

## Meinen Enkelkindern

**Die Reformpädagogen  
John Dewey und  
Adolf Reichwein,  
pädagogische Konzeptionen im Vergleich**

**Dissertationsarbeit**

**vorgelegt  
dem Fachbereich Erziehungswissenschaften und Soziologie  
der Universität Dortmund**

**von  
Theresia Lex**

**Gutachter: Prof. Dr. Karl-Hermann Schäfer  
PD Dr. Manfred Heitzer**

**Mündliche Prüfung am 26.06.2006**



## Inhaltsverzeichnis

Seite

<b>Einleitung und Zielsetzung.....</b>	<b>8</b>
 <b>1. John Dewey - Aspekte zur Biografie und Wirkungsgeschichte.....</b>	 <b>11</b>
1.1 Das Leben und Wirken von John Dewey.....	11
 <b>2. John Deweys Pädagogik.....</b>	 <b>14</b>
2.1 Der Pragmatismus als Basis für Deweys Reformpädagogik.....	14
2.1.1 Die Wurzeln des Pragmatismus und seine Definition.....	14
2.1.2 Die Entwicklung des pragmatischen Denkens.....	16
2.1.3 Das Denken und Handeln als Voraussetzung der pragmatischen Theorie..	17
2.2 John Deweys Denkprozeß und seine Problematik.....	20
2.2.1 "Wie wir denken" - Eine Untersuchung über den Denkprozeß.....	20
2.2.2 Die Bedeutung des Denkens.....	21
2.2.3 Die Hauptelemente des Denkens.....	22
2.2.4 Die Denkschulung für die Aufgabenerfüllung.....	24
2.2.5 Der Einfluß der Umwelt auf das Denken.....	25
2.2.6 Die Denkschulung und ihre natürlichen Hilfsmittel.....	27
2.2.7 Denkschulung und Schule.....	28
2.3 Das logische Denken und seine Betrachtungsweise.....	30
2.3.1 Die systematische Folgerung durch Induktion und Deduktion.....	32
2.3.1.1 Das Lenken der induktiven Bewegung.....	33
2.3.1.2 Die Veränderung des Experimentes durch Bedingungen.....	34
2.3.1.3 Das Lenken der deduktiven Beweise.....	34
2.3.2 Das Urteil.....	35
2.3.3 Die Bedeutung.....	39
2.3.3.1 Das Erfassen der Bedeutung.....	39
2.3.3.2 Begriffe und Bedeutung.....	40
2.3.4 Konkretes und abstraktes Denken.....	43
2.3.5 Empirisches und wissenschaftliches Denken.....	44

2.3.6 Die Qualität des Denkens.....	44
2.4 Die Denkschulung.....	46
2.4.1 Denken und Handeln.....	46
2.4.2 Die Sprache als ein nützliches Werkzeug für den Denkprozeß.....	46
2.4.2.1 Der Sprachenmißbrauch .....	47
2.4.2.2 Die Sprache als Lehrgegenstand .....	48
2.4.3 Zusammenfassung .....	49
2.5 John Deweys Theorie der Erfahrung.....	52
2.5.1 Die Kriterien der Erfahrung.....	53
2.5.1.1 Wechselwirkung.....	53
2.5.1.2 Kontinuität.....	54
2.5.2 Handeln als Erfahrung.....	56
2.5.2.1 Deweys Modell des praktischen Handelns.....	58
2.5.2.2 Die pädagogische Notwendigkeit der primären und sekundären Erfahrung.....	58
2.5.3 Das Wesen der Erfahrung.....	59
2.5.4 Der Werdegang einer Erfahrung.....	61
2.5.5 Erziehung als lebendige Erfahrung.....	63
2.5.6 Zusammenfassung .....	65
2.6 Demokratie und Erziehung.....	67
Erziehung im Allgemeinen	
2.6.1 Soziale Führung, gemeinsames Handeln und menschlicher Geist.....	69
2.6.2 Erziehung, Entwicklung und Wachstum.....	70
2.6.3 Formale Bildung.....	71
2.7 Die demokratische Gesellschaft.....	74
Erziehung im Besonderen	
2.7.1 Die ideale Demokratie.....	74
2.7.2 Traditionelle Erziehungsideale.....	75
2.7.3 Das Erziehungsziel.....	76
2.7.3.1 Interesse und Wille.....	78
2.7.3.2 Erfahrung und Denken.....	79
2.7.3.3 Pädagogische Werte.....	81
2.7.3.4 Arbeit und Muße .....	82

2.7.3.5 Theorie und Praxis.....	83
2.7.3.6 Naturwissenschaftliche und humanistische Bildung.....	87
2.7.4 Zusammenfassung.....	89
2.8 John Deweys Projektmethode.....	93
2.8.1 Entwicklung und Bedeutung der Projektmethode.....	93
2.8.2 Der Projektbegriff und die Problematik der Definition.....	94
2.8.3 Die Projektmethode als planvolles Handeln.....	99
2.8.4 John Deweys Einfluß auf die Projektmethode.....	101
2.8.5 Zusammenfassung.....	104
2.9 Der Unterrichtsprozeß nach John Dewey.....	105
2.9.1 Die Beobachtung und die Kenntnisvermittlung.....	105
2.9.2 Unterrichtsvorbereitung .....	106
2.9.3 Unterrichtsmethoden.....	108
2.9.4 Der Lehrstoff.....	112
2.9.5 Der Lehrplan.....	114
2.9.6 Zusammenfassung.....	116
<b>3. Adolf Reichwein - Aspekte zur Biographie und Wirkungsgeschichte.....</b>	<b>118</b>
3.1 Das Leben auf dem Lande.....	118
3.2 Die Jugendbewegung.....	120
3.3 Die Studienzeit.....	122
3.4 Politisches und soziales Handeln.....	123
3.5 Pädagogisches Handeln.....	125
3.6 Inhaftierung.....	129
<b>4. Adolf Reichweins Pädagogik.....</b>	<b>131</b>
4.1 Erwachsenenpädagogik.....	131
4.1.1 Die Geschichte der Erwachsenenbildung.....	132
4.1.2 Der Bildungsgedanke der Volkshochschule.....	133
4.1.2.1 Der Volkshochschulgedanke nach dem dänischen Muster von N.F.S. Grundtvig.....	133

4.1.2.2 Der Volkshochschulgedanke nach Wilhelm Flitner.....	135
4.1.2.3 Der Volkshochschulgedanke und die Neuordnung nach Adolf Reichwein.....	137
4.1.3 Einflüsse der Jugendbewegung auf die Volkshochschulbewegung.....	142
4.1.3.1 Die Zugehörigkeit zur "Akademischen Vereinigung Marburg".	142
4.1.3.2 Ferienarbeit in Bodenrod/Taunus.....	144
4.1.3.3 Das Volkshochschulheim am Beuthenberg.....	146
4.1.3.4 Studienfahrt nach Skandinavien.....	148
4.1.4 Die Pädagogik der Volkshochschule.....	151
4.1.4.1 Die Strukturen der Volkshochschule in Jena.....	153
4.1.4.2 Der erste Programmverlauf der Volkshochschule in Jena.....	153
4.1.4.3 Die Programmplanung und die Lehrplanaufstellung.....	154
Zusammenfassung.....	155
4.2 Lehrerbildung.....	157
4.2.1 Das Konzept der pädagogischen Lehrerbildung.....	158
4.2.1.1 Ausbildung zum Volkserzieher.....	158
4.2.1.2 Erziehung zur Gruppenarbeit.....	158
4.2.1.3 Lager- und Wandererziehung.....	159
4.2.1.4 Praxiserziehung.....	160
4.2.1.5 Erziehung zur neuen Gesellschaftsordnung.....	160
4.2.1.6 Erziehung zur Selbständigkeit.....	161
4.2.1.7 Erziehung zur Mündigkeit.....	161
4.2.1.8 Erziehung als Brücke für eine Arbeitswelt.....	162
4.2.2 Die erzieherische Bedeutung der Kooperation von Schule und Elternhaus.....	163
4.3 Schulpädagogik in Tiefensee.....	166
4.3.1 Geschichtliche Zeiteinordnung.....	166
4.3.2 Reichweins schulpädagogische Hauptwerke.....	167
4.3.3 Das pädagogische Gefüge von Reichweins Schulmodell.....	169
4.3.4 Werkunterricht als indirekte Erziehung.....	171
4.3.5 Werkunterricht als Kompetenzförderung des Kindes.....	172
4.3.6 Die Planung des Unterrichts.....	173
4.3.7 Die Methode.....	174
4.3.8 Das Vorhaben.....	177
4.3.8.1 Definition und Differenzierung des Vorhabens von Haase, Kretchmann und Reichwein.....	179

4.3.8.2 Ansätze von Theorien des Vorhabens.....	179
4.3.8.3 Vorhaben-Unterrichtsmethode, Begegnung mit der Wirklichkeit .....	181
4.3.8.4 Das Planen und Ordnen.....	183
4.3.8.5 Praxisbeispiel "Gewächshaus" .....	184
4.3.8.6 Das Vorhaben als Mittel zur sozialen Integration.....	186
4.3.8.7 Zusammenfassung.....	189
4.3.9 Filmpädagogik.....	191
4.3.9.1 Der reformpädagogische Einfluß auf den Unterrichtsfilm.....	191
4.3.9.2 Der Film und seine Funktion.....	193
4.3.9.3 Die Schule des Sehens.....	195
4.3.9.4 Der Film als Verbindungsmittel zum Unterricht.....	197
4.3.9.5 Anforderung an eine filmische Lernumgebung.....	198
4.3.9.6 Handwerksfilme als Ergänzung für den Schulunterricht.....	198
4.3.9.6.1 Film "Bauernkultur" .....	200
4.3.9.6.2 Film "Bergbau" .....	201
4.4 Museumspädagogik.....	205
4.4.1 Zur Geschichte der Museumspädagogik.....	206
4.4.2 Reichweins neues Arbeits- und Aufgabenfelder.....	209
4.4.3 Die pädagogischen Funktionen des Museums.....	212
4.4.4 Die Museumsmethodik.....	215
4.4.5 Die Kriterien der Themenauswahl der Museums-Schulausstellungen.....	218
4.4.5.1 Ton und Töpfer.....	219
4.4.5.2 Holz im deutschen Volkshandwerk.....	220
4.4.6 Das Museum als Vorbild für die handarbeitende Werksarbeit.....	222
4.4.7 Zusammenfassung.....	223
<b>5. John Dewey und Adolf Reichwein, eine vergleichende Gegenüberstellung.....</b>	<b>225</b>
5.1 John Dewey und Adolf Reichwein treten für eine demokratische Erziehung ein.....	226
5.2 Deweys Laborschule in Chicago und Reichweins Reformschule in Tiefensee.....	232
sind gegensätzliche Schulmodelle	
5.3 Bildung und Erziehung folgen unterschiedlichen Erklärungsmustern.....	236
5.4 Spiel und Arbeit sind keine grassen Gegensätze.....	239
5.5 Das praktische Tun wird als Unterrichtsmethode in den Vordergrund gestellt.....	242

5.6 Deweys Projekt und Reichweins Vorhaben weisen gemeinsame und differenzierte Charakteristiken auf.....	244
5.7 John Dewey und Adolf Reichwein praktizieren einen indirekten Führungsstil.....	247
<b>6. Zusammenfassung.....</b>	<b>253</b>
<b>7. Der Einfluß von John Dewey und Adolf Reichwein auf unser heutiges Erziehungskonzept.....</b>	<b>263</b>
<b>8. Literatur.....</b>	<b>272</b>
8.1 Primärliteratur.....	272
8.2 Sekundärliteratur.....	276



## Einleitung und Zielsetzung

John Dewey, ein amerikanischer Philosoph und Pädagoge (1859 - 1952) hat mit seinen Werken die pädagogische Diskussion in Deutschland beeinflusst. Durch seine Werke "The School and Society" (1900), seine theoretische Studie "How we Think" (1910), das pädagogische Werk "Democracy and Education" (1916) und nicht zuletzt durch den Aufsatz "Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr" (1935) hat er internationale Anerkennung für seine pädagogische Erziehungshilfen erhalten.

Adolf Reichweins Werk umfaßt mehrere pädagogische Wissenschaftsgebiete, die mit verschiedenen praktischen Wirkungsfeldern einhergehen. Dabei muß aber Reichweins Erziehungskonzept immer als ein Gesamtkonzept gesehen werden, das von seiner Persönlichkeit und seiner Lebenslage infolge des politischen Hintergrundes geprägt wird.

In meiner vorliegenden Arbeit werde ich das Gemeinsame und die pädagogischen Unterschiede der beiden Wissenschaftler John Dewey und Adolf Reichwein in ihrer Pädagogik und Methode, insbesondere aber in ihrer Wirkung erkennbar machen.

Der Pragmatismus ist die Basis für John Deweys Erziehungskonzept. Im Mittelpunkt dieser Philosophie des Pragmatismus steht die Analyse der wissenschaftlichen Forschung ihrer Methoden, die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen und ihre handlungsorientierte Auswirkung auf die Lebenswelt. Mann kann den Pragmatismus als Praxis-Theorie bezeichnen. Alle Pragmatisten vertreten die Methode der Begriffsbestimmung, die in einem Handlungskontext stehen. Wenn man die Bedeutung einzelner Begriffe erklären will, muß man die praktischen Konsequenzen untersuchen. Erst dann kann man sich der Wahrheitsfrage nähern. Wie kann man also den Wahrheitsgehalt erkennen und überprüfen? Dazu sind Handlungsexperimente, die mit der realen, sozialen Lebenswelt einhergehen, ebenso erforderlich wie die eigentliche Wahrheitslösung. Außerdem soll ein pragmatistisches Gesamtkonzept herausgestellt werden, das für alle Pragmatisten kennzeichnend ist. Das Herausarbeiten von Grundthesen ist dazu erforderlich.

Im Anschluß daran wird Deweys Theorie der Pädagogik über das Denken aufgezeigt, die den Anspruch erhebt, die letzte Frage aufzuwerfen, die auf Endgültigkeit abzielt. Mit seinem Werk "How we think", das in der folgenden Arbeit analysiert werden soll, hat Dewey einen wichtigen Beitrag über die philosophische Denkweise geliefert, die für die Pädagogik ein unverzichtbares Gedankengut bedeutet. Es sollen die logischen

Grundthesen, die den Denkprozeß beflügeln, herausgestellt werden. Dazu sollen Fragen über die Problematik der Denkschule ebenso erörtert werden wie die Betrachtungsweise über das logische Denken und die dazu notwendigen Aktivitäten. Dabei soll das Denken als eine Form der Handlung, die aus der Erfahrung heraus entsteht, in den Mittelpunkt gerückt werden. Ebenso soll die Methode, die zum Erlangen der Wahrheit führt, klar erkenntlich gemacht werden.

Eine philosophisch anthropologische Auslegung des Erfahrungsbegriffes kann sich nicht auf wissenschaftliche Erfahrung im Sinne empirischer Datenvermittlung berufen, sondern muß instrumentell geleitete Erfahrungen in den Kontext praxisbezogener Handlungsprozesse stellen. Die daraus resultierenden Erkenntnisse und Ergebnisse sind wissenschaftlich zu begründen. Eine pädagogische Begründung des Erfahrungsbegriffes ist in den alltäglichen, lebensnahen Erfahrungsprozeß "Erfahrung durch Tun" eingebaut. Dieses Experiment der Erfahrungsmöglichkeiten muß herausgearbeitet, als aktives Erfahren erprobt und auch als Erleben und Erleiden erkennbar gemacht werden. Ebenso müssen die beiden wichtigsten Kriterien der Erfahrung, die Kontinuität und die Wechselwirkung aufgrund ihrer allumfassenden Wirkung in Zusammenhang gebracht und für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden. Für das Gelingen eines Erziehungsprozesses ist die primäre und sekundäre Erfahrung unverzichtbar. Aber die Verschiedenartigkeiten der einzelnen Erfahrungsprinzipien müssen ebenso analysiert werden wie ihre Funktion und Wirkung. Nur dadurch können pädagogische Schlüsse über den Wert der Erfahrung gezogen werden.

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung hat sich in jüngster Zeit intensiv mit der Frage der Unterrichtsmethode beschäftigt. Insbesondere werden die Theorie-Praxis-Modelle in der Erziehungswissenschaft verstärkt aufgegriffen und das Tun als Unterrichtsmethode modifiziert. Wenn Unterricht mehr als nur eine abstrakte Theorie, sondern als interaktive Situation verstanden werden kann, dann müssen auch die Voraussetzungen für eine solche Interaktion geschaffen werden, die den Weg für eine unterrichtsmethodiale Richtung ebnen. Dabei soll das Augenmerk auf die Geschichte des pädagogischen Handelns mit Rückschluß auf "ältere Erfahrungen" gelenkt werden.

Aus der umfangreichen Reihe der bestehenden Methoden möchte ich die anstehende Arbeit, insbesondere die "Projektmethode" von John Dewey und das "Vorhaben" von Adolf Reichwein, in den Mittelpunkt stellen. Dabei versuche ich, mich der Frage zu nähern, welchen Beitrag Deweys Theorie der Erziehung für eine modifizierte Konzeption des Projektunterrichts leisten kann. Dabei werde ich den erzieherischen Bedingungen, die



Dewey für sein Projekt in seinen Schriften aufgezeigt hat, nachgehen. Die Problematik sowie die Grenzen der Projektmethode sollen hinterfragt werden.

Neben der Projektmethode steht das "Vorhaben" als pädagogische Grundform, die aber in ihrer Konstellation anders gewichtet ist. Als erstes wird eine Leitdefinition für Vorhaben zur Orientierung und Differenzierung herausgestellt. Zweitens wird ein Vorhaben-Praxisbeispiel aus Reichweins Unterrichtsarbeit aufgezeigt.

Weiter soll aus Reichweins Vorhaben eine Arbeitsform des erziehenden Unterrichts erarbeitet werden. Der Unterschied zwischen Projekt und Vorhaben soll erkenntlich gemacht werden.

Im dritten Kapitel meiner Arbeit liegt der Schwerpunkt darin, das Denken und Wirken John Deweys und Adolf Reichweins aus pädagogischen, gesellschaftspolitischen Perspektiven vergleichend zu betrachten. Um die notwendigen Voraussetzungen für einen Vergleich herauszustellen, stelle ich die Schulkonzeption von John Dewey und Adolf Reichwein sowie ihre reformpädagogischen Ansätze und Ideen dar.

Im Schlußkapitel wird auf die heutige Aktualität dieser beiden Pädagogen hingewiesen.

## **1. John Dewey - Aspekte zur Biografie und Wirkungsgeschichte**

### **1.1 Das Leben und Wirken von John Dewey**

John Dewey (1859 – 1952) gehörte zu den amerikanischen Erziehungsreformern. Er fand seit Anfang des 20. Jahrhunderts eine große Anhängerschaft. Der Grund dafür war, daß er versucht hatte, die Ideen der Evolution, Wissenschaft und Demokratie, die Gedanken Spencers, Fröbels und Herbarts in seine Philosophie und Pädagogik zu transferieren. Seine Theorien und Grundsätze fanden große Beachtung. Dewey wurde zum ständigen Befürworter und Kritiker der "progressive education".

#### **Biographie**

John Dewey wurde am 20. Oktober 1859 als Sohn des Gemischtwarenhändlers Archibald Dewey und seiner Frau Lucina in Burlington, Vermont, geboren. Kurz vor Ende des Bürgerkrieges zog die Familie im Jahre 1864 nach Nord-Virginia, kam aber schon 1865 wieder nach Burlington zurück. John Dewey besuchte das College und war ein mittelmäßiger Schüler, aus dem später ein Student mit glänzenden Abschlüssen wurde. Er hegte eine Vorliebe für Kants Philosophie.

Als Zwanzigjähriger wurde er Hauptassistent an der Highschool in Oil City, Pennsylvania, und lehrte Algebra, Naturwissenschaften und Latein. Dort veröffentlichte er sein erstes Buch "Psychologie", begann mit dem Schreiben über metaphysische Fragen und bereitete gemeinsam mit Professor W. T. Harris ein Tutorium über die deutsche Philosophie vor (vgl. Martin 2002, S. 48 ff.).

Im Jahre 1882 wechselte Dewey an die Johns Hopkins Universität nach Baltimore. Dort entwickelte er unter dem Einfluß von George Sylvester Morris die Idee einer Logik des Prozesses, durch die Erkenntnis erlangt wird. Unter anderem wurde er von der Hegelschen Philosophie beeinflusst. Seine Dissertation, die er im Jahre 1884 abschloß, ist eine Kritik Kants nach der Maßgabe Hegelscher Kategorien. Durch Morris' Vermittlung kam er als Dozent nach Michigan, wo er nach Morris frühem Tod (1889) die Leitung der philosophischen Abteilung übernahm. Durch den Einfluß seiner Frau, die er 1886 geheiratet hatte, zeigte er starkes Interesse an sozialen Fragen. Ihrem Einfluß zufolge befaßte sich Dewey vertieft mit Erziehungsreformen.

Sehr beeinflusst war Dewey von William James' Vorstellungen über Bildungen von Begriffen, Begründungen, Vergleichen und Unterscheidungen.

Im Jahre 1894 erhielt Dewey einen Ruf an die Universität von Chicago. Dort entfaltete sich auch Deweys Pragmatismus. In diesem Zusammenhang schrieb Dewey 1893: "Wenn die Wahrheiten, die Hegel sah, nicht als direkte, praktische Wahrheiten konstatiert werden können, dann sind sie auch nicht wahr" (Westbrook 1991, S. 61).

Neben der pragmatistischen Philosophie stellte Dewey die Wissenschaft der Sozialreform in den Mittelpunkt. Das Departement of Education wurde unter seiner Leitung Ausbreitungszentrum für die Idee des Pragmatismus.

Im Jahre 1894 wurde die Laborschule gegründet. Unter der Bezeichnung "Dewey School" erlangte sie internationalen Ruf. Sie war ein Experiment für zwei wichtige Fragestellungen:

1. Wie kann eine Theorie aus der Praxis heraus entstehen und welche Voraussetzungen müssen erfüllt werden?
2. Wie kann der Zusammenhang von Demokratie und Erziehung positiv ins Schulsystem integriert werden?

Der Lehrplan bestand aus dem Konzept der "occupations" - Tätigkeiten. Diese Tätigkeiten erforderten Konzepte von Methoden, die erforscht werden mußten. Ein weiterer Ansatz betraf das demokratische Schulsystem. Es sollte aufgezeigt werden, daß die Schüler in der Lage sind, nicht nur sich selbst zu verwirklichen, sondern einen Gemeinschaftssinn zu entwickeln und ihn zu praktizieren. Eine kooperative Gemeinschaftsschule sollte geschaffen werden. Im Jahre 1904 führten Spannungen dazu, das Schulexperiment in Chicago zu beenden. Dewey wurde an die Universität nach Columbia berufen.

In den Jahren 1919 bis 1921 reiste John Dewey nach China. Seine reformpädagogischen Ideen sollten mit der chinesischen Schulrealität und Erziehungswirklichkeit verbunden werden.

In seinem Hauptwerk "Experience and Nature" legte Dewey 1925 dar, daß Erfahrung nichts Separates, etwas von der Wirklichkeit Abgetrenntes, ist. Vielmehr fließt die Natur mit ihren Grundzügen, zu denen Wandel sowie Stabilität gehören, in die Erfahrung ein.

Während der zwanziger und dreißiger Jahre widmete sich Dewey nicht nur der Philosophie, sondern befaßte sich auch mit politischen Aktivitäten. Er übernahm die Führungsrolle in der LIPA, "League for Independent Political Action". Außerdem widmete er sich sehr intensiv den Problemen des Erziehungswesens. Im Jahre 1928 wurde er Ehrenpräsident der 1919 gegründeten Progressive Education Association (PEA). Die progressive Erziehungsbewegung war zu einer Hochburg geworden, an der Dewey u.a. in seinem Buch „Erfahrung und Erziehung“, das er im Jahre 1938 schrieb, Kritik übte.

Am 1. Juni 1952 starb John Dewey in New York City.

## **2. John Deweys Pädagogik**

### **2.1 Der Pragmatismus als Basis für Deweys Reformpädagogik**

Die Theorie des Pragmatismus bildet die Basis für die vorliegende Arbeit von John Dewey.

#### **2.1.1 Die Wurzeln des Pragmatismus und seine Definition**

Der Pragmatismus hat seine Geburtsstunde in Amerika. Er ist im Jahre 1870 in Boston und Cambridge aus dem "Metaphysical Club", wie Peirce diese Gruppe nannte, hervorgegangen. Zu dieser Gruppe gehörten Chauncey Wright, Frank Abbot, William James. Insbesondere haben jedoch Charles Sanders Peirce, William James, Georg Herbert Mead und John Dewey den Pragmatismus geprägt.

Pragmatismus kommt von dem griechischen Wort "pragma", welches das "Getane" (Schäfer 1988, S. 5) bedeutet. Das Tun, das hier in den Mittelpunkt gestellt wird, zeugt davon, daß der Pragmatismus eine handlungsorientierte Wissenschaft ist. Schäfer unterscheidet die Termini "pragmatistisch" und "pragmatisch". Pragmatisch bedeutet für Schäfer "handlungsbezogen und auf Tatsachen beruhend". (Schäfer 1988, S. 4). Dagegen sind unter pragmatistisch Handlungsprozesse zu verstehen, die von vernünftigen Denkprozessen geleitet werden und zukunftsweisende Vorstellung von lebensbestimmtem Handeln haben. (vgl. Schäfer 1988, S. 4). Der Pragmatismus wird also als eine Wissenschaftstheorie definiert, die zeigt, wie sich die Theorie aus der Praxis heraus entwickelt. Der Weg beginnt eindeutig bei der Praxis und führt über die Theorie wieder zur Praxis zurück.

John Deweys Philosophie des Pragmatismus wendet sich gegen den Dualismus der abendländischen Tradition, in dem Geist und Körper, Theorie und Praxis als Gegensätze betrachtet werden. Die experimentelle Praxis der Erkenntnis beseitigt die uralte Trennung von Theorie und Praxis. Sie enthüllt, daß Wissen selbst eine Art der Handlung ist. Es genügt also nicht, daß nur das Tun als Pragmatismus definiert werden kann. Vielmehr gehört auch das Denken in die Theorie des Pragmatismus. Praktisches Handeln ohne Denkprozesse sind in der Praxis unvorstellbar.

Ch. S. Peirce hat darauf hingewiesen:

"So muß an erster Stelle zugestanden werden, daß es den Tod des Pragmatismus bedeuten würde, wenn er wirklich das Handeln zum Einen und Alles des Lebens machen würde. Denn zu sagen, daß wir bloß um der Handlung als Handlung willen leben, ohne Rücksicht auf den Gedanken, den sie ausführt, würde heißen, daß es so etwas wie einen rationalen Bedeutungsgehalt nicht gibt" (Peirce 1970, S. 406).

Den Zusammenhang zwischen dem theoretischen Denken und dem praktischen Handeln aufrecht zu erhalten, war immer ein Anliegen von Dewey. Dagegen vertritt Franz Fischer einen zurückhaltenden Pragmatismus. Er betont zwar die Bedeutung von Sprache und Logik, aber er stellt das Handeln über das Denken (vgl. Schäfer 1988, S. 5).

Charles Sanders Peirce hat in dem Aufsatz "über die Klarheit unserer Gedanken" ... "1878 die methodologische Maxime des Pragmatismus" (Nagl 1992, S. 62) so interpretiert, daß Begriffsdeutungen nur durch Bezug auf mögliche Handlungen zu erklären sind. Weiter stellt Peirce die Theorie auf, u. a. durch Kant angeregt, "daß ein Begriff, d. h. der rationale Bedeutungsgehalt eines Wortes oder eines anderen Ausdrucks, ausschließlich in seinem denkbaren Bezug auf die Lebensführung besteht" (Nagl 1992, S. 63).

Peirce mißt seiner Theorie der Begriffsbedeutung großes Interesse bei.

Begriffe müssen in konditionale Sätze transformiert werden und eine Struktur aufweisen, die eine Aufforderung zum Handeln ist.

"Der pragmatischen Maxime zufolge ist beispielsweise Härte nichts anderes, als die Totalität unserer Vorstellung von denjenigen Wirkungen, die aus dem experimentierenden Umgang mit harten Dingen, einem Diamanten etwa, resultieren:

Der ganze Begriff dieser Eigenschaft (...) liegt in ihren gedachten Wirkungen. Es gibt also keinen Unterschied zwischen einem harten Ding und einem weichen Ding, solange sie nicht auf die Probe gestellt werden" (Peirce 1970 K 67; W3:266. Zit. nach Nagl 1992, S. 69). Für Peirce ist also jeder Gedanke ein Zeichen. Danach ist für Oehler der Pragmatismus eine Methode zur Klärung und Bestimmung der Bedeutung von Zeichen (vgl. Oehler 1995, S. 36).



Die pragmatische Maxime soll dazu dienen festzustellen, inwieweit ein Zeichen praktische Bezüge aufweist, in der Kommunikation eine signifikante Funktion auszuüben. Der Kommunikation hat Peirce eine besondere Bedeutung beigemessen.

Für Peirce trat die Frage auf: Wie ist Kommunikation überhaupt möglich? Diese Frage muß aus pragmatischer Sichtweise gesehen werden. Die Antwort liegt darin begründet, daß eine Kommunikation nur durch eine Zeichentheorie zu erklären und darzustellen ist. Zeichen sind gleich-ursprünglich mit dem interpretierenden Bewußtsein von Subjekten, die eine Gemeinschaft von Interpreten bilden und ein System der Kommunikation repräsentieren" (Oehler 1995, S. 35).

Nach William James kann man den Pragmatismus im erkenntnistheoretischen Sinne als die philosophische Richtung auffassen, "die die Wahrheit als Funktion des erfolgreichen Handelns auffaßt" (Löffelholz 1961, S. 3). Das weist auf eine weitere Bedeutung des Pragmatismus hin, nämlich daß er als Instrumentalismus oder Funktionalismus gesehen werden kann, wie er von John Dewey vertreten wird. Allerdings steht seine Form des Pragmatismus Peirces Version näher als der von James.

Die wichtigsten Deweyschen Aspekte, die den Pragmatismus zu einer überaus wichtigen pädagogischen Theorie werden lassen, sind das Denken und Handeln. Sie sind untrennbar miteinander verbunden. Weder das eine noch das andere hat allein seine Existenzberechtigung.

### **2.1.2 Die Entwicklung des pragmatischen Denkens**

Das pragmatistische Denken ist so alt wie das Denken selbst, d. h. daß es viel älter ist als der Pragmatismus als philosophisches System. Daran hat James sicherlich gedacht, als er sein grundlegendes Werk mit dem Titel "Pragmatismus - Ein neuer Name für alte Denkmethode" benannte (James 1908). Was das Denken angeht, so ist es für die Pragmatisten pragmatisch. Wenn man die geistigen Strömungen verfolgt, unter denen sich der Pragmatismus entwickelt, so lassen sich folgende Einflußfaktoren feststellen, die Löffelholz wie folgt charakterisiert:

1. Die Erfolge der naturwissenschaftlichen Forschung und Methode, die insbesondere die Philosophie von John Dewey beeinflußt haben

## 2. Die Erfolge der Biologie, unter anderem die Theorie Darwins

Einerseits konnte sie auf den sozialen Bereich übertragen werden, andererseits wurden die biologischen Verhaltensweisen, im Vergleich zum rationalistischen Zeitalter, wieder verstärkt in den Mittelpunkt gerückt.

## 3. Die Entwicklung der Psychologie

Sie hat im Behaviorismus dem Pragmatismus wesentliche Anregung zukommen lassen.

## 4. Die Entwicklung der Soziologie

Der Einfluß des Pragmatismus hat die Soziologie so stark beeinflusst, daß die Wertvorstellungen in der Gesellschaft neu überdacht und untersucht werden mußten (vgl. Löffelholz 1961, S. 4 f.).

### 2.1.3 Das Denken und Handeln als Voraussetzung der pragmatistischen Theorie

Wenn man den Pragmatismus definiert, so gibt es gemeinsame Ausgangspunkte für alle pragmatistischen Theorien. Es sind erkenntnistheoretische Faktoren, z. B. die Denk- und Wahrheitstheorien, die wie folgt definiert werden:

Das Denken dient als Instrument für eine Idee, durch die ein Urteil erlangt werden kann. Blau äußert sich dazu in seinen Schriften: "Für den Pragmatismus fungiert die Idee als Aktionsplan" (Blau 1957, S. 275). Der Wert einer Idee wird darin gemessen, inwieweit der Plan auch Erfolge hat. Sie muß also als Wegweiser betrachtet werden und ein Endziel verfolgen. In einem solchen Prozess bilden Denken und Handeln eine Einheit. Peirce vertritt allerdings die Ansicht, daß "allgemeine Ideen sich in Gewohnheiten ausformen und dazu dienen, Vorgänge zu kontrollieren, zu beherrschen und zu regulieren" (Blau 1957, S. 392). Dagegen faßt Dewey alle Ideen instrumental auf. Jede Idee wird von einem Plan geleitet, der genaue Angaben über gewisse Ausführungen enthält. Die Ausführungen einer solchen Operation bringen den experimentellen Beweis einer Idee.

Ein weiteres gemeinsames Ziel des Pragmatismus ist, der Wahrheit gerecht zu werden. Aus der These, daß alle Ideen einen instrumentellen Charakter besitzen, folgt selbst der instrumentale Begriff der Wahrheit. Sehr wichtige Vertreter wie insbesondere Dewey sehen in der Wahrheit nicht etwa ein Interessensfaktor für den Einzelnen. Vielmehr wird der pragmatistische Wahrheitsbegriff mit der Zielfolgerung von gestellten Problemsituationen gesehen. Wahrheit wird nicht als Sein begriffen, sondern wie es



Dewey beurteilt: "Das was uns in der richtigen Weise bekräftigt, ist wahr: Wahrheit bedeutet nichts anderes als die unter Beweis gestellte Befähigung zu solchen Leistungen" (Dewey 1989, S. 128) oder wie es James so treffend formuliert: "Die Vorstellung wird wahr, wird durch Ereignisse wahr gemacht" (James 1908, S. 126). Wahrheit ist demnach eine Klassenbezeichnung für alle positiven Handlungsabläufe in der Erfahrung.

In seinen Vorlesungen über den Titel "Der Pragmatismus und der gesunde Menschenverstand (common sense)" hat James zwei wichtige Punkte herausgestellt (James 1908, S. 103). Der erste Punkt befaßt sich mit dem gesunden Menschenverstand, durch den die Wahrheit erzeugt wird. Nach James darf der gesunde Menschenverstand nichts anderes sein als eine Anzahl von erfolgreichen Hypothesen, die von Menschen zu bestimmten Zeiten erfunden wurden, sich verbreitet haben und allgemein benutzt werden. Mit Hilfe dieser Kategorien haben die Vorfahren ihre Erfahrungen, z. B. aus der Natur geordnet, vereinheitlicht und sie in praktische Lebenszusammenhänge eingeordnet. Sicherlich wäre das heute noch der Fall, wenn es nicht Männer wie Demokrit, Archimedes, Galilei, Berkeley gegeben hätte, die dem gesunden Menschenverstand mißtrauten.

Der zweite Punkt beschäftigt sich mit dem o. g. Wahrheitsbegriff des Pragmatismus. James hat die pragmatistische Wahrheitstheorie als philosophische Position klar herausgestellt. Er definiert Wahrheit "als Übereinstimmung mit der Wirklichkeit" (James 1908, S. 124). Diese Definition lassen zunächst Pragmatisten und Intellektualisten als selbstverständlich bis zu dem Zeitpunkt gelten, wo die Frage, was Übereinstimmung und Wirklichkeit eigentlich bedeuten, aufgeworfen und die Wahrheit als solches bezeichnet wird (vgl. James 1908, S. 124). Die Pragmatisten gehen bei der Antwort auf die o. g. Frage mühsam vor, im Gegensatz zu den Intellektualisten, die darüber nicht viel nachdenken, weil die Wahrheit für sie eine rein statistische Beziehung ist. Dagegen steht für die Pragmatisten das Erleben der Wahrheit im Vordergrund. Der Barwert der Arbeit wird hier einer Prüfung unterzogen. Gleichzeitig, wenn sich Pragmatisten die Wahrheitsfrage stellen, sehen sie auch schon eine Antwort. James These der Wahrheit ist die, die durch Ereignisse wahr gemacht wird. Die Wahrheit wird durch die Verifikation hervorgerufen. "Wahrheit ist für uns nur ein allgemeiner Name für Verifikationsprozesse ... . Die Wahrheit wird im Laufe der Erfahrungen erzeugt, so wie die Gesundheit, der Reichtum, die Körperkraft erzeugt wird" (James 1908, S. 137).

Anders sehen es die Rationalisten. Die Erfahrung der Pragmatisten ist als ein fortwährender Prozeß veränderbar, so wie die Kenntnisse der Wahrheit als ein psychischer Prozeß ebenfalls den Veränderungen unterliegen. Diese Ansicht wird noch

von den Rationalisten geteilt. Für sie gilt aber nicht, "daß die Wirklichkeit selbst und daß die Wahrheit selbst veränderlich ist. Die Wirklichkeit, so behauptet der Rationalismus, ist vollendet und fertig von aller Ewigkeit her" (James 1908, S. 143). Der Wahrheitswert der Rationalisten ist eine Eigenschaft der Vorstellung und hat nichts mit den Erfahrungswerten zu tun. Er gehört zur erkenntnistheoretischen Dimension. Der Rationalismus blickt also zurück auf eine vergangene Ewigkeit, während der Pragmatismus den Blick auf die Zukunft richtet.

Zwischen James und Peirce gibt es allerdings unterschiedliche Wahrheitstheorien. Peirces These ist die, daß die Wahrheit von einer wissenschaftlichen Methode abhängt, die Beweise herstellt. Dagegen ist James Wahrheitsbegriff eine Bezeichnung für alle Arten von Arbeitswerten in der Erfahrung. James Wahrheitstheorie hat eine pragmatische Form, nämlich einen "Weg, auf dem wir von einem Stück der Erfahrung zu andern Stücken hingeführt werden und zwar zu solchen, die zu erreichen die Mühe lohnt" (James 1908, S. 128). Die Wahrheit wird angenommen, wenn sie in ihren praktischen Konsequenzen bestätigt wird und der Gesellschaft einen Nutzen bringt. Wahrheit und Nützlichkeit sind zwar getrennte Aspekte, aber für James gibt es keine Wahrheit ohne Nutzen.

James Wahrheit ist wie auch bei anderen Pragmatisten sozial bezogen, welches aus seiner Stellungnahme hervorgeht: "Weg von Exzentrizität und Vereinzelung, weg von verfehltem und unfruchtbarem Denken" (James 1908, S. 135).

Zusammenfassend kann man festhalten, daß der Pragmatismus sich in erster Linie auf eine pragmatische Theorie bezieht. Der Weg führt weg von dem abendländischen Denken, das die Erkenntnis um ihrer selbst willen vorantreibt, sondern auf ein Ziel zusteuert, das "Fürwahrgehaltenes" zum Nutzen der Gesellschaft anstrebt. Wichtige Aspekte dazu sind neben der Handlungsmethode das Erfahrungsdenken in ihrer Kontinuität.

Der pädagogische Effekt des Pragmatismus liegt darin begründet, daß er durch seine Handlungstheorie den Geist offen macht. Der Geist als dynamisches und funktionales Instrument paßt sich an die Umwelt an. Durch die Nichttrennung von Körper und Geist wurde die Grundlage für die Überbrückung des Dualismus von Geist und Materie geschaffen, die den Geist nicht als Substanz, sondern als Tätigkeit auffaßt.

## 2.2 John Deweys Denkprozeß und seine Problematik

"Denken...hat weder die Aufgabe noch die Fähigkeit, die Welt abzubilden oder begreiflich zu machen, sondern vielmehr, sich in ihr zurechtzufinden" (Deuel 1949, S. VI).

Wenn man sich in der Welt zurechtfinden will, muß man sich o. g. Tatsache stellen. Was heißt das? Man kann nicht ziellos oder planlos "dahinirren". All die vielen Aktivitäten nutzen nichts ohne die Vernunft des Denkens. Dewey hat immer wieder darauf hingewiesen, daß Denken eine Theorie des Handelns ist. Das heißt, daß alle Handlungsprozesse von Denkprozessen begleitet werden müssen. Wenn das nicht geschieht, wird man der Welt keinen Nutzen bringen und in ihr nicht bestehen können. Dewey hat deshalb das Denken als ein wichtiges Phänomen, als eine "Theorie des Handelns", erfaßt und klar herausgestellt. Für ihn gibt es kein Handeln ohne Denken, was die Menschen in die richtigen Bahnen lenkt. Aus diesem Grunde ist es für Dewey ein der wichtigsten Schritte, ein "organisiertes und geschultes Denken entgegen allen transzendentalistischen Mythen" zu schaffen (Dewey 1951, S. XII).

Die Funktion des Denkprozesses, ihre Entstehung sowie Umsetzung hat Dewey erstmals im Jahre 1910 in seinem Werk "How we think" aufgezeigt und die Pädagogik um einen großen Wissensbestand erweitert.

### 2.2.1 "Wie wir denken" - Eine Untersuchung über den Denkprozeß

In seiner Schrift "How we think" aus dem Jahre 1910 hat Dewey seine logischen Grundthesen für einen Denkprozeß aufgestellt. Die wissenschaftliche Methode entwickelt sich in der Dialektik der Untersuchung. Jede Untersuchung geht von einer nicht festgelegten Situation aus und führt zu einem Wissen, das ohne Zweifel ist. Somit wird das Denken zum endgültigen Wissen. Für Dewey ist das Denken immer instrumental im Gegensatz zum Wissen. Seine behavioristische Darstellung und Beschreibungsweise versucht, die objektive Seite des Denkens zu analysieren, ohne das Denken zu reduzieren. Denken ist immer eine Form der Handlung, aber es muß eine kreative sein. Durch die zielgerichtete Operation des reflektiven Denkens, bedingt durch die auftretenden Probleme, werden Ideen rational.

### 2.2.2 Die Bedeutung des Denkens

Das Wort Denken oder auch der Gedanke sind Begriffe, die uns im täglichen Leben fortwährend begleiten. Aber wegen der vielen Anwendungsmöglichkeiten ist es sinnvoll, die Bedeutung des Wortes abzugrenzen.

Das kann in verschiedenen Varianten erfolgen. Der Begriff Gedanke wird einerseits im weiteren Sinne als etwas, was uns "durch den Kopf geht" (Dewey 1951, S. 1), gesehen, andererseits ist der Begriff im engeren Sinne so gefaßt, daß man all das ausschließt, was unmittelbar auf die Sinne einwirkt. In einer weiteren Begriffsbestimmung erlebt man nochmals eine Einschränkung: "etwas, was wir für wahr halten" (ebenda). In dieser Gruppe müssen zwei Aspekte des Denkens unterschieden werden:

1. Wir können etwas für wahr halten ohne ausreichende Beweisgründe.
2. Wir haben nach Beweisgründen geforscht und ihre Beweiskraft überprüft.

Diesen Überprüfungsprozeß hat John Dewey Reflexion genannt und ist ein wichtiger Bestandteil seiner Pädagogik.

Wie schon erwähnt, versteht man unter Denken im weitesten Sinne all das, was einem durch den Kopf geht. Dies beinhaltet alle Arten von Gedanken, z. B. Erinnerungen, Vorstellungen, Phantasien, Eindrücke, Bildvorstellungen usw., die aber nicht den Anspruch auf Wahrheit oder Folgerichtigkeit erheben. Jede Idee des Gedankens bestimmt die folgende, die auf der vorhergehenden basiert und so reiht sich Glied an Glied zu einer Kette zusammen. Die Anwendung von Gedanken ist oft eine Einschränkung der Bedeutung von Denken, z. B. auf das, was wir nicht riechen, hören und sehen, was nicht unmittelbar wahrgenommen wird. Kinder phantasieren oft Geschichten mit den unterschiedlichsten Zusammenhängen, die ein reflektierendes Denken vortäuschen. Diese Phantasietätigkeiten sind oft ein Wegbereiter für ein festgefügt reflektierendes Denken. Aber ihr Ziel ist nicht, "etwas als wahr zu erkennen" (Dewey 1951, S. 3). Vielmehr entsteht dieses Denken aus dem Gefühl heraus und verbindet wie ein Band die einzelnen Gedanken.

Dewey versteht weiter unter Denken ein "Fürwahrhalten", das sich auf festes oder angenommenes Wissen stützt. Dieses Denken kann einerseits akzeptiert werden, wenn etwas für wahrscheinlich, andererseits aber auch, wenn etwas für unwahrscheinlich gehalten wird. Somit können zwei Arten von Fürwahrhalten unterschieden werden. Man kann also "etwas für wahr halten, ohne die Gründe zu prüfen, oder wir nehmen diese

Haltung nach Prüfung der Gründe ein" (Dewey 1951, S. 4). Dazu ein Beispiel: Ich dachte, ich habe dich an der Universität gesehen. In dieser Aussage liegt die Annahme, daß das Gesagte wahr ist. Aber diese bedarf keiner wirklichen Prüfung.

Solche Gedanken, die unbewußt entstehen, sind nicht erkenntnisreich. Plötzlich sind sie unbewußt da. Ihre Entstehung kann durch negative Aspekte sowie Formen von Autorität wie Belehrung, Nachahmung usw. entstehen. Gedanken dieser Art sind nur Vorurteile, die sich nicht auf Beweise stützen. Um so wichtiger aber ist der Denkinhalt, der sich auf Erkenntnisse stützt. Wer sich Häuser und Bäume am Himmel vorstellt, gibt sich Phantasien hin, die zu keiner Erkenntnis führen. Denkt man aber, daß die Blume riecht, so schreibt man einer realen Sache reale Eigenschaften zu. Diese Folgerung stellt Zusammenhänge her, die nicht so ohne weiteres zu verändern sind.

Wenn man aber etwas für wahr hält, so gehen die Bemühungen dahin, um nach den Ursachen und Gründen zu suchen, um dann die logischen Konsequenzen zu entwickeln. Diese Verhaltensmaßnahme bezeichnet Dewey mit dem Begriff der Reflexion. "Das ist Reflexion im besten und bedeutsamsten Sinne des Wortes". ... "Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt" (Dewey 1951, S. 5 f.).

### **2.2.3 Die Hauptelemente des Denkens**

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die verschiedenen Begriffsbestimmungen von Denken, ihre unterschiedlichsten Aspekte sowie die Wege, die zum Denken führen, aufgezeigt wurden, wird im folgenden Teil auf die Hauptelemente eingegangen.

Für Dewey besitzen alle Arten von Denken ein gemeinsames Element. Würden die verschiedenen Denkart nicht ineinander übergehen, wäre es viel einfacher, richtige Denkgewohnheiten zu erlangen. Dewey hat in seiner Schrift "Wie wir denken" (1910) ein Beispiel aufgezeigt, wo die Gedanken planlos herumirren oder aber sorgfältig geprüft werden.

Ein Mann unternimmt an einem heißen Tag einen Spaziergang. Während seine Gedanken mit anderen Dingen beschäftigt sind, stellt er fest, daß sich die Luft abgekühlt hat.



Dadurch vermutet er einen aufkommenden Regen. Er sieht schwarze Wolken am Himmel herankommen und er beschleunigt sein Gehen (vgl. Dewey 1951, S. 7).

Was könnte in dieser Sache Denken genannt werden? Weder das Gehen noch das Wahrnehmen der Abkühlung stellt einen Denkprozeß dar. Einerseits ist das Gehen eine Tätigkeit, andererseits ist die Vermutung des aufkommenden Regens etwas, das hervorgerufen wurde. Dort wo allerdings etwas für wahr gehalten wird und dort wo die Basis der Gedanken nur Phantasien sind, "befaßt sich das Denken mit einer wahrgenommenen und registrierten Tatsache" (Dewey 1951, S. 7), die in mancher Hinsicht übereinstimmt, aber auch deutliche Verschiedenheiten erkennen lassen. Einerseits kommt beim Anblick eines Gegenstandes zufällig etwas in den Sinn, andererseits wird "die Natur der Beziehung zwischen dem wahrgenommenen Objekt und dem entstandenen Inhalt unseres Denkens" geprüft (Dewey 1951, S. 8). Es dient zur Beweisgrundlage.

Es gibt verschiedene Synonyme, die für die Funktion der Bedeutung wichtig sind, die auf etwas hinweisen, ankündigen, aussagen. All das sind Zeichen, die auf etwas hindeuten. Sie sind wichtige Faktoren der Reflexion. Wenn man durch die Reflexion des Denkens etwas für wahr halten will, dann muß man wirkliche Beweise herstellen. Dewey weist in diesem Zusammenhang darauf hin: "Es ist ein Vorgang, in dem gegebene Tatsachen die Gedanken auf andere Tatsachen (oder Wahrheiten) lenken" (Dewey 1951, S. 9). In jedem Reflexionsprozeß sind gewisse Faktoren vorhanden, die das "Fürwahrhalten" widerlegen oder bekräftigen.

In dem dargelegten Beispiel vom Regen wird einem bewußt, wie der Schock der Abkühlung sowie auch die Überprüfung des Tatbestandes verwirrt. Wenn man aber all das, was einer Erklärung bedarf, als Problem ansieht, dann kann man diesen Akt schon mit Recht als Forschung bezeichnen, der das Fürwahrhalten widerlegt oder bestätigt. Wo aber keine Probleme zu lösen sind oder Schwierigkeiten auftreten, fließen die Gedanken planlos. Sobald aber eine Unklarheit zu beseitigen ist, ein Problem auftaucht, werden Gedanken zielgerichtet geleitet. Jedes mögliche Ziel wird überprüft. "Das Problem setzt dem Gedanken ein Ziel, und das Ziel regelt den Denkprozeß" (Dewey 1951, S. 12).

Zusammenfassend kann man festhalten: Der Ausgang des Denkens wird bestimmt durch einen Zweifel. Es ist kein Akt, der sich nach "allgemeinen Gesetzen" (Dewey 1951, S. 12) vollzieht. Es wäre also sinnlos, eine Person zum Denken aufzufordern, ohne daß aus dem Denkprozeß eine Schwierigkeit resultiert. Wenn man aber einer Schwierigkeit begegnet, so wird eine Theorie zur Problemlösung verfolgt. Bei der Problembewältigung

greift man auf vergangene Erfahrungen sowie früher erworbenes Wissen zurück. Unkritisches Denken dient nicht zur Beweisstellung. Es ist dann vorhanden, wenn Gedanken sofort akzeptiert werden ohne zu hinterfragen. Überlegtes Nachdenken bedeutet aber nach weiteren Beweisen auf der Suche sein. Dieses reflektierende Denken zwingt jeden Denkenden, wie Dewey so treffend formuliert: "den Kampf gegen die Trägheit aufzunehmen, die dazu neigt, Einfälle, in der Form wie sie gerade auftauchen, anzunehmen, und so das geistige Unbehagen zu beenden" (Dewey 1951, S. 14). Reflektierendes Denken bedeutet also, daß man bereit ist, den Zustand der Ungewißheit zu ertragen und systematisch weiter forscht.

#### **2.2.4 Die Denkschulung für die Aufgabenerfüllung**

Im folgenden Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welcher Schulung es bedarf, um die Bedeutung des Denkens sichtbar zu machen.

Das Denken verschafft dem Menschen die Möglichkeit, geplante Handlungen auszuführen. Ein Wesen (Tier), das diese Fähigkeit nicht besitzt, wird nur durch seinen Instinkt zur Handlung getrieben. Wo allerdings Denken stattfindet, "fungiert Gegebenes als Zeichen, als Hinweis auf etwas anderes, das noch nicht angetroffen wurde" (Dewey 1951, S. 16). Durch diese Zeichen werden gewisse Sachverhalte dargelegt, aber auch verhütet. Der Bedeutungsgrad dieser Zeichen ist mit Namen wie Charles S. Sanders und Ch. W. Morris verbunden. Charles S. Peirce hat die Zeichentheorie zu einer Wissenstheorie gemacht, die auch Semiotik genannt wird. Seine Hauptthese beinhaltet, daß jeder Gedanke eine Zeichenstruktur hat (vgl. Schäfer 1998, S. 5). Jeder Gedanke ist also ein Zeichen. Für Peirce sind alle Zeichen im Raum der Vernunft angesiedelt. Zeichen bleiben immer auf Gedanken bezogen und jedes Zeichen steht für einen Gedanken.

"Alles, auch das unmittelbar Erfahrene, ist, sobald wir uns darauf beziehen, durch Zeichen vermittelt. Jeder Gedanke, auch der innovative, jeder intime Einfall eines Lyrikers, jede persönliche Emotion wird - selbst wenn wir sie nicht aussprechen - in jenem inneren Dialog, den denkende Menschen mit sich selbst führen, geprägt von Wörtern und Urteilen aus einer allgemeinen Zeichenwelt, die wir aus der Vergangenheit übernommen und gelernt haben und mit anderen intersubjektiv teilen" (Nagl 1992, S. 22).

Für den Denkenden erhalten Vorgänge eine andere Bedeutung als für den Nichtdenkenden. Wer nicht nur linguistische Zeichen sieht, sondern in ihnen auch noch ein Zeichen für andere Dinge erkennt, für den hat es eine besondere sinnvolle Bedeutung. Ein Stuhl hat für ein denkendes Wesen eine völlig andere Bedeutung als für ein nicht denkendes Geschöpf (Tier), dem er nur zum Nagen, Riechen oder Spielen dient.

Um aber den Denkprozeß in die richtigen Bahnen zu leiten, ist die Bedeutung der Denkschulung unabdingbar. Jeder Denkvorgang kann ebenso zu richtigen aber auch zu falschen Resultaten führen. Deshalb ist es notwendig, einen Vorgang folgerichtig aufzubauen, Schlüsse aus Beweisen zu ziehen, um so zu Erkenntnissen zu gelangen. Aber wie soll das geschehen? Dewey hat in seinen Schriften den Verstand als das wichtigste Element für den Denkprozeß hingestellt. In diesem Zusammenhang greift er auf einen unbekannten Schriftsteller zurück, der dies mit folgenden Worten ausdrückt: "Kein Mensch unternimmt je irgend etwas ohne diesen oder jenen Gesichtspunkt, der für ihn zum Grund seiner Handlungen dient, und was für andere Fähigkeiten auch noch dabei tätig sein mögen, die oberste Leitung behält stets der wohl oder übel unterrichtete Verstand" (Dewey 1951, S. 20).

### **2.2.5 Der Einfluß der Umwelt auf das Denken**

Das Sozialgefüge kontrolliert das Denken. Besonders im Zusammenleben, wo Handlungen eine soziale Bedeutung haben, ist richtiges Denken wertvoll. Dadurch können Lebensbedingungen verbessert werden. Aber allen Einflüssen sind gewisse Schranken gesetzt. Wenn das Denken auch noch so logisch aufgebaut ist, so kann doch nicht verhindert werden, daß es zu Fehlschlüssen kommt. Selbst überdurchschnittliche Intelligenz kann Irrtümer nicht verhindern, auch kann ein großer Erfahrungsraum Falschansichten nicht ausschließen.

Der Aberglaube, der einstmals noch Bestand hatte, wurde allmählich durch die Entwicklung der Wissenschaft bekämpft. Erst durch eine systematische Kontrolle der Verhältnisse und strenge Disziplin der Gewohnheiten im Denken kann man die Erkenntnis gewinnen, ob eine Ansicht falsch oder richtig ist.

Es gibt allgemeine Gründe, die ein falsches Denken hervorrufen. Francis Bacon hat vier Gruppen unterschieden, durch die das Denken auf Abwege gelangt. Alle diese Gruppen sind für ihn Trugbilder wie z. B. Trugbilder des Stammes, Trugbilder des Marktes,



Trugbilder der Höhle sowie Trugbilder des Theaters. Zwei dieser Trugbilder sind auf äußere Verhältnisse zurückzuführen, wogegen die anderen beiden in der menschlichen Natur begründet sind. (vgl. Bacon, zit. nach Dewey 1951, S. 23 f.).

Bacon und Locke weisen auf vier verschiedene Personengruppen hin, die das Denken unterschiedlich beeinflussen:

- Abhängigkeit von anderen
- Eigeninteresse
- Beschränkte Erfahrung (ebenda).

Die erste Gruppe findet man dort, wo Personen sich an Beispielen von anderen orientieren. Dadurch erspart man sich selbst die Mühe der Überprüfung des Denkens.

Die zweite Gruppe verfolgt ein Eigeninteresse. Diese Personen lassen die Vernunft nicht walten, sondern stellen stets das Eigeninteresse in den Vordergrund.

Die dritte Gruppe folgt wohl der Vernunft, hat aber keinen vollen Überblick über die Fragestellungen und deren Zusammenhänge.

Die Ungleichheiten dieser aufgezählten Personengruppen entstehen durch ihre unterschiedlichen Sichtweisen infolge Unkenntnisse, falscher Beobachtungen und ungleicher Bildungsmöglichkeiten. Die Erzieher haben daher die Aufgabe, die Heranwachsenden nicht nur von den Einflüssen ihres Falschdenkens zu schützen, vielmehr müssen sie auch gegen die gehäuften Vorurteile der Generation kämpfen.

John Dewey sieht die Aufgabe des Lehrers darin, nicht nur "die natürlichen Neigungen in geschulte Denkgewohnheiten umzuwandeln, sondern er muß auch das Denken gegen die irrationalen Tendenzen des sozialen Milieus festigen und dahin wirken, daß falsche Gewohnheiten, die sich eingenistet haben, wieder beseitigt werden." (Dewey 1951, S. 28).

Denken ist wichtig, weil es die Funktion besitzt, für Tatsachen zu stehen oder auf andere hinzuweisen, die nur indirekt vermittelt werden. Dieser Prozeß kann durch viele nicht wahrgenommene und nicht beachtete Ursachen beeinflusst werden wie durch frühere Erfahrungen, Dogmen, Eigennutz, geistige Trägheit und soziales Milieu. Eine mit einem gesunden Menschenverstand ausgestattete Person kann nicht verhindern, daß alle Dinge auf andere Dinge hinweisen. Daher ist eine Kontrolle notwendig, die einen Beweis herstellt. Sie besteht darin, unter welchen Bedingungen Gedanken entstehen, aber auch

unter welchen Bedingungen den Gedanken Glauben geschenkt wird. Solche geistigen Prozesse, die auf diese Art und Weise geprüft werden, stellen Beweise her. Wenn diese Beweise aus einer praktischen Prüfung hervorgehen, dann haben sie ihre Gültigkeit. Es ist also Aufgabe der Erzieher, Unterscheidungen zu treffen zwischen dem, was bewiesen ist oder dem, was behauptet wird.

### **2.2.6 Die Denkschulung und ihre natürlichen Hilfsmittel**

In dem vorangehenden Kapitel wurde aufgezeigt, wie die Fähigkeit, richtige Schlüsse zu ziehen, die einer Überprüfung gerecht werden, von großer Wichtigkeit ist. Nicht selten werden Denkgewohnheiten entwickelt, die zu falschen Ergebnissen führen. Aber eine Schulung, die das Denken in die richtige Bahnen lenkt, ist unabdingbar.

Aber wie soll das geschehen? Die Antwort auf die gestellte Frage nach John Dewey ist die, daß die Schulung sich auf schon vorhandene und unabhängige natürliche Kräfte stützt. "In der Erziehung liegt die Initiative noch in viel größerem Maße beim Lernenden" (Dewey 1951, S. 31). Der Lehrende kann die Kräfte, die beim Lernenden vorhanden sind, weiter entwickeln. Er muß also die Neigungen des Lernenden kennen und die richtigen Hilfsmittel zielgerichtet anwenden.

Beim Denken wird die Annahme eines Schlusses in Erwägung gezogen. Doch bevor man eine endgültige Entscheidung trifft, muß man sich einem Prüfungsprozeß unterziehen.

Dieser erfordert:

- eine Menge von Erfahrungen, die als Ausgangspunkt der Gedanken dienen.
- Beweglichkeit und Schnelligkeit des Denkens
- Ordnen der geistigen Tätigkeiten

Selbst bei Erfüllung der o. g. Eigenschaften können verschiedene Mängel auftreten, weil das Denken eines Menschen unterentwickelt sein kann. Es steht außer Zweifel, daß die Neugierde ein wichtiger Faktor für das Denken ist. Nur mit Hilfe der Neugier wird das Material, von dem die geistige Tätigkeit des Denkens ausgeht, geliefert. John Dewey hat 3 Stufen der Neugierde besonders herausgestellt.

### 1. Neugierde körperlicher Art

Die erste Art der Neugierde ist die körperliche Vitalität, die der Mensch dazu antreibt, unentwegt auf der Suche nach etwas Neuem zu sein. Obwohl sie mit der geistigen Tätigkeit nicht identisch ist, kann sie als Motor dienen und großen Nutzen bringen.

### 2. Neugierde sozialer Art

Sie entwickelt sich aus einem sozialen Anreiz heraus. Wenn ein Kind erfährt, daß es genügend Material gibt, um seine Erfahrungen zu bereichern, wird es diese Möglichkeiten wahrnehmen. Ein Motiv für ein solches Vorhaben ist das Verlangen.

### 3. Neugierde geistiger Art

Die geistige Neugierde entsteht durch ein Interesse an Problemen, mit denen man sich beschäftigt. Auf der Suche nach einer Problemlösung entsteht eine positive geistige Kraft, die den Menschen zu weiterem Forschen anspornt (vgl. Dewey 1951, S. 35).

## 2.2.7 Denkschulung und Schule

Für die Denkschulung stellt sich die Frage nach den Methoden und Bedingungen des Denkens. Wenn man wie John Dewey "die Ansicht vertritt, daß das Denken ein bestimmter Bestandteil der geistigen Maschinerie ist, und Beobachtung, Gedächtnis und Phantasie sowie das Urteil des natürlichen Menschenverstandes über Mitmenschen und Dinge davon getrennte Funktionen sind" (Dewey 1951, S. 47), dann sollte man versuchen, das Denken mit Übungen, die extra für diesen Zweck konzipiert worden sind, zu schulen.

In dem vorangehenden Text hat sich herauskristallisiert, daß Denken nicht als ein isolierter Prozeß dasteht, sondern als ein Vorgang betrachtet werden muß, mittels dessen auf vielfältige Art Dinge z. B. beobachtet und gelesen werden. Diese rufen mit dem Anlaß zusammenhängende Gedanken hervor, die für die Entwicklung nützlich sind. Denkschulung bedeutet also, die Neugierde zu entwickeln, um dadurch die geistige Tätigkeit zu erweitern und durch Ermutigung das Forschen und Prüfen voranzutreiben. Die Methode hat die Aufgabe, Bedingungen den persönlichen Bedürfnissen angepaßt zu schaffen, damit die Beobachtungen laufend verbessert werden können.

Dem Lehrenden fällt daher eine doppelte Funktion zu. Einerseits muß er die Gewohnheiten des Lernenden genau kennen, andererseits muß der Lehrende erforschen,

wie der Lernende auf bestimmte Dinge reagiert. Er muß wissen, daß die Methode nicht nur das Planen zur Umsetzung geistiger Schulungen bedeutet, sondern auch das, was unbeabsichtigt geschieht. Der Lehrende muß nicht nur die individuellen und geistigen Operationen seiner Schüler erkennen, sondern auch den Einfluß des Schulumilieus auf diese Operationen mit einschließen. Dem entsprechend sollen Lehrmethoden von ihm entwickelt werden. John Dewey hat Einflüsse des Schulumilieus wie folgt gruppiert: "Erstens die geistige Haltung und die Gewohnheiten der Erwachsenen aus der Umwelt des Kindes, zweitens der Charakter seiner Studien, drittens die herrschenden pädagogischen Ziele und Ideale" (Dewey 1951, S. 49).

Der Einfluß der Gewohnheiten anderer können die Haltung des Lernenden beeinflussen. Ein praktisches Beispiel kann wirksamer sein als eine Belehrung. Der Lehrende darf durch seine Persönlichkeit nie den Lernenden in eine Abhängigkeit bringen und dadurch Gleichgültigkeit für die Sache hervorrufen. Es ist empfehlenswert, die Unterrichtsfächer nach Studiengebieten einzuteilen. Bei den geistigen Disziplinen besteht die Gefahr, daß sie von den realen Tätigkeiten des Lebens losgelöst werden.

Sowohl Lehrende als auch Lernende neigen häufig dazu, das logische Denken als etwas Abstraktes anzuerkennen und dadurch zu den praktischen Vorgängen eine Kluft entstehen zu lassen. Im Gegensatz dazu ist es immer ein Anliegen von John Dewey gewesen, die Trennung zwischen Theorie und Praxis aufzuheben.

Es ist ein Unterschied, ob man den Erwerb von Kenntnissen als ein Ziel sieht, oder ob sie als Bestandteil der Denkschule Gültigkeit haben. Aufgespeicherte Kenntnisse, die nicht zur Problemlösung beitragen, stehen später dem Denken nicht mehr zur Verfügung. Im Gegensatz dazu verfügt es über diejenigen Kenntnisse, die mit Hilfe des Verstandes erworben werden. Nur sie präsentieren das logische, wertvolle Gedankengut. In diesem Zusammenhang vertritt Dewey die Ansicht: "Geistige Tätigkeit muß sich auf Kenntnisse stützen" (Dewey 1951, S. 55).

## 2.3 Das logische Denken und seine Betrachtungsweise

Im folgenden Teil soll die Natur des Denkens zum Ausdruck kommen. Anhand eines Beispiels, das auf praktische Überlegungen aufgebaut ist, sollen die verschiedenen Denkprozesse analysiert werden:

Vor kurzem befand ich mich in der Stadtmitte, als ich mich plötzlich an einen notwendigen Termin an der Universität erinnerte, der um zwei Uhr am Nachmittag stattfinden sollte. Es war gerade halb zwei Uhr am Nachmittag. Nun überlegte ich, welchen Weg ich am besten in Anspruch nehmen könnte, um mein Universitätsziel pünktlich zu erreichen. Wenn ich den üblichen Weg mit der Straßenbahn zurücklege, würde ich mit Bestimmtheit zwanzig Minuten zu spät am Bestimmungsort ankommen. Somit blieb nur die U-Bahn als einziges schnelles Fahrzeug übrig, um zunächst zum Hauptbahnhof zu gelangen und von dort mit der S-Bahn weiterzufahren. Allerdings war keine U-Bahnstation in unmittelbarer Nähe. Schließlich kam mir der Gedanke, den Weg zum Bahnhof per Fuß zurückzulegen, um dann mit der S-Bahn weiterzufahren. Für dieses Vorhaben entschied ich mich und erreichte pünktlich um zwei Uhr am Nachmittag mein Ziel (vgl. Dewey 1951, S. 72)

Mit solchen Überlegungen, wie im Beispiel dargelegt, die aber nicht über die täglichen Erfahrungen hinausgehen, muß man sich ständig auseinandersetzen.

John Dewey hat in seinen Schriften zwei weitere Beispiele aufgezeigt: Einerseits "ein einfacher Fall von Reflexion, der auf Beobachtung aufgebaut ist", andererseits ein "Beispiel für reflektierendes Denken, das ein Experiment erfordert" (Dewey 1951, S. 72 f.).

Aus allen drei Beispielen wird ersichtlich, daß sie alle die gleichen Elemente besitzen. Es sind die fünf Stufen der Reflexion:

1. Begegnung einer Schwierigkeit
2. Abgrenzung der Schwierigkeit
3. Lösungsmöglichkeit
4. Hypothesenbildung
5. Bestätigung der Hypothese (vgl. Dewey 1951, S. 75 ff.).



### 1. Stufe

#### Begegnung einer Schwierigkeit

Der erste Schritt besteht darin, daß man einer Schwierigkeit begegnet, die man zu bestimmen versucht. Die Schwierigkeit des dargelegten Beispiels besteht darin, den Konflikt zwischen den vorhandenen Verhältnissen und dem angestrebten Ziel zu lösen. Die zeitliche Verabredung wunschgemäß einzuhalten, kann nicht in Einklang gebracht werden mit der tatsächlichen Zeit. Der Denkprozeß muß also die Aufgabe übernehmen, die Übereinstimmung zu koordinieren.

### 2. Stufe

#### Abgrenzung der Schwierigkeit

Die zweite Stufe dient dazu, den Charakter der Schwierigkeiten abzugrenzen. Durch Beobachtungen müssen Schwierigkeiten aufgedeckt werden. Der Unterschied zwischen einer wirklichen Reflexion und dem "unkritischen Denken" muß gegeben sein. (Dewey 1951, S. 78). Durch das kritische Denken können voreilige Schlüsse verhindert und somit das Urteil aufgeschoben werden. Es ist also wichtig, das Problem zuerst mal zu erkennen, bevor man nach einer Lösung sucht.

### 3. Stufe

#### Lösungsmöglichkeiten

Der Denkprozeß führt uns "von dem Gegebenen zu dem Nicht-Gegebenen" (Dewey 1951, S. 79). Dieser Vorgang kann durch seine Komplexität nur indirekt geregelt werden. Die Forderung nach weitreichenden Denkgewohnheiten und dem Ordnen jener Sinnesdata, von denen die Gedanken ausgehen, ist unerläßlich. Ein Ansatz für eine Lösungsmöglichkeit wäre eine Idee, eine Annahme, eine Vermutung oder eine Hypothese.

### 4. Stufe

#### Hypothesenbildung

Die Idee, die von einem bestimmten Gegenstand abgeleitet wird, nimmt ihren Ausgang. Nach eingehender Prüfung kann der Ansatz einer Idee jedoch wieder verworfen werden, wenn sich eine Nichtverwendung herausstellt. Durch richtige Überlegungen können Gedanken, die zuerst fremd erschienen, sich so verändern, daß sie zweckdienliche

Formen annehmen. Diese können sich dann zu einem zusammenhängendem Ganzen verbinden.

## 5. Stufe

### Bestätigung der Hypothese

Der letzte Schritt besteht darin, die vorgegebene Idee einem Experiment zu unterziehen. Zeigt sich, daß sich die Idee in der Praxis bewährt, dann ist die Bestätigung der Hypothese gegeben. Dieser Schluß hat Gültigkeit, solange keine widersprechenden Tatsachen angezeigt sind.

### 2.3.1 Die systematische Folgerung durch Induktion und Deduktion

Das Denken ist ein Ordnen von Tatsachen und Bedingungen. Die Tatsachen sind eine Sammlung von Rohmaterial, durch die das Denken angeregt wird. Wenn durch sie die Richtigkeit hergestellt werden soll, muß ein Ganzes stattfinden. Um dies aber herzustellen, müssen die Tatsachen genau abgegrenzt und ergänzende Beobachtungen vorgenommen werden. Dadurch können veränderte Bedingungen hergestellt werden.

Jede Reflexion enthält eine zweifache Bewegung. Die erste Bewegung ist induktiv, die zweite dagegen deduktiv. Ein vollständiger Denkakkt umschließt die induktive ebenso wie die deduktive Bewegung. Was ist für Dewey ein induktives Verfahren?

Dewey hat folgende wichtige Schlußfolgerung aus einer von ihm durchgeführten Analyse gezogen: Ein induktives Verfahren präpariert reales Material in dem Maße, daß es eine Beweiskraft besitzt in bezug auf eine gefolgerte Verallgemeinerung (vgl. Dewey 2002, S. 497). Die Operationen bereiten also das Material vor, die von Ideen gelenkt werden. Diese experimentell durchgeführten Operationen finden Übereinstimmung in Phänomenen, die real voneinander unabhängig sind, und überprüfen die aus unterschiedlichen Phänomenen resultierenden Ergebnisse.

Weiter bedürfen "die Operationen experimenteller Beobachtung, die standardisiertes Material präparieren, der Lenkung durch Begriffe" (Dewey 2002, S. 498). Bis der Begriff der Hypothese formuliert wird, werden Beobachtungen und Sammlungen von Daten weitergeführt. Dadurch werden Vorschläge angeregt, die bestimmte experimentelle Beobachtungen lenken.

### 2.3.1.1 Das Lenken der induktiven Bewegung

Wissenschaftliche Induktion umfaßt alle Prozesse, um das Zustandekommen von Ideen und Theorien zu unterstützen. Es müssen also die Tatsachen ausgewählt werden, die für die Entstehung von Gedanken und Ideen nützlich sind.

Diese Auswahl entsteht insbesondere

- durch Analysen, die das Unbedeutende ausschalten
- durch Sammeln von Wichtigem und Vergleichen von Fällen
- mit Hilfe des Experimentes in der Konstruktion von Tatsachen (vgl. Dewey 1951, S. 90).

In der Praxis muß man lernen, Unwichtiges von Wichtigem zu unterscheiden. Dies ist aber nicht wörtlich zu nehmen, denn alles, was man beobachtet, ist mit einer Bedeutung oder einer sinnlichen Wahrnehmung verschmolzen. In der Praxis bedeutet das, daß man alle Folgerungen ausschalten muß, die erfahrungsgemäß Irrtümer hervorheben, insbesondere solche, die ihren Ursprung in Gewohnheiten haben und die evtl. ein Eigeninteresse verfolgen.

Eine weitere wichtige Methode besteht darin, die Vervielfachung von Fällen zu kontrollieren. Wenn zum Beispiel die Qualität nicht übereinstimmt, dann versucht man, genügende Muster zu erhalten, welche die Basis für die Bewertung des Materials bilden. Mit einer solchen Vorgehensweise kann man den Wert der wissenschaftlichen Kontrolle bei der Anwendung der induktiven Methode erkennen. Sie geht von zahlreichen Beobachtungen aus. Denn eine Menge von Beobachtungen zu betrachten, erleichtert die Wahl, Folgerungen abzuleiten.

Bei der Prüfung von Fällen sind Unterschiede ebenso wichtig wie Übereinstimmungen. Vergleicht man Unterschiede, wo keine bestehen, so sind sie für das logische Denken wertlos. Wenn man aber dafür Sorge trägt, daß nach den Unterschieden ebenso sorgfältig geforscht wird wie nach den Aspekten der Übereinstimmung, dann kann der Beobachtende die Tatsachen, denen er gegenübersteht, bestimmen.



### **2.3.1.2 Die Veränderung des Experimentes durch Bedingungen**

Das Experiment ist zweifellos die bestmögliche Regelung von Bedingungen, wie die Beobachtung und das Erinnern getätigt werden. Man versucht, die Beobachtungen so zu gestalten, daß alle in ihr enthaltenen Faktoren sowie ihre Wirkung erkennbar sind. Ein solches Experiment der Beobachtung hat den andern gegenüber eine Reihe von Vorurteilen.

Es "vermeidet Mängel, die zurückzuführen sind

- a) auf Seltenheit
- b) auf Schwäche und Unscheinbarkeit (oder Intensität) und
- c) auf Starrheit der Tatsachen, wie wir ihnen meist begegnen" (Dewey 1951, S. 96).

Man muß allerdings sehr lange warten, um solchen Tatsachen zu begegnen, die man künstlich erzeugen kann. Selbst wenn man die Wirkungen der Elektrizität kennt, die ja alle durch die Natur gegeben sind, so sind sie aber in ihr so verborgen, daß man sie kaum beobachten kann.

Es gibt eine Menge von Methoden, die auf den unterschiedlichsten Wissensgebieten entwickelt worden sind, "um die Tatsachen der gewöhnlichen Erfahrung zu analysieren und zu prüfen, um der Gewohnheit entstammende und nicht folgerichtige Schlüsse zu vermeiden" (Dewey 1951, S. 98). Die induktive Forschung, gleich welche Mittel sie einsetzt, verfolgt als gemeinsames Ziel das Regeln von Gedanken, die auf indirektem Weg entstehen.

### **2.3.1.3 Das Lenken der deduktiven Bewegung**

Die systematische Regelung der Induktion hängt von der Kenntnis allgemeiner Prinzipien ab, die man deduktiv anwendet, damit man gewisse Fälle konstruieren und prüfen kann. Zum Beispiel ist eine Frage, die man richtig stellt, schon halb beantwortet, während eine ungenaue Frage unsicheres Verhalten auslöst. Deshalb muß eine deduktive Vorgehensweise angewendet werden, um die Frage fruchtbar zu machen.

Die Ideen treten zunächst unvollständig auf. Durch die Deduktion werden sie verarbeitet und so weit entwickelt, daß sie in ihrer Bedeutung vollständig sind. Ein Arzt vermutet das Krankheitsbild Typhus. Diese Vermutung entsteht aus den Tatsachen, denen er gegenübersteht. Aber er kann das Krankheitsbild durch gewisse Begleiterscheinungen sowie charakteristische Symptome verfolgen. Wenn der Arzt alle Aspekte für das

Krankheitsbild Thyphus entwickelt hat, so wird er mit weiteren Phänomen konfrontiert, die für das Krankheitsbild charakteristisch sind. Es enthält also durch die Entwicklung der Idee die Mittel, um weiter zu experimentieren. Die deduzierten Ergebnisse können mit den beobachteten verglichen werden. Da, wo ein System von Prinzipien vorhanden ist, die durch das Denken verarbeitet werden können, ist das Prüfen einer Hypothese komplett und hängt nicht vom Zufall ab.

Eines der Hauptziele der Wissenschaftsforschung besteht darin, für jedes Wissensgebiet eine Serie von Prinzipien zu schaffen. Dieser so geschaffene Zusammenhang kann so sein, daß unter bestimmten Bedingungen ein Prinzip das andere expliziert. Auf diese Art und Weise kann eine Erklärung durch gleichwertige ersetzt werden. In diesem Zusammenhang gilt für Dewey: "Definitionen, allgemeine Formeln und Klassifikationen sind Mittel, mit deren Hilfe wir Bedeutungen fixieren, denkend verarbeiten und bis in ihre weitesten Verzweigungen verfolgen" (Dewey 1951, S. 100). Sie dienen als Werkzeug, um eine Idee in ihrer Entwicklung zu unterstützen und ihre Anwendbarkeit auf bestimmte Tatsachen zu überprüfen.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß eine endgültige Prüfung deduzierter Ergebnisse durch eine experimentelle Beobachtung gegeben ist. Erst durch das Zusammentragen von Materialien sowie durch das Überprüfen des übereinstimmenden Ergebnisses kann man davon ausgehen, daß die Deduktion zu einem Schluß führt, der Gültigkeit hat. Für Dewey ist die Beobachtung ein wichtiger Aspekt, um zu neuen Erfahrungen zu gelangen. "Das Denken muß daher im Bereich der konkreten Beobachtung seinen Anfang nehmen, und auch wieder seinen Abschluß finden, wenn der Denktakt vollständig sein soll" (Dewey 1951, S. 101). Deduktive Prozesse sind daher Hilfsmittel, um den Erfahrungsraum zu erweitern.

### **2.3.2 Das Urteil**

Anhand eines Gerichtsurteiles sollen Deweys Schlußfolgerungen eines Experimentes erkenntlich gemacht werden. Das Urteil kann als der Abschluß eines Forschungsergebnisses bestimmt werden. Es hat einen realen Gehalt. Die Durchführung einer Gerichtsverhandlung ist oft eine problematische Situation, die ein Urteil erforderlich macht. Es entstehen Uneinigkeiten über das, was getan werden muß, damit ein Urteil gefällt werden kann. Das sogenannte Urteil ist also das Ergebnis einer Untersuchung (inquiry). Einerseits werden Aussagen über den bestehenden Tatbestand

gemacht, andererseits gibt es Rechtsregeln, um den Tatbestand zu bestimmen. Die Qualität des Vorganges hängt also von den für das ganze System ausgesuchten Regeln ab.

Das Konstrukt, das gesucht wird, um das Verfahren der Rechtsfindung zu leiten, ist ein Netz von Tatsachen und Beziehungen, welche die Konsequenzen klären. Das in diesem Zusammenhang erreichte endgültige Urteil ist die Beilegung des Falles, die in ihren "realen Konsequenzen wirksam" wird (Dewey 2002, S. 150). Darüber hinaus werden für zukünftige Fälle Regeln und Methoden festgelegt.

Dewey hat wie folgt eine Reihe von Thesen für eine Urteilsfindung aufgestellt:

1. "Das endgültige Urteil ist individuell" (Dewey 2002, S. 152).
2. Das Urteil hängt von der Bestimmung der Tatsachen und Überprüfung der Beweise ab
3. Das Urteil wird durch eine Entscheidung beschlossen.
4. Das Urteil unterliegt einer unterschiedlichen Bewertung.
5. Die Idee ist ein Instrument zur Urteilsbildung.

1. "Das endgültige Urteil ist individuell".

Mit dieser Aussage will Dewey hervorheben, daß "individuell", wie Dewey es gebraucht hat, nichts mit "Einfachheit (Unteilbarkeit) von Bestandteilen zu tun" hat. "Ganz im Gegenteil, jede Situation besitzt dann, wenn sie analysiert wird, eine gewisse Ausdehnung, da sie in sich verschiedene Merkmale und Beziehungen enthält, die trotz ihrer Unterschiedlichkeit ein einheitliches qualitatives Ganzes bilden" (ebenda). Die Bestimmung eines "Einzeldings" ist bei der Bestimmung einer Situation ein Mittel, um eine Situation in bezug auf das gestellte Forschungsproblem zu identifizieren.

2. Das Urteil hängt von der Bestimmung der Tatsachen und Überprüfung der Beweise ab  
Um also zu einem Urteil zu gelangen, sind zwei Aspekte, die unterschiedlich gewichtet werden, notwendig: "Das Prüfen der Beweise und die Wahl der gesetzlichen Bestimmungen" (Dewey 1951, S. 108). Beide Kriterien zusammen "bilden die "Tatsachen" und das "Gesetz" des Falles" (ebenda). Es sind also einerseits die Tatsachen zu bestimmen wie zum Beispiel die Idee, die für den Fall bedeutungsvoll ist. Andererseits müssen Erklärungen herangezogen werden, die für die Richtigkeit der Auslegung relevant sind.

Das Auswählen von Beweisen in einem Rechtsstreit ist ein wichtiger Aspekt in der Urteilsbildung. Zunächst müssen die Probleme erkannt werden, bevor man sich einem Urteil nähert. Dazu sind geordnete Denkgewohnheiten erforderlich. Jedes Geschehen beinhaltet Teilprozesse, die aber für die Beweislage unterschiedlich wichtig sind. Oft sind aufschlußreiche Merkmale unsichtbar. Deshalb ist die Eigenbeurteilung notwendig, die auswählt oder verwirft. Man sollte nur solche Dinge auswählen, die dazu dienen, eine Erklärung zu unterstützen. Doch wenn die ausgewählten Tatsachen im Denkprozeß keine Situation entstehen lassen, um sie richtig einzuordnen, dann sollten sie nochmals geprüft werden.

Für das Auswählen sowie für das Verwerfen gibt es keine bestimmten Regeln. Es hängt alles von der Urteilskraft des Urteilenden ab, der "das was Beweiskraft hat und bedeutsam ist, zu erfassen und das Übrige beiseite zu schieben" vermag (Dewey 1951, S. 109). Dazu sind Eigenschaften wie Wachsamkeit, Neugierde, Beweglichkeit erforderlich, während andere wie Dogmatismus, Vorurteile, Starrheit sich ungünstig auswirken.

Um aber auch richtig entscheiden zu können, müssen die richtigen Grundsätze ausgewählt werden. Das Auswählen der Tatsachen verfolgt das Ziel, "die Entwicklung und Durcharbeitung des Ansatzes zu kontrollieren" (Dewey 1951, S. 111).

Eine mögliche Erklärung muß stets hinterfragt und geprüft werden. Dazu greift man auf einen früheren Erfahrungsschatz zurück, aus denen Erfahrungen abgeleitet werden können. Setzt eine gewohnheitsmäßige Reaktion sofort ein, dann findet ein Erfassen der Bedeutung statt. Wenn aber die gewohnheitsmäßige Reaktion blockiert wird, dann sollten die in Frage stehenden Tatsachen nochmals geklärt werden.

### 3. Das Urteil wird durch eine Entscheidung beschlossen.

"Wenn das Urteil gebildet wird", stellt es eine Entscheidung dar (Dewey 1951, S. 112). Durch einen solchen Prozeß werden neben der Urteilsbildung auch Regeln oder Methoden für zukünftige Urteile festgelegt. "Die Bedeutungen werden verallgemeinert, sie werden logische Begriffe" (Dewey 1951, S. 113). Solange die akzeptierten Erklärungen nicht durch spätere Ereignisse widerlegt werden, werden Voraussetzungen für zukünftige Urteile geschaffen.

### 4. Das Urteil unterliegt einer unterschiedlichen Bewertung.

Die Bedeutungen, die als mögliche Problemlösungen vorgeschlagen werden, um weitere experimentelle Beobachtungen zu lenken, beinhalten die Prädikate in Urteilen. Wenn zum Beispiel eine Speise als süß eingeschätzt wird, wird eine Konsequenz antizipiert. Man

weist ihr eine bestimmte Verknüpfung in der Gesamtsituation zu, die einer experimentellen Operation bedarf. Wenn man aber sofort behauptet: Die Speise "ist süß", dann "ist die Behauptung logisch vorschnell und unbegründet. Die Antizipation hat logisch die Funktion, eine Operation experimenteller Beobachtung anzuregen und zu lenken" (Dewey 2002, S. 162).

Allerdings besteht häufig die Gefahr, daß die Prädikatsbedeutung sofort akzeptiert wird, weil sie als plausibel empfunden wird. Sie besitzt zwar eine logische Struktur, insofern als diese Methode eine Lösung darstellt, aber nicht die wahrheitsgemäße ist. Bei dieser Operation wird also kein Versuch unternommen, das Resultat zu überprüfen und inwieweit die realen Bedingungen wirklich zusammenhängen.

##### 5. Die Idee ist ein Instrument zur Urteilsbildung.

Wenn eine Situation unklar ist und wird ein Hinweis sofort angenommen, dann kommt es nicht zu einem Denkprozeß. In diesem Falle wird er abgeschnitten, und es kann somit kein echtes Urteil erfolgen. Wenn aber die mögliche Erklärung nicht umgehend akzeptiert, sondern der Forschungsprozeß weiter fortgesetzt wird, dann kann man zu einem wahren Urteil gelangen. Durch das Fortsetzen des Prüfens der nur vorläufigen Annahme wird die Bedeutung zur Idee. Für Dewey ist daher die Idee "eine versuchsweise gebildete, bedingt angenommene Bedeutung, die man verwendet, um zu sehen, wieweit sie geeignet ist, eine beunruhigende Situation zu erklären" (Dewey 1951, S. 113).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß das Urteil nach Dewey das Ergebnis einer Untersuchung ist, bei der die Aussagen über den Tatbestand ausgewertet, ausgewählte Rechtsregeln zur Bestimmung des Tatbestandes angewendet sowie das Auswählen und Prüfen von Beweisen mit hoher Qualität durchgeführt werden.

In Bezug auf die Theorie gibt es keine Existenzaussage, "die nicht entweder (1) als Material für die Lokalisierung und Begrenzung eines Problems operiert; oder (2) als Verweis auf eine Folgerung, die mit einem gewissen Grad an Wahrscheinlichkeit gezogen werden kann; oder (3) als Hilfe, um den Beweiswert einiger Daten abzuwägen; oder (4) als Stütze und Prüfung einer hypothetisch gezogenen Schlußfolgerung. An jedem Punkt muss eine Suche nach den relevanten Tatsachen stattfinden, genau wie bei der Durchführung einer beliebigen Forschung gegenwärtiger physischer Bedingungen; es müssen Kriterien für die Auswahl und Verwerfung als begriffliche Prinzipien für die Einschätzung des Gewichts und der Bedeutung vorgeschlagener Daten gebildet und Operationen des An- und Einordnens von Daten, die von systematisierten Begriffen abhängen, angewandt werden. Wegen dieser Tatsachen ist die Geschichtsschreibung ein



Beispiel für das Urteil als Klärung einer problematischen Situation durch Forschung" (Dewey 2002, S. 274).

### **2.3.3 Die Bedeutung**

Im vorhergehenden Text wurden die Beziehungen zwischen Urteilen und Schlüssen aufgezeigt. Im folgenden Kapitel werden die Funktion der Reflexion und der Erfassung der Bedeutung analysiert.

Jede Bedeutung muß erfaßt werden, d. h. eine Sache in einer wichtigen Situation zu erkennen. Für die Wissenschaftsforschung ist daher wichtig, die Bedeutung von Objekten und Geschehnissen zu erfassen und sie als ein großes Ganzes zu verstehen. "Es ist daher die eigentümliche Verknüpfung von Verstandenem und Nichtverstandenem, die das Denken herausfordert" (Dewey 1951, S. 124). Richtiges Denken hängt oft von einer Fülle von Erklärungen ab, die aus früheren Erfahrungen resultieren und auf die man im Bedarfsfall zurückgreifen kann.

Dewey weist in seinen Schriften auf das direkte und indirekte Verstehen hin, die durch ihre Wechselwirkung die geistige Tätigkeit beflügeln. Einerseits sind das Ding und seine Bedeutung eins aufgrund seiner Vertrautheit. Andererseits sind das Ding und seine Bedeutung so lange getrennt, bis eine Erklärung gefunden wird. Im ersten Fall ist das Verstehen unmittelbar direkt. Im zweiten Fall ist es indirekt, es kommt verzögernd zustande (vgl. Dewey 1951, S. 125). Der größte Teil der Sprachen hat deshalb zweierlei Wörter, um diese unterschiedlichen Arten von Verstehen auszudrücken. "Unsere geistige Tätigkeit besteht aus einer Wechselwirkung zwischen diesen beiden Arten des Verstehens" (Dewey 1951, S. 125). Jedes reflektierende Denken setzt ein Verstehensproblem oder ein nicht verstandenes Sinnesproblem voraus. Erst durch das Nachdenken kann man den Gehalt des Problems erkennen. Und trotzdem muß "irgendeine Bedeutung schon erfaßt sein, damit Denken stattfinden kann" (ebenda).

#### **2.3.3.1 Das Erfassen der Bedeutung**

Die große Vertrautheit, die Objekte in einer gewissen Zeit erlangt haben, sind ein Hindernis dafür, daß die spezifische Bedeutung nicht sofort erkannt wird. Um aber die Gewohnheiten der unmittelbaren Wahrnehmung auszubilden, muß man deutlich

unterscheiden, abgrenzen und Bedeutungen, die unveränderlich sind, verwenden. Durch praktische Handlungen kann man zu festen Bedeutungen gelangen. Durch eine typische Reaktion können Eigenschaften zum Vorschein treten, "die für das Objekt charakteristisch sind und die es von anderen Objekten unterscheiden, die eine andere Verhaltensweise zeigen" (Dewey 1951, S. 128). So lernen Kinder in der Regel nur mühsam, Farben zu unterscheiden, während Erwachsene damit kein Problem haben. Im Laufe der Zeit verbindet das Kind nur charakteristische Reaktionen mit bestimmten Objekten. Das Gelb wird zum Zeichen für eine Sonnenblume.

Unter Vertrautsein mit einer Bedeutung versteht man, daß man einem Objekt gegenüber eine bestimmte Reaktionsweise erworben hat, die ohne Reflexion gewisse Erwartungen erzeugt. Die diesbezügliche Erwartungshaltung grenzt die Bedeutung von Unbestimmtem ab. Aber durch häufiges unverändert bleibendes Auftreten erhält die Bedeutung Beständigkeit.

### **2.3.3.2 Begriffe und Bedeutung**

Unter Bedeutung versteht man: "der einem Wort entsprechende Gehalt. Er kann dinglicher oder abstrakter Art sein" (Brockhaus 1967, S. 445). Das Wort Begriff dagegen wird neben diversen Definitionen im allgemeinen als "der mit einem Wort verbundene logische Gehalt; die durch Abstraktion gewonnene Vorstellung von Gegenständen" definiert (Brockhaus 1967, S. 462).

Deweys Stellungnahme dazu ist folgende: "Jede Bedeutung, die genügend ausgeprägt ist, um direkt verstanden und leicht angewandt zu werden und durch ein Wort fixiert ist, stellt einen Begriff dar" (Dewey 1951, S. 131). Wenn das Denken Begriffe verwendet, so meinte Dewey nichts anderes als, daß man zu Schlüssen- und Urteilsbildungen Bedeutungen verwendet, sie gleichzeitig erweitert und präzise gestaltet. Die Bedeutung bleibt aber in ihrer Stabilität und Beständigkeit stets erhalten. Begriffe sind also gleichbleibende Bedeutungen und Instrumente zur Erkenntnisgewinnung. Beispielsweise entdeckt man einen hellen Flecken am Himmel. Ohne bestimmte Forschungsmethoden würde der Fleck nur das sein können, was er sinngemäß ist, also ein heller Fleck. Wenn man aber nach Forschungsergebnissen sucht, die aufgrund früherer Erfahrungen und unter Verwendung von Begriffen verfügbar sind, könnte das zu einem Ergebnis führen. Der Fleck kann durch verfügbare Begriffe als Komet erkannt werden. Wenn man zu dieser festen Bedeutung gelangt ist, wird sie ergänzt durch das sinnlich Wahrgenommene. Alles Wissen über Astronomie steht in diesem Zusammenhang zur

Verfügung. Dadurch wird die Bedeutung des Kometen nicht mehr isoliert, sondern sie wird eingegliedert in das ganze astronomische Wissenssystem. Dieses Beispiel läßt erkennen, daß die systematische Verwendung von Begriffen, denen sich das wissenschaftliche Denken bedient, eine wahre Lösung herbeiführen kann.

Begriffe sind wegen ihrer Verwendbar- und Anwendbarkeit allgemeingültig und nicht wegen der aus ihnen bestehenden Aspekte. Sobald die Bedeutung eines Dinges stattgefunden hat, ist sie ein Instrument für folgende Wahrnehmungen und zur Verständnisnahme für weitere Dinge. Auf diese Art und Weise wird die Bedeutung erweitert, um die Dinge mit einzuschließen.

Dewey unterscheidet zwischen bestimmten und unbestimmten Bedeutungen. "Durch Unbestimmtheit einer Bedeutung mißverstehen wir Menschen, Dinge und uns selbst" (Dewey 1951, S. 136). Ständige Irrtümer, die den Sinn verzerren, zählen zu den unbestimmten Bedeutungen. Aber wenn sie klar abgegrenzt sind, können die Mißverständnisse beseitigt werden.

Damit eine Bedeutung klar und verständlich ist, muß sie in sich abgeschlossen und herausgehoben sein. Eine Bedeutung mit diesen Eigenschaften bezeichnet Dewey als "Intension" (Dewey 1951, S. 137). Die Intension der Wörter Frau, Haus, Arbeit usw. ist die Bedeutung, die charakteristisch mit diesen Ausdrücken verbunden ist. Dies zeigt sich in der Definition der Wörter. Durch diese Genauigkeit der abgegrenzten Begriffe werden Gruppen von Objekten, die verwandte Bedeutungen implizieren, getrennt. "Die Bedeutung Fluß muß die Aufgabe erfüllen, Rhone, Rhein," ... "zu bezeichnen" trotz der ungleichen Flußlängen und Wasserbestände. Darunter dürfen keine Teiche oder Bäche verstanden werden.

"Durch die Extension werden bestimmte verschiedenartige Objekte herausgegriffen und zu einer Gruppe vereinigt" (Dewey 1951, S. 137). Die Intension wird also durch die Definition ausgedrückt. Dagegen "verdeutlicht die Trennung die Extension". Intension (Definition) und Extension (Klassifikation) sind korrelativ. Dewey hat es wie folgt zusammengefaßt: "Durch Definition und Klassifikation erhalten wir die Einzelbedeutungen. Sie zeigen uns an, auf was für eine Gruppe von Objekten sich die Bedeutung bezieht. Sie schaffen die Typen für das Ordnen der Bedeutungen. Wenn Bedeutungen, die wir auf diese Weise aus unseren Erfahrungen gewinnen, dazu dienen, diese Erfahrungen untereinander in Beziehungen zu setzen, so wird diese Gruppe von Bedeutungen zur Wissenschaft" (Dewey 1951, S. 138). Die Definitionen werden in die bezeichnende, erklärende und wissenschaftliche Kategorie eingestuft. Während die erste

und die dritte Bezeichnung für das logische Denken von großer Wichtigkeit ist, ist die zweite pädagogisch und sozial bedeutsam.

### 1. Bezeichnende Definitionen

Ein sehender Mensch kann ein richtiges Verständnis für die Bedeutung nur erlangen, wenn ihm bestimmte Dinge, die diese Eigenschaften besitzen, bezeichnet werden. Demgegenüber kann ein Blinder niemals ein Verständnis für die Bedeutung z. B. von Farben erlangen. Diese Methode, indem man eine Bedeutung abgrenzt, kann bezeichnend genannt werden, indem man eine bestimmte Haltung dem Objekt gegenüber hervorruft. Diese Vorgehensweise ist bei allen Sinnesmodalitäten notwendig.

### 2. Erklärende Definitionen

Wenn eine Menge von Bedeutungen vorhanden ist, die beschreibend oder direkt herausgestellt werden soll, dann kann das mittels Sprache geschehen. Man kann einer Person eine Farbe, die zwischen weiß und beige liegt, erklären. Ebenso kann ein Hund beschrieben werden, indem man bereits bekannte Hunderassen auswählt und sie mit Eigenschaften der Größe und Fellarten verknüpft. Ein großer Schatz von Bedeutung kann einem insofern zur Verfügung stehen, indem man bekannte Bedeutungen verwendet und sie verbindet (vgl. Dewey 1951, S. 139).

### 3. Wissenschaftliche Definitionen

Für die wissenschaftliche Definition gelten kausale und genetische Zusammenhänge als charakteristischen Grundstoff. Die Aspekte, welche die Definition herausgreift, sind nicht zum Verständnis da, warum ein Objekt eine bestimmte Bedeutung und bestimmte Eigenschaften in sich birgt. Die wissenschaftliche Definition stellt einfach fest, daß sie vorhanden sind. "Kausale und genetische Definitionen - deren sich die Wissenschaft bedient - machen die Art, wie ein Ding konstituiert ist, zum Kriterium seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gattung von Objekten und erklären damit, warum es die für die betreffende Klasse charakteristischen, gemeinsamen Züge aufweist" (Dewey 1951, S. 140).

Aber was ist der Unterschied zwischen kausaler und beschreibender Definition? Wenn man eine auf diesem Gebiet erfahrene Person befragt, was sie unter Metall versteht, dann werden vorzugsweise die Eigenschaften genannt, die ein bestimmtes Metall erkenntlich machen wie zum Beispiel die Schwere des Gewichtes, der Glanz der Oberfläche sowie Eigenschaften der Verschmelzung durch Hitze. Die wissenschaftliche Definition von Metall lautet allerdings wie folgt: "Ein Metall ist ein chemisches Element, das mit

Sauerstoff eine Verbindung eingeht und dabei eine Base bildet, das heißt eine Verbindung, die mit Säure zusammen ein Salz bildet" (Dewey 1951, S. 141). Diese Definition bezieht sich auf Eigenschaften, wie Dinge kausal miteinander verbunden sind und nicht auf direkt wahrgenommene und nützliche Eigenschaften. Vielmehr wird durch die Begriffe ausgedrückt, wie Dinge von einander abhängig und unter einander beeinflussbar sind und nicht statische Eigenschaften hervorheben. Nur ein wechselnder Prozeß, in dem die Dinge verknüpft werden, kann ein sicheres Wissen vermitteln.

### **2.3.4 Konkretes und abstraktes Denken**

Im Unterricht wird oft die These vom Konkreten zum Abstrakten angewandt. Aber wie soll dieser Weg beschaffen sein? Jeder Umgang mit Dingen setzt Folgerungen voraus. Sie regen an, versuchen zu erklären, wollen etwas beweisen, was für wahr gehalten wird. Konkret besagt, daß die Bedeutung von anderen direkt verstanden werden kann. Wenn man das Wort Stuhl hört, dann verbindet man damit eine direkte Bedeutung. Dinge, die unmittelbar mit dem Alltagsleben wie Garten, Haus, Obst usw. verbunden sind, sind ebenso konkret wie auch Dinge wie Gartengeräte, Werkzeuge, deren Sinn man aber nicht so schnell erfassen kann. Im Gegensatz dazu ist das Theoretische abstrakt. Der Wissenschaftler ist der abstrakte Denker, der die praktische Verwendung ausschließt. Dewey hat den Begriff konkret sowie abstrakt wie folgt definiert: "Wenn das Denken als ein Mittel verwendet wird, wenn es sich auf ein Ziel, ein Gut, einen Wert richtet, der vom Denken unabhängig ist, dann ist es konkret, wenn es nur dazu dient, den Denkprozeß weiterzuführen, dann ist es abstrakt" (Dewey 1951, S. 146).

Deweys pädagogischer Grundsatz ist der, daß konkretes Denken sich auf Handlungen bezieht. Man beginnt mit dem Konkreten, stellt das Tun in den Vordergrund und wählt dazu Gegenstände aus, die das praktische Umfeld hergibt. Gegenüber dem konkreten hat das abstrakte Denken zwar ein Ziel, aber das Denken für dieses Ziel ist "keine höhere Form der geistigen Tätigkeit als das Praktische" (Dewey 1951, S. 151). Sie entspricht auch nicht der Anlage der höheren Anzahl der Schüler. Daher sollte in der Erziehung die individuelle Verschiedenheit der Schüler berücksichtigt werden. Da aber in allen Menschen zwei Anlagen vorhanden sind, sollten beide aktiviert werden und in enger Wechselwirkung zueinander stehen.



### 2.3.5 Empirisches und wissenschaftliches Denken.

Empirisches Denken hängt von früheren Gewohnheiten ab. Erfahrungen haben gezeigt, daß bestimmte Mittel, falls gewisse Symptome vorhanden sind, zu Ergebnissen führen. So kommen Wettervorhersagen auf rein empirischem Wege zustande. Empirisches Denken führt aber leicht zu falschen Ansichten. Ebenso beruhen empirische Schlüsse nicht auf einer wissenschaftlichen Grundlage, sondern sie sind vom Zufall abhängig.

Im Vergleich dazu ist die wissenschaftliche Methode eine andere. Sie geht von Einzeltatsachen aus anstelle von Zufällen. Die empirische Vergleichsmethode ist also passiv, von äußeren Dingen abhängig und dem Zufall unterworfen. Deshalb wird der aktiven und experimentellen Methode der Vorzug gegeben. Dabei können schon wenige Beobachtungen dazu führen, eine Hypothese oder Theorie zu entwickeln. Solch ein Experiment ist eine Vorgabe für eine wissenschaftliche Überlegung (vgl. Dewey 1951, S. 159 f.).

Erfahrung kann sich einerseits auf die empirische, andererseits auf die experimentelle Haltung beziehen. Die Aufgabe der Erziehung ist für Dewey eine Erweiterung der Erfahrung. "Die Erziehung erfaßt das Individuum, während es noch plastisch ist, ehe es durch isolierte Erfahrungen so verhärtet, daß seine Denkgewohnheiten unabänderlich empirisch geworden sind" (Dewey 1951, S. 165).

### 2.3.6 Die Qualität des Denkens

"Alles Denken setzt ein mit einem vagen Gefühl, mit einer Ahnung, daß es die Dinge so oder so sind, mit einer Intuition der zugrunde liegenden Qualität einer Situation", wie es Dewey bekräftigt (Qualitative Thought, in: J. Dewey, On Experience, Nature and Freedom, a. a. O. S. 184, zit. nach Götz 1970, S. 112).

Der Gedanke beruht meistens auf einem qualitativen Hintergrund, auf einer qualitativen Erfahrung, von denen Denkprozesse nicht nur ausgehen, sondern auch Schlüsse für eine Beweislage gezogen werden können. Würde Denken nicht geleitet und von einer durchdringenden Qualität, die es möglich macht, über Probleme nachzudenken, dann wäre Denken ein "Tappen im Dunkeln" oder ein "bloßes Rätselspiel". Dieser Qualität wird man nicht als solcher bewußt, "sondern als Hintergrund, Faden, direkter Fingerzeig in allem, was wir ausdrücklich denken. Denn das, was ausdrücklich gedacht

wird, sind seine Unterscheidungen und Relationen" (Qualitative Thought, in: J. Dewey, On Experience, Nature and Freedom, a. a. O., S. 182, zit. nach Götz 1970, S. 113).

Der richtige Weg des Denkens muß von einer qualitativen Situation geleitet werden. Dieser Denkweg kann nur über diskursives Denken gelenkt werden und nur mit dem Urteilsprozeß enden. "Urteilen ist nicht eine mechanische Assoziation isolierter Einheiten - Subjekt und Prädikat - , die durch eine Kopula verbunden werden, sondern die Einführung von Unterscheidungen und Relationen in einer Situation" (ebenda). Dem Urteilsakt liegt nicht ein Gegenstand mit einer Bedeutung an sich zugrunde, sondern eine komplexe Qualität, die noch nicht bestimmt ist. Die Qualität hat als Teil ihrer o. g. komplexen Qualität eine Bewegung, deren Bestimmung der Richtung im Urteilsakt erfolgt.

## **2.4 Die Denkschulung**

Im vorliegenden Kapitel sollen die Zusammenhänge zwischen Denken und Handeln betrachtet werden.

### **2.4.1 Denken und Handeln**

Aktivität und Denken sind eng miteinander verknüpft. Diese Verbindung wird schon beim Säugling sichtbar. Er hat zunächst das Problem, seinen Körper zu beherrschen und ihn an die soziale und materielle Umgebung anzupassen. Um aber einen solchen Prozeß voranzutreiben, ist ein Denkakt erforderlich. Aber nicht nur die Beherrschung seines Körpers in den ersten Monaten ist für das Kind äußerst wichtig, sondern auch seine soziale Anpassung. Im Umgang mit den Eltern und anderen Bezugspersonen lernt es Zeichen erkennen wie das Stillen von Hunger usw.. Wenn man ein Kind in der Entwicklung beobachtet, so kann man feststellen, daß seine soziale Anpassung durch eine Nachahmung geschieht. Aber ein Kind lernt selten durch einen Nachahmungstrieb. In Wirklichkeit verbirgt sich hinter der sogenannten Nachahmung eine Methode der Beobachtung, Experimentierung, die nur durch einen Denkprozeß ausgelöst und begleitet wird.

### **2.4.2 Die Sprache als ein nützliches Werkzeug für den Denkprozeß**

Dewey hat für die Beziehung zwischen Sprache und Denken drei unterschiedliche Auffassungen:

1. Die Gleichsetzung von Sprache und Denken
2. Der Gebrauch der Wörter als Hülle oder Gewand
3. Die Notwendigkeit der Sprache für das Denken und ihre Vermittlung (vgl. Dewey 1951, S. 181 ff.).

Sprache umfaßt nicht nur das gesprochene Wort, sondern all das, was man als Zeichen verwendet, z. B. Bilder und Darstellungen. "Nicht die Objekte selbst, sondern die Bedeutungen sind der Inhalt des Denkens" (Dewey 1951, S. 182). Damit aber die

Bedeutung verstanden werden kann, muß sie sinnlich erfaßt werden. Ohne das Erkennen der Bedeutung sind die Dinge nur Reize.

Sinnlich Erfahrenes, das die Aufgabe hat, Bedeutungen zu vermitteln, nennt Dewey Zeichen oder Symbol (vgl. Dewey 1951, S. 182). Dazu ein Beispiel:

Wenn eine Frau auf eine andere zugeht, um sie aus dem Kaffeehaus zu weisen, dann ist ihre Bewegung kein Zeichen. Aber ihre Bewegung wird dann zum Zeichen, wenn die Frau auf die Türe zeigt oder das Wort "hinaus" ausspricht. Neben den Zeichen, die Bedeutungsvermittler sind, existieren die natürlichen Zeichen, die allerdings großen Beschränkungen unterliegen. Oft führen sie in die Irre. Erfahrungen zeigen, daß ein junger Hund, dem Essen gezeigt wird, sich nicht mit dieser Tatsache beschäftigt, sondern die zeigende Hand beobachtet. Die natürlichen Zeichen sind nicht positiv zu bewerten, weil sie ursprünglich nicht dazu bestimmt sind, als Zeichen zu fungieren. "Gebärden, Laute, geschriebene und gedruckte Zeichen sind sinnlich wahrnehmbare Ausdrucksformen, aber ihr unmittelbarer Wert für die Sinne wird absichtlich dem Wert untergeordnet, den sie als Vertreter von Bedeutungen erworben haben" (Dewey 1951, S. 183). Daher sind beabsichtigte Zeichen für den Denkprozeß notwendig. Die Tatsache aber ist, daß die Worte oftmals unbeabsichtigt die Bedeutung verändern. Ein Zeichen kann übertragen und wieder verwendet werden, was urteilen und folgern möglich macht. Zeichen haben nicht nur die Aufgabe, Einzelbedeutungen abzugrenzen, sondern auch die Bedeutungen zueinander in Beziehung zu setzen. Durch Worte werden Sätze gebildet, die diese Aufgabe erfüllen. Durch den Satz nehmen wir einen Akt des Bestimmens und Klassifizierens vor, welcher der Logik folgt. Dewey vertritt dazu folgende Meinung: "Die hauptsächlichsten Klassifikationen, die das Betriebskapital des Denkens bilden, verdanken wir unserer Muttersprache" (Dewey 1951, S. 187).

#### **2.4.2.1 Der Sprachenmißbrauch**

"Lernen richtig verstanden, heißt für Dewey nicht Dinge lernen, sondern die Bedeutung der Dinge" (ebenda). Diese Aussage besagt, daß der Prozeß die Verwendung von Zeichen im genetischen Sinne erfordert.

Im vorhergehenden Text wurde schon darauf hingewiesen, daß Symbole etwas Besonderes sind, Dinge, die sinnlich erfaßt werden. Nur ihre Bedeutung macht sie zu Symbolen, die aus der Erfahrung mit den Dingen gewonnen werden. Niemals kann durch das alleinige Wort ein Sinn verständlich gemacht werden. Die Sprache neigt dazu, das reflektierende Denken anzuhalten. Allein durch Wortkombinationen können zwar neue

Ideen vermittelt werden, die allerdings begrenzt sind. So werden fremde Ideen als die eigenen übernommen. Oft führen Wörter durch wiederholte Anwendung zu einer Reaktion ohne Sinnerfassung. Diese Vorgehensweise birgt in sich die Gefahr, daß die Einstellung der Schüler mechanisch statt denkend wird.

#### **2.4.2.2 Die Sprache als Lehrgegenstand**

Welchen positiven Stellenwert hat die Sprache?

Für Dewey ist die Sprache "der Ausdruck des Denkens" (Dewey 1951, S. 190). Sie erfüllt verschiedene Funktionen. Die Sprache beeinflusst die Handlungen anderer durch das Ausdrücken eines Gedankens, Wunsches oder Gefühls. Im weiteren hat sie die Aufgabe, mit anderen Personen in soziale Kontakte zu treten und als Gedankenträger zu fungieren.

Eine weitere Unterscheidung findet im praktischen, sozialen und geistigen Gebrauch der Sprache statt. Wie ist diese Vorgehensweise zu betrachten? Die mündlichen und schriftlichen Ausdrucksweisen dienen zunächst den praktischen und sozialen Zwecken. Diese sollten gelenkt werden und zur Förderung der geistigen Tätigkeiten dienen. Wie kann man dieses Ziel erreichen? Die Sprachgewohnheiten müssen so verändert werden, daß die Sprache zu einem beweglichen Werkzeug des Geistes wird. Sie sollten so beeinflusst werden, daß herkömmliche Redewendungen durch Ideen ersetzt werden, die klar formuliert werden. Um dieses Resultat zu erreichen, muß der Wortschatz der Schüler erweitert, seine Terminologie exakter ausgewählt und die zusammenhängende Rede verbessert werden. Um aber den Wortschatz zu erweitern, müssen zunächst die Begriffe erweitert werden, was einerseits durch eine Erweiterung des geistigen Kontaktes mit den Dingen möglich ist. Andererseits leitet man die Bedeutung der Wörter aus dem Zusammenhang ab. Gewöhnlich unterscheidet man zwischen einem aktiven und passiven Wortschatz. Ersterer umfaßt Wörter, die mit Verstand ausgesucht werden, dagegen besteht letzterer in der Erfassung des Sinnes. Ein geringer Wortschatz kann aus einer beschränkten Erfahrung, aus einer ungenauen Denkweise und aus wenig sozialen Kontakten resultieren. Ein erweitertes, geistiges Blickfeld des Schülers und gut gewählte Lektüre sind Voraussetzungen, diesem Übel entgegenzutreten.

Die Unterscheidung von Zungenfertigkeit und Beherrschung der Sprache muß klar herausgestellt werden. Präzision in der Ausdrucksweise sollte erfolgen. Sie ist ebenso wichtig wie eine Wortschatzerweiterung. Für viele Personen sind Tiere eben nur Tiere



und werden nicht nach ihren zugehörigen Gruppen unterschieden. Diese ungenaue Abgrenzung der Begriffe ist oft irreführend. Um der Irreführung entgegenzutreten, sollen Ausdrucksweisen präzisiert werden. "Wörter werden einerseits verwendet, um Beziehungen auszudrücken, andererseits um hochspezialisierte Merkmale zu bezeichnen" (Dewey 1951, S. 195). Das abstrakte Denken beeinflusst den ersten Prozeß, das konkrete Denken den zweiten. Jeder Wortschatz des Lernenden bringt eine Einengung sowie eine Erweiterung von Wörtern und ihrer Bedeutung mit sich. Dewey hat darauf hingewiesen, daß man einfache Begriffe der Alltagssprache mit neuen isolierten Bedeutungen überdeckt (vgl. Dewey 1951, S. 195).

Fachausdrücke haben im Wortschatz ebenfalls einen hohen Stellenwert. Durch sie werden Bedeutungen präzise fixiert. Die Fachausdrücke können Ideen fixieren. Deshalb ist es ratsam, Bedingungen herzustellen, die eine wirkliche Verwendung von exakten Ausdrücken erfordern.

#### **2.4.3 Zusammenfassung**

Dewey hat wichtige Aussagen gemacht, die für das Verständnis des Erziehungsprozesses relevant sind.

Er verfolgt den Weg und das Ziel, um über das Denken zu einem Urteil zu gelangen. Aber jedes Urteil benötigt eine Beweislage, die zu erbringen ist. Die Bedeutungen können zu einem wissenschaftlichen Faktor werden, wenn die aus der Erfahrung gewonnenen Bedeutungen untereinander in Beziehung gesetzt werden.

Dewey hat das konkrete und abstrakte Denken klar unterschieden. Er hat dem konkreten Denken zwar den Vorzug eingeräumt, jedoch darauf hingewiesen, daß eine wechselseitige Befruchtung beider Denkart sinnvoll ist.

Dewey geht des weiteren in seinen Schriften auf das empirische Denken ein. Diese Art von Denken beruht auf früheren Gewohnheiten wie z. B. die Wettervorhersage, die aber nicht wissenschaftlich begründet sind und deshalb zu falschen Ergebnissen führen. Für die Erziehung ist diese Methode also nicht akzeptabel.

Denkschulung und Aktivitäten sind eng miteinander verknüpft. Das betrifft sowohl den Umgang mit dem Körper als auch die soziale Anpassung. Die Sprache ist dabei ein

wichtiges Hilfsmittel, das in ihrer Oralität zum Ausdruck kommt, aber ebenso als Zeichen ihre Verwendung findet. Für Dewey ist die Sprache ein Ausdruck des Denkprozesses. Sie hat eine Kommunikationsfunktion. Um aber einer nützlichen Kommunikation entgegenzuwirken, müssen Sprachgewohnheiten verändert werden. Dazu ist eine Präzision der Ausdrucksweise ebenso wichtig wie eine Erweiterung des Wortschatzes. Die Zahl der Fachausdrücke muß erweitert werden, wenn das Denken exakter werden soll. Ein Fachausdruck dient ja dazu, eine Bedeutung genau zu fixieren. Das heißt, wenn die Idee verstanden ist, kann eine präzise Ausdrucksweise erfolgen. Sprache verbindet, ordnet, wählt aus und fixiert.

Dewey ist von Hegel ausgegangen. Die Dynamik der Geistesphilosophie von Hegel, die als eine Kontinuität aufzufassen ist, ist bei ihm überall spürbar wie zum Beispiel Natur, Individuum, Gesellschaft und Geist. Insbesondere werden im Denkprozeß Deweys Grundthesen sichtbar. Denken ist für ihn ein Fürwahrhalten. Ein Denkprozeß ist ein Vorgang, in dem gegebene Tatsachen die Gedanken auf andere Tatsachen lenken. Zunächst ist der Denktakt ein planloses Dahinfließen. Erst beim Auftreten von Problemen werden die Gedanken zielgerichtet geleitet und das angesteuerte Ziel regelt den Denkprozeß. Da der Denkprozeß sowohl zu richtigen als auch zu falschen Resultaten führen kann, ist eine diesbezügliche Lenkung unumgänglich.

Das Denken wird ebenfalls vom Einfluß der Umwelt geprägt. Dadurch entstehen falsche und richtige Ansichten, die aber durch Kontrollen der Verhältnisse und Disziplinen der Gewohnheiten in die richtige Bahn gelenkt werden können. Das Falschdenken bezieht sich ebenso auf den Aberglauben wie auf Francis Bacons Trugbilder und auf Personen, die ein Eigeninteresse verfolgen.

Eine Denkschulung ist für Dewey unabdingbar. Dazu sind Hilfsmittel zielgerichtet einzusetzen. Bei einem wertvollen Denkprozeß wird die Annahme eines Schlusses erwogen. Doch bevor man eine endgültige Entscheidung trifft, erfolgt ein Akt des Prüfens. Die Schnelligkeit des Denkens, das Ordnen der geistigen Tätigkeiten sowie das Vorhandensein eines umfangreichen Erfahrungsbestandes wird hinterfragt. Die Neugier, die Dewey in drei Stufen aufgezeigt hat, beeinflusst das Denken. Dieses darf aber nicht als ein isolierter Prozeß betrachtet werden, der eine Kluft zu den praktischen Vorgängen entstehen läßt. Dewey besteht darauf, die Trennung zwischen Theorie und Praxis aufzuheben.

In den hier interpretierten Schriften "Wie wir denken" hat Dewey mehrere Beispiele dazu aufgezeigt: Solche, die auf praktischen Überlegungen aufgebaut sind, Fälle des reflektierenden Denkens, die auf Beobachtungen basieren sowie die, die ein Experiment erfordern. Alle diese Beispiele enthalten Elemente, die für alle Typen gleich sind. Es sind die fünf Stufen des Denkens: Das Begegnen einer Schwierigkeit, seine Abgrenzung, die Möglichkeit einer Lösung, Hypothekenbildung sowie ihre Überprüfung.

Durch wechselseitige Prozesse der Induktion und Deduktion werden Kontrollen in der Beweisführung durchgeführt. Während das Lenken in der induktiven Bewegung indirekt geschieht, hat die deduktive Bewegung die Aufgabe, bestimmte Fälle für die Induktion zu prüfen und zu konstruieren. Sie ist somit ein Werkzeug zur Erweiterung des Erfahrungsraumes.

Deweys Forderung geht dahin, daß die Schüler in die Lage versetzt werden, sich ein gutes Urteil zu bilden. Diese Anforderung stellt er über die Vermittlung von hochspezialisierten Kenntnissen. Der Weg führt über das Denken und Erkennen sowie die daraus resultierende Schlußfolgerung.

Ein wichtiger Aspekt für den Denkprozeß ist die Bedeutung. Das Erfassen und Erkennen von Bedeutungen, die aus den Erfahrungen heraus gewonnen werden, schaffen die Basis für die Wissenschaftsforschung. Man gelangt zu einer festen Bedeutung über das praktische Handeln. Deweys pädagogische These ist die, daß konkretes Denken sich auf Handlungen bezieht. Denken ist bei Dewey immer eine Form des Handelns. "Aber es ist eine intelligente, schöpferische Handlung" (Dewey 1951, S. XIV).

## 2.5 John Deweys Theorie der Erfahrung

Dewey hat die Theorie der Erfahrung als Erziehungsgedanke in den Mittelpunkt gestellt. Was hat ihn zu dieser Idee veranlaßt? Dewey hat die überlieferte Erziehung abgelehnt. Wenn dies geschieht, muß ein Pädagoge in der Lage sein, eine neue Form zu finden, die dem Erziehungsproblem Abhilfe verschafft. Dewey hat diese Aufgabe als eine Herausforderung angesehen. Er war fest davon überzeugt, daß eine echte fruchtbare neue Erziehung durch Erfahrung entstehen kann. Aber nicht alle Erfahrungen sind für den Erziehungsprozeß nützlich. Negativ beurteilt Dewey sie dann, "wenn sie eine Hemmung oder Stockung im Prozeß der Erfahrung bewirkt" (Dewey 1963, S. 38). Erfahrungen können also eine negative Auswirkung haben, wenn sie keine Einheit hervorrufen. Obwohl jede einzelne Erfahrung lebendig, interessant, also positiv erscheinen kann, verbergen sich doch hinter ihrer Zusammenhanglosigkeit negative Verhaltensformen, die verhindern, künftige Erfahrungen richtig einzuordnen. Dewey hat aus den damaligen Kenntnissen der Erfahrung die Einsicht gewonnen, daß diese zum größten Teil falsch waren. Manche Schüler wurden in ihrer Lernweise, die mehr Drill als Fertigkeit bedeuteten, negativ beeinträchtigt. Stumpfe Paukerei, langweiliges Erleben waren an der Tagesordnung. Jedoch fehlte es nicht an Erfahrung. Somit tritt die Frage auf, welche Qualität man einer Erfahrung beimessen muß, denn das eine Ziel der Erziehung, so Dewey, "besteht in der Verbesserung der Qualität der Erfahrung" (Dewey 1986, S. 65). Wenn man von einer Erfahrungsqualität im Sinne von Dewey spricht, denkt man an zwei Aspekte: Einerseits ob eine Erfahrung eine angenehme oder unangenehme Seite zeigt, andererseits ob sie einen Einfluß auf eine spätere Erfahrung hat. Während die erste Art der Erfahrung leicht zu beurteilen ist, muß der zweite Aspekt der Erfahrung näher betrachtet werden. Dem Erzieher fällt diesbezüglich eine besondere Aufgabe zu. Sie besteht darin, solche Erfahrungen bereitzustellen, die den Schüler zum Handeln aktivieren, um fruchtbare, schöpferische und erstrebenswerte Erfahrungen zu machen. Je endgültiger und aufrichtiger von Dewey die Überzeugung gewonnen wird, "daß Erziehung eine Entwicklung von, durch und für Erfahrung ist, desto wichtiger ist es, daß man eine klare Definition der Erfahrung hat" (Dewey 1963, S. 41). Daraus läßt sich schließen, daß die fortschrittliche Erziehung einer Theorie bedarf, die auf einer Erfahrung aufgebaut ist. Aber wie kann das geschehen? Es müssen neue Kriterien entwickelt werden, z. B. das Zusammenstellen von Materialien und Planen von Methoden. Alte Ordnungsprinzipien müssen neu überdacht werden und durch soziale Beziehungen ersetzt werden, die ein humanes Miteinander verkörpern. Nur so können Deweys Forderungen nach neuer Erziehung Rechnung getragen werden.

### 2.5.1 Die Kriterien der Erfahrung

Der Erzieher darf nicht von der Annahme ausgehen, daß der Heranwachsende in einem genügenden Maß an Erfahrung verfügt, die er sich im außerschulischen Bereich aneignen kann. Deshalb hat Dewey im Jahre 1894 die Laborschule der Universität von Chicago gegründet, um die Umgangserfahrungen, die Erfahrungen aus erster Hand ("firsthand experience"), die infolge der Industrialisierung und dadurch bedingte Verluste der familiären Erfahrungen für die Kinder hervorgerufen wurden, in sein Erziehungskonzept zu integrieren. Wenn ein solches Konzept gelingen und ein Wegweiser für eine neue Erziehung werden soll, sind Erfahrungswerte aus praktischen Handlungsprozessen für Dewey die Voraussetzung für ein evolutionäres Erziehungskonzept. Die beiden wichtigsten pädagogischen Kriterien der Erfahrung sind die Wechselwirkung und die Kontinuität.

#### 2.5.1.1 Wechselwirkung

Das erste wichtige Kriterium der Erfahrung ist die Wechselwirkung.

"Der Begriff der "Wechselwirkung" bezeichnet das zweite Hauptprinzip der Interpretation einer Erfahrung in ihrer erzieherischen Funktion und Macht. Er schreibt sozusagen beiden Seiten der Erfahrung gleiche Rechte zu - den gegenständlichen und den zuständlichen Bedingungen. Jede normale Erfahrung ist ein Wechselspiel dieser beiden Komponenten der Erfahrung. Zusammen genommen oder in ihrer Wechselwirkung bilden sie das, was wir "Situation" nennen" (Dewey 1974 , S. 264).

Der Mensch lebt immer in einer Vielzahl von Situationen. Es findet eine Wechselwirkung zwischen einem Individuum und seiner Umgebung statt. Eine Erfahrung wird immer bestimmt durch eine Interaktion zwischen einem Menschen und seiner Umwelt. Die Umwelt ist das "Insgesamt der Bedingungen, die mit persönlichen Bedürfnissen, Wünschen, Zwecken und Fähigkeiten in Wechselwirkung stehen", damit Erfahrung überhaupt entstehen kann (Dewey 1986, S. 291). Die überlieferte Erziehung vernachlässigte das Prinzip der Wechselwirkung. Die innerlichen Faktoren, die bei der Bestimmung der Erfahrung mitwirken, fanden zu wenig Beachtung. Manche Pädagogen vertraten sogar die Meinung, daß Erfahrung nur dann Erfahrung sein könne, "wenn die objektiven Bedingungen den subjektiven Bedingungen untergeordnet werden" (Dewey 1986, S. 289). Dewey vertritt aber in diesem Zusammenhang die Ansicht, daß den objektiven und den internen Bedingungen gleiche Rechte zuerkannt werden.



"Wo immer es Leben gibt, ist Verhalten Tätigkeit. Damit das Leben sich erhalten kann, muß diese Tätigkeit sowohl kontinuierlich als auch an die Umgebung angepaßt sein. Diese Anpassung ist weiterhin nicht etwas rein Passives" (Dewey, Bentley 1963, S. 84). Das Leben wird aber nicht als ein Anpassungsprozeß, sondern als ein Interaktionsprozeß gefaßt, als ein wechselseitiges Tun und Erleiden. So ist Wechselwirkung von Mensch und Umwelt die primäre Tatsache, die grundlegende "Kategorie" (Dewey, Bentley 1963, S. 87). "Der Organismus wirkt entsprechend seiner eigenen einfachen oder komplexen Struktur auf die Umgebung. Als Folge wirken die in der Umgebung hervorgerufenen Wandlungen auf den Organismus und seine Tätigkeiten zurück. Das Leben erfährt, erleidet die Folgen seines eigenen Verhaltens. Die enge Verbindung zwischen Tun und Erleiden formt das, was wir Erfahrung nennen" (Dewey, Bentley 1963, S. 86). Der in der Erfahrung sich vollziehende Wechselwirkungsprozeß ist primär.

#### **2.5.1.2 Kontinuität**

Dewey hat die Grundsätze, die für eine Theorie der Erfahrung notwendig sind, klar herausgestellt. Er hat das Prinzip der Kontinuität der Erfahrung dargelegt. Unter Kontinuität ist zu verstehen, daß pädagogisch wertvolle Erfahrungen in einem lückenlosen Zusammenhang erfaßt werden. Teilerfahrungen, die in verschiedenen Lebenszusammenhängen gemacht werden, werden miteinander verbunden und zu einer Erfahrungseinheit zusammengefügt. Die Kontinuität einer Handlung, z. B. die des Schreiners, wird von einer routinehaften Wiederholung, an der nichts Aufbauendes, sondern nur eine zufällige Arbeit zu erkennen ist, unterschieden. Jeder frühere Handlungsschritt macht die Handlung kontinuierlich. Die nachfolgenden Handlungsschritte werden also von den vorhergehenden beeinflusst. Das "Prinzip der Kontinuität" beruht "auf der biologischen Interpretation der Verhaltensformen" (Dewey 1963, S. 46). Das heißt, daß die Verhaltensformen das gesamte Verhalten, also die grundsätzliche Aufnahmebereitschaft umfassen. Das bezieht sich ebenso auf den emotionalen wie auf den intellektuellen Bereich. Aus dieser Situation heraus bedeutet die Kontinuität der Erfahrung, daß jede Erfahrung von den vorausgegangenen Erfahrungen profitiert. Das heißt natürlich nicht, daß wir über eine allein umfassende Bewertung der Erfahrung verfügen können. Eine einzelne Erfahrung kann aber bewertet werden, wenn wir die Wirksamkeit der Kontinuität der Erfahrung in den verschiedensten Formen beachten. Dewey hat den Erziehungsprozeß mit einem Wachstumsprozeß gleichgesetzt. Das gilt für den physischen Bereich ebenso wie für den geistigen und moralischen. Ein Wachstum kann sowohl im positiven als auch im negativen Sinne vielseitig

richtungsweisend sein. Positiv ist es dann zu bewerten, wenn es zu weiterem Wachstum anregt.

Dewey hat immer wieder kundgetan, daß die Erfahrung aus einem Stück ist, aber sich in ihren Qualitäten unterscheidet. Die Qualität der Erfahrung kann jedoch beeinflußt werden. Eine Wirkung diesbezüglich kann so aussehen, daß weitere Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen beschränkt werden, wenn er sich auf einer niedrigen Entwicklungsstufe festhält. Anders ist die Kontinuität zu beurteilen, wenn z. B. Erfahrung Interesse erweckt und somit zur Motivation anregt. In diesem Zusammenhang hat Dewey folgenden Hinweis gemacht: "Der Wert der Erfahrung kann nur auf der Basis des "Was" und "Wohin" dieser Motivation beurteilt werden" (Dewey 1963, S. 49).

Um dieses Ziel zu erreichen, muß der Erzieher die Verantwortung übernehmen. Er muß richtungsweisend sein für die Forderung von positivem Wachstum. Erfahrung vollzieht sich nicht nur innerhalb einer Person, obwohl sie das Fortschreiten der Haltung beeinflußt, sondern "jede echte Erfahrung hat auch eine aktive Seite, die die objektiven Bedingungen der Erfahrung verändert" (Dewey 1963, S. 50). Es kann möglich sein, daß erlebende Erfahrungen die objektiven Bedingungen verändert haben in den nachfolgenden Erfahrungen. Ein Kind, das in einem Elendsviertel aufwächst, macht eine andere Erfahrung als eine Person, die in einem gut bürgerlichen Milieu heranwächst. Der Erzieher muß sich nicht nur über das Prinzip, welche wirklichen Erfahrungen über die Umweltbedingungen geformt werden, im klaren sein, sondern er muß auch die Erkenntnisse gewinnen, in welcher Umgebung Erfahrungen weiter entwickelt und geformt werden können.

"Das Prinzip der Kontinuität" hat für Dewey "in seiner pädagogischen Anwendung" die Bedeutung, "daß auf jeden Fall die Zukunft in jedem Stadium des pädagogischen Prozesses in Betracht gezogen werden muß" (Dewey 1963, S. 58). Es ist aber eine falsche Annahme, daß der bloße Erwerb von Kenntnissen in Mathematik, Deutsch, Geschichte usw. die Schüler für die Anforderung der Zukunft vorbereitet. Dieser isoliert gelernte Lehrstoff ist nicht zukunftsorientiert, da das Wissen isoliert aufgenommen wurde und daher kein Erfahrungszusammenhang besteht. Das Gelernte ist für das wirkliche Leben nicht verfügbar. Solche Lerngewohnheiten können keine echten Vorbereitungen für das Leben sein. Diese Tatsache hat Dewey zu Recht kritisiert: "Was nützt es dem Menschen, wenn er vorgeschriebenes Wissen über Geographie und Geschichte erwirbt, das Lesen und Schreiben lernt und doch dabei seine Seele d. h. die Freude an den Werten, auf welche sein Wissen bezogen ist, verliert! Wenn der Mensch den Wunsch verliert, immer wieder neu anzuwenden, was er gelernt hat und nicht mehr

fähig bleibt, seine Erfahrungen jeweils neu zu interpretieren, dann verliert er - durch falsches Lernen - sein Menschsein" (Dewey 1963, S. 60).

Eine Erfahrung muß jeweils ganz begriffen und angewandt werden. Indem man in jedem Augenblick die ganze Bedeutung aus der jeweils gegenwärtigen Erfahrung ausschöpft, wird man auf die Zukunft vorbereitet. Die Gegenwart ist von Nutzen für die Zukunft. Gegenwärtige Erfahrungen können also zukunftswirksam sein.

Die alte überlieferte Erziehung brauchte sich nicht mit der oben erwähnten Problematik auseinanderzusetzen. Ein pädagogisches System, das seine Erziehung auf Erfahrung begründet, muß allerdings diese Fakten in Betracht ziehen. Dies begründet auch, warum die fortschrittliche Erziehung, aufgebaut aus der Erfahrung heraus, schwieriger durchzuführen ist als die überlieferte Erziehung.

### **2.5.2 Handeln als Erfahrung**

Die pragmatistische Pädagogik beinhaltet eine Erziehungswissenschaft, die handlungs- und sprachtheoretisch orientiert ist und in den praktischen Kontext der Lebenswelt eingebettet ist. Mit seiner Laborschule hat Dewey eine Modellschule installiert, die vom Primat des täglichen Lebens ausgeht. Die praktische Arbeit ist für die Pädagogik richtungsweisend. Sie bildet also das Gerüst für den Erziehungsprozeß und löst bei den Heranwachsenden Freude, Begeisterung und somit Motivation aus. Wenn das praktische Handeln in einer gut vorbereiteten Umgebung stattfinden kann, dann sind wichtige Voraussetzungen für einen gelungenen Handlungsprozeß geschaffen. Dewey hat den Begriff des Handelns an einem biologischen Modell der Interaktion verdeutlicht. Für ihn ist das Wesen der Erfahrung durch Grundbedingungen des Lebens bestimmt. In ihren Handlungen äußern die Kinder ihre Bedürfnisse. Deshalb sind in Deweys Laborschule Erziehungsprozesse zunächst praktische Prozesse, die im weiteren noch genauer erläutert werden. Auf diese Art und Weise wird erkennbar gemacht, daß sowohl die Bedürfnisstruktur der Heranwachsenden, die sich in der praktischen Arbeit vollzieht als auch die soziale Umgebung, in der das Handeln stattfindet, ein wichtiger Faktor für den Erziehungsprozeß ist. Die Handlungen können von zwei Seiten betrachtet werden, einerseits von den individuellen Bedingungen der Heranwachsenden und andererseits von den objektiven Bedingungen der Schulumgebung. Auf der einen Seite sind Handlungen stets in einem Individuum verankert. Daher muß allen Handlungen die Ich-Bestimmung zugeordnet werden. Auf der anderen Seite finden Handlungen ihr Ziel in sozialen

Situationen. Deshalb ist das Ziel der Handlung ein wichtiges Kriterium aller Handlungen (vgl. Schäfer 1985, S. 81).

Dewey unterscheidet in seinen Aufzeichnungen die Innenseite und die Außenseite der Handlung. Während die Psychologie nach der Innenseite der Handlung fragt, z. B. nach den Wünschen, Impulsen, Absichten und den Handlungsplänen usw., befaßt sich die Soziologie mit der Außenseite der Handlung. Alle durch Handlungsprozesse realisierten Ziele und Zwecke gehören ebenso zur Außenseite der Handlung wie die Erwartungen der Eltern und Lehrer in bezug auf ihre Einflußmöglichkeiten auf die Handlung des Zu-erziehenden (ebenda).

Martin Suhr hat das, was Erfahrung und Handlung im heutigen Sinne für die Erziehungswissenschaft bedeutet, an drei Punkten konkretisiert:

- "Denken ist jetzt ein Modus zielgerichteten offenen Handelns" (Suhr 1994, S. 136). Es sind nicht Bilder einer bestehenden Realität, sondern antizipierende Pläne und Ideen.
- "Ideen sind Hypothesen, nicht Finalitäten" (ebenda). Im Gegensatz dazu stellen früher gemachte Erfahrungen nur die Bedingungen bereit, die neue Ideen hervorbringen. Jede neue Erfahrung entwickelt eigene Maßstäbe, wodurch neue Ideen entstehen können.
- "Das Handeln bildet das Innerste der Ideen" (Suhr 1994, S. 137) Durch die experimentelle Praxis des Erkennens verschwindet die uralte Trennung von Theorie und Praxis. Wissen selbst ist eine Art des Handelns, die der Realität Bedeutung verleiht. Im Verlauf der Erfahrung werden durch den Denkprozeß Objekte bedeutungsvoller, was Sinn macht (vgl. Suhr 1994, S. 137).

John Dewey hat anhand eines Apfelbeispiels das Prinzip der Erfahrung verdeutlicht. Für ihn war es ein erstrebenswertes Ziel, die Trennung zwischen subjektiven und objektiven Erfahrungen aufzuheben und somit die ästhetische Erfahrung herzustellen und zu erleben, die er als die "Totalität der Erfahrung" bezeichnet (vgl. Schäfer 1999, S. 8).

### **2.5.2.1 Deweys Modell des praktischen Handelns**

Welche Voraussetzungen müssen für ein praktisches Handeln geschaffen werden?

Dewey hat mit seiner Gründung der Laborschule eine "gesellschaftliche Lebenswelt im kleinen" geschaffen (Schäfer 1985, S. 222). In dieser Schule wurden genügend primäre Erfahrungen bereitgestellt, d. h. die Schule war mit Praxisfeldern ausgestattet, die aus dem tätigen Leben resultieren. "Das Leben ist primär und das Lernen geschieht durch das Leben und in Beziehung zum Leben" (Dewey 1905, S. 24, zit. nach Schäfer 1985, S. 222). Mit dieser Aussage hat Dewey das Leben zum wichtigsten Element seiner Schule gemacht. Seine Interaktionsprozesse sind Handlungsprozesse.

Für Dewey ist der Mensch ein "in - und - mit - der - Welt - Handelnder" (Schäfer 1985, S. 222). Mensch und Umwelt werden durch praktische Handlungen verbunden. Der Organismus ist immer schon in Interaktion mit der Umwelt. Beide zusammen bilden "die Totalität der Lebenswelt" (Schäfer 1985, S. 223).

Dewey verneint den Dualismus der abendländischen Tradition, in dem Geist und Körper, Theorie und Praxis als Gegensätze betrachtet werden. Er interpretiert den Dualismus von Körper und Geist als Element eines einheitlichen Lebensprozesses. Dewey hat die biologische Grundlage des Lebens akzeptiert, aus der sich die motorischen, physischen, sozialen und geistigen Prozesse entwickeln. Mit Hilfe der sinnlichen und motorischen Nervenimpulse werden die menschlichen Handlungsprozesse gesteuert und kontrolliert (vgl. Schäfer 1985, S. 223). Somit wird das Befinden der Körperlichkeit zum Thema der Pädagogik. Dewey bekräftigt dies im folgenden Zitat: "Leben meint ... eine umfassende Tätigkeit, in der Organismus und Umwelt eingeschlossen sind" (Dewey 1925, S. 19, zit. nach Schäfer 1985, S. 222). Der Mensch verbindet sich mit der Umwelt und macht darin durch praktische Handlungen Erfahrungen. Darin besteht der ganze primäre Lebenszusammenhangsprozess. Aktivität bedeutet für Dewey in erster Linie Erfahrung im Gegensatz zur früheren Philosophie, die Erfahrung durch Vernunft ersetzte.

### **2.5.2.2 Die pädagogische Notwendigkeit der primären und sekundären Erfahrung**

Beide Erfahrungen, die primären und sekundären, sind für einen gelungenen Erziehungsprozeß unverzichtbar. Jedoch unterscheiden sie sich wesentlich in ihren Funktionen.



Die primären Erfahrungen sind im Modus des praktischen Handelns oder, wie es Schäfer ausdrückt, "im praktischen Hantieren" (Schäfer 1985, S. 223) angesiedelt. Der Umgang des Hantierens und deren Erfahrungswert bezeichnet Dewey als Primärerfahrung und ist nahezu reflexionsfrei. Neben dieser o. a. Inhaltsdimension der Erfahrung des Handelns steht die Beziehungsdimension der primären Erfahrung. Sie findet ihren Ausdruck in dem Erleben von Gemeinschaft.

Neben der aufgeführten Primärerfahrung gibt es für Dewey die Sekundärerfahrung, die durch das Denken geprägt ist. Reflexionsprozesse werden durch auftretende Probleme in Handlungsprozessen ausgelöst. Schäfer hat dies wie folgt definiert: "Sie nehmen ihren Ausgang von einem begrenzten Problembereich des primären Lebenszusammenhangs, lösen die anstehenden Probleme über das Medium der Reflexion, führen zur Sekundärerfahrung, kehren zur Basis des primären Lebenszusammenhangs zurück und verwandeln sich in weithin reflexionsfreie intentionale Denkprozesse des primären Lebensvollzugs" (Schäfer 1985, S. 224).

Zusammenfassend kann man festhalten, daß Erfahrungen aus den praktischen Handlungsprozessen sowie Gemeinschaftsprozessen Aspekte der Primärerfahrungen beinhalten. Dagegen gehört zur Sekundärerfahrung die Methode des theoretischen aber praxisbezogenen Reflektierens. Die aus der Sekundärerfahrung resultierenden Denkprozesse sind einerseits wichtige Elemente für die Pädagogik, andererseits sind sie das Signum der Wissenschaft.

### 2.5.3 Das Wesen der Erfahrung

Was macht das Wesen einer Erfahrung aus?

Dewey hat in seinen Schriften "Demokratie und Erziehung" folgenden Satz geprägt: "Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat" (Dewey 1964, S. 193). Eine Erfahrung kann immer eine Theorie entstehen lassen, aber eine Theorie, die nicht auf eine Erfahrung zurückgreifen kann, kann nicht als Theorie klar erfaßt werden. Der Begriff Erfahrung umschließt ein passives und aktives Element. Die aktive Seite der Erfahrung ist ein Tätigsein, das Ausführen einer Handlung. Dagegen ist die passive Seite ein Erleiden, etwas, das man hinnimmt. Man wirkt auf einen Gegenstand ein, der aber wieder zurückwirkt. "Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, um so größer ist ihr Wert" (Dewey 1964, S.

186). Allerdings schließt eine Betätigung noch keine Erfahrung ein, sondern es muß eine Rückwirkung erfolgen. Nur dadurch entsteht ein sinn- und bedeutungsvoller Lernprozeß. Es ist keine Erfahrung, wenn ein Kind in eiskaltes Wasser springt. Aber es ist dann eine Erfahrung, wenn der Schmerz, den es durch das Frieren erlebt hat, in Zusammenhang gebracht wird. Das Springen des Kindes in eiskaltes Wasser signalisiert zukünftig dem Kind, daß es stark friert. In dieser Folgerung liegt der Erfahrungswert. Für Dewey heißt durch Erfahrung lernen: "Das was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen" (Dewey 1964, S. 187). Aus diesem Zitat lassen sich zwei pädagogische Schlüsse ziehen:

1. Erziehung ist vorwiegend ein Vorgang des Handelns und Erleidens und nicht des Erkennens.
2. Der Wert einer Erfahrung liegt in der Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie uns führt (vgl. Dewey 1964, S. 188).

Der wirkliche Bildungsvorgang ist derjenige, der etwas Sinnvolles zurückläßt, was anderen zugefügt werden kann. Körper und Geist dürfen keine Trennung erleben, damit der Geist nicht nur zum "reinen Intellekt" wird. Die Folgen, die aus dem Auseinanderreißen von Körper und Geist entstehen können, sind für Lehrer sowie Schüler oft nervenaufreibend. Gleichgültigkeit und Überanstrengung befinden sich in Wechselwirkung. Schüler werden somit nicht zur Verantwortlichkeit erzogen, ihre körperlichen Kräfte sinnvoll einzusetzen, obwohl selbst für geistige Tätigkeiten gewisse körperliche Betätigungen erforderlich sind. Die Sinne insbesondere Auge und Ohr werden zwar gebraucht, um alle Darbietungen aufzunehmen sowie die Hände bemüht werden, um die Schrift wiederzugeben. Aber all diese körperlichen Betätigungen sind vorwiegend ein mechanischer Ablauf. "Jeder Weg, der die körperliche Betätigung so einengt, daß der Körper vom "Geist", d. h. von der Erkennung des Bedeutungsgehaltes, getrennt erscheint, ist mechanisch" (Dewey 1964, S. 191). Wenn bei den Beschäftigungen mit den Dingen die Trennung des Geistes erfolgt, dann wird der Nachdruck von den Beziehungen und Zusammenhängen auf die Gegenstände verlegt. Dewey weist darauf hin, daß Meinungen vertreten werden, daß der Geist die Dinge erfassen kann unabhängig von ihren Beziehungen zueinander. Ebenfalls soll er Begriffe bilden. Im Denkkontakt soll eine Verbindung der von einander getrennten Begebenheiten der Erkenntnis hergestellt werden, entsprechend den gesetzlichen Vorschriften von Ursache und Wirkung. Tatsächlich ist aber jede Wahrnehmung oder jeder Begriff eine Erfassung der Bedeutung eines Gegenstandes, wie im folgenden Beispiel erkenntlich wird: Wir

gewinnen einen Begriff von Stuhl nur dadurch, daß wir seine Eigenschaften zu dem Zweck in Beziehung setzen, der ihm zu einem Stuhl macht. "In jeder Wahrnehmung wird zugleich geurteilt; sonst handelt es sich lediglich um einen Sinnesreiz oder um die Wiedererweckung der Ergebnisse eines früher gefällten Urteiles" (Dewey 1964, S. 192).

#### **2.5.4 Der Werdegang einer Erfahrung**

Im vorangegangenen Text wurden die Kriterien sowie das Wesen einer Erfahrung erkenntlich gemacht. Ebenso wurde das Handeln in seiner Erfahrungsdimension als pädagogische Notwendigkeit klar herausgestellt. Im folgenden Kapitel soll der Werdegang einer Erfahrung, also "eine Erfahrung machen", aufgezeigt werden.

Erfahrungen ereignen sich fortwährend. Dafür sorgt ein ständiger Interaktionsprozeß von Mensch und Umwelt. Er ist Bestandteil eines Lebensprozesses, in dem die Erfahrungen mit gewissen Vorstellungen ausgestattet werden. Aber nicht alle Erfahrungen sind nützlich. Manche Dinge werden zwar erfahren, ergänzen sich aber nicht. Schuld daran ist die Abgelenktheit, Abwesenheit sowie Zerstreuung, die ständig für eine Erfahrungsunterbrechung sorgen. Im Vergleich zu derartigen Erfahrungen, die folgenlos bleiben, werden sinnvolle erfüllte Erfahrungen gemacht. Dies kann geschehen, indem ein Arbeitsprozeß zufriedenstellend erledigt, ein Problem gelöst, ein Spiel zu Ende geführt oder eine Situation vollständig gemeistert wird. "Solch eine Erfahrung stellt ein Ganzes dar und trägt eine eigene individualisierende Qualität und Selbst-Erfüllung in sich" (Dewey 1986, S. 221). Sie ist eine wirkliche Erfahrung und durchdrungen von einer besonderen Qualität. John Dewey bezeichnet eine solche Erfahrung als eine "echte Erfahrung". Sie kann sich als sehr bedeutungsvoll, aber auch als vergleichsweise geringere Bedeutung erweisen. Dies kann z. B. ein einfaches Essen in einem italienischen Lokal sein, von dem man sagt: "Das ist eine Erfahrung gewesen." Aber ebenso bleibt eine bedeutungsvolle Hochwasserkatastrophe haften, die ganze Landstreifen überflutet hat. Wichtig ist, daß bei derartigen Erfahrungen jedes Teil lückenlos in die folgenden übergeht. "Das andauernde Ganze wird durch aufeinander folgende Phasen diversifiziert, welche Akzentuierungen seiner verschiedenen Nuancen darstellen" (Dewey 1986, S. 222). Auf der ununterbrochenen ineinander übergehenden Verbindung, die eine Kontinuität aufweist, basiert eine Einheitlichkeit in der Erfahrung. Diese Einheitlichkeit durchdringt den gesamten Erfahrungskomplex. Sie kann aber weder praktisch noch emotional bezeichnet werden, denn die begriffliche Unterscheidung kann erst durch die Reflexion erfolgen.

Von einer Denkerfahrung spricht man dann, wenn man zu einem Schluß gelangt, aus dem man Folgerungen ziehen kann. Häufig geschieht die theoretische Formulierung eines solchen Vorganges in Begriffen. Es gibt aber gemeinsame Details in den verschiedenen Erfahrungszusammenhängen. Dazu zählen die Bedingungen, die erfüllt werden müssen, damit das Zustandekommen einer Erfahrung überhaupt gewährleistet wird. Ein solches Muster wird darin aufgezeigt, daß "jede Erfahrung das Resultat einer Interaktion zwischen einem Lebewesen und irgendeinem Aspekt seiner Umwelt darstellt" (Dewey 1986, S. 230). Dazu ein Beispiel:

Ein Mensch wird aktiv. Er schiebt einen Handwagen. Infolgedessen erleidet er etwas. Die Anstrengung, das Ziehen des Karren und das Gewicht sind prägende Details, die richtungsweisend für sein weiteres Tun sind. Ist die Karre noch gebrauchsfähig, oder muß das darauf gepackte Gewicht verlagert werden? Dieser Prozeß wird solange fortgeführt, "bis eine wechselseitige Passung des Selbst und des Objekts auftritt und jene besondere Erfahrung somit zu einem Abschluß gelangt" (ebenda). Mit diesem Beispiel wird verdeutlicht, daß es die Interaktion beider Seiten ist, welche die gemachte Erfahrung konkretisiert. Sie besteht also nicht nur aus einer Tätigkeit oder einem Erleiden, sondern aus beiden Aspekten. Handlungen und Konsequenzen müssen gemeinsam erfaßt werden, denn erst ihre Verknüpfung macht den Erfahrungsprozeß sinnvoll. Werden aber aus vergangenen Erfahrungen die Verbindungen zwischen Handeln und Erfahrungen, wie es oft bei Kindern geschieht, nicht voll erfaßt, dann bleibt die Erfahrung bedeutungslos.

Den Erfahrungen sind aber auch Grenzen gesetzt. Sie können die Wahrnehmung der Beziehungen zwischen Tun und Erleiden beeinflussen. Eine Übertriebenheit der einen oder anderen Seite können zu Unterbrechungen führen. Erfahrungen sind ebenfalls wegen ihrer Rezeptivität vom Wachstum abgeschnitten. Das oft geschätzte bloße Erleiden hat aber ohne die Wahrnehmung einer Bedeutung keinen Bestand. Der Träumer wird sicherlich mehr Phantasiebilder durch sein Bewußtsein passieren lassen als der aktiv Handelnde. Aber seine Erfahrung ist ebenso verzerrt, wie Dewey dies so treffend formuliert, "weil im Geiste nichts Wurzeln faßt, wenn zwischen Tun und Erleiden kein Gleichgewicht herrscht" (Dewey 1986, S. 231). Entschlossenes Handeln sind aber dafür die Voraussetzung, das Erleiden und Tun in Einklang zu bringen.



### 2.5.5 Erziehung als lebendige Erfahrung

Im vorangegangenen Text wurde bereits auf die objektiven Bedingungen der Erfahrung und auf die Erweiterung des Erfahrungsraumes hingewiesen. Im folgenden Text sollen die Erziehungssysteme, die vom Erfahrungsbereich der Schüler ausgehen, von dem außerhalb des Erfahrungsbereiches liegenden Erziehungsraum abgegrenzt werden.

Ein primärer Aspekt ist die Findung des Lernmaterials im Bereich der Erfahrung. Dies kann in unmittelbarer Umgebung geschehen. Ein Baum mit Blättern, ein Meeresstrand mit Muscheln, eine Wiese mit Blumen usw. können ebenso dafür eine Voraussetzung sein wie der Erfahrungsraum in der Familie. Wenn das Lernmaterial gefunden worden ist, besteht die Aufgabe in der Weiterentwicklung der Erfahrung zu einer reicheren und strukturierenden Form. Diese beiden ersten Bedingungen der Erfahrung können sich noch ohne Hilfe eines Erziehenden vollziehen. Dies kann am Beispiel eines Kleinkindes nachvollzogen werden. Es erlebt das Greifen, Krabbeln, Gehen und Sprechen in seiner Erfahrungswelt und erweitert stetig seinen Lebensraum ohne Unterweisungshilfe. Der Erzieher, dem das Kind nach dieser Periode anvertraut wird, muß überlegen, was es tun muß, um an diese Erfahrungen anzuknüpfen. Dewey weist darauf hin, "daß aller Unterricht bei der Erfahrung der Kinder anzufangen hat" (Dewey 1963, S. 82). Ähnlich verhält sich der Erfahrungsraum des Schülers, der immer an die Fähigkeiten eines Schülers anknüpfen soll. Das Prinzip der Kontinuität der pädagogischen Erfahrung fordert nicht nur den Anfang, sondern auch die Fortführung zu etwas Neuem. Es ist für den Lernprozeß von großer Wichtigkeit, daß die neuen Lerngegenstände und Ereignisse in Bezug zu früheren Erfahrungen stehen. Dies bedeutet, daß der Lehrstoff geordnet und aufeinander abgestimmt wird. Durch ständige Beurteilungsweisen wird der Bereich der Erfahrung erweitert. Auf die Kontinuität im Lernprozeß zu achten, fällt in den Aufgabenbereich des Erziehenden. Diese ständige Forderung erschwert das Problem eines fortschrittlichen Erziehers.

Im Gegensatz dazu hatte es der Erzieher in der traditionell überlieferten Schule einfacher. Er konnte in auftretenden Problemsituationen an die Aspekte denken, die für das Schulsystem erforderlich waren, z. B. das Auswählen eines Lehrstoffes, was die Erzieher für zukunftssträchtig hielten. In diesem Zusammenhang kommentierte Dewey: "Man meinte, was sich in früheren Zeiten nützlich erwiesen habe, das müsse sich auch in Zukunft bewähren" (Dewey 1963, S. 85).

Um der fortschreitenden Erziehung aber gerecht zu werden, kann nur mit Deweys gesundem Menschenverstand argumentiert werden, daß "das gesunde Prinzip, wonach



die Lernziele in der Zukunft liegen und die Lehrstoffe in der gegenwärtigen Erfahrung gefunden werden sollen, mit anderen Worten, nur in dem Maße verwirklicht werden kann, in dem die gegenwärtige Erfahrung sich gleichsam auch nach rückwärts erstreckt" (ebenda).

Das zukünftige Finden von Lehrstoffen kann nur geschehen, wenn man auch das Wissen um die Vergangenheit einbezieht. Die alte Schulreform hat diese Tatsache nicht zur Kenntnis genommen, denn sie machte aus der Vergangenheit einen Selbstzweck.

Dewey weist auf eine Modulation in der Pädagogik hin. Damit verbindet er, daß der subjektive Mittelpunkt der Organisation der Erfahrung, z. B. in der frühkindlichen Erfahrung erhalten bleibt, während im späteren Lebensablauf ein anderer, objektiver Mittelpunkt den Wechsel hervorruft. Die daraus entspringende Orientierung faßt Dewey wie folgt zusammen: "Im Bereich der Erziehung bedeutet Modulation die Bewegung von einem sozialen und subjektiven Mittelpunkt zu einem mehr objektiven, intellektuellen Organisationsschema der Erfahrung, wobei jedoch immer beachtet werden muß, daß auch dieses nicht Selbstzweck, sondern immer ein Mittel zum Verstehen und vernünftigen Gestalten der Verhältnisse ist" (Dewey 1963, S. 91). Wenn man aber die Erziehung auf Erfahrung begründet und somit den Praxisbezug in das Zentrum stellt, dann ist es selbstverständlich, daß das überlieferte Bildungsgut nicht als Ausgangspunkt eines Lernprozesses gesehen werden kann. Und trotzdem ist es für Dewey ein erstrebenswertes Erziehungsziel, daß durch das Prinzip der wissenschaftlichen Organisation des Bildungsgutes die Kausalität positiv beeinträchtigt wird. Zunächst ist die Kausalbeziehung das Erfassen ihrer Bedeutung für das Kleinkind fremd. Wenn ein Kind lernt, daß man als Nichtschwimmer nicht so tief ins Wasser gehen darf und doch wieder das tiefe Wasser bevorzugt, dann benutzt es eine Kausalbeziehung. Es gibt keine Handlung, die auf Vernunft aufgebaut ist, die aber nicht der Kausalität entspräche.

Die Operation der Auswahl von Mitteln zum Zweck ist eine weitere wichtige Forderung für Aktivitäten in der Schule, um ein angestrebtes Ziel zu verfolgen. Die "Mittel-Zweck-Relation", auf die Dewey hinweist, findet schon bei einem Kleinkind seine Anwendung, wird aber mit dem zunehmenden Reifeprozess immer notwendiger. Dies ist darauf zurückzuführen, daß mit der Reife eines Kindes die Beobachtung von der Beziehung größer wird und die Beziehung zwischen dem Mittel selbst in Frage gestellt wird. Das Benutzen von Schulküchen, Werkräumen usw. ist nicht nur eine Angelegenheit des Tuns, "sondern daß diese Einrichtungen zu solchem Tun anregen, das die Schüler zur Beachtung der Mittel-Zweck-Beziehung bringt und so zur Erkenntnis der Art und Weise

führt, in der die Dinge überhaupt miteinander in Wechselwirkung treten, um bestimmte Wirkungen hervorzurufen" (Dewey 1963, S. 93).

### 2.5.6 Zusammenfassung

Für Dewey ist die Erfahrung ein wichtiger Aspekt im Erziehungsprozeß. Für ihn ist "Erziehung eine Entwicklung von, durch und für Erfahrung" (Dewey 1963, S. 41). Das ganze Erziehungskonzept von Dewey beruht also auf einer Theorie der Erfahrung. Das heißt, daß man durch Erfahrungen Veränderungen im herkömmlichen Erziehungskonzept herbeiführen möchte. Erfahrung soll als Experiment mit der Welt gesehen werden. Dewey faßt die Kriterien seines Erfahrungsbegriffes als Leitprinzipien zu einem Programmsystem der "Wechselwirkung" und "Kontinuität" zusammen.

Wo sich Erfahrungen in den verschiedensten Phasen gliedern, wo Denken, Wahrnehmen und wirkliches Tun, wenn auch unterschiedlich gewichtet, hervortreten und doch einheitlich zusammenhängend aufeinander verweisen, kann von einer ästhetischen Erfahrung gesprochen werden. Das Ästhetische definiert nicht den Abschluß einer einfachen Erfahrung. Vielmehr wird die gesamte Erfahrung begriffen, die einen Zusammenhang von Inhalten und Bedeutungen einschließt.

Die Qualität der Erfahrung ist die Voraussetzung für eine "Selbst - Erfüllung" (Dewey 1986, S. 221). Eine solche Qualität nimmt einen Anfang, bewegt sich in eine Richtung und findet ein Ende. Somit schließt sich der Kreis zu etwas Abgeschlossenem. Handeln und Erfahrung sind zwar zwei unterschiedliche Begriffe, die aber nach Dewey nur als gemeinsamer Aspekt betrachtet werden müssen. Der Mensch verbindet sich mit der Umwelt und macht darin durch praktische Handlungen seine Erfahrungen. Wenn es auch unterschiedliche pädagogische Erfahrungen gibt, so sind doch beide sowohl die primäre als auch die sekundäre für einen gelungenen Erziehungsprozeß unverzichtbar, denn ohne das Denken ist das Handeln wertlos.

Zu einer pädagogischen Erfahrung gehört das Analysieren, Untersuchen und Bewerten von Lehrstoffen, Tatsachen, Ideen und Informationen. Das kann nur mit Hilfe des Erziehers geschehen, der das Lernen als einen kontinuierlichen Prozeß in der Erfahrung neu ordnet. Diese Möglichkeit besteht nur durch das Vorausblicken eines Erziehers, wodurch jede gegenwärtige Erfahrung einen Einfluß auf die zukünftige Erfahrung ausübt. Das Planen des Lehrgutes sollte auf der Grundlage der kindlichen Erfahrung

erfolgen. Das ist aber nicht so selbstverständlich, weil es genügend Kritiker gibt, die sowohl die alte als auch die neue Methode anzweifeln. Wie auch immer die Kritiken ausfallen, es gibt zwei Alternativen, zwischen denen sich ein Erzieher entscheiden muß. Entweder wählt er die intellektuelle herkömmliche Methode oder er startet den Versuch der heutigen wissenschaftlichen Erfahrungsmethode. Die erste Methode dürfte im Vergleich zum heutigen Erziehungsstil wenig Bestand haben, denn eine Aktivität, die nicht geprüft wird, führt in geistiger Hinsicht zu nichts. Die Methode der Wissenschaft ist das einzige Kriterium, mit dessen Hilfe man die Bedeutungen der täglichen Erfahrungen mit der Umwelt voll erfassen kann. Sie ist das Werkzeug für den Ablauf von Handlungen, die zu einer gewissen Leitidee führen. Der Weg zur „echten“ Erfahrungspädagogik führt also nur über den Weg der wissenschaftlichen Methode.

## 2.6 Demokratie und Erziehung

### Erziehung im Allgemeinen

John Deweys Werk "Demokratie und Erziehung" hat in Deutschland großes Interesse gefunden. Insbesondere die Theorie des Pragmatismus, die der Erkenntnistheorie gegenüberstand, löste in Deutschland harte Diskussionen aus. Die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft unter Berücksichtigung einer Neuordnung der Industrie und der Entwicklungsgedanke einer biologischen Wissenschaft, in der der Erziehungsgedanke eine psychologische und soziale Seite hat, veranlaßten, eine Veränderung im Lehrstoff und in der Erziehungsmethode herbeizuführen.

Die Voraussetzung für die Erziehung kann also nur dann erkenntlich gemacht werden, wenn man der Frage nachgeht, warum dies geschehen soll. Wie war die Schulsituation, bevor John Dewey eine systematische Veränderung vornahm?

Bezeichnend für eine Neuordnung der Erziehungssysteme in Amerika war die vorherrschende "stark moralisierende Weltsicht, die politisch-religiöse Lehre von der Gewissensfreiheit", die mit einer universalen Erziehung einherging (Suhr 1994, S. 31). Gleichzeitig trat aber ein Mißtrauen gegen die körperliche Züchtigung an den Schulen auf. Als John Dewey im Jahre 1866 an die Schule kam, hatten die Lehrer die absolute Autorität gegenüber den Schülern. Befehle waren im Vergleich zu Beweisen vordergründig. Ein wichtiges Element des Schulunterrichts bestand darin, sich einen fertigen Stoff anzueignen, auswendig zu lernen und ihn so wiederzugeben. Zu dem kam, daß jedes Kind für sein sogenanntes "Unrecht" eine Strafe erhielt. Somit sollte die Autorität des Gesetzes, aber auch die persönliche Autorität des Lehrers bewahrt bleiben. Die Schulzeit sollte ja eine Zeit der Vorbereitung für die Erwachsenenzeit sein. Deshalb hatte die Disziplinierung und "Beugung des Kindes" einen sehr hohen Stellenwert.

#### Erziehung als soziale Notwendigkeit

Jedes Mitglied einer sozialen Gemeinschaft macht eine Erziehung notwendig. Einerseits steht das unreife Mitglied ohne Gruppenerfahrung da, andererseits das reife, das das Wissen und Können einer sozialen Gemeinschaft besitzt. Dieses unreife und unerfahrene Mitglied soll also mit den Kenntnissen und dem Können der reifen Mitglieder ausgestattet werden. Dewey nannte diesen Prozeß Erziehung.

Wie die Nahrung für das physische menschliche Leben notwendig ist, wird das soziale Leben durch Erziehung bestimmt. Ebenso ist eine bestehende Gesellschaft wie das biologische Leben von einer Weitergabe abhängig. Die älteren Erfahrenen übertragen auf die jüngeren Unerfahrenen diesen Prozeß der Weitergabe. Ohne ihn hat das soziale Leben keinen Fortbestand. Zu diesem Zweck hat John Dewey einen wichtigen Erziehungsaspekt herausgestellt.

#### Erziehung und Gemeinschaft

Die Erziehung besteht nach Dewey "in erster Linie in der Übertragung durch Verkehr", indem die Erfahrungen soweit geteilt werden, bis sie gemeinsamer Bestand werden (Dewey 1964, S. 25). Diese Art von Übertragung garantiert nicht nur den Fortbestand einer Gesellschaft, sondern ist kennzeichnend für das Wesen der Gesellschaft. Die Menschen haben einerseits etwas Gemeinsames und bilden dadurch eine Gemeinschaft. Andererseits sind Austausch und Interaktion die Mittel, die sie benötigen, um eine Gemeinschaft mit sozialen Zielen zu bilden. Soziales Leben in einer Gemeinschaft bedeutet eine ständige Erfahrungserneuerung und -erweiterung sowie eine damit verbundene Qualitätsverbesserung.

#### Erziehung als Aufgabe der Gesellschaft

Dewey hat aufgezeigt, daß sich eine Gemeinschaft durch Selbsterneuerung erhält. Diese geschieht in einer sozialen Gruppe, in der die "unreifen" Mitglieder geformt werden. Welche Methode muß dazu verwendet werden? Es ist die Methode der Tätigkeit. Eine Umwelt, in der der Mensch lebt, kann ihn dazu anleiten, eine förderliche Tätigkeit hervorzurufen. Dewey deutet dies wie folgt: "Gerade weil "Leben" nicht lediglich bloßes passives Dasein bedeutet, sondern Handlung und Betätigung, bedeutet das Wort "Umgebung" alles das, was in diese Tätigkeiten als förderliche oder hemmende Bedingung hineinwirkt" (Dewey 1964, S. 28). Ein Mensch, dessen Tätigkeit mit anderen Personen in Beziehung steht, bezeichnet man als soziale Umgebung. Hat ein Individuum Anteil an einer gemeinsamen Betätigung, wird eine fruchtbare Erziehung wirksam. Durch die Teilnahme an einer gemeinsamen Handlung assoziiert es sich mit deren Zwecken und Zielen der sozialen Umwelt. Fest steht, daß die Beteiligung an einer gemeinsamen Tätigkeit das hilfreichste Mittel ist, um Dispositionen zu ermöglichen.

Der ablaufende Erziehungsvorgang erfolgt in dem Maße, in dem der Jugendliche schrittweise an die Betätigung in den sozialen Gruppen herangeführt wird. Sobald aber eine Gemeinschaft in erheblichem Maße kompliziert wird, ist es notwendig, eine soziale



Umwelt zu schaffen, die sich den "Unreifen" annimmt. Eine solche soziale Umwelt muß mit drei wichtigen Angeboten ausgestattet sein:

1. Eine Vereinfachung der Umwelt zu schaffen, die den Fähigkeiten der Schüler entspricht und eine fortschreitende Ordnung zur Einsichtnahme herstellt.
2. Das Aussortieren von existierenden wertlosen, geistigen Gewohnheiten zur Verbesserung einer zukünftigen Gesellschaft.
3. Eine Ausbalancierung der verschiedenen Aspekte in der sozialen Umgebung zur Findung einer besseren und wertvolleren Umwelt.

#### Erziehung zur Führung

Dewey geht davon aus, daß die Leitung, Beherrschung und Führung drei besondere Formen der allgemeinen Funktion der Erziehung sind. Führung bedeutet demnach, daß durch Mitwirkung anderer die "Fähigkeiten des Individuums unterstützt werden sollen" (Dewey 1964, S. 43). Die Funktion der Beherrschung ist eine "Form der Leitung von Kräften; sie umfaßt sowohl diejenige Regulierung, zu der ein einzelner aus eigenen Kräften gelangt (Selbstbeherrschung), wie diejenige, die unter der Führung anderer erreicht worden ist" (Dewey 1964, S. 44). Dagegen stellt der Begriff "Führung" die grundlegende Funktion dar. Sie kann einerseits Beistand leisten, andererseits aber auch zur Beherrschung oder Regulierung werden. Im gewissen Ausmaß beinhaltet Führung eine Leitung und Beherrschung, die das Ziel einer Betätigung verfolgen. Die Handlungen der Menschen werden immer von Reizen beeinflusst. Aber ein unreifer Erwachsener kann durch die Reize keine bestimmten Reaktionen auslösen. Es wird überflüssige Energie erregt, die aber ungenutzt bleibt. Führung bedeutet also, daß in einer gewissen Situation die Reize ausgewählt werden, auf die es ankommt. Dabei muß beachtet werden, daß den Erziehenden nichts aufgezwungen werden kann. Dewey weist gezielt darauf hin: "Nur wenn man die von den vorhandenen Instinkten und Gewohnheiten der Geführten gelieferten Beiträge in Rechnung stellt, kann man ohne Kraftvergeudung und mit Weisheit führen" (Dewey 1964, S. 46).

#### **2.6.1 Soziale Führung, gemeinsames Handeln und menschlicher Geist**

Die Heranwachsenden müssen sich in sozialen Situationen anpassen an das, was andere tun. Ihr Handeln wird somit auf ein gemeinsames Ziel und Verständnis gelenkt. Und

gerade in diesem gemeinsamen Verstehen des Handelns liegt der Sinn, indem die Gemeinschaft auf den einzelnen einen Einfluß ausübt. Die unmittelbare Führung ist für jeden Führer eine sehr schwierige Situation, weil sie mit Fehlern behaftet ist. In all den Fällen, wo eine unmittelbare Einwirkung auf andere gegeben ist, muß zwischen physischen und moralischen Ergebnissen unterschieden werden. Verwechselt man den äußeren mit dem moralischen Erfolg, besteht keine Möglichkeit mehr, die gewünschten Ergebnisse zu verwerten. Anders ist der Erfolg bei einer sozial geführten Gruppe. Was versteht man unter einer sozialen Gruppe? Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bedeutet, daß man den Dingen und Handlungen dieselbe Bedeutung zuordnet, die ihnen die Gruppenmitglieder zuordnen. Jeder Teilnehmer bezieht sein Handeln auf das Handeln des anderen und reiht es somit in die umfassende Situation ein. Wenn man allerdings an einem Seil zieht, an dem andere unbekannte Personen ebenfalls beteiligt sind, kann das nicht als gemeinsame Tätigkeit bewertet werden. Wenn jedoch jeder Teilnehmer das Handeln aus der Sichtweise betrachtet, daß sein eigenes Handeln das andere beeinflussen kann und sich auch der Folgen des Verhaltens bewußt wird, kann man im Sinne von Dewey von einem "Gemeingeist" sprechen, der "ein gemeinsames Ziel des Verhaltens" beinhaltet (Dewey 1964, S. 52). Wenn der Heranwachsende die Bedeutung der Fremdhandlungen und seine eigene Sichtweise erkennen kann, wird sein Handeln "sozial geleitet" (Dewey 1964, S. 53).

Wenn die Kinder eingeschult werden, sind sie mit Geist ausgestattet. Ihr "Geist" besteht "aus den organisierten Gewohnheiten des intelligenten Reagierens, die sie erworben haben, indem sie die Gegenstände in Beziehung mit anderen Personen benutzt haben" (Dewey 1964, S. 54 f.). Geist ist die Fähigkeit, die Dinge zu verstehen in bezug auf den Gebrauch, an dem mehrere Personen mitwirken. Geist in diesem Zusammenhang bedeutet die Methode einer sozialen erfolgreichen Führung.

### **2.6.2 Erziehung, Entwicklung und Wachstum**

Nur dort wo Unreife besteht, ist Wachstum möglich. Deshalb sind Schüler lernbereit, aufnahmefähig und bildsam. Unreife ist nichts Negatives. Sie besitzt eine positive Kraft der "Fähigkeit" und Potenz. Wo Leben ist, ist Aktivität. Und gerade diese Aktivität läßt die Unselbständigkeit der Schüler verschwinden und fördert das Wachstum.

Den Wachstumsprozeß zu steuern, ist die Bildsamkeit und die Fähigkeit, aus der Erfahrung zu lernen. Dies bedeutet, einen Nutzen aus dem Lernen zu ziehen, um bei

zukünftig auftretenden Schwierigkeiten über ausreichendes Material zu verfügen, um es einsetzen zu können. "Die Bedeutung der beiden Faktoren der Unselbständigkeit und der vielseitigen Beherrschung" hat Dewey in der "Theorie von der Bedeutung der 'verlängerten Kindheit' des Menschen" zusammengefaßt (Dewey 1964, S. 69). Die Verlängerung der Kindheit, in der die notwendigen Fähigkeiten und Kräfte erworben werden müssen, erweist sich als überaus wichtige Wachstumszeit.

Auch Gewohnheiten, die die Menschen erwerben, können "Ausdruck des Wachstums" sein (Dewey 1964, S. 70). Das Wesen der Gewohnheit liegt in der Bevorzugung für die Bedingungen in der Ausübung. Eine Gewohnheit wartet nicht auf einen Reiz, um tätig zu werden. Man gewöhnt sich zunächst an Dinge, indem man sie immer wieder tut. Der Schüler darf sich aber nicht von den Gewohnheiten leiten lassen, die zu Routinehandlungen werden. Diese sind losgelöst von der Intelligenz und stehen im Gegensatz zur Vernunft. Nur eine Umgebung, die durch Intelligenz und Vernunft den Vorgang der Gewohnheitsbildung aufweist, kann das Wachstum sicherstellen. Dewey hat für seine Pädagogik folgende Bestimmungen und Folgerungen für sein Erziehungskonzept vorgegeben. Wenn er sagt, "Erziehung sei Entwicklung, so hängt alles davon ab, was wir unter Entwicklung verstehen". Für Dewey heißt es, "daß Leben Entwicklung ist und Entwicklung und Wachstum Leben sind. Ins Pädagogische übersetzt bedeutet das, 1. daß der Vorgang der Erziehung kein Ziel außerhalb seiner selbst hat; er ist sein eigenes Ziel; 2. daß der Erziehungsvorgang beständige Neugestaltung, dauernden Neuaufbau, unaufhörliche Reorganisation bedeutet" (Dewey 1964, S. 75).

Das Kind und auch der Erwachsene sind gleichbedeutend in den Entwicklungsprozeß eingebunden. Der Unterschied zwischen beiden Parteien liegt nur in den differenzierten Formen des Wachstums, die verschiedene Bedingungen beinhalten. Die Annahme, daß Unreife ein Mangel, Anpassung nur passiv und Gewohnheit etwas Starres ist, hängt nicht mit Deweys Vorstellung von Wachstum zusammen. Statt dessen ist der Blick auf eine Bewegung gerichtet. "Vom Wachstum wird angenommen, daß es ein Ziel haben müsse, während es in Wirklichkeit eines ist" (Dewey 1964, S. 76).

### **2.6.3 Formale Bildung**

Die Theorie zur Erziehung von Fähigkeiten ist die Lehre der formalen Bildung. Ihr Erziehungsprinzip ist die Schaffung von bestimmten Leistungsergebnissen. Da insbesondere die Notwendigkeit für die Vorbereitung der Weiterentwicklung für ein

erfahrungsreiches Leben gegeben ist, sollten dafür alle vorhandenen Kräfte ausgenutzt werden. Diese für diesen Prozeß notwendigen Kräfteformen sind Fähigkeiten des Erlernens, des Beobachtens, des Assoziierens, Denkens, Vorstellens, Fühlens usw., die dann geformt werden. Einerseits bietet die äußere Welt Stoffe der Erkenntnis in Form von passiv aufzunehmenden Reizen der Sinne, andererseits steht der Geist mit den o. g. Kräfteformen und unterscheidet und verbindet naturgemäß. Deshalb ist es für die Erziehung wichtig, durch Übung oder Betätigung die Fähigkeiten zu fördern, bis sie den Grad der Gewohnheit angenommen haben. Eine anerkannte Erziehungstheorie ist also die, daß die Welt den Stoff liefert und der Geist denselben formt.

Aber alle Erziehungstheorien, die der Kritik ausgesetzt sind, haben folgendes gemeinsam: Es sind statische Modelle. Sie haben an sich schon ein feststehendes Ziel. Darüber hinaus sind sie einseitig, indem sie einen der beiden Aspekte Geist und Stoff auf Kosten des anderen hervorheben. Das Verhältnis von Geist und Welt ist aber sowohl wechselseitig als auch dynamisch.

### Dualismus

Der Grund für alle kritisierten Theorien ist der Dualismus, d. h. "die Scheidung von Stoffen einerseits, Betätigungen und Fähigkeiten andererseits. Es gibt nichts der Art wie eine Fähigkeit an sich, zu sehen oder zu hören oder zu erinnern; es gibt nur die Fähigkeit, etwas zu sehen oder zu hören, sich an etwas zu erinnern. Es ist Unsinn, von der Schulung einer - geistigen und physischen - Fähigkeit unabhängig von dem stofflichen Inhalt zu reden" (Dewey 1964, S. 94). Kräfte wie Beobachtung sind das Resultat von Beschäftigungen mit angeborener erkennbarer Absicht mit bestimmten Inhalten. Beobachtung ist immer ein Ergebnis einer Wechselwirkung. Dewey hat an die Stelle der einseitigen dualistischen Theorie die Theorie der dynamischen Wechselwirkung gesetzt. Eine Trennung zwischen Geist und Welt hat er nicht akzeptiert. Erfahrung besteht also nicht darin, das angebotene Material passiv aufzunehmen, sondern durch Tätigkeit mit der Umwelt. Das heißt also, daß Erziehung eine Erfahrungserneuerung ist, die im Gegensatz zur einseitigen dualistischen Theorie des Geistes steht. Es ist also ein Irrtum zu glauben, daß einerseits ein Geist mit fertigen Fähigkeiten der Beobachtung und andererseits eine fertige Umwelt vorhanden sei, die nur darauf wartet, aufgenommen zu werden (vgl. Suhr 1994, S. 58).

Aber wie hat Dewey den dualistischen Vorgang für die Erziehung nutzbar gemacht? Er hat die Schüler zur Teilnahme an sozialen Handlungen und Zwecken geführt. Durch die Bereitstellung einer besonderen Umgebung wird der Schüler angeleitet, gewisse Dinge

wahrzunehmen, die Handlungsdispositionen erzeugen, so daß Geist und Umwelt sich zu einer Einheit verbinden.



## 2.7. Die demokratische Gesellschaft

### Erziehung im Besonderen

In diesem Kapitel wird im Gegensatz zur Erziehung im Allgemeinen, wie sie in jeder Gemeinschaft möglich ist, die Unterscheidung im Geiste, im Stoff und in der Methode dargelegt. Fest steht, daß eine Erziehung ein sozialer Vorgang ist. Da es aber verschiedene Formen von Gruppen gibt, ist es um so schwieriger, die herauszufinden, die nicht nur ihren Fortbestand anstreben, sondern zur Verbesserung der Lebensziele beitragen. Es wurde festgestellt, daß jede Gemeinschaft durch bestimmte Eigenschaften, gemeinsame Interessen, Interaktionen und Kooperationen mit anderen charakteristisch ist. Aber wie vielfältig sind diese Interessen und ihre Interaktion?

#### 2.7.1 Die ideale Demokratie

Wenn man zur Beurteilung von Gesellschaften "de facto" etwas tatsächlich Vorhandenes rekonstruiert, dann wird sich "de iure" das Ideal der Gesellschaft herauskristallisieren. Um aber einen Wertmaßstab für eine Form des sozialen Lebens herauszufinden, muß zunächst von wirklich vorhandenen Gesellschaften ausgegangen werden, damit das Ideal auch nutzbar ist. Die Aufgabe besteht also darin, die wünschenswerten brauchbaren Aspekte herauszuheben. Wenn man diese Betrachtungsweise z. B. auf eine kriminelle Gemeinschaft anwendet, muß man zur Kenntnis nehmen, daß diese Mitglieder nur mit sehr wenigen Gruppen verbunden sind. In diesem Zusammenhang ist nur das verbrecherische Interesse am Ertrag vordergründig, so daß die Erziehung in einer solchen Gruppe einseitig wertlos ist. Dagegen ist die Erziehung in einer intakten Familie durch gemeinsame Interessen jedes "Mitgliedes für die Erfahrung aller übrigen wertvoll" (Dewey 1964, S. 116). Die Familie ist nicht isoliert, sondern steht in engerer Verbindung zu Schülern und anderen ihr nahe stehenden, von gemeinsamen Interessen geprägten Institutionen.

Diese zwei Elemente des Kriteriums, gemeinsames Interesse und mannigfaltige Wechselwirkung, verweisen auf die ideale Demokratie. Einerseits wird das wechselseitige Interesse als regulierender Faktor in sozialen Beziehungen anerkannt. Andererseits müssen ständig Neuanspassungen an das soziale Leben vorgenommen werden. "Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung"

(Dewey 1964, S. 121). Indem das Individuum sein Handeln in Beziehung zu anderen setzt, werden Schranken zu allen Klassen und Schichten geöffnet. Durch die Ausweitung der gemeinsamen Interessen durch neue Formen, die aus der Entwicklung der Industriegesellschaft und internationalen Kommunikation entstanden sind, entsteht ein Demokratiebewußtsein. Um dieses neue Demokratieverständnis möglich zu machen, braucht die Gesellschaft eine besondere Art der Erziehung, die dies möglich macht. So muß z. B. versucht werden, bei jedem einzelnen Schüler ein Interesse an sozialen Beziehungen zu wecken.

### **2.7.2 Traditionelle Erziehungsideale**

Im weiteren Verlauf sollen die traditionellen pädagogischen Theorien dargelegt werden. Für Plato gibt es eine Drei-Klassen-Gesellschaft. Jedes Mitglied dieser Gesellschaft ist einer dieser drei Klassen zugehörig, jedes Individuum muß sich unterordnen. "Er hat die Einzigartigkeit des Individuums nicht erkannt" (Dewey 1964, S. 124). Ebenso hat Plato nicht erkannt, daß eine Gesellschaft dem Wandel unterliegt, trotzdem jedoch die Beständigkeit erhalten bleiben kann. Er war ebenfalls nicht davon überzeugt, daß durch eine Verbesserung der Erziehung eine bessere Gesellschaft geschaffen werden könne.

Eine andere Erziehungstheorie als Plato vertrat Rousseau. Sein Erziehungskonzept schöpft er aus der Natur heraus. "Die Stimme der Natur aber spricht jetzt für die Mannigfaltigkeit der individuellen Begabungen und für die Notwendigkeit einer freien Entwicklung der Individualität in all ihrer Mannigfaltigkeit" (Dewey 1964, S. 126). Rousseaus Erziehungsziel und die Unterrichtsmethode ist eine Übereinstimmung mit der Natur. Die Werte der sozialen Ordnung wurden vielmehr als Prinzipien einer "Befehlshierarchie" angesehen und waren in Deweys Gedankengang unsozial. Obwohl das Erziehungsideal des 18. Jahrhunderts eine unfortschrittliche Vorstellung wiedergibt, erhielt es "den Begriff einer die ganze Menschheit umfassenden Gesellschaft; das einzelne Individuum sollte das Organ ihres Fortschrittes sein" (Dewey 1964, S. 136). Da aber die Gesellschaft mit offenkundigen politischen und wirtschaftlichen Schranken behaftet war, die auf eine Beschränkung des Denkens zurückzuführen waren, mußten zunächst die falschen Glaubenssätze abgeschafft werden. Diese Aufgabenstellung konnte nur mit Hilfe der Natur bewältigt werden. Die damalige Annahme, daß der menschliche Geist passiv sei, machte die Erziehung um so schwieriger. Um so mehr favorisierte man das Erziehungskonzept durch die Natur, bedingt durch den Fortschritt der Naturwissenschaft. "Und da die Welt der natürlichen Dinge ein Schauplatz harmonischer

"Wahrheit" ist, mußte diese Erziehung unfehlbar von der Wahrheit erfüllte Geister erzeugen" (Dewey 1964, S. 128). Das hieße aber, daß man nur der Natur vertrauen wolle und die Erziehung überflüssig zu sein schien.

Im 19. Jahrhundert strebte der Staatsidealismus "nach einem Ausgleich zwischen den Idealen einer freien und vollen Entwicklung der kultivierten Persönlichkeit und einer sozialen Zucht und politischen Unterordnung" (Dewey 1964, S. 133). Der Nationalstaat wurde ein Mittelglied einerseits für die Verwirklichung des Individuums, andererseits für die Humanisierung. Das soziale Ziel der Erziehung wurde dem nationalen zwar gleichgesetzt, aber eingeschränkt und vermindert.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß eine Gesellschaft unerwünscht ist, die durch Schranken den freien Umgang und den Austausch der Erfahrung hemmt. Fortschreitendes Wachstum und die Akzeptanz der individuellen Fähigkeiten sind Erziehungsziele. Ebenso braucht die Gesellschaft eine Erziehungsform, die individuelles Interesse an sozialen Beziehungen weckt, um damit eine soziale Umgestaltung und Ordnung herbeizuführen.

### **2.7.3 Das Erziehungsziel**

Aber was sind Deweys Erziehungsziele? Das Ziel der Erziehung ist, wie Dewey es formuliert, "die einzelnen zur Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen, daß Zweck und Lohn des Lernens die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen sei" (Dewey 1964, S. 137). Diese Aussage muß in einer demokratischen Gesellschaft auf alle Mitglieder übertragen werden. Jedes Ziel der Erziehung muß von zwei Seiten her betrachtet werden. Einerseits handelt es sich um Ziele, die innerhalb des Erziehungsvorganges liegen, andererseits werden Ziele von der Gesellschaft vorgegeben. Diese von außen aufgetragenen Ziele werden durch Anordnungen bestimmt. Sie können nicht wie das wahre eigene Ziel aus einer sich frei entfaltenden Erfahrung erwachsen. Die aus der Erfahrung heraus entstandene Erziehung wurde auf Seite 63 ausführlich erläutert.

Als weiteres muß das Wesen eines Zieles bestimmt werden. Zunächst werden bloße Ergebnisse und Endergebnisse gegenübergestellt. Jeder Vorgang hat Ergebnisse. Der gesäte Samen wird durch den Wind an eine andere Stelle getrieben. Dies ist nur ein Ergebnis des Vorganges. Jeder Vorgang hat das Merkmal einer zeitlichen Ordnung aller einzelnen Vorgänge insofern, daß jeder Vorgang zu dem folgenden hinführt, das

Vorangelieferte aufnimmt und für seinen folgenden Schritt verwertet, so lange, bis man zum Endergebnis, also zum Abschluß des Vorganges kommt. Ziele und Ergebnisse stehen also in enger Beziehung zueinander. Dazu gehört allerdings eine geordnete Tätigkeit. Eine Handlung, "in der jeder folgende Einzelakt aus den vorangegangenen herauswächst, bedeutet "Ziel" die Voraussicht im Hinblick auf den Zweck oder den möglichen Abschluß" (Dewey 1964, S. 139).

Das Ziel bestimmt die Richtung. Es beeinflusst die Wege zur Erreichung des Zieles. Dazu sind drei Schritte notwendig:

1. Die Beobachtung zur Feststellung ihrer verfügbaren Mittel zur Zielsetzung
2. Die Reihenfolge in der Verwertung der Dinge
3. Der Handelnde in der Ausnutzung seiner Möglichkeiten (vgl. Dewey 1964, S. 140).

Das Ziel wird also durch Beobachtungen und die Auswahl der möglichen Wege des Handelns mitbestimmt.

Diese drei Punkte stehen in engem Zusammenhang untereinander. Man kann Ergebnisse nur feststellen, wenn man die augenblickliche Sachlage genauestens prüft. Ein wichtiges Werkzeug dafür ist die Beobachtung. Je sorgfältiger man beobachtet, um so größer wird das Auswahlverfahren. Je zahlreicher die erkannten Handlungsmöglichkeiten sind, desto bedeutungsvoller ist die dafür ausgewählte Handlungsweise. Wenn man aber nur ein bestimmtes Ziel vor Augen hat, ohne andere Möglichkeiten in Betracht zu ziehen, wird der Sinngehalt beschränkt. Treten dann unerwartete Schwierigkeiten auf, ist die Zahl von Hilfsmitteln geringer.

Handeln im Hinblick auf ein Erziehungsziel bedeutet, die Grundlagen der Beobachtung zu benutzen. Dazu ist aber ein Verstand notwendig, der die Abläufe von Tatsachen und ihre Beziehungen zueinander regelt. Das Ziel muß also aus den vorhandenen Grundlagen erwachsen. Es muß flexibel sein und aus einer besonderen Auswahl von Tätigkeiten hervortreten. Nicht das Ding an sich ist das Ziel, sondern das Handeln mit den Dingen. Um ein Erziehungsziel als wertvoll zu betrachten, ist der Lehrer zur sorgfältigen Auswahl unter den verschiedenen Möglichkeiten verpflichtet. Dazu werden an ihn folgende Forderungen gestellt:

1. Das Erziehungsziel muß aus den Bedürfnissen und aus den vorhandenen Bedingungen erwachsen.
2. "Ein Ziel darf demnach nicht starr sein, sondern muß - biegsam - den Umständen angepaßt werden können" (Dewey 1964, S. 143). Die ursprünglichen Ziele müssen überprüft, einige neue hinzugefügt, aber auch nichterwünschte gestrichen werden.
3. Das Ziel bedeutet den Abschluß eines Vorganges, also die Auflösung von aktiven Tätigkeiten.
4. "Ein Erziehungsziel muß sich in eine Methode des Zusammenwirkens mit den Betätigungen der zu Erziehenden umsetzen lassen. Es muß nahelegen, daß eine Umgebung geschaffen wird, wie sie für die Befreiung und Ordnung der Fähigkeiten des zu Erziehenden notwendig ist" (Dewey 1964, S. 148).
5. Der Überblick für das allgemeine Ziel darf nicht verloren gehen. "Aber "allgemein" bedeutet zugleich abstrakt, d. h. losgelöst von allem bestimmten Inhalt" (Dewey 1964, S. 149). Diese Aussage bedeutet, daß das Ziel weit von der Wirklichkeit entfernt ist. Aber ein wirklich allgemeines Ziel erweitert den Gesichtskreis. Es regt dazu an, mehrere Dinge gemeinsam in Betracht zu ziehen. Je mehr man das tut, desto mannigfaltiger werden die unmittelbaren Hilfsmittel, die die Möglichkeiten der Wege zur Zweckerfüllung vergrößern. Man versteht also unter einem brauchbaren allgemeinen Ziel, daß man den Überblick über ein Betätigungsfeld vergrößert.

#### **2.7.3.1 Interesse und Wille**

Neben der Theorie der Ziele als ein dynamischer Prozeß im Erziehungsvorgang verweist Dewey auf die äußerlichen Ziele der Zielverwirklichung. Um aber ein Ziel zu verwirklichen, muß ein Interesse vorhanden sein. Und dieses Interesse beinhaltet zwei Aspekte. Einerseits wünscht man sich, an einer Sache beteiligt zu sein, andererseits ist das Interesse ein Werkzeug zur Erreichung von Zielen. Das Interesse wacht insbesondere darüber, daß die Theorie der Erziehung in die richtige Richtung geht und der philosophischen Auffassung von Geist und Lehrstoff eine Absage erteilt. "Der Geist und die Welt der zu lehrenden Tatsachen und Dinge werden nur allzu häufig einander gegenübergestellt" (Dewey 1964, S. 176). Diese Vorstellung lehnt Dewey ab.



Ein pädagogischer wertvoller Unterrichtsprozeß besteht also darin, einen Stoff zu finden, der die Schüler zum Handeln auffordert. Diese Betätigung soll zweckgerichtet sein und das Interesse wecken, das angesteuerte Ziel zu erreichen. Dieses Interesse ist eine geistige Haltung, die man im täglichen Leben als "Wollen" bezeichnet. Das Ergebnis kann man mit einer Willensschulung gleichsetzen, die auch Fähigkeiten zur Aufmerksamkeit entwickelt.

Diese Lehre zeigt, daß der Geist identisch ist mit einer zielbewußten Hingabe an einen Betätigungsverlauf, in den Gegenstände einbezogen werden. Der menschliche Geist ist kein Gegenstand, sondern eine Eigenschaft der Verhaltensweisen. Dewey fügte noch hinzu: "Überdies sind "seine" Betätigungen - intelligent oder nicht - nicht sein ausschließliches Eigentum, sondern etwas, an dem er teilhat, in das er einbezogen ist. Der von ihm unabhängige Wandel anderer Dinge, das Tun anderer Personen unterstützt oder hindert ihn. Die Handlung eines Menschen mag einen bestimmten Vorgang einleiten; wozu dieser Vorgang führt, das hängt von dem Zusammenwirken seiner Teilhandlungen mit den aus anderen Quellen fließenden Energien ab. Der "Geist" ist ein Faktor, der mit anderen an der Herbeiführung gewisser Folgen teilhat; verstehen wir etwas anderes darunter, so wird der Begriff bedeutungslos" (Dewey 1964, S. 178). Geist ist nichts Dualistisches, also nichts Getrenntes, sondern ein Begriff für einen zweck- und zielgebundenen Handlungsverlauf.

### 2.7.3.2 Erfahrung und Denken

Dem Problem der Theorie der Erfahrung habe ich ein eigenes Kapitel gewidmet. Trotzdem möchte ich nochmals wegen der Popularität für die Pädagogik die wichtigsten Details zusammenfassen: Wenn "Geist identisch ist", laut Dewey, "mit verständiger, zweckbewußter Hingabe an einen Handlungsverlauf, in den Dinge oder Gegenstände einbezogen sind", dann wird für die Schüler auch die Möglichkeit bestehen, Erfahrungen zu machen (Dewey 1964, S. 186). Erfahrungen in diesem Zusammenhang ist ein Ausprobieren mit den sich verändernden Dingen der Welt, die eine Veränderung mit sich ziehen. Eine positive wertvolle Veränderung geschieht dann, wenn sie rückwirkend in uns etwas verändert. Nur dann kann sie Sinn machen und eine Bedeutung für die Pädagogik bewirken. Im Gegensatz dazu stellt eine Betätigung keine Erfahrung dar, in der die genannten Voraussetzungen fehlen. "Es ist keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift; es ist Erfahrung, wenn die Bewegung mit dem Schmerz, den es

infolgedessen erlebt, in Zusammenhang gebracht wird. In die Flamme greifen bedeutet für das Kind von nun an sich verbrennen" (Dewey 1964, S. 187).

Aus dieser Sichtweise ergeben sich zwei pädagogische Schlußfolgerungen:

1. Erziehung ist nicht eine Angelegenheit des Erkennens, sondern des Tuns und Erleidens.
2. Der Wertmaßstab einer Erfahrung liegt darin, ob die Erkenntnisse der Zusammenhänge und Beziehungen größer oder geringer sind. Der Bildungsvorgang umfaßt Erkenntnisvorgänge in dem Maße, daß sie etwas zurücklassen, was sich anderem in sinnvoller Weise hinzufügt.

Bevor Dewey den Dualismus bekämpfte, war der Schüler jemand, der zwar das Wissen aufnahm, aber nicht durch Handeln fruchtbar machte. Dadurch wird der Geist zum "reinen Intellekt; seine Aufgabe beschränkt sich darauf, von den Dingen Kenntnis zu nehmen; die körperlichen Organe erscheinen als ein unbedeutender oder störender Faktor. Die lebendige Einheit zwischen der Betätigung und dem Erleiden ihrer Folgen, die zur Entwicklung von Bedeutungen führt, wird gelöst; an ihrer Stelle haben wir zwei Bruchstücke, hier bloße körperliche Betätigung, dort den durch unmittelbares Zugreifen des Geistes aufgenommenen Sinn" (Dewey 1964, S. 188).

Die Folgen des Dualismus von Geist und Körper lassen sich wie folgt erkennen:

1. Die Sinne sind Bestandteile unseres Erkenntnisvorganges. Sie sind "Eingangs- und Ausgangspforten des Geistes" (Dewey 1964, S. 190). Die Sinne werden immer bei einer Tätigkeit gebraucht. Werden sie davon abgetrennt, wird der Vorgang mechanisch.
2. Körperliche Betätigung wird oft als Störfaktor beim Lernen gesehen. Aber durch die Trennung von Körper und Geist entstehen Folgen wie Unkonzentriertsein und Ablenkung vom Unterrichtsgeschehen.

Das Denken ist eine Auseinandersetzung der Beziehungen zwischen dem, was man versucht zu tun und welche Wirkungen daraus entstehen. Ohne Denken gibt es keine sinnvolle Erfahrung. Es entsteht immer in zweifelhaften, unsicheren und problematischen Situationen, die eines Abschlusses bedürfen. Das Denken in der Erfahrung umfaßt folgende Schritte:

1. Auftreten von Verwirrung und Zweifel
2. Deutung der Tendenz für die zukünftigen Folgen
3. Erkundigung und Prüfung zur Klärung des Problems
4. Ausgestaltung der vorläufigen Annahme
5. Entwicklung eines Handlungsplanes zum Erzielen von Ergebnissen und Nachprüfung (vgl. Dewey 1964, S. 201).

Insbesondere durch die dritte und vierte Stufe wird das "Denken selbst zu einer Erfahrung" (Dewey 1964, S. 202).

### **2.7.3.3 Pädagogische Werte**

In den dargelegten Aufzeichnungen von Deweys Zielen und Interessen ist schon ein Teil der geforderten pädagogischen Werte einbegriffen. Forderungen nach Kultur, Wissen, Vorbereitung für formale und soziale Bildung usw. gehen mit der Wertebildung einher. Insbesondere geht es aber um die pädagogischen Werte, wenn man Fächer für den Lehrplan bestimmt. Es geht also bei der Überprüfung der Wertebildung einerseits um die Erörterung der Ziele und Interessen, andererseits um den Lehrplan. Beide Konstellationen müssen in Zusammenhang gebracht werden.

Wenn Dewey von Wertenormen spricht, dann meint er nicht diejenigen, die durch Erfahrung symbolisch vermittelt werden. Im Schulprozeß geht es um die Wertetheorie, durch die der Schüler seine persönliche und lebendige Erfahrung gefunden hat.

Eine allgemein gültige Werteskala gibt es nicht. Jeder Lehrvorgang, ob Rechnen oder Dichtung, wird nicht dem Erziehungsvorgang untergeordnet, sondern ist ein Teil des Ganzen.

Es ist für die Erziehung vorteilhaft, wenn man die Werte ordnet. Dadurch gewinnt man einen umfassenden Überblick über die einzelnen Ziele, die einen Hinweis auf die "Weite und Biegsamkeit" des Erziehungsvorganges geben (Dewey 1964, S. 320 f.). Gesundheit, Erfolg, Wohlstand, Nutzen, Glück sind abstrakte Wertenormen, die zwar ein Vieles von Einzelnem zusammenfassen, aber solche Abstraktionen sind keine Wertmaßstäbe für den Erziehungsprozeß. Die Art der Erfahrung, zu der die Tätigkeit in der Schule beitragen soll, ist gekennzeichnet "durch Geschick in der Handhabung von Hilfsmitteln und der Überwindung von Hindernissen (praktische Tüchtigkeit); durch soziale Bedeutung -

Bedeutung für die unmittelbare Gemeinschaft mit anderen; durch künstlerischen Geschmack - die Fähigkeit, das künstlerisch Hervorragende, wenigstens in einigen seiner klassischen Formen, zu verstehen und zu schätzen; durch Wert für die Schulung des Geistes - Bedeutung für irgendeine Form der wissenschaftlichen Leistung; durch Sinn für die Rechte und Ansprüche der anderen - Rücksichtnahme" (Dewey 1964, S. 321). Diese aufgezählten Aspekte stellen zwar keine Wertmaßstäbe dar, aber sie sind hilfreich für eine bessere Organisation der Methoden und Stoffe für den Unterricht.

Der Wertbegriff hat zwei unterschiedliche Bedeutungen. Einerseits drückt er aus, daß man etwas unmittelbar schätzt, also um seiner selbst willen. Andererseits wird in diesem Zusammenhang der Begriff "Wertvoll" für eine bedeutsame, abgeschlossene Erfahrung angewandt. Dagegen wird der Begriff "Werten" für ein "Auswerten" benutzt, insbesondere dann, wenn keine bedeutungsvolle Erfahrung stattgefunden hat und man unter verschiedenen Möglichkeiten auswählen muß, damit dies geschehen kann. "In einer Theorie der pädagogischen Werte muß von der Einheit und Ganzheit der lebendigen Erfahrung ausgegangen werden". Dewey hat dazu eine treffende Antwort formuliert: "Wie kann sie reich und mannigfaltig sein, ohne die Einheitlichkeit im Geiste zu verlieren? ... Das Problem der Werte und eines Wertmaßstabes ist schließlich das sittliche Problem der Organisation der Lebensinteressen" (Dewey 1964, S. 327). Pädagogisch ausgedrückt geht es um Fragen der Schulorganisation des Lehrstoffes, der Methoden von der Sorgfalt und Genauigkeit, die bei der Durchführung gefordert werden. Wie kann man den einzelnen zur Tüchtigkeit erziehen? Wie können durch Interessensbildung die gemeinsamen Erfahrungen der Schüler geweckt werden, anstatt sie voneinander zu trennen? Wie können gemeinsam aufgestellte Lehrpläne mit Natur-, Geisteswissenschaften und Politik so aufgestellt werden, daß sie sich wechselseitig fördern, anstatt sich zu blockieren?

#### **2.7.3.4 Arbeit und Muße**

Erziehung kann als Vorbereitung nützlicher Arbeit bewertet werden, aber ebenso ein Leben für die Muße sein. Diese beiden Aspekte sind grasse Gegensätze in der Wertebeurteilung. Daß diese Unterscheidungen noch vorherrschen, ist ein Zeichen für noch bestehende unterschiedliche Klassen. Das begründet auch die noch bestehende Differenz zwischen Bildungseinrichtungen und Bildungszielen. Es ist also Aufgabe der Erziehung, übergreifende, pädagogische Maßnahmen sicherzustellen, die einerseits eine Verwertung für die Muße haben, andererseits aber auch den Nutzwert und die

damit verbundene ausgelöste Freude hervorheben, der mit dem Wert der Muße identisch ist.

Der Unterschied zwischen einer "freien" und "beruflichen" oder "praktischen" Erziehung geht in die Zeit der Griechen zurück. Sie wurden auf der Grundlage einer Volkseinteilung in Klassen eingeteilt. Die eine Klasse mußte für ihren Lebensunterhalt arbeiten, die andere nicht. Die freie Erziehung wurde als die wertvollere angesehen, weil sie frei von Zwängen war. Im Gegensatz dazu war die andere zum "Dienen" und zur damit verbundenen Unterordnung bestimmt. Die dienstbare Schicht machte es der höheren Schicht möglich, das Leben ohne Arbeit zu genießen.

Aristoteles hat die theoretische Psychologie der Sachlage wie folgt dargestellt: "Im System der belebten Wesen nimmt der Mensch den obersten Platz ein. Mit den Pflanzen und Tieren hat er Körperbau und Funktionen zum Teil gemein, nämlich Ernährung, Fortpflanzung und Bewegung. Diejenige Funktion jedoch, die ihn aus der übrigen Welt heraushebt, in der sein Menschentum liegt, ist das Denken; das Denken hat den Zweck, das Schauspiel der Welt zu erfassen. Seine wahre, die spezifisch menschliche Aufgabe liegt darum in der möglichst vollen Erfüllung dieses menschlichen Vorzuges und Vorrechtes. ... Aus dem Denken entspringt außerdem die rechte Beherrschung der anderen Elemente der menschlichen Natur, der Begierden und der praktischen Betätigungen und Impulse. Diese sind an sich durch Gier, Mangel an Unterordnung, Neigung zur Ausschweifung gekennzeichnet und streben lediglich nach ihrer eigenen Befriedigung; sie mäßigen sich - wie es ihnen als den niederen zukommt - und dienen wertvollen Zwecken nur dann, wenn sie der Herrschaft der Vernunft unterworfen werden" (Dewey 1964, S. 331). Dieser Zustand, den Aristoteles darstellt, ist wiederum im Aufbau der unterschiedlichen Klassen zu finden.

Nur wenige Personen werden von der Vernunft, die Mehrzahl aber von vegetativen und animalischen Funktionen beherrscht. Diese Menschen sind nur Werkzeug und Mittel zur Verwirklichung der Ziele anderer und verfolgen keinen Selbstzweck. Sie sind von Natur Sklaven. Allerdings behauptet Aristoteles nicht, "daß die Klasse der wirklichen Sklaven und der Sklaven von Natur notwendig identisch ist" (Dewey 1964, S. 332). Zwischen dem Sklavenleben und dem menschenwürdigen Leben besteht eine tiefe Kluft. Die Sklaven, Handwerker und Frauen müssen für die Klasse, die nach eigener Befriedigung strebt, das zum Überleben Notwendige tun, damit sie sich mit Kunst und Wissenschaft beschäftigen kann.



Diese unterschiedlichen Betätigungen entsprechen zwei verschiedenen Arten der Bildung: "die niedere oder mechanische und die freie oder geistige Bildung" (Dewey 1964, S. 333). Werden an eine Betätigung höhere Anforderungen gestellt, wird sie der geistigen und unabhängigen zugeordnet.

Aber trotz der Abschaffung der Sklaverei als Rechtszustand und der Ausbreitung der Demokratie, der Wissenschaft und der allgemeinen Erziehung wird die Gesellschaft noch in eine gebildete und ungebildete gespalten. Da man aber die Masse der Menschen nach ihrer körperlichen und geistigen Natur noch unfrei betrachtet, läßt man ihnen eine Erziehung zukommen, ohne zu hinterfragen, welche Wirkung diese Erziehung auf ihre Fähigkeiten hat und wie nutzbringend sie für das persönliche Leben ist.

Die Überwindung der griechischen Lebens- und Bildungsphilosophie darf aber nicht dadurch sichergestellt werden, daß man den theoretischen Begriffen Geist, Freiheit und Wertebildung eine andere Deutung gibt. Ebenso darf man den Gemeinschaftsdienst nicht höher stellen als die Unabhängigkeit. Diese theoretischen und emotionalen Wandlungen sind nur dann wichtig, wenn sie sich auf die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft auswirken, in der alle Mitglieder wertvolle Arbeit leisten, aber ebenso sich der Muße hingeben können.

Heutzutage sieht die gegenwärtige Schultheorie anders aus. Doch sind die geschichtlichen Hintergründe nicht ganz verschwunden und beeinträchtigen nicht selten den Erfolg der erzieherischen Maßnahmen. Man hat inzwischen aber erkannt, daß eine praktische und nützliche Sache nicht der geistigen Bildung feindlich gegenübersteht. Ebenso steht eine Geistesbildung nicht abseits, weil sie keinen praktischen Wert hat. Jede Fertigkeit, die erworben wird, kann unter Vertiefung des Verstehens und Erkennens und unter der Urteilsbildung nutzbar gemacht werden.

Den Griechen war nicht bekannt, daß das Tätigsein mit einem Denkprozeß verbunden ist. "Soweit Ackerbau und Gewerbe lediglich nach Faustregeln betrieben wurden und lediglich wegen solchen Zwecken, die nicht die eigenen persönlichen des Landarbeiters und des Handwerkers waren, so weit und nur so weit standen sie im Gegensatz zum Gedanken freier Geistesbildung" (Dewey 1964, S. 340).

Heute weichen Routine der wissenschaftlichen Forschung. Angewandte Mathematik, Physik und Chemie beherrschen die gegenwärtigen, wichtigsten Berufstätigkeiten. Die demokratische Gesellschaft beteiligt sich an der Zielsetzung. Durch die Entwicklung und

Ausführung der maschinellen Arbeit hat sich der Mußeanteil erheblich vermehrt. Mechanische und industrielle Arbeitsvorgänge setzen den Geist fürs Nachdenken frei. Wenn darüber hinaus die Menschen ein aktives Interesse an der Nutzbarkeit der Zwecke haben, wird ihre Arbeit frei und verliert somit den Charakter der Unterdrückung. Es ist also Aufgabe einer demokratischen Erziehung, die Zwiespältigkeit zu beseitigen und einerseits eine Denkschulung für alle aufzubauen, andererseits aber den Begriff Muße neu zu bewerten, der die Muße nicht als Gegenstand des Befreitseins von nützlicher Arbeit ansieht, sondern zur Belohnung für geleistete Arbeit.

### 2.7.3.5 Theorie und Praxis

Ebenso wie Arbeit und Muße sind auch Theorie und Praxis, Erkennen und Handeln, Denken und Ausführen Gegensätze. Aus griechischer Sicht hatte die Erkenntnis einen höheren Stellenwert als das praktische Handeln. Erfahrung "empeiria" wurde mit nur praktischen Tätigkeiten gleichgesetzt, während die Erkenntnis "um ihrer selbst willen" da war und keinerlei Bezug zur Praxis aufwies. Ihr Werkzeug war der "immaterielle Geist", der sich ausschließlich mit geistigen Dingen befaßte. Erfahrung wurde mit Überlieferung gleichgesetzt und war "niemals sich selbst genug". Zu ihr gehörte immer "ein Mangel, ein Bedürfen, ein Begehren" (Dewey 1964, S. 344). Vernunft war der Erfahrung stets übergeordnet. Wenn man Vernunft mit Erfahrung gleichsetzen wollte, mußte man zeigen, daß die Erfahrung widerspruchsvoll war. Vernunft war das Werkzeug, durch das man den universalen Prinzipien näherkommen konnte, während die Sinne nur das sich immer wieder Wechselnde wahrnahmen.

Die Entwicklung der experimentellen Methode in den Naturwissenschaften haben eine grundsätzliche Veränderung der Erfahrung und Erkenntnisse notwendig gemacht. Platos und Aristoteles Lehre wurden völlig erneuert. Die bisherigen abstrakten Begriffe waren leere Formen, die durch Erfahrung ersetzt werden mußten. Jetzt ging es darum, Material zu erfassen, durch das Denken Inhalt bekam. Somit entstand eine Lehre von Erkennen. Ihr Resultat war noch intellektualistischer als das von Plato.

Weil man die Eindrücke auf den Geist, die von den Objekten ausgingen, "Sinneseindrücke" nannte, wurde aus der empirischen eine sensualistische Theorie. Diese Lehre wurde von John Locke vertreten und definiert das "Erkennen" als Verbindung und Aufnahme von Sinneseindrücken. Sie ist ein Sensualismus in milderer Form, weil einerseits durch das Vorhandensein von Fähigkeiten wie Urteilen, Abstrahieren usw. das

"sinnlich Gegebene" in geordnete Formen gebracht wird, andererseits neue Ideen entwickelt werden.

Auf den Schulunterricht wirkte der Sensualismus zunächst erzieherisch, weil der Gegenstand als Lehrstoff genommen wurde, aber die Art, wie er verwendet wurde, verhinderte die volle Wirkung. Die Tätigkeit der Sinne wurde isoliert und zum Selbstzweck gemacht, denn je mehr die Sinnesqualität isoliert wurde, "um so wertvoller erschien er als Erkenntniseinheit" (Dewey 1964, S. 352). Diese Theorie führte zu einer mechanischen Isolierung, die das Denken vernachlässigte. Empirismus als Bildungstheorie konnte wegen der drei schwerwiegenden Mängel wie folgt keinen Bestand haben.

1. Geist wirkt nicht auf äußere Reize, sondern auf ein Verständnis von Sinn in Beziehung auf einen Zusammenhang.
2. Eine sehr starke Bindung an die Natur stört das Wachstum. Nur solche Symbole, deren Sinn durch den Denkprozeß erfaßt werden, werden für die Pädagogik wertvoll.
3. Der sensualistische Empirismus faßt Erfahrung passiv auf. Erfahrung ist demnach nicht auf eine Tätigkeit, die mit einer Beobachtung einhergeht, aufgebaut, sondern Erfahrung ist eine Art des Erkennens mittels der Sinneseindrücke.

Mit dieser empiristischen Philosophie der Erfahrung konnte eine befriedigende Lerntheorie nicht aufgestellt werden. Sie führte zwar zu einer beachtungsvolleren Anschauung der unmittelbaren Dinge, aber sie verminderte die Bedeutung der Sprache.

### **Erfahrung als experimentelle Methode**

Das gewünschte Ergebnis für eine sinnvolle Erziehung ist die experimentelle Methode, für die die Theorie der Erfahrung sowie der Erkenntnis keine Gegensätze mehr sind. Erfahrung ist nicht mehr ein zufälliges Tun aus der Vergangenheit, sondern ein planvolles instruktives Handeln mit Blick auf ein Ziel. Dieser Wandel ist für die praktischen sowie theoretisch-geistigen Lehrfächer nicht unbedeutend.

Erfahrung ist all das, was zwischen einem Menschen und seiner Umwelt geschieht. In einigen Fällen nimmt die Aktivität ihren Ausgang aus der Umwelt. In anderen Fällen

führen die individuellen Absichten zum Erfolg. Erfahrung ist Handeln und Erleiden, welches sich aus dem Handeln ergibt.

Die Theorie der antiken Welt, in der Erfahrung aus einer Anhäufung von Kenntnissen besteht, wird erneuert durch die Erkenntnis, daß das Tätigsein geplant und geleitet werden kann und somit zu einem Urteil führt, das eine neue Erkenntnis hervorbringt.

Aus der heutigen Methode läßt sich erkennen, daß eine geistige Arbeit, die einen praktischen Zweck verfolgt, nicht abzuwerten ist, vorausgesetzt, daß sie von einem Denkprozeß durchdrungen ist, so daß keine mechanische Tätigkeit vorliegt.

Wenn der experimentelle Fortschritt der Naturwissenschaft etwas gelehrt hat, so ist es die Einsicht, daß es kein wahres Erkennen gibt, das nicht aus einer Tätigkeit entsteht. Dazu müssen Werkzeuge wie Laboratorien in den Schulen zur Verfügung gestellt werden, damit nicht nur technische Fertigkeiten gelehrt werden können, sondern experimentelle wissenschaftliche Ergebnisse den Lehrplan füllen.

#### **2.7.3.6 Naturwissenschaftliche und humanistische Bildung**

Der philosophische Dualismus zwischen Mensch und Natur zeigt sich in der Trennung zwischen humanistischer und naturwissenschaftlicher Bildung. Dieser Dualismus erwuchs einerseits aus der nicht bodenständigen Kultur Roms und dem "Barbarischen" Europas. Andererseits suggerierten die kirchlichen und politischen Situationen den autoritären Abhängigkeitsgedanken durch überliefertes Wissen, das in literarischen Dokumenten festgehalten wurde.

In Wirklichkeit kennt die Erfahrung keine Trennung zwischen Mensch und Welt. Ihre Zwecke und Ziele können nur unter natürlichen Bedingungen verschiedener Arten erreicht werden. Zwischen Natur und Mensch gibt es also keine harten Grenzen, sondern der Mensch wächst in ihr. Fortschritte in der Sozialwissenschaft können nur aus der Anwendung von naturwissenschaftlichen und experimentellen Methoden erwachsen. Dazu gehört das Sammeln von Tatsachen, Bildung von Hypothesen und deren Nachprüfung. Die technischen Erkenntnisse müssen "in den Dienst des sozialen Wohles" gestellt werden (Dewey 1964, S. 372).

Zunächst schien die moderne Naturwissenschaft eine enge Beziehung zwischen Mensch und Welt herzustellen. Ihre Anwendung erfolgte allerdings nicht im Interesse aller, sondern nur für eine bestimmte Klasse. Worauf es aber ankommt, ist, daß das Gesetz und die Tatsache sich wechselseitig mit dem Leben auseinandersetzen.

Aber wie kam es, daß Mensch und Natur später getrennt wurden und daß eine Gegenüberstellung zwischen Sprache, Literatur und Naturwissenschaften erfolgte?

Die alte Überlieferung war in der Gesellschaft fest verankert. Der Zweig der Sozialwissenschaft konnte erst durch die neue Entwicklung der Naturwissenschaften entstehen. Die experimentelle Wissenschaft wurde jedoch nicht voll akzeptiert. Selbst dem großen Aufkommen und Interesse der Literaturwissenschaft stand man zunächst ablehnend gegenüber. Trotzdem schloß sich die Geisteswissenschaft mit den älteren Studiengebieten zusammen, um so den Einfluß der experimentellen Wissenschaft möglichst gering zu halten. Es zeigte sich, daß die griechische "Überlieferung, die auf die "materielle" Welt und die Sinne verächtlich herabsah, noch immer mächtig" war (Dewey 1964, S. 367). Die Naturwissenschaft sollte die Gegenüberstellung von Mensch und Natur noch verschärfen. Sie sollte sich die "Methoden der Beobachtung und des Experimentes zu eigen machen, sollte die Versuche einer "Vorwegnahme" der Natur - d. h. ihrer Unterordnung unter vorgefaßte Meinungen und Begriffe - aufgeben und sich mit ihrer Auslegung bescheiden. Indem der Mensch der Natur verständnisvoll gehorchte, sollte er sie praktisch beherrschen lernen. "Wissen ist Macht" - das bedeutete, daß der Mensch durch die Naturwissenschaft die Natur beherrschen und ihre Kräfte in den Dienst seiner eigenen Zwecke stellen sollte" (Dewey 1964, S. 368).

Francis Bacon bekämpfte mit der in seiner neuen Logik dargestellten Methode des Denkens die alte Bildung. Für ihn war es wichtig, die alten Zwänge der Ausnutzung der Menschen zu beenden. Die Menschen sollten sich für eine gemeinsame Aufgabe zusammenfinden, um die Natur für die Interessen der Menschen zu unterwerfen. Die Idee von Bacon ging schon in die richtige Richtung. Was er allerdings nicht voraussehen konnte, war, daß die neue Wissenschaft noch eine lange Zeit mit den alten angepaßten Zwecken, der Ausbeutung der Menschen, behaftet war und die ersehnten Ziele ausblieben.

Auf die Revolution der Wissenschaft folgte die der Industrie, die aber viele Jahre brauchte, um das Denken der Menschen in die richtige Bahn zu lenken. Das Feudalsystem war durch die Naturwissenschaft zum Scheitern verurteilt. An seine Stelle trat der Kapitalismus und nicht ein sozialer Humanismus, den sich das Volk so sehr



gewünscht hatte. Handel und Produktion wurden in einer Weise betrieben, daß die geisteswissenschaftlichen Vertreter die Naturwissenschaften ihrem Wesen nach als materialistisch bezeichneten, aber der Sprache und Literatur eine sittliche Prägung zukommen ließen. Die Naturwissenschaft ordnete man in das System technischen Wissens ein, während man die humanistischen Bildungsfächer wie Literatur, Geschichte, Politik und Volkswirtschaft favorisierte. Überdies wurde die naturwissenschaftliche Philosophie dualistisch und mechanisch aufgefaßt. Durch diese Konstellation und ihre Trennung war jedoch eine einheitliche Erfahrung der Schüler nicht mehr gegeben. Eine demokratische Gesellschaft erhob allerdings den Anspruch einer Nichttrennung von einer "technisch-naturwissenschaftlichen" und einer "literarisch-ästhetischen" Bildung. Eine Schule, der dieses System der Studienfächer zugrundelag, räumte der Naturwissenschaft ihren gebührenden Platz ein und sicherte somit den sozialwissenschaftlichen Fortschritt.

#### **2.7.4 Zusammenfassung**

Dewey hat in seiner Aufzeichnung "Demokratie und Erziehung" eine lebensnotwendige Neuordnung des Erziehungskonzeptes dargestellt. Um das zu ermöglichen, mußte eine demokratische neue Gesellschaftsordnung geschaffen werden, denn eine Erziehung, wie sie John Dewey vorschwebte, kann nur in einer demokratischen Gesellschaftsordnung entstehen und aus ihr wachsen.

Die Erziehung ist eine Notwendigkeit, einerseits für jedes Individuum, andererseits für die Gesellschaft. Die Dispositionen, die für das wachsende Leben einer Gesellschaft notwendig sind, können sich nur durch das "Medium Umwelt" vollziehen. Sie umfaßt all diese Bedingungen, die für eine Betätigung wichtig sind. Ein Individuum, das Anteil an Tätigkeiten mit anderen hat, assoziiert sich mit den Zwecken und Zielen der sozialen Umwelt. Die Formung der Anlagen des Erziehungsprozesses erfolgt unbeabsichtigt durch das Heranführen von Tätigkeiten, die in sozialen Gruppen ausgeführt werden. Die Anlagen der Jugendlichen stimmen jedoch mit den Lebensgewohnheiten der Gruppe selten überein und müssen deshalb geführt werden. Ihr Handeln bedarf also einer zielgerichteten Lenkung. Gerade in dem gemeinsamen Ziel einer Handlung liegt der Sinn der Beeinflussung für jeden einzelnen. Dieser Einfluß ist mittelbar, z. B. intellektuell oder gefühlsmäßig also nicht unmittelbar oder auf die Person abgestimmt. Er ist auch kein äußerlicher Zwang, sondern er ist selbst in der Anlage der Person begründet. Die Aufgabe der Erziehung ist es, in dem Einzelnen ein übereinstimmendes Interesse zu wecken und ein gegenseitiges Verstehen herbeizuführen.

Überall wo Leben ist, ist Aktivität. Und wenn diese Aktivität darüber hinaus noch mit sozialen Werten angehäuft wird, kann es eine Forderung von Wachstum geben. Ein Wachstumsprozeß ist immer ein Erfahrungsprozeß. Dieser darf sich aber nicht von passiven Gewohnheiten leiten lassen, sonst wird er losgelöst von der Intelligenz und steht im Gegensatz zur Vernunft. Aus dieser Folgerung zieht Dewey für seine Pädagogik folgende Entscheidung. Für Dewey ist, "daß Leben Entwicklung ist und Entwicklung und Wachstum Leben sind" (Dewey 1964, S. 75). Der Erziehungsvorgang hat kein Ziel außer seiner eigenen und dieser bedarf eines dauernden Neuaufbaues.

Eine Theorie, die bekannt geworden ist, bevor der Wachstumsgedanke einen bedeutenden Einfluß genommen hat, ist die "Lehre der formalen Bildung". Die Welt liefert den Stoff und der Geist formt denselben. Es ist ein solcher Erziehungsprozeß, wo das Ziel der Erziehung nicht nur Aufnahme und Speicherung von Wissen ist, sondern die persönlichen Kräfte zu mobilisieren sind, um sich zu erinnern, synthetisieren und zu vergleichen. Dieses statische Erziehungsmodell ist für die formale Bildung kennzeichnend.

Dewey hat den Kampf gegen den Dualismus aufgenommen wie z. B. die Trennung von Körper und Geist, Schule und Leben usw.. An die Stelle der einseitigen dualistischen Theorie hat er die Theorie der dynamischen Wechselwirkung gesetzt.

Erziehung ist nicht nur ein geistiger, sondern auch ein sozialer Vorgang. Da es aber verschiedene Arten von Gemeinschaften gibt, muß herausgefunden werden, welche in diesem Zusammenhang als Ideal bezeichnet werden kann. Gemeinsames Interesse und mannigfaltige Wechselwirkung sind zwei Faktoren, die auf eine ideale Demokratie verweisen. Sie sind aber "in erster Linie eine Form des Zusammenlebens der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen" (Dewey 1964, S. 121). Indem der Einzelne sein Handeln in Beziehungen zu anderen setzt, werden Schranken zu allen Klassen geöffnet, die für eine ideale Demokratie unerläßlich sind. Traditionelle Erziehungsziele können im Hinblick auf die Vergangenheit und Zukunft nur dann gewertet werden, wenn ein Anpassungsprozeß für die Zukunft möglich ist, also Nutzbarmachung aus der Vergangenheit.

Aber was sind die Erziehungsziele?

Dewey formuliert das Erziehungsziel wie folgt: "Die einzelnen zur Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen, daß Zweck und Lohn des Lernens die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen sei" (Dewey 1964, S. 137). Der Begriff des Zieles bedeutet den Abschluß

eines Vorganges, der durch Beobachtung die Auswahl der möglichen Wege des Handelns vorgibt. Ein solches Ziel steht aber im Gegensatz zu einem starren Ziel, das von außen her vorgegeben ist. Nur wenn der Lehrer und Schüler frei in ihren Handlungsentscheidungen sind und die Verantwortung für die Beobachtung und Durchführung einer Tätigkeit selbst übernehmen, kann das wirkliche gefaßte Ziel erreicht werden.

Um ein Ziel zu erreichen, muß ein Interesse für eine zielstrebige Tätigkeit vorhanden sein. An einer Sache interessiert zu sein bedeutet, den früheren Zustand der Unvollkommenheit durch das Interesse an der Tätigkeit in den Zustand der Vollkommenheit zu bringen. Der Geist ist identisch mit zweckbewußter Hingabe an eine Betätigung. Seine Entwicklung kann nur gewährleistet werden durch Tätigsein. Der Ablauf einer solchen Handlung schließt Geist und Welt zu einer Einheit zusammen.

Wenn der Geist identisch ist mit Hingabebewußtsein an einen Betätigungsverlauf, dann wird es auch für den Schüler genügend Situationen geben, Erfahrungen zu machen. Erfahrung machen ist eine Beziehung zwischen einem Handeln und Probieren und den daraus entstehenden Folgen, einem "Erleiden". Die Abtrennung von der aktiven Phase des Tätigseins und der passiven des Erleidens zerstört die Bedeutung der Erfahrung. Das Denken stellt die Beziehungen zwischen den Handlungen und ihren Folgen in Form von Relationen dar. Denken ist immer die Methode der bildenden Erfahrung. Deshalb sind auch die Merkmale der Methode immer identisch mit den Merkmalen des Denkens.

Es muß eine Tätigkeit vorhanden sein. Aus dieser Sachlage muß ein Problem, das zum Denken anregt, erwachsen. Das anstehende Problem muß durch Wissen und Beobachtungen behandelt werden. Eine Idee muß zur Problemlösung entwickelt werden, die dann durch praktische Anwendungen erprobt wird.

Die Werttheorie der pädagogischen Werte umfaßt die Ansprüche der verschiedenen Lehrfächer. Diese Werte sind kennzeichnend durch praktische Wertigkeiten, aber auch durch soziale, die für die Bedeutung einer Gemeinschaft nützlich sind. Der Wertbegriff hat zwei unterschiedliche Bedeutungen. Einerseits wird der Schätzwert zum Ausdruck gebracht, daß man etwas um seiner selbst willen schätzt. Andererseits bedeuten "Werten" und "Auswerten" Vergleiche und Beurteilung einer Sache. Die Lehrfächer dürfen aber nicht mit zwei verschiedenen Maßstäben gemessen werden in solche, die in sich selbst schon wertvoll sind und in diejenigen, die nur als Mittel zum Zweck ihren Wert gewinnen. Wenn man aber jedem Fach seinen Wert zuschreibt und den Lehrplan als

Ganzes in der Zusammensetzung der Werte stellt, kann eine Isolierung unter den Schülern nicht stattfinden.

Arbeit und Muße sind in ihren Unterscheidungen geschichtlich und sozial bedingt. Ihr gesellschaftlicher Hintergrund entstand in Griechenland und beruhte auf der Tatsache, daß ein menschenwürdiges Leben dort nur wenige Personen führen konnten. Einerseits entstand dort die Muße, die frei von Zwängen war und die Arbeit als etwas Wunderbares und Wertvolles auszeichnete. Andererseits war die Arbeit mit Härte und Unfreiheit verbunden. Diese Gegensätze waren ein Zeichen der unterschiedlichsten vorherrschenden Klassen. Die einen führten ein Leben, das selbst ihren Zweck in sich hatte. Die anderen arbeiteten im Dienste dieser gesetzten Zwecke. Heute sind diese "Zwiespältigkeiten" zum größten Teil aufgehoben. Auch das Erziehungssystem ist ein anderes geworden, das die praktischen und geistigen Bildungswerte gleichsetzt.

Ebenso wie Arbeit und Muße sind auch Theorie und Praxis in ihren überlieferten Glaubenssätzen Gegensätze. Man stellte die Vernunft der Erfahrung gegenüber, wobei man der Vernunft einen höheren Stellenwert zuordnete. Diese Umstände führten dazu, daß die höhere Bildung von einem körperlichen Tun abgegrenzt wurde.

Das neue Zeitalter begann mit einem Protest gegen diese Weltanschauung. Erfahrung sollte anders definiert werden, nicht als bloßes Wissen und ein passives Aufnehmen von Sinneseindrücken, wobei die wechselseitige, aktive Seite gänzlich außer acht gelassen wurde. Damit konnte der Empirismus keine pädagogische wertvolle Erfahrung oder einen angemessenen Erkenntnisbegriff entwickeln. Zu diesem Resultat führte erst die experimentelle Methode, die Erfahrung als eine Aktivität von Mensch und Umwelt hinstellte.

Jede Erziehungstheorie, die keine Trennung zwischen humanistischer und naturwissenschaftlicher Bildung kennt, sichert den sozialen Fortschritt. Dewey war stets davon überzeugt, daß er nur aus der naturwissenschaftlichen Anwendung und aus der experimentellen Methode erwachsen kann. Diese technische Erkenntnis muß in einer demokratisch geführten Gesellschaft in den sozialen Dienst zum Wohle aller gestellt werden.

## 2.8 John Deweys Projektmethode

### 2.8.1 Entwicklung und Bedeutung der Projektmethode

Die Projektmethode hat eine lange Tradition. Sie geht bis ins 18. Jahrhundert zurück. Die Definition "Projekt" ist in Verbindung mit Unterricht Mitte des 18. Jahrhunderts aufgetreten. In Paris sprach man in der damaligen Zeit an der Academie Royale d'Architecture von "projets", wenn die Studenten Teilaspekte für größere Bauvorhaben anzufertigen versuchten. Von den Kunstakademien und technischen Hochschulen in Frankreich kam das Projektlernen nach Deutschland, Schweiz und Österreich.

Im Jahre 1880 wurde in den amerikanischen Schulen der Projektbegriff eingeführt, der über Calvin M. Woodward von der Washington University in St. Louis dorthin gelangte. Den amerikanischen Pädagogen erschien die Projektmethode als ideale Lösung zur Überwindung der Theorie.

Mit der Zeit gewann die Projektmethode auch in Deutschland immer mehr Anhänger. Sie galt, wie Knoll feststellte, "als die Methode der "progressiven" Erziehung; denn sie schien in exemplarischer Weise das Postulat der Neuen Psychologie zu verwirklichen, wonach das Kind nicht "wie eine Gans" mit Wissen voll gestopft werden durfte, sondern "wie im Leben selbst" tätig sein mußte" (Knoll 1992, S. 91). Das Kind sollte Schöpferkraft, Motivation, Initiative sowie Urteilsfähigkeit entwickeln.

Trotz der seit 1970 engen Verbundenheit mit der Projektmethode in Deutschland konnte eine einheitliche gültige Theoriefassung nicht festgestellt werden. Es gab zwar eine Anzahl von verschiedenen Varianten, die Gemeinsamkeiten aufwiesen, jedoch unterschiedliche Zielsetzungen verfolgten.

Im Zuge weitreichender Anstrengung in der Bildungsreform wurde nach Stubenrauchs Darstellung das Projekt für den Erziehungsbereich immer bedeutender, insbesondere für den Gesamtschulbereich. Vordergründig stand die Thematik über "die Aufhebung der Zerstückelung des Wissens im Rahmen fächerübergreifender Lernarrangements" sowie die "Wiederherstellung der Einheit von Leben und Lernen" (Stubenrauch 1975, S. 28).

Herbert Stubenrauch versucht sein Projektverständnis von einem gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang abzuleiten. Seine pädagogischen Ziele von Projekten sind



die "Wiederherstellung der Einheit von Wissen und Erfahrung, von Tätigkeiten und Interesse, von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, die durch die kapitalistische Bestimmung über Arbeit, Wissen und Lebenszusammenhänge zerstört und atomisiert worden sind" (Stubenrauch 1975, S. 30). Diese Handlungsstrategie soll zur Überwindung des traditionellen Schulsystems beitragen.

Fritz Karsen versteht die Projektmethode im weiten Sinne. Nach ihm zielt das zentrale Projekt darauf ab, "die Gesellschaft selber auf eine menschlich höhere Stufe der Kultur zu heben" (Karsen 1930, S. 110). Er definiert seine Schule als soziale Arbeitsschule, die einer genossenschaftlichen Organisation unterliegt. Lehrer und Schüler entwickeln gemeinsam am Jahresschulanfang einen Projektplan, der sich aus unterschiedlichen Projekten zusammensetzt. Aus diesem Plan können die Schüler selbst auswählen. Vorausgesetzt wird allerdings, daß das Projekt vorweisbar ist.

Georg Kerschensteiner sieht die Projektarbeit als konstruktive Betätigung. Darunter versteht er eine Arbeitsgemeinschaft, in der die manuelle Arbeit im Vordergrund steht. Kerschensteiner beschreibt diese wie folgt: "In der Werkstatt, im Laboratorium, in der Schulküche, im Schulgarten, im Zeichensaal, im Musikzimmer findet jedes Kind die Arbeit, die es bewältigen kann. Hier arbeitet der Schwache neben dem Starken" (Kerschensteiner 1963, S. 33). Die Individualisierung des Unterrichts soll durch die Gemeinschaft ersetzt werden, die ihren Ansatz in der Projektmethode findet.

William Heard Kilpatrick, seit 1909 am Teachers College der Columbia University in New York tätig, war Schüler von John Dewey. Kilpatrick bezeichnete das Projekt als ein "planvolles Handeln aus ganzem Herzen heraus" (Dewey/Kilpatrick 1935, S. 162). Schüler planen motiviert ein praktisches Vorgehen.

### **2.8.2 Der Projektbegriff und die Problematik der Definition**

Spätestens beim Recherchieren der Literatur stößt man auf unterschiedliche Definitionen für das, was man allgemein als "Projekt" bezeichnet. Bastians/J. Gudsons haben ein umfangreiches Buch mit dem Titel: Streit um den Projektbegriff, veröffentlicht. Daraus wird ersichtlich, wie komplex und kontrovers die Unterscheidungen des Begriffes sind. Offensichtlich gibt es keine endgültige Lösung für eine einheitliche Festlegung des Projektbegriffes. Deshalb muß man auf unterschiedliche Termini wie "Projektmethode", "Projektplan", "Projektorientierter Unterricht", "Vorhaben",

"Projektarbeit" zurückgreifen, damit eine Charakterisierung im engeren Sinne erfolgen kann.

Die Begriffsbestimmung "Projektunterricht" ergibt sich aus ihrer Zusammensetzung. Damit verbindet man eine Maßnahme, die in eine Institution eingebunden ist. Mehrere Schüler bilden eine Gruppe und lernen durch gemeinsames Tun. Im Kontext dieses Projektunterrichts können weitere Begriffe wie "Projektarbeit", "Projektlernen", "Projektmethode" sinngemäß mit eingeschlossen werden, weil die Vokabeln Arbeit, Lernen, Unterricht sowie Methode für alle vier Begriffe zutreffen.

Hier stellt sich die Frage, was die Charakteristiken eines Projektunterrichts sind. Einsiedler hat folgende Merkmale herausgestellt: Es geht immer um eine Wissensvermittlung in einem planmäßigen Unterricht. Den Schülern werden, um das Lernen zu erleichtern, Lernhilfen angeboten. Um aber den Schulunterricht abzusichern, muß eine personelle sowie räumliche Institutionalisierung erfolgen (vgl. Einsiedler 1974, S. 39 f.).

Welches sind aber die unterrichtsmethodischen Kriterien von Projekten? Das unterrichtsmethodische Handeln kann nach John Deweys Unterrichtskonzeption erfolgen. Für diese Vorgehensweise ist der Unterrichtsprozeß in fünf Stufen zu gliedern: Erstens muß der Schüler mit einer wirklichen situativen Erfahrung zu tun haben, damit eine kontinuierliche Aktivität vorhanden ist, an der er wirklich interessiert ist. Zweitens muß sich aus dieser Situation ein wirkliches Problem entwickeln, das zum Nachdenken anregt. Drittens muß genügend Informationsmaterial vorhanden sein, damit das Problem beseitigt werden kann. Viertens müssen Lösungen für Hypothesen entwickelt werden. Fünftens muß die Möglichkeit vorhanden sein, seine Idee oder Hypothese durch praktisches Tun zu testen, um ihre Bedeutung zu klären (vgl. Schäfer 1985, S. 230).

### **Projektbeispiel**

Im folgenden soll die Entstehung, der Verlauf und die Auswirkung zweier Projekte an Beispielen, die Schäfer aufgezeigt hat, dargelegt werden. Anhand des fünf Unterrichtsstufen-Systems von Dewey soll der Projektverlauf deutlich machen, wie aus dem Problem einer Schulkasse ein Projekt erwächst, auf welche Weise dieses Projekt kooperativ zu einem Abschluß gelangt und wie die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Erziehung nutzbar gemacht werden können. Dazu muß aber eine Umgebung vorhanden sein, die die charakteristischen Tätigkeiten eines Lebewesens anregt und fördert. Der Lehrer schafft Situationen, die zum Handeln auffordern.

Im Fach "Haushaltslehre" soll ein Projekt durchgeführt werden, angelehnt an Deweys Projektmethode.

#### 1. Stufe des Unterrichts

Mehrere Schülerinnen befinden sich in einer Schulküche, um einen Hefekuchen zu backen. Zunächst kneten sie aus Mehl, Wasser und Hefe einen Hefeteig.

#### 2. Stufe des Unterrichts

Die Schüler stellen nach kurzer Zeit fest, daß der Hefeteig nicht aufgeht.

#### 3. Stufe des Unterrichts

Gemeinsam überlegen sie, was man tun kann, damit dies geschieht. Sie reflektieren, diskutieren und suchen nach Informationen.

#### 4. Stufe des Unterrichts

Aus dem Erfahrungsschatz einer Schülerin entsteht die Idee, den Hefeteig mit einem Tuch vor der Kälte zu schützen. Diese Idee wird von einer anderen Schülerin aufgegriffen mit dem Hinweis, die Schüssel mit dem Hefeteig auf eine warme Heizungsplatte zu stellen.

Nach eingehender Darlegung und Auswertung mehrerer Vorschläge hat man sich schließlich für die Lösung einer Schülerin entschieden, das mit Hefeteig gefüllte Blech auf die vorgewärmte Platte des Backofens zu stellen.

#### 5. Stufe des Unterrichts

Der Idee wird Folge geleistet. Das Kuchenblech wird auf die vorgewärmte Backofenplatte gestellt und somit geht der Hefekuchen nach kurzer Zeit auf (vgl. Schäfer 1985, S. 226).

Im folgenden werden Deweys unterrichtsmethodischen Überlegungen auf dieses Projektbeispiel übertragen.

#### 1. Stufe des Unterrichts

Praktische Tätigkeit und primäre Erfahrung

"Erfahrung ist primär eine aktive und passive Angelegenheit. Primär ist Erfahrung nicht kognitiv" (Dewey 1916, S. 147, zit. nach Schäfer 1985, S. 227)). In der ersten Stufe der Erfahrung sind die Schüler aktiv, sind tätig und erfahren durch ihr Handeln, "andererseits

sind sie passiv und erleiden sinnliche Rückwirkungen. Die Augen und Ohren des Kindes empfangen passivisch sinnliche Signale und Bilder" (Schäfer 1985, S. 226 f.).

"Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tun zu erleiden" (Dewey 1964, S. 186). Würde aber dieses Erleiden als Passivität aufgefaßt werden, dann würde die Erfahrung unvollständig und ihre Qualität gemindert sein. Die erste Stufe des Unterrichts vollzieht sich im Medium der primären Erfahrung.

## 2. Stufe des Unterrichts

### Das Problem und die Reflexion

Auf der zweiten Stufe des Unterrichts wird das Problem des reflektierenden Denkens sichtbar. Plötzlich tritt bei der Herstellung des Hefeteiges eine Störung auf, die den kontinuierlichen Handlungsablauf blockiert. Die Schüler werden aus ihrer Tätigkeit heraus aus sich selbst zurückgeworfen. "Die Einheit der primären Lebenswelt zerbricht. Die Reflexion beginnt und erzeugt die Spaltung zwischen Subjekt und Objekt" (Schäfer 1985, S. 228). Somit hört die Tätigkeit auf und durch die Reflexion, die den Denkprozeß in Gang setzt, wird das Problem eingegrenzt und auch von anderen abgegrenzt. Das auftretende Problem muß aber von den Schülern richtig analysiert werden. Schnelle Lösungen sind dabei nicht immer die besten. Sie bedürfen einer eingehenden Bewertung. Der Lehrer muß in dieser Situation eine passive Haltung einnehmen, damit die Schüler lernen, das Problem selbst anzugehen. Da die Kontinuität der Erfahrung für den Schüler von großer Wichtigkeit ist, sollte von einem vom Lehrer künstlich aufgebauten Problem abgeraten werden. Ein solches würde nicht an die Erfahrungen der Schüler anknüpfen und kann somit auch nicht zur erfolgreichen Weiterentwicklung beitragen.

## 3. Stufe des Unterrichts

### Informationsbeschaffung zur Lösung des Problems

Die Schüler versuchen, das Problem anzugehen. Dazu benötigen sie eine Menge von Informationen. Diese können aus ihrem in der Vergangenheit angesammelten Erfahrungsschatz, aus den Tätigkeiten im Elternhause und ihrer außerschulischen Umgebung sowie aus den Medien, insbesondere aus den Printmedien stammen. Interviews sind ein dazu nützliches Werkzeug. Auf dieser dritten Unterrichtsstufe ist die Aufgabe des Lehrers insbesondere darin zu sehen, die Aufgabenstellung und das daraus resultierende Problem in einem von den Schülern bewältigten Schwierigkeitsgrad einzustufen.

#### 4. Stufe des Unterrichts

##### Die Lösung der Hypothese

Bei der Auswertung mehrerer Vorschläge für das Gelingen des Hefeteiges ist eine Hypothese entstanden. Sie ist die vorgeschlagene Lösung für das anliegende Problem, die aber immer einer Überprüfung bedarf. Damit aber eine Hypothese erst entsteht, ist das Sammeln von Informationen unerlässlich. Für Dewey sind Hypothesen "Antizipationen einer gewissen Kontinuität der Handlung, die durch ein Problem unterbrochen wurde" (Dewey 1964, S. 167, zit. nach Schäfer 1985, S. 229).

Schäfer hat diese These präzisiert: "Antizipationen sind vermutete Vorwegnahmen, die die Einheit der Handlung wiederentdecken und die das Subjekt nach Abschluß des Reflexionsprozesses über praktische, tätige Prozesse mit dem Gegenstand der Handlung zusammenschließen" (Schäfer 1985, S. 229). Aus diesem Grunde können auch Hypothesen nicht die Basis für einen Unterrichtsprozeß sein. Sie dienen nur als Ziel für eine primäre Praxis. Wenn sich allerdings eine Hypothese durch die praktischen Handlungsabläufe wieder zusammengeschlossen hat, kann man davon ausgehen, daß sie einer Überprüfung standhält.

#### 5. Stufe des Unterrichts

##### Die Umsetzung der Hypothese

Hypothesen sind Ideen oder Annahmen, die in Handlungsprozesse verwandelt werden. Sie sollen Praxis werden. Die Idee, die zunächst nur einen Gedanken beinhaltet, wird also realisiert. Der zunächst nicht aufgegangene Hefekuchen wird auf die warme Herdplatte gestellt. Damit wird diese Idee aus der umfangreichen zusammengetragenen Informationsdatei der Schüler in die Tat umgesetzt. Hier wird sich zeigen, ob die vermutete Annahme den gewünschten Erfolg bringt. Wenn dies geschieht und dieser Vorgang sich in der Praxis weiter bewährt, gehört er zum gesicherten Wissensbestand. "Sekundäre Erfahrung muß sich im Kontext der primären Erfahrung bewähren" (ebenda). Sie entwickelt sich aus der primären Erfahrung und sollte somit in den Kontext der primären Lebenswelt eingebettet werden. Mit der praktischen Klärung der Hypothese kann das unterrichtsmethodische Handeln als abgeschlossen gelten.

In diesem Praxisbeispiel wird das unterrichtsmethodische Vorgehen verdeutlicht. Insbesondere wird sichtbar gemacht, wie schulische und außerschulische Erfahrungen in einem Projekt verknüpft werden. In der Teamarbeit wird das demokratische Verhalten eingeübt. Dadurch wird der Schüler befähigt, zukünftig an den gesellschaftlichen Prozessen aktiv mitzuwirken und für sein Leben Selbstverantwortung zu übernehmen.



### 2.8.3 Die Projektmethode als "planvolles Handeln"

William Heard Kilpatrick, der ebenso wie John Dewey als Gründer des amerikanischen Pragmatismus Weltruhm erlangt hat, hat die Projektmethode in Angriff genommen und sie vervollständigt. Er hat den Begriff "planvolles Handeln" oder "planvolles Tun" definiert (Kilpatrick 1935, S. 162). Das Wort Plan sowie planvolles Handeln steht bei Kilpatrick für die Bezeichnung Projekt. Für ihn ist ein Handeln, das einer Planung bedarf, eine "typische Einheit des wertvollen Lebens" (Kilpatrick 1935, S. 164), das sich in einer demokratischen Gesellschaft vollzieht. Nicht alle Pläne können als gut befunden werden, aber ein planvolles "Handeln", das in ein wertvolles Leben eingebettet ist, ist kein passives "Dahintreiben", was man dem Zufall überläßt (ebenda). Der Blick des Planens muß auf ein weitreichendes Ziel gerichtet sein. Aus diesem Grunde sollte die Projektmethode auch in den Erziehungsprozeß eingegliedert werden. Dewey hat Erziehung und Leben als eine Einheit betrachtet. Wenn man diese Argumentation zugrunde legt, dann folgt daraus, daß auch das "planvolle Handeln" Leben bedeutet. Daraus entwickelt sich die These, daß Erziehung und Leben nicht zu trennen sind.

Wenn also das wertvolle Leben aus "planvollem Handeln" besteht (ebenda), dann müssen auch die Voraussetzungen für ein solches Vorgehen geschaffen werden. Das Tun muß also in den Unterrichtsprozeß integriert werden, um somit Wirkung zu erzeugen. Die Gesetze des Lernens müssen nutzbar gemacht werden. Wie aber sieht eine solche Vorgehensweise aus? Der Plan einer Sache entsteht aus der "Triebkraft", die die "geistigen Fähigkeiten" zur Verfügung stellt. Der somit begonnene Vorgang verfolgt ein ausgedachtes Ziel. Durch gelenkte Schritte werden beim Schüler Geist und Charakter "wesentliche Bestandteile eines Ganzen" (Kilpatrick 1935, S. 168).

Das "planvolle Handeln" also in eine Unterrichtseinheit zu integrieren, findet man in der Nutzbarmachung der Gesetze des Lernens, die dieser Plan ermöglicht. Das für ein Ziel planende Handeln leitet das Denken eines Schülers, prüft das Material für seinen Plan sowie die passenden Einfälle auf ihre "Tauglichkeit" (ebenda). Der Plan bestimmt durch sein Ziel den Erfolg. Das Handeln kann allerdings zwei unterschiedliche Reaktionen auslösen. Einerseits hat man einen Lernvorgang, der vom Erfolg gekrönt ist und dadurch eine Befriedigung darstellt. Andererseits wird das Projekt vom Zwang begleitet und löst eine Verwirrung in bezug auf das Erfolgsziel aus. Für das bewußte "planvolle Handeln" werden die verschiedenen Stufen der "Primärreaktionen", wie sie Kilpatrick in seinen Schriften aufgezeigt hat, zusammengefaßt und passen sich dem umfangreichen Denken eher an (ebenda).

Trotz der erwähnten positiven und negativen Grundeinstellung für ein Projekt sowie dessen Verlauf gibt es Gemeinsamkeiten, die in beiden Fällen übereinstimmen. Eine solche Übereinstimmung findet man in der Aufgabenzuweisung. Weitere Reaktionen sind im Denken und Fühlen zu suchen, die Kilpatrick "in vereinte und begleitende Reaktionen" eingestuft hat, die sowohl für "das resultierende Lernen als auch für das Lernen erzeugende Reaktionen" (Kilpatrick 1935, S. 168 f.) gebraucht werden. Im Falle der vereinten Reaktionen werden die geistigen Fähigkeiten zugänglich gemacht. Gedanken werden aus unterschiedlicher Sichtweise beleuchtet und somit Verknüpfungen und Beziehungen mit anderen Erfahrungen in Wechselbeziehungen gesetzt. Dadurch wird der Wert der Befriedigung hervorgerufen, der sicherlich als geistiger Bestand lange Zeit vorhanden sein wird.

All diese Eigenschaften sind nicht vorhanden, wenn das "Tun" von einem Zwang verfolgt wird. Das Denken wird in einem solchen Fall eine untergeordnete Rolle spielen. Dadurch werden Ideen vereinsamen, und die Hilfsbereitschaft für die Projektarbeit wird gering sein. So unterschiedlich wie der Verlauf der beschriebenen Handlungen ist, so unterschiedlich sind auch ihre Wirkungen. Die in das bewußt "planvolle Handeln" integrierten Schüler sehen mit Freuden auf ihr Ziel und verfolgen schon weitere neue Pläne. Während ein unter Zwang verlaufender Projektplan passive Auswirkungen für die Schüler hat, suchen diese in ihrer Unzufriedenheit und Verzagttheit nach anderen Aktivitäten, die im Gegensatz zu den erzieherischen Werten liegen.

Die Projektmethode ist also auch als Problemmethode zu betrachten. Aber die Schulen brauchen die Projekte zur Steigerung ihrer sozialen Tätigkeiten. Deshalb sollte der Planung große Priorität beigemessen werden. Diesbezüglich hat Kilpatrick darauf hingewiesen: "Planung unter richtiger Leitung heißt erfolgreiches Wirken, nicht nur beim Erreichen des geplanten Zieles der augenblicklich vorliegenden Tätigkeit, sondern sogar mehr bei der Gewinnung des Lernens aus der Tätigkeit, das sie als Möglichkeit erhält" (Kilpatrick 1935, S. 178).

Kilpatrick hat seine Konzeption "der Anwendung des zweckvollen Handelns" wie folgt argumentiert: "Daß die auf planvolles Handeln gegründete Erziehung am besten auf das Leben vorbereitet, während sie zur gleichen Zeit das gegenwärtige wertvolle Leben selbst bildet" (Kilpatrick 1935, S. 166).