mandschu – Zeit typischen Erstarrung als dem größten innerchinesischen Hindernis für die Modernisierung des Landes, die historische und kritische Bewertung der überlieferten chinesischen Geschichte und andererseits die Übernahme der westlichen Wissenschaft und der Demokratie, einer neuen politischen Gesellschaftsvorstellung. Während man im Westen von Professoren meist erwartet, dass sie sich aus der Politik heraushalten, wäre dies zur Zeit von Deweys Aufenthalt in China eine Pflichtverletzung gewesen. Hu Shih und seine sino-liberalen Freunde folgten dem westlichen Vorbild, der Enthaltung von der Politik, während Intellektuelle wie Chen Du-xiu⁶¹, der schon 1921 der

seiner Ziele war die großräumige Industrialisierung von China. Er entwickelte eine politische Philosophie, die als dreifaches Volksprinzip bekannt ist, nämlich: Volksstaat (min zu zhu yi), Volksherrschaft (min quan zhu yi) und Volkswohl (min sheng zhu yi, was in etwa bedeutet: aus dem Volk, durch das Volk, für das Volk, sind die Grundgedanken der Republik China von 1912. In der Volksrepublik China wie in der Republik China (Taiwan) wird er als Gründer des modernen China verehrt. Er wurde in einer Bauerfamilie in Dorf Cuiheng, Bezirk Xiangshan, Provinz Guangdong (Südhina) geboren. Der Bezirk wurde ihm zu Ehren im Yhongshan umbenannt.

⁶¹Chen Du-xiu (1879 – 1942) war der Gründer der kommunistischen Partei von China. Er war in der republikanischen Revolution von 1911 aktiv und wurde gezwungen, nach Japan zu fliehen, nachdem er an der „zweiten Revolution“ von 1913 gegen Yuan Shi-kai teilgenommen hatte. 1915

kommunistischen Partei beigetreten war, damit in der Linie der chinesischen Tradition blieben, die eine praktisch-kritische Verbindung zwischen Intellektuellen und Staat vorsah. Im Allgemeinen waren die aus Europa zurückkommenden Akademiker, die etwas von Feudalismus und Klassenkampf gehört hatten, politisch aktiver und aggressiver, Dahingegen waren die aus Amerika zurückkommenden Studenten eher Reformen als Revolutionäre. Bekannt wurde Hu Shih, der von 1910 bis 1917 an den amerikanischen Universitäten Cornell und Columbia studiert und bei Prof. Dewey promoviert hatte. An die Universität Peking zurückgekehrt, gab er seiner Überzeugung Ausdruck, dass das geschriebene Chinesisch sich der Volkssprache anpassen und den Wortschatz des Alltags verwenden müsste. Die Europäer hatten seit der Renaissance eine ähnliche Entwicklung vollzogen; sie lösten sich vom Latein und entwickelten nationale Schriftsprachen. Eine solche „literarische Renaissance“ war in China längst fällig; es sollte eine Literatur geschaffen werden, die das Volk in der Sprache erreichen konnte, die es verstand. Auch war modernes Chinesisch ein besseres Instrument des Denkens und der Kritik. Das klassische Chinesisch bediente sich einzelner Schriftzeichen, um Begriffe sichtbar zu machen. Viele Zeichen hatten jedoch die gleiche Aussprache, so dass eine klassische Aussage zweideutig blieb oder sich missverständlich anhörte. Deshalb verwendet man in der chinesischen Umgangssprache meist Ausdrücke, die aus zwei Zeichen gebildet werden, um etwas eindeutig festzulegen. Demgemäß hielt sich der volkstümliche Stil, der nun propagiert wurde, an die zweisilbigen Wörter der

gründete er die einflussreiche Zeitschrift „Neue Jugend“ in Shanghai.

Artikel von Chen, Li Da-zhao, Hu Shih und andere regten die chinesische Jugend an, eine neue Kultur zu entwickeln, die von Konfuzianismus frei ist. Er konferierte chinesische Literatur und wurde seit 1917 der Dekan im Fachbereich Literaturwissenschaft der Universität Peking. Er gründete im Jahr 1921 die kommunistische Partei und wurde als der Generalsekretär des Zentralbüros gewählt.

Alltagssprache. Viele Versuche in dieser Richtung waren auf den Widerstand der Konservativen gestoßen, die an dem klassischen Stil festhielten. Aber nachdem Hu Shih und Chen Du-xiu sich gemeinsam für den neuen Stil eingesetzt hatten, machte er schnelle Fortschritte. Im Jahre 1920 ordnete das Unterrichtsministerium den Gebrauch der modernen Literatursprache in den Lehrbüchern an.

Im China des Jahres 1919 wurden insbesondere John Dewey und Bertrand Russell als Bannerträger des intellektuellen Modernismus angesehen und jeder füllte so einen Teil des Vakuums, welches der diskreditierte Neokonfuzianismus mandschurischer Prägung hinterlassen hatte und auf das wir weiter oben schon hingewiesen haben, auf seine Weise aus. In gewissen Umfang nahm im Denken modernistischer Chinesen Dewey die von Konfuzius so lange innegehabte Position ein. Es sei in diesem Zusammenhang erlaubt, Shizan Zhui zu zitieren, der 1919 schrieb: „Dewey ist der große Revolutionär in der Philosophiegeschichte“ und dann zu erläutern, dass Grundlage seines philosophischen Denkens die Überzeugung sei, dass die Philosophie ein Werkzeug sein soll „zur Lösung menschlicher Probleme... sie muss den Menschen ermöglichen, kreative Intelligenz zu entwickeln, ... eine strahlende Zukunft auf der Grundlage der gegenwärtigen Notwendigkeiten ins Auge zu fassen, und ... fähig zu sein, neue Methoden und Werkzeuge zu schaffen, um die Zukunft zu meistern.“⁶² In derselben Woche, in der dieser Artikel im Druck erschien, kam Dewey in China an.

⁶² Jay Martin, a. a. O., S. 316. “Dewey is a great revolutionist in the history of philosophy. ... the basis of Dewey’s thought, Shiyan explained, was that philosophy should be an instrument for solving human problems. ...It must enable people to have creative intelligence, ...envisage a bright future on the basis of present needs, and ... be able to create new methods and tools to realize the future.”

Drei Tage nach der Ankunft der Deweys in Peking bricht die so genannte „Vierte – Mai – Bewegung“ dort aus, Aufstände der Studenten gegen die Regierung. Mit Hilfe von Hu Shih, einem früheren Doktoranden, erkennt Dewey die Tragweite dieses Ereignisses. Die Leitgedanken der Revolte waren „die Notwendigkeit der Veränderung der Erziehung; Angriffe auf die familiäre Ordnung; Diskussion des Sozialismus; demokratische Ideale; alle Arten von Utopias.“⁶³ Entsprechend wird Dewey, der als einfacher Tourist nach China gekommen ist, als der Revolutionär begrüßt und Tausende von Chinesen warten begierig darauf, von ihm zu hören. Sein auf zwei Monate geplanter Aufenthalt in China dehnt sich folgerichtig über 26 Monate aus. Dewey empfindet seinen Aufenthalt in China als „wundervoll“ wozu, wie er sich ausdrückte, herrliche Ahnungslosigkeit bezüglich der chinesischen Kultur nicht unwesentlich beiträgt.⁶⁴ Wie produktiv Dewey in China ist, lässt sich am Umfang der 133 gegebenen Vorlesungen und an den fast 40 Artikeln über die Politik, Kultur, Erziehung und Psychologie in China ablesen.

In Ostasien beschränkt sich das Interesse am Westen auf den materiellen Fortschritt, vermerkt Dewey. Erst seit kurzem wüssten die chinesischen Intellektuellen, dass westliche Ideen und Denkweisen wichtiger als ihre Schlachtschiffe und Dampfmaschinen seien. Selbst in der „Vierten – Mai - Bewegung“ sieht Dewey – trotz des äußeren Anscheins – keine spezifisch politische Bewegung, sondern die Bekundung eines neuen Bewusstseins, eines geistigen Erwachens junger Menschen, die durch die Schulbildung zu der Notwendigkeit einer neuen Geisteshaltung, einer neuen Denkweise aufgerüttelt worden sind.

⁶³ Jay Martin, a. a. O., S. 317. “the need of educational change; attacks on the family system; discussion of socialism; of democratic ideals; of all kind of utopias.”

⁶⁴ Vgl. Jay Martin, a. a. O., S. 318.

Deweys China-Bild wird durch seine zahlreichen und regelmäßigen Berichte für die Zeitschriften „The New Republic“ (Washington 1920) und „Asia“⁶⁵ (New York 1920) sehr deutlich. Dazu sind einige Anmerkungen notwendig:

Ursprünglich wollte Dewey nur eine Urlaubsreise in den „Orient“ unternehmen. Mit der Geschichte, dem Denken und mit den aktuellen Verhältnissen in China war er nicht vertraut. Bei der Lektüre seiner Zeitschriftenartikel in chronologischer Reihenfolge fällt auf, dass Dewey sich sehr schnell mit den chinesischen Verhältnissen vertraut machte, wozu hauptsächlich seine fast täglichen Diskussionen vor allem mit Hu Shih und auch mit Jiang Meng-lin beitrugen. In seinem letzten aus China in die Vereinigten Staaten gesandten Artikel scherzt Dewey sogar, dass er einem „engen chinesischen Freund“ den kompletten Inhalt seiner Berichte über Gesellschaft und Politik in China verdanke, so dass dieser ihn des geistigen Diebstahls bezichtigen könne. Um Deweys Berichte richtig einschätzen zu können, muss man sich stets vor Augen halten, dass die dort dargestellte Sicht der Dinge im Wesentlichen diejenige von Hu Shih und der Fraktion der liberalen Intellektuellen ist, die den Primat der Kulturreform über die politische Reform fordern und die Einführung eines liberalen demokratischen Systems in China befürworten. Im weiteren Verlauf der politischen Entwicklung Chinas wird gerade diese Fraktion weitgehend zur Bedeutungslosigkeit herabsinken.

Dewey resümiert die Ereignisse in China in seinem Artikel „New Culture in China“ (1921) für die amerikanische Leserschaft so: „... die heutige Situation wird von zwei herausragenden Überzeugungen beherrscht, der Überzeugung der Notwendigkeit einer Kulturreform

⁶⁵ Asia, veröffentlicht von der American Asiatic Association, New York, NY, ursprünglich bis 1917 unter dem Namen „Journal of the American Asiatic Association“ erschienen, seit 1942 unter dem Titel „Asia and the Americas“ ISBN 0891-3536.

vor jeder anderen Reform und die Bevorzugung derjenigen politischen und kulturellen Führer, die einen entschieden chinesischen Weg suchen, gegenüber solchen die für die Einführung und die Nachahmung ausländischer Methoden, seien sie aus dem Westen oder aus Japan, plädieren ...“⁶⁶. Gerade hier zeigt sich, dass das von Dewey in seinem Zeitschriftenartikel entworfene Bild Chinas fast ausschließlich die Vorstellungen und Wünsche seiner unmittelbaren Gastgeber wiedergab, die alle die gleiche Meinung bezüglich der weiteren Entwicklung Chinas miteinander teilten. Im historischen Rückblick kann man zweifelsohne sagen, dass dieses China-Bild mit den tatsächlichen Kräfte- und Interessensverhältnissen im China jener Zeit ziemlich wenig zu tun hatte.

Wie wenig Dewey die Möglichkeit eines kommunistischen Umsturzes in China für wahrscheinlich hält, mögen die folgenden Ausführungen erläutern.

Ein Colonel Drysdale vom Office of Military Intelligence will über die US – Botschaft in Peking von ihm wissen, wie er angesichts der Unruhen in China und der Instabilität seiner Regierung die Möglichkeit einer kommunistischen Revolution einschätze. Dewey erläutert in seinem Bericht an das Office, dass er inzwischen neun Provinzen besucht habe und den Einfluss des Bolschewismus auf „Lehrer, Schriftsteller und Studenten, die manchmal als radikal bezeichnet würden“ als minimal einschätze. Jedoch betont er, dass viele ganz sicherlich „ziemlich radikalen sozialen und wirtschaftlichen Ideen“ anhängen. Über die Studenten teilt er mit, dass sie „neuen Ideen und

⁶⁶John Dewey, New Culture in China, in: MW Vol. 13,, p. 108. “ ... the two things that stand out today as active and dominant features of the situation are the need of reform in culture as an antecedent of other reforms, and a tendency for leadership to revert to those who are distinctively Chinese in their attitude, as over against those who would introduce and copy foreign methods, whether from the West or from Japan.”

Projekten des gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels sehr zugeneigt wären. ... Sie seien praktisch alle Sozialisten und einige von ihnen nennen sich Kommunisten. Viele von ihnen glauben, dass die russische Revolution eine feine Sache wäre.“ Aber Dewey gibt des Weiteren zu bedenken, dass „der ganz soziale und wirtschaftliche Hintergrund fehlte, der den Bolschewismus zu einer in die Praxis umsetzbare Alternative mache.“⁶⁷ Obwohl oder vielleicht gerade weil Dewey mehrere Führer der chinesischen kommunistischen Partei kennt, prognostizierte er, dass die Kommunisten in China nicht an die Macht gelangen würden.

Die chinesische kommunistische Partei wird im Mai 1920 von Chen Du-xiu und Li Da-zhao gegründet. Beide unterstützten die „Neue Kulturbewegung“ und sind Freunde und Kollegen von Hu Shih, der seinerseits wohl Dewey am nächsten steht. Darüber hinaus befürworten sie Deweys Pragmatismus. Chen unterzeichnet 1919 zusammen mit Hu Shih das „Manifest“ im pragmatistischen Magazin „Neue Jugend“. Dewey selbst ist ein Verbündeter der Sozialisten und unterstützt nachdrücklich die Belange von Arbeitern, der Arbeitswelt, der Gewerkschaften und eines genossenschaftlichen Gemeinwesens, Deweys soziale Philosophie ähnelt einer sehr bodenständigen Version des Gildesozialismus, insbesondere lehnt er die spezifischen Grundgedanken des Marxismus fast vollständig ab, obwohl er das sowjetische Experiment mit dem Sozialismus interessiert beobachtet. Er lehnt den dialektischen Materialismus zu Gunsten des Experimentalismus ab, er favorisiert Zusammenarbeit an Stelle des Klassenkampfes, evolutionäre Verbesserung anstatt revolutionärem

⁶⁷ Jay Martin, a. a. O., S. 321. “Quite radical in their social and economic ideas.” “much inclined to new ideas, and to projects of social and economic change....They are practically all Socialists, and some call themselves Communists. Many think the Russian revolution a very fine thing.” “the whole social and economic background of Bolshevism as a practical going concern is lacking.”

Umsturz, Freiheit des Denkens anstatt Parteidisziplin, die Einheit von Mittel und Zweck an Stelle deren Trennung. Von allem lehnt er Gewalt als Mittel zur Veränderung ab und vertraute auf die von friedlicher Evolution bewirkte Veränderung. Kurz, er ist ein ergebenen Sozialist aber ein erbitterter Gegner des Marxismus – Leninismus.⁶⁸

In China argumentierte Dewey regelmäßig und explizit gegen den Bolschewismus, indem er hervorhebt, dass der Marxismus keine angemessene Grundlage ist, auf der eine gerechte, demokratische Gesellschaft erreicht werden kann. Ihm ist aber klar geworden, dass für die jungen Chinesen die Idee der „Revolution“ das absolut Größte ist und dass der allgemeine Drang nach Revolution schließlich von jedem erfüllt werden könnte. Entsprechend zieht er durchaus in Betracht, dass die radikalste Revolution über die am meisten Nutzen bringende siegen könnte. Aus seiner Sicht ist es folgerichtig, dass die chinesische Revolution sich in Deweyschem Sinne entwickeln soll, nämlich als Evolution. Im September 1920 gibt er die folgende Analyse: „Die ganze Stimmung unter der jüngeren Generation ist revolutionär, da sie ihrer alten Institutionen so leid sind, dass sie annehmen, dass jede Veränderung eine Verbesserung bringen wird – je extremer und vollständiger die Veränderung sein würde, desto besser Dies ist eine glänzende Gelegenheit, um die Psychologie vom revolutionären Idealismus zu studieren.... Da eine längere demokratische Tradition fehlt ... scheint den liberal Denkenden jeder Gedanke gleich von der Tradition.“⁶⁹

⁶⁸ Vgl. Jay Martin, a. a. O., S. 322.

⁶⁹ Jay Martin, a. a. O., S. 323. “The whole temper among the younger generation is revolutionary, they are so sick of their old institutions that they assume any change will be for the better – the more extreme and complete the change, the better. And they seem to me to have little idea of the difficulties in the way of any constructive change (this) is a wonderful chance to study the psychology of revolutionary idealism Not having any (long – standing democratic tradition or) background To the liberals here

Dieser Hang, so scheint es Dewey, gibt dem Marxismus eine Chance in China, denn seine Propagandisten bieten den Kommunismus als die radikalste Lösung für die chinesischen Probleme an. Trotz dieser psychologischen Komponente und der Tatsache, dass die Sowjets in China propagandistisch tätig waren und dass „die allgemeine Ausstrahlung des Tatbestands der Größe der russischen Revolution“ unübersehbar war, beharrt Dewey auf seiner festen Überzeugung, dass es in China für den Bolschewismus keinerlei soziale oder ökonomische Basis gäbe. Zwischen 1920 und 1950 bleibt Dewey unter den führenden amerikanischen Intellektuellen beinahe der einzige, der einerseits Sozialismus nachdrücklich unterstützt und andererseits Marxismus strikt ablehnte. China erscheint Dewey als Anziehungspol schwankender Veränderungen. Obwohl der Zusammenbruch einst hochverehrter Traditionen jede beliebige Idee, insofern sie nur neu ist, attraktiv erscheinen lässt, rät Dewey zur stetigen Fortentwicklung der Vergangenheit. Der Meinung junger Chinesen, dass die Institution „Familie“ gänzlich abgeschafft werden sollte, setzt Dewey das Konzept der Entwicklung zur egalitären Familie entgegen. Anstatt der in revolutionären Köpfen Platz greifenden Idee der Promiskuität der Geschlechter, schlägt Dewey Zurückhaltung und verantwortungsvollen Gebrauch der Freiheit vor. Für die Radikalen bedeutet der Zusammenbruch der Ehrerbietung gegenüber den Eltern die Ablösung von den Eltern und die Überzeugung, dass alle Kinder von öffentlichen Einrichtungen versorgt werden sollten, wohingegen Dewey die Bedeutung der Erziehung gerade durch die Eltern hervorhebt. Als jedoch 1949 die Kommunisten endgültig die Macht in China errungen haben, wird Dewey ziemlich schnell klar, dass sein Einfluss in China abrupt enden wird, er sagt: „Nach ihrer Bolschewisierung wird mein Name nur noch Dreck sein – der Philosoph des imperialistischen, bürgerlichen

anything is likely to be as true as anything else, provided only it is different.”

Kapitalismus.“⁷⁰ Zur Illustration des Ansehens das Dewey in China genießt, sei erwähnt, dass ihm 1938 von der Guomindang Regierung das blaue große Band des Jadeordens für seine Beiträge zur chinesischen Erziehung verliehen wurde. Sogar 1942 ist das US-State-Department von Deweys gewaltigem Einfluss so sehr überzeugt, dass es ihn bittet, eine Botschaft an das chinesische Volk zu richten, die dann in Tausenden von Flugblättern in ganz China verstreut werden soll, und die Chinesen ermutigen sollte, weiter gegen die japanischen Invasoren zu kämpfen. In Deweys Botschaft lesen wir: „Euer Land und mein Land lieben den Frieden und haben keinerlei Absichten auf andere Nationen. Wir wurden beide ohne Gründe und ohne jegliche Warnung von einem blutrünstigen und verräterischen Feind angegriffen.... Wir sind nun Genossen in einem gemeinsamen Kampf.“⁷¹

China eilt auf eine stürmischen Revolution zu, die einerseits fremdenfeindlich, andererseits gegen die Militärdiktaturen gerichtet ist. Die Studentenbewegung spaltete die Schulen und Colleges. Nach 1928 repolitisiert die neue nationale Regierung die Erziehung als Werkzeug des Staates. Dewey hat zuviel vorausgesetzt – ein stabiles politisches Milieu, Rechtsschutz für die einzelne, Zeit für schrittweise Verbesserungen. Der Problemlösende Experimentalismus, Deweys Denken, das Hu Shih in Peking gegen die Ideologen des Marxismus-Leninismus anführte, exponierte ihn und lässt ihn schließlich scheitern.

⁷⁰ Jay Martin, a. a. O., S. 327. “Now that they are Bolshevized my name will be mud – the philosopher of Imperialistic bourgeois capitalism.”

⁷¹ Jay Martin, a. a. O., S. 326. “Your country and my country love peace and have no designs on other nations. We are alike in having been attacked without reason and without warning by a rapacious and treacherous enemy.... We are now comrades in a common fight.”

Tatsächlich bleibt der dem Konfuzianismus inhärente Gedanke - das Primat des Wissens und seine Verbreitung durch Erziehung erhalten. Für Dewey ist dies der Ort, an dem die Wiedergeburt der chinesischen Kultur mit Hilfe des Pragmatismus ohne kulturellen Identitätsverlust erfolgen kann. Als Dewey am 11. Juli 1921 Shanghai verlässt, ist dort gerade die chinesische Kommunistische Partei in ihrer Gründung begriffen. Das revolutionäre China hatte die beste liberale Erziehung erhalten, wandte sich aber in seiner weiteren Entwicklung den Gedanken von Marx und Lenin zu. Der Glanz der höheren Bildungsanstalt der Columbia University beginnt der Ausstrahlung der Komintern zu weichen.

In China ist Deweys pädagogischer Einfluss gegenüber seinem philosophischen Einfluss größer und nachhaltiger. Aus dieser Tatsache ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie groß war der Einfluss John Deweys in China?
2. Wie beeinflusste er die chinesische Pädagogik?
3. Welche konkreten Ereignisse beeinflussten die chinesische Pädagogik?

Hu Shih betont 1921: „Seit China mit westlichen Ausländern Kontakt hatte, gab es Niemanden, der einen größeren Einfluss auf die chinesische Pädagogik hatte, als John Dewey.“⁷²

Ou Tsuin-chin, Präsident des New Asia College in Hongkong und lebenslanger Anhänger der Erziehungsphilosophie Deweys, bemerkt: „Der Einfluss Deweys auf die chinesische Erziehung ist grundsätzlich und umfassend. Dieser Einfluss entwickelte sich einerseits durch Vorträge für Erzieher, die Dewey hielt, als er selbst in China war, und andererseits durch seine Veröffentlichungen, von denen fast alle ins

⁷² Hu Shih, Dewey und China, Tongfang Zeitschrift, Nr., 18 / 13, 1922, S. 121.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

Chinesische übersetzt wurden sowie durch seine herausragenden Schüler, die im chinesischen Erziehungssystem führende Positionen innehatten.⁷³

Wu Sen behauptet: „John Deweys Ideologie ähnelt, jedenfalls teilweise der chinesischen traditionellen Ideologie. Seine Gedanken ergänzen und modifizieren die chinesische Ideologie und Kultur.“⁷⁴

Das Ziel der traditionellen Denker in China war nicht Welterkenntnis um der Erkenntnis willen, sondern die Erziehung der Menschen zu richtigem Verhalten. Die Natur als solche interessierte die Philosophen Chinas nicht, sondern nur ihr Zusammenhang mit dem Menschen und dem Staat. Im vorphilosophischen Denken wurde der Kosmos nach dem Modell der irdischen Staatsordnung gedeutet, das Weltbild war „soziokosmisch“. Die klassischen Denker sprachen jedoch nicht viel über den Kosmos. Fast die gesamte Philosophie der klassischen Periode hat nur ein Hauptthema: der Mensch und der Staat. Nahezu ausschließlich wurden also Fragen der sogenannten „praktischen“ Philosophie abgehandelt: die Eigenschaften, die ein Herrscher, ein Minister, ein Untertan haben muss; die besten Methoden, den Staat zu regieren oder an die Regierung zu kommen, die richtige Strukturierung der Gesellschaft, die Pflichten der Kinder gegenüber den Eltern, die ursprüngliche Natur des Menschen vor seiner Zivilisierung, das angeborene Gute oder Schlechte des Menschen und seine Erziehbarkeit, usw. Nur der Daoismus bringt

⁷³ John Dewey, Lectures in China, 1919 - 1920, a. a. O., S. 11. “The influence of Dewey on Chinese education is general and even total. It was brought by conferences with educators while Dewey was himself in China, and also by his publications, almost all of which have been translated into Chinese, and by his outstanding students who are leaders of Chinese education.”

⁷⁴ Wu Sen, Deweys Ideologie und chinesische Kultur, Philosophie und Kultur, Vol. 6, Nr. 2 - 3, Taiwan, 1979, S.33.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

auch eine metaphysische Komponente in das philosophische Denken, daneben befasst sich aber auch Lao-tse sehr ausführlich mit Fragen der Gesellschaft.⁷⁵

Der wichtigste Grund, weshalb Deweys Reise in China einen starken Widerhall findet, liegt nicht nur an seinen Schülern, die Deweys Philosophie in China verbreiten. Der Hauptgrund liegt darin, dass Deweys Philosophie mit der konfuzianischen Philosophie, die über zweitausend Jahre das Denken der chinesischen Völker beeinflusst und geleitet hat, jedenfalls teilweise, übereinstimmt.

⁷⁵ Vgl. Hubert Schleichert, *Klassische chinesische Philosophie*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 1980.

3. Historisch-philosophische Grundlagen traditioneller Erziehung in China

3.1 Konfuzius als Grundlage und pädagogischer Leitfaden über 2500 Jahre

Der Konfuzianismus ist schlechterdings das vorherrschende philosophische System Chinas in den vergangenen 2500 Jahren. Er hat sich aus den Lehren des Konfuzius und seiner Schüler entwickelt und beschäftigt sich im Wesentlichen mit den Grundprinzipien des guten Benehmens, der praktischen Weisheit und den gesamten gesellschaftlichen Beziehungen. Entsprechend hat der Konfuzianismus die Einstellung der Chinesen bezüglich aller Fragen des täglichen Lebens, der Standards, die das gesellschaftliche Leben regeln, die persönliche Lebensplanung und die Grundlagen für alle politischen Theorien und Institutionen Chinas ganz fundamental beeinflusst und geformt.

Man beachte aber, dass der Konfuzianismus sich niemals zu einer etablierten Religion mit Kirche und Priesterschaft entwickelte, obwohl er während langer Perioden der chinesischen Geschichte und insbesondere während der Qing- (= Mandschu) Dynastie (1644 - 1911)⁷⁶ offizielle chinesische Staatsideologie war. Die chinesischen

⁷⁶ Qing-Dynastie (1644 – 1911), die Qing-Dynastie war die letzte Kaiserliche Dynastie Chinas. Ohne den Einbruch der Imperialmächte wäre diese vielleicht heute noch an der Macht. Die Qing-Dynastie wurde von den Mandschus gegründet, welche seit 1626 eine Expansionspolitik in Richtung China betrieben hatten. Seit 1635 waren sie zu einer ernsthaften Bedrohung für China geworden, 1644 nahmen sie Peking ein. Wie andere Eindringlinge vor ihnen, waren sie bereit, traditionelle chinesische Denkweisen und Philosophien, einschließlich des Konfuzianismus, zu übernehmen, um ihre Herrschaft zu festigen. Andererseits aber wollten sie

Gelehrten verehrten Konfuzius als großen Lehrer und Weisen, aber huldigten ihn niemals als persönlichem Gott. Auch Konfuzius selbst betrachtet sich niemals als göttliches Wesen, er zählte sich ganz im Gegenteil zu den ganz normalen Sterblichen (siehe 3.1.1). Die zu Ehren von Konfuzius errichteten Tempel dienten nicht, ungleich christlichen Kirchen, als Orte des Gottesdienstes, sondern gaben öffentlichen Raum für jährlich stattfindende Zeremonien, besonders am Geburtstag des Philosophen. Verschiedene Versuche Konfuzius zu einem Gott zu machen oder den Konfuzianismus zu missionieren schlugen deshalb fehl, weil seine Philosophie ganz entschieden säkularer Natur ist.

Die Prinzipien des Konfuzianismus sind in neun alten chinesischen Werken niedergelegt und von ihm selbst bzw. seinen Nachfolgern überliefert. Fünf dieser Werke, die sogenannten fünf Klassiker, entstanden schon vor Konfuzius; die restlichen „Vier Bücher“ stammen von Konfuzius selbst, Menzius und ihren Nachfolgern und enthalten ihre Lehren, Kommentare, Maxime, philosophische Grundprinzipien usw. (siehe 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4).

Als Staatsdoktrin wurde der Konfuzianismus erstmalig in der Han-Dynastie (206 v. Chr. - 220 n. Chr.) etabliert. Bemerkenswert ist, dass

das chinesische Volk unterjochen und sich als Herrenrasse etablieren. Sie ordneten statt der landesüblichen, die Kleidung der Tartaren an, die seitlich geschlossen wurde und einen hohen steifen Kragen hatte. Die chinesischen Männer mussten sich den Kopf scheren, einen Zopf tragen und die Tataren als Elite anerkennen. Selbst wenn ein Mandarin denselben Rang wie sein Manschu-Kollege bekleidete und den gleichen orangefarbenen Knopf an seinem Hut tragen durfte, war die gesellschaftliche Kluft zwischen den beiden unüberbrückbar.

von der vorangegangenen Qin-Dynastie ⁷⁷ unter legalistischer Staatsdoktrin (siehe 3.4) alle konfuzianischen Texte zerstört und Hunderte von konfuzianischen Gelehrten getötet wurden (etwa 221 v. Chr.) Erwähnenswert ist, dass Kopien aller verbotenen und verbrannten Bücher in der kaiserlichen Bibliothek aufbewahrt wurden; eine ganze Reihe ausgewählter Gelehrter durfte ebenfalls weiterhin die verbotenen Bücher besitzen. Obwohl beim Niedergang der Qin-Dynastie die kaiserliche Bibliothek in Flammen aufging, blieben trotzdem insbesondere die konfuzianischen Schriften erhalten, da sie von einer ausreichenden Zahl von Gelehrten memoriert worden waren und diese aus ihrem Gedächtnis die Texte rekonstruieren konnten.

Der Han-Konfuzianismus war wohl deshalb so erfolgreich, weil in dieser Zeit das Erziehungssystem gemäß den Lehren von Konfuzius gestaltet wurde. In der auf die Han-Dynastie folgenden Zeit gewannen Daoismus (siehe 3.2) und Buddhismus (siehe 3.5) beträchtlicher Einfluss in China. Nichtsdestoweniger wurden die konfuzianischen Klassiker von den Gelehrten weiterhin fleißig studiert.

⁷⁷ Qin-Dynastie (221 – 206 v. Chr.), aus dem Fürsten Ying Zheng wurde nach dem Sieg der selbsternannte „Erste Kaiser von Qin“. Er schuf mit eiserner Härte das erste gesamte Chinesische Reich. Im Norden begann er die Große Chinesische Mauer zu bauen. Um seine Macht zu stärken und um andere an einem Sturz seiner Dynastie zu hindern, ließ er die Waffen einschmelzen und einflussreiche Familien wurden nach Xi’an umgesiedelt, so dass er sie besser im Blickfeld hatte. Viele Menschen waren gegen seine Politik, da sie hohe Steuern bezahlen und für den Kaiser arbeiten mussten. Ganz besonders Schriftsteller und Konfuzianer stellten sich gegen den neuen Kaiser. Dessen Minister befahl daraufhin eine große Bücherverbrennung und viele Intellektuelle wurden hingerichtet. Schon der Zweite Kaiser von Qin scheiterte: Zwangsrekrutierte Bauern stürzten ihn im Jahr 206 v. Chr., die Qin-Dynastie war sehr kurz, aber für die chinesische Entwicklung sehr wichtig.

Während der Tang-Dynastie (618 – 907), einer Zeit des Friedens und des Wohlstands und von den meisten Historikern als Höhepunkt chinesischer Kultur betrachtet, wurde der Konfuzianismus offiziell gefördert. Höchste bürokratische Positionen in der Verwaltung des Staates wurden fast ausschließlich konfuzianisch gebildeten Gelehrten anvertraut.

In der folgenden dynastischen Periode, der der Song (960 – 1279) entstand ein neues System konfuzianischen Denkens, der Neokonfuzianismus, der neben den konfuzianischen Elementen auch wesentliche Komponenten des Daoismus und des Buddhismus enthielt (siehe 3.6). Zentraler Denker dieser Wiederbelebung des Konfuzianismus während der Song-Periode war Zhu-Xi (1130 – 1200). Seine Kommentare zu den konfuzianischen Vier Büchern waren so überzeugend, dass sie ab 1313 bis 1905 als obligatorisch für die Prüfungen der zukünftigen chinesischen Staatsbeamten galten und damit ganz entscheidend zur Verankerung konfuzianischer Ideen in der chinesischen Kultur beitrugen.

„Der Konfuzianismus war die Quelle und das Fundament der Erziehung und Bildung des gesamten Volkes, insbesondere der Politiker, der Beamten und Gelehrten. Er hat bis auf unsere Zeit Chinas geistiges Antlitz geformt. Er hat die Politik des Reiches mitbestimmt, dem privaten, öffentlichen und sozialen Leben Rhythmus, Würde und Würze verliehen; er hat der Literatur Gedanken, Form und Ziel gegeben. China ist ohne den Konfuzianismus nicht zu verstehen. Er beherrschte das ganze Leben. Selbst die Schönen Künste, wie Malerei und Musik, standen unter seinem Einfluss oder vielmehr in seinen Diensten. Die Regierung des Landes ruhte auf konfuzianischen Prinzipien. Um Beamter werden zu können, musste der Bewerber die kanonischen Bücher studieren und

geschickt handhaben.“⁷⁸Während der Daoismus, der Legalismus und Buddhismus befanden sich zum Konfuzianismus in einem kompensatorischen Verhältnis und beeinflussten die Erziehung in relativ bescheidenem Ausmaß.

3.1.1 Kurze Biographie von Konfuzius

Der Stammherr des Konfuzianismus - Konfuzius⁷⁹ - ist ein großartiger Denker, Politiker und Erziehungswissenschaftler der chinesischen Feudalzeit. Konfuzius ist einer der wichtigsten Begründer der Philosophie, Ethik, Gesellschaftspolitik, Geschichtswissenschaft, Erziehungswissenschaft und anderer wichtiger Bereiche der chinesischen feudalen Kultur. Über 2000 Jahre lieferten seine Lehren den Politikern, Verwaltungsbeamten und Schulmeistern des chinesischen Kaiserreiches die Verhaltensregeln. Bis zur kommunistischen Revolution 1949 waren der Konfuzianismus und die chinesische Lebensweise so verwoben, dass sie mehr oder weniger gleichzusetzen waren. Konfuzius hat viele nützliche Beiträge zur

⁷⁸ P. Eugen Feifel, S.V.D., Geschichte der chinesischen Literatur - mit Berücksichtigung ihres geistesgeschichtlichen Hintergrundes, dargestellt nach Nagasawa Kikuya: Shina Gakujutsu Bungeishi, wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1959, S. 14.

⁷⁹ Konfuzius (551 v. Chr. - 479 v. Chr.), Vorname Qiu, heißt eigentlich Kung-tse, der Name wird später im Abendland latinisiert Konfuzius (Confutius) genannt. Er lebt in der späteren Frühlings- und Herbstperiode (770 v. Chr.- 476 v. Chr.), einer Zeit der großen gesellschaftlichen Veränderung, in der China vom System der Sklaverei zum Feudalismus übergeht. Spektakuläre Neuerung in seinem Denken ist sein Eintreten für das Prinzip einer moralischen selbstverantwortlichen Haltung vor dem Hintergrund einer amoralischen Feudalgesellschaft.

chinesischen, fernöstlichen und sogar zur weltweiten Zivilisation und Kultur geleistet.

Konfuzius wurde 551 vor Christus im Fürstentum Lu, im Südwesten der heutigen Küstenprovinz Shandong in Nordost-China als der zweite Sohn des Burgvogts von Zhou (in der „Gesellschaft Lu“, Shandong) geboren. Er stammte von sehr altem, jedoch verarmtem Adel ab. Angeblich soll er ein direkter Abkömmling der Könige der Shang-Dynastie⁸⁰ gewesen sein. Im Alter von drei Jahren stirbt der Vater von Konfuzius. Seine Mutter kehrt darauf in die Heimat ihrer Familie zurück, wo Konfuzius in ärmlichen Verhältnissen aufwächst und schon in sehr jungen Jahren zum Unterhalt der Familie beitragen muss. Schon bald arbeitet er als Verwalter landwirtschaftlicher Lagerbetriebe und als Administrator großer Viehzüchtereien. Mit 19 Jahren heiratet er und ein Jahr später wird sein erster und einziger Sohn geboren, wofür er vom Landesfürsten einen Karpfen als Geschenk erhält. An dieser Stelle sei erwähnt, dass der Karpfen in China das Symbol des Wohlstands ist und das Geschenk dem Wunsche des Landesfürsten Ausdruck gibt, dass dem Sohn von Konfuzius Wohlstand beschert sein solle. Konfuzius hat wohl auch deshalb seinem Sohn den Namen „Li (Karpfen)“ gegeben.

Als Konfuzius 23 Jahre alt ist, stirbt seine Mutter. Seine Mutter und ihre Familie respektierten die überlieferten Gebräuche und Riten sehr, die auch Konfuzius während seiner Jugend zu verinnerlichen lernte. Deshalb überrascht es nicht, dass er sich aus Trauer über den Tod der Mutter für 27 Monate von allen seinen Ämtern zurückzieht. Neben

⁸⁰ Shang-Dynastie (1600 v. Chr. – 1066 v. Chr.) wurde von Tang gegründet, nachdem er die Xia-Dynastie besiegt hatte. In der Shang-Dynastie gab es hochentwickelte Landwirtschaft, Viehzucht und Handwerk. Es wurden bereits Seidenraupen gezüchtet und Bronze verarbeitet. Das Herrschaftsgebiet der Shang-Dynastie war nur auf jetziges Mittelchina beschränkt, das den heutigen Provinzen Shanxi, Hebei und Henan entspricht.

den überlieferten Sitten und Bräuchen studiert Konfuzius während seiner Jugend gründlich die sechs klassischen Künste: "Li (Riten)", "Yue (Musik)", "She (Schießen)", "Yü (Verteidigung)", "Shu (Literatur)", "Shu (Rechnen)".

Mit 32 Jahren reist Konfuzius nach Lo, der Hauptstadt des alten Zhou Reiches, um dort als Meister und Lehrer zweier Zöglinge der Adelsfamilie Mong tätig zu sein. Dort empfängt er entscheidende Impulse für seine weitere geistige Entwicklung. Insbesondere wird er mit der alten Kultur und Musik der Zhou vertraut und begegnet Lao-tse⁸¹. Nach seiner Rückkehr als angesehener Weiser in seine Heimat schließen sich ihm Schüler an.

35-jährig begleitet er den Fürsten Zhao ins Exil in Qi, wo er in Gesprächen und im Verkehr mit dem Fürsten Jing reiche innere Erfahrungen sammelt. Im selben Jahr kehrt er in seine Heimat Lu zurück und lebt in Abgeschiedenheit und ohne Ämter. Die politischen Verhältnisse erlauben ihm kein öffentliches Wirken. Er vertieft sich in das Studium der alten Sitten, der Musik und der Exegese alter Urkunden. Sein Ruf breitet sich weiter aus und die Zahl seiner Schüler wächst weiter an. Er editiert die vier klassischen Bücher „Shi (Lieder)“, „Shu (Literatur)“, „Li (Riten)“, „Yue (Musik)“, und formuliert seine eigene Lehre, den Konfuzianismus, in den er alle seine bisher gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse integriert.

Mit 50 Jahren wird Konfuzius Gouverneur von Zhong-du im Staat Lu und führt dort eine neue Ordnung ein. Als 51 jähriger wird er Minister des Fürsten von Lu, wo Konfuzius durch seine Geistesgegenwart den Fürsten vor einem Anschlag rettet. Nachdem er Minister für öffentliche Arbeiten und Justizminister war, wird er durch Intrigen zu Fall gebracht und verlässt den Staat Lu. Von seinen Schülern begleitet, wandert er die nächsten 13 Jahre (er ist am Ende dieser

⁸¹ Siehe Fußnote 94.

Zeit 69 Jahre alt) durch ganz China. Er kehrt nach Lu zurück und lebt dort ohne Ämter, ganz mit der Redaktion und der Ordnung der Urkunden des Altertums beschäftigt. Dabei entstehen seine Werke „Das Buch der Urkunden“, „Das Buch der Lieder“, „Das Buch der Wandlungen“. Ein Jahr nach seiner Rückkehr in die Heimat, er ist jetzt 70 Jahre alt, sterben sein Sohn und sein Lieblingsschüler Yan-hui. Mit 72 Jahren stirbt Konfuzius und wird auf dem Friedhof in Qu-fu begraben.

Abschließend sei erlaubt eine Passage aus einer Würdigung von Konfuzius durch den deutschen Philosophen Karl Jaspers zu zitieren: „Sein Wesen wirkt hell, offen, natürlich. Jede Vergötterung seiner Person wehrt er ab. Er lebt gleichsam auf der Straße, als ein Mensch mit seiner Schwäche...Konfuzius ist in China das erste sichtbare großartige Aufleuchten der Vernunft in ihrer ganzen Weite und Möglichkeit, und zwar in einem Mann aus dem Volke.“⁸²

3.1.2 Lehre und Wirkungsgeschichte

Konfuzius sammelte viele Schüler um sich und trug ihnen seine Lehren vor. Es besteht wohl eine gewisse Ähnlichkeit der Schule des Konfuzius mit denjenigen der griechischen Philosophen der Antike. Konfuzius vermittelte seine Gedanken an die Schüler hauptsächlich in Gesprächen, die bei Spaziergängen, oder unter einem Baum ruhend, geführt wurden. Hin und wieder hielt Konfuzius seinen Schülern einen Vortrag, meist aber wurden die Gedanken in Frage und Antwort ausgetauscht. Er soll insgesamt dreitausend Schüler gehabt haben, darunter galten 72, mit Yan Hui an der Spitze, als hervorragende Schüler, die alle angebotenen Lehrinhalte beherrschten und später im Konfuzius-Tempel mitverehrt wurden. Die Schüler stammten aus

⁸² Karl Jaspers, Die maßgebenden Menschen, R. Piper & Co. Verlag, München, 1964, S.157.

mehreren Teilstaaten, das Alterspektrum der Schüler zeigt eine Spannweite von etwa 50 Jahren. Der Älteste war Qin Shang (vier Jahre jünger als Konfuzius) und der Jüngste Gongsun Long (53 Jahre jünger als Konfuzius). Es kam auch vor, dass zwei Generationen aufeinander folgend bei Konfuzius studierten, wofür Yan Hui und sein Vater ein Beispiel sind. Aus den Textbüchern, die er für den Unterricht verwendet, gehen die sechs „Klassiker“ hervor: Shu-jing („Buch der Urkunden“), Shi-Jing („Buch der Lieder“), Li („Buch der Riten“), Yue-jing („Buch der Musik“), Chun-qiu („Chronik von Lu“) und I-Jing („Buch der Wandlung“) Konfuzius selbst hat keine Schriften in engerem Sinne hinterlassen. Zugeschrieben wird ihm die recht trocken geschriebene Chronik von Lu „Chun - Qiu“ (Frühlings- und Herbstchronik). Er ist allerdings kein Religionsstifter in dem Sinne, dass er eine neue Offenbarung brachte. Er übernahm von der alten hoch entwickelten Kultur, die schon im Verfall war, den Ahnendienst und das Opfer des Kaisers, des Himmelssohnes. Indem er sie neu belebte und die inneren Werte gegen die äußeren stellte, die Macht des Geistes gegen die Macht der Gewalt, schied er zugleich alles aus, was sich an Kulte niederer Art, an Zauberwesen und Aberglauben fand. Seine Aussprüche sind in den auf seine Jünger zurückgehenden „Si-shu“ (Vier Bücher) überliefert; diese enthalten: „Lun - yü“ (Gespräche), die „Da - xue“ (Große Lehre), das von seinem Enkel verfasste Buch „Zhong - yong“ (Mittelmaß) und die Werke des Menzius. Die kanonischen Schriften sind vermutlich von Konfuzius redigiert worden („Shi – Jing (Buch der Lieder)). Unter Kaiser Shih Huang - ti wurden die Konfuzius zugeschriebenen Schriften verbrannt (221 v. Chr.), da man die in ihnen beschriebene Darstellung vom Idealstaat des Altertums als Ablehnung des Staates der Qin verstand.

Zu seinen Lebzeiten hatte Konfuzius keine bedeutende Stellung in der geistigen Szene Chinas. Die auf ihn zurückgehende „konfuzianische Schule“ war nur eine der „hundert blühenden Blumen“ und stand in einem Konkurrenz-Verhältnis zu vielen anderen philosophischen und pädagogischen Strömungen. Einfluss und Wirkung der Lehre des

Konfuzius auf die chinesische Kultur sind jedoch bedeutend, ihre einzigartige Stellung geht auf die Han - Dynastie (206 v. Chr. bis 220 n. Chr.) zurück. Die Wende fand in der Zeit des Kaisers Wu der Han-Dynastie statt, der eine Politik der Konfuzianisierung des Staates, der Zurückweisung aller anderen Schulen und Alleinherrschaft des Konfuzianismus durchführte. So wird etwa 200 Jahre nach dem Tode von Konfuzius seine Lehre ein wesentlicher Bestandteil chinesischer Kultur. Am großen Erfolg der Han-Dynastie, die über 400 Jahre blühte, dürften die Konfuzianischen Prinzipien einen wesentlichen Anteil gehabt haben. Seitdem gewann der Konfuzianismus immer mehr an Bedeutung und stieg schließlich zu der Staatsideologie auf, die mächtigen und nachhaltigen Einfluss auf alle Lebensbereiche Chinas ausübte. Auf dem Gebiet der Erziehung wurde Konfuzius derart „vergöttert“, dass jeder Zweifel an der Richtigkeit und Durchführbarkeit seiner pädagogischen Lehre als Hochverrat und Ketzerei galt. Ein halbes Jahrhundert später wurde ihm in seinem Heimatort ein Tempel errichtet. 555 n. Chr. verordnete ein kaiserlicher Befehl, dass in jeder Provinzhauptstadt des Reiches für Konfuzius ein Tempel errichtet werden sollte. Ein Edikt von 1906 stellte ihn den höchsten Gottheiten des Himmels und der Erde gleich.

3.1.3 Menzius und die „humane Herrschaft“

Die Gedanken, dass der Herrscher menschlich tugendhaft sein sollte, sich um das Volk sorgen und Verständnis für dieses haben sollte, hat der Nachfolger des Konfuzius -- Menzius⁸³ -- unter dem Terminus

⁸³ Menzius (372 v. Chr. - 289 v. Chr.), Konfuzianischer Klassiker, sein Familienname Meng, Name Ke, wird mit Ehrennamen Mengzi genannt, woraus der latinisierte westliche Name Menzius entstand. Er war ein Schüler des Enkels von Konfuzius, lebte in den Streitenden Reichen (475 v. Chr. - 221 v. Chr.), verehrte Konfuzius in seinem ganzen Leben. Er war der größte

„humane Herrschaft“ weiter entwickelt. Sein Werk erzielte im Laufe der Jahrhunderte auf Grund seiner Klarheit ein so großes Ansehen, dass es im 12. Jahrhundert von Zhu-Xi⁸⁴ in den Kanon der klassischen Werke aufgenommen wurde. Bei Menzius hatte sich bereits die Ansicht herausgebildet, dass „das Volk das Wichtigste, der Staat das Zweitwichtigste ist, und der Herrscher daneben den dritten Platz einnimmt“. Er stellte die These auf: „Min Kui Jun Qin“, was bedeutet: Das Volk ist wertvoller als der Monarch. Dieses Denken beinhaltet schon wichtige Ideen westlicher Staatstheorie der Gegenwart. Er entwickelte die Theorie der natürlichen Güte des Menschen und stand damit im Gegensatz zu Hsün-tse.⁸⁵(Siehe 3. 1. 4.) Nur mangelnde Erziehung kann den Menschen schlecht werden lassen. Gute Erziehung hingegen bringt die natürlichen Anlagen zu voller Entfaltung. Menschen sollten daher mehr nach ihrer Erziehung als nach ihrer Herkunft beurteilt werden. Die Grundlage humaner Regierung ist die gerechte Verteilung des Bodens. Verhält sich ein Fürst nicht gültig, so gibt das dem Volk das Recht zum Aufstand.

Bezüglich der Natur des Menschens glaubt Menzius, dass sie weder gut noch böse ist. Er ist überzeugt, dass das moralische Urteilsvermögen, was bedeutet „recht zu handeln“ (liang nung), und „zu wissen, was recht ist“ (liang dsche), dem Menschen angeboren ist. Daneben verlangt er, dass der Mensch seine Gelüste streng kontrolliert und begrenzt und entsprechend ein einfaches und bescheidenes Leben führt. Er war der Überzeugung, dass die Bewahrung der Unmittelbarkeit des Gefühls nötig sei und dass die

und einflussreichste der konfuzianischen Schulen und der „zweite Heilige“ Chinas.

⁸⁴ Siehe Fussnote 102. Zhu-xi (1130 - 1200), er gehörte in die Zeit der Nan-Song-Dynastie (1127 – 1279). Er war der großer Gelehrter und hat ein gewaltiges Werk hinterlassen. Er ist bestimmend für die Gestalt des Konfuzianismus unserer Tage.

⁸⁵ Siehe Fussnote 88.

Kenntnis des eigenen Herzens die Kenntnis der Wesensnatur des Menschen zur Folge habe. Die Natur des Menschen kennen, ist für ihn gleichbedeutend damit, den Himmel zu kennen. Er ist der erste, der den Vorrang des Seelenadels vor dem Gesellschaftsadel kompromisslos vertrat und dies auch in seinem eigenen Verhalten praktizierte. So bewies er gegenüber den Herrschern seiner Zeit eine große Unabhängigkeit des Geistes, was die folgende Episode eindrücklich zeigt. Als er eines Tages einen der Fürsten besuchen wollte und dieser ihm ausrichten ließ, dass er erst am nächsten Tag erscheinen solle, ließ er ihm sagen, dass er morgen krank sein werde. Das veranlasste den Fürsten, ihn sofort zu empfangen. Dabei erläuterte Menzius ihm, dass er als Untertan seinem Fürsten Gehorsam schulde, dass sich aber Rechte und Pflichten umkehren, wenn er zum Fürsten als Ratgeber und Lehrer der Weisheit komme. Hierin erkennen wir auch eine gewisse demokratische Gesinnung von Menzius. Beim Umgang der Menschen miteinander definiert er fünf fundamentale Beziehungen: nämlich die zwischen Herrscher und Untertan, zwischen Vater und Sohn, zwischen Mann und Frau, zwischen älterem und jüngerem Bruder, zwischen Freund und Freund, wobei nur die letzte Beziehung von gleichberechtigten Personen ausging. Die hierarchische Auffassung und das starr festgelegte System von Über- und Unterordnung, wie es für das gesellschaftliche sowie familiäre Leben verordnet wird, betrifft insbesondere das Verhältnis von Alt und Jung sowie für das zwischen Mann und Frau.⁸⁶

Menzius Einfluss ist wohl die Reinigung des chinesischen Denkens von Magie und feudaler Gesinnung und seine Gründung auf reine Vernunft zu verdanken. Seine ganze Art zu denken, steht den europäischen Denkern des 18. Jahrhunderts nahe, weshalb wohl der

⁸⁶ Vgl. Elke Wandel, *Frauenleben im Reich der Mitte - Chinesische Frauen in Geschichte und Gegenwart*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg, 1987, S. 14.

große Einfluss Chinas auf diese Epoche europäischer Geistesentwicklung nicht allzu überraschend ist.

Der Konfuzianismus darf nicht nur als eine philosophische Strömung angesehen werden, er war auch ein praktischer Verhaltenskodex, der genaue Vorschriften und ethische Verhaltensweisen für sämtliche Lebensbereiche festlegte. Durch das „Li“⁸⁷ - das Ritual, wurde das Leben in seinen gesellschaftlichen und politischen Bezügen, in Familie und Staat geordnet und vereinheitlicht.

3.1.4 Hsün-tse

Hsün-tse⁸⁸, der von der Rezeptionsgeschichte her als einer der wichtigsten konfuzianischen Väter angesehen wird, hatte vertreten, dass die Menschheit von Natur aus schlecht sei und erst durch das „Li“, durch strenge und streng regulierte Sittenvorschriften gezähmt und erzogen werden müsse. Dieser Sittenkodex bestand aus einem komplizierten Gebilde von Ritualen und vorgeschriebenen Verhaltensweisen; denn erst durch das Ritual werde dem Menschen die Scham eingeimpft, und erst dadurch werde er moralisch handlungsfähig. Als weitere Elemente der konfuzianische Lehre sind zu erwähnen: die Betonung der Erziehung, ein Bekenntnis zur

⁸⁷Li heißt „Ritus“, bedeutet zugleich die Hofetikette wie auch den religiösen Ritus, der in sich den Geist primitiver Magie trägt.

⁸⁸Hsün-tse (etwa 315 - 213 v. Chr.) ist etwa 50 Jahre jünger als Menzius. Er erlebte persönlich die Übergangszeit vom Feudalzeitalter zum Kaiserreich, und wurde somit Zeuge einer Periode des Wandels in der chinesischen Geschichte. Er beeinflusste wohl in entscheidendem Maße die Entwicklung des Früh-Konfuzianismus bis ins 12. Jahrhundert nach Christus, wo die Menziuschen Ideen den Vorrang gewinnen.

Etikette⁸⁹ sowie die Berücksichtigung eines Form bewussten Kontaktes und Verkehrs zwischen verschiedenen Personen.

Aus heutiger Sicht scheint Hsün-tse der stärkste Denker der konfuzianischen Schule gewesen zu sein. Im Großen und Ganzen betont er das Lebensbejahende in der konfuzianischen Lehre und betont eine strikte Scheidung menschlichen Tuns von dem des Himmels, z.B. lehnte er den Glauben ab, dass vom Himmel Gutes belohnt und Böses bestraft werde. Er hält alle Beschäftigungen der Menschen, die die Ratschlüsse des Himmels ergründen möchten, kurz alle Theologie und Religion für müßig. Der Mensch erfülle vollkommen seine Bestimmung, wenn er sich mit seinen irdischen Aufgaben beschäftige. "Anstatt den Himmel zu verehren, tut man besser, Güter für die Bedürfnisse des Lebens zu erzeugen. Anstatt dem Himmel zu folgen und ihn zu preisen, tut man besser, seine Gebote zu unserem Besten zu befolgen. Anstatt zu hoffen und auf günstigere Zeit zu warten, tut man besser daran, die Gegenwart nützlich zu verbringen." (Hsün-tse, „Tien-lun 17“)⁹⁰

Der Realismus Hsün-tses steht im klarem Gegensatz zur religiösen Haltung Mo-dis⁹¹, aber auch zu den spitzfindigen Auseinandersetzungen der Sophisten⁹² „Ein weißes Pferd ist kein

⁸⁹ Das Wort „Etikette“ könnte zu Missverständnissen führen, Gemeint ist der chinesische Begriff, der hinter diesem Wort steht, steht für eine Art Normbewusstsein und Ehrenkodex, die das Verhalten des Edlen bestimmen. Dieser Begriff hat nichts Äußerliches und Eitles an sich.

⁹⁰ Pierre Do-Dinh, Konfuzius, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg, 1960. S. 131.

⁹¹ Vergleiche mit Kap. 3.3

⁹² Chinesische Sophisten (= Ming Jia = Schule der Bezeichnungen): dies ist eine Philosophenschule aus der Zeit der Streitenden Reiche (475 v. Chr. - 221 v. Chr.), die hauptsächlich Fragen der Bezeichnungen zwischen Begriffen und Wirklichkeit diskutiert. Ein bedeutender Vertreter dieser

Pferd“ sowie zu den Vorstellungen Menzius über die Kontrolle der menschlichen Gelüste. Nach Hsün-tse sind die Gelüste Teil der menschlichen Natur, und können deshalb weder begrenzt noch unterdrückt werden. Die Emotionen steuern die Intensität der Gelüste und es obliegt den Menschen sie mit der Vernunft und dem Herzen auf den rechten Wege zu führen. Manche Elemente seines Denkens rücken Hsün-tse in die Nähe von Legisten⁹³, aber sein Humanismus und insbesondere sein Glaube an die Kraft der menschlichen Vernunft weisen ihn als Konfuzianer aus.

3.2 Daoismus

Konfuzianismus und Daoismus sind die großen Geistesbewegungen, die während der gesamten chinesischen Geschichte erfolgreich koexistierten. Erstaunlich ist, dass zeitgleich mit Konfuzius, der Daoismus von Lao-tse⁹⁴ begründet wurde, eine Lehre, die mit ihren

Richtung ist Gong Sunlong (325 v. Chr. - 250 v. Chr.) der mit seinem oben zitierten Satz auf den Unterschied zwischen Besonderem (dem weißen Pferd) und dem Allgemeinen (dem Pferd, der Tiergattung) aufmerksam macht.

⁹³ Vergleiche mit Kap. 3.4.

⁹⁴ Lao-tse, die Angaben über das Leben und die Person des Lao-tse sind voller Widersprüche. Der spätere Daoismus hat sein Leben postum legendenhaft erhöht. So soll er von einem Lichtstrahl gezeugt worden sein. Seine Mutter soll 72 Jahre mit ihm schwanger gewesen sein. Bei seiner Geburt hatte er schon weiße Haare und konnte perfekt sprechen. Mit Zauberkünsten verlängerte er sein Leben auf 200 Jahre. Am Lebensende ritt er auf einem schwarzen Büffel nach Westen, wo ihn am Grenzpass ein Wächter bat, seine Lehre aufzuschreiben, worauf er diesem ein Buch mit 5000 Wörtern übergab und verschwand. Das ihm zugeschriebene Werke „Dao-de-jing“, das wohl um 300 v. Chr. entstanden sein dürfte, besteht aus 81 kurzen, z.T. gereimten Abschnitten und handelt vom „Dao“ (=Bahn, Weg), dem Weltgrund, der sich in Natur- und Menschenleben äußert, und

metaphysischen Elementen den konfuzianischen Gedanken diametral gegenübersteht.

Der Daoismus ist eher eine individualistische Philosophie, die der Zivilisation skeptisch gegenüber steht. „Der Einzelne soll sein Leben bewahren und pflegen, indem er sich von der ihn verfremdenden Umwelt löst und ohne jeden Ehrgeiz die Reinheit seines Wesens verwirklicht.“⁹⁵ Er soll eins werden mit der Natur, indem er sich tief in ihre Geheimnisse versenkt. Ideal des Daoismus ist der „Yin-Shi“ (der verborgene Meister) der nicht nach Ruhm und öffentlicher Anerkennung strebt, sondern im Verborgenen lebt. Bewusst unbedeutend, aber eben auch ungebunden, ist er in der Lage, sein Wesen zu entfalten. Damit bilde das Dao den Gegenpol zu Konfuzius, nach dessen Lehre „der Mensch seine Menschlichkeit nur als Teil der Gesellschaft entfalten kann.“⁹⁶

Der Daoismus hat besonders durch Lao-tse seine mystischen und metaphysischen Komponenten erhalten. Im „Dao-de-jing“, dem „Buch vom Sinn und Leben“, findet man allerdings die Idee „der Mitte“, die auch in der konfuzianischen Lehre ein wichtiges Element darstellt. Dies weist darauf hin, dass trotz aller Gegensätzlichkeiten zwischen

dem „De“, der ausstrahlenden Kraft, die der Weise durch Versenkung in das Dao aus diesem schöpfen kann. Die Welt ist ständiger Dynamik unterworfen, nur das „Dao“ ändert sich nicht. Das „Dao-de-jing“ ist das meist übersetzte chinesische literarische Werk. Als Person wird Laotse von allen gesellschaftlichen Kreisen sehr respektiert. Für die Konfuzianer ist er der hochangesehene Philosoph; für die einfachen Leute ist er ein Heiliger oder ein Gott; den Daoisten ist er die Menschwerdung des „Dao“ und eine ihrer höchsten Gottheiten. Unter der Tang Dynastie (618 - 907) wurde er als ein kaiserlicher Vorfahr verehrt.

⁹⁵ Konrad Seitz, China - Eine Weltmacht kehrt zurück, Siedler Verlag, Berlin, 2000, S. 35.

⁹⁶ Konrad Seitz, a. a. O., S. 36.

der Gedankenwelt von Konfuzius und Lao-tse ein gemeinsamer Kern echt chinesischer Gedankenwelt existiert.

Der bedeutendste Denker des Daoismus ist aber Dschuang-tse⁹⁷, der darüber hinaus ein exzellenter Erzähler ist. In seinem Werk „Dichtung und Metaphysik“ fühlt man die weiten kosmischen Räume. Er weiß nicht, ob er ein Schmetterling ist, der träumt, er sei Dschuang-tse, oder Dschuang-tse, der träumt, er sei ein Schmetterling. Im Allgemeinen ist die Philosophie Dschuang-tses eine widersprüchlich Antinomie und es wird wiederholt argumentiert, dass unsere Erfahrung begrenzt sei und dass es ziemlich dumm sei, unsere begrenzten Werkzeuge (Sprache, Erkennen, usw.) zu verwenden, um alle Sachen (Wan Wu) zu beurteilen.

Die Daoisten misstrauen konventionellem Wissen und argumentieren viel mehr als die anderen Schulen chinesischer Philosophie. Sie sind fest davon überzeugt, dass der menschliche Geist das Dao niemals wird verstehen können. Logisches Erschließen, gesellschaftliche Umgangsformen und moralische Regeln betrachten sie als Teile einer vom Menschen künstlich geschaffenen gesellschaftlichen Welt. Ihr Interesse gilt insbesondere dem ständigen Wandel in der von uns umgebauten Natur, durch deren Beobachtung sie die „Eigenschaften des Dao“ zu erkennen glauben. So entwickeln sie eine im Grunde wissenschaftliche Haltung, und eine tatsächlich systematische Analyse ihrer Beobachtungen widerstrebe ihnen, was dazu führt, dass sie nie wissenschaftliche Theorien formulierten. Da aus ihrer Perspektive gesehen gut und böse relativ und somit alle ethischen

⁹⁷ Dschuang-tse (369? – 268 v. Chr.), heißt auch Dschuang Dschou, sein gegebener Name war Zhou. Er war ein führender Denker und berühmter Philosoph im alten China, war mit Lao-tse zusammen einer der Schöpfer des Daoismus. Er wird auch der Meister von Nan-hua genannt, nach dem Namen des Gebirges, in dem er lebte und war ein Zeitgenosse von Menzius.

Normen fragwürdig sind, strebten sie nach einem dynamischen Gleichgewicht zwischen gut und böse.

3.3 Die Gedanken des Mo-di

Mo-di,⁹⁸ der große Antipode des Konfuzius, lebte im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. Der konfuzianischen Familienethik stellt er eine für alle verpflichtende Morallehre gegenüber, der er die allgemeine Menschenliebe „Jian-Ai“ und die Gleichheit des Besitzes „Jian-Li“ zur Seite stellt. Dies soll durch entsprechende Gesetze, deren Beachtung ein autokratischer Herrscher überwacht erzwungen werden. Die Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft soll, so forderte es Mo-di nicht von dessen Geburt, sondern allein von dessen Tüchtigkeit und von dessen Nutzen für die Gesellschaft abhängen. Kriege und Opfer seien unnütz, weil sie immense Mittel verschlängen, die man sinnvoller einsetzen sollte. Riten seien ohnehin schädlich, weil sie überflüssige Hierarchien festigten. Sparsamkeit und Bescheidenheit in allen Lebensbereichen sieht er als wichtiges Grundprinzip an. Er verurteilt einerseits sowohl Luxus in jeder Form als auch andererseits Ruhm, der auf kriegerischen Taten beruht. Mo-di wurde von einer Reihe chinesischer Intellektueller zu Anfang des 20. Jahrhunderts wieder entdeckt, weil sein Denken ihrer Meinung nach dem Denken im Abendland am nächsten kam. Sie hatten dabei vor allem seine Ideen über Humanität und Religion im Auge.

⁹⁸ Mo-di (475 v. Chr. - 381 v. Chr.), sein Werk trägt denselben Namen und gibt seine Reden gut wieder, die sich auch an einfache Leute richteten und damit zeigten, dass zur Zeit des Konfuzius das Volk die Geschichte mitbeeinflusste. Mo-di ist der Begründer des nach ihm benannten Mohismus. Der Mohismus wendet sich scharf gegen die Konfuzianer und von diesen idealisierte hierarchische Ordnung und lehrt die Gleichheit der Menschen im Sinne einer „allumfassenden Liebe“ (Jian ai).

Mo-di war ein sehr eloquenter Redner, was wohl dazu beitrug, dass er eine sehr große Anzahl von Anhängern hatte, worüber sich z.B. Menzius sehr beklagte. Unter seinem Namen ist ein umfangreiches Werk überliefert, in dem allerdings zumindest Teile von späteren Schülern stammen. Mo-di vertritt eine „utilitaristische“ Haltung, die sich allein am Nutzen orientiert, welchen Theorie und Handlungen für das Volk haben. Auch Mo-di blickt gerne in die Vergangenheit, um seinen Standpunkt zu rechtfertigen. Es ist jedoch nicht die Zhou-Zeit, die seinen Idealvorstellungen entspricht, sondern er konstruiert das Bild eines noch weiter zurückliegenden Urzustandes; ein Verfahren, das übrigens auch andere Philosophen gerne benutzten. Wie alle Philosophen nahm Mo-di die urgeschichtlichen Konstruktionen aber nur als Anknüpfungspunkt für seine eigene Morallehre. In der Darlegung seiner Lehre ist Mo-di sozusagen Utilitarist: Er treibt die Untersuchung nur so weit voran, wie es für sein Ziel, die Wohlfahrt des Volks, unbedingt erforderlich scheint. Er hat kein Interesse an theoretischen Abhandlungen und beschäftigte sich mit einer oberflächlichen Verurteilung einer ihm nicht genehmen Lehre. Sein Ziel ist es dabei, die Kräfte des Menschen zu aktivieren und jede resignierte Haltung zu überwinden. Die Aufforderung zu lernen, d.h. an sich selbst zu arbeiten, war für ihn unvereinbar mit dem Glauben an ein Schicksal.

Der predigthafte Aufbau der Mohistischen Lehrtexte, die mögliche Kritik schon im Keim zu ersticken suchten, hatte starken Einfluss auf die chinesische Rhetorik und Logik und stieß indes ebenso auf das Misstrauen der Konfuzianer wie Mo-dis utilitaristische Vorstellungen. Denn für die Staatsideologien hatten „geschickte Worte“ den Anstrich von Unredlichkeit und verbargen sich hinter der angeblichen Nützlichkeit. In der späteren chinesischen Sozialphilosophie spielte der Mohismus keine eigenständige Rolle. Erst gegen Ende des Kaiserreiches besann man sich seiner – wegen auffälliger Parallelen zu westlicher Logik und westlicher Gleichheitsidealen.

3.4 Die legalistische Traditionslinie

Die Schule der Legalisten entstand im 4. Jahrhundert v. u. Z. Allen Vertretern dieser Richtung ist es gemeinsam, dass sie Ahnenkult, religiöse Riten und feudale Gesellschaftsstrukturen ablehnen. Frieden und Ordnung ließe sich nicht durch angeblich „himmlische Moralgesetze“ aufrichten, sondern nur durch einen absolut regierenden Herrscher, der die Menschen zwingt, seine Gesetze zu respektieren, wozu harte Strafen ebenso wie Belohnungen gehören. Wichtig sind ihnen Gesetze und Verordnungen sowie eine totalitäre Staatsführung. Übertretungen der Gesetze sollten ungeachtet des Rangs und der Herkunft schonungslos bestraft werden, wünschenswerte Leistung hingegen konsequent belohnt werden. Sie setzten Ängste und Neigungen des Volkes für die Zwecke des Staates nüchtern in Rechnung. Ihr Staatskonzept war für durchschnittlich begabte Herrscher und anständige Untertanen gedacht, nicht für Heilige und Weise. Ihre Haltung war eher intellektuell und kulturfeindlich, wie die legendäre Bücherverbrennung 213 vor Chr. zeigt. Heute würde man dieses Staatskonzept wohl einen sozialen Faschismus nennen. Die Antwort der Legalisten auf die Krise ihrer Zeit lautet: Ein allmächtiger Staatsapparat unter einem absoluten Herrscher, der die Menschen durch Furcht und Terror zu Ordnung und Frieden zwingt.

Als erster Vertreter der Legisten wird Guan-Zhong⁹⁹ angesehen. Aus seinem Werk geht insbesondere seine Ablehnung der Riten, der Ahnenverehrung und der Tradition hervor. Der bekannteste unter allen Legisten ist Han Fei-zi, der von 280 - 233 v. Chr. lebte. Er war zunächst Anhänger von Hsün-tse und war in seiner Heimat Han beschäftigt, um dann in den so genannten fernen Westen nach Xi'an

⁹⁹ Guan – Zhong, lebte im 7. Jahrhundert vor Christus und verfasste ein Werke, das Guan-Dse, das in seiner heute vorliegenden Fassung wohl eine Fälschung sein dürfte.

zu gehen, wo er unter dem ersten Kaiser diente. Für ihn sind ausschließlich die Gesetze wichtig, Kaiser und Fürsten sind sekundär. Öffentlichkeit und Unparteilichkeit der Gesetze sind ihm heilig. Die konfuzianische Meinung, dass ein Sohn den Diebstahl seines Vaters nicht anzeigt oder dass er seinen Posten verlässt, um seinen Vater zu pflegen, missbilligte er sehr.

So wie bei Konfuzius selbst entdeckt man auch bei den Legalisten, dass China sich zu dieser Zeit inmitten feudaler Kämpfe befand, aus denen die über den alten Adel siegreichen Fürsten hervorgingen und mit denen ein neues China entstand.

Trotz der Vielfalt der im Vorangehenden dargestellten Geistesströmungen im alten China sollte der Leser die Breite der diesen Denkrichtungen gemeinsamen Ideen nicht aus den Augen verlieren. Die chinesische Philosophie entstand aus der Frage, wie man die Welt wieder in Ordnung bringen könne. Bürgerkrieg, Plünderungen, Menschen in ständiger Angst bilden den Ausgangspunkt. Wie können die Menschen in dieser Situation Frieden und Harmonie wieder herstellen? Seitz weist darauf hin, dass von den vielen hundert Antworten auf diese Frage eigentliche nur drei übrig blieben. „Diese drei Antworten haben die chinesische Kultur geformt.“¹⁰⁰ Die Antwort des Konfuzius, die Antwort des Lao-tse und der Daoisten und schließlich, die älteste Schule, die Antwort der Legalisten.

3.5 Buddhistische Erziehung in China

Sind die bisher in diesem Kapitel vorgestellten philosophischen Denkrichtungen alle ausschließlich in China entstanden, so trifft das für den seit dem 3. Jahrhundert vor Chr. in China Einfluss

¹⁰⁰Konrad Seitz, a. a. O. S. 34.

gewinnenden Buddhismus nicht zu. Da er aber im Laufe der folgenden Jahrhunderte die chinesische Kultur sehr nachhaltig beeinflusst, ist es für das Verständnis der historisch-philosophischen Grundlagen des traditionellen China unabdingbar, seine Entwicklungsgeschichte in China kurz zu skizzieren.

Obwohl schon aus dem dritten Jahrhundert v. Chr. Zeugnisse der Existenz von Buddhisten in China existieren, wurde die buddhistische Lehre erst in den frühen Jahrhunderten christlicher Ära in China aktiv verbreitet. Nach der Legende hatte der chinesische Han-Kaiser Ming Ti einen Traum von einer fliegenden goldenen Gottheit, die anschließend als eine Vision des Buddha gedeutet wurde. Dementsprechend sandte der Kaiser Botschafter entlang der Seidenstrasse nach Indien. Nach China zurückgekehrt hatten sie ein Sutra in 42 Abschnitten und ein Bild des Buddha mitgebracht. 67 n. Chr. wurde dieses Sutra als erstes von vielen folgenden ins Chinesische übersetzt.

Während des Endes der Han-Dynastie (206 vor Chr. - 220 nach Chr.) breitet sich der Buddhismus langsam in China aus, wobei er sich sowohl mit dem Daoismus als auch mit Volksglauben vermischte und somit starke magische Züge annahm. Ein weitverbreiteter Glaube zu jener Zeit war, dass Lao-tse, der Schöpfer des Daoismus, in Indien als der Buddha wiedergeboren wurde. Während der Zeit der Teilung Chinas (220 nach Chr. - 589 nach Chr.) wurde die Ausbreitung des Buddhismus durch intensive Übersetzungsarbeit weiter gefördert. Dabei hatten die Übersetzer einige Schwierigkeiten die passenden Worte im Chinesischen zu finden, um die buddhistischen Gedankengänge zu erklären. Meist benutzten sie daoistische Begriffe in ihren Übersetzungen, was dazu führte, dass die Menschen den Buddhismus in direkte Beziehung zum Daoismus setzten. Der bedeutendste Übersetzer war der gelehrte Mönch Kumarajiva, der 401 nach Christus aus Tibet kam und der in Indien sowohl die Hinayana (Kleines Fahrzeug) als auch die Mahayana (Grosses

Fahrzeug) Sutras studiert hatte. Zusammen mit den Schülern von Dao-an übersetzte er eine große Zahl wichtiger Texte und überarbeitete die früheren chinesischen Übersetzungen. Seine Texte gelten heute noch als mustergültig und werden unverändert benutzt. Während der Zeit der Teilung Chinas (220 nach Chr.-589 nach Chr.) stieg die Zahl der buddhistischen Mönche und Nonnen gewaltig an. Offensichtlich waren die unsicheren Zeiten und das Elend der unteren Klassen ein guter Nährboden für die klösterlichen Traditionen der Buddhisten.

Insbesondere mit dem Aufstieg der Tang-Dynastie (618 - 907) wuchs die Zahl der Anhänger des Buddhismus stark an und wurde schließlich ein wesentlicher Teil chinesischer Kultur, der auf die Kunst, Literatur, Bildhauerei, Architektur und Philosophie einen immensen Einfluss ausübte.

Bis zu dieser Zeit war die Zahl chinesischer Übersetzungen buddhistischer Texte ins Unüberschaubare angestiegen. Die Buddhisten standen vor dem Problem, wie dieser Reichtum an Wissen in die Praxis umzusetzen sei. In der Folge entstanden eine ganze Reihe buddhistischer Schulen, wobei jede Schule sich auf eine gewisse Teilmenge der Texte als Grundlage ihrer Studien konzentrierte.

Die Tian-tai Schule entwickelte z.B. ein System der Lehre und des Ritus, das sich auf das „Lotus Sutra“ gründete. Sie teilte Klassen ein, die jeweils den verschiedenen Fähigkeiten und Kenntnissen der Gläubigen angepasst waren. Die zwei bedeutendsten Schulen waren die „Chan“ (Zen in Japan) und die „Reines Land“ Schule. Die Chan Schule favorisierte die Meditationspraxis als den direkten Weg zur Einsicht und um Erleuchtung zu erfahren. Wesentlicher Bestandteil des Ritus der „Reinen Land“ Schule war ein Gebet, das die Gläubigen lehrte, dass sie im westlichen Paradies (= „Reinen Land“) wiedergeboren werden könnten. Im „Reinen Land“ würde das

Erreichen der Erleuchtung leichter möglich sein. Diese Schule wurde auf Grund ihres schlichten Ritus beim einfachen Volk überall in China sehr beliebt.

Um die Mitte des 9. Jahrhunderts n. Chr. entwickelte sich Fremdenfeindlichkeit, die auch vor dem Buddhismus und seinen Klöstern keinen Halt machte. Sämtliche ausländischen Religionsgemeinschaften wurden verboten. Fast 5000 buddhistische Klöster zerstört. Nur die Chan und die „reines Land“ Schule überlebten und absorbierten einen Teil der Mönche und Nonnen der geschlossenen Schulen. Das endgültige Ergebnis dieser Entwicklung war die Herausbildung eines neuen, nun völlig sinisierten buddhistischen Ritus in den Klöstern, der sowohl die „Chan“ Meditationspraxis als auch die Rezitation der Gebete der „Reines Land“ Schule umfasste. Diese Form des Buddhismus hat bis in die heutige Zeit überlebt.

Ähnlich der Zusammenfassung aller buddhistischen Schulen in einer einzigen begannen die buddhistischen Laien sowohl buddhistische, daoistische und konfuzianische Riten gleichzeitig auszuüben. In dieser Phase nahm der Buddhismus ganz natürlich den Geist des chinesischen Volks auf. Sein Denken war im Vergleich zum indischen Buddhismus pragmatisch und diesseitig. Die Klöster betrieben Ölmühlen, Läden, unterhielt Straßen, pflanzten Bäume, betrieben allgemeinen Handel und verliehen Geld. Die gesellschaftliche Anerkennung, die ein Mönch seiner Familie einbrachte, wog den Nachteil der Ehelosigkeit des Mönches im Hinblick auf das chinesische Familiensystem bei weitem auf. Im Laufe der Zeit entwickelte sich das klösterliche System der Buddhisten zu einer vom Staat streng kontrollierten Organisation. Die Mönche erhielten ihre Ordinationszertifikate aus den Händen konfuzianischer Beamter. Noch bedeutsamer waren die Veränderungen, die die grundlegenden Symbole und Ideen des Buddhismus erfuhren: Es entstand der Glaube an zahllose Buddha-Welten und Buddhas, die Harmonisierung

der vielen Sekten. Diese Bestrebungen illustrierten die allgemeine Neigung der Chinesen Abstraktes zu konkretisieren und Widersprüchliches zu harmonisieren.

3.6 Neokonfuzianismus

Schon gegen Ende der Han-Dynastie (220 n. Chr.) war der so genannte Konfuzianismus der Han-Periode sehr stark von daoistischer Metaphysik durchdrungen und legte größten Wert auf die Tradition und überlieferte Gebräuche. Nicht dass der Konfuzianismus seine historische Rolle als Vorkämpfer der einfachen Leute ganz verloren hatte, aber die Mehrzahl derselben suchten Erleichterung und Tröstung von der Unterdrückung in den Lehren des Daoismus, der ihnen eine Ära unvorstellbaren Friedens und Glücks verheiß. Nachdem diese Verheißung des Himmels auf Erden sich als illusorisch erwiesen hatte, waren viele Chinesen bereit an das buddhistische Versprechen des permanenten Glücks nach dem Tode zu glauben. Von dieser Verheißung konnte man auf jeden Fall nicht beweisen, dass sie falsch ist. Dementsprechend war von 3. bis zum 6. Jahrhundert nach Christus der Buddhismus die dominierende, treibende Kraft im geistigen Leben Chinas, gefolgt von seinem chinesischen Imitat dem Daoismus. Während der Tang-Dynastie (618 - 907) erreichte der Buddhismus in China seinen Höhepunkt an Einfluss und an offizielle Unterstützung, obwohl gleichzeitig alle Staatsbeamten vor ihrer Einstellung Prüfungen bestehen mussten, die weitgehend die Kenntnis der klassischen konfuzianischen Schriften erforderten. Der große Erfolg des Buddhismus in dieser Zeit brachte aber auch mit sich, dass er mit dem Missbrauch von politischer und wirtschaftlicher Macht in Verbindung gebracht wurde. Dies begünstigte die Konfuzianer, die als diejenigen galten, die eine Reform nicht nur des Geisteslebens, sondern auch im Bereich der praktischen Angelegenheiten suchten. Dies war der Beginn eines bemerkenswerten Wiederaufstiegs des Konfuzianismus, der

schließlich in Bezug auf seinen intellektuellen Einfluss den Buddhismus, die importierte Doktrin, bei weitem überflügelte.

Doch ehe es dazu kam, war noch eine beträchtliche Veränderung bzw. Erweiterung der ursprünglichen konfuzianischen Lehren nötig, deren Resultat „Neokonfuzianismus“ genannt wird.

„Hätte Buddha Gelegenheit gehabt, Konfuzius seine Lehre zu erläutern, so hätte Konfuzius wohl Folgendes erwidert: „Ihre Lehre der Wiedergeburt müsste bewiesen werden, aber ich sehe keinerlei Möglichkeit, wie sie einen solchen Beweis erbringen könnten. Ihre Ethik ist bewundernswert, aber als Ganzes genommen bietet sie wenig oder nichts, um die ernstesten politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme zu lösen, die die Menschen bedrücken. Ganz im Gegenteil würden die Probleme dadurch noch schlimmer.“¹⁰¹ Für Chinesen in der Zeit von Konfuzius wäre diese Antwort völlig überzeugend gewesen; die Chinesen zur Zeit der Tang-Dynastie waren jedoch so sehr an die Komplexität der buddhistischen, daoistischen, kosmologischen und metaphysischen Theorien gewöhnt, dass ihnen an einer Philosophie, die sich allein auf rational fassbare Tatsachen und Fakten stützt, etwas zu fehlen schien.

¹⁰¹ Herrlee G. Creel, *Chinese Thought - from Confucius to Mao Tse-tung*, the University of Chicago Press, Chicago, U. S. A., 1953. p. 203. “If Gautama, the Buddha, had ever crossed the mountains and preached his doctrine to Confucius, Confucius would probably have replied somewhat as follows: ‘What you say is interesting, and may be true. But your doctrine of reincarnation would require a great deal of proof, which I do not see how you can provide. A part of your ethics is admirable, but taken as a whole your program offers little or nothing to remedy the grave political, social, and economic problems by which men are oppressed. On the contrary, it would probably make them worse.’” Übersetzt von Dongping Xu.

Nur ein frontaler Angriff auf das gesamte kosmologisch-metaphysische System hatte Aussicht die Chinesen den buddhistisch-daoistischen Lehren zu entwöhnen. Dieser Angriff wurde von einigen Konfuzianern unternommen, hatte aber erst während der Song-Dynastie (960 – 1279) bleibenden Erfolg. Die Neokonfuzianer versuchten zu zeigen, dass der Konfuzianismus alle Wünsche, die der Buddhismus erfüllt, ebenfalls erfüllen konnte und darüber hinaus noch mehr. Insbesondere schufen sie erstens eine der buddhistischen ebenbürtige „konfuzianische“ Kosmologie und erklärten die Welt und die konfuzianische Ethik metaphysisch. Darüber hinaus rechtfertigten sie gesellschaftliche und politische Aktivitäten und das Recht des Menschen, Glück im Ablauf der Angelegenheiten des gewöhnlichen täglichen Lebens zu finden.

Klar war natürlich, dass Kosmologie und Metaphysik nicht leicht aus den Schriften von Konfuzius abgeleitet werden konnten. Im Allgemeinen verstanden es aber die Neokonfuzianer mit sehr subtilen und elaborierten Interpretationen, alles Notwendige aus den Worten von Konfuzius herauszulesen.

Schon zur Zeit der Han-Dynastie, also etwa 1000 Jahre vor der Entstehung des Neokonfuzianismus war der Konfuzianismus von komplexen kosmologisch-metaphysischen Spekulationen infiltriert und schon damals glaubten viele, dass die Anhänge zum I-Jing aus der Feder des Konfuzius geflossen waren. Deshalb war das durch die Tradition geheiligte und sogar vermeintlich von Konfuzius selbst gesegnete Buch I-Jing für die Neokonfuzianer ein gottgesandter Juwel, gewissermaßen ihre „Bibel“.

Ein weiterer Umstand für die Blüte neokonfuzianischer Ideen und Schulen war sicherlich der sehr hohe Stand der Drucktechnik während der Song-Dynastie, der zur Folge hatte, dass die Buchproduktion in höchster Blüte stand und jeder interessierte Gelehrte leichten Zugang zu allen geschriebenen Texten hatte. Der

Buchdruck wurde in China während der Tang-Periode erfunden, das erste Buch, ein buddhistisches Sutra, mit einem verifizierbaren Druckdatum erschien 868 nach Christus, etwa 600 Jahre vor der Erfindung des Buchdrucks in Europa durch Gutenberg. In der Zeit der Song-Dynastie wurden alle Arten von Texten gedruckt, die konfuzianischen Klassiker, Werke über Geschichte, Philosophie und Literatur sowie alle buddhistischen und daoistischen Publikationen. Davon begünstigt und gegründet auf die Neuinterpretation konfuzianischer Texte, entwickelten sich in der Song-Dynastie viele neokonfuzianische Schulen, wobei aber zwei herausragten. Die eine dieser Schulen wurde von Zhu-Xi¹⁰² geleitet, dem bedeutendsten und einflussreichsten unter allen chinesischen Philosophen der letzten 1000 Jahre und gleichzeitig der berühmteste Neokonfuzianer.

Zhu-Xi kombinierte die sehr verschiedenartigen Lehren seiner neokonfuzianischen Vorgänger, die diese während der Periode der Wiederbelebung des Konfuzianismus hervorgebracht hatten und setzte sie unter Hinzufügung eigener genialer Ideen zu einem

¹⁰² Zhu-Xi lebte von 1130 bis 1200 n. Chr. und wurde im Kreis You-Xi, Provinz Fujian geboren. Er stammte aus einer Familie von Literaten und war schon als Jugendlicher ein sehr eifriger und wissbegieriger Student. Er studierte Daoismus, Buddhismus und Konfuzianismus, der ihn schließlich am meisten überzeugte. Er hatte hochrangige Regierungsämter inne und widmete sich intensiv der Verbesserung des Erziehungswesens. Er gründete mehr als 50 private höhere Lehranstalten und bildete als Privatlehrer einige tausend Schüler aus. Nicht wenige seiner Schüler wurden ihrerseits berühmt. Die überlieferten Gespräche mit seinen Schülern zeigen uns einen Menschen mit außerordentlicher und sehr vielseitiger Intelligenz und eine sehr gewinnende Persönlichkeit. Darüber hinaus war er ein sehr produktiver Schreiber, mehr als 70 Werke stammen aus seinen Händen. Seine Kommentare der wichtigsten klassischen Werke wurden von 1313 bis 1905 die verbindliche und einzig als richtig anerkannte Interpretation dieser Werke in den Prüfungen für den Staatsdienst.

kohärenten philosophischen System zusammen. Sein zentraler Begriff ist „Li“ = „Prinzip“ (sorgfältig zu unterscheiden von „Li“ = „Zeremonie“), den er wohl dem „I-Jing“ entnommen haben dürfte. Alle existierenden Dinge bestehen nach Zhu-Xi aus „Prinzip“ und aus „Zhi“. Der Begriff „Zhi“ ist schwierig zu übersetzen, bedeutet aber etwa „Substanz, Materie“. Ein Blatt und eine Blume sind verschieden, weil ihr „Zhi“ von verschiedenen „Prinzipien“ gesteuert werden. Alle Dinge bestehen aus „Zhi“ und aus „Li“, was ihnen ihre Form gibt. Dementsprechend, so sagt Zhu-Xi, existiert zuerst das „Li“ ehe irgendwelche Gegenstände überhaupt existieren können. Die „Prinzipien“ werden nicht geboren und sind unzerstörbar und verändern sich niemals. Alle „Prinzipien“ sind in einem allumfassenden „Li“ dem Urprinzip, enthalten. Für Zhu-Xi stellte das Urprinzip eine eigenständige Welt dar, die rein, leer, weit und formlos ist und die unfähig ist, irgendetwas zu schaffen. Das Menschenwesen ist „Li“ und damit Teil des Urprinzips. Entsprechend haben alle Menschen dasselbe „Li“ aber in Bezug auf ihr „Zhi“ unterscheiden sie sich. Schon diese ganz knappe Beschreibung der Ideen des Zhu-Xi zeigt, dass sein Begriff von „Li“ bzw. „Prinzip“ sehr ähnlich den Begriffen „Idee“ bzw. „Form“ in den Dialogen Platons ist.

Der bisher gegebene Abriss der Lehren des Zhu-Xi könnte glauben lassen, dass die Neokonfuzianer ganz einfach zum Buddhismus konvertiert sind und nur dessen Namen nicht angenommen haben.

Dem ist aber nicht so: Es fehlen die Wiedergeburt, der buddhistische Himmel und die Hölle, die Überzeugung, dass das irdische Leben nur ein sehr unbedeutendes Ereignis ist, vielleicht sogar nur eine Illusion. Keines dieser Konzepte, die für den Buddhismus so fundamental sind, hat irgendeine Bedeutung im Neokonfuzianismus. Die Grundhaltung der Neokonfuzianer ist weder asketisch noch pessimistisch, sondern maßvoll und optimistisch. Sie predigen nicht, sich vom Leben und den weltlichen Geschäften zurückzuziehen, sondern empfehlen, sich all diesem vertrauensvoll zu widmen.

Den Daoisten ungleich suchen die Neokonfuzianer weder Unsterblichkeit noch fürchten sie den Tod. Und wie Konfuzius selbst sind sie der Überzeugung, dass das weltliche Leben für alle Menschen eine glückliche Angelegenheit ist bzw. sein sollte. Zu seinen Lebzeiten wurden die Lehren von Zhu-Xi als häretisch betrachtet und er selbst und einige seiner Anhänger wurden deshalb verfolgt. Jedoch schon bald nach seinem Tode wurde seine Lehre offiziell anerkannt und ziemlich schnell zum unerschütterlichen Fundament einer streng orthodoxen Staatsideologie. In dieser Rolle wurde der Neokonfuzianismus sehr schnell zu einer Zwangsjacke für die weitere geistige Entwicklung in China und ließ, nicht nur im Bereich der Philosophie, nur noch Raum für leeren und seichten Scholastizismus. Dieser negative Einfluss des Neokonfuzianismus dauerte bis Anfang des 20. Jahrhunderts an und trug zur Verknöcherung und Versteinerung chinesischer Kultur und Zivilisation bei, was teilweise für das unglückliche Schicksal Chinas bei der Begegnung mit der westlichen Welt verantwortlich war. Vielleicht wäre sogar früher, während der Mandschu-Invasion der Verlauf der Geschichte anders gewesen, wenn die chinesische Gesellschaft der Ming-Dynastie¹⁰³ im 17. Jahrhundert nicht vom Neokonfuzianismus so sehr geistig gelähmt gewesen wäre.

Folgerichtig wurde der Pragmatismus Deweys, obwohl er sehr viele gemeinsame Züge mit den Lehren von Konfuzius aufwies, von vielen chinesischen Intellektuellen nach der Revolution von 1911 als

¹⁰³ Ming-Dynastie (1368 – 1644) wurde von Zhu Yuan-zhang gegründet. Hintergründe war das Volk in China mit der Fremdherrschaft unzufrieden. Dies führte schließlich zu einer Bauernrevolte, durch die die Mongolen zurückgedrängt wurden. Die Ming-Dynastie übernahm 1368 die Herrschaft. China blühte auf. Kunst und Kunsthandwerk, insbesondere die Porzellan-Herstellung erreichen neue Höhen. Bücher wurden mit beweglichen Lettern gedruckt, lange vor Gutenberg.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

wohltuend undogmatisch, anpassungsfähig und rational empfunden. Dies stand im krassen Gegensatz zu den überlieferten starren Dogmen des Neokonfuzianismus und begünstigte die Aufnahme der Ideen Deweys.

4. Krise und Ende der traditionellen Bildung in China

Die von Dewey erarbeiteten Reformvorschläge kann man nur dann verstehen, wenn man die besonderen äußeren und inneren Probleme kennt, denen China in dieser Zeit gegenüberstand. Hier mögen einige Hinweise auf die historische Situation des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts erlaubt sein.

Ohne Zweifel erfuhren alle geistig-kulturellen Aktivitäten in der Zeit der Qing eine ganz außerordentlich großzügige Unterstützung, wofür die Qing - Herrscher (die ja keine Chinesen waren¹⁰⁴) drei Gründe hatten:

- 1) Die Opposition der Gelehrten und hohen Beamten zu vermindern und so ihre Willfährigkeit zu fördern;
- 2) Erzwingung der ideologischen Konformität durch ausschließliche Förderung der orthodoxesten Varianten konfuzianischen Denkens;
- 3) Obwohl die Qing - Herrscher ausländischer Herkunft waren, zeigten sie damit ihre außerordentliche Wertschätzung der chinesischen Kultur.

¹⁰⁴ Die Qing Dynastie ist eine von den Mandschu 1644 gegründete Dynastie in China. Die Mandschu sind ein Volk in der Mandschurei und eine anerkannte nationale Minderheit in China. Von knapp zwei Millionen Angehörigen der Gruppe spricht die übergroße Mehrheit Mandarin (Hoch Chinesisch), nur noch einige Dutzend alte Leute beherrschen die Mandschurische Sprache.

Die Mandschurei ist ein Nordostteil von China, um die Stadt Harbin, umfasst die Provinzen Heilongjiang, Jilin und Liaoning. Die chinesische Bezeichnung der Region ist Manzhou. Aus historischen Gründen wird die Bezeichnung jedoch selten verwendet, die Chinesen sprechen lieber vom Nordosten.

Europa erhielt eine genauere Kenntnis Chinas erst im 17. und 18. Jahrhundert, im Wesentlichen durch die in China als Missionare tätigen Jesuiten. Auf Grund ihrer Berichte entstand in Europa das Bild Chinas als einem Modell einer perfekten Kultur und Zivilisation. Die reaktionäre Natur der Qing - Herrschaft, die auf einer sich selbst reproduzierenden fast unbeweglichen Herrscherkaste gegründet war, wurde im Europa des 18. Jahrhunderts nicht bekannt. Entsprechend war die Überraschung in Europa umso größer, als China im 19. Jahrhundert, mit neuen Anforderungen konfrontiert, unter seinen weitgehend selbst produzierten Problemen kollabierte.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts verliert China allerdings seinen herausragenden Platz in der Welt. Am Ende des 19. Jahrhunderts, der Blütezeit des europäischen Imperialismus, wird es Opfer der Machtansprüche einer Reihe europäischer Großmächte. Um diese Zeit befindet sich allerdings das chinesische Kaiserreich auch in einer Phase eines inneren Niedergangs der durch die Übergriffe der Europäer noch beschleunigt wird.

Hier soll eine tabellarische Auflistung einige Problemfelder folgen:

- explosives Bevölkerungswachstum
- zunehmende Armut, Hungersnöte
- Bauern verlassen ihr Land, Aufstände, Banditentum, Tai-ping Revolution
- Zunahme von Korruption bei Beamten
- Käuflichkeit von Regierungsposten
- Probleme im Kaiserhaus (z.B. He Sheng, Ci Xi).

Als im Jahre 1839 der Beginn des Opiumkrieges das Signal für die gewaltsame Öffnung Chinas durch den Westen gab, war das „Reich der Mitte“ schon in einem Prozess der Auflösung begriffen. Westliche Händler verkauften Fertigwaren, die den chinesischen Produkten Konkurrenz machten; westliche Missionare standen im Wettbewerb

mit chinesischen Intellektuellen und Schriftstellern um die moralische und religiöse Führung im Land. Die westlichen Armeen und Flotten erwiesen sich den chinesischen wiederholt als überlegen. China hatte Deutschland fünf Monate nach dem Abbruch der diplomatischen Beziehungen am 14. März 1917 den Krieg erklärt. Die innerhalb der chinesischen Regierung umstrittene Entscheidung wurde aus taktischen Erwägungen getroffen und zwar in der Hoffnung, dieser Schritt würde bei den kommenden Friedensverhandlungen in Versailles honoriert, so etwa mit der Rechtsabtretung der inzwischen von Japan übernommenen - ehemals deutschen Besitztitel im Raum Jiaozhou der Provinz Shandong Insgesamt erwartete China, durch Signale von amerikanischer Seite bestärkt, die Befreiung aus dem halbkolonialen Abhängigkeitszustand mit der Rücknahme der seit dem Opiumkrieg mit England sukzessive durch die westlichen Großmächte aufgezwungenen Verträge, denen sich Japan Ende des 19. Jahrhunderts anschloß. China stellte ein Sieben Punkte - Programm auf, welches den Einflussbereich fremder Mächte im Lande aufheben sollte.

Die sieben Punkte waren:

1. Aufgabe der Einflussbereiche der fremden Mächte in China;
2. Rückzug aller fremden Garnisonen aus China;
3. Auflösung der fremden Post- und Telegraphendienste in China;
4. Aufhebung der Konsulargerichtsbarkeit;
5. Rückgabe der Pachtgebiete;
6. Rückgabe der Konzessionen und Niederlassungen;
7. Zollautonomie für China.

Die Pariser Friedenskonferenz erbrachte - im Wesentlichen auf Betreiben Englands, Frankreichs und Japans - ein für China sehr enttäuschendes Ergebnis: Keine Verhandlungen über die Sieben Punkte, Abweisung der chinesischen Forderungen in der Shandongfrage zugunsten Japans. Als die Beschlüsse der Konferenz

vom 30. April in der chinesischen Öffentlichkeit bekannt wurden, kam es im unmittelbarem Anschluss zu studentischen Demonstrationen, die in Peking, Shanghai, Nanking, Fushun, Guangdong und andernorts stattfanden. Diese Ereignisse setzten sich in landesweiten Kundgebungen fort, u. a. dem Streik der Kaufleute mit dem Ziel, japanische Waren zu boykottieren und der Solidarisierung der Arbeiter mit den Studenten. Bemerkenswert an diesen Ereignissen war die Neuartigkeit der eingesetzten Mittel: öffentliche Reden, Debattiergruppen auf den Straßen, offene Briefe, Studentenzeitungen, Spruchbänder, Flugblätter, Straßentheater sowie die Breite der Demonstrationsbasis: von den Arbeitern, die sich mit den Studenten solidarisierten, über Kaufleute und Straßenhändler bis zu Bankangestellten.¹⁰⁵ Das Versailler Abkommen bildete nur den Höhepunkt einer seit der Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzenden Entwicklung, die im geistigen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontext zu sehen war. Dazu gehörten Zweifel an den überkommenen konfuzianischen politischen und ethischen Werten, die tatsächlich schon seit langem untergegangen waren. China stand vor der Wahl: entweder das Land trieb in den Untergang, oder es machte sich den intellektuellen, wissenschaftlichen, industriellen und politischen Fortschritt zu Eigen, für den allerdings andere Länder Jahrhunderte benötigt hatten. Das alles warf die fundamentale Frage auf, ob es Dinge gab, die die chinesische Gesellschaft von diesen verhassten Fremden lernen und übernehmen sollte.

Während all dieser Ereignisse führten junge Intellektuelle ihren eigenen Krieg gegen alte und „überholte“ Ideen. Diejenigen, die eine zeitgemäße Bildung erhalten hatten, waren überzeugt, dass sie damit auch die Verpflichtung übernommen hätten, den Mächtigen mit ihrem Rat zur Seite zu stehen; außerdem hielten sie sich aufgrund ihrer

¹⁰⁵Vgl. Jürgen Osterhammel, China und die Weltgesellschaft – vom 18. Jahrhundert bis in unsere Zeit, C. H. Beck Verlag, München, 1989, S. 139 – 145.

Bildung für ganz besonders qualifiziert, China zu „retten“. Das galt vor allem für die kurz zuvor umorganisierten Universität Peking, wo Chen Du-xiu, der Gründer der Zeitschrift „Neue Jugend“, zum Dekan der literaturwissenschaftlichen Fakultät ernannt wurde. Chen Du-xiu, der in Japan und Frankreich studiert hatte, war ein begeisterter Befürworter der individuellen Freiheit. In der ersten Ausgabe der „Neuen Jugend“ 1915 stellte er die althergebrachte konfuzianische Ehrerbietung gegenüber Älteren in Frage, in weiteren Artikeln schrieb er, erst müsse der Konfuzianismus abgelegt werden, bevor Gleichheit und Menschenrechte in China Eingang finden könnten. Eines der ersten Fakultätsmitglieder, das von Chen Du-xiu an die Universität Peking berufen wurde, war Hu Shih, der gerade von einem siebenjährigen Studium (1910 – 1917) der Philosophie an der Cornell und der Columbia University in den USA zurückgekehrt war. Hu Shih hatte bei Dewey an der Columbia University promoviert. Sein Denken war stark von Dewey beeinflusst. Hu Shih war nicht ganz so radikal in seiner Ablehnung der Tradition wie Chen Du-xiu. Das Ziel des zeitgemäßen Denkens, schrieb er in der „Neuen Jugend“, bestehe nicht darin, alte Überzeugungen durch solche zu ersetzen, die aus dem Westen eingeführt worden sind, sondern die Gewohnheit des kritischen Denkens zu entwickeln; die Weisheit der Alten müsse von Fall zu Fall neu beurteilt werden, und zwar danach, ob ihre Lehren noch für die Erfordernisse der neuen Zeit taugten.

Im Jahr 1919, vier Jahre nachdem die „Neue Jugend“ die „Neue Kultur-Bewegung“ ins Leben gerufen hatte, gingen junge Menschen auf die Strasse, die von dem Wunsch beseelt waren, den Niedergang Chinas aufzuhalten. Äußerer Anlass waren Nachrichten über den Verlauf der Friedenskonferenz in Versailles, auf der unter anderem auch über das weitere Schicksal der deutschen Besitzrechte in Shandong verhandelt wurde. Am 4. Mai 1919, als die Nachricht eintraf, dass die Entscheidung zugunsten Japans gefallen war, kamen über 3000 Pekinger Studenten auf dem Platz des Himmlischen Friedens vor dem alten Kaiserpalast zusammen, riefen patriotische

Parolen und versuchten, Zuschauer zu aktivieren. Die persönlichen und intellektuellen Ziele der „Neuen Kultur-Bewegung“ wurde gemeinsam mit den nationalen Machtzielen der „Vierten – Mai – Bewegung“ und gelegentlich auch in Konkurrenz zu ihnen verfolgt. Nationalismus, Patriotismus, Fortschritt, Wissenschaft, Demokratie und Freiheit waren die Ziele; Imperialismus, Feudalismus, Herrschaft der Kriegsherren, Autokratie, Patriarchat und blindes Festhalten an der Tradition wurden bekämpft. „Die 'Vierte – Mai – Bewegung' war das Ergebnis einer sich vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Ausland seit der gewaltsamen Öffnung Chinas. Im Gegensatz zur Reformbewegung aber auch im Unterschied zu den Zielen der Republikaner, die sich das Heil im Wesentlichen von moderner Wissenschaft, Technik und von politisch-rechtlichen Institutionen des Westens versprachen, wurde in der 'Vierten – Mai – Bewegung' das gesamte traditionelle Erbe in Frage gestellt. Die Träger dieser Bewegung waren in erster Linie die Intellektuellen Chinas, die über erstaunliche Kenntnisse ausländischer Sprachen, Naturwissenschaften, Philosophie, Literatur, Kunst und Politik verfügten - eine, was Bildung, Interessen und Auslandserfahrung angeht, ausgesprochen kosmopolitische Generation.“¹⁰⁶ Die Intellektuellen beschäftigten sich mit der Frage, wie man stark und modern und dennoch chinesisch sein und wie man China als politische Einheit in einer Welt konkurrierender Nationen bewahren konnte. Einerseits strebten die Intellektuellen Chinas nach dem Aufbau einer neuen Gesellschaft, die vage mit den Begriffen westliche Demokratie und Wissenschaft umrissen war; andererseits sollte das neue China ein unabhängiges und freies Land sein. Der Kampf gegen die alte Gesellschaft musste also mit dem Widerstand gegen alle Versuche ausländischer Mächte, ihre Interessen auf Kosten des chinesischen Volkes durchzusetzen, rechnen. Viele Reformer, deren Führer Hu Shih war, konzentrierten sich ausschließlich auf die Schaffung einer

¹⁰⁶ Gudula Linck, *Frau und Familie in China*, C. H. Beck Verlag, München, 1988. S. 103.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

neuen, in Umgangssprache verfassten Literatur, andere auf das Problem westlicher Wissenschaft, Philosophie sowie sozialer und politischer Denksysteme. Namhafte Intellektuelle aus dem Westen wurden zu Vorträgen eingeladen.¹⁰⁷ Dewey war während seines Chinabesuches von 1919 bis 1921 nachhaltig beeindruckt von der Offenheit junger Chinesen für neue Ideen insbesondere soziale und ökonomische Fragen betreffend. Er äußerte sich dahingehend, dass wohl in keinem anderen Land der Erde Argumente gegen die bestehende Ordnung so kritiklos akzeptiert würden, wie in China.

¹⁰⁷ Zu den Besuchern aus dem Westen gehörten auch Berühmtheiten wie Bertrand Russell (1920/21), Albert Einstein (1922), Margaret Sängner (1922), und George Bernard Shaw (1933).

5. Die zentralen Begriffe der traditionellen konfuzianischen Erziehung

Konfuzius widmet sein ganzes Leben dem Studium, dem Philosophieren, der Beschäftigung mit den überlieferten Traditionen. Seine Erfahrungen und Erkenntnisse formuliert er in erster Linie im pädagogischen Bereich. Und dies aus dem einzigen Grunde, weil er überzeugt ist, dass Ordnung und Harmonie der Verhältnisse nur entstehen können durch Lernen von den menschlichen Miteinanders ordnenden moralischen Grundregeln. Diese Werte müssen – durch Lernen – von den Menschen zu einer Moral verinnerlicht werden. Dass über Jahrhunderte in fast allen traditionellen Unterrichts- und Lehranstalten eine Ehrentafel für Konfuzius aufgerichtet und zeremoniell verehrt wurde, kann als ein anschaulicher Beweis für seine vorherrschende Stellung im chinesischen Bildungswesen angesehen werden. Das wertvolle Kulturerbe, das Konfuzius dem chinesischen Volk hinterlassen hat, ist von der Bevölkerung ständig in Ehren gehalten worden.

5.1 Kernpunkte des konfuzianischen Erziehungskonzepts

Die beherrschende Ideologie in der Welt der aristokratischen westlichen Zhou-Dynastie ist die Verehrung des Himmels und der Ahnenkult. Danach haben die Adligen ihre Herrschaft von den Vorfahren geerbt und diese haben sie ursprünglich von den himmlischen Mächten erhalten. Die Position eines Menschen in der Gesellschaft ist von himmlischer Bestimmung und durch Blutsbande im patriarchalischen System definiert. Die Aristokraten fühlen sich unter dem Schutzschild des Himmels und dem ihrer Ahnen und ihnen allein steht das Recht auf Erziehung zu. Die zentralen staatlichen Schulen sind folgerichtig nur für junge Aristokraten zugänglich, während die Gemeindeschulen dem Nachwuchs der Ortspotentaten reserviert sind.

Konfuzius ist davon überzeugt, dass Erziehung den Menschen wesentlich verbessern kann und dass dies unabhängig von der Zugehörigkeit zu Gesellschaftsklassen ist. Er tritt für die Ausdehnung des Erziehungswesens nach unten ein. Er ist der erste, der sich für die Bildung auch breiterer Volksschichten einsetzte, indem er eine private Schule errichtet. Durch die Errichtung seiner privaten Lehranstalt trägt er dazu bei, dass das bisherige staatlich- aristokratische Monopol im Bereich der Erziehung in Frage gestellt wird. Konfuzius ist auch der erste professionelle Lehrer in China und er hatte eine hervorragende Idee auf dem Gebiet der Erziehung hervorgebracht: „You Jiao Wu Lei“ nämlich „Wo es um Bildung geht, darf es nicht Stände geben.“ (Lun-Yü, 15/38)¹⁰⁸, dies bedeutet: Jeder Mensch soll eine Ausbildung erhalten, unabhängig davon, welcher Klasse, Schicht oder Rasse er angehört. Bei der Auswahl und Aufnahme der Schüler sollte auf „Unterschiede in der Herkunft“ keine Rücksicht genommen werden. Sein erzieherischer Ehrgeiz veranlasst ihn, auch solche Schüler in seine Schule aufzunehmen, die in ihrem eigenen Dorf als unbelehrbar angesehen werden. Er spricht: „Noch keinem, der, wie es für Schüler sich geziemt, mehr als zehn Streifen Dörrfleisch mir gebracht, hab ich Belehrung je verwehrt.“ (Lun-Yü, 7/7)¹⁰⁹ Ganz offensichtlich besteht Konfuzius hier auf der Entrichtung der üblichen Gabe für den Lehrer, will sie aber nicht um des Gewinns willen, sondern um der Sitte Genüge zu tun. Entscheidend am vorher zitierten Satz ist, dass jeder, der dieses rituelle Geschenk zu geben bereit ist, ohne weitere Bedingungen die gewünschte Belehrung erhalten wird. Wie er behauptet: „Wo es um Bildung geht, darf es nicht Stände geben.“ (Lun-Yü, 15/38)¹¹⁰. Das ist nicht nur ein umwälzender Beitrag zur Entwicklung des chinesischen, klassischen

¹⁰⁸ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 110.

¹⁰⁹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 61.

¹¹⁰ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 110.

Bildungswesens, sondern auch eine bahnbrechende Position in der internationalen Geschichte der Erziehung.

5.2 Erziehung und die Entwicklung der Gesellschaft

Man kann von einem konfuzianischen System reden, das auf zwei Pfeilern ruht: dem Menschen und der Gesellschaft. Konfuzius hat die Bevölkerungszahl, die Wirtschaft und die Erziehung als drei wichtige Faktoren hervorgehoben, die zum Zweck des erfolgreichen Regierens eines Staates nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Konfuzius ist Erzieher, und zwar will er durch die Erziehung des Einzelnen die Gesellschaft reformieren. Er sagt: „Unter den Mitteln zur Erneuerung der Menschheit sind die Lauten und Augenfälligen die Unwichtigsten“¹¹¹. „Als der Meister nach Wie fuhr, lenkte Ran-qiu den Wagen. Der Meister sprach: Sieh, das Volk, wie zahlreich! Ran-qiu sagte: Da es so zahlreich ist, was bliebe noch zu tun? Der Meister sprach: Es wohlhabend zu machen. Und wäre es wohlhabend, was dann? fragte Ran-qiu. Der Meister sprach: Es belehren.“ (Lun-yü, 13/9)¹¹². Ähnliche, aber viel nüchterner formulierte Gedanken finden sich im Buch „Guan-dse“ (ein dem Kanzler von Qi, Guan Zhong, ? – 645 v. Chr., zugeschriebenes Sammelwerk, das aber sicher späteren Datums ist): „Sind die Speicher voll, versteht das Volk die Riten einzuhalten; gibt es genug an Kleidung und Nahrung, versteht es, was ehrenhaft und was schmachvoll ist.“ Das dialektische Verhältnis zwischen materiellen Bedürfnissen und geistigen Möglichkeiten (Ethik) wird in den staatsphilosophischen Schriften Chinas immer wieder hervorgehoben. Eben hierin zeigt die chinesische Philosophie eine ihrem Wesen nach Praxisbezogene Staatsraison. Konfuzius Weisheit ist so tief, dass er versucht, die Sitten des Menschen zu

¹¹¹ Konfuzius Materialien zu einer Jahrhundert - Debatte, gesammelt von Joachim Schickel, Insel Verlag, Frankfurt am Main, 1976. S.29.

¹¹² Ernst Schwarz, a. a. O., S. 93.

ändern, und die Gesetzgebung anderen überlässt. Er bezeugte wiederholt sein Misstrauen dem Gesetz und dessen erzwungener Anwendung gegenüber. In seinen Schriften verschmelzen Ethik mit Politik auf sonderbare Weise. Yuqing Wei erläutert in seiner Arbeit: „Wenn die Jade nicht behauen wird, wird kein Gerät aus ihr; wenn der Mensch nicht gebildet wird, kennt er nicht den rechten Weg', der die politische Ordnung gewährleistet. 'Darum haben die Könige des Altertums, wenn sie Reiche errichteten und über das Volk walteten, stets Erziehung und Bildung vorangestellt.' Für Konfuzius hat die Erziehung offenbar eine wichtige politische Funktion. Er sieht in der Ausübung der Erziehungstätigkeit eine Möglichkeit, politisch zu wirken. Das politische Leben der Gesellschaft wird nicht nur durch die regierenden Beamten, sondern auch durch die Lehrer, nicht nur durch die direkte Teilnahme am Regierungsgeschäft, sondern auch durch die Vermittlung und Verbreitung der moralischen Normen und durch die Bildung der rechtschaffenen und fähigen Menschen beeinflusst.“¹¹³ Anders als für die Legalisten sind es für Konfuzius nicht die administrativen Vorschriften und die gesetzlichen Bestimmungen, sondern ist es die Tugend, die die Menschen am effektivsten zu Gutem anleitet und damit die gesellschaftliche Stabilität gewährleistet. Politische Ordnung muss sich auf sozialer Ordnung gründen, und soziale Ordnung muss durch die Erziehung des Individuums zustande kommen. „Vom Kaiser bis zum gemeinen Mann ist die Erziehung des Individuums die Grundlage für alles andere“. Er ist der Ansicht, dass alle Menschen mehr oder weniger von Geburt gleich sind, dass sie aber durch Gewohnheit und Sitten getrennt werden. „Der edle Mensch sucht Höheres zu erreichen, der Niedriggesinnte sucht sein Ziel in niedrigen Dingen.“ (Lun-Yü, 14/24)¹¹⁴. Darum besteht für ihn das ethische und soziale Problem darin, einzelne und gute Sitten innerhalb der Gesellschaft zu fördern

¹¹³ Yuqing Wei, *Das Lehrer – Schüler – Verhältnis bei Rousseau und Konfuzius*, Waxmann Verlag GmbH, Münster / New York, 1993, S.135.

¹¹⁴ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 101.

und zu festigen. Einmal sagte er, von seinem Misstrauen geführt, dass, wenn man die Menschen durch Gesetzeszwang regiere, sie zwar versuchen werden, nicht ins Gefängnis zu kommen, aber sie werden kein Ehrgefühl haben, wenn man aber die Menschen mit Moral und guten Lehren regiere, werden die Leute Ehrgefühl haben und sich dem Guten zuwenden. „Wenn man das Volk mit Dekreten lenkt und durch Strafmaßnahmen in Bann hält, so wird es den Strafen zu entgehen versuchen und doch keine Scham kennen. Lenkt man es aber mit De – mit Tugend, so wird es nicht nur Scham kennen, sondern auch Charakter haben.“ (Lun-yü, 2/3)¹¹⁵. Die Tugend ist aber nach Ansicht des Konfuzius ohne Erziehung unvorstellbar. Das ist die Grundlage der konfuzianischen Lehre. Er meint: Bessere soziale Bedingungen können nicht durch Produktionssysteme geschaffen werden, sondern durch die Erneuerung des Menschen selber. Die Menschen machen das Geschick, das Geschick macht nicht die Menschen. Die Lehre von der stillen Revolution, von der Sozialreform, die sich auf die Erneuerung des Einzelnen und auf Erziehung und Selbsterziehung gründet, ist also das Hauptanliegen des Konfuzius. Was Konfuzius so attraktiv macht, ist, dass er keine unmöglichen Forderungen an die menschliche Natur stellt. Ihm ist es nicht um die Sünde zu tun, sondern nur um schlechte Manieren, schlechte Erziehung und die dumme Selbstgerechtigkeit des Menschen ohne Kultur.

Konfuzius tendiert zur Theorie der guten Natur des Menschen, er spricht: „Geboren ist der Mensch zur Redlichkeit. Verliert er sie und überlebt, so nur, weil es oft glückt, dem wohlverdienten Schicksal zu entgehen“ (Lun-Yü 6/17)¹¹⁶ Konfuzius zweifelt gelegentlich an einer ausgleichenden Gerechtigkeit des „Himmels“, scheint aber trotzdem dem Grunde nach an sie zu glauben und meint, dass die Fälle, in denen die gerechte Strafe ausbleibt, eher zufällig seien.

¹¹⁵ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 40.

¹¹⁶ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 59.

Konfuzius beantwortet diese Frage: „Einander nah nach ihrem Wesen (Xing) sind die Menschen; Gewohnheit (Xi) erst entfernt sie voneinander.“ (Lun-Yü, 17/2)¹¹⁷. Für Konfuzius sind alle Menschen mit einem ähnlichen geistigen Potenzial („Xing“) ausgestattet. Erst die Erziehung, Übung, Gewohnheit („Xi“) entwickelt dieses Potenzial und produziert die große Mannigfaltigkeit geistig verschiedener Menschen.

5.3 „Wo es um Bildung geht, darf es keine Stände geben“

Die berühmte Aussage des Konfuzius „Wo es um Bildung geht, darf es keine Stände geben.“ gibt seiner Ansicht Ausdruck, dass ein weit gefasster Begriff der „Gewohnheit“, gesellschaftliche Einflüsse, das gesamte geistig kulturelle Umfeld mit einschließt. Erziehung kann diese Unterschiede kompensieren, indem sie durch „Gewöhnung“ verschüttete Entwicklungspotenziale wieder freilegt und damit einer Entwicklung des Menschen zu Höherem den Weg bahnt.

Konfuzius Schüler kommen aus unterschiedlichen Schichten der Gesellschaft: Aristokraten gab es darunter, aber auch Leute aus dem „gemeinen“ Volk; einer seiner Schüler, Zi-gong, war ein Kaufmann. Obwohl Konfuzius den hierarchischen Aufbau der Feudalgesellschaft nicht antastet, richtet er sich gegen starr etablierte soziale Unterschiede, eine Position, die er mit der ursprünglichen Ähnlichkeit des menschlichen Anlagepotenzials bei verschiedenen Menschen begründet. Des Konfuzius eigene Stellung in diesem hierarchischen Gefüge ist die eines „Shi“, eines Adligen niederen Ranges mit einer so exquisiten Bildung, die ihn weit über das Niveau der hohen Herren, denen er diente, heraushebt. Andererseits ist klar, dass ohne die Existenz der letzteren seine eigene Existenz ihre Grundlage verloren hätte. Gerade der letztgenannte Punkt ist wohl auch der Grund für

¹¹⁷ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 115.

das Eintreten des Konfuzius für ein Feudalsystem, das auf unantastbaren unveränderlichen Normen beruht. Außerdem liegt hier die Ursache für seine Ablehnung jeder Gesetzgebung, weil durch Vorschriften, die „humanen“ Handlungsmöglichkeiten der Herrschenden limitiert würden. Aus dem gleichen Grunde ist er gegen eine Einflussnahme der niederen Schichten auf Staatsangelegenheiten, was aus seiner Sicht nur konsequent ist, da eine solche Mitwirkung des Volkes in Staatsangelegenheiten auf lange Sicht den „Edlen“ ihre Existenzberechtigung genommen hätte.

Konfuzius ist der Meinung, dass alle Menschen im Wesentlichen ursprünglich über ein ähnliches Anlagepotenzial verfügen. Auf der andere Seite hat er die Theorie - für uns schwer nachvollziehbar- von den klugen Edlen und dummen Gemeinen vertreten, wobei für ihn das Spektrum fast kontinuierlich von solchen mit angeborenem kompletten Wissen bis zu solchen ohne jedes Wissen reicht. Er spricht: „Jene, die Wissen von Geburt an mitbekommen haben, stehen am höchsten. Jene, die Wissen durch Lernen erwerben, stehen eine Stufe niedriger. Jene, die erst lernen, wenn sie in Bedrängnis geraten, stehen noch eine Stufe niedriger. Jene aber, die auch in bedrängter Lage nicht lernen wollen, stehen am niedrigsten im Volk.“ (Lun-Yü, 16/9) ¹¹⁸ „Die Allerklügsten und die Allerdümmsten ändern sich nie.“ (Lun-Yü, 17/3) ¹¹⁹. Die Allerklügsten sind nach Konfuzius durch „Fügung des Himmels“ Wesen einer höheren Ordnung und dazu ausersehen, ganz Besonderes für das Menschengeschlecht zu vollbringen. Auf Grund ihrer besonderen Beziehung zum „Himmel“ ist ihr Denken fehlerfrei und allgemeingültig. Die „Allerdümmsten“ definiert Zhu-Xi als Wesen, die biologisch zwar Menschen sind, aber alle den Menschen kennzeichnenden, geistig-psychischen Merkmale unwiederbringlich verloren haben und folglich allen Erziehungsanstrengungen zum Trotz nicht zu bessern sind. Die

¹¹⁸ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 113.

¹¹⁹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 116.

„Allerklügsten“ und die „Allerdümmsten“ sind Extremfälle, die nicht mehr durch Erziehung zu formen sind, die jedoch für alle anderen Menschen ein positives bzw. negatives Modell darstellen, wonach alle ihr ganzes Leben lang streben bzw. was alle stets abgrundtief verabscheuen sollten. Durch Erziehung veränderbar ist nur der normale Menschentyp, dem sich auch Konfuzius angehörig fühlt. Konfuzius nennt keinen einzigen den Allerklügsten, auch er selbst gehört nicht zu jenen, für die das Lernen überflüssig wäre. „Ich bin nicht einer, dem schon von Geburt das Wissen mitgegeben war. Ich bin den alten Dinge zugetan, und ich bemühe mich sehr, sie zu verstehen.“ (Lun-Yü, 7/19)¹²⁰. Eins kennzeichnet seine gesamte Erziehungsidee und auch den von ihm aufgeführten Erziehungsinhalt, dass sich eine sinnvolle Erziehung auf das menschliche Leben, auf das für den Menschen Fassbare und für sein tugendhaftes Verhalten Nützliche, beziehen muss.

Es finden sich unter den Schülern des Konfuzius Aristokraten und Reiche, aber tatsächlich auch einige, die nicht gut situiert sind und den unteren Schichten der Gesellschaft entstammen. „You Jiao Wu Lei - wo es um Bildung geht, darf es nicht Stände geben“ deutet an, dass die Erziehung nach Konfuzius für das Volk sowohl notwendig als auch möglich sei. Dies impliziert darüber hinaus eine damals durchaus neue Auffassung, dass nämlich der Aufstieg zu führenden Stellen nicht von der Herkunft und Blutsverwandtschaft, sondern vom Wissen und den Fähigkeiten abhängig sein sollte. Obgleich Konfuzius normalerweise der Blutsverwandtschaft einen beträchtlichen Wert beimisst, tritt er gegen den Nepotismus in der Besetzung von Amtspositionen, gegen die Vererbung von Position ein. Er zieht diejenigen, „die zuerst die 'Li-Riten' und 'Li-Musik' studieren und dann Beamte werden“, denjenigen vor, „die zuerst Positionen ererben und dann erst 'Li-Riten' und 'Li-Musik' studieren“. Durch die Erziehung, die sich nicht auf den Geburtsadel beschränkt, und durch die damit eng

¹²⁰ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 63.

verbundene Aussicht auf „Beförderung für die Tüchtigen“ deutet sich zumindest theoretisch eine Möglichkeit zur politischen Mitbestimmung für die unteren Schichten an, was den Interessen der Aufstiegswilligen entspricht.

5.4 Erziehungsziele bei Konfuzius

Das Ziel der konfuzianischen Erziehung intendiert nicht die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, mit denen die Schüler eine professionelle Tätigkeit auf einem bestimmten Fachgebiet ausüben können, sondern sie zielt in erster Linie darauf ab, die moralische Makellosigkeit als „allgemeines Talent“ für Herrschaftstätigkeit heranzubilden. Konfuzius will seine Schüler dazu befähigen, als Beamte oder Ratgeber den Herrschenden die Wiederherstellung einer geordneten Welt zu ermöglichen. Die Ausbildung zum spezialisierten Fachmann wird von Konfuzius nicht gewünscht, weil „der edle Mensch kein Gerät ist, das nur einer Verrichtung dient.“ (Lun-yü, 2/12)¹²¹ Das heißt: er ist kein Spezialist, er ist kein Techniker, verrichtet keine körperliche Arbeit, legt nicht selbst Hand an. Der edle Mensch, der sich nach den konfuzianischen Lehren für seine Tätigkeit im Staatsdienst vorbereitet, soll sich nicht zum Fachmann ausbilden. Jun-Zi, der edle Mensch, lernt die Kunst der schönen Rede im Shi-Jing (Buch der Lieder), die Kunst des Herrschens im Shu-Jing (Buch der Urkunden). Was er lernt, sind die „Humaniora“, die Humanitäts-Studien. Er soll als koordinierende und regulierende Kraft im Staat wirksam werden, wofür er sich durch seine Kenntnis der Riten als gesamtgesellschaftliches Regulativ und durch seine Charakterbildung im Sinne der staatserhaltenden Normen geschult hat. Er übt die Riten, um bei Hof und im Tempel, auch bei Zusammenkünften der großen Herren, die rechte Haltung zu haben, und Musik kennt er aus beinahe demselben Grund. Dabei darf er aber

¹²¹Ernst Schwarz, a. a. O., S. 41.

keineswegs die Kunst des Bogenschießens sowie die Führung eines Streitwagens versäumen! So wenig, wie in Oxford die jährlichen Ruderwettkämpfe vernachlässigt werden dürfen! Wenn er sich außerdem mit dem I-Jing (Buch der Wandlungen) beschäftigt, dann doch, weil die Wahrsagekunst, die Kenntnis der Knochenorakel, des Kalenders, der Zeitbestimmung zu den Aufgaben der Regierenden gehören, als Erbteil der priesterlichen, schamanischen Stellung des Magierkönigs, der die Wildnis urbar macht, des Herrn der Bewässerung, des Regenmachers, dem in den primitiven Ackerbaugemeinschaften das Amt zufällt, den Göttern den Opferwein darzubieten. Wenn er den Gewinn verachtet, von Handel, Handwerkskunst und anderen Fertigkeiten nichts wissen will, so aus demselben Grunde wie der Adelige des Abendlandes. Die Gleichsetzung von Ethik und Politik enthebt den Beamten der Verpflichtung, Fachwissen zu erwerben. Genaue Kenntnis der traditionellen, auf ethischen und rituellen Normen basierenden Schriften genügt, um sowohl als Richter wie auch als hydraulischer Ingenieur, als Diplomat oder Gouverneur amtieren zu können. Es geht hauptsächlich darum, die Kunst der Menschenlenkung zu beherrschen. Seine Aufgabe ist es, dem Staat zu dienen.¹²²

Konfuzius hofft, dass seine Schüler durch die Erziehung mehr als Wissen und Können eines bestimmten Fachgebietes und vor allem eine moralische Vollkommenheit erreichen, gerecht werden zu können. Dass die instrumentelle Vernunft kaum gefördert wird, hat noch eine andere wichtige Ursache. Erst nach der Konfrontation mit dem Westen kommt es auch in China zur Ausbildung von fachlichen Differenzierungen, die weit über die bisherige Aufteilung des Lehrplans in „Jing, Shi, Zi, Ji“ - bibliothekarische Klassifikation: Konfuzianische Klassiker, Geschichte, Philosophen, Literatursammlungen - oder in „Qin, Qi, Shu, Hua“, Kategorien der

¹²² Vgl. Ernst Schwarz, a. a. O., S. 183.

Gelehrtenqualifikation - Kenntnisse von Musikinstrumenten, Schach, Kalligraphie, Malerei - hinausgehen.¹²³

Nach Konfuzius soll die Erziehung der Menschen diese dazu befähigen, in Frieden, Ordnung und Freundschaft zusammenzuleben. Sein Ideal ist die „große Harmonie“ zwischen allen Beteiligten in Gesellschaft und Staat. Wichtigstes Element auf dem Weg zur „großen Harmonie“ ist der gebildete, moralisch hoch stehende, tugendhafte und die traditionellen Riten respektierende Mensch - der Jun-Zi. Insbesondere sollen die Regierenden nur Jun-Zi sein, um eine geordnete, verantwortungsvolle und gerechte Verwaltung zu garantieren. Entsprechend ist das Erziehungsziel von Konfuzius, die Erziehung möglichst vieler Menschen zu Jun-Zi, um so auf dem Wege zur „großen Harmonie“ voranzuschreiten. Dabei darf sich die Erziehung keineswegs nur auf Aristokraten beschränken, sondern muss alle Bevölkerungsschichten umfassen, insbesondere auch das einfache Volk, wenn sie sich gründliche Kenntnisse erworben haben, und sich der Moralität und den traditionellen Riten verpflichtet fühlen.

Mit dem Zustand von Staat und Gesellschaft zu seiner Zeit, gekennzeichnet durch Versklavung, Ausbeutung und völlige Verarmung der Massen, ist Konfuzius sehr unzufrieden. Während einer Wanderung mit seinen Schülern treffen sie eine Frau, deren Erlebnisse Konfuzius im folgenden Satz als Metapher zusammenfasst: „Tyrannei ist schrecklicher als ein Tiger“¹²⁴

¹²³ Vgl. Yuqing Wei, a. a. O., S. 154 – 155.

¹²⁴ Konfuzius traf mit seinen Schülern am Fuße des Berges Tai-shan auf eine Frau, die an einem Grabe bitterlich weinte. Konfuzius befahl einem der Schüler, namens Zi-lu, sich nach der Ursache der tiefen Trauer der Frau zu erkundigen. Es stellte sich heraus, dass dieser Frau zuerst ihr Schwiegervater durch einen Tiger getötet wurde, danach wurden ihr Mann und kurz darauf ihr Sohn ebenfalls von Tigern getötet. Konfuzius fragte deshalb die Frau, weshalb sie diese Gegend nicht verlasse. Die Frau antwortete ihm, dass diese

Vornehmste Aufgabe der Regierenden muss die Sicherung des Wohlergehens der Bevölkerung sein. Eine Möglichkeit, die sehr ungeordneten Gesellschaftsverhältnisse seiner Zeit zu verändern, sieht er nur in breit angelegten maßvollen Reformen der Verhältnisse; revolutionären Umsturz sieht er als ungeeignetes Mittel an. Darüber hinaus ist er überzeugt, dass tugendhaft handelnde Regierende auch das Volk selbst zu tugendhaftem Handeln veranlassen. Nur unter diesen Bedingungen könne ein Staat prosperieren.

5.4.1 Erziehung zum „Jun-Zi“ als Ziel

Ein „Jun-Zi“ (üblicherweise, aber nicht sehr zutreffend als „Edler“ bezeichnet) im Sinne von Konfuzius ist ein Mitglied der Bildungselite, das ständig danach strebt sich selbst zu kultivieren, seine sozialen Bezüge zu harmonisieren, den Staat in Ordnung zu bringen und alles daran setzt, seine Gesellschaft zu befrieden. Dabei ist die wichtigste Bemühung „die Gesellschaft zu befrieden“. „Sich selbst vervollkommen, um anderen Frieden zu bringen und dem Volk Frieden zu bringen.“ (Lun-yü, 14/45)¹²⁵ Alle anderen Anstrengungen sind diesen untergeordnet; insbesondere ist die „Kultivierung des Selbst“ kein Selbstzweck sondern notwendiges Element, um für das hochwertige Ziel qualifiziert zu sein, nämlich die Übernahme sozialer und politischer Verpflichtungen im Staat.

Für Konfuzius besteht zwischen Staat und Gesellschaft kein Unterschied, er kennt nur eine Ordnung, die zwei Schichten umfasst,

Gegend zwar sehr gefährlich sei, aber hier herrsche keine Tyrannei. (Vgl. mit http://www.ourtour.com.cn/txdestination/msfq_detail-id_2993.html, übersetzt von Dongping Xu.)

¹²⁵ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 104.

nämlich die Regierenden und die Regierten. Folgerichtig konzentriert er sich auf die Frage, wie das Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten zu harmonisieren sei und welche Bedingungen für das bestmögliche Gedeihen des Gemeinwesens nötig sind. Seine Antwort darauf ist der „Jun-Zi – Staat“, er wünscht, dass möglichst alle Menschen eines Gemeinwesens Jun-Zi seien und dass der Charakter des Jun-Zi schließlich das Zusammenleben aller Menschen bestimmt.

Dass Jun-Zi zu werden und Jun-Zi zu sein keineswegs einfach ist, ist Konfuzius völlig klar. Er weiß, dass abgesehen von den Shengren, d.h. den geborenen Weisen, der Mensch von Natur aus kein Jun-Zi ist. Er ist aber überzeugt, dass jeder Lernwillige und auch Lernfähige durch entsprechende Anstrengung das Niveau des Jun-Zi erreichen kann. Der Jun-Zi ist tugendhaft, wobei Konfuzius die nötigen Tugenden genau spezifiziert: Ren (Güte), Yi (Gerechtigkeit), Li (Sittlichkeit), Zhi (Klugheit), Xin (Verlässlichkeit), Zhong und Xiao (Loyalität und Pietät). Konfuzius Grundidee ist, dass das tugendhafte Verhalten möglichst vieler Mitglieder eines Gemeinwesens die „große Harmonie“ bewirkt. Für Konfuzius ist das tugendhafte Verhalten der Menschen unabdingbare Voraussetzung für ein harmonisches Zusammenleben der Menschen.

Entsprechend ist der Jun-Zi dadurch charakterisiert, dass er sich selbst beherrscht und diszipliniert. Er verhält sich richtig ohne äußeren Zwang und Druck. Da er tugendhaft und selbstbeherrscht ist, wird er im Umgang mit anderen Menschen niemals Gewalt anwenden oder Drohungen aussprechen. Dass im Umgang zwischen Menschen Reibungen und Konflikte auftreten, wird von Konfuzius nicht bestritten, er ist aber fest davon überzeugt, dass in einem „Jun-Zi - Staat“ Gewalt zur Lösung von Konflikten unnötig wäre.¹²⁶

¹²⁶ Vgl. Xuewu Gu, Konfuzius zur Einführung, Junius Verlag GmbH, Hamburg, 1999, S. 133 – 144.

„Jun-Zi“ bedeutet bei Konfuzius in erster Linie eine ideale Persönlichkeit, ein „Edler“, dessen Gegenteil der „Geringe, Niedriggesinnte“ - Xiao-ren ist.¹²⁷ Ein „Jun-Zi“ zu sein, heißt, sich verhalten, wie es dem Wesen oder der Berufung einer Führungsschicht geziemt. In „Gespräche des Meisters Kung (Lun-yü“ hat Konfuzius viel über „den Edlen“ und „den Niedriggesinnten“ geredet. „Auf Rechtschaffenheit versteht der Edle sich, auf Gewinn der Niedriggesinnte“ (Lun-yü, 4/16)¹²⁸ „Einem edlen Menschen ist leicht zu dienen, aber schwer zu gefallen. Sucht man ihm in einer Weise zu gefallen, die nicht dem rechten Weg entspricht, findet er nur Missfallen daran. Doch verlangt er von anderen keine Leistungen, die nicht ihren Fähigkeiten gemäß sind. Dem Niedriggesinnten hingegen ist schwer zu dienen, aber leicht zu gefallen. Auch wenn man ihm in einer Weise zu gefallen sucht, die nicht dem rechten Weg entspricht, so findet er Wohlgefallen daran. Doch verlangt er von jedem, der ihm dient, dass er zu allem fähig sei.“ (Lun-yü, 13/25)¹²⁹ „Der edle Mensch sucht nach Gründen in sich selbst, der Niedriggesinnte sucht sie in anderen.“ (Lun-yü, 15/20)¹³⁰ „Der edle Mensch sucht Höheres zu erreichen, der Niedriggesinnte sucht sein Ziel in niedrigen Dingen.“ (Lun-yü, 14/24)¹³¹ „Der edle Mensch hilft seinen Mitmenschen, das Gute in ihnen zur Reife zu bringen, nicht aber das Schlechte. Der Niedriggesinnte tut das Gegenteil.“ (Lun-Yü, 12/16)¹³² „Der edle Mensch strebt nach Harmonie, aber er biedert sich nicht an; der Niedriggesinnte biedert sich an, aber strebt nicht nach Harmonie.“ (Lun-yü, 13/23)¹³³ „Des edlen Menschen Wert erkennt man nicht an Nebensächlichkeiten, doch kann man ihm große Dinge anvertrauen.“

¹²⁷ Vgl. Yuqing Wei, a. a. O., S.151 –153.

¹²⁸ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 50.

¹²⁹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 96.

¹³⁰ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 108.

¹³¹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 101.

¹³² Ernst Schwarz, a. a. O., S. 89.

¹³³ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 96.

Dem Niedriggesinnten kann man große Dinge nicht anvertrauen, doch mag er anerkennenswert in Nebensächlichkeiten sein.“ (Lun-yü, 15/33)¹³⁴ „Der edle Mensch ist würdevoll, ohne überheblich zu sein; der Niedriggesinnte ist überheblich, ohne würdevoll zu sein.“(Lun-yü, 13/26)¹³⁵ Konfuzius redete mit Zi-xia und sagte: „Sei ein Gelehrter, wie es Edle sind, nie ein Gelehrter niedrer Sinnesart.“ (Lun-yü, 6/11)¹³⁶, aus diesem Gespräch mit Zi-xia geht klar hervor, dass Konfuzius vom Fachgelehrten verlangt, dass er sich Gedanken über die gesellschaftlichen Folgen seines Tuns machen und dass dieser dazu eine moralisch-ethisch absolut gefestigte Persönlichkeit sein solle. An anderer Stelle sagt Konfuzius diesbezüglich: „Der edle Mensch ist kein Gerät, das nur einer Verrichtung dient.“ (Lun-yü, 2/12)¹³⁷ „Gelassen und weitherzig ist der Edle Mensch; ruhelos und stets gequält von Kümernissen der Niedriggesinnte.“ (Lun-yü, 7/36)¹³⁸ „Der Edle achtet in Ehrfurcht drei Dinge: Er achtet in Ehrfurcht die Bestimmung des Himmels, große Männer und die Worte der Weisen. Der Niedriggesinnte kennt nicht die Gebote des Himmels, und darum achtet er sie auch nicht; großen Männern gegenüber verhält er sich unehrerbietig wie zu seinesgleichen; und er missachtet auch der Weisen Worte.“ (Lun-yü, 16/8)¹³⁹ Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Begriff „Tian-ming“ zu; da dieser in den Überlegungen von Konfuzius eine herausragende Bedeutung einnimmt, werde ich im Folgenden eine genauere Erklärung versuchen. Zunächst entsteht dieser Begriff im Zusammenhang mit der Machtübernahme eines neuen Kaisers und bedeutete das „Mandat des Himmels“, das der Übernahme der Macht

¹³⁴ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 110.

¹³⁵ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 96.

¹³⁶ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 58.

¹³⁷ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 41.

¹³⁸ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 66.

¹³⁹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 113.

durch diesen neuen Kaiser himmlische Legitimation verleiht. Wie schon mehrmals erwähnt, steht Konfuzius solchen metaphysischen Konzepten sehr skeptisch und geradezu abweisend gegenüber. Für ihn ist deshalb „Tian-ming“ vielmehr „innere Berufung“, die die Bestimmung der Machtergreifung darin sieht, die Verdorbenheit und Unmenschlichkeit der alten Dynastie zu überwinden und so auch die Zustimmung des Volkes gewinnt und seine breite Unterstützung erhält. Schon seit der Zhou-Dynastie verengt sich teilweise der Begriff „Tian-ming“ zur Bedeutung „Erlösung vom Übel einer unmenschlich gewordenen Herrschaft.“ Im neokonfuzianischen Kontext bedeutet „Tian-ming“ das vom Himmel verliehene „ordnende Prinzip“. In seinem Buch „Mass und Mitte“ erklärt Konfuzius „Tian-ming“ wie folgt: „was der Himmel bestimmt, nennt man das Wesen des Menschen; dem Wesen zu folgen, nennt man den Rechten Weg; den Rechten Weg zu pflegen, nennt man Erziehung.“ Nach Konfuzius ist ein typisches Merkmal des Individuums seine Verwobenheit mit einer außer- und übermenschlichen Sphäre und ihrer eigenen Ordnung, die insbesondere seine Begrenzung definieren. Folgt der Mensch dieser ihm bestimmten Ordnung und respektiert die ihm auferlegten Grenzen, so verlaufen für ihn alle natürlichen und gesellschaftlichen Prozesse „normal“, das heißt ungestört und harmonisch. Erziehung ist nach Konfuzius deshalb unabdingbar nötig, damit der Mensch seinen Rechten Weg und damit sein Wesen erkennen kann, und somit den ihm passenden Platz in der Gesellschaft finden kann. Durch Missachtung der „Bestimmung des Himmels“ schädigt der Mensch sich selbst und gefährdet damit seine Existenz und stört diejenige der Gemeinschaft.

Folgerichtig empfiehlt Konfuzius die Achtung und Befolgung der Worte der Weisen. Die Weisen als Erzieher des Menschengeschlechts und als diejenigen, denen schon von Geburt an im Übermaß Kenntnisse mitgegeben wurden und die entsprechend über weit größere Kenntnisse als alle übrigen Menschen verfügen, verdienen die Ehrfurcht der gewöhnlichen Menschen.

„Es ist ersichtlich, dass für Konfuzius die Qualität des Selbstvervollkommnungsprozesses vor allem im moralischen Bereich liegt, die mit der Fähigkeit des politischen Regierens untrennbar verbunden ist. Erst wenn man 'innerlich heilig' ist, kann man 'äußerlich Herrscher' sein. Die politische Aktivität, die amtlich-öffentliche Tätigkeit bei der Leitung der Gesellschaft setzen die Tugendhaftigkeit, die moralische Integrität des Individuums voraus und bezwecken die Versittlichung der ganzen Welt.“¹⁴⁰

5.4.2 „Regierungsbeamter werden“ als Ziel

Für Konfuzius ist klar, dass das Ideal der harmonischen Gesellschaft nur dann zu erreichen ist, wenn wenigstens alle Regierenden Jun-Zi sind. Da nach seiner Auffassung grundsätzlich jeder der hinreichend begabt und ausdauernd ist, ein Jun-Zi werden kann, ist damit auch jedem der Zugang zu Regierungsgeschäften offen. Nach Konfuzius soll sich die Positionierung eines Einzelnen in der Hierarchie der Regierenden nach seinen Leistungen während der Ausbildung richten. Konfuzius lehnt Nepotismus und Vererbung im Zusammenhang mit Regierungspositionen strikt ab. „Wo es um Bildung geht, darf es nicht Stände geben“. Diesbezüglich missbilligt er die zu seiner Zeit übliche Besetzungspraxis von Regierungspositionen auf das Schärfste.

Potentiellen Aspiranten für Regierungsstellen sagt er: „Nicht ohne Rang zu sein, sei deine Sorge, besorgt sei nur, des Rangs nicht wert zu sein. Nicht, dass man dich nicht kennt, sei deine Sorge. Sorge dafür, dass du des Kennens wert bist.“ (Lun-Yü, 4/14)¹⁴¹. Bezüglich der Qualität ihrer Studien sagt er: „ein Lernender, der seine Studien

¹⁴⁰ Yuqing Wei, a. a. O., S.154.

¹⁴¹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 49.

vortrefflich erfüllt hat, soll als Beamter dienen.“ (Lun-yü, 19/13)¹⁴². Gerade diese letzte Forderung beeinflusste ganz nachhaltig den Lauf der chinesischen Geschichte.

Die konkrete Bedeutung der obigen konfuzianischen Forderungen sind die Folgenden:

1. In der höheren Staatsverwaltung Beschäftigte müssen durch ihre Studien ausgezeichnete Kenntnisse erworben und nachgewiesen haben.
2. Nur der ausgezeichnete Lernerfolg während des Studiums ist notwendige Bedingung, um sich für eine Regierungsposition zu bewerben. Die Herkunft spielt bei der Rekrutierung keinerlei Rolle; Adlige haben keinerlei Vorrechte. Bei der Auswahl zwischen mehreren Kandidaten sollen diejenigen vorgezogen werden, die dem Typ Jun-Zi am besten entsprechen.
3. „Ein Lernender, der seine Studien vortrefflich erfüllt hat, soll als Beamter dienen.“ (Lun-yü, 19/13)¹⁴³ Das verlangt nur sehr fähige und pflichtbewusste Anwärter einzustellen. Der zu Konfuzius Zeit sehr verbreitete Nepotismus ist unzulässig.

Damit hat Konfuzius die theoretischen Grundlagen des Regierungssystems im kaiserlichen China geschaffen. Diese theoretische Grundlage konkretisierte sich schließlich in der Zeit der Tang-Dynastie zu einem wohl definierten Prüfungssystem für kaiserliche Regierungsbeamte und selektierte strikt nach dem Kriterium „Ein Lernender, der seine Studien vortrefflich erfüllt hat, soll als Beamter dienen.“ (Lun-yü, 19/13)¹⁴⁴; mit gewissen Änderungen wurde dieses Prüfungssystem bis 1905 d.h. fast bis zum Ende der Qing-Dynastie praktiziert.

¹⁴² Ernst Schwarz, a. a. O., S. 126.

¹⁴³ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 126.

¹⁴⁴ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 126.

Zweifellos hat dieses Rekrutierungssystem für Regierungsbeamte viel zur relativen Kontinuität und Stabilität der Entwicklung Chinas in den letzten 2500 Jahren beigetragen. Darüber hinaus hatte die Forderung, dass die Regierenden Jun-Zi sein sollen und damit den konfuzianischen Maximen verpflichtet sind, einen beträchtlichen Homogenisierungseffekt auf die chinesische Gesellschaft insgesamt ausgeübt.

Allerdings darf nicht verschwiegen werden, dass „ein Lernender, der seine Studien vortrefflich erfüllt hat, soll als Beamter dienen“ (Lun-yü, 19/13)¹⁴⁵ sich später von einer notwendigen Bedingung, um überhaupt für eine Regierungstätigkeit in Frage zu kommen, zu einer hinreichenden Bedingung wandelte. Entsprechend wurden die Aussagen des Konfuzius „Im Lernen - darin liegt ein Amtsgehalt.“ (Lun-yü, 15/31)¹⁴⁶ und „Ein Beamter, der seine Pflichten vortrefflich erfüllt hat, soll lernen; ein Lernender, der seine Studien vortrefflich erfüllt hat, soll als Beamter dienen“(Lun-yü, 19/13)¹⁴⁷ nur noch in dem Sinne interpretiert, dass ausschließliches Ziel des Lernens ist, ein Beamter zu werden und nicht, wie von Konfuzius zweifellos intendiert, dass das Lernen den Menschen zum Jun-Zi wandelt und er dann das Rüstzeug zum Beamten hat. Dies hatte negative Einflüsse auf die Fortentwicklung der chinesischen Gesellschaft. Für die Lernenden war das ausschließliche Ziel, die kaiserliche Prüfung zu bestehen und damit eine Stelle zu erhalten und nicht das Bestreben, ein idealer Mensch, ein Jun-Zi, zu werden. Schöpferische Tätigkeit wie z.B. wissenschaftliche Forschung besaß für talentierte junge Leute kaum noch Anziehungskraft; sie waren stattdessen gezwungen, ihre ganze Lebenskraft in das Bestehen der kaiserlichen Prüfung zu investieren. Weitere Folge dieser Fehlentwicklung war Stagnation der Entwicklung

¹⁴⁵ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 126.

¹⁴⁶ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 109.

¹⁴⁷ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 126.

der ganzen Gesellschaft und die zunehmende Unfähigkeit des chinesischen Reiches, angemessen auf Veränderungen in den Beziehungen zu fremden Staaten zu reagieren. Dies war sicher von Konfuzius nicht beabsichtigt.

Abschließend können wir feststellen, dass die Vorgabe: „Ein Lernender, der seine Studien vortrefflich erfüllt hat, soll als Beamter dienen“ (Lun-yü, 19/13)¹⁴⁸ als Erziehungsziel zunächst sicherlich den Erfordernissen der Gesellschaft zur Zeit von Konfuzius entsprach. Gerade das Infragestellen des Monopols des Adels im Regierungsapparat ermöglichte erst einen effizient verwalteten chinesischen Zentralstaat und wirkt bis in die heutige Zeit nach.

Aus seinen Schülern wollte Konfuzius durch die Erziehung qualifizierte Beamtenanwärter für die feudalistisch-patriarchalische Gesellschaft heranbilden. Das Kontingent der angehenden Beamten hatte zuerst moralische Ansprüche zu erfüllen. Durch Selbstvervollkommnung sollten die Schüler edle Eigenschaften erwerben, die eine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche politische Tätigkeit waren.

Die Zielvorstellung, die Konfuzius durch alle seine Bemühungen als Lehrer zu realisieren versuchte, hatte ihr gesellschaftspolitisches Idealbild in der Restauration des Li¹⁴⁹ als Grundlage und war von diesem determiniert und abgeleitet. Konfuzius sah sich dazu berufen, die Menschen aus der Situation der „Unordnung“ zu befreien. Das Idealbild, das der Konzeption der Jun-Zi am Besten entsprach, war das einer kleinen überschaubaren Gesellschaft. In ihnen assistierten sie den Herrschern beim Regieren bei der Aufrechterhaltung des Li -

¹⁴⁸ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 126.

¹⁴⁹ siehe Fußnote 87.

Systems, andererseits hielten sie den Herrschern zu einer humanen Ren-Politik an, die durch Konzessionen und Mäßigungen die Zuspitzung der Konflikte mit dem Volk vermeiden konnte. Für solche Positionen und Aufgaben waren nach Ansicht des Konfuzius „Jun-Zi“ geeignet.

5.4.3 Moralische Erziehung

Die Erziehung ist nach Konfuzius nicht nur ein rational-kognitiver Prozess, sie muss auch gefühlsmäßig durchgeführt werden, muss Rücksicht auf die Rolle der emotionalen Elemente nehmen, besonders dann, wenn es sich um eine moralische Erziehung handelt. Aus der Erziehungspraxis bei Konfuzius ist offensichtlich, dass es sich dabei hauptsächlich um eine moralisch-sittliche Erziehung handelt. Als Lehrstoff nimmt Konfuzius das Buch „Yue-Jing“ - welches bedeutet: das Musikbuch. Er fragt seinen Sohn (Bo-Yü): „Hast Du die Lieder von Dschou-Nan und Schau-Nan gründlich geübt? Wer die Lieder von Dschou-Nan und Schau-Nan nicht gründlich kennt, ist er wie einer, der starren Blicks vor einer Mauer steht!“ (Lun-yü, 17/10)¹⁵⁰. Konfuzius glaubt, dass Musik auf das moralische Gefühl der Schüler einwirkt und die musikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten die Ausbildung des guten Charakters auf lange Sicht unmerklich aber positiv beeinflussen, von der nicht kognitiven Seite ergänzen und abrunden könnte, und er glaubt, durch die Lektüre dieses Buches sollten sich die Schüler Kenntnisse über die moralischen Verhaltensnormen erwerben; er sagt: „Dreihundert Lieder stehen im 'Buch der Lieder'. Mit einem Satz ist zu sagen, wovon sie handeln: „Halt deinen Geist frei von Verdorbenheit.“ (Lun-yü, 2 / 2)¹⁵¹, sowie

¹⁵⁰ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 117.

¹⁵¹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 39.

„Durch die Lieder¹⁵² wird der Geist beflügelt, durch die Riten gefestigt, durch die Musik zur Vollkommenheit gebracht.“ (Lun-yü, 8/8)¹⁵³ Einige Passagen aus den „Gesprächen“ weisen daraufhin, dass Konfuzius ein theoretisch gebildeter und praktizierender Musiker war und sein Unterricht gelegentlich von der Musik begleitet wird. Er fragt: „Meine Kinder, warum lernt ihr nicht die Lieder? Die Lieder regen zum Denken an; sie helfen, richtig zu beobachten und zu beurteilen; sie tragen zur Freude an der Geselligkeit bei; der Bitterkeit im Herzen verleihen sie den geeigneten Ausdruck. Daheim helfen sie, dem Vater, und im weiteren Leben, dem Herrscher zu dienen. Und durch sie lernt man auch viel über die Namen von Vögeln und allerlei Getier und von Gräsern und Bäumen.“ (Lun-yü, 17/9)¹⁵⁴ Ist er mit einem Menschen zusammen, der singt und es gut macht, so lässt er ihn sicher wiederholen und singt dann mit. Als Konfuzius in Qi die alte Musik „Schau“ (vom Kaiser Schun) hört, vergisst er drei Monate lang den Geschmack des Fleisches. Er spricht: „Ich habe nie geahnt, dass es so Vollkommenes gibt in der Musik.“ (Lun-yü, 7/13)¹⁵⁵. Das erste Kriterium für ein Musikstück ist nicht ein ästhetisches, die Funktion eines Musikstückes liegt nicht in der Unterhaltung, sondern in seinem starken ethischen Einfluss auf die Schüler. „Schau – die Musik des weisen Herrschers Schun – ist vollkommen in ihrer Schönheit ebenso wie im ihrem Edelsinn. Wu – die Musik des streitbaren Dschou Königs Wu – ist vollkommen in ihrer Schönheit, doch an Edelsinn mangelt es ihr.“(Lun - yü, 3/25)¹⁵⁶ „Jene früheren Meister in den Riten und der Ritualmusik gelten nun als ungeschlacht, indes die späteren sich als hoch gebildet betrachten. Ich jedoch würde im Gebrauch der Riten und Ritualmusik lieber den früheren Meistern folgen.“ (Lun – yü,

¹⁵² Mit „Lieder“ ist hier Ritualmusik, Musik mit sakralem Charakter gemeint.

¹⁵³ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 68.

¹⁵⁴ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 117.

¹⁵⁵ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 62.

¹⁵⁶ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 47.

11/1)¹⁵⁷. Dass in seinen Wert die Musik aus der Zeit der großen Gemeinschaft über der aus dem kleinen Wohlstand stand, zeigt, dass auch die musikalische Bildung einen organischen Teil der moralisch-politischen Erziehung darstellt. Von dieser Seite schien Konfuzius die Naturwissenschaft für die Ausbildung als weniger wichtig zu erachten, was auf die Unterschiedlichkeit bzw. Gegensätzlichkeit zwischen ihm und Mo-di hinweist, der sich mit der Mechanik, Optik, Geometrie usw. beschäftigte. Es kommt Konfuzius darauf an, durch die Kenntnis und Praxis von „Ren“ und „Li“, durch die moralische Vervollkommnung, die höhere Kunst der „Regierung“, die Menschenlenkung zu beherrschen.

Für Konfuzius ist der Mensch ein sozial-ethisches Wesen. Konfuzius ist kein Religionsstifter, aber auch nicht nur ein Lehrer ethischen Verhaltens. Seine Morallehren sind in der religiösen Idee begründet, dass rechtes Verhalten die Harmonie mit der ewigen Weltordnung, dem Tao des Himmels, erreichen könne. Dieses Verhalten besteht in Treue (Zhong) gegen sich und andere, Menschlichkeit (Ren), Rechtschaffenheit (Yi), Schicklichkeit (Li), Weisheit (Zhi) und Aufrichtigkeit (Xing). Die Erziehung soll Menschen mit Moral und Kultur heranbilden, die für die Menschheit die Zukunft schöner gestalten. Konfuzius stellt eine auffallende Eigenart der klassischen Ausbildung in China die Betonung der moralischen Erziehung dar: Wenn auch Moral und Leistungsfähigkeit beide unentbehrlich sind, steht die moralische Integrität auf jeden Fall stets an erster Stelle. Konfuzius hat die Kinder und Jugendlichen wohlmeinend ermahnt, erst dann zu studieren anzufangen, wenn sie ein einwandfreies Benehmen erlernt haben. Daran ist zu erkennen, dass Konfuzius wirklich sehr großen Wert auf moralisches Verhalten des Menschen legt. Die „Grosse Lehre“ weist darauf hin, dass „vom Himmelssohn bis zum gewöhnlichen Menschen dasselbe gilt: für alles ist die Pflege der

¹⁵⁷ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 79.

Persönlichkeit die Wurzel.“¹⁵⁸ Es gibt bei Konfuzius die Elemente, die auf die Notwendigkeit hinweisen, die Bevölkerung allgemein moralisch zu erziehen, bei der die Beamtenlaufbahn nicht unbedingt im Vordergrund steht. Wer die ethischen Normen beherrscht, mit aller Kraft in die Tat umsetzt und damit einen gehörigen Platz in der menschlichen Gemeinschaft findet, hat alle Ansprüche des Menschseins erfüllt und ist ein vollwertiger Mensch. Erziehung, Ethik und Politik stehen aufs Engste im Zusammenhang und bilden eine Einheit im pädagogischen Gedankensystem des Konfuzius.

5.5 Konfuzianischer Lernprozesse

Konfuzius spricht „Wissen zu erwerben, ohne über das Erlernete nachzudenken, ist sinnlos; nur nachzudenken, ohne zu lernen, führt zu gefährlichen Überlegungen“ (Lun-Yü, 2/15)¹⁵⁹. Für Konfuzius bleibt das Lernen eine lebenslange Aufgabe, stellt einen Prozess dar, der nie endgültig abgeschlossen werden kann. „Wären mir noch einige Jahre vergönnt und dürfte ich mit fünfzig nun das 'Buch der Wandlungen' studieren, so könnte ich frei von großen Fehlern sein.“ (Lun-Yü, 7/16)¹⁶⁰. Er spricht: „Lerne, als hättest du es nicht erreicht, und dennoch fürchtend, es zu verlieren.“ „Drei Jahre lernen, ohne nach Brot zu gehen, das ist nicht leicht zu erreichen.“¹⁶¹ Der Lernprozess stellt für Konfuzius ein komplexes Phänomen dar, welches sich unter den Aspekten „Zielsetzung“, „Lernen“, „Denken“, „Übung“, und „Handeln“ beobachten lässt. In der konfuzianischen

¹⁵⁸ Yanzhang Xia, Manxian Tang, Fangyuan Liu, Sishu Jinyi (Übersetzung der Vier Bücher ins moderne Chinesisch), Jiangxi Renmin Verlag, Nanchang, 1986, S.2.

¹⁵⁹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 41..

¹⁶⁰ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 63.

¹⁶¹ Paul Strathern, Konfuzius in 90 Minuten, Eichborn Verlag, Frankfurt am Main, 1994, S. 64.

Schrift „Maß und Mitte“ wurde der Lernprozess in fünf Stufen – „Xue“, „Wen“, „Si“, „Bian“, „Xing“ eingeteilt¹⁶², welches bedeutet: Es soll umfassend gelernt – „Xue“, ausführlich gefragt – „Wen“ sorgsam nachgedacht – „Si“, deutlich differenziert – „Bian“ und gewissenhaft gehandelt – „Xing“ werden. Der Lehrer muss seine Schüler zuerst dazu veranlassen, einen unerschütterlichen „Entschluss“ zum Lernen zu fassen. Wenn sich die Schüler das Lernen angelegen sein lassen, wenn sie einen Willen, eine Motivation haben, dann ist eine unentbehrliche Vorbedingung für eine erfolgreiche Lehr- und Lerntätigkeit geschaffen. Konfuzius sagte: „Den Marschall der Armeen eines mächtigen Staats, den kann man gefangen nehmen. Doch keinem, selbst dem Geringsten nicht, kann man den Willen nehmen“ (Lun-Yü, 9/25)¹⁶³.

Die folgende Schautafel kann Konfuzius Lernprozess veranschaulichen:

umfassend studieren (Xue)

lernen

ausführlich fragen (Wen)

sorgsam denken (Si)

denken

deutlich differenzieren (Bian)

regelmäßig üben (Xing)

handeln

¹⁶² Peiqing Sun, Chinesische Pädagogikgeschichte, Huadong Shi –fan Da . Xue Verlag, 5.Auflage, Shanghai, 1997, S. 68.

¹⁶³ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 73.

5.6 Erziehung der Frau bei Konfuzius und in der traditionellen Erziehung

Die Stellung der Frauen in China vor 1949 ist von der konfuzianischen Tradition geprägt. Im Lauf der Geschichte wird die untergeordnete, minderwertige Stellung der Frau festgeschrieben. Bereits im Buch „Die Riten“(Li) von Konfuzius heißt es über die Frauen, sie dürften an öffentlichen Angelegenheiten nicht teilnehmen; die Worte einer Frau sollten nicht über die Türschwelle hinaus nach außen dringen; Ihr Wirkungskreis sei auf das Haus beschränkt. Männer hätten sich nicht in die häuslichen (inneren) Angelegenheiten einzumischen, während die Frauen von allem ausgeschlossen waren, von dem, was sich außerhalb der Hofmauern zutrug. Einfalt galt als weibliche Tugend, Unbildung als Ideal. Also hieß es unmissverständlich: Eine Frau sein, heißt, sich unterwerfen! Menzius definiert den Platz der Frau im Gebot der sogenannten „Drei Gehorsamkeiten“ und „Vier Tugenden“ so: Die „Drei Gehorsamkeiten“ unterstellen die Frau in ihrer Kindheit der väterlichen Gewalt, die Ehefrau der Gattengewalt und die Witwe der Gewalt des ältesten Sohnes. In den „Vier Tugenden“ fordert er von den Frauen angenehmes Betragen, korrektes Erscheinungsbild, geziemende Ausdrucksweise und sittengerechtes Handeln. Dass Konfuzius keine einzige Schülerin hat, weist darauf hin, dass doch nicht jeder Mensch bei ihm eine offene Tür fand, wie es Menzius behauptet. Die Erziehung bezieht sich bei Konfuzius auf Männer. Das weibliche Geschlecht zählte seiner Ansicht nach nicht einmal zu den vollwertigen Menschen, eine vom Mittelalter bis in die Gegenwart im Westen ebenfalls weit verbreitete und akzeptierte Ansicht. „Weiber und kleine Leute sind schwer zu behandeln: Lässt du sie zu nahe heran, werden sie aufdringlich; hältst du sie fern, werden sie aufsässig.“ (Lun-Yü, 17/25) ¹⁶⁴ . Dass Männer und Frauen auf verschiedenen Straßenseiten gehen, als Konfuzius stellvertretender Kanzler in Lu ist, wird von seinem Biographen Si-ma-qian als eine der

¹⁶⁴ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 121.

großen Leistungen während seiner Amtszeit in Lu gewertet.¹⁶⁵ Für Konfuzius ist die Schulung des weiblichen Geistes überflüssig. In den Gesprächen des Konfuzius, tritt die Diskriminierung der Stellung der Frauen deutlich hervor: „König Wu sprach: Ich habe der Würdenträger zehn, die im Reich für Ordnung sorgen und eine von ihnen ist eine Frau. Konfuzius sprach dagegen: dann waren es eben nur neun Fähige.“ (vgl. Lun-Yü, 8/20)¹⁶⁶. Die Frauen haben in einer Gesellschaft, in der das männliche Geschlecht dominiert, nur einen niedrigen Status. Diese Ansicht des Konfuzius trägt dazu bei, dass sich die chinesische Erziehung in der Kaiserzeit vor allem um die Erziehung der Männer kümmert und die Mädchenerziehung nur eine Randerscheinung bildet. Umso revolutionärer ist 500 Jahre später, in der ausgehende Han-Dynastie (200 v. Chr. – 220 n. Chr.), die Gestalt einer Frau Ban-zhao, einer Gelehrten, die auch umfassende Bildung für Mädchen fördert. Selbst dies bedeutet jedoch nicht, dass dadurch die minderwertige Stellung der Frau in Frage gestellt wird; Ban-zhao liefert vielmehr eine systematisierte Darstellung spezifisch weiblicher Erziehungsideale, die mit der konfuzianischen Ideologie im Einklang steht. Zu dem Zweck, das weibliche Geschlecht zu erziehen, d.h. mehr oder weniger geistig zu fesseln, werden später auch spezifische Lehrbücher für Frauen eingesetzt wie „Gebote für Frau“ (Nü Jie), in dem in sieben Kapiteln die Grundprinzipien vorbildlichen, weiblichen Verhaltens niedergelegt sind: Ausgehend von den grundsätzlichen, wesensmäßigen Unterschieden zwischen Mann und Frau werden die Mädchen und jungen Damen zu aufopfernder Hingabe, respektvoller Zurückhaltung und uneigennützigem Altruismus ermahnt. „Gespräche für Frauen“ (Nü Lun-yü), „Buch der Pietät für Frauen“ (Nü Xiaojing), „Anweisung für die inneren Gemächer“ (Nei Xun), „Auswahl vorbildlicher Frauen“ (Nü Fan Jie Lu) sind vier Bücher, die unter dem Namen „Vier Klassiker für Frauen“ (Nü Si Shu) zusammengefasst

¹⁶⁵ Vgl. Ernst Schwarz, a. a. O., S. 236.

¹⁶⁶ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 69.

werden.¹⁶⁷ Je enger, je strenger die konfuzianische Ethik ausgelegt wird, desto breitere Zustimmung finden diese 'Klassiker für die Frauen'. Neben diesem Buch gehört noch ein weiteres bedeutsames Werk in das Lese-Repertoire einer jeden gebildeten Dame: „Die Biographien für Frauen“ (Lie Nü Zhuan). Das Buch ist ein anschauliches Dokument über vorbildliche Moralvorstellungen jener Zeit, kann aber außerdem für sich in Anspruch nehmen, bis in die republikanische Zeit hinein seinen ethisch-normativen Charakter bewahrt zu haben: Frauen werden gepriesen, weil sie sich ihren Schwiegermüttern bereitwillig unterordnen, ihre Söhne zu beispielhaftem Verhalten erziehen und weil sie als Schwiegermütter zu den Frauen ihrer Söhne freundlich sind. Innerhalb der konservativ-konfuzianischen Auffassung von weiblicher Tugend und Moral gelten solche Beispiele der Selbstlosigkeit, der Selbstaufopferung, der Selbstverstümmelung als ideal und vorbildlich. Das Hauptanliegen der traditionellen Mädchenerziehung besteht in der Hinführung und der Vorbereitung auf die Rolle und Funktion, die eine junge Frau nach ihrer Verheiratung in der neuen Familie übernehmen würde. Anpassung an die Hierarchie, Unterordnung und Gehorsam werden ebenso verlangt wie moralische Vollkommenheit. Für die mittleren und unteren Schichten der chinesischen Gesellschaft kann sich - aus arbeitsökonomischen Zwängen - die Erziehung eines Mädchens nicht auf die Einübung von Gehorsam, Tugend und Anmut beschränken. Die jungen Frauen müssen zumindest hauswirtschaftliche Tätigkeiten wie Kochen, Haushaltsführung und Waschen beherrschen. Ihnen wird manchmal das Privileg gewährt, Lesen und Schreiben zu lernen, und während in aufgeschlossenen Familien das Zitherspiel, Schach, das Verfassen von Gedichten sowie die Malerei als akzeptable und akzeptierte Betätigungsfelder einer jungen Dame gelten, dient den Konfuzianern als Leitlinie für die Mädchenerziehung die beliebte Sentenz: „Der Mangel an Geistesgaben ist eine Tugend bei einer Frau.“ Obwohl 1898 eine erste chinesische Mädchenschule im Zug

¹⁶⁷ Vgl. Elke Wandel, a. a. O., S. 46.

der Reformbewegung in Shang Hai gegründet wird, wird während der Reform auch die mangelnde Frauenbildung für den Zustand der chinesischen Gesellschaft, ihre technischen und intellektuellen Mängel verantwortlich gemacht. Das Argument lautet: Dumme Mütter können keine gebildeten Söhne erziehen. Trotzdem werden die Lehrpläne noch lange an den konfuzianischen Idealen ausgerichtet und unterscheiden sich kaum von der früher üblichen Privaterziehung höherer Töchter. „Keusch, friedfertig, gehorsam, bescheiden, sparsam, barmherzig“ sollt ein Mädchen, sollt eine Frau sein.¹⁶⁸ An dieser Stelle sieht man die Begrenztheit des Konfuzius sehr deutlich.

Allerdings bahnen sich um die Jahrhundertwende durchaus einschneidende gesellschaftliche Veränderungen für die chinesischen Frauen an: Im geistigen Umfeld der republikanischen Revolution von 1911 und verstärkt durch die „Vierte – Mai – Bewegung“, die kulturelle Erneuerung, die 1919 ihren Anfang nimmt, erhalten die Kritiker der alten Gesellschaft immer mehr Zustimmung. Aber die Ziele der Frauenbewegung sind zu diesem Zeitpunkt im Großen und Ganzen nur bei den Intellektuellen bekannt und auch nur auf ihren Lebensbereich zugeschnitten. Mit der „Vierten – Mai – Bewegung“ im Jahre 1919 keimt in intellektuellen Frauenkreisen wieder neue Hoffnung auf. Der Versuch einer kulturellen Erneuerung des chinesischen Lebens ist mit dem Ideal einer befreiten Frau und der Kritik an der traditionellen Familienstruktur unlösbar verbunden.

Eine eigene Argumentationskette von Dewey zur gleichberechtigten Teilnahme an Erziehungsprozessen von Mädchen und Frauen existiert nicht, sie ist für ihn selbstverständlich und ergibt sich aus seinem Demokratieverständnis. (Vgl. Kap. 6.4)

¹⁶⁸ Vgl. Elke Wandel, a. a. O., S. 47 - 51.

5.7 Erziehungsmethoden von Konfuzius

Konfuzius ist ein ausgezeichneter Lehrmeister, und viele seiner Schüler werden sehr erfolgreiche Regierungsbeamte. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass viele von ihnen die von ihm gelernten Prinzipien zurück stellen, sobald sie mit der Realität des Regierens beauftragt sind.

5.7.1 Je nach der individuellen Eigenart der Schüler belehren

Es gilt nach Konfuzius als eine der wichtigen Aufgaben des Lehrers, sich eine deutliche Vorstellung des Individuellen, des Besonderen seiner verschiedenen Schüler zu machen. Er fördert seine Schüler nach ihrer Begabung, hält sich nicht starr an vorgegebene Muster. Er kennt seine Schüler genau und hat enge freundschaftliche Beziehungen zu ihnen. Nach den unterschiedlichen Begabungen seiner Schüler hat er das Lehrprogramm in verschiedene Lehrgänge aufgeteilt – „Yin Cai Shi Jiao“ (Belehren je nach der individuellen Eigenart der Schüler). Um die für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit unentbehrliche Menschenkenntnis zu bekommen, muss der Lehrer sich bemühen, das alltägliche Verhalten des Schülers zu beobachten, seine bisherige Lerngeschichte zu verfolgen, seine Neigungen und Vorlieben zu analysieren. „Sehen, wie ein Mensch handelt, betrachten, warum er so handelt; untersuchen, worin er Genugtuung findet - wie könnte da eines Menschen Sinnesart vorborgen bleiben?“ (Lun-Yü, 2/10) ¹⁶⁹ Konfuzius legt besonderen Wert auf Menschenkenntnis. „Nicht dass die Menschen mich nicht kennen, bedrückt mich. Mich bedrückt, sie zu wenig zu kennen.“ (Lun-Yü, 1/16)¹⁷⁰ „Nicht dass die Menschen mich nicht kennen, bedrückt mich;

¹⁶⁹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 41.

¹⁷⁰ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 39.

mich bedrückt mein eigenes Unvermögen.“ (Lun-yü, 14/32)¹⁷¹ „Den edlen Menschen kränkt sein Unvermögen; ihn kränkt nicht, dass man ihn nicht anerkennt.“ (Lun-yü, 15/18)¹⁷².

Von Konfuzius als einem Pädagogen in früher Zeit ist selbstverständlich nicht zu erwarten, dass er über Kenntnisstand und Forschungsinstrumente, wie etwa der differentiellen Psychologie verfügt, doch er kann als einer der ersten in der Erziehungsgeschichte angesehen werden, der die Frage der individuellen Differenz anspricht und sie in der pädagogischen Praxis fruchtbar zu machen versucht. Bei der Analyse seiner pädagogischen Lehre fällt auf, dass er sich intensiv mit den individuellen Differenzen seiner Schüler in vielen Bereichen, die für die Erziehung von Bedeutung sind, beschäftigt. Die charakterlichen Unterschiede seiner Schüler im Allgemeinen haben bei ihm große Beachtung gefunden. An mehreren Stellen im „Gespräch“ versucht er die charakterlichen Differenzen der Schüler mit einem oder wenigen Schriftzeichen zusammenzufassen. „Der Menschen Fehler entsprechen jeweils der Gemeinschaft, der sie angehören. Aus der Betrachtung ihrer Fehler wird ihre Menschlichkeit erkennbar“ (Lun-Yü, 4/7)¹⁷³ „Dse-gau ist einfältig. Dseng Schen ist schwerfällig. Dse-dschang ist äußerlich. Dse-lu ist schroff.“ (Lun-yü, 11/17)¹⁷⁴ Die Verschiedenheit der Fähigkeiten der jeweiligen Schüler ist dem Lehrer nicht unbekannt, was in folgender Passage angedeutet wird, wo Konfuzius von der Einsatzmöglichkeit seiner Schüler in politischen Regierungsgeschäften redet: Dse-lu ist dem Dienste im Heer gewachsen: „Man könnte ihm in einem Staat mit Tausend Streitwagen die Militärversorgung anvertrauen“, während Ran-qiu eines Beamtenpostens auf lokaler Ebene gerecht werden könnte: „Der würde einen

¹⁷¹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 102.

¹⁷² Ernst Schwarz, a. a. O., S. 108.

¹⁷³ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 49.

¹⁷⁴ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 82.

guten Vogt in einem Lebensgebiet von tausend Familien oder einem Kleinstaat mit hundert Streitwagen abgeben.“ und Gong Xi-chi: „dem stünde es gut an, in der Robe und Schärpe eines Zeremonienmeisters am Hofe eines Fürsten mit erlauchten Gästen zu parlieren.“(Lun-Yü, 5/7).¹⁷⁵

Unter Intelligenz versteht Konfuzius das Vermögen, zu bestimmten vornehmlich geistigen Tätigkeiten fähig zu sein und Probleme aus diesem Bereich vollständig lösen zu können. Er stimmt beispielweise dem von einem Schüler angestellten Vergleich bezüglich der Auffassungsgabe zu, dass Yan-hui alle zehn Aspekte einer Abhandlung vollends zu erkennen vermöge, während Zi-gong gerade die ersten Aspekte auffassen konnte, weitere aber nicht mehr. In der Haltung des Lernens, der Lernbereitschaft und Motivation sind seine Schüler nach der Beurteilung von Konfuzius ebenfalls sehr unterschiedlich. Zai-wo mangelt es an Ausdauer und Fleiß, worüber sich Konfuzius sehr ärgert. Zai-yü schläft am helllichten Tage. Konfuzius sagt: "Aus faulem Holz lässt sich nichts schnitzen. Dieser Yü!" (Lun-yü, 5/9)¹⁷⁶ Ran-you sagt: „Nicht, dass ich nicht des Meisters Lehren freudig folgte, nur meine Kraft reicht eben nicht dafür.“ Dazu bemerkt Konfuzius kritisch, dass er nur eine nicht ausreichende Motivation gehabt habe: „Der, dessen Kraft nicht reicht, gibt auf - doch erst auf halbem Weg. Du hast im Voraus dir den Weg begrenzt.“ (Lun-yü, 6/10)¹⁷⁷

Konfuzius versucht immer, die Unterschiede seiner Schüler bezüglich ihrer Idealvorstellungen, Zielsetzungen und der Richtungen ihrer Anstrengungen zu erkennen. Dass der Lehrer auf die individuellen Eigenschaften seiner Schüler eingeht, hat letztendlich seinen Sinn darin, die Lehrpraxis gemäß den jeweiligen Stärken und Schwächen

¹⁷⁵ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 52. Vgl. Yuqing Wei, a. a. O., S.183.

¹⁷⁶ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 53.

¹⁷⁷ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 58.

des zu Erziehenden zu handhaben. Die Unterscheidung des einen vom anderen, die Differenzierung in der Beurteilung steht mit der unterschiedlichen erzieherischen Behandlung in einem zweck bestimmten Zusammenhang. Die Differenzierung und Individualisierung zur Instruktionsoptimierung können sich in der Wahl des Lehrangebotes, der Lehrgeschwindigkeit usw. ausdrücken, bei der man von den internen Besonderheiten der Voraussetzungen des einzelnen Schülers ausgeht. Nach Konfuzius gilt es, bei der Belehrung der Schüler den Schwierigkeitsgrad sorgfältig zu wählen. Seine These lautet: „Mit Menschen, höher als das Mittelmaß, kann man über hohe Dinge sprechen. Mit Menschen, niedriger als das Mittelmaß, kann man nicht sprechen über Höheres.“(Lun-yü, 6/19)¹⁷⁸ Da Konfuzius die unterschiedlichen Eigentümlichkeiten seiner Schüler immer im Auge behält, wird ihnen im großen Rahmen der Erziehung doch ein gewisser Raum für die Entfaltung ihrer individuellen Stärke gelassen, dessen Ergebnis die auffallende Lernleistung der Schüler in verschiedenen Schwerpunkten ist, zum Beispiel: „Durch ihren tugendhaften Wandel ragten Yän Yuan, Min Dse-tschjän, Ran Bo-nju und Ran Yung unter den Schülern hervor; in der Kunst der Beredsamkeit Dsai Wo und Dse-gung; in den Geschäften der Staatsführung Ran Tschju und Dse-lu; durch Belesenheit und Schriftgelehrsamkeit zeichneten sich Dse-you und Dse-hsja aus.“ (Lun-yü, 11/2)¹⁷⁹

5.7.2 Die Einheit von Lernen, Denken und Handeln

Hauptidee des konfuzianischen Unterrichts ist eine möglichst umfassende Erkenntnis der Dinge und ein gründliches Kennenlernen derselben. Ganz wesentlich dabei ist seine Kenntnisse nicht nur aus Büchern zu schöpfen, sondern auch aus der Praxis zu lernen. „Ein

¹⁷⁸ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 59.

¹⁷⁹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 79. Vgl. Yuqing Wei, a. a. O., S. 186.

edler Mensch, der sich eine umfassende Bildung erworben hat und sich mit Hilfe der Riten zu zügeln weiß, vermag auch Verfehlungen zu vermeiden.“ (Lun-yü, 6/25)¹⁸⁰

Grundsätzlich fordert Konfuzius seine Schüler auf, stets aufmerksam bemüht zuzuhören, zuzusehen und möglichst viel zur weiteren Aufhellung des Unbekannten zu fragen. Damit wird das Fundament der eigenen Erkenntnis verbreitert und der Weg, sich direkte Erfahrung zu erwerben, geebnet. Um das Erlernte zu festigen, ist ständige Wiederholung und Übung nötig. „Zu lernen und das Erlernte immer wieder zu üben – erfreut das etwa nicht?“ (Lun-yü, 1/1)¹⁸¹ Konfuzius hat bei seinen eigenen Schülern auf die systematische tägliche Wiederholung des Gelernten allergrößten Wert gelegt. Sein Schüler Zeng Seng äußert sich dahingehend, dass er vor dem zu Bett gehen nochmals alles an diesem Tag Gelernte sich in sein Gedächtnis zurückruft und es nochmals durchdenkt. „Tag für Tag erkennen, was einem an Verständnis noch fehlt; Monat für Monat sich ins Gedächtnis zurückrufen, was man bereits zu verstehen vermag – das könnte man wahren Wissensdurst nennen.“ (Lun-yü, 19/5)¹⁸² Die kantsche These „Erfahrung ohne Begriffe ist blind, Begriffe ohne Erfahrung sind leer“ ist auch ganz entschieden die Meinung von Konfuzius. Er insistiert, dass nur umfassendes Lernen eine Basis für das eigene Denken liefern kann. „Wissen zu erwerben, ohne über das Erlernte nachzudenken, ist sinnlos; nur nachzudenken, ohne zu lernen, führt zu gefährlichen Überlegungen“ (Lun-yü, 2/15)¹⁸³ lernen, ohne das Gelernte zu verdauen, nützt nach Konfuzius nichts, wobei nur die Anwendung des Gelernten auf praktische Probleme die theoretisch erworbenen Kenntnisse festigt. Denken ohne den Hintergrund der Lösung praktischer Probleme produziert Unklarheiten

¹⁸⁰ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 60.

¹⁸¹ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 37.

¹⁸² Ernst Schwarz, a. a. O., S. 125.

¹⁸³ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 41.

und ist schädlich. Für Konfuzius ist der gesamte Lernprozess iterativ. Zuerst bemüht sich der Schüler umfassende Kenntnisse über ein Gebiet zu erwerben, dann wendet er sich auf dieser Basis der Lösung eines praktischen Problems zu, wobei sein Denken dabei gefordert ist, die Lösung zu finden und zu konsolidiert. So sind Lernen und Denken in unauflöslicher Wechselwirkung miteinander verbunden. Die Aufgabe des Lehrers bei diesem Prozess ist die Motivation der Schüler und ihre Anleitung. Er muss die Schüler dahin bringen, dass sie von sich aus nach dem Warum, der Entstehung, der Entwicklung, der Geschichte der zu erlernenden Inhalte fragen.

Außerdem hat der Lehrer den Schülern das letztendliche Ziel allen Lernens zu vermitteln. Das Erlernte soll dazu dienen, in gesellschaftliche Praxis umgesetzt zu werden und damit die Idee der großen Harmonie der Gesellschaft vorwärts zu bringen. Entsprechendes gilt für alle geschriebenen Texte und für die moralischen Prinzipien: nur deren Umsetzung und Verwirklichung in der Lebenspraxis und damit deren Verbesserung ist das Ziel des Lernens derselben.

„Der Edle schämt sich großer Worte. So tut er mehr, als er zu sagen pflegt.“ (Lun-yü, 14/29)¹⁸⁴ In diesem Zitat kommt ganz klar zum Ausdruck, dass Konfuzius insbesondere den Schülern empfiehlt, sich nicht in unnötiger Rede zu ergehen, sondern möglichst unablässig fleißig zu arbeiten. „Der Edle wählt nur langsam seine Worte, doch schnell ist er, wenn es zum Handeln kommt.“ (Lun-yü, 4/24)¹⁸⁵ Dass das wahre Ziel des Lernens schließlich das gesellschaftliche Handeln ist, illustriert das folgende Zitat aus dem Lun-yü: „Wer den Tugendhaften nachstrebt, statt sich der Schönheit der Erscheinungen hinzugeben, mit allen Kräften seinen Eltern dient, sein Bestes tut im Dienste seines Fürsten, sein Wort hält, das er einem Freund

¹⁸⁴ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 102.

¹⁸⁵ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 50.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

gegeben, den mögen andere unwissend nennen, für mich ist er gewiss ein Wissender.“(Lun-yü,1/7)¹⁸⁶

Konfuzius ist schließlich der Auffassung, Handeln könne beweisen, dass jemand etwas gelernt hat. Das Handeln ist das eigentliche Ziel, das Lernen ist nur das Mittel. Wir haben nach Konfuzius die Wirkungskette: das Lernen ermöglicht das Denken und Denken können befähigt zum Handeln.

¹⁸⁶ Ernst Schwarz, a. a. O., S. 37.

6. Grundprinzipien der Erziehung nach Dewey

Die Grundprinzipien seiner Erziehungslehre hat Dewey ausführlich und in gestraffter sehr eindringlicher Form in seinen Vorlesungen in China dargestellt. Dabei dürfte, wie Dewey selbst sagt, ein wesentlicher Beitrag zur Klarheit und Prägnanz der Darstellung der Übersetzung ins Chinesische durch Hu Shih geleistet worden sein. Wie andere chinesische Schüler Deweys, die bei Deweys Vorträgen in China anwesend waren berichten, war meistens die Simultanübersetzung Hu Shih's deutlich klarer und leichter verständlich als Deweys Rede. Im Folgenden wird ein Abriss der Deweyschen Ideen die Grundprinzipien der Erziehung betreffend geben.

Deweys Lebensarbeit ist im Ganzen dem Versuch gewidmet, das Konzept einer Gesellschaft und Schule zu entwerfen, welche die Möglichkeiten der modernen Wissenschaft und Industrie zur Emanzipation des Menschen heranziehen.¹⁸⁷ Nach Dewey heißt es: „Ein Lebewesen ist ein Wesen, das Kräfte beherrscht, überwindet und für seine eigene fortgesetzte Betätigung verwertet, die es anderenfalls verzehren würden. Das Leben ist ein Vorgang der Selbsterneuerung durch Einwirkung auf die Umgebung“¹⁸⁸ Ausgehend vom biologischen Lebensprozess als Vorgang der Selbsterneuerung durch Einwirkung auf die Umgebung, transformiert er diese Gedanken auf das gesellschaftliche Leben. „Was Ernährung und Fortpflanzung für das physische Leben sind, ist Erziehung für das soziale Leben.“¹⁸⁹ Damit hat Erziehung drei Dimensionen: physische, psychische und soziale. Erziehung als Fortsetzung des biologischen Lebensprozesses auf gesellschaftlicher Ebene besteht nach Dewey in erster Linie in der

¹⁸⁷ Vgl. Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 17.

¹⁸⁸ John Dewey, Die fünf großen Vorlesungen - Die Erziehungsphilosophie, übersetzt von Fu-lu, Chen Bao Verlag, Peking, 1920, S. 8.

¹⁸⁹ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 25.

Übertragung durch Interaktion. „Die Menschen leben in einer Gemeinschaft kraft dessen, was sie gemein haben, und Austausch und Wechselverkehr sind die Mittel, durch die etwas zum gemeinsamen Besitz wird.“¹⁹⁰ Auf diese Weise gestaltet Verkehr oder Interaktion die Positionen der Interaktionspartner um, indem jeder an der Erfahrung des anderen partizipiert. Obgleich nach Dewey jede soziale Beziehung erzieherische Wirkungen auslöst, so wird doch erst in der Beziehung zwischen Alten und Jungen diese erzieherische Wirkung ein wichtiger Teil des Zweckes dieser Beziehung. Indem jüngere Generationen die Erfahrungen der älteren teilen, können sie auf der Grundlage des Bestehenden den gesellschaftlichen Konsens weiterführen und verändern. Dies begründet kontinuierliches Fortbestehen des kulturellen Erbes wie sozialen Wandel, den evolutionären Fortschritt der Gesellschaft. „Eine große Zahl menschlicher Beziehungen sind noch von der Art des Zusammenlebens der Maschinenteile“,¹⁹¹ sagt Dewey und fordert als sozialkritischer Pädagoge Demokratie als eine Gesellschaftsform, in der alle Mitglieder über einen größtmöglichen Erfahrungskonsens verfügen. Die Basis hierfür glaubt er in der Schulbildung finden zu können. Diese soll für alle im gleichen Maße bereitgestellt werden. Die Art der Wissensvermittlung und damit der Erfahrungsvermittlung soll nicht wie bisher auf passive Rezeption der Lernenden abgestellt sein, sondern auf aktive Mitarbeit durch das Experiment. „Learning by Doing“ heißen die bekannte Worte von Dewey, und sie bedeuten, Theorie veranlasst nicht zum Handeln, wenn sie nicht eine Spur in der Erfahrung hinterlassen hat. Dewey präzisiert dies mit der Bemerkung, dass Wissenserwerb der die soziale Disposition nicht verändert für die allgemeine Lebenserfahrung bedeutungslos ist, formale Sculung erzeuge nur „Schullöwen“, d. h. selbstsüchtige Spezialisten. „Learning by Doing“ ist nach Dewey insofern eine Chance für Demokratie als

¹⁹⁰ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 19.

¹⁹¹ Ebenda. S. 20.

eine Gesellschaftsform, die Fremdbestimmung des Individuums, in welchem politischen System auch immer, ausschalten würde.

Die Erziehung ist das Laboratorium, in dem die philosophischen Formulierungen greifbar werden und erprobt werden können. Der pädagogische Ausgangspunkt gestattet es, die philosophischen Probleme dort aufzufinden, wo sie entstehen, wo sie zu Hause sind, wo die Entscheidung für die eine oder die andere Lösung zu verschiedenen praktischen Folgerungen führt. Die Erziehungsphilosophie ist nicht nur eine äußere Anwendung fertiger Gedanken auf ein System praktischer Handlungen, das auf einem grundsätzlich anderen Ursprung und Zweck basiert: sie ist nur die ausdrückliche Formulierung des Problems, wie die rechten geistigen und moralischen Verhaltensweisen im Hinblick auf die Schwierigkeiten des gegenwärtigen sozialen Lebens entwickelt werden können. Zusammengefasst: Philosophie ist die Theorie der Erziehung in ihrer allgemeinsten Gestalt.

In dem Artikel „My Pedagogic Creed“ von 1897 stellt Dewey unter der Überschrift „What Education Is“ fest, dass alle Erziehung sich vollzieht als „Teilnahme des Einzelnen am sozialen Bewusstsein der Menschheit“, die ihn, weitgehend unbewusst, zum „Erben des angehäuften Kapitals der Zivilisation“ mache.¹⁹² Dewey bestimmt Erziehung im weitesten Sinne („in its broadest sense“) in seinem pädagogischen Hauptwerk als das Mittel, mit dem jede Kultur über den Tod ihrer Mitglieder hinweg für ihr eigenes Fortbestehen, ihre Kontinuität sorgt, als Einführung der nächsten Generation in die Wertsetzungen und Ziele, Kenntnisse und Fertigkeiten der

¹⁹²John Dewey, My Pedagogic Creed, The School Journal, Vol. 54, No. 3, (January 16, 1897) Chicago, p. 79. „I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race...Through this unconscious education the individual...becomes an inheritor of the funded capital of civilization“.

bestehenden Gesellschaft. Im weitesten Sinne bedeutet Erziehung bei Dewey jede Veränderung in einem Individuum, die durch Erfahrung bewirkt wurde, im engeren Sinne das bewusste Erziehungsbemühen einer organisierten Gruppe. Zum ersten Aspekt definiert Dewey Erziehung als „beständige Erneuerung der Erfahrung“,¹⁹³

Dewey gewinnt seinen Begriff von Erziehung auf dem Hintergrund der bestehenden Theorien von John Locke und Rousseau, Fröbel und Hegel, Herbart u. a. Alle diese Theorien gehen von einem einseitigen Modell aus , d.h. entweder wird Erziehung als ein Vorgang verstanden, in dem sich latente Kräfte von innen nach außen entfalten, oder als ein Vorgang, in dem irgend etwas von außen in das Individuum hineingetragen wird.

Man könnte sich das so veranschaulichen:

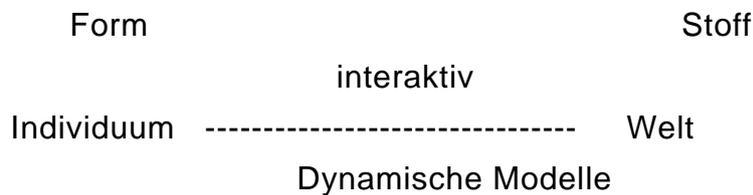


Das Individuum wird in all diesen Theorien als Form verstanden, die Welt als der Stoff, als das Material, dem das Individuum seine Form aufprägt. Besonders bezeichnend für die statische Erziehung ist das Modell der formalen Bildung, wie es sich etwa bei John Locke findet. Dewey geht davon aus, dass in Wirklichkeit das Verhältnis von Geist und Welt aber sowohl dynamisch wie wechselseitig ist. Er macht sich mit dieser Annahme von der traditionellen Psychologie frei. Der Grundirrtum aller kritisierten Theorien ist ihr Dualismus, die Scheidung von Stoffen einerseits, Betätigung und Fähigkeiten andererseits. Dagegen betont Dewey: „Es ist Unsinn, von der Schulung einer – geistigen oder physischen – Fähigkeit unabhängig

¹⁹³ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 112.

von dem stofflichen Inhalt zu reden.“¹⁹⁴ Erziehung ist nicht nur "Auswicklung" dessen, was zuvor "zusammengefaltet" im Kind bereit liegt; Erziehung ist nicht nur Formierung und Prägung durch die Umgebung, die "von außen" auf das Schulkind einwirkt; Erziehung ist die Stimulierung der Kräfte des Kindes durch die Ansprüche der sozialen Situation, in denen sich das Kind vorfindet. An die Stelle der einseitigen dualistischen Theorien setzt Dewey eine Theorie der dynamischen Wechselwirkung.

Man kann das dynamische Modell vielleicht so darstellen:



Die Natur ist für Dewey durch Gegensätze strukturiert. Diese erscheinen zuerst als Wandel und Kontinuität. Der Kontinuitätsbegriff, den Dewey von Leibniz und Hegel übernimmt, wird bestätigt und verwandelt durch den Einfluss Darwins. Das Ineinander von Kontinuität und Wandel, das für Dewey die Natur kennzeichnet, bestimmt also auch die Situation des Menschen in ihr. Erfahrung entsteht aus der Beobachtung der Naturvorgänge und aus dem Erlebnis der Frustrationen, die sie zu erzeugen fähig sind. Das philosophische Denken können wir als Versuch auffassen, die Tatsachen zu formulieren, die die Natur vorschlägt, teilweise stützt aber dann auch widerlegt beziehungsweise den Vorschlag untergehen lässt. „Experience“ ist für Dewey, wie für James, „ein zweideutiges Wort“: „Es ist 'zweideutig' dahingehend, dass es in erster Linie keine Trennung zwischen Handlung und Gegenstand, zwischen Subjekt und Objekt suggeriert und andererseits beide in einer nicht analysierten

¹⁹⁴ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 94.

Totalität enthält.“¹⁹⁵ „ Experience“ (Erfahrung) als Sonderform der Wechselwirkung („interaction“) natürlicher „events“ ist für Dewey aus der anorganischen Natur hervorgegangen, steht mit ihr weiterhin in engster Kontinuität und hat ihre Grundstrukturen bewahrt.

Dewey versteht Erziehung, - die nicht teleologischer Natur ist, sondern im Aufbau oder in der Veränderung von Erfahrung besteht – als beständige Erneuerung der Erfahrung und Entwicklung. Für Dewey ist Erziehung weder ein Mittel, die Natur des Menschen zu beherrschen, noch das Medium zu seiner Erlösung, sondern sie muss als offener Erfahrungsprozess verstanden und durchgeführt werden.

Dewey unterscheidet zwei Typen von Erziehung: formale und allgemeine Erziehung. Allgemeine Erziehung eines Individuums findet in seinem alltäglichen Umgang mit anderen Menschen der Gesellschaft statt. Demgegenüber spricht Dewey von formaler Erziehung, wenn eine insbesondere für Kinder und Jugendliche vorgesehene vereinfachte Umwelt geschaffen wird, in der die sozialen Vorgänge ganz bewusst so gestaltet sind, dass Problemlösen initiiert und institutionalisiert wird. Erziehung in diesem Sinne bewirkt Lernen stets direkt, die Motivation zu Lernen wird von der kreativen Problemlösung in natürlicher Weise produziert.

In den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts hatte Dewey eine ganze Reihe fundamentaler neuer philosophischer Einsichten gewonnen. Hervorzuheben ist insbesondere, dass es ihm bis 1896 gelang, seine sozialpsychologischen, ethischen und christlich-demokratisch-progressiven Theorien mit empirischen Gesetzen nachzuweisen.

¹⁹⁵ John Dewey, *Experience and Nature*, Dover Publications, INC., New York, 1958, p. 8, „a double-barreled word“: „It is ‚double-barreled‘ in that it recognizes in its primary integrity no division between act and material, subject and object, but contains them both in an unanalyzed totality“.

Der Funktionalismus erklärt intelligentes und zielgerichtetes Handeln mit empirischen und experimentellen Elementen. Danach spricht man von intelligentem Handeln, wenn auf dem Weg zu einem gewünschten Ziel auftretende Hindernisse durch kreatives Handeln überwunden werden und das handelnde Individuum dabei lernt. Lernen involviert nicht nur die geistigen Fähigkeiten des Individuums, vielmehr ist der wichtigste Aspekt menschlichen Lernens die systematische Weiterentwicklung der Fähigkeit, konkrete Probleme zu lösen. Klar ist, dass es bei der unendlichen Vielfalt der Probleme keine schematische und standardisierte Strategie gibt, die ein für allemal die Lösung aller Probleme bewerkstelligen kann.

6.1 „Erziehung als Lebensnotwendigkeit“

Neugeborene Mitglieder einer sozialen Gruppe entbehren bekanntlich aller Kenntnisse, Fertigkeiten, Handlungsweisen, Gebräuche und Sitten, die ihren erwachsenen Mitgliedern eigentümlich sind. Sich selbst überlassen, würden sie nur einen winzigen Bruchteil der Fähigkeiten der Älteren erwerben können. Planvolle Anstrengungen und verständige Bemühung sind nötig, um die jungen Mitglieder der sozialen Gruppe mit den Erfahrungen, den Gewohnheiten und den Zielsetzungen dieser Gruppe vertraut zu machen: genau dies ist die Aufgabe der Erziehung und nur sie kann diese leisten.¹⁹⁶ Der Fortbestand der Gesellschaft hängt ganz wesentlich von der Weitergabe der Gewohnheiten des Handelns, des Denkens und des Fühlens, der Ideale, der Erwartungen, der Normen und der Meinungen von den Älteren auf die Jüngeren ab. Der Umstand, dass das biologische Leben eines Menschen endlich ist, erzwingt die Weitergabe der oben genannten kognitiven Komponenten, damit die soziale Gruppe weiter besteht. Erziehung ist also eine unabdingbare

¹⁹⁶ Vgl. John Dewey, *Demokratie und Erziehung*, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S.17.

Notwendigkeit. Wie erfolgt nun dieser Erziehungsprozess nach Dewey? Ist dies nur zu einem geringeren Teil der ausdrücklich dazu konzipierte Schulunterricht, der Erziehung in jeder ihrer Formen ermöglichende universelle Motor oder ist es die Kommunikation zwischen den Gliedern der Gesellschaft? Nur die Kommunikation erlaubt der Gesellschaft, einen gemeinsamen Besitz zu erwerben, der sie spezifisch auszeichnet, wie z. B. Ziele, Glaubensanschauungen, Wünsche, Kenntnisse, gegenseitiges Verstehen, geistige Ähnlichkeit u.s.w.. Man bedenke aber, dass das Zusammenwirken zu einem gemeinsamen Zwecke noch nicht notwendiger Weise eine soziale Gruppe bildet. In einer aus vielen Teilen bestehenden Maschine wirken diese in nächster Vollkommenheit zusammen ohne dass wir diesen Maschinenteilen den Status einer sozialen Gemeinschaft zuerkennen würden. Daraus können wir schließen, dass nur Kommunikation ermöglicht, dass die einzelnen Glieder über die Absichten und Ziele der anderen informiert sind.¹⁹⁷

Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass soziales Leben nicht nur aus Kommunikation besteht, sondern gerade diese erzieherisch wirkt. Die Anteilnahme an den Gedanken und Gefühlen eines anderen führt unmittelbar zu einer vielleicht auch nur geringfügigen Veränderung der eigenen Position. Insbesondere die Weitergabe von Erfahrungen veranschaulicht die erzieherische Wirkung auf Lehrer und Lernende in besonders deutlicher Weise. Die Erfahrung muss formuliert werden, dabei ist zu überlegen, wie sie der andere sehen würde, welche Bezüge sie zum Leben des anderen hat, damit dieser die Bedeutung des Übermittelten für sich selbst einzuschätzen vermag. Wir sehen daraus, dass soziales Leben für seinen Fortbestand dringend des Lernens und Lehrens bedarf und Anlass zur systematischen Ordnung angehäufter Erfahrungen gibt und somit unmittelbar das Denken zu Schärfe und Lebendigkeit anregt.

¹⁹⁷ Vgl. John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S.19.

Nach diesen allgemeinen Betrachtungen geht Dewey auf die besondere Stellung der systematischen Erziehung ein. Nach den bisherigen Überlegungen ist das Zusammenleben mit anderen schon Erziehung „par excellence“. Trotzdem ist es sinnvoll den Teil der Erfahrung gesondert zu betrachten, der sich mit unmittelbarer Belehrung und Schulung befasst. In primitiven Gesellschaften existiert dieser Teil der Erfahrung weitgehend nicht. Mit zunehmender Komplexität der Kultur und Zivilisation einer Gesellschaft wird es immer schwieriger durch unmittelbare Teilnahme an den Tätigkeiten der Erwachsenen zu lernen. Um dazu fähig zu sein, ist eine vorherige Schulung der Jüngeren nötig. Dazu wurden besondere Einrichtungen, nämlich Schulen, geschaffen und besondere Gegenstände, nämlich Lehrstoffe und Studiengebiete, erdacht. Die Lehre wird einer ihrerseits entsprechend ausgebildeten Gruppe von Menschen übertragen, den Lehrern. Insbesondere die Speicherung von Wissen in Büchern und heutzutage auch auf elektronischen Medien ermöglicht den Zugang zu Informationen, die ohne systematische Erziehung gänzlich verschlossen blieben.

Systematische Bildung birgt jedoch auch Gefahren in sich: Die abstrakte Speicherung des Wissens mit Sprache, Zeichnungen, Bildern, Diagrammen, Tabellen u.s.w. bewirkt, dass für viele Lernende und wohl auch manche Lehrende dies eine abgetrennte Welt dargestellt, die in keinerlei Beziehung zur realen Welt steht; ein Umstand, der schon im alten Rom bestens bekannt war und den Seneca in die Worte goss: „Non vitae, sed scholae discimus.“ (Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.) Bezeichnenderweise wird deutschen Lateinschülern dieser Satz mit „vitae“ und „scholae“ vertauscht beigebracht, was wohl Deweys oben genannte Bedenken der systematischen Bildung gegenüber bestens unterstreicht.

Dewey empfiehlt, zwischen unsystematischer und systematischer Bildung, unabsichtlich erfolgreicher und absichtlicher Erziehung, ein ausgewogenes Verhältnis einzuhalten und bezeichnet es als eine der wichtigsten Aufgaben der Philosophie der Erziehung dieses richtige Verhältnis zu finden. Dieses Problem ist angesichts der Explosion von Wissen und technologischen Kenntnissen in den letzten 200 Jahren immer brennender geworden.

Dewey betrachtet Erziehung als Lebensnotwendigkeit. Dieser Ausgangspunkt ergibt sich aus der Notwendigkeit, die Wissensbestände und Werte einer Gesellschaft zu tradieren, die ohne diese Weitergabe stagnieren würde. „Lebewesen, die bei ihrer Geburt von den Zwecken und Gewohnheiten der sozialen Gruppe nichts wissen, die ihnen gegenüber völlig gleichgültig sind, müssen sie nicht nur kennen lernen, sondern an ihnen tätig interessiert werden. Es ist die Erziehung, die diese Kluft überbrückt - und nur die Erziehung.“¹⁹⁸ Erziehung zielt auf den Erhalt und die Erweiterung menschlicher Erfahrung in der Ausprägung der jeweiligen Gesellschaft. Dewey erläutert dies in seinem Werk „Mein pädagogisches Credo (1897)“ folgendermaßen: „Ich glaube, dass Erziehung stets nur durch die Teilhabe des einzelnen am sozialen Bewusstsein der Menschheit vor sich geht.“¹⁹⁹ Die Einrichtung systematischer Erziehungs-verhältnisse ist in den komplizierten Situationen einer Industrie-gesellschaft notwendig, um den Erhalt der Funktionsweise dieser Gesellschaft zu sichern. Es geht in der Schule darum, eine Umgebung anzubieten, die drei Gesichtspunkten Rechnung trägt:

¹⁹⁸ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a.a. O., S. 17.

¹⁹⁹ Helmut Schreier (Hrsg.), Rekonstruktion der Schule, Das pädagogische Credo des John Deweys und die heutige Erziehungspraxis, Klett-Cotta, Stuttgart, 2001, S. 9.

- 1) eine vereinfachte Umwelt schaffen, deren Komplexitätsgrad so weit reduziert wurde, dass sie die Dinge durchschaubar macht;
- 2) die Auswahl des Erwünschten und Zukunftsweisenden aus der Vielfalt des Vorhandenen;
- 3) die Beschränkungen aufzuheben, die den gruppen- und schichtenspezifischen Horizont der Schüler je nach deren Herkunft begrenzen.

Dewey erörtert jene vor allem im angelsächsischen Raum verbreitete Auffassung einer systematischen Schulung von Fähigkeiten, wie Wahrnehmen, Behalten, Erlernen usw., die angeblich in säuberlicher Trennung geschult und im systematischen Fortschreiten vom Elementaren zum Komplexen geübt werden konnten. Stattdessen ist Dewey der Meinung, dass es sehr subtile untereinander aufs Komplizierteste verwobene Handlungstendenzen gibt, die sich nach Maßgabe der Situation Handlungsnotwendigkeiten zu Dispositionen verbinden. Was hingegen tatsächlich geübt werden kann, ist die Flexibilität in der „raschen Herstellung neuer Verbindungen und der Verschiebung des Brennpunkts der Handlungen entsprechend den Veränderungen der gegebenen stofflichen Lage“²⁰⁰ genau wie Dewey sagt: „Das Ergebnis des Erziehungsvorgangs ist die Fähigkeit, weiter erzogen zu werden.“²⁰¹ Diese Behauptung würde Konfuzius nicht teilen.

²⁰⁰ Helmut Schreier (Hrsg.), a. a. O., S. 96.

²⁰¹ Helmut Schreier (Hrsg.), a. a. O., S. 97.

6.2 „Erziehung als Funktion der Gesellschaft“

Wie wir schon sahen, spielt der Begriff der Umgebung eine bedeutende Rolle in Deweys Erziehungskonzept. Deshalb soll im Folgenden seine Analyse des Umgebungsbegriffs wiedergegeben werden. Erziehung in seinem weitesten Sinne ist der Transfer aller gemeinsamen Werte, Interessen, Überzeugungen, Meinungen, (Vor-) Urteile, Wertschätzungen u.s.w. der sozialen Gruppe auf ihre heranwachsenden Mitglieder. Wie funktioniert nun dieser Transfer? Klar ist, dass Glaubensüberzeugungen, Sehnsüchte, Verhaltenweisen nicht materiell von einem Individuum auf das andere übertragen werden können. Vielmehr bewirkt die Umgebung, in der der zu erziehende Mensch lebt, in ihm gewisse Reaktionen: sie veranlasst ihn, gewisse Dinge zu sehen, andere nicht, veranlasst ihn gewisse Ziele als erstrebenswert und andere als abzulehnend anzusehen, sie verstärkt in ihm gewisse Meinungen und schwächt andere, was wiederum die Voraussetzung dafür schafft, dass er das Gehör und die Billigung anderer gewinnt. Sie erzeugt in ihm Verhaltensmuster und Dispositionen zum Handeln. Abstrahieren wir die bisher gemachten Überlegungen, so gelangen wir zu Deweys Charakterisierung der Umgebung eines Menschen als der Gesamtheit der Objekte und Individuen, Verhaltensregeln und –Vorschriften deren Veränderung eine Veränderung des Verhaltens dieses Menschen bewirkt. Dewey gibt auch eine Umformulierung dieser Aussage, indem er feststellt, dass Umgebung die Gesamtheit der Umstände ist, die die typischen Verhaltensweisen eines Lebewesens fördern oder behindern, anregen oder unterbinden.

Nach Dewey ist die Umgebung des Menschen eine „soziale“ Umgebung, denn all sein Tun und alles, was er tun kann, hängt von den Reaktionen der anderen Menschen, mit denen er zusammenlebt ab; deren Erwartungen, Forderungen, (Miss-)

Billigungen bedingen sein Tun und beeinflussen seine Wünsche, was er tun kann. Menschen in ihrer sozialen Umgebung müssen bei jeder ihrer Handlungen deren Rückwirkungen auf die anderen bedenken. In diesem Zusammenhang weist Dewey darauf hin, den Unterschied zwischen Dressur und Erziehung zu beachten. Er erläutert dies am Beispiel eines Pferdes, das den sozialen Nutzen, den es schafft, indem es z. B. Nahrung vom Dorfe zu hungrigen Menschen in der Stadt zieht, überhaupt nicht erkennt. Seine Triebfeder zur Verrichtung schwerer Arbeit ist ausschließlich die Aussicht auf das Futter, das ihm nach getaner Arbeit gereicht wird. An dem sozialen Nutzen, den es durch seine Arbeit stiftet, hat es nicht teil. Dies ist das typische Merkmal von Dressur.

Ganz anders stellt sich die Erziehung eines Knaben in einem kriegerischen Stamm dar: Kämpft er, findet er Billigung und kommt vorwärts; hält er sich vom Kampf zurück, wird er verachtet und von Gunst und Anerkennung ausgeschlossen. Entsprechend werden in einer solchen Umgebung natürliche Anlagen zum Kampf verstärkt und defätistische Anlagen der Lächerlichkeit preisgegeben. Schließlich fixiert er sein Denken auf kriegerische Handlungen und gleicht somit seine geistigen Gewohnheiten allmählich denen seiner Gruppe an.

Extrahieren wir das den Beispielen zugrunde liegende Prinzip, so sehen wir folgendes:

Es werden Bedingungen hergestellt, die zu gewissen Handlungen anregen und die andere zu verhindern suchen. Ist dies erreicht, so ist das Individuum ein Teilhaber der gemeinsamen Handlungen und erfährt den Erfolg der Gemeinschaft als seinen persönlichen Erfolg und den gemeinschaftlichen Misserfolg als persönlichen Misserfolg. Ist es in die Gefühlswelt der Gruppe integriert, so sind die von der Gruppe geheiligten Zwecke und Ziele, auch die für ihn erstrebenswertesten und es wird Mittel und Wege ergreifen, diese zu erreichen.

Weiter geht aus unseren bisher betrachteten Beispielen hervor, dass eine soziale Umgebung ohne Kommunikation undenkbar ist. Insbesondere spielt natürlich die menschliche Sprache eine herausragende Rolle für die Kommunikation. Dewey untersucht zunächst die Frage, wie Sprache überhaupt funktioniert. Ein Kind erwirbt den Begriff „Hut“ dadurch, dass es ihn gebraucht, ihn auf den Kopf setzt oder ihn aufgesetzt bekommt u.s.w. Dauert dieses Gebrauchen einige Zeit an, so identifiziert das Kind bald das Wort „Hut“ mit dem damit bezeichneten Gegenstand in derselben Weise, wie es die Erwachsenen tun. Beachtet werden sollte in diesem Zusammenhang, dass das Kind zum Wort „Hut“ Handlungsszenarien assoziiert, die es mit den Erwachsenen gemeinsam hat. Entsprechend transportiert Sprache bei ihrer Verwendung nicht nur die physische Bedeutung, sondern auch einen Teil der sozialen Umgebung, in der die Sprachelemente benutzt werden. Man sollte nun meinen, dass das Mittel Sprache der Erziehung fast unbegrenzte Möglichkeiten in die Hand gibt und eine fast beliebige Formung des Menschen gestattet. Dem ist aber nicht so, wie Dewey ausführt, denn die soziale Umgebung konditioniert uns dahingehend, dass gewisse Dinge uns interessieren, wir andere ablehnen, gewisse Dinge uns schön erscheinen, andere als hässlich, gewisse Glaubensanschauungen und Gewohnheiten hoch gepriesen werden, wogegen andere strikte Ablehnung erfahren. Dies somit in uns erzeugte Gewebe an Dispositionen existiert bzw. wird weiter ausgebaut weitgehend unabhängig von bewusster und planmäßiger Erziehung. Letztere kann folglich nur die schon angelegten Fähigkeiten für einen umfassenderen Gebrauch freimachen.

Die einzige Möglichkeit, diese unbewusst ablaufenden Erziehungsvorgänge zu beeinflussen, sie zu ergänzen und sie fortzuführen besteht darin, geeignete soziale Umgebungen künstlich zu schaffen: die Schule. Schule ist insbesondere dann nötig, wenn die gesellschaftlichen Zusammenhänge so kompliziert geworden sind,

dass die gesammelten Erfahrungen nur noch schriftlich fixiert weitergereicht werden können. Aufgabe der Schule ist es dann, die gesammelten Erkenntnisse zur Erziehung zu sichten, zu strukturieren und verständlich weiterzugeben. Die Schule erreicht dies, indem sie den zu Erziehenden in eine vereinfachte Umwelt stellt und den Einfluss nutzloser oder gar kontraproduktiver Komponenten der realen sozialen Umgebung zu eliminieren sucht. Die Schule hat für die Gesellschaft die Aufgabe zu erfüllen, nur diejenigen Leistungen weiterzugeben, von denen geglaubt wird, dass sie der Entwicklung einer aufgeklärteren, einer besseren zukünftigen Gesellschaft dienlich sind. Schließlich soll die Schule für einen Ausgleich zwischen den diversen sozialen Gruppen sorgen und damit einen jeden befähigen, sich von den Fesseln, die ihm die soziale Gruppe, in die er hineingeboren wurde, angelegt hat, zu befreien. Ein letzter Aspekt in diesem Zusammenhang ist der Umstand, dass in der Schule Individuen aus den verschiedensten sozialen Umgebungen miteinander kommunizieren müssen, was auf alle Beteiligten einen koordinierenden und ihren Erfahrungshorizont erweiternden Einfluss hat.

Nach Dewey ist einer der fundamentalen Antriebe einer Gesellschaft menschlicher Individuen die Sicherstellung ihres Fortbestands nicht nur im physischen Sinne, sondern ebenso im zivilisatorisch kulturellen Sinne. Um dies zu erreichen, müssen die unreifen und uneingeweihten Mitglieder der Gemeinschaft mit den Prinzipien, Sitten und Gebräuchen dieser Gemeinschaft vertraut gemacht werden, was durch Erziehung bewirkt wird. Erziehung in diesem Sinne ist die bewusste und unbewusste Transformation, der mit den Gebräuchen ihrer Gemeinschaft noch unvertrauten Individuen in solche, die die Ideale, die Kenntnisse über die Herkunft, die von der Gemeinschaft geglaubten Dinge usw. sowohl kennen gelernt und in weitem Umfang auch verinnerlicht haben. Das noch "rohe" Individuum wird durch die Erziehungsaktivitäten seiner Gemeinschaft in einen Garanten aller ihrer Werte geformt. Wie läuft dieser Erziehungs-

prozess nun im Allgemeinen ab? Dewey sagt, dass die Umgebung ihn dadurch bewirkt, dass die charakteristischen Handlungen eines Individuums begünstigt oder behindert, stimuliert oder unterdrückt werden. Jede Aktivität eines Individuums ist eingebettet in seine Umgebung und hat somit Wechselwirkungen mit ihr. Was das Individuum tut und was es tun kann, hängt unmittelbar von den Erwartungen, den Forderungen, dem Beifall und der Ablehnung durch Andere ab. Ein in einer Gemeinschaft lebendes Wesen muss bei seinem Tun die Wechselwirkung desselben mit dem Tun der Anderen in Betracht ziehen. Jede Aktion eines Individuums zieht Aktionen der Anderen nach sich und umgekehrt.

Auch in modernen Gemeinschaften übt die Teilnahme am täglichen Leben einen unbewussten und zweckfreien erzieherischen und formenden Einfluss auf ihre Mitglieder aus. In Übereinstimmung mit den Interessen und den Beschäftigungen der Gruppe erlangen gewisse Dinge höchste Wertschätzung, wogegen andere schärfste Ablehnung erfahren. Wie die Gemeinschaft gewisse Dinge tut, bestimmen die Dinge, denen wir unsere Aufmerksamkeit zuwenden und lenken, so die Richtung und die Grenzen unserer Beobachtungsgabe und unserer geistigen Aufnahmefähigkeit.

In diesem Zusammenhang besonders erwähnenswert ist der Einfluss der Umgebung auf unsere Sprachgewohnheiten, auf unsere Umgangsformen und unser ästhetisches Empfinden sowie unseren guten Geschmack. Gerade die zuletzt erwähnten vier Verhaltensfelder eines Individuums sind Ergebnis eines ständigen Austauschs mit anderen. Das Fazit aus den bisherigen Betrachtungen Deweys ist, dass die bewusste Erziehung Unreifer stets so vor sich geht, dass Erwachsene die Umgebung, in der die Unreifen agieren, denken und fühlen, explizit beeinflussen, präparieren und kontrollieren.

Die Institution, der üblicherweise diese Aufgabe anvertraut ist, ist die Schule. Insbesondere Gemeinschaften, in denen große Teile der

angehäuft Erfahrung und des Wissens in schriftlicher Form niedergelegt sind und sehr oft nicht Gegenstand des täglichen Lebens der Gemeinschaft sind, müssen sich der Institution Schule bedienen, um in angemessener Weise alle ihre Wissensschätze weiterzuvermitteln.

Die Vorteile der Erziehung mit dem Mittel "Schule" sind dreifach:

1. Der Gesamtschatz an Wissen, der in modernen Gesellschaften viel zu groß ist, um von einzelnen Individuen aufgenommen zu werden, kann in kleine, leicht verdauliche Portionen aufgeteilt werden;
2. Aufgabe der von der Schule geschaffenen Umgebung ist es, für den Erziehungsprozess schädliche Einflüsse fernzuhalten und durch sorgsame Selektion des Wertvollen seine Wirkung auf die Unreifen zu steigern;
3. Die von der Schule geschaffene Umgebung soll die zufälligen Gegebenheiten der realen Umgebungen ihrer Schüler ausgleichen und ihnen, indem sie ihnen denselben Fächerkanon vermittelt, einen wesentlich breiteren geistigen Horizont ermöglichen, als es in ihrer eigenen Gruppe möglich gewesen wäre.

6.3 „Erziehung als Wachstum“

Dewey studiert in diesem Zusammenhang zunächst die Bedingungen des Wachstums. Eine unmittelbar offensichtliche Bedingung für Wachstum ist Unreife. Unreife hat zwei Bedeutungen: eine negative,

nämlich das Fehlen von etwas oder der Mangel an etwas; eine positive, nämlich das Vorhandensein von Kräften, die Wachstum und Entwicklung von gegenwärtig nicht vorhandenen Kräften gestattet. „Wachstum“ bedeutet dabei in diesem Zusammenhang das Arbeiten des Lebewesens an sich selbst, nicht das, was andere Lebewesen verändern. Zwei wesentliche Komponenten von „Unreife“ sind Unselbständigkeit und Bildsamkeit.

Dewey erläutert den Begriff „Unselbständigkeit“ durch den Vergleich eines jungen Tieres mit einem Kind: Das Tier hat von Geburt an große physische Fähigkeiten, wohingegen ein Kind nur ein Minimum an solchen Fähigkeiten hat. Dem jungen Tier fehlen weitgehend soziale Fähigkeiten. Hingegen ist das Kind trotz seiner weitgehend physischen Hilflosigkeit nicht verloren, weil es soziale Fähigkeiten hat und diese in einem Rückkopplungsprozess immer weiter entwickeln kann. Die Beobachtung zeigt, dass gerade das Kind in dieser Hinsicht weit größere Fähigkeiten hat als ein Erwachsener. Vom sozialen Standpunkt ist die Unselbständigkeit des Kindes sicher ein Vorteil: sie begünstigt den sozialen Austausch mit anderen und verhindert so die soziale Isolation.

Es bleibt noch die Komponente „Bildsamkeit“ von „Unreife“ zu betrachten: Dewey versteht darunter die Fähigkeit, aus Erfahrung zu lernen, was genauer bedeutet, aus ihr das zu extrahieren, was die bessere Überwindung zukünftiger Probleme gestatten wird. Das heißt insbesondere fähig zu sein, Handlungsschemata entsprechend früher gemachter Erfahrungen zu verändern und Verhaltensmuster zu entwickeln. Nur mit diesen Fähigkeiten ausgestattet, ist es möglich, Gewohnheiten zu entwickeln. Dewey erläutert den Begriff „Bildsamkeit“ wieder anhand eines Beispiels aus dem Tierreich: Ein Küken kann schon wenige Stunden nach dem Ausschlüpfen Körner perfekt aufpicken. Ein Kind ist dagegen erst 6 Monate nach der Geburt in der Lage, nach Gegenständen zielsicher zu greifen. Eine Konsequenz für das Küken ist, dass die Perfektion seiner

Körnerpicktechnik es daran hindert, sich auf diesem Gebiet weiter zu entwickeln. Dem Kind hingegen steht ein ganzes Repertoire an instinktiven Tendenzen zur Verfügung. Indem es sie ausprobiert, lernt das Kind den Einfluss der Variation der verschiedenen Faktoren und die Effekte ihrer verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten. Bei diesem Lernprozess entwickelt es Methoden, die es in anderen Situationen wiederum nutzbringend anwenden kann und erwirbt somit die Fähigkeit dauernden Fortschreitens. Es eignet sich die Gewohnheit zu lernen an: es lernt zu lernen. Damit sind wir beim Begriff „Gewohnheit“ angelangt, den Dewey als Ausdruck des Wachstums ansieht.

Was ist nun Gewohnheit im Einzelnen? Primär ist Gewohnheit eine Form handwerklicher oder geistiger Geschicklichkeit, erfolgreichen Tuns. „Sie ist die tätige Beherrschung der Umgebung durch die Beherrschung der handelnden Organe“²⁰². Dewey weist darauf hin, dass meist im Zusammenhang mit „Gewöhnung“ die Körperbeherrschung im Vordergrund steht und die wirksame Beherrschung der Umwelt dagegen zurücktritt. Seiner Meinung nach ist gerade das letztere der Maßstab für den Wert der Gewöhnung. Er sagt: „Wenn man gehen kann, so stehen einem gewisse Möglichkeiten der Welt zur Verfügung“²⁰³. Gewöhnung hat nicht nur eine motorische Ausführungsseite, sondern sie bedeutet auch die Ausbildung geistiger und moralischer Verhaltensmuster und eine meist ganz beträchtliche Steigerung der Leichtigkeit, Wirtschaftlichkeit und Wirksamkeit einer Handlung, kurz sie rationalisiert häufig gebrauchte geistige Verfahrensmuster.

Dewey weist ausdrücklich darauf hin, dass jede Gewohnheit, sei sie motorisch oder geistig, ein essentiell geistiges Element enthalten

²⁰² John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O. S.70 – 71.

²⁰³ Ebenda. S.71.

muss, das ihren vielfältigen und flexiblen Gebrauch gestattet und damit dauerhaftes Wachstum garantiert. Fehlt dieses geistige Element, so entartet die Gewohnheit zu einer Routinehandlung, die von der Kontrolle durch die Vernunft losgelöst ist und gänzlich gedankenlos erfolgt. Nach der Diskussion des Begriffs „Wachstum“ untersucht Dewey die Folgerungen für die Erziehung. Er stellt fest: „1) Der Vorgang der Erziehung hat kein Ziel außerhalb seiner selbst, er ist sein eigenes Ziel; 2) Der Erziehungsvorgang bedeutet beständige Neugestaltung, dauernden Neuaufbau und unaufhörliche Reorganisation.“²⁰⁴ Dewey betont nachdrücklich, dass das normale Kind und der normale Erwachsene beide in gleicher Weise sich in Entwicklung befinden. Sie unterscheiden sich in keiner Weise darin, was Wachstum oder Nichtwachstum betrifft, sondern nur in verschiedenen Formen des Wachstums. Nach Dewey ist die Vorstellung, Wachstum sei die Bewegung auf ein vorher festgelegtes Ziel hin, völlig falsch. Seiner Meinung nach ist in Wahrheit das Wachstum um seiner selbst willen das Ziel.

Die schlimmen pädagogischen Konsequenzen der drei falschen Gedanken über Wachstum, nämlich Unreife nur als Summe von Mängeln anzusehen, Anpassung nur als passive Aktivität zu betrachten und Gewohnheit gleichzusetzen mit starres geistloser Routine, sind: Die instinktiven und angeborenen Fähigkeiten des Kindes werden nicht beachtet und nicht genutzt, Eigeninitiative entwickeln gegenüber neuen Sachlagen wird unterbunden. Drill und andere repressive Hilfsmittel zur Einübung mechanischer Fertigkeiten werden auf Kosten persönlicher Aneignung übermäßig betont. Natürliche Instinkte und persönliche Eigenarten werden als störend betrachtet, da ja das Ziel der Erziehung die Übereinstimmung des Individuums mit äußeren Normen ist. Folge dieser Praxis ist seitens des Erzogenen das Desinteresse an Neuem, Abneigung gegen

²⁰⁴John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S.75.

Fortschritt, Furcht vor Ungewissem, Unbekanntem und Andersartigem. Das Ziel des Wachsens liegt somit außerhalb und jenseits des Wachstumsvorgangs und kann folgerichtig nur durch massiven äußeren Druck erreicht werden. Leben ist nach Dewey identisch mit Wachstum. Entsprechend ist die Aufgabe der Schule die Fortsetzung der Erziehung auch nach Schulzeit zu sichern, indem sie die Kräfte im Kind organisiert, die das Wachstum sichern. Ergebnis der Arbeit der Schule sollte sein, Bereitschaft dafür zu wecken, vom Leben selbst zu lernen und die Lebensbedingungen so einzurichten, dass aus dem Lebensablauf heraus gelernt wird.

Nach Dewey bedeutet Erziehung Wachstum; ohne die Erziehung ist ausschließlich Wachstum in rein physischen Sinne möglich. Entsprechend ist gesellschaftliche Fortschritt unmittelbar an den Fortschritt im Bereich der Erziehung gekoppelt. Der Erziehungsprozess kann mit einem Wachstumsprozess gleichgesetzt werden, sofern Wachstum im Sinne von „Entwicklung“ verstanden wird. Wachstum als Entwicklung, nicht nur im physischen, sondern auch im geistigen und moralischen Sinn, ist ein Beispiel für das Prinzip der Kontinuität.

Dewey versteht unter Wachstum die Fähigkeit, die Kraft, die Möglichkeit sich zu entwickeln unter der Bedingung, dass das Individuum noch unreif ist und damit das Potenzial zu Entwicklung hat. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen kann nach Dewey beobachtet werden, dass sie ganz erstaunliche Fähigkeiten und Möglichkeiten zu sozialer Kommunikation besitzen, in einem Maße, wie das bei erwachsenen Personen nicht vorhanden ist. Kinder und Jugendliche sind mit außerordentlich flexiblen, sensitiven Fähigkeiten ausgestattet, die es ihnen gestatten, sich auf die Haltungen und die Handlungen ihrer Umgebung in perfekter Weise einzustellen. In diesem Sinne ist die physische Schwäche und Unterlegenheit der Kinder und Jugendlichen gegenüber den Erwachsenen, ihre außerordentlich starke Abhängigkeit von ihnen in sozialer Hinsicht

keine Schwäche, sondern ganz im Gegenteil eine Stärke, die ihre große Fähigkeit zu sozialer Kommunikation mit ihrer Umgebung bewirkt.

Die ganz spezifische Anpassungsfähigkeit eines unreifen Lebewesens im Wachstum im oben genannten Sinne nennt Dewey seine Plastizität, seine Formbarkeit. Darunter versteht er die Fähigkeit, aus Erfahrung zu lernen, d.h. aus Erlebtem, Kenntnisse zu extrahieren, die bei der Bewältigung zukünftiger Schwierigkeiten von Nutzen sein könnten. Dies bedeutet, dass das Individuum Kräfte entwickelt, Handlungen auf Grund früherer Erfahrungen zu modifizieren, was Pläne und Angewohnheiten zu entwickeln heißt.

Dewey unterstreicht, dass gerade die Entwicklung von Gewohnheiten Ausdruck von Wachstum ist. Wobei er Gewohnheiten als Fähigkeit ansieht, gewisse Dinge sachgemäß und effizient zu tun. Eine Gewohnheit ist die Fähigkeit, gewisse natürlich gegebene Bedingungen zur Erreichung wohldefinierter Ziele einzusetzen. In diesem Sinne definiert Dewey Erziehung als den Erwerb derjenigen Gewohnheiten, die sowohl das Individuum als auch seine Umgebung in positivem Sinne verändern. Die Bedeutung von Gewohnheiten erschöpft sich nicht nur in ihrem technisch motorischen Aspekt, sondern umfasst darüber hinaus die Entwicklung geistiger und emotionaler Neigungen ebenso wie die Steigerung der Leichtigkeit, der Sparsamkeit und der Effizienz von Handlungen.

Die genannten Aspekte Deweys führen ihn dazu, die Auswirkungen und Konsequenzen von Wachstum und Entwicklung auf Erziehung zu untersuchen. Es ist ganz klar, dass die Annahme der These „Erziehung ist Entwicklung, ist Wachstum“ unmittelbar impliziert, dass alles davon abhängt, wie die Entwicklung im Einzelnen gestaltet wird. Übersetzen wir diese Erkenntnis in den Kontext der Erziehung, so bedeutet dies:

(1) Der Erziehungsprozess hat kein exogenes Ziel, er ist sein eigenes Ziel;

(2) Der Erziehungsprozess besteht aus nicht enden wollendem Reorganisieren, Rekonstruieren und Umformen.

6.4 „Der demokratische Gedanke in der Erziehung“

In Deweys Gesellschaftstheorie tritt Erziehung als das wichtigste Mittel und die Schule als das Zentrum zur Erneuerung der Gesellschaft hervor. Erziehung kann als ein Medium zur Erneuerung der Gesellschaft für eine demokratische und gerechte Gesellschaft dienen. Der Sinn der Erziehung in einem demokratischen Gemeinwesen ist es, die Einzelnen zur Fortführung der Erziehung zu befähigen. In einer demokratischen Gesellschaft muss dieser Gedanke auf alle Mitglieder der Gesellschaft angewandt werden.

Deweys Pädagogik lässt sich unter verschiedenen Aspekten darstellen. Derjenige der „Erziehung zur Demokratie“ wurde gewählt, weil er in das Zentrum der erzieherischen Bemühungen Deweys führt. Für Dewey bedeutet Demokratie nicht nur eine Regierungsform, sondern zuerst auch „a way of life“, der sich auf die politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und wissenschaftliche Ebene erstreckt. Dewey sieht die Aufgabe der Kultur im Dienst der demokratischen Freiheit. Der Kampf um die Demokratie sei an so vielen Fronten fortzuführen, wie die Kultur Aspekte habe: wirtschaftliche, internationale, erzieherische, wissenschaftliche, künstlerische und religiöse. Die Demokratie ist die beste aller sozialen Lebensformen. Dewey definiert Demokratie in einem weiten Sinn als „a social idea“, im engeren Sinn als „a system of government“. Deweys berühmter Satz: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine gewisse Art des

Zusammenlebens, gemeinsam übermittelter Erfahrung.“²⁰⁵ bedeutet also von Anfang an mehr als unpolitische Partnerschaft. Damit zeigt sich der sittliche Aspekt von Demokratie: als derjenigen Lebens- und Sozialform, in der Mitbestimmung und Mitverantwortung eines jeden und die Realisierung seiner selbst als sittlicher Person ermöglicht und gefordert ist. Das heißt, Demokratie gibt jedem Bürger Rechte und Pflichten zur „Kontrolle“ öffentlicher Angelegenheiten und eröffnet ihm andererseits die volle Selbstverwirklichung durch Beseitigung von Schranken bedingt durch Status, Reichtum, Geschlecht etc. Der Pflicht-Begriff orientiert sich hier an den Bedingungen wachsender gesellschaftlicher Einheit („social unity“), der Freiheits-Begriff an denen individueller Selbstverwirklichung, welche den anderen Aspekt eben derselben „Funktion“ darstellt.

King-Bo Kim weist darauf hin, dass für Dewey Demokratie das Gemeinschaftsleben selbst bedeutet, er weist mehrfach nachdrücklich auf den unentbehrlichen Zusammenhang von Demokratie und Gemeinschaft hin. Darüber hinaus erfordert die Erziehung zur Demokratie in einer „Great Society“ eine Verankerung in kleineren, lokalen Einheiten. Nach Dewey muss Demokratie zu Hause anfangen und ihre Heimstatt ist der nachbarschaftliche Wirkungskreis. Demokratie vollzieht mit Hilfe kommunikativer Interaktion die Integration der Individuen in Gesellschaft, Politik und Kultur. Die Demokratie besteht aus assoziierten Individuen, die durch Interaktion das Leben jedes einzelnen vielgestaltig machen.²⁰⁶

Denn das Individuum bzw. Individuelle ist für Dewey Motor der Kreativität und Erneuerung. Dewey meinte, Individualität sei ein

²⁰⁵ John Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy*, (1910), New York 1951, p. 267, „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“

²⁰⁶ Vgl. Bong-Ki Kim, *John Dewey und China*, a. a. O., S.107.

unverzichtbares Element für den sozialen Fortschritt, die schließlich entscheidenden Faktoren der Natur und des Ablaufs des Lebens sind die Individuen. Dewey schreibt, „Jeder neue Gedanke, jede neue Begriffsbildung, die nicht vom gängigen Glauben gestützt wird geht von einem Individuum aus.“ „every conception of things differing from that authorized by current belief, must have its origin in an individual“²⁰⁷ Dewey sieht für eine Person nur in sozialen Gruppen die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer Individualität. In diesem Zusammenhang bezeichnet er als ungelöstes Problem der Demokratie, die Erziehung so zugestalten, dass eine Person ihre Individualität im Einklang mit dem Gemeinschaftsleben entwickelt und aktiv am Ausbau und der Stärkung der gemeinschaftlichen Institutionen mitwirkt. Folglich sei es notwendig, die ‚Individualität‘ zu erneuern, sie an die gegenwärtige Situation anzupassen. Deweys Ethik ist eine an den ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Problemen der Zeit orientierte Sozialphilosophie des Progressivismus. Dewey tritt nicht auf als Denker, der von einem erhöhten Sonderstandpunkt aus die Realität transzendiert, sondern als einer, der philosophische Ethik innerhalb der gesellschaftlichen Problemlage betreibt und nach konkreten Lösungen der Probleme im Hinblick auf eine bessere Zukunft sucht.

Er fasst die Geschichte der Demokratie daher als „ Bewegung zur Individuation“, d.h. als der Prozess des Erkennens und Nutzens der gesellschaftlichen Potenz individueller Besonderheiten. Und in seinem pädagogischen Hauptwerk (1916) setzt er diese Nutzung individueller Abweichungen für den gesellschaftlichen Fortschritt geradezu mit Demokratie gleich. Die Förderung individueller Eigenart ist also von Anfang an nicht losgelöst oder ichbezogen konzipiert, sondern in Bezug auf die umgreifende Sozialität, so dass „Freiheit“

²⁰⁷ Vgl. Bong-Ki Kim, a. a. O., S.102. John Dewey, „I Believe“, in: LW 14, S. 91. „Every new idea, every conception of things differing from that authorized by current belief, must have its origin in an individual“

Gesellschaftsverhältnisse meint, in denen der Einzelne seinen spezifischen Beitrag zum Gemeinwohl leisten kann und insofern von innen, bedingt durch seinen Beitrag, und nicht von außen Richtung und Autorität empfängt.²⁰⁸ Demokratie bezeichnet für John Dewey den Glauben an Individualität, an einmalige besondere Qualitäten in jedem normalen Menschen. „Demokratie“, so sagt John Dewey 1888, bedeutet, dass jeder die gleiche Chance hat: „die Chance eine eigenständige Person zu werden.“²⁰⁹

Deweys „democratic ideal“ basiert auf der Einheit von individueller Freiheit und sozialer Kooperation. Demokratie stellt für Dewey ein soziales Ideal insofern dar, als sie nicht nur die Entwicklung des Individuums, sondern auch die Eintracht unter den Individuen und in der Gesellschaft fördert. Nach Dewey bildet Demokratie ein zu verwirklichendes moralisches Ideal, das nur durch beständige menschliche Anstrengungen funktionsfähig aufrechterhalten werden kann. In Deweys Gesellschaftstheorie bilden Demokratie, Wissenschaft und Erziehung eine Einheit, wobei die Verwirklichung der Demokratie auf die Hilfe von Wissenschaft und Erziehung angewiesen ist.

In „Ethics of Democracy“²¹⁰ interpretiert Dewey die Demokratie als moralisches Ideal. Er führt aus, dass Demokratie ein Ideal ist, das als Demokraten Persönlichkeiten mit unendlichen Fähigkeiten erfordert. Demokratie auf der einen Seite und das Eine, letztgültige ethische Ideal der Menschheit auf der anderen Seite sind Synonyme. Die Idee der Demokratie, der Freiheit, der Gleichheit und der Brüderlichkeit repräsentieren ein Modell der Gesellschaft, in der weltliches und geistiges ununterscheidbar geworden sind genauso wie dies

²⁰⁸ Vgl. Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S.73.

²⁰⁹ John Dewey, Ethics of Democracy, in: EW 1, p. 25, „the chance to become a person“

²¹⁰ John Dewey, Ethics of Democracy, in: EW 1, pp.227 –249.

letztendlich bei den alten Griechen und bei der christlichen oder islamischen Konzeption des Gottesreiches der Fall ist. Demokratie als ein ethisches Ideal identifiziert Dewey mit einer Weiterentwicklung der menschlichen Natur, die ihn in vollständige Harmonie mit dem Universum geistiger Beziehungen versetzt. Dewey ist der Meinung, dass das Demokratieproblem in der Gegenwart geprägt vom Konflikt zwischen der Moral der alten und der neuen Zeit ist. Die Überlegenheit der „Neuen Zeit“ werde sich darin zeigen, dass sie demokratische Ziele auch mit demokratischen Mitteln zu erreichen gewillt sei. Ziele und Mittel in der Demokratie müssen miteinander in Einklang gebracht werden.

Dewey behauptet: „Democracy is not in reality what it is in name until it is industrial, as well as civil and political.“²¹¹ Diese „democracy of wealth“ bedarf der organisierten Bemühungen der Gemeinschaft, um Freiheit und Gleichheit zu fördern. In diesem Sinne sieht Dewey die Demokratie als „an endeavor to unite two ideas which have historically often worked antagonistically: liberation of individuals on one hand and promotion of a common good on the other.“²¹² Dewey betont die industrielle Komponente der Demokratie und befürwortet die demokratische Verwaltung des ökonomischen Systems und eine verantwortliche Beteiligung der Arbeiter an den Aufgaben der Betriebsleitung.

Dewey kritisiert die traditionelle Erziehung in der Klassengesellschaft und stellt dieser seine Erziehung der „gleichen Chancen“ gegenüber. Entsprechend seiner eigenen ethischen Maxime ist er ständig darum bemüht, die Ausbildungschancen, die Lern- und Handlungsfähigkeit von Kindern auch aus niederen sozialen Schichten zu verbessern. Lernfähigkeit bedeutet eben die Bewährung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit durch neue, unerwartete Anforderungen der

²¹¹ Vgl. John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, in: MW 12, p. 9.

²¹² Vgl. Ebenda. p. 9.

Umwelt. „Dewey verfolgt die für traditionelle Dualismen grundlegende Antinomie zwischen produzierender und nicht-produzierender Klasse zurück auf ihre Wurzeln in der antiken Polis, welche die Klasse der Sklaven nicht nur für deren eigenen Unterhalt, sondern auch für den der Oberklasse arbeiten ließ.“²¹³

Platons Erziehungsphilosophie, der Dewey viele Anregungen verdankt, ist dadurch verzerrt, dass Platon die Einzigartigkeit der Individualität nicht berücksichtigt hat. Bei ihm gibt es eine Gesellschaft, die aus nur drei Klassen besteht, und alle Vielfältigkeit des Individuums wird in die Zwangsjacke dieser drei Klassen gesteckt. Deweys Kritik macht deutlich, dass er nicht nur die Abhängigkeit der Klassenschule von der Klassengesellschaft, sondern auch umgekehrt die Ursächlichkeit der Schule für die Perpetuierung dieser Herrschaftsverhältnisse sieht. Seine Gegenthese erscheint zunächst in der Formel von der „Gleichheit der Chancen“. „Die Feststellung, dass Erziehung eine soziale Funktion ist, die die Leitung und Entwicklung der Unreifen durch ihre Teilnahme am Leben ihrer Gruppe sicherstellt, umschließt bereits die weitere, dass die Erziehung je nach der Art des Gruppenlebens in den verschiedenen Gemeinschaften verschieden ist.“²¹⁴ Es genügt nicht zu verhindern, dass die Schule benutzt wird als „Werkzeug zur Erleichterung der Ausbeutung einer Klasse durch die andere“, Schule muss den „Wirkungen ökonomischer Ungleichheiten“ entgegenarbeiten, indem

²¹³Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie a. a. O., S. 350, und vgl. John Dewey, Demokratie und Erziehung, Übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S.117 - 118. Hier spricht Dewey „Die Hauptaufgabe der Wissenschaft, an der sie sich zu bewähren hat, ist die Entdeckung und Klarstellung der Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Arbeit - einschließlich der Beziehungen zu anderen Menschen, die an der Arbeit teilnehmen -, die sein verständiges Interesse für die Arbeit weckt und verwertet.“ S. 118.

²¹⁴ John Dewey, Demokratie und Erziehung, Übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 113.

sie nicht nur formal „Bildungsgleichheit“ sichert, sondern benachteiligte Familien besonders unterstützt.²¹⁵ „Jede Erziehung in einer Gruppe und durch eine Gruppe wirkt sozialisierend auf die Glieder der Gruppe; aber die besondere Eigenart und der Wert dieser Sozialisierung hängt von den Sitten und Zielen der Gruppe ab.“²¹⁶

Die Demokratie im Sinne Deweys lässt sich nur verwirklichen, wenn die Erziehung für Männer und Frauen gleichermaßen zugänglich ist. Dies bedeutet insbesondere, dass der Gesellschaft in gleichem Umfang verantwortungsfähige männliche und weibliche Bürger zur Verfügung stehen. Eine Gesellschaft, die für die gleichmäßige Teilnahme aller ihrer Mitglieder an ihren Gütern und für eine immer erneute, biegsame Anpassung ihrer Einrichtungen durch Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens sorgt, ist insoweit demokratisch.²¹⁷ Dewey geht vom Lebensprozess als einem konkreten und praktischen Prozess aus, der auf zwei Ebenen abläuft, der physischen Ebene und der sozialen Ebene. Auf der physischen Ebene dient der Lebensprozess der Reproduktion und der Fortpflanzung, auf der sozialen Ebene sorgt dieser Prozess für die Erhaltung und Erneuerung der Gesellschaft. Der auf der sozialen Ebene angesiedelte Prozess ist ein Bildungsprozess, der auch für die Erhaltung, Kontinuität und die Erneuerung der Gesellschaft zuständig ist. Für Dewey ist die Erziehung zuerst ein sozialer Vorgang, ein sozialer Prozess, bei dem das Individuum und die Gruppe sich wechselseitig voraussetzen. Das einzelne Individuum trägt mit dazu bei, dass die Gruppe aufgebaut und erweitert wird und die Gruppe sorgt dafür, dass die Ich-Identität des Einzelnen aufgebaut und erweitert wird, völlig unabhängig davon,

²¹⁵ Vgl. Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 350 - 353.

²¹⁶ John Dewey, Demokratie und Erziehung, Übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 115.

²¹⁷ Vgl. John Dewey, Demokratie und Erziehung, Übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 136.

ob das Kind ein Junge oder ein Mädchen ist. Das einzelne Individuum betrachtet Dewey als ein Handlungszentrum praktischer und sozialer Art, das über die Bildung vermittelt, Gruppen aufgebaut und Gruppen „bildet“. Das Individuum darf auch nicht als anti-sozialer oder als ein nicht-sozialer Gegenspieler der Gesellschaft betrachtet werden. Die Gesellschaft braucht Individuen mit eigenem Gesicht und eigenem Gepräge, das Individuum braucht die Gruppen der Gesellschaft durch die es erst sozialisiert wird. Durch die Erziehung wird das Individuum gesellschaftsfähig und das heißt, fähig, die Gemeinschaft der Menschen mit aufzubauen.²¹⁸

Dewey führte in „Demokratie und Erziehung“ weiter aus: „Die Vermehrung der Individuen, die an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, dass jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und die Vergrößerung des Raumes, über den sie verteilt sind, bedeutet den Zusammenbruch jener Schranken zwischen Klassen, Rassen und nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen. Diese zahlreicheren und mannigfaltigeren Berührungspunkte bedeuten eine größere Mannigfaltigkeit der Reize, auf die ein Individuum zu antworten hat, und setzen daher einen Preis auf die größere Mannigfaltigkeit seines Handels. Sie bewirken eine Befreiung der Kräfte, die bei nur einseitigen Anregungen zum Handeln, wie sie in einer isolierten, viele Interessen ausschließenden Gruppe gegeben sind, unterdrückt oder nicht entwickelt werden.“²¹⁹
„Eine Gesellschaft, für die eine Spaltung in getrennte Schichten

²¹⁸ Vgl. Karl-Hermann Schäfer, Überblick und Zusammenfassung des pädagogischen Hauptwerkes "Demokratie und Erziehung" von John Dewey, Typoskript, Universität Dortmund. (online verfügbar unter www.fb12.uni-dortmund.de/poison).

²¹⁹ John Dewey, Demokratie und Erziehung, Übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 121.

verhängnisvoll werden würde, muss offenbar darauf bedacht sein, dass die geistigen Möglichkeiten allen gleichmäßig und leicht zugänglich bleiben. Eine in Klassen gegliederte Gesellschaft braucht nur der Erziehung ihrer herrschenden Elemente besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Eine bewegliche Gesellschaft, die von zahllosen Kanälen durchzogen ist, durch die eine irgendwo innerhalb ihres Bereiches entstehende Veränderung überallhin wirkt, muss darauf halten, dass ihre Mitglieder zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogen werden. Sonst werden sie durch die Umgestaltung, in die sie verwickelt werden, überwältigt, weil sie ihre Bedeutung und ihre Beziehungen nicht verstehen. Das Ergebnis wäre eine allgemeine Verwirrung, in der sich einige wenige die Ergebnisse der blinden und von außen hergeleiteten Betätigungen der anderen zunutze machen würden.“²²⁰ Kurz gesagt: Die Ziele der Erziehung sind: Fortschreitendes Wachstum und Befreiung der individuellen Fähigkeiten. Unerwünscht ist eine Gesellschaft, die den freien Verkehr und Austausch der Erfahrung durch Schranken hemmt.²²¹

6.5 Deweys Erziehungsziele

Dewey behauptet: Erziehung ist Wachstum. Wir leben von der Geburt bis zum Tod in einer Welt von Menschen und Dingen, die in großem Maße durch die Überlieferung des Niederschlags vorgängiger menschlicher Tätigkeit geprägt wird. Das Ziel der Erziehung ist, die Einzelnen zur Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen, dass Zweck und Lohn des Lernens die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen ist. Ziele und Ergebnisse sind miteinander verwandt.

²²⁰ John Dewey, *Demokratie und Erziehung*, Übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 121-122.

²²¹ Vgl. Martin Suhr, a. a. O., S. 65.

Aber ein Wachstum kann viele Richtungen einschlagen: ein Mensch, beispielsweise, der seine Laufbahn als Einbrecher beginnt, kann sich in dieser Richtung weiter entwickeln und durch Übung zu einem hohen Spezialisten im Einbrechen „heranwachsen“. Ein Mensch kann eben auch als Einbrecher, Gangster oder korrupter Politiker an Leistungsfähigkeit wachsen, dies kann nicht bezweifelt werden. Aber vom Standpunkt des Wachstums als Erziehung und der Erziehung als Entwicklung, ist die Frage, ob die Entwicklung in dieser Richtung die Entwicklung im Allgemeinen fördert oder hemmt.

In der pädagogischen Zielsetzung Deweys spielen drei Aspekte eine wesentliche Rolle:

- (1) Ziele in konkreten Situationen
- (2) Die allgemeinen Ziele
- (3) Das eine Ziel der Erziehung

Das Ziel der schulischen Erziehung besteht für Dewey darin, die Fortführung der Erziehung sicher zu stellen, indem sie alle Kräfte, die das Wachstum ermöglichen, organisiert. Die Neigung, vom Leben selbst zu lernen und das Leben dahingehend zu beeinflussen, dass alles aus dem Leben selbst zu lernen ist, ist das hervorragendste Ziel der Schulbildung. Darüber hinaus bedeutet intellektuelles Wachstum die ständige Weiterentwicklung des Horizonts und die konsequente Neubildung von Zielen und Verantwortlichkeiten.

Ziel Deweys ist es, eine allgemeine Menschenbildung so zu konzipieren, dass die Vermittlung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten einen integralen Bestandteil bilden und folglich Allgemeinbildung und Berufsausbildung keine Gegensätze, sondern eine Synthese darstellen.²²²

²²² Vgl. K.-H. Schäfer, Kommunikation und Interaktion, a. a. O., S.132.

Nach Dewey ist das fundamentale Problem aller Erziehung die Koordination der psychischen Faktoren mit den sozialen. Einerseits soll das Individuum die Fähigkeit zum freien Gebrauch seiner persönlichen Kräfte entwickeln, andererseits muss das Individuum das von seiner sozialen Umwelt ihm auferlegte soziale Beziehungsgeflecht kennen und sich in ihm zu bewegen lernen. Ziel der Erziehung ist dabei, ihm beizubringen, wie die naturgegebenen Reibungsflächen zwischen beiden Faktoren möglichst minimiert werden. Dabei muss es lernen, sein eigenes selbst im Einklang mit den sozialen Zielen zu verwirklichen. Dewey beruft sich auf die anthropologische Einsicht, dass das gewöhnliche Bewusstsein des gewöhnlichen Menschen eher ein Produkt seiner Bedürfnisse als das Ergebnis der theoretischen Forschung ist.

6.5.1 Die Verbesserung der Qualität der Erfahrung als Erziehungsziel

Der Erziehungsprozess enthält sein eigenes Ziel, wie Dewey schreibt: „Das eine Ziel der Erziehung besteht in der Verbesserung der Qualität der Erfahrung.“²²³ Ziel der Erziehung ist, die Einzelnen zur Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen. Zweck und Lohn des Lernens ist die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen. Dewey sucht pädagogische Ziele aus dem praktischen Tun des Alltags zu gewinnen. Nach seiner Argumentation entstehen die Ziele aus der Problematik der jeweiligen Situation, als deren Lösung. Die Besonderheit der Situation entspricht der des jeweiligen Ziels. Deweys Grundeinstellung, dass die Ziele als Hilfsmittel zur Lösung der jeweiligen Situationsproblematik dienen, bestätigt sich auf der Ebene umfassenderer Zielaussagen. „Auch die pädagogischen Ziele - des Lehrers im Blick auf einen bestimmten Schüler oder eine

²²³ John Dewey, *Erziehung durch und für Erfahrung*, eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier, Ernst Klett Verlage GmbH & Co. KG, Stuttgart, 1986, S.65.

bestimmte Klasse oder des Schülers im Projekt, an dem er gerade arbeitet - müssen auf das Besondere der Situation hin individualisiert sein und dürfen nicht uniformieren wollen. Auch pädagogische Ziele werden erst konkret in dem Maße, wie der Lehrer sich auf die Realität der jeweiligen Lernsituation einlässt.“²²⁴ Das Lernen ist nicht die Vorbereitung für ein späteres Fachstudium, sondern führt zur Schulung des Geistes. Geistige Originalität, Initiative, Unabhängigkeit und schöpferische Kritik sind für Dewey wichtiger als eine bestimmte technische Fertigkeit und berufliche Leistung, obwohl diese für Dewey ihren Wert als Erziehungsziel durchaus haben. Erziehung ist nicht Vorbereitung auf den Status des Erwachsenseins, ist nicht Vorbereitung auf einen Beruf, ist nicht die Einrichtung von Lehrstoff – Erziehung ist, wie das Leben selbst, Entwicklung. Keiner kennt den Zweck des Lebens bzw. der Erziehung. Erziehung bedeutet jedenfalls nicht, die Denkgewohnheiten der vorhergehenden Generation der nächsten aufzupfropfen. Darin drückt sich nicht nur die Abkehr von einer Jahrhundert alten Tradition aus, die das Kind als einen unfertigen Erwachsenen betrachtet, sondern noch viel stärker der evolutionäre Optimismus, der in einer Linie von Darwin bis zu Deweys Zeitgenossen Bergson führt.²²⁵ Dewey sagt „Pragmatismus“, wenn er auf einer Erfahrung basiert, die sich in jeder neuen Situation fruchtbar anwenden lässt, und zwar in Richtung auf eine Verbesserung der menschlichen Umwelt. Das Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts liegt darin, den Schüler mit der Zuversicht zu erfüllen, dass menschliche Intelligenz die Probleme der Menschheit selbst zu lösen vermag. Er erwähnt auch die Notwendigkeit, den ästhetischen Geschmack zu bilden, auch betont er den Wert der persönlichen „Kultur“, allerdings nicht isoliert zum Selbstzweck, sondern als Synthese in der dialektischen Verbindung mit beruflicher Leistung und den Tugenden des zwischenmenschlichen Bezuges.

²²⁴ Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 55.

²²⁵ Vgl. Martin Suhr, a. a. O., S.62.

Bei Dewey bezieht sich Lernen nicht vorrangig auf den Bereich des isolierten Individuums, sondern es findet in einem Umfeld statt, in dem die Mitmenschen sowie die objektive Umwelt auf die Kinder einwirken. Für Dewey bestehen Erfahrungen primär aus den aktiven Reaktionen zwischen einem Menschen und seiner natürlichen und sozialen Umgebung. Ein Kind, beispielweise, das sprechen lernt, hat eine neue Fertigkeit und damit auch ein neues Bedürfnis erworben. Aber es hat damit auch die äußeren Bedingungen für nachfolgendes Lernen erweitert. Wenn es schreiben lernt, eröffnet es sich in ähnlicher Weise eine neue Umwelt. Wenn sich ein Mensch entschließt, Pianist, Anwalt, Arzt oder Diplomat zu werden und seinen Plan ausführt, dann bestimmt er dadurch notwendigerweise in einem gewissen Grad die Umwelt, in der er zukünftig handeln wird. Er hat sich empfänglicher für bestimmte Beziehungen gemacht bzw. unempfänglicher gegenüber anderen Gegebenheiten, die zu Anregungen geworden wären, wenn er eine andere Berufswahl getroffen hätte. Zweckvolle Erziehung und Schulung sollten eine Umgebung darstellen, in welcher ein Erwerb jener Dispositionen ermöglicht wird, welche dann ihrerseits Instrumente für weiteres Lernen werden können. „Es ist nicht die Aufgabe der Schule, Jugendliche von einer Umgebung aus Aktivitäten in ein Umfeld zu transportieren, in welchem die Aufzeichnungen der Lernvorgänge anderer Personen als dicht gepacktes Studium dargeboten werden, sondern sie von einer Umgebung relativ zufälliger Aktivitäten (zufällig in Bezug auf Einsicht und Denken) in ein Umfeld zu überführen, in welchem Tätigkeiten ausgeübt werden, die in Hinsicht auf Lernen, ausgewählt werden.“²²⁶

„Genau wie für Dewey die einzelne Lebenssituation kein vorgegebenes Ziel außerhalb ihrer selbst hat, so hat das Leben als

²²⁶ Gerhard Wallner, Wahrnehmen und Lernen – Die Feldenkrais-Methode und der Pragmatismus Deweys, Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, Paderborn 2000, S. 82.

Ganzes für ihn kein Ziel außerhalb seiner selbst : 'living has its own intrinsic quality'. Und wie das Leben seinen Sinn und Zweck in sich selbst findet, so der Prozess menschlichen Wachstums und der Erziehung. ... 'the educational process has no end beyond itself; it is its own end' ".²²⁷ Lernziel bedeutet bei Dewey die geistige Tätigkeit zu erweitern und wirksamer zu gestalten, zum Forschen und Prüfen zu ermutigen und geistige Neugierde zu entwickeln. Kenntnisse erwerben bedeutet nicht, geistige Fähigkeiten zu schulen. Jeder Gegenstand ist in dem Maße geistig, in dem er bei einem Menschen diesen Wachstumsprozess auslöst. Um dieses Ziel zu erreichen, muss der Lehrer nicht nur die Materialien kennen, es handelt sich um eine viel ernsthaftere Vorbereitung, denn sie fordert einen verständnisvollen und klaren Einblick in das Schaffen des individuellen Denkens, die Fähigkeit, das Wesentliche auszuwählen und zum richtigen Zeitpunkt anzuwenden.²²⁸ Kurz gesagt: „Der Sinn der Erziehung in einem demokratischen Gemeinwesen ist es, die Einzelnen zur Fortführung der Erziehung zu befähigen. Zweck und Lohn des Lernens ist die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen. In einer demokratischen Gesellschaft muss dieser Gedanke auf alle Mitglieder der Gesellschaft angewendet werden.“²²⁹ Das Ziel der Schule ist, die Kinder zu befähigen, ihre Kräfte in das Spiel des beweglichen sozialen Netzes einzubringen. Das betrifft das Interesse an anderen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse, Erwerb sozialer Ideale und Ziele sowie Selbstbeherrschung als Grundlage für sinnvolles soziales Verhalten.²³⁰

²²⁷ Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 61.

²²⁸ Vgl. John Dewey, Wie wir Denken, übersetzt von A. Burgeni, a. a. O., S. 56.

²²⁹ Martin Suhr, a. a. O., S.65.

²³⁰ Vgl. Deok-Chill Kim, a. a. O., S. 91.

6.5.2 Eine denkende und forschende Haltung entwickeln

Das Ziel, zu dem die Erziehung führen soll, das abstrakte Denken, bedeutet ein Interesse am Denken um des Denkens willen. „Es gibt keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte.“²³¹ Man weiß seit langem, dass Vorgänge und Prozesse, die zu Anfang irgendeinem Zweck unterstellt waren, bedeutenden Eigenwert gewinnen und behalten können. So verhält es sich auch mit dem Denken und dem Erwerb von Kenntnissen. Zuerst sind sie neue Mittel zur Anpassung und Erreichung eines bestimmten Zieles. Dann ziehen sie nach und nach die Aufmerksamkeit in steigendem Maß auf sich, bis sie nicht mehr Mittel sind, sondern selbst zu einem Ziel werden. Denkgewohnheiten, die so entwickelt werden, können wachsen und sich entfalten, bis sie um ihrer selbst willen wichtig sind.²³²

Dewey beschäftigt sich sehr ausführlich mit dem Denken. Das „Denken“ hat bei Dewey vier Bedeutungen: Denken ist im weitesten Sinn alles, was uns durch den Kopf geht; Denken wird meistens auf das angewendet, was nicht gesehen, gerochen, gehört oder berührt werden kann; Denken kann ein „Für wahr halten“ sein, das begründet ist, d.h. das sich auf angenommenes oder gesichertes Wissen stützt und über das unmittelbar Gegebene hinausgeht; ist das Denken jedoch auf Erkenntnis gerichtet, so ist der Denkinhalt so wichtig, dass bewusst nach den Grundlagen und der Tragweite der Ideen geforscht wird. Das Denken besteht also darin, dass die Menschen die intellektuellen Bestandteile ihrer Erfahrung herausheben und klar ersichtlich machen. Unsere Erfahrungen beruhen auf einer Abfolge von Experimenten, wobei das Fehlschlagen eines Experiments die Durchführung des folgenden Experiments mit veränderter Anordnung

²³¹ John Dewey, Erziehung durch und für Erfahrung, a. a. O., S.146.

²³² Vgl. John Dewey, Wie wir denken, übersetzt von A. Burgeni, a. a. O., S.150.

bestimmt. Dies wird solange wiederholt, bis der gewünschte Zweck erreicht wird. Die erfolgreiche Handlungsweise dient dann als Rezept oder als Faustregel für zukünftiges Handeln.

Die Erziehung soll den Menschen dazu führen, sich den verschiedenen Aufgaben so zuzuwenden, wie es der Natur des Problems entspricht, eine forschende und überlegende Haltung einzunehmen und eine aufrichtige und lebendige Vorliebe für fest begründete Folgerungen zu entwickeln. Es ist nötig, richtig denken zu lernen, aber Denken an und für sich kann niemandem gelehrt werden.

6.5.3 Moralische, ästhetische und soziale Erziehung

Dewey sieht in der Trennung der Wissenschaft von der Ethik ein großes Unglück und einen gravierenden intellektuellen Fehler. Deshalb fordert er die grundlegende Erneuerung der Philosophie und Moral, und entwickelt seine Ethik auf der Basis der modernen Wissenschaft als Strategie zur Kritik, Bewertung und Verbesserung. Er beklagt sowohl die traditionelle Entzweiung zwischen moralischen Gütern (Tugenden) und natürlichen Gütern (Kunst, Wissenschaft) auf der theoretischen Ebene als auch die Suspendierung der Moral aus der Praxis des Alltagslebens. Er behauptet, dass Schulkonzepte der moralischen Erziehung zu eng, zu formal und zu pathologisch waren. Was wir in der Erziehung brauchen, ist ein wirklicher Glaube an die Existenz von moralischen Prinzipien, die auch tatsächlich angewendet werden können. Der Terminus "moralisch" bezeichnet nicht eine besondere Region oder einen abgeschotteten Bereich des Lebens. Wir müssen die Moral bzw. die Ethik in die Bedingungen und Kräfte unserer Lebensgemeinschaft und in die Impulse bzw. das habituelle Verhalten des Individuums übersetzen.

Für Dewey besteht zwischen Moral und Wissenschaft kein Gegensatz, es herrsche vielmehr eine wechselseitige Beziehung.

Dewey weist der wissenschaftlichen Methode eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Moralwissenschaft zu. Eine der sozialen Funktionen der Schule ist die moralische Erziehung der Schüler. Kontaktaufnahme mit anderen nützt das natürliche Verlangen des Kindes aus, sich mitzuteilen und anderen zu helfen. Sollten diese Tendenzen nicht zum Tragen kommen, wird nach Dewey die soziale Atmosphäre in unvorstellbarer Weise gestört.

Dewey erklärt, die Aufgabe der Philosophie bestehe darin, die Vorstellungen der Menschen über die sozialen und moralischen Konflikte ihrer eigenen Tage zu erhellen. Ihr Ziel sei es, soweit möglich, ein Organ für die Bewältigung dieser Konflikte zu werden. In Deweys Erkenntnistheorie bilden Theorie und Praxis eine Einheit. „Wissen ist selbst eine Art praktischer Handlung und ist die Art von Wechselwirkung durch die andere natürliche Wechselwirkungen zum Gegenstand der Führung werden.“²³³ Theorie und Praxis sollten derart aneinander gebunden sein. Deweys erkenntnistheoretische Transformation des Wissens kann für das gesellschaftliche Denken fruchtbar gemacht werden.

Dewey legt zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Entwurf seiner pragmatischen Gesellschaftstheorie mit der Triade Wissenschaft, Demokratie und Erziehung vor, die einer neuen Gesellschaft aus den kulturellen Reserven der Moderne Zukunftsperspektiven eröffnen sollte, als Antwort auf die Krisenphänomene, die das Amerika seiner Zeit erschütterten. Dewey strebt die Gründung einer besseren Gesellschaft auf der Grundlage einer an der Gesellschaft orientierten Demokratie, des an das Soziale gebundenen Freiheitsgedankens, des Bewusstseins der Notwendigkeit moralischen Handelns in Wirtschaft und Politik, sowie wissenschaftlichen und technischen Fortschritts an.

²³³ John Dewey, *Quest for Certainty*, in: LW 4, p. 86, „Knowing is itself a mode of practical action and is the way of interaction by which other natural interactions become subject to direction.“ Übersetzt von Dongping Xu.

Deweys Reformprogramm zur Lösung der anstehenden Probleme liegt die Überzeugung zugrunde, sein Konzept enthalte ethische Werte, die auf Grund ihrer Allgemeingültigkeit auch auf andere Kulturen anwendbar seien. Dewey hält einen gewissen moralischen Konsens für eine funktionierende demokratische Gesellschaft für unerlässlich, ungeachtet der Stärke der Regierung und der Strenge der Gesetze. Dewey geht für die Begründung seiner Ethik von einer Problemsituation aus, die sich bei der Interaktion zwischen Menschen und Umgebung ereignet. Dewey betont die Bedingungen, von denen die Probleme herrühren und die praktischen Konsequenzen der moralischen Entscheidungen. Moralisches Tun ist eine Sache der intellektuellen Problemlösung. Nach Dewey ist Moralität nicht transzendental. Ihr Ursprung liegt vielmehr in widersprüchlichen Gewohnheiten und Motiven, ihr Ziel ist die Erneuerung des Charakters der Individuen mit dem Blick auf die sozialen Güter, die alle betreffen. Das Ziel der Moralität ist rational, da die Vernunft nicht nur das moralische Ziel als Mittel, sondern auch als ein gutes Ziel anerkennt. Für Dewey gilt die moralische Ordnung nicht als festgelegt, sondern als etwas, das ständigem Wandel unterliegt und vom menschlichen Handeln abhängt. In „Ethik“ (1908) legt Dewey zusammen mit Tufts den Entwurf einer Wissenschaft der Moral vor, die als „Situationsethik“ bezeichnet worden ist, um die Abwesenheit absolut gültiger Normen und die Abhängigkeit von der je gegebenen Situation als wesentliches Merkmal pragmatischer Gesellschaftstheorie herauszustellen. In „The Need for a Recovery of Philosophy“ (1917) plädiert Dewey für eine Ablösung der traditionellen philosophischen Haltung gegenüber Problemstellungen durch „Inquiry“.

Die Moral sei eine Sache der Inquiry und ein Mittel zur Problemlösung. Ein moralisches Prinzip sei ein Werkzeug für die Analyse einer besonderen Situation.²³⁴ Dewey betont den

²³⁴ John Dewey, Ethics, 1908, in: MW 5, p. 302.

Sozialcharakter der Moral, wie er auch umgekehrt auf die moralischen Aspekte sozialpolitischer Fragen verweist.²³⁵ Aufgabe der erneuerten Philosophie sei es, die ‚Moral‘, die den alten institutionellen Gewohnheiten zugrunde liege, wissenschaftlicher Forschung und Kritik auszusetzen. Hier liege die rekonstruktive Aufgabe, die die Philosophie zu leisten habe. Sie müssen für die Entwicklung der Erforschung der menschlichen Lebenspraxis, und von daher für die Moral, das leisten, was die Philosophen der letzten Jahrhunderte für die Förderung der wissenschaftlichen Erforschung der physikalischen und physiologischen Bedingungen und Aspekte des menschlichen Lebens geleistet hätten. Es obliege der Philosophie, die neuen Entwicklungen der modernen Gesellschaft zu einer neuen ‚moralischen Ordnung‘ zu machen.²³⁶

Jede Moral dient einer bestimmten Politik. Die konfuzianische Schule tritt dafür ein, „sich zuerst moralisch und charakterlich zu vervollkommen, dann die Familienangelegenheiten zu regeln und zuletzt den Staat zu regieren.“ Hierbei wird die individuelle Vervollkommnung der Moral und des Wissens mit der anspruchsvollen Aufgabe der Regierung eines Staates in engen Zusammenhang gesetzt. Konfuzius versucht, durch Ausbildung von tugendhaften Menschen eine Gesellschaft von hoher Moral zu gestalten und dadurch die Politik zu beeinflussen.

²³⁵ John Dewey, *Quest for Certainty*, in LW 4, p. 204: „The problem of restoring integration and cooperation between man’s beliefs about the world in which he lives and his beliefs about the values and purposes that should direct his conducts is the deepest problem of modern life. It is the problem of any philosophy that is not isolated from that of life.“ Übersetzt von Dongping Xu.

²³⁶ John Dewey, *Introduction. Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*, in: MW 12, p. 266.

Nach Dewey muss die Schule so konzipiert und errichtet werden, dass sie soziales Leben enthält und einen sozialen Wert darstellt, denn die Schule kann nicht auf das soziale Leben vorbereiten, wenn sie nicht innerhalb ihrer eigenen Grenzen typische Bedingungen des sozialen Lebens reproduziert. Wenn die Schule nicht eine Gesellschaft im Kleinen und ein typisches Gemeinschaftsleben darstellt, dann wird die moralische Erziehung teilweise pathologisch und teilweise formal.

6.6 Der Interaktive Lernprozess

Dewey ist fest davon überzeugt, dass Lernen ein niemals zu Ende kommender Prozess ist. Eine endgültige geistige Reife auch nach noch so langem und erfolgreichem Lernen existiert für ihn nicht. In dieser Hinsicht steht er den diesbezüglichen Überlegungen von Konfuzius sehr nahe. Der Erziehungsprozess als ein sozialer Prozess benötigt einen Maßstab oder ein Kriterium, welches die Richtung anzeigt oder das angibt, auf das der Erziehungsprozess sich zu bewegen soll. Bei dem Lernprozess behauptet Dewey „learning“ geschehe „by doing“, Dewey geht aus vom Verständnis des Kindes als eines handelnden, sich selbst ausdrückenden Wesens, dessen Wissen und Gefühl mit seinem Handeln verbunden sind. Dewey hat in seiner Experimentalschule (Laboratory School) den Unterrichtsprozess in fünf aufeinander aufbauende Stufen gegliedert. Deweys Pragmatismus sieht allerdings diese Abfolge der Unterrichtsprozesse nicht als obligatorisch an. Leitschnur der Unterrichtsgestaltung soll stets aus der Praxis und für die Praxis entwickelt werden und dem aus der Praxis resultierenden Denkens folgen.

Das reflektierende Denken hat folgenden Verlauf:

„Praktische Tätigkeit und primäre Erfahrung“²³⁷

(Xing - handeln)²³⁸

„Das Problem und reflektierendes Denken“²³⁹

(Si – denken)²⁴⁰

„Tatsachen-Material entdecken und Informationen beschaffen“²⁴¹

(Xue – umfassend studieren)²⁴²

„Die Hypothese oder die vorgeschlagene Lösung des Problems“²⁴³

(Bian – deutlich differenzieren)²⁴⁴

„Die Erprobung und Überprüfung durch praktische Handlungen“²⁴⁵

(Xing - üben)²⁴⁶

Zusammenfassend lässt sich sagen, Konfuzius Lernprozess folgt dem Prinzip lernen - denken - handeln. In der skizzierten Lernstufeneinteilung von Konfuzius sind „umfassendes Studium“ und „gewissenhaftes Handeln“ von zentraler Bedeutung. Aber für Konfuzius ist das Wissen kein Selbstzweck, der Sinn besteht in dem „gewissenhaften Handeln“. Die Schüler müssen Kenntnisse in die Praxis umsetzen, konkreter, das moralische Wissen in ein moralisches Handeln verwandeln, was eine Voraussetzung für die

²³⁷ K. H. Schäfer, Die Laborschule der Universität von Chicago und die Interaktionspädagogik John Deweys, a. a. O., S. 226.

²³⁸ Vgl. Peiqing Sun, Chinesische Pädagogikgeschichte, a. a. O., S. 68.

Übersetzt von Dongping Xu.

²³⁹ K. H. Schäfer, Ebenda. S. 227.

²⁴⁰ Vgl. Peiqing Sun, Ebenda.

²⁴¹ K. H. Schäfer, Ebenda. S. 228.

²⁴² Vgl. Peiqing Sun, Ebenda.

²⁴³ K. H. Schäfer, Ebenda. S. 228.

²⁴⁴ Vgl. Peiqing Sun, Ebenda.

²⁴⁵ K. H. Schäfer, Ebenda. S. 229.

²⁴⁶ Vgl. Peiqing Sun, Ebenda.

Übernahme der Funktion ist, die Welt zu regieren und Harmonie in die moralische Gesellschaft einzuführen. Dewey nimmt den Ausgang von der Praxis, in seinem Lernprozess spielte „Erfahrung“ eine bedeutende Rolle, bei ihm folgt der Prozess des Lernens handeln - denken - lernen - handeln. Der Lernprozess soll aus der Praxis und für die Praxis entwickelt werden und der Logik des aus der Praxis erwachsenden, reflektierenden Denkens folgen. Die Unterrichtsmethodik in der Experimentalschule Deweys (Laboratory School) ordnet sich zwanglos in die Interaktionspädagogik ein und erwächst aus ihr. Interaktionsprozesse bezeichnen Handlungsprozesse, die situationsgebunden sind und sich zwischen dem Menschen und seiner Umwelt vollziehen. Die Ratio muss durch Reflexion Gesichtspunkte entwickeln, die wiederum Handlungsprozesse des Menschen hervorrufen. In diesem Prozess nimmt die Erfahrung einen wichtigen Stellenwert ein. Entscheidend für Deweys Lernprozess ist die Bewegung von der Dimension der primären Erfahrung über die sekundäre Erfahrung hin zum Horizont der primären Erfahrung. Die Interaktion verhält sich zur Erfahrung wie ein tätiger Prozess zum Ergebnis dieses Prozesses. Erfahrung ist zuerst nichts anderes als ein Produkt der Interaktion. Erfahrung ist das Resultat von tätigen Prozessen. Um primäre Erfahrung zu gewinnen, ist gemäß Dewey zunächst praktisches Handeln nötig. Die dabei gefundenen Erkenntnisse sind dann reflektierend zu analysieren und führen dann zu primärem Erfahrungsschatz. Quelle aller Erfahrung ist damit die gesamte Lebenswelt in die das Individuum eingetaucht ist und aus der mit Hilfe von Reflexionsprozessen Erfahrung gewonnen werden kann.

Von der präreflexiven, unmittelbaren Primärerfahrung unterscheidet Dewey die reflektierte und gedanklich vermittelte Sekundärerfahrung, die Reflexion beugt sich zurück auf den unmittelbaren Lebenszusammenhang, zerbricht sie, und es entstehen die Dualismen oder Gegensätze von Mensch und Welt, Körper und Geist, Kultur und Natur, Subjekt und Objekt, Theorie und Praxis, usw. Die

Teilergebnisse und die Resultate von Reflexionsprozessen nennt Dewey Sekundärerfahrungen. Die Reflexionsprozesse entstehen immer dort, wo im Vollzug von tätigen Lebensprozessen eine Schwierigkeit, ein Problem auftaucht; auch die Wissensbestände, die durch vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Reflexion entstehen, gehören zur Sekundärerfahrung. Nur in der Theorie kann die reflexionslose und unmittelbare Primärerfahrung eindeutig und klar von den reflektierten und gedanklich vermittelten Sekundärerfahrungen unterschieden werden. Episodisch tauchen die Reflexionsprozesse aus der primären Lebenswelt auf, dauern eine Weile an und verschwinden wieder in primären Lebensvollzügen. Im Bereich der Sekundärerfahrungsbereiche treten immer wieder Dualismen und Gegensätze auf. Die Sekundärerfahrung hat ihr Fundament in der vorausgesetzten Einheit primären Lebens und stellt das Ergebnis von Reflexionsprozessen dar. Für Dewey ist das praktische Handeln das wesentliche Kennzeichen der primären Lebenswelt, und die Methode des theoretischen aber praxisbezogenen Reflektierens ist das Hauptmerkmal der Welt der sekundären Erfahrung.

Beim Lernprozess des Konfuzius sind „umfassendes Studium“ und „gewissenhaftes Handeln“ zwei wichtige Stufen. Obwohl das Studium auch Lernen von guten Taten bzw. durch Konfrontation auch aktuelles Geschehen mit einbezieht, kreisen die Tätigkeiten der Schüler um den Erwerb der Inhalte der klassischen Bücher. Bei Dewey verzichten die Lehrer auf eine direkte Einwirkung und treten hinter die sachliche Welt zurück. Das ermöglicht und fördert die Selbsttätigkeit des Schülers, der Erfahrungen sammelt aus der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Sachwelt; der Schüler ist auf die verbalen Unterweisungen des Lehrers nicht angewiesen.

6.7 Projektmethoden

Unter Methode versteht Dewey die Art und Weise, in der der Inhalt einer Erfahrung so wirksam und deutlich wie möglich entwickelt werden kann. Jede Erfahrung ist eine Motivation. Die größere Reife der Erfahrung, die dem Erwachsenen als Erzieher zukommen sollte, versetzt ihn in die Lage, jede Erfahrung der Kinder so zu beurteilen, wie es das Kind mit seiner weniger reifen Erfahrung noch nicht kann. Daher muss der Erzieher erkennen, in welche Richtung eine Erfahrung zielt. Reif zu sein hat nur Sinn, wenn der Erzieher seine Einsicht dazu nutzt, die Lernbedingungen der Kinder so zu verändern, dass ihre Erfahrung tatsächlich wächst.

„Methode bedeutet diejenige Anordnung des Wissensstoffes, die ihn für die Verwendung am wirksamsten macht. Methode ist niemals etwas außerhalb des Stoffes.“²⁴⁷ Der Lehrer ist vor eine doppelte Aufgabe gestellt. Einerseits muss er persönliche Züge und Gewohnheiten des Schülers genau kennen, andererseits muss er wissen, in welchem Sinn die Lernbedingungen die Reaktionsweise eines Kindes beeinflussen. Er muss verstehen, dass Methode nicht nur das einschließt, was er plant und zum Zwecke geistiger Schulung anwendet, sondern auch das, was ohne bewusste Beziehung auf dieses Ziel hin geschieht. Von einem Lehrer, der in verständnisvoller Weise sowohl die individuellen geistigen Operationen seiner Schüler studiert wie auch den Einfluss des Schulumilieus auf diese Operationen erkennt, darf man erwarten, dass er selbst Lehrmethoden entwickeln wird, die am besten geeignet sind, gute

²⁴⁷ John Dewey, Demokratie und Erziehung, Übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 220. Vgl. John Dewey, Democracy and Education, MW 9, p. 172.

„Method means that arrangement of subject matter which makes it most effective in use...“.

Erfolge in bestimmten Fächern zu erzielen. Dort wo den individuellen Fähigkeiten nicht das richtige Verständnis entgegengebracht wird und wo die Einflüsse, die vom gesamten Milieu ausgehen, nicht erfasst werden, können auch technisch einwandfreie Methoden nur zu mäßigen Lernerfolgen führen. Der Methode fällt die Aufgabe zu, die Bedingungen zu schaffen, die den persönlichen Bedürfnissen des Kindes angepasst sind, so dass die Beobachtung des Kindes ständig verbessert und eine denkende und forschende Haltung entwickelt wird.²⁴⁸

„Methode steht nicht im Gegensatz zum Stoff, sondern besteht in der wirksamen Verwertung des Stoffes zur Erreichung bestimmter Ziele.“²⁴⁹ „Die Entdeckung einer Methode ohne das Studium von Einzelfällen ist unmöglich. Die Methode wird abgeleitet aus der Beobachtung dessen, was sich tatsächlich ereignet, wobei diese Beobachtung unter dem Gesichtspunkte erfolgt, dass es sich das nächste Mal 'besser' ereignen soll.“²⁵⁰ „Die Methode des Unterrichts ist die Methode einer Kunstfertigkeit, eines verständigen Handelns im Hinblick auf gewisse Ziele... Auch die Erziehung hat ihre 'allgemeine Methode'...Diese allgemeingültigen Methoden stehen in keinerlei Gegensatz zur Initiative und Ursprünglichkeit des Einzelnen, zu einer persönlichen Art des Vorgehens; im Gegenteil: sie unterstützen und verstärken sie.“²⁵¹ Dewey behauptet, dass die Methoden vom einen zum anderen verschieden seien, und dass es keinem Zweifel unterliege, dass jeder in seiner eigenen Weise an die Dinge herantrete. Es muss jeder in jedem Fall auf seine Weise auf den Stoff reagieren. Dewey sagt dazu in “My Pedagogic Creed”: “Ich glaube,

²⁴⁸ Vgl. John Dewey, *Wie wir denken*, übersetzt von A. Burgeni, a. a. O., S. 48.

²⁴⁹ John Dewey, *Demokratie und Erziehung*, Übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 220

²⁵⁰ John Dewey, *Ebenda*. S. 223-224.

²⁵¹ John Dewey, *Ebenda*. S. 226-228.

dass die Frage der Methode letztlich auf die Frage des Grades der Entwicklung der Leistungsfähigkeit und seiner Interessen zurückgeführt werden kann. Die Regeln für die Präsentation und Behandlung der Unterrichtsgegenstände sind die in der Natur des Kindes implizit schon enthaltenen.“²⁵²

Die Projektmethode ist ein echtes Kind der amerikanischen Progressiven Erziehungs-Bewegung und wurde wohl erstmalig von William Heard Kilpatrick, einem Schüler von Dewey, in ihren Einzelheiten beschrieben und gegen andere Erziehungsmethoden abgegrenzt. Die wesentlichen Ingredienzien der Projektmethode Kilpatricks sind: Kinder sollen Erfahrung und Kenntnisse durch das Lösen praktischer Probleme in ihrem gesellschaftlichen Kontext erwerben. Ein Projekt ist entschlossenes zweckgerichtetes Handeln, wobei vorausgesetzt wird, dass der Zweck frei gewählt wurde. Drängt während der Durchführung des Projekts der Lehrer weiter auf der Fortsetzung der begonnenen Arbeit, so degeneriert das Projekt zur reinen (Schul) Aufgabe.

Ein Projekt besteht nach Kilpatrick²⁵³ aus den vier Phasen: Definition des Zweckes; Planung der Arbeit; Ausführung der Arbeit und Beurteilung des Ergebnisses insbesondere im Hinblick auf den ursprünglich gewünschten Zweck.

In einem idealen Projekt werden alle vier Phasen ausschließlich von den Schülern sowohl initiiert als auch abgeschlossen und nicht vom Lehrer. Nur wenn die Schüler volle und uneingeschränkte

²⁵² John Dewey, My pedagogic Creed, a. a. O., S.91. "I believe that the question of methode is ultimately reducible to the question of the order of development of the child's power and interest. The law for presenting and treating materiel is the law implicit within the child's own nature."

²⁵³ Vgl. W. H. Kilpatrick, The Project Method. In: Teachers' College Record vol. 19 (1918a), S. 319 – 335.

Handlungsfreiheit haben, sind sie nach Kilpatrick in der Lage, die gewünschten Erziehungsziele zu erreichen, nämlich Entwicklung ihrer Unabhängigkeit, ihrer Urteilskraft und ihrer Handlungsfähigkeit.

Dewey kritisiert diese kilpatrickische Konzeption der Projektmethode. Sein Haupteinwand ist die einseitige Orientierung auf das Kind. Seiner Ansicht nach sind die Schüler nicht fähig, Projekt und Aktivitäten zu planen, sie benötigen dabei die Hilfe des Lehrers, der für den stetigen Lern- und Wachstumsprozess zu sorgen hat. Für Dewey ist ein Projekt eine gemeinsame Unternehmung von Lehrer und Schüler, nicht wie bei Kilpatrick eine eigenständige Unternehmung des Kindes. Insbesondere betont Dewey die Rolle des Lehrers als denjenigen, der durch das Projekt führt und der damit die Entwicklungsrichtung ausübt.

6.8 Zusammenfassung: Kommunikative Interaktionspädagogik²⁵⁴

Die kommunikative Interaktionspädagogik John Deweys wird oftmals durch die zwar griffige aber irreführende Formel „Learning by Doing“ bezeichnet. Schon Dewey hat diesen Terminus strikte abgelehnt, weil er suggeriert, dass der erziehende Unterricht ausschließlich auf die praktische Komponente reduziert ist.²⁵⁵

Deweys Pädagogik beruht gerade auf der innigen Vernetzung praktischer Erfahrung mit theoretischer Aufarbeitung derselben. Die praxisorientierte Interaktion wird so mit der theorieorientierten Kommunikation zu einem einheitlichen Gebilde zusammengefügt. In diesem Zusammenhang bezeichnet die Formel „Learning by Doing“ nur die praxisorientierte Interaktion die natürlich der theoretischen

²⁵⁴ Vgl. K. H. Schäfer, Kommunikation und Interaktion, a. a. O., Kap. 7., S. 117 – 172.

²⁵⁵ Vgl. Ebenda. S. 135-136.

Reflexion voranzugehen hat, im Gesamtkomplex Deweyscher Pädagogik. Eine Aufspaltung des erziehenden Unterrichts in einem Unterricht, der der reinen Informationsweitergabe dient und in einer Erziehung, in der die kognitive Reflexion der Handlungsschemata nicht mehr stattfindet und die sich auf die bloße Weitergabe vorgefertigter Handlungsparadigmen beschränkt, steht in krassem Widerspruch zur Deweyschen Konzeption des erziehenden Unterrichts. „Für das kommunikations- und interaktionspädagogische Modell des erziehenden Unterrichts aber werden Erziehung und Unterricht durch den aufgewiesenen Zusammenhang von primärer und sekundärer Erfahrung und durch die soziale Dimension zusammengehalten.“²⁵⁶ Ohne jeden Zweifel ist die primäre Erfahrung die Grundlage des erziehenden Unterrichts, sie ist aber auf gar keinen Fall schon dieser selbst. Ganz im Gegenteil erhält er seine Bedeutung erst dann, wenn die primäre Erfahrung reflektiert wird. Diese Reflexion ermöglicht das Erkennen von kognitiven Zusammenhängen, die ihrerseits erst die Einheit von primärer und sekundärer Erfahrung erlebbar und fruchtbar macht. Darüber hinaus gestattet die Reflexion der primären Erfahrung die Entdeckung sozialer Zusammenhänge. „Der Unterricht wird zum erziehenden oder edukativen Unterricht durch die Entdeckung kognitiver Zusammenhänge im Kontext primärer Erfahrung.“²⁵⁷

In Deweys Experimentalschule (Laboratory School) wird in allen Altersstufen (4 - 15 Jahre) der Schultag mit einer Gruppendiskussion begonnen, in der durch Zusammentragen der Ergebnisse des Vortages die weitere Arbeit geplant, Aufgaben verteilt und ein „Leiter“ gewählt wird. „Vorschläge werden diskutiert und abgestimmt und am Ende des Tages oder der Planungsperiode die Ergebnisse zusammengefasst und unter deren Berücksichtigung neu geplant.“²⁵⁸

²⁵⁶ Karl-Hermann Schäfer, Kommunikation und Interaktion, a. a. O., S. 136.

²⁵⁷ Ebenda. S. 136.

²⁵⁸ Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 249.

Die auszubildenden Schulkinder verwandeln die Unterrichtsmaterialien, die die Schulumgebung anbietet, in einen zielgerichteten Bildungsprozess. Dies ist die Grundidee. „Die Beteiligung der Kinder an den Entscheidungen der Planung und Durchführung des Unterrichts sichert auf diese Weise nicht nur ihr Interesse, sondern ermöglicht auch den Allerjüngsten, bei Verspätung oder Nichteintreffen des Lehrers, unter dem selbstgewählten <<Leiter>> die vorgesehene Gruppenarbeit fortzusetzen, <<on their own initiative>>“. ²⁵⁹ „Die Lehrer in Deweys Experimentalschule (Laboratory School) beteiligen vom Kindergartenalter an zunehmend die betroffenen Schüler an den Entscheidungsprozessen über <<Unterrichtsformen, Arbeitsweisen und Arbeitsmittel>> im Blick auf gemeinsam festgelegte <<Arbeitsziele>>“. ²⁶⁰ Die eher statischen Unterrichtsmaterialien bzw. die Medien des Unterrichts werden durch Interaktion dynamisiert. Etwas Statisches wird dynamisiert bedeutet, dass etwas Ruhendes in Bewegung gesetzt wird. Das Problem der Abwahl ungeliebter Fächer sucht Dewey dadurch zu umgehen, dass er in der Sekundarstufe an der Einheitlichkeit und allgemeinen Verbindlichkeit des Lehrplans für alle festhält, zugleich aber dem Einzelnen die Möglichkeit gibt, zum gemeinsamen Inhalt den seinen besonderen Erfahrungen und Interessen entsprechenden individuellen Zugang zu finden. Innerhalb des verbindenden Projektes können Schüler daher gruppenweise oder individuell die ihnen zusagenden Aspekte bestimmen und auswählen. Die Differenzierung in Gruppen oder individuelle Aufgaben zielt meist auf Beiträge für das Ganze, das gemeinsam beschlossene Projekt. Während die Schüler auf solche Weise den konkreten Verlauf des Unterrichts mitbestimmen, wird der generelle Rahmen langfristiger Curriculumplanung offenbar ausschließlich von der Lehrerkonferenz und den Fachlehrern entworfen. Der methodische Aspekt des Projektablaufes in der Experimentalschule Deweys wird wie der

²⁵⁹ Ebenda. S.249.

²⁶⁰ Ebenda. S. 250.

inhaltliche so weit wie möglich von den Schülern gesteuert - obgleich diese „Steuerung“²⁶¹ von der Methode des Lehrers „umfasst“²⁶² bleibt. Dabei geht es um Initiative, Einfälle, Vorschläge, sowie um die Überprüfung ihrer Fruchtbarkeit und die eigentliche Durchführung. Der Lehrer hält sich zurück, gibt möglichst wenig Hinweise oder Anregungen. Auf die Initiative des Kindes folgt die wiederum möglichst selbständige Durchführung. Unabhängigkeit und Eigenständigkeit werden in den Berichten immer wieder betont. Aus der oben beschriebenen eigenen Wahl der Inhalte, entwickelt sich das Problem zur eigenen Fragestellung des Schülers, so dass er motiviert ist, selbst nach der Lösung zu streben. Darauf gibt ihm die Experimentalschule (Laboratory School) Deweys die Gelegenheit, einen eigenen Arbeitsplan zu entwerfen, verweist ihn auf sich selbst bei der Materialfindung, auf sein eigenes Urteil bei der Anwendung des Materials für das Problem und lässt ihn seine eigenen Fehler machen und erkennen. Aber die Schüler selbstbestimmung bedeutet nicht, dass man das Kind, statt dem Diktat des Lehrerwillens, dem seiner eigenen Launen überlässt. Das Ausmaß der bereits erreichten Eigenständigkeit bestimmt vielmehr seinerseits das der Lehrerhilfe. Dieses Wechselspiel von Schülerimpuls bzw. -aktion und Lehrerhilfe lässt sich aus den Lehrerberichten relativ gut rekonstruieren. Dieses Verfahren setzt eine außerordentliche Selbstdisziplin und Zurückhaltung des Lehrers voraus. „Der Lehrer muss warten können, denn Schülereinfälle lassen sich nicht wie Fakten austeilern, höchstens durch die Situation hervorlocken, der Lehrer muss Fehler zulassen, auch wenn das von den Schülern initiierte und gebaute Clubhaus innen viel zu dunkel gestrichen wurde. Das Kriterium für guten Unterricht ist: mit möglichst wenig Lehrerführung möglichst gute Ergebnisse zu erreichen.“²⁶³ „Diese Methode experimenteller Selbstfindung von Problemlösungen will Dewey nicht nur gegenüber

²⁶¹ Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 251.

²⁶² Ebenda. S. 251.

²⁶³ Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 254.

naturwissenschaftlichen, sondern auch bei politischen, sozialen, historischen und literarischen Inhalten anwenden.²⁶⁴

Die Methode Deweys ist der „bewusst geleitete Vorgang der Reorganisation des Unterrichtsmaterials der Erfahrung.“²⁶⁵ Bildung ist vor allem ein erfahrungsgeleiteter Selbstbildungsprozess, der dem sozial aufgeschlossenen Individuum das Hineinwachsen in die Gesellschaft ermöglicht. Weil Dewey die Ziele und die Inhalte in den Prozess des Unterrichts verlegt, bilden in der selbstbestimmten Lenkung des Erfahrungsprozesses durch die Schüler die Materialien bzw. die Inhalte und die Ziele des Unterrichts mit der Methode - der Bewegung des Erfahrungsprozesse - eine Einheit.

Dies kommt in Deweys Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ klar zum Ausdruck, wo er den erziehenden Unterricht in fünf Stufen einteilt:

„Erstens, dass der Schüler mit wirklicher, situativer Erfahrung zu tun hat, dass eine kontinuierliche Aktivität vorhanden ist, an der er wirklich interessiert ist;

zweitens, dass sich in dieser Situation ein wirkliches Problem entwickelt, das zum Nachdenken anregt;

drittens, dass er die Informationen besitzt und Beobachtungen macht, die notwendig sind, um das Problem zu bewältigen;

²⁶⁴ Vgl. Fritz Bohnsack, Erziehung zur Demokratie, a. a. O., S. 255.

²⁶⁵ John Dewey, The Middle Works, Vol. 9, p. 332 "...the consciously directed movement of reorganization of subject matter of experience", übersetzt von Dongping Xu.

viertens, dass er mögliche Lösungen oder Hypothesen in geordneter Weise entwickelt, für die er verantwortlich ist;

fünftens, dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Ideen oder seine Hypothesen durch praktische Anwendung zu testen, ihre Bedeutung (in Kommunikationsprozessen) zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.²⁶⁶

An dieser Stelle möchte ich etwas genauer auf die 4. und 5. Stufe des erziehenden Unterrichts eingehen. In der ersten Stufe des erziehenden Unterrichts arbeiten die Kinder an einem praktischen Problem, z. B. Weizen dreschen.... Dabei erfahren sie insbesondere, was Arbeit bedeutet. In der zweiten Stufe stoßen die Kinder auf ein Problem, dessen Lösung ihnen keineswegs klar ist, zum Beispiel, wie aus den Weizenkörnern weißes Mehl gewonnen werden kann. Dieses Problem ist so gravierend, dass es den Handlungsfortgang blockiert. Die Handelnden der ersten Stufe werden nun zwangsläufig zu Reflektierenden der zweiten Stufe. Daran schließt sich die dritte Stufe des erziehenden Unterrichts an, in dem die Kinder durch Analyse ihrer bisher gewonnenen Erfahrungen, die durchaus in ganz anderen Zusammenhängen erworben worden sein können, mehr Informationen über ihr Problem zu gewinnen suchen, wobei oftmals auch Bücher und andere Medien konsultiert werden. Sinn dieser Sammlung und Sichtung von Informationen über das konkrete Problem ist, die in der 4. Stufe erfolgende Hypothesenbildung über die vermutliche Lösung des Problems. Die Hypothese ist so dann Wegweiser für den Fortgang der praktischen Tätigkeit. In unserem Beispiel entschließen sich die Kinder, die Weizenkörner in einem Mörser zu zerstampfen. Das erzielte Ergebnis zeigt den Kindern, dass sie ihr Ziel, nämlich

²⁶⁶ John Dewey, *Democracy and Education*, 1916, MW 9.170. Übersetzt von Karl-Hermann Schäfer. Siehe Karl-Hermann Schäfer, *Kommunikation und Interaktion*, a. a. O., S. 159.

weißes Mehl zu produzieren, noch keinesweges erreicht haben. Erst eine weitere Hypothese, die im Mörser zerkleinerten Weizenkörner mit einem Musselintuch zu sieben, löst die neuerliche Handlungsblockade auf. An diesem Beispiel sehen wir, dass zu den in Stufe 3 gesammelten Daten noch eine wesentliche Komponente hinzukommen muss, nämlich der kreative Einfall. Die 5. Stufe des erziehenden Unterrichts besteht nun in der Erprobung und Überprüfung der Hypothesen der 4. Stufe durch praktisches Handeln. Die Hypothesen sind für Dewey Formen sekundärer Erfahrung, die sich in primärer Erfahrung bewahrheiten oder durch sie widerlegt werden. In diesem Sinne ist für Dewey auch Grundlagenforschung in der Wissenschaft Teil der sekundären Erfahrung, die ihren Gebrauchswert in der praktischen Realität unter Beweis gestellt hat. Für Dewey ist dies geradezu der Sinn von Wissenschaft.

Bisher haben wir den Aspekt „Kommunikation“, der, wie wir sahen, eine ganz entscheidende Rolle in Deweys „kommunikativer Interaktionspädagogik“ spielt, noch nicht genauer analysiert. Dies soll an dieser Stelle nachgeholt werden.

Unabdingbare Notwendigkeit für das Funktionieren der Stufen 1 – 5 des erziehenden Unterrichts ist die Existenz eines gemeinsamen Mediums der kommunikativen Interaktion, nämlich der menschlichen Sprache. Die Sprache ist das Verständigungsmittel aller am Kommunikationsprozess Beteiligten. Ohne Sprache wäre eine gegenseitige Abstimmung der Interaktionsprozesse unter den an einer Handlung beteiligten Individuen schlechterdings unmöglich. Die Verfolgung gemeinsamer Zwecke setzt die Existenz einer symbolischen Umwelt, wie sie die Sprache in besonderer Weise darstellt, voraus und macht sinnvolle Interaktion überhaupt erst möglich. Neben der Sprache als wohl dem sozialen Interaktionsmedium par excellence sollten aber auch die nonverbalen Interaktionsprozesse, wie Mimik und Gestik des Menschen nicht außer Acht gelassen werden.

Deweys Leistung bei der Ausarbeitung seiner „kommunikativen Interaktionspädagogik“ besteht darin, die Bedeutung des Kommunikationsprozesses zwischen ego und alter, dem Einen und dem Anderen, erkannt zu haben. Damit gelingt es Dewey, die Wirkungsweise von Interaktion und Kommunikation klar zu erkennen und zu interpretieren. Im Rahmen der Beziehung Mensch-Welt macht das Schulkind sachbezogene Erfahrungen mit der objektiven Welt. Andererseits ist der Mensch ein soziales Wesen, der mit der Gesellschaft vermöge sozialer Interaktionsprozess in Wechselwirkung steht. „Im Zentrum von Deweys Pädagogik aber stehen Kommunikationsprozesse, die „zwischen“ (inter) EGO und ALTER, dem Einen und dem Anderen, ablaufen.“²⁶⁷ So entsteht ein vielfältiges Beziehungsgeflecht, das sowohl die Schulkinder-Lehrer als auch die Schulkinder-Schulkinder Beziehung umfasst. Dass solche Beziehungen entstehen können, setzt voraus, dass die beteiligten Individuen sich gegenseitig als sich selbst verwirklichende Subjekte anerkennen und akzeptieren. Dadurch dass Dewey die Bedeutung dieser Kommunikationsprozesse erkannt hat und in seine pädagogische Theorie der kommunikativen Interaktionspädagogik integriert, hat er den Zielperspektiven „Leistung und Erfolg“, die allein maßgeblich für die sachbezogene Interaktion sind, als Korrektiv die sozialkommunikativen Zielvorstellungen, nämlich Entwicklung der Kommunikationsbereitschaft und der Fähigkeit und die Bereitschaft zur Aufnahme sozialer Kontakte und deren Weiterentwicklung und Vertiefung, an die Seite gestellt. Konsequenz für die Schulkinder ist, dass sie ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstverständnis weiter entwickeln können.

Zeit seines Lebens arbeitet John Dewey daran, seine „kommunikative Interaktionspädagogik“ zu einer konkreten Unterrichtsmethodik auszubauen. Ein Teilaspekt im Rahmen dieser Bemühungen ist die

²⁶⁷ Karl-Hermann Schäfer, Kommunikation und Interaktion, a. a. O., S. 169.

Integration von Praxis und Theorie einerseits und Kommunikation und Interaktion andererseits in das Gesamtgebäude der „kommunikativen Interaktionspädagogik“. „Integrierender Faktor“ dieser Wiedervereinigung ist für Dewey die Vernunft (mind). Wirksam ist Vernunft nach Dewey dann, wenn einzelne Individuen sich zusammenschließen, um ein gemeinsames Ziel zu realisieren. Dies bedeutet für den Einzelnen die Wirkung seiner Handlungen auf die Anderen und gleichzeitig die Wirkung der Handlungen der Anderen auf ihn selbst zu berücksichtigen. Vernunft in diesem Kontext ist für Dewey nichts Absolutes, sondern etwas, das soziale Beziehungen reguliert, das für sie einen Maßstab aufstellt und etwas, das in der Realität nie vollkommen erreicht werden kann.

7. Deweys pädagogischer Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

7.1 Eine neue Definition der Ziele der chinesischen Erziehung

Dewey ist überzeugt von der Möglichkeit einer schrittweisen Erneuerung der Gesamtgesellschaft, und die wissenschaftliche Methode gilt ihm als das effektivste Mittel für Problemlösungen und zum Fortschritt der Kultur. Da Dewey einerseits von dem Begriff der „Erfahrung“ ausgeht und an die Entwicklungen der menschlichen Fähigkeiten glaubt, andererseits für eine schrittweise Reform eintritt, konzentriert sich seine Gesellschaftstheorie auf die Erziehung. Für Dewey ist Erziehung die Grundlage für gesellschaftliche Fortschritte und bildet den einzig erfolgversprechenden Zugang zur Erneuerung der Gesellschaft.

Das Wechselwirkungsmodell des Geistes hat eine spürbare Auswirkung auf die Erziehungsmethode. Die Aufgabe der Schule besteht darin, den Schüler zur Anteilnahme an dem sozialen Zweck seiner Handlungen zu führen, ihn zu einem Teilnehmer an einer gemeinsamen Handlung zu machen – die Erfahrung der Schüler muss für die in der sozialen Gruppe lebendigen Interessen, Zwecke und Ideen bedeutsam werden. Also besteht die Aufgabe der Schule in der Vereinfachung und Ordnung der Faktoren der Anlagen, deren Entwicklung gewünscht wird; in der Reinigung und Verbesserung der sozialen Gewohnheiten; in der Schaffung einer reicheren Umwelt. Vom Standpunkt des Lehrers aus, sagt Dewey,²⁶⁸ liegt die Bedeutung seines Wissens, welches weit über das vorhandene Wissen des Schülers hinausgeht, darin, gewisse Maßstäbe zu liefern und dem

²⁶⁸ Vgl. John Dewey, *The School and Society*, University of Chicago Press, 1942, p. 214.

Schüler die Möglichkeiten grober Aktivitäten des Schülers als Unreife darzulegen. Kennt der Lehrer jene Gedankenwelt, die hinter den problematischen Aktivitäten der Schüler steht, so kann er sich in eine Lage versetzen, die den Sinn der jugendlichen Aktivitäten erkennt, um ihnen Reize zu geben, die nötig sind, um sie zu lenken und zu verbessern. Der Lehrer soll nicht mit dem Lehrplan selbst beschäftigt sein, sondern mit der gegenseitigen Beeinflussung von Lehrplan und den gegenwärtigen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Schülers. Das Problem beim Lehren liegt darin, dass sich die Erfahrung des Schülers in jene Richtung entwickelt, die der Experte bereits kennt; beim Schüler ergeben sich dabei drei Phasen beim Erlernen des Lehrstoffs: Zuerst existiert Wissen als Inhalt intelligenter Fähigkeit. Dieses gewissermaßen „bekannte Material“ tritt als Vertrautheit mit den Dingen in Erscheinung. Dann wird dieses Material langsam weiterbeladen und mittels kommunizierten Wissens bzw. zu Informationen vertieft. Letztlich wird es zu rational oder logisch organisiertem Material ausgeweitet, zu jenem Material, das der Experte bereits kennt.

Jenes Wissen über Zusammenhänge ist in dem Augenblick am sichersten, wenn man es selbst durch Tätigkeit angewendet hat. Man weiß mit völliger Sicherheit nur das, was man selbst getan hat, z.B. wie man etwas tut; wie man geht, spricht, schreibt u.s.w. Erziehung schlägt stets dann fehl, wenn der Lernstoff von den Bedürfnissen und Absichten des Schülers getrennt wird, wenn er rein äußerlich auswendig gelernt und auf Verlangen reproduziert wird. Erkennt der Lehrer den natürlichen Kurs der Entwicklung, dann werden stets Situationen vorkommen, die Lernen durch Tun beinhalten.²⁶⁹

²⁶⁹ Vgl. Gerhard Wallner, Wahrnehmen und Lernen – Die Feldenkrais-Methode und der Pragmatismus Deweys, Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, Paderborn 2000, S.77 – 78.

Deweys Einfluss auf die chinesische Pädagogik im zwanzigsten Jahrhundert ist von allgemeiner und umfassender Bedeutung. In der Zeit wird Deweys Erziehungsphilosophie von allen Fachbereichen der Erziehungswissenschaft an chinesischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen akzeptiert. Sein epochemachendes Werk – „Demokratie und Erziehung“ wird als Lehrbuch oder Nachschlagewerk verwendet. Viele Kernsätze Deweys wie „Die Erziehung ist das Leben“, „Die Schule ist die Gesellschaft“ und „Learning by Doing“ usw. werden ständig im Mund geführt und angewendet. Während Dewey noch in China ist und sogar noch einige Jahre, nachdem er das Land verlassen hat, findet man kaum eine entgegengesetzte Meinung im pädagogischen Bereich. Dewey ist zu dieser Zeit oberste pädagogische Autorität in China. Im April 1919 wird eine erste Erziehungskonferenz vom Erziehungsministerium einberufen, an der 60 führende Pädagogen wie Cai, Yuan-Pei und Jiang, Meng-Lin usw. teilnehmen.²⁷⁰ Die Teilnehmer vertreten die Ansicht, dass das alte Erziehungsziel den demokratischen Zielen nicht mehr entspricht, sie schlagen als neues Erziehungsziel vor, „Menschen mit gesunden Ansichten zu erziehen, die republikanische Gesinnung entwickeln“. In demselben Jahr in der fünften Sitzung der nationalen Erziehungsvereinigung wird Deweys Auffassung zugestimmt: „Die Erziehung hat kein Ziel, die Erziehung ist das Ziel“²⁷¹, „Die Lehrer sollen nicht nach einem bestimmten Ziel oder einer bestimmten Doktrin die Schüler fesseln“²⁷². In 1922 wird in einer neuen Verordnung zwar das umfassende Erziehungsziel ausgelassen, aber stattdessen werden sieben Erziehungskriterien aufgestellt.

²⁷⁰ Vgl. Jun-sheng Wu, Deweys China - Vorlesungen und sein Einfluss in China, a. a. O., S.32. Übersetzt von Dongping Xu.

²⁷¹ Jun-Sheng Wu, Deweys China -Vorlesung und sein Einfluss in China, a. a. O., S.32. Übersetzt von Dongping Xu.

²⁷² Ebenda. S. 32.

Die Kriterien lauten:

- 1) Der Evolution der Gesellschaft entsprechen;
- 2) Demokratische Erziehung einführen;
- 3) Die Individualität des Kindes entwickeln;
- 4) Auf die Wirtschaft der Gesellschaft achten;
- 5) Eine auf das Leben bezogene Erziehung durchführen;
- 6) Erziehung für alle;
- 7) Die Selbstständigkeit der lokalen Erziehungstradition bewahren.²⁷³

Diese Diskussion zeigt, dass Deweys Theorie des Erziehungsziels die Praxis beeinflusste.

In seinen China-Vorlesungen fordert Dewey als Maßnahme der moralischen Erziehung - die Autonomie des Schülers. Unter diesem Einfluss empfiehlt die nationale Erziehungsvereinigung 1920 die Autonomie des Schülers als Ziel der moralischen Erziehung zu nennen.²⁷⁴ „Diese Autonomie des Schülers“ ist in verschiedenen Schulen eine Zeitlang sehr in Mode, wird sogar ins Extrem gesteigert bis sie einen Schulstreik auslöst. In der Folge werden alle Schulstreiks Dewey zur Last gelegt.

7.2 Veränderungen des chinesischen Schulsystems

Das alte chinesische Schulsystem fand auf Kreis-, Präfektur- und Provinzebene statt. Diese „Schulen“ bestanden aus Examenskandidaten, die hier zur Vorbereitung auf das nächste

²⁷³ Jun-Sheng Wu, Deweys China-Vorlesung und sein Einfluss in China, a. a. O., S.32-33. Übersetzt von Dongping Xu.

²⁷⁴ Vgl. Jun-Sheng Wu, Deweys China-Vorlesung und sein Einfluss in China, a. a. O., S.33. Übersetzt von Dongping Xu.

Examen eine Art autodidaktische Schulung betrieben. Die alte Institution normierte und prämierte die traditionelle chinesische Ethik, die konfuzianistische Verbindung literarischer Kenntnisse, eines bestimmten Habitus und des Anspruches auf Privilegien und gehobene Positionen. Eine derartige Anhäufung von Werten, Kompetenzen und Machtbefugnissen, die sowohl für das Reich (Integration, Administration) als auch für Personen (Karrieren) von hoher Bedeutung waren, wurde von keiner anderen Institution auch nur annähernd erreicht. Die Auswirkungen der Prüfungen reichen so weit, dass institutionelle Innovationen nahezu zwangsläufig als Konkurrenz auftraten. Als solche werden sie zu zentralen chinesischen Werten in Beziehungen gesetzt und als deren Bedrohung wahrgenommen. Die Entscheidungen über seine Institutionalisierung und seinen Stellenwert in China lagen bei den hohen Mandarinen, gerade bei dem Personenkreis, der eine Reihe der traditionellen chinesischen Prüfungen erfolgreich absolviert und sich auf diese Weise für Ämter qualifiziert hatte. Wirksamer, dauerhafter und in traditioneller Weise besser begründet als andere Institutionen des chinesischen Reiches blockierte das traditionelle Prüfungswesen die Rezeption westlichen Lernens.

Die ausgezeichnete Arbeit von Gerhard Pfulb weist diese Zusammenhänge nach²⁷⁵: Das Schulsystem in China zu Beginn des 20. Jahrhunderts steht unter dem Einfluss des japanischen Schulsystems. Die Zahl der von der chinesischen Zentralregierung finanzierten Auslandsstudien insbesondere in Japan vergrößert sich im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts sprunghaft um ungefähr das Zehnfache. Von ihnen studiert der Großteil aller Schüler auf Elementarschulniveau, nur etwa 1% an japanischen Universitäten. Nichtsdestoweniger bleibt die Funktion die gleiche: Durch Studien und

²⁷⁵ Vgl. Gerhard Pfulb, *Soziale Voraussetzungen der Rezeption westlichen Lernens in China zwischen 1840 und 1929*, Universität Bielefeld, B. K. Verlag, 1981, S. 104 – 112.

Studenten im Ausland werden die Voraussetzungen geschaffen, die dem Aufbau eines gegliederten Schulsystems in China vorausgehen müssen, da diese weder durch die traditionelle chinesische Ausbildung bereitgestellt, noch durch ein voraussetzungsloses „Von-unten-Hochziehen“ eines aus dem Westen übernommenen Schulsystems erbracht werden können. Gerade die Entsendung von Studenten auf die verschiedenen Ebenen des japanischen Bildungswesens erleichtert die personelle Übernahme in die entsprechenden Ebenen des analog strukturierten chinesischen Systems. Dessen Aufbau wird beschleunigt durch die im Vergleich zu Studienaufenthalten „ganz im Westen“ relativ geringen Kosten pro Student. Infolge der verminderten Umstellung von Sprach- und Lebensform kann die Dauer des Studienaufenthaltes in Japan vergleichsweise kurz gehalten werden. So kann bei gleicher Belastung des Haushaltes eine bedeutende höhere Zahl von Auslandsstipendien vergeben werden. Außerdem liegen unter diesen Bedingungen auch private Finanzierungen von Studienaufenthalten in Japan, für Wohlhabende im Bereich des Möglichen. Vom Anschluss profitiert das chinesische Bildungswesen ferner durch die japanische Auswahl westlicher Bücher für Übersetzungen, die auch für China maßgeblich ist. Durch die Entsendung von Studenten nach Japan und durch Weiterübersetzungen aus dem Japanischen ins Chinesische kann China die japanische Vorauswahl nützen.

Es ist allerdings nicht so sehr entscheidend, was man im Ausland studiert und mit welcher Qualifikation man ein Auslandsstudium abschließt, als vielmehr, dass man im Ausland studiert; denn: weder ist Expertenwissen ohne weiteres auf chinesische Verhältnisse anwendbar, noch sind Chinesen ohne solches spezialisierte Wissen -- sollten sie zufällig mit einem Experten zusammentreffen -- immer in der ihnen zugewiesenen Richtung innovationsbereit oder -fähig, noch gehen die Ambitionen der Experten vorrangig auf Wissensanwendung und Wissensverbreitung anstatt auf Karrieren.

Diese Orientierung an Errungenschaften des Westens ändert den Typus des chinesischen Selektionsverhaltens von Grund auf. Dominierten noch unlängst Selektionsstil und -spielraum einer Klassengesellschaft, so sind nunmehr die chinesischen Binnenrestriktionen schlaffer. Die Selektion erfolgt nicht mehr nach den Kriterien einer Klassengesellschaft. Die Rezeptivität ist nicht mehr beschränkt durch die Widerstandspotentiale ihrer Oberschicht. Nicht mehr die Vereinbarkeit mit vorgegebenen und unverrückbaren Binnenstrukturen, vor allem nicht mehr die Arrangierbarkeit mit den traditionellen Prüfungen, bilden die unverzichtbaren Bedingungen für Rezeptivität; vielmehr wird die Steigerung der Flexibilität chinesischen Institutionen selbst gefordert. Sie soll die Anpassung an ausdifferenziert funktionale Teilsysteme der Weltgesellschaft ermöglichen.

Die tiefgreifende Umstrukturierung der chinesischen Gesellschaft zeitigt einen epochalen Schnitt, der vor allem für die zwischen der Mitte der achtziger und der Mitte der neunziger Jahre geborene Generation als Orientierungskrise erfahren wird. Die lange alte Tradition wird für die Gegenwart zur inaktuellen, abgestoßenen Vorgeschichte. Zunehmend viele Gebildete konvertieren zu der Auffassung, ausgerechnet diese Tradition zu aller letzt aufrechterhalten und fortsetzen zu wollen. Diese Distanz ermöglicht seit etwa 1915 Kritik am Konfuzianismus selbst; scharfe Kritik, die sogar Zivilisation und Barbarei innerhalb der chinesischen Tradition auffindet und neuartige Zuordnungen vornimmt: der konfuzianischen Tradition die Barbarei, dem neuen China die Zivilisation zuordnet. Deren Übernahme ist dementsprechend enthusiastisch und breit gefächert, die Abkehr von der chinesischen Tradition nimmt zu. Außerdem ist die Äußerung auch radikaler Meinungen jetzt weniger kontrollierbar als je zuvor in China. Innerchinesische, doch nicht primär schichtspezifische Systemgrenzen schaffen neuartige und erweiterte Handlungsspielräume und verbesserte, für spezifischere Abwägungen offene Verhandlungspositionen. Sie erlauben größere

Innovationsbreite bei verringertem Kontinuitätsbedarf und größeren aktuellen Wahlmöglichkeiten.²⁷⁶

Nachdem die Hälfte der amerikanischen Boxer-Entschädigung 1908 der Ausbildung chinesischer Studenten in Amerika vorbehalten war, wurde der indirekte Einfluss Amerikas auf das chinesische Schulsystem stark. Noch im Jahre 1881 ist die erste Gruppe ausgewählter und geförderter chinesischer Studenten vor dem Abschluss ihrer Studiengänge wegen ihrer Vernachlässigung chinesischer Studien und wegen der gänzlichen Verwestlichung ihrer Lebensform aus den Vereinigten Staaten zurückbeordert worden. Die wissenschaftliche Gesellschaft Chinas weist dagegen die erforderliche Flexibilität auf. Sie wird 1914 auf private Initiative von chinesischen Studenten in den Vereinigten Staaten an der Cornell University gegründet. 1918 wird sie in China eingeführt. Dort wird sie weiterhin dominiert von chinesischen Absolventen amerikanischer Universitäten und Colleges. Ihrem programmatischen und organisationsstrukturellen Vorbild, der American Association for the Advancement of Science, gemäss wird sie relativ gut mit den allgemeinen Anfangsproblemen einer wissenschaftlichen Gesellschaft fertig: die geringe Zahl sachlich kompetenter Kommunikationspartner, die Erschwerung regelmäßigen Erfahrungsaustausches sowie die Schwierigkeit der Mitglieder, regelmäßig an den Versammlungen der Gesellschaft teilzunehmen aufgrund der großen Entfernungen und der schlechten Kommunikations- und Verkehrsbedingungen. Diese Bedingungen haben zur Folge, dass die wissenschaftlichen Kommunikationen eher an den Zentren der weltweiten Wissenschaft ausgerichtet sind. Der Stand des dort produzierten, anerkannten oder gesammelten und publizierten Wissens ist fortgeschrittener, sachlich spezifischer, herkunftsindifferent; die Bedeutung dieser Kommunikationsverbindung erscheint prinzipiell als höher, und sie ist

²⁷⁶ Vgl. Gerhard Pfulb, a. a. O., S. 116 – 118.

zudem schneller, als bei der „Binnen“ - Kommunikationen zwischen dem Zentrum und der Peripherie.

Die Universität erfordert neuartige und speziell qualifizierte Lehrkräfte - aber vergleichsweise wenige, so dass die hohen Kosten und Gehälter für ausländische Experten für eine Übergangszeit tragbar sind, bis einheimisches qualifiziertes Personal an ihre Stelle treten kann; außerdem ist die Vergrößerung des Lehrkörpers durch die Übernahme eigener Absolventen, oder durch die Rückkehr qualifizierter chinesischer Studenten aus dem Ausland möglich. Gerade ihr institutionelles Anspruchsniveau, das die Universität zu Beginn von in China bereitstehenden Voraussetzungen deutlich absetzt und das sie durch anfängliche Multifunktionalität und Angebotsvielfalt für Aspiranten zugänglich macht, lässt erstmals eine chinesische Institution international kommunikationsfähig werden, wenn auch nicht konkurrenzfähig. Allerdings muss sie sich dabei in so starkem Ausmaß an den spezialisierten Problemen der internationalen Wissenschaft thematisch orientieren, dass nur mit geringer Wahrscheinlichkeit gerade für China wichtige praktische Probleme aufgegriffen werden können.

Bereits im Jahr 1904 in China übertrifft die Quantität westlicher Lehrfächer das Angebot chinesischer Literatur und Geschichte an der chinesischen Universität um das Achtfache. Anfänglich war an eine graduelle Zunahme westlichen Lernens in der Grundausbildung gedacht gewesen; an der Universität sollten dann die Anteile ausgeglichen sein. Die tatsächliche Verschiebung kann die einheimische Tradition zwar weiterhin wirksam abgrenzen und vor Vermischungen bewahren, jedoch immer weniger ihren Stellenwert erhalten. Traditionelles und westliches Lernen sind nicht mehr als Substanz und Mittel hierarchisiert. Entfallen mit der Abschaffung der traditionellen Prüfungen sowohl institutionelle Kontrollen als auch motivationale Alternativen, so ist westliches Lernen nicht weiterhin als bloßes Mittel rezipierbar. Von da an wird westliches Lernen als

Wissenschaft denkbar.²⁷⁷ Die Schaffung ausreichender Kompetenzen kommt nicht mit Voraussetzungen aus, die der chinesischen Tradition entstammen, denn hier findet sich zu einem schulisch organisierten Bildungswesen kein institutionelles und zu einem ausdifferenzierten Wissenschaftssystem weder ein institutionelles noch ein kognitives Äquivalent.

„Für die gehobene Bildung und vor allem für die Universität gibt es nach 1905 keine traditionellen chinesischen Parallelinstitutionen, deren Beibehaltung als Konkurrenz die Dringlichkeit und den Zeitdruck verringern könnte, unter denen westliches Lernen vermittelnde Institutionen nach China übernommen werden.“²⁷⁸

Am erfolgreichsten sind in China Deweys Erziehungsphilosophie, sowie seine wissenschaftliche Methode und Logik. Dabei nimmt die Schule eine zentrale Stellung ein, sie ist das entscheidende Instrument für die Erziehung der Kinder, denen ein kreativer Beitrag für die Gesellschaft zugetraut wird. Die Schule trägt nicht nur den Keim für die Gesellschaft in sich, sie ist zugleich das Muster für eine größere Gesellschaft. Künftige soziale Verbesserungen sind abhängig von der Entwicklung in den Schulen.

Während Deweys Aufenthalt in China schlägt die nationale Erziehungsvereinigung vor, ein neues Schulsystem einzuführen. Das Erziehungsministerium beauftragt ein Komitee, diese Arbeit zu leiten. 1922 wird die Reformverordnung zur Neugestaltung des Schulsystems veröffentlicht. Diese neue Verordnung leitet eine neue Epoche der chinesischen Erziehung ein, sie demonstriert in vollem Maße den Einfluss Amerikas besonders von Dewey. Das neue Schulsystem übernimmt das amerikanische Schulsystem 6 - 3 - 3 - 4, das heißt: eine Grundschulbesuchszeit von sechs Jahren, eine

²⁷⁷ Vgl. Gerhard Pfulb, a. a. O., S. 105 - 108.

²⁷⁸ Gerhard Pfulb, a. a. O., S.108 - 109.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

Mittelschulbesuchszeit von drei Jahren, eine Oberschulbesuchszeit von drei Jahren und eine Universitätsstudium in einer Zeit von vier Jahren. Der Zentralpunkt der Erziehung wird auf das Kind verlegt, was Deweys Erziehungsphilosophie deutlich widerspiegelt. In der fünften Sitzung der nationalen Erziehungsvereinigung 1919 wird Deweys Reform der Unterrichtsmethode zum Leitprinzip erklärt²⁷⁹.

Nach seinem Chinabesuch werden zahlreiche Experimentalschule nach Deweys Versuchsschule in Chicago in China gegründet. Die erste Experimentalschule in China wird von Yu Zi-yi gegründet, diese Schule gehört zur Pädagogischen Hochschule in Nanking. Auch diese Schule reorganisiert das Curriculum nach dem Prinzip - „das Kind als Zentrum“. Sie entwickelt sich zur wichtigsten Experimentalschule, viele Lehrer und Pädagogen aus anderen Provinzen und Städten besuchen diese Schule, und gründeten nach diesem Vorbild weitere Schulen.

²⁷⁹ Vgl. Jun-Sheng Wu, Deweys China-Vorlesung und sein Einfluss in China, a. a. O., S.33. Übersetzt von Dongping Xu.

8. Die Entwicklung des Einflusses der Deweyschen Pädagogik auf das moderne China

Zweifellos ist die Pädagogik John Deweys in Bezug auf das chinesische Erziehungssystem von nicht geringer Bedeutung. Ihr Einfluss aber kommt in verschiedenen Zeitabschnitten in jeweils unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen. So unterscheiden chinesische Pädagogen im Wesentlichen drei Phasen, in denen Erkenntnisse und gesellschaftliche Einstellungen den Einfluss von Deweys Pädagogik auf das chinesische Erziehungssystem bestimmen.

8.1 Anerkennung der Deweyschen Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Nach seinen Vorlesungen an der Tokioter Universität in Japan wird Dewey vom Zentralbildungsministerium an die Peking University gebeten. Dewey folgt der Einladung mit seiner Frau Alice und der zweiten Tochter Lucy im Mai 1919. In Begleitung seines Studenten Hu Shih, der gleichzeitig sein Dolmetscher ist, hält Dewey, in zwei regierungsmittelbaren Städten und Jiangsu, noch in elf weiteren Provinzen mehrere offizielle Vorlesungen.

Inhaltlich setzt Dewey sich mit umfangreichen Themengebieten auseinander. Die Vorlesungen „Ethik“, „Soziale und politische Philosophie“, „Erziehungsphilosophie“, „Die Schule des Denkens“ (Types of Thinking) und die Abhandlung „Die modernen drei Philosophen – William James, Henri Bergson, Bertrand Russell“ werden von der Peking Morning Post gesammelt und später als „Deweys fünf große Vorlesungen“ veröffentlicht.

Außerdem erscheint eine weitere Veröffentlichung der Übersetzungen ins Chinesische von Vorlesungen, im Rahmen derer Dewey seinen

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

pädagogischen Ansatz und seine pragmatische Philosophie darstellt, sowie seine Arbeiten zu Politik und Ethik erläutert. Sie beinhaltet Themen wie „Der wahre Sinn der demokratischen Erziehung“, „Der Sinn der Republik“, „Der echte Patriotismus“, „Die Entwicklung der amerikanischen Demokratie“, „Die neue Frage des Wissens“ oder auch „Die Tendenz der gegenwärtigen Erziehung“.

In dieser Zeit der allgemeinen Anerkennung verbreitet Dewey tatkräftig seine politischen Reformvorstellungen und prägt in diesem Zusammenhang die Idee der „Rettung des Landes durch die Bildung“.

In seinen zahlreichen Vorträgen während seines Aufenthalts in China hat Dewey die folgenden ihm plausiblen Forderungen zur Reform des Schulwesens in China postuliert:

- eine demokratische Erziehung
- und die Auflehnung gegen die Fesseln der traditionellen Erziehung
- zugunsten einer Förderung der freien Entwicklung der kindlichen Individualität,
- die Erweiterung der Berechtigung von Erziehung und
- eine demokratische Verwaltung der Schule.

Mit diesen Forderungen nach sozialpolitischer Veränderung entspricht Dewey dem Bedürfnis zeitgenössischer chinesischer Pädagogen, die den „Weg der Reform“ suchen. Zwar ist Dewey der Ansicht, dass der Fortbestand einer Gesellschaft im Wesentlichen von der Weitergabe der Glaubensanschauungen, der Gewohnheiten und des Handelns, Denkens und Fühlens abhängt und dass Ideale, Erwartungen und Normvorstellungen konsequenterweise von den Älteren an die

Jüngeren weitergegeben werden sollten, jedoch betont Dewey hierbei die Eigenaktivität des Kindes.

„Learning by doing“ ist für Dewey die Maxime, deren grundlegende Idee es ist, dass die Kinder durch Alltagstätigkeiten lernen, hierbei zunächst unsystematische Kenntnisse erwerben und in kleinen Teilen Erfahrungen für einen allmählichen Fortschritt sammeln, was als Grundlage für die Vermittlung weiterer Lerninhalte dienen soll. So sieht Dewey Erziehung eben nicht nur als Vermittlung vorhandener Normen und Wertvorstellungen oder als die Weitergabe tradierten Wissens, sondern als beständige Erneuerung der Erfahrung.

Der von der neuen Kulturbewegung geprägte Slogan „Wissenschaft und Demokratie“ wird von Dewey zu „Fortschritt und Demokratie“ umgedeutet und in Fachkreisen findet Deweys Fortschrittsgedanke zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts weitreichende Anerkennung und Zustimmung.

8.2 Unterdrückung der Deweyschen Pädagogik nach der kommunistischen Machtübernahme

Die Jahre zwischen 1949 und 1956 sind geprägt von Umwälzungen und Reformen. In dieser Zeit werden politische, wirtschaftliche und kulturelle Konzepte ebenso an das Vorbild Sowjetunion angelehnt, wie sich das chinesische Erziehungs- und Bildungssystem mehr und mehr an dem sowjetischen Vorbild orientiert.

Auf dem Hintergrund des Klassenkampfes werden die Ansichten Deweys zunehmend infrage gestellt. Nachdem in den Jahren zuvor bereits vereinzelt kritische Haltungen zu Deweys pädagogischem Ansatz deutlich werden, erscheinen ab 1950 Artikel in bedeutenden pädagogischen Fachzeitschriften wie der „Volkserziehung“, die die ablehnende Haltung zu Deweys Lehren nun öffentlich erklären.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

Auch Deweys Schüler Tao, der für pädagogische Reformen eintritt, bleibt von der öffentlichen Kritik nicht verschont. Ihm wird 1951 in der „Volkszeitung“ die starke Anlehnung an Deweys Pragmatismus und damit zusammenhängend eine fehlende revolutionäre Haltung vorgeworfen.

Ab 1954 beginnt eine systematische Kritik an Dewey, die ihren Ursprung in einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung Hu Shihs mit dem klassischen Werk „Die rote Kammer“ von Cao Xue Qin findet. Aus der inhaltlichen Kritik an Hu Shihs Analyse des Klassikers wird sehr schnell eine ideologische. Der Einfluss des kapitalistischen Idealismus und insbesondere Deweys und Hu Shihs Pragmatismus werden mit dem Ziel der Abgrenzung von allen, dem Kapitalismus zugehörigen Idealen, in die öffentliche Diskussion eingebracht.

So erscheint im Mai 1955 in der Fachzeitschrift „Volkserziehung“ der Leitartikel „Die elementare Bedeutung der Kritik am kapitalistischen Idealismus“, dem zahlreiche weitere Veröffentlichungen folgen. In einer eigens eingerichteten Kolumne zum Thema „Kapitalistischer Idealismus“ wird öffentlich der Aufruf gestartet, kapitalistische Leitgedanken im pädagogischen Bereich aufzudecken und zu kritisieren. Diesem Aufruf folgen unzählige Artikel zum Thema, die der „Verlag für Volkserziehung“ sammelt und unter dem Titel „Kritik am kapitalistischen Pädagogikgedanken“ veröffentlicht, wobei allein die Publikationen der Artikel aus den ersten beiden Jahren drei Bände füllen.

In Fachkreisen werden zu Beginn der öffentlichen Auseinandersetzung auf sachlicher Ebene folgende Grundgedanken Deweys zur Diskussion gestellt:

- Zweckfreiheit der Erziehung
- Erziehung durch das Leben
- Gleichsetzung von Schule und Gesellschaft
- Prinzip „Learning by Doing“
- Kindzentriertheit
- Erziehung als Wachstum.

Es wird Dewey vorgeworfen, die sinnliche Erfahrung über die rationale Erkenntnis zu stellen. Das Prinzip des selbst entdeckenden Lernens wird als Verschwendung kostbarer Zeit angesehen, da es uneinheitliches Wissen hervorbrächte, sowie die fehlende Führungsrolle des Lehrers im Lernprozess zu unsystematischen Kenntnissen führen würde. Zudem wären wissenschaftliche Erkenntnisse und das kulturelle Erbe der Menschheit bei einer auf eigenen Erfahrungen basierenden Pädagogik nicht nutzbar.

Aus der anfangs noch zum Teil sachbezogenen Kritik wird aber sehr schnell eine oberflächliche und einseitige Kampagne, in der deutlich wird, dass die eigentliche Kritik an Dewey seiner Herkunft und politischen Haltung gilt und nicht etwa seinem pädagogischen Ansatz. Der Gedanke, dass das Kind vornehmlich ein natürliches Individuum ist, dessen Aktivitäten einer instinktiven Entwicklung folgen, die es lediglich zu unterstützen gilt, steht im Gegensatz zur marxistischen Theorie, wonach der Mensch in erster Linie ein soziales Wesen ist, welches durch soziale Beziehungen, gesellschaftliche Prozesse und historische Bedingungen geprägt wird.

Titel wie „Deweys Pragmatismus – eine reaktionäre Philosophie in der verfaulten Phase des amerikanischen Imperialismus“ oder „Hu Shih – Militärberater für den Imperialismus“ zeigen deutlich, auf welchem Hintergrund die plötzliche Ablehnung von Deweys Pädagogik ausgetragen wird und lassen den Zweck erkennen, der mit Statements wie „Deweys Pädagogik ist das Mittel, durch das der Imperialismus die Bevölkerung betäubt und die Welt angreift“²⁸⁰ verfolgt wird.

Die öffentliche Kritik mündet in eine völlige Abkehr von Dewey. So, wie in den Jahren zuvor nahezu jeder Ansatz Deweys akzeptiert und gerechtfertigt wird, praktiziert man in dieser Phase nun genau das Gegenteil dessen: die Negierung aller seiner pädagogischen Ansätze bis hin zu persönlichen Diffamierungen und letztlich die Ausschaltung jeglichen Einflusses Deweys auf das chinesische Erziehungs- und Bildungssystem.

Allerdings sorgt die chinesische Anti-Dewey-Kampagne ungewollt für einen wachsenden Popularitätsgrad des Pädagogen, denn nun nimmt die westliche Welt erstmalig bewusst wahr, welchen nicht geringen Einfluss Dewey offensichtlich in China gehabt haben muss.

8.3 Rückbesinnung auf die pädagogischen Werte Deweys seit 1980

Mit dem 11. chinesischen Parteikongress 1979 wird ein weiterer Wendepunkt im chinesischen Erziehungs- und Bildungssystem markiert. Nachdem in den Jahren zwischen 1966 und 1976 die chinesische Kulturrevolution das Land beherrschte, was zu einer untragbaren Bildungsmisere geführt hat, beginnen führende Politiker

²⁸⁰ Vgl. Hong-zhi Zhou, Die Forschung über den Einfluss der Deweyschen Pädagogik in China, Beijing Pädagogische Hochschule, No. 1, 1989. S. 106. Übersetzt von Dongping Xu.

nun im Zuge des Parteikongresses, die kulturelle Situation des Landes zu überdenken und pädagogische Standards neu zu definieren. So prägt Deng Xiaoping die Maxime, dass die Praxis der einzige Maßstab für die Theorie sein kann.

In diesem Zusammenhang gerät auch die pädagogische Theorie Deweys erneut in die Diskussion, wobei die Frage aufgeworfen wird, welche Aussagekraft bisherigen Kritiken zugebilligt werden kann, solange eine Überprüfung der Theorie durch die Praxis nicht stattgefunden hat. An der Pädagogischen Universität Hua Dong erscheint im Hochschuljournal des Fachbereichs Erziehungswissenschaften ein erster Artikel, der die „Neubewertung Deweys pragmatischer Pädagogik“ zum Inhalt hat. Im Vordergrund der Auseinandersetzung soll nunmehr die Praxistauglichkeit der Deweyschen Theorie stehen und nicht mehr die Kritik an der Theorie selbst oder gar an der Weltanschauung des Pädagogen. Im Januar 1981 veröffentlicht der Verlag der Universität Hua Dong „Deweys Pädagogisches Werk“²⁸¹, dem zahlreiche weitere Publikationen folgen.

Im Zuge der erneuten Auseinandersetzung mit Deweys Theorien finden einige Ansichten Deweys, die in den Jahren zuvor wenig beachtet, durch Fehlinterpretationen missverstanden oder von willkürlicher Kritik betroffen waren, großen Anklang.

Der Gedanke, dass die natürliche Entwicklung des Kindes im Rahmen der Erziehung berücksichtigt werden soll, wird nunmehr als richtig erachtet. Deweys Zitat Emersons „Respektiert das Kind, respektiert es bis zum Letzten, aber respektiert auch euch selber...“²⁸² in dem

²⁸¹ Vgl. Hong-zhi Zhou, Die Forschung über den Einfluss der Deweyschen Pädagogik in China, a. a. O., S. 107.

²⁸² John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 79.

ebenso auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit abgezielt wird, bekommt erneut Zuspruch. „Die beiden Punkte, auf die es bei der Bildung des Knaben ankommt, sind diese: dass sein Wesen gewahrt bleibe und alles andere geformt wird...“²⁸³, hat Dewey Emerson zitiert und damit deutlich gemacht, dass zwar die Persönlichkeit des Kindes vorrangig Berücksichtigung finden soll, aber dennoch der Erziehende die Verantwortung übernehmen muss, den Erziehungsprozess angemessen zu lenken. Ein solches Verständnis der Deweyschen Pädagogik lässt die in den Jahren zuvor angebrachte Kritik, dass Deweys Pädagogik uneinheitliches Wissen hervorbrächte oder auch die sinnliche Erfahrung über die rationale Erkenntnis stellen würde, nicht berechtigt erscheinen.

Das Interesse des Kindes als Ausgangspunkt für die Initiierung von Lernprozessen zu nutzen und die kindliche Eigenaktivität durch fachliche und wissenschaftliche Fakten und Erkenntnisse zu unterstützen, wird in der neuerlichen Diskussion als richtungweisend erachtet.

Für die Praxis bedeutet das nach Dewey:

„Erstens, dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat – dass eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist;

zweitens: dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken;

²⁸³ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 79.

drittens: dass er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln;

viertens: dass er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln;

fünftens; dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.“²⁸⁴

Diese Maßgaben Deweys finden in den Jahren ab 1980 wieder verbreitet Zustimmung in China, obwohl der Popularitätsgrad der 20er Jahre nicht wieder erreicht wird. Allerdings finden sich in zahlreichen Erziehungskonzepten einzelne Gedanken Deweys wieder.

Die Förderung des Denkens als vorrangiges Erziehungsziel gewinnt im modernen China zunehmend an Bedeutung. Denken wird nicht mehr als Training von Logik oder Erwerb von Wissen verstanden, sondern vielmehr als geistige Neugier, die das Kind initiativ werden lässt und es so zu einem Kompetenzzuwachs führt, der durch Eigenaktivität und kreatives Handeln geprägt ist und dadurch das selbstständige Denken fordert und fördert. Nichts Geringeres als das fordert Dewey, wenn er bemerkt: „„Schüler, deren Geist mit allem möglichen Stoff voll gestopft ist, den sie niemals denkend verwertet haben, werden zweifellos dadurch behindert, wenn sie einmal zu denken versuchen.“²⁸⁵

²⁸⁴ John Dewey, Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, a. a. O., S. 218.

²⁸⁵ Ebenda. S. 211.

9. Zusammenfassung und Schlussbemerkungen

Wie wir schon an mehreren Stellen hervorhoben, kam Dewey zu einer Zeit nach China, wo bedingt durch die politischen Umwälzungen, eine sehr kritische Prüfung des gesamten überlieferten und während der letzten 2500 Jahre gewachsenen Erziehungssystems im Gange war. Darüber hinaus wurden die chinesischen Erzieher, ganz speziell diejenigen an den Universitäten und Lehrerbildungsanstalten, von seinen Schülern Hu Shih und Jiang Meng-lin auf Deweys Besuch auf das Beste vorbereitet. Deshalb ist die schnelle und weite Verbreitung der von ihm vorgetragenen Gedanken begünstigt, nicht zuletzt auch durch die eloquente Übersetzung durch Hu Shih in den Kreisen der chinesischen Erzieher nicht weiter verwunderlich. Insbesondere zeigen die vom kommunistischen Regime in Peking in den 50er Jahren herausgegebenen Schriften, die sich detailliert mit den Deweyschen Ideen auseinandersetzen und sie als konterrevolutionär brandmarken, wie groß ihr Einfluss auf die Erzieher von den Machthabern immerhin nach über 30 Jahren seit Deweys Besuch in China eingeschätzt wurde. Auch das Kuomintang-Regime auf Taiwan lehnte Deweys linkslastigen Liberalismus strikt ab und sah im großen Einfluss Deweyscher Ideen einen Wegbereiter für Materialismus und Kommunismus.²⁸⁶

Trotz der großen Zahl der Anhänger Deweyscher Ideen unter den professionellen Erziehern in China war ihr Einfluss auf das tatsächliche Geschehen in den chinesischen Schulen sehr gering. Dies lag einerseits an der politischen Struktur Chinas in den Jahren nach Deweys Besuch bis 1949, wo die politische Macht fast ausschließlich von Militärs ausgeübt wurde, deren Interessen sich praktisch nie auf das Gebiet der Erziehung erstreckten. Entsprechend trostlos war der Zustand des Schulsystems, das fast immer unter extremen Geldmangel litt. Andererseits hat Dewey seinen

²⁸⁶ Barry Keenan, *The Dewey Experiment in China*, a. a. O. S. 4.

Experimentalismus als Weg des Denkens, als Weg politischen Handelns, als wesentlichen Bestandteil demokratischer Erziehung ausführlichste dargestellt, er hat aber nie etwas darüber gesagt, mit welcher Strategie seine Anhänger die politischen Machthaber beeinflussen könnten. In dieser Hinsicht war Deweys Sicht der politisch sozialen Umgebung und deren Beeinflussung von der demokratischen Struktur seines Heimatlandes, den USA, geprägt und eingeeengt, sodass ein politisches Kräfteverhältnis wie es zur Zeit seines Besuches und danach in China bestand, außerhalb seines Vorstellungsvermögens lag. Entsprechend fehlten ihm und seinen chinesischen Anhänger Konzepte und Strategien, wie der etablierte Machtapparat Chinas in ihrem Sinne beeinflusst werden könnte.

Neben Hu Shih und Jiang Meng-lin war Tao Xin-chi ein herausragender Schüler Deweys, der ebenfalls an der Columbia Universität promoviert hatte. Der Ratschlag Deweys, den er seinen chinesischen Schülern zum Abschluss seiner Chinareise gab, war „Das Programm für die Weiterentwicklung der Erziehung in China muss von denjenigen, die tatsächlich erzieherisch tätig sind, vor Ort ausgearbeitet werden. Starre Vorschriften oder wortwörtliche Übernahmen aus fremden Kulturen würden für beide tödlich sein. Abgesehen davon, dass das Programm aus den lokalen Gegebenheiten herauszuentwickeln ist, muss es außerdem experimentell weiterentwickelt werden und darf keineswegs uniform sein.“²⁸⁷ In den Jahren nach Deweys Besuch war wohl gerade Tao, derjenige, der diese Ratschläge und die anderen fundamentalen Prinzipien Deweyschen Denkens strikt und unnachgiebig befolgte. Diese Prinzipientreue Taos hatte allerdings zur Folge, dass er auf Grund seiner eigenen gewonnenen Erfahrung eine ganze Reihe, der von Dewey propagierten Erziehungsprinzipien auf den Kopf zu stellen gezwungen war. Als kompromisslos Praktizierender der experimentellen Methode fand er heraus, dass der Begriff des

²⁸⁷ Barry Keenan, a. a. O., S. 86.

Lehrens konzeptuell den Begriff des „doing“ enthalten sollte. Etwa 1926 nannte er dieses Konzept die Einheit von Lehren, Lernen und Tun. Eine Implikation dieses Konzepts war seine Feststellung, dass jeder der eine Tätigkeit hinreichend kann, in der Lage ist, andere diese Tätigkeit zu lehren. Entsprechend gilt für Tao, dass „Leben ist Erziehung“, gilt nicht wie bei Dewey „Erziehung ist Leben“. Folgerichtig gilt für ihn „Leben ist die Schule“. Natürlich bekam auch Tao den desolaten Zustand des chinesischen Erziehungssystems unmittelbar zu spüren und erfuhr das völlige Desinteresse der Mächtigen, das Erziehungswesen mit genügenden Finanzmitteln auszustatten. Seine Reaktion war, sich von der formellen Erziehung abzuwenden und sich ausschließlich der informellen Erziehung auf Dorfebene zu widmen. Grundprinzip war, dass jeder der schon lesen und schreiben konnte in seinem unmittelbaren Umkreis, d.h.: Familie, Vereinigung, Werkstatt, Laden usw., den anderen diese Fähigkeiten beibrachte. Die dazu nötigen Bücher hat Tao selbst verfasst. Schließlich gründet er im Dorf Xiao Zhuang, nahe Nanjing, eine Modellschule zur Ausbildung von Lehrern nach seinen, den modifizierten Deweyschen Prinzipien. Die auszubildenden Lehrer waren dabei komplett ins Dorfleben integriert, bei Meinungsverschiedenheiten über das Dorf betreffende Probleme wurden diese in demokratischer Diskussion gelöst. Diese Modellschule entwickelte sich rasch und umfasste nach etwa 3 Jahren (1927 – 1930) 240 Dörfer. Nach Eroberung dieses Gebiets durch die Kuomintang-Truppen schlossen sie die Schule, da die Grundprinzipien der Schule von den Kuomintang- Machthabern als anarchisch, also staatsbedrohend angesehen wurden. Tao selbst muss für eine gewisse Zeit nach Japan fliehen. 1929 las Tao Deweys Buch über seinen Besuch in der Sowjetunion „Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World“. In diesem Buch berichtet Dewey über eine Modellschule, die der Tao'schen sehr ähnlich ist. Die Konklusionen, die Dewey aus den Erfahrungen mit dieser Modellschule zieht, sind außerordentlich ähnlich denjenigen von Tao. Interessant und wichtig für unser Thema ist in diesem

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

Zusammenhang, dass die grundlegenden Prinzipien von Taos Modellschule später die zentralen Elemente des Erziehungssystems der Volksrepublik China wurden. Somit haben wenigstens indirekt die Ansichten eines offensichtlich durch den Besuch der Sowjetunion klüger gewordenen Dewey ihre Spuren im Erziehungssystem der Volksrepublik China hinterlassen.

Literaturverzeichnis:

- Dewey, John: The Early Works (EW), (1882 – 1898), Vol. 1 – 5, ed. by Boydston, Jo Ann, Southern Ill. Univ. Press, Carbondale, 1967.
- Dewey, John: The Middle Works (MW), (1899 – 1924), Vol. 1 – 15, ed. by Boydston, Jo Ann, Southern Ill. Univ. Press, Carbondale, 1976.
- Dewey, John: The Later Works (LW), (1925 – 1952), Vol. 1 – 17, ed. by Boydston, Jo Ann, Southern Ill. Univ. Press, Carbondale, 1988.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung - Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, herausgegeben von Jürgen Oelkers, übersetzt von Erich Hylla, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1993.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung, übersetzt von Chang Daozhi, Gong Xue She, Kommerz Verlag, Shanghai, 1922.
- Dewey, John: Dictionary of Education, ed. by Ralph B. Winn, Philosophical Library, New York, 1959.
- Dewey, John: Education Today, Edited and with a Foreword by Joseph Ratner, Greenwood Press, Publishers New York, 1969.
- Dewey, John: Ethics, New York, 1909.
- Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung, eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier, Ernst Klett Verlage GmbH & Co. KG, Stuttgart, 1986.
- Dewey, John: Erfahrung und Erziehung, (Experience and Education) Übersetzt von Werner Correll, München, Basel 1974.
- Dewey, John: Experience and Education, Collier, New York, 1974.
- Dewey, John: Experience and Nature, Dover Publications, INC., New York, 1958.
- Dewey, John: Interest and Effort in Education, Kelley, New York, 1970.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- Dewey, John: John Dewey - Lectures in China, 1919 – 1920, translated from the Chinese and edited by Robert W. Clopton / Tsuin – Chen Ou, An Esat – west Center Book, The University Press of Hawaii, Honolulu, 1973.
- Dewey, John: Lectures Philosophy of Education 1899, Edited by Reginald D. Archambault, Random House, New York, 1966.
- Dewey, John: My Pedagogic Creed, The School Journal, Vol. 54, No. 3, (January 16, 1897) Chicago pp. 77 – 80.
- Dewey, John: Philosophy of Education, Littlefield, Adams and Co., Totowa, New York, 1975.
- Dewey, John: Handlin, Oscar, Correll, Werner, Reform des Erziehungsdenkens, Beltz Verlag, Weinheim, 1963.
- Dewey, John: The Influence of Darwin on Philosophy (1910), New York, 1951.
- Dewey, John: The School and Society, University of Chicago, 1942.
- Dewey, John: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung, Mit einer Einleitung von Leopold Deuel, aus dem Amerikanischen übersetzt von Alice Burgeni, Morgarten Verlag Conzett & Huber, Zürich, 1951.
- Dewey, John: The Educational Philosophy of Dewey, Interpreted by Liu Po-ming, recorded by Chin Hai-kuan, Kuo Chih-fang, Chang Nien-tsu and Ni Wen-yu. The Commercial Press, Shanghai, 1931.
- Dewey, John: Dewey's three major lectures, Interpreted by Liu Po – ming, recorded by Shen Chen–sheng, Tai-dong Tu-shu–guan, Shanghai, 1921.
- Dewey, John: Dewey's five major lectures, Interpreted by Hu shih. recorded by Sun fu-yuan et al. 16th ed. Peking, Chen Bao She, Beijing, 1924.
- Dewey, John: Die fünf großen Vorlesungen - Die Erziehungsphilosophie, übersetzt von Fu-lu, Chen Bao Verlag, Peking, 1920.
- Baker, Melvin C.: Foundations of John Dewey's Educational Theory, Atherton Press, New York, 1965.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- Bauer, Wolfgang: Geschichte der chinesischen Philosophie-konfuzianismus, Daoismus, Buddhismus, hrsg. Von Hans van Ess, C. H. Beck, München, 2001.
- Becker, C. H.: The Reorganization of Education in China, Paris, League of Nations Institute of Intellectual Cooperation, 1932.
- Benölken, Christa: Interaktion und Identität – Zur Pathologie stressbedingter Interaktionen, Frankfurt (Main), R.G. Fischer, 1987.
- Bernd, Lutz: Die großen Philosophen des 20. Jahrhunderts - Biographisches Lexikon, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München, 1999.
- Berry, Thomas: Dewey's Influence in China, ed. By John Blewett, Fordham University Press, New York, 1960.
- Bohnsack, Fritz: Erziehung zur Demokratie - John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Otto Maier Verlag Ravensburg, 1976.
- Bohnsack, Fritz: John Dewey – Ein pädagogisches Porträt, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2005.
- Boydston, Jo Ann (Ed.): Guide to the Works of John Dewey, Southern Illinois University Press, Illinois 1970.
- Cai, A-he: Deweys Einfluss auf das chinesischen Erziehungssystem, Jiao-shi Zhi-you, Vol. 24, Nr. 9, Nr.10, Dez., 1983.
- Cao, Fu: An Introduction to the Criticism of Dewey, Jen-min chiao-yü Verlag, Beijing, 1951.
- Chen, He-Qin: A criticism of the philosophic foundations of Dewey's reactionary educational thought 9., Hsin chih-shih ch'u-pan she, Shanghai, 1956.
- Chen Yuan-hui: The pragmatic philosophy of the modern capitalist class, Shanghai, Ren-min Press, 1973.
- Creel, Herrlee G.: Chinese Thought - from Confucius to Mao Tse-tung, the University of Chicago Press, Chicago, U. S. A., 1953.
- Do-Dinh, Pierre: Konfuzius, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1960.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- Dschuang Dsi: Das wahre Buch vom südlichen Blütenland, Nanhua Dschenging, Aus dem chinesischen verdeutscht und erklärt von Richard Wilhelm, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf / Köln, 1951.
- Dworkin, Martin S.: Dewey on Education, Selections with an Introduction and Notes by M. S. D., Teachers College Press, Columbia University, New York, 1967.
- Ebrey, Patricia Buckley: China - Eine illustrierte Geschichte, Cambridge University Press, 1996.
- Eichhorn, Werner: Kultur Geschichte Chinas, Herausgegeben von Fritz Ernst, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1964.
- Fairbank, John King: Geschichte des modernen China 1800 – 1985, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München, 1989.
- Feifel, P. Eugen, S.V.D.: Geschichte der chinesischen Literatur - mit Berücksichtigung ihres geistesgeschichtlichen Hintergrundes, dargestellt nach Nagasawa Kikuya: Shina Gakujutsu Bungeishi, wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1959.
- Forke, Alfred: Geschichte der neueren chinesischen Philosophie, Cram, de Gruyter & Co., Hamburg, 1964.
- Frankena, William K.: Three historical Philosophies of Education – Aristotle, Kant, Dewey, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1965.
- Freudenberg, Michael: Die Frauenbewegung in China am Ende der Qingdynastie, Studienverlag Brockmeyer, Bochum, 1985.
- Frey, Karl: Die Projektmethode, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1984.
- Fung, Yu-Lan: A Short History of Chinese Philosophy, edited by Derk Bodde, The Macmillan Company, U.S.A., 1948.
- Gan, Shaoping: Die chinesische Philosophie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1997

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- Gernet, Jacques: Die chinesische Welt, Die Geschichte Chinas von den Anfängen bis zur Jetztzeit, Suhrkamp Taschenbuch 1505, Insel Verlag, Frankfurt am Main, 1997.
- Granet, Marcel: Die chinesische Zivilisation, Familie-Gesellschaft-Herrschaft, Von den Anfängen bis zur Kaiserzeit, übersetzt und eingeleitet von Claudius C. Müller, mit einem Vorwort von Wolfgang Bauer, Suhrkamp, 1985.
- Gu, Xuewu: Konfuzius zur Einführung, Junius Verlag GmbH, Hamburg, 1999.
- Hagenmaier, Theresia, Correll, Werner, Van Veen-Bosse, Brigitte: Neue Aspekte der Reformpädagogik, Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori, Mit einer Einführung von Otto Friedrich Bollnow, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1964.
- Hänsel, Dagmar: Das Projektbuch Grundschule, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1986.
- He, Guo-hua: T'ao Hsing-chihs Pädagogik, Guang-dong Gao-deng Jiao-yü Chu-ban-she, Guang-zhou, 1997.
- Herrlee G. Creel: Chinese Thought from Confucius to Mao Ze-dong, The University of Chicago Press, Chicago, 1953
- Ho, Zhigong: Across the Pacific - American Pragmatism in China, 1917-1937, Diss. University of Houston, 1991.
- Hoffmann, Rainer: Der Untergang des konfuzianischen China, Vom Mandschureich zur Volksrepublik, Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1980.
- Hu, Shih: Dewey und China, Tong-fang Za-Zhi, Vol.18, Nr. 13, Taiwan, 1921.
- Hu, Shih: HuShihs Autobiographie, Jiang-su Wen-yi Verlag, 1995.
- Huang, Yong-he: Dewey und die gegenwärtigen pädagogischen Strömungen, Guo-kiao Chi-sheng, Taiwan, März 1998.
- Jaspers, Karl: Die maßgebenden Menschen, R. Piper & Co. Verlag, München, 1964.
- Li, Xiang-hai: Sheng-Sheng He-Xie - Die Wiedererkennung für Konfuzius, Sichuan Volksverlag, Sichuan, 1996.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- Liu Po – ming: Experimental logic, Hsin chaio - yü 1.1,1919, Taiwan, S. 15-19.
- Mayhew K. C., Edwards A. C.: The Dewey-School, The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903, New York , 1966.
- Keenan, Barry: The Dewey Experiment in China – Educational Reform and Political Power in the Early Republic, Harvard University Press, London, England, 1977.
- Kim, Bong-Ki: John Dewey und China - Die Bedeutung seiner Gesellschaftstheorie für die interkulturelle Kommunikation, Tectum Verlag, Marburg, 1998.
- Kim, Deok-Chill: Deweys Theorie der „beruflichen Erziehung“ als Grundlage seines Erziehungsdenkens. Mit einem Ausblick auf die deutsche Berufspädagogik. Diss. Universität GH Wuppertal, 1995.
- Kilpatrick, Witt: The Projekt Method, Teachers College Record 19, 1918.
- Konfuzius Materialien zu einer Jahrhundert - Debatte, gesammelt von Joachim Schickel, Insel Verlag, Frankfurt am Main, 1976.
- Konfuzius: aus dem Französischen übertragen von Reinhold Grimm, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1960.
- Lamprecht, Sterling P. (Editor): Classic American Philosophers, Appleton-Century-Crofts, INC., New York, 1951.
- Linck, Gudula: Frau und Familie in China, C. H. Beck Verlag, München, 1988.
- Lun-yü: Gespräche des Konfuzius, Aus dem chinesischen von Irmgard Grimm, Robert Mölich Verlag, Hamburg, 1948.
- Martens, Ekkehard: Pragmatismus, Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F. C. S. Schiller, J. Dewey, Philipp Reclam jun. GmbH & Co., Stuttgart, 1975.
- Martin, Jay: The Education of John Dewey, A Biography, Columbia University Press, New York, 1983.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- Mohr, Knut: Der amerikanische Pragmatismus als Grundlage der Werttheorie John Deweys, Diss. Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz, Insterburg, 1968.
- Moore, Edward C.: American Pragmatism: Peirce, James und Dewey, Columbia University Press, New York, 1961.
- Osterhammel, Jürgen: China und die Weltgesellschaft - vom 18. Jahrhundert bis in unsere Zeit, C. H. Beck Verlag, München, 1989.
- Pfulb, Gerhard: Soziale Voraussetzungen der Rezeption westlichen Lernens in China zwischen 1840 und 1929, Universität Bielefeld, B.K. Verlag GmbH, Bielefeld, 1981.
- Qi, Si: Treffenden Worte von Konfuzius, Bai Hua Wen Yi Verlag, Tian Jin, 1992.
- Rippe, Fritz: Die Pädagogik John Deweys unter der Berücksichtigung ihrer erfahrungswissenschaftlichen Grundlage, Breslau, 1934.
- Rodzinski, Witold: A History of China, Pergamon Press, Oxford, 1979.
- Roetz, Heiner: Konfuzius, Beck'sche Reihe Denker, C. H. Beck, München, 1995.
- Schäfer, K.-H.: Die Laborschule der Universität von Chicago und die Interaktionspädagogik John Deweys, in: F. Baumgart, et al. (Hg.), Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft, Festschrift für Klaus Schaller. Frankfurt am Main, 1985. S. 217 – 237.
- Schäfer, K.-H.: Kommunikative Pädagogik und Didaktik, J. Petersen / G. – B. Reinert (Hg.), Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth 1992, S. 237 – 268.
- Schäfer, K.-H.: Unterricht als Prozess kommunikativen Organisierens, Heitzer et al. (Hg.), Suchbewegungen, Wertperspektiven, Formenbildungen. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 10, Festschrift für Werner E. Spies. Bochum 1993, S. 321 – 339.
- Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik als Medienmethodik, in: A. Fischer-Buck / K.-H. Schäfer / A. Warzel / D. Zöllner (Hg.), Sinn und

- Wirklichkeit, Franz-Fischer Jahrbücher 1996, S. 56 – 77 (online verfügbar unter www.fb12.uni-dortmund.de/poison/).
- Schäfer, K.-H.: Homer und Platon als Gründungsväter der Medienpädagogik, in: A. Fischer-Buck / A. Warzel / K.-H. Schäfer / D. Zöllner (Hg.), Franz-Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik, 1997, S. 75 – 97 (online verfügbar unter www.fb12.uni-dortmund.de/poison/).
- Schäfer, K.-H.: Mediensemiotik und Medienpädagogik, in: A. Fischer-Buck / K.-H. Schäfer / D. Zöllner (Hg.), Wert II, Humanität und Wissenschaft, Franz-Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik, 1998, 3 (online verfügbar unter www.fb12.uni-dortmund.de/poison/).
- Schäfer, K.-H.: 10 Thesen zur kommunikativen Computerpädagogik, in: A. Fischer-Buck / K.-H. Schäfer / D. Zöllner (Hg.), Wert II, Humanität und Wissenschaft, Franz-Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik, 1999, (online verfügbar unter www.fb12.uni-dortmund.de/poison/).
- Schäfer, K.-H.: Pragmatische Medienpädagogik im Zeitalter der Globalisierung, in: Th. Hug (Hg.), SPIEL, Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, 19. Jg. (2000), H. 2, S. 203 – 217.
- Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: St. Aufenanger/R. Schulz-Zander/D. Spanhel (Hg.), Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen 2000. (online verfügbar unter www.fb12.uni-dortmund.de/poison/).
- Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik des Pragmatismus, in: B. Bachmair / D. Spanhel / C. de Witt (Hg.), Jahrbuch Medienpädagogik 2. Opladen 2000 (online verfügbar unter www.fb12.uni-dortmund.de/poison/).
- Schäfer, K. H.: Kommunikation und Interaktion – Grundbegriffe eine Pädagogik des Pragmatismus, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2005.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- Schilpp, Paul Arthur (Hrsg.): The Philosophy of Brand Blanshard, La Salle, Illinois, 1980
- Schleichert, Hubert: Klassische chinesische Philosophie, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 1980.
- Schreier, Helmut (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule, Das Pädagogische Credo des John Deweys und die heutige Erziehungspraxis, Klett-Cotta, Stuttgart, 2001.
- Schwarz, Ernst (Hrsg.): Gespräche des Meisters Kung (Lun-yü), mit der Biographie des Meisters Kung aus den „Historischen Aufzeichnungen“, aus dem Chinesischen übertragen und mit einer Einführung, einem Kommentar sowie einem Literaturverzeichnis, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München, 1991.
- Seitz, Konrad: China – Eine Weltmacht kehrt zurück, Siedler Verlag, Berlin, 2000.
- Slochower, Harry: Die Philosophie in den Vereinigten Staaten unter besonderer Berücksichtigung der Gegenwart, Reichs philosophischer Almanach, 4.Bd., Reissner, Dresden, 1927.
- Smith, Martin S. J.: John Dewey and Moral Education, Guthrie Lithograph Co. Washington, D. C., 1939.
- Strathern, Paul: Konfuzius in 90 Minuten, Eichborn Verlag, Frankfurt am Main, 1994.
- Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung, Junius Verlag GmbH, Hamburg, 2005.
- Sun, Pei-qin: Die chinesische Pädagogikgeschichte, Hua-tong Shi-fan Da-xue Verlag, 5.Auflage, Shanghai, 1992.
- Tao, Xing-chi: Die Verbesserung der chinesischen Erziehung, Tongfang Verlag, Peking, 1996.
- Veelken, Ludger: Einführung in die Identitätstherapie – Vorschläge für die Praxis identitätsentfaltender Jugendarbeit, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1978.
- Wandel, Elke: Frauenleben im Reich der Mitte - Chinesische Frauen in Geschichte und Gegenwart, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg, 1987.

John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem

- Wang Zhi-pei: Dr. Dewey's views on vocational education 9, Educational journal, I 12, Beijing, 1912.
- Wang, Yü-liang: Zhui-Xun Jia-zhi - Die Wiedererkennung für Dewey, Si-chuan Volksverlag, Sichuan, 1997.
- Wallner, Gerhard: Wahrnehmen und Lernen - Die Feldenkrais-Methode und der Pragmatismus Deweys, Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, Paderborn, 2000.
- Wei, Yuqing: Das Lehrer – Schüler - Verhältnis bei Rousseau und Konfuzius, Waxmann Verlag GmbH, Münster / New York, 1993.
- Wells, Harry K.: Der Pragmatismus eine Philosophie des Imperialismus, Dietz Verlag, Berlin, 1957.
- Westbrook, Robert B.: John Dewey and American Democracy, Cornell University Press, Ithaca and London, 1991.
- Wu, Chen-cu: Die verschiedenen Pädagogik vor Qin-Dynasty, Weiwen Verlag, Taiwan 1989.
- Wu, Jun-sheng: Deweys China-Vorlesungen und sein Einfluss in China, Tong-fang Za-chi, Vol.5, No.4, Taiwan, Okt. 1971.
- Wu, Sen, Deweys Ideologie und die chinesische Kultur, Philosoph und Kultur, Vol. 6, Nr. 2 - 3, Taiwan, 1979.
- Xia, Yanzhang; Tang, Manxian; Liu, Fangyuan: Sishu jinyi (Übersetzung der Vier Bücher ins moderne Chinesisch), Jiangxi Renmin Verlag, Nanchang, 1986.
- Xiong, Ming-an: Die Pädagogikgeschichte der Republik China, Chongqing Verlag, Chongqing, 1997.
- Yoon, Seon-O: Das Alter und die Gesundheit – Die Anwendung der alten chinesischen Weisheitslehre in der modernen Lebenswelt älterer Menschen, Herausgegeben von Ludger Veelken, Athena Verlag, Oberhausen, 1998.
- Zhou, Hong-zhi: Die Forschung über den Einfluss der Deweyschen Pädagogik in China, Beijing Pädagogische Hochschule, No. 1, Beijing, 1989.