

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
Einleitung und Zielsetzung	8
1. John Dewey - Aspekte zur Biografie und Wirkungsgeschichte	11
1.1 Das Leben und Wirken von John Dewey.....	11
2. John Deweys Pädagogik	14
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
3. Adolf Reichwein - Aspekte zur Biographie und Wirkungsgeschichte.....	118
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
4. Adolf Reichweins Pädagogik.....	131
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, Kretschmann 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
5. John Dewey und Adolf Reichwein, eine vergleichende Gegenüberstellung.....	225
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
6. Zusammenfassung.....	253
7. Der Einfluß von John Dewey und Adolf Reichwein auf unser heutiges Erziehungskonzept.....	263
8. Literatur.....	272
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. Man 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 unbekanntem 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 anspricht (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 Denkkakt 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 Thyphus. 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).

Dewey's 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 Denkartarten 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 Denkkakt 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 vertreten 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 zukunfts wirksam 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 Denkkakt 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 entspreche.

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 "Unrechtun" 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 Neuanpassungen 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 Wertennormen 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 Biagsamkeit" des Erziehungsvorganges geben (Dewey 1964, S. 320 f.). Gesundheit, Erfolg, Wohlstand, Nutzen, Glück sind abstrakte Wertnormen, 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, die 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. Woodware 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 Schulklasse 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 Verzagtheit 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).

2.8.4 John Deweys Einfluß auf die Projektmethode

John Dewey wird in Deutschland immer wieder als der Vater des Projektunterrichts definiert, weil er der Gründer der Laborschule von Chicago ist. Knoll hat in seinen Schriften darauf hingewiesen, daß Dewey den Projektbegriff zwar nicht zuerst gebraucht hat, aber er ihn theoretisch begründet habe (vgl. Knoll 1992, S. 89). Wenn Dewey von Projektunterricht spricht, dann versteht er das Projekt nicht als "herzhaftes absichtsvolles Tun", wie es William H. Kilpatrick bezeichnet oder als eine "spezifische Unterrichtsmethode", sondern er meint damit eine generelle "Methode der Höherentwicklung von Mensch und Welt", wie es Dagmar Hänsel definiert (Knoll 1992, S. 90). Der Projektbegriff ist das erste Mal in den Schriften "Democracy and Education" (1916) erwähnt worden, indem Dewey den Werkunterricht kritisierte: "Die Gefahr, daß die Kinder - wenn sie sich allzu komplexe Projekte vornehmen - nur herumpfuschen und nichts Rechtes zustande bringen ..., ist groß" (Dewey 1916, S. 205, zit. nach Knoll 1992, S. 92). In diesem Zitat wird der Projektbegriff als Vorhaben verstanden. In der deutschen Übersetzung von Hylla wird "project" demgegenüber als Aufgabe definiert (Dewey 1964, S. 261).

Welche Vorstellung Dewey von einer Projektmethode hat, kann man erahnen, wenn man einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen der Laborschule von Chicago hat.

Dewey kritisierte den Werkunterricht von Woodwards. Bei dieser Gelegenheit stellte er ihm die Theorie der Erfahrung vor, die die Grundlage für den Unterrichtsprozeß der Laborschule bildete. "Die einzige wahre Erziehung" argumentiert Dewey, "kommt dann zustande, wenn die Kräfte des Kindes durch die sozialen Situationen herausgefordert werden, in denen es sich befindet" (Dewey 1897, S. 84, zit. nach Knoll 1992, S. 93). Beschäftigung als Aktivität, die aus einer sozialen Situation heraus entsteht, ist also ein echtes Dewey-Erziehungskonzept. In der Laborschule, die Schäfer aufgezeichnet hat, konnten die Schüler ihre praktischen Aktivitäten aus der Erfahrung heraus in einer sozialen Umgebung durchführen (vgl. Schäfer 1985, S. 226). Der damalige Unterricht verlief ganzheitlich und aktiv in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Deshalb war der Unterricht auch nicht nur auf das geistige Niveau beschränkt. Deweys Anliegen war es, den Dualismus von Theorie und Praxis, von alter und neuer Erziehung zu überwinden.

Welche Kriterien muß ein Projekt aufweisen, wenn es für Dewey erzieherisch sein soll?

- Das Projekt muß aus der Aktivität der Schüler erfolgen und in einem sozialen Kontext eingebunden sein.
- Es muß in ganzheitlichen Situationen verlaufen, indem sich der Schüler mit seiner Umwelt auseinandersetzt.
- Es soll in die Theorie der Erfahrung eingebunden sein, d. h. es muß die Erfahrungen und Probleme aufnehmen, die die Schüler außerhalb der Schule kennen und für die sie Interesse zeigen.
- Es soll das theoretische sowie praktische Wissen verbinden und somit den Dualismus überwinden.
- Problemsituationen sollen an die Erfahrungen und Interessen der Schüler anknüpfen.
- Zur Arbeit des Projektes gehört die Fähigkeit, die Grenzen der eigenen Tätigkeit zu erkennen und danach zu handeln.

Insgesamt soll es eine aktive, soziale und konstruktive Beschäftigung werden. Fest steht, daß Dewey sein Projektkonzept aus der pragmatistischen Theorie der Erfahrung aufgebaut hat.

"Daß Dewey die Projektarbeit als "konstruktives" Tun verstand", wird von Katherine C. Mayhew und Anna C. Edwards bestätigt. Sie berichteten von folgenden konstruktiven "Projekten der Schüler: Mobilierung eines Zimmers der Kolonialzeit, ... Anlage einer Farm, Bau eines Clubhauses" (Mayhew / Edwards 1936, S. 264, zit. nach Knoll 1992, S. 94). Unter konstruktiver Beschäftigung verstand Dewey "Tätigkeiten im technischen Werken". "Die konstruktiven Beschäftigungen", schrieb er 1933, "haben in den letzten Jahren zunehmend ihren Weg in das Klassenzimmer gefunden. Sie sind üblicherweise als "Projekte" bekannt" (Dewey 1933, S. 291, zit. nach Knoll 1992, S. 94). Die anderen Interessen und Beschäftigungen wie zum Beispiel das Forschen und soziales Handeln erwähnte Dewey in Verbindung mit dem Projektbegriff nicht. Das "Projekt" ist bei ihm "eine spezielle Methode", der das "Problem" als umfassende Kategorie übergeordnet war" (Apel / Knoll 2001, S. 37). Das Projekt wird also als eine gemeinsame Aktivität von Schülern und Lehrern dargestellt. Das konstruktive Interesse der Schüler wird dabei berücksichtigt.

In den Schriften von 1931 spricht Dewey von einer Methode, die er "Projekt" - "Problem" oder "Situations-Methode" (Dewey 1931, S. 85, zit. nach Knoll 1992, S. 94) nennt. Von unterschiedlichen Autoren wurde gerätselt, ob es sich bei den o. g. Methoden um drei Methoden oder um ein didaktisches Prinzip handelt. Trotz unterschiedlicher Gewichtung stand für die meisten Autoren fest, daß Dewey einen didaktischen Projektansatz verfolgt. Das Prinzip ist dem Problem übergeordnet.

Was versteht Dewey aber unter der "Projekt-Problem- oder Situations-Methode"?

Das Gemeinsame dieser "Projekt-Problem-Situations-Methode" und der traditionellen Methode ist, daß sie neue Stoffe und neues Wissen vermitteln. Der Unterschied dieser beiden Methoden liegt darin, daß bei der "Projekt-Problem-Situations-Methode" der Lernstoff nicht von vornherein bestimmt ist. Der Unterricht findet hier in Situationen statt. Der Stoff verändert sich also mit der Durchführung von Projekten und Lösung von Problemen.

Weiter verlangt die "Problemmethode" nach einer geistigen Aktivität. Der Stoff wird nicht wie im herkömmlichen Sinne rezeptiv aufgenommen, sondern muß erarbeitet werden. Dewey spricht dann von einem "wahren Projekt", wenn ein Zusammenschluß von praktischen und geistigen Tätigkeiten vorhanden ist (vgl. Knoll 1992, S. 95 f.).

Unter der Methode der "bildenden Erfahrung" ordnet Dewey das Denken ein (Dewey 1964, S.218). Seine Meinung dazu ist folgende: "Standardisierte oder generelle Methoden ... sind wertvoll, wenn sie dem Schüler seine eigene Reaktion einsichtiger machen, und schädlich, wenn sie ihn dazu verführen, sich um eigenes Denken und Urteilen zu drücken" (Dewey 1916, in: MW 9, S. 179, zit. nach Knoll 1992, S. 100). Für Dewey gab es keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten von Methoden. Wichtig für ihn war nur, daß der Erfahrungsraum des Schülers durch sie erweitert wurde. Aber alle Methoden mußten den folgenden Anforderungen genügen:

- "Sie mußten "Unmittelbarkeit" sicherstellen: der Schüler sollte sich nicht mit Schulaufgaben auseinandersetzen, die fern des Lebens waren, sondern mit Problemsituationen, die innerhalb seiner Erfahrung lagen.
- Sie mußten "geistige Offenheit" fördern: der Schüler sollte in seiner Arbeit Anstöße und Anregungen erhalten und nicht durch Vorschriften und Regeln gegängelt werden.

- Sie mußten "ganze Hingabe" ermöglichen: der Schüler sollte seine eigenen Interessen und Bedürfnisse einbringen können, damit er in seiner Aufmerksamkeit nicht durch unterdrückte Wünsche und Neigungen abgelenkt wurde.
- Sie mußten "Verantwortung" entwickeln: der Schüler sollte das Problem gründlich durchdenken und so sorgfältig lösen, daß er guten Gewissens für die Folgen seines Handelns eintreten konnte" (Dewey 1916, in: MW 9, S. 180 ff., zit. nach Knoll 1992, S. 100).

Wenn der Schüler sich diesen dargelegten Anforderungen stellt, hat er die Basis für eine Denk- und Urteilsfähigkeit geschaffen.

2.8.5 Zusammenfassung

Die Projektmethode beinhaltet ein Erziehungskonzept, das dazu beiträgt, die traditionellen Bildungsvorstellungen zu überwinden und demokratische Mitverantwortung zu entfalten. Obwohl die Projektmethode schon eine lange Tradition hat, kann durch ihre kontroversen Unterscheidungen in ihren Maßnahmen keine einheitliche Begriffsbestimmung erfolgen. Für Dewey, Kilpatrick, Kerschensteiner, Frey, Knoll, Odenbach, Karsten usw., die sich alle intensiv mit der Projektmethode beschäftigt haben, konnte nur im weiteren Sinne eine einheitliche Begriffsbestimmung darin erzielt werden, daß es eine Maßnahme ist, in der Schüler eine Gruppe bilden und gemeinsam etwas tun. Das "praktische Tun" soll also in den Unterrichtsprozeß integriert werden, aber aus unterschiedlicher Sichtweise. Nach Dewey und Kilpatrick soll durch die Handlung ein Ziel bestimmt werden, in der der Erfahrungswert seine Anwendbarkeit findet und das Problem gelöst wird. Beide Aspekte tragen damit zur Vergrößerung des Wissensbestandes bei. "Planvolles Handeln aus ganzem Herzen heraus in einer sozialen Situation" (Kilpatrick 1935, S. 178) hat Kilpatrick als eine wichtige Funktion für das Kind angesehen. Im Gegenteil zum früheren zwangvollen Schulsystem erlangen die Schüler durch die Form des Projektunterrichts, der ein zielgerichtetes Planen zugrunde legt, die Gewißheit der Befriedigung. Dadurch wird die Lernmotivation und das Sozialverhalten gesteigert. Wird die geplante Zielsetzung erreicht, dann kann sie als Mittel zur Fortsetzung von neuen Plänen betrachtet werden, die den Wissensbestand vergrößern. Im Projektunterricht wirkt der Schüler aktiv, ist eingebettet in einem sozialen Kontext und erhält vom Lehrer nur eine spärliche Anweisung für seinen Plan.

2.9 Unterrichtsprozeß nach John Dewey

Der Lehrer hat die Möglichkeit, die Schüler durch den Unterrichtsprozeß zu lenken, d. h. er kann für ihre Beobachtungen richtungweisend sein, Sprachgewohnheiten beeinträchtigen und Voraussetzungen herstellen, die für die geistige Entwicklung nützlich sind.

2.9.1 Die Beobachtung und die Kenntnisvermittlung

Das Ordnen der Denkinhalte ist eine unumgängliche Voraussetzung für eine didaktische Unterrichtsmethode. Umfangreiche und undurchsichtige Materialien beeinflussen die Denkgewohnheiten ungünstig, während aber durch eine präzise Lenkung mit Hilfe von Personen oder Lehrmaterialien der Denkprozeß positiv verlaufen kann.

Welche Wege müssen dazu eingeschlagen werden? Anstelle der persönlichen Beobachtung, die den unmittelbaren Kontakt mit den realen Dingen ausschaltet, sollte der Umgang mit den Objekten, der vom konkreten Denken begleitet ist, angestrebt werden. Niemals hat Dewey die Beobachtung selbst als das Ziel betrachtet. Vielmehr liefert sie ungeordnetes Rohmaterial für das spätere unreflektierende angewendete Denken. Der Wunsch, mit Dingen in Verbindung zu treten, ist wesentlich größer als "das bewußte Interesse an der Beobachtung um ihrer selbst willen" (Dewey 1951, S. 201). Solche Sinneswahrnehmungen bestimmen vielmehr den Erfolg von Handlungen. Deshalb sollte immer bei der Schulung der Beobachtung die Frage nach den Motiven und Zielen im Mittelpunkt stehen.

Welche Beobachtungsmethoden sollen im Unterricht angewandt werden? Einige Methoden geben einen richtigen Hinweis dafür, daß die Beobachtung ein aktiver Prozeß ist, der sowohl Unbekanntes als auch Verborgenes entdeckt. Deweys Stellungnahme dazu ist folgende: Es muß "irgendeine Bedeutung schon erfaßt sein, damit Denken stattfinden kann" (Dewey 1951, S. 125). Allerdings darf Beobachten nicht gleichgestellt werden mit Erkennen. Dies ist im Gegensatz zur Beobachtung, die durch Abwechslung, Veränderung oder Bewegung angeregt wird, eine passive Angelegenheit. Der Bereich der unmittelbaren Beobachtung im Schulprozeß ist eher beschränkt, weil der große Teil des Stoffes, der für die Schule verwendet wird, aus Informationswissen wie Bücher, Meinungsaustausch usw. besteht (vgl. Schäfer 1985, S. 234). Der Stoff, der aus Büchern

entnommen wird, präsentiert den Theoriezusammenhang. "Er soll helfen, den Aufstieg von der primären zur sekundären Erfahrung zu bewältigen" (Schäfer 1985, S. 233). Einerseits wird im Schulunterricht die Handlung gefordert, die als primäre Erfahrung bezeichnet wird. Andererseits entsteht ein Übergang vom Handeln zum Wissen, von der primären zur sekundären Erfahrung, von der Praxis zur Theorie. Diesen Übergang definiert Dewey mit der Begriffsbestimmung der "direkten Modi der Expression" und der "abgeleiteten Modi der Expression". Expression bedeutet Ausdruck. Der Mensch drückt sich aus in seinem praktischen Tun, in seinem Denken (vgl. Schäfer, 1985, S. 234). Das praktische Tun in Küche und Garten zählt zu den "direkten Modi der Expression", während Schreiben, Lesen usw. "abgeleitete Modi der Expression" sind. Beide Modi werden für den Schulprozeß dringend benötigt, weil sie die Funktion der Verarbeitung sowie der Überwachung und Prüfung der Produkte erfüllen. Das gesamte pädagogische Schulkonzept muß also von manuellem Tun sowie auch von praktischem Umgang mit Materialien durchdrängt werden. Aber all diese Funktionen genügen nicht, um einen Unterricht fruchtbar zu machen. Zum praktischen Handeln muß das Denken, wie auf Seite 60 aufgezeigt, hinzukommen, damit Zusammenhänge erkenntlich und edukativ gemacht werden.

2.9.2 Unterrichtsvorbereitung

Lehrer sollten generell auf eine Unterrichtsvorbereitung nicht verzichten. Jedoch kann eine strikte Unterrichtsvorbereitung bei dem Schüler den Eindruck erwecken, daß spezielle Kenntnisse überprüft werden. Diesem Vorurteil kann man durch das Aufgreifen einer speziellen Thematik entgegenreten.

Wieweit sind die Schüler in der Lage, eine spezielle Thematik zu behandeln?

Welche eigenen Erfahrungswerte lassen sich mit diesem Thema verbinden? Welche Hilfsmittel sind für die Darbietung erforderlich? Welche Vergleiche können angestellt werden? Welches Hauptprinzip ist für die Diskussion wichtig? Wie soll das Gelernte umgesetzt werden? Solche und ähnliche Fragen sind die Voraussetzung für eine gute Unterrichtsvorbereitung. Die Vorgehensweise nach den fünf aufgezeigten Stufen kann dabei eine wichtige Rolle spielen.

Die beste Vorbereitung besteht allerdings darin, die Schüler anzuregen, um etwas wahrzunehmen, das geklärt werden muß. Darunter versteht Dewey "das Gewährwerden

eines Problems, das das Denken zwingt, Vergangenes kritisch zu überblicken, um die Bedeutung einer Frage zu verstehen" (Dewey 1951, S. 221).

Es wird für einen Lehrer nicht immer einfach, Erlebnisse aus der Erfahrung der Schüler mit in den Unterricht einzubeziehen. Diesbezüglich müssen Vorschriften beachtet werden:

1. Die Vorbereitung muß kurz gehalten werden, damit das Interesse der Schüler nicht nachläßt.
2. Neues Material soll mit Hilfe von Gewohnheiten aufgenommen werden.

Die Zielangabe ist ein weiterer absolut notwendiger Bestandteil der Vorbereitung. Während in erster Linie für den Lehrer die Zielangabe notwendig ist, hat der Schüler wenig Sinn für das, was er lernen soll. Wenn der Lehrer allerdings der Zielangabe uneingeschränkt Priorität einräumt, dann wird er die Verantwortung für die selbständige Problementwicklung der Schüler blockieren.

Neben der Vorbereitung ist die Materialbeschaffung für die Problemlösung zu treffen. Der Lehrer muß die Verantwortung für das Herstellen einer vernünftigen Idee auf den Schüler übertragen. Das kann durch Vergleichen und Gegenüberstellung erfolgen. Jedoch ist es wichtig, daß beim Vergleich ein bestimmter Gegenstand im Mittelpunkt der Betrachtung steht und nicht durch eine Vielzahl von Objekten abgelenkt wird.

Der Gegenstand soll typisch sein. Was versteht man darunter? "Das Material ist dann typisch, wenn es leicht und in großer Zahl zu Prinzipien führt, die für eine ganze Klasse von Tatsachen Gültigkeit haben" (Dewey 1951, S. 224). Prinzipien allgemeiner Art bauen die Einzelheiten in ein System ein.

Eine Bedeutung, die erkannt wird, führt zur Verallgemeinerung. Dennoch ist sie ein Bestandteil des gesamten Unterrichts. Jeder Schritt, der zu einer Idee führt, verallgemeinert. Um aber eine Bedeutung klar zu erfassen, muß man die Voraussetzung des Formulierens erfüllen. Durch die Formulierung soll der Prozeß der Deutlichkeit erlangt werden.

Die Begriffe Anwendung und Verallgemeinerung sind kaum zu trennen. Jedoch gibt es hier Unterscheidungen. Ohne Gewinnung allgemeiner Begriffe können die erworbenen

Fähigkeiten nicht auf Tatsachen angewendet werden, die andersartig sind. Nur eine gereinigte Bedeutung ist auf neue Fälle anzuwenden.

Das Anwenden von Prinzipien und Regeln im Unterricht soll eine Richtschnur sein für das Wahrnehmen von Ideen. Aber um Tatsachen zu bewerten, muß eine Idee vorhanden sein, die dies möglich macht. Eine echte Idee ist immer diejenige, die in Bewegung gerät. John Deweys Ansicht dazu ist folgende: "So wie das Beobachten von Einzeltatsachen und Handlungen die Voraussetzung für das Entstehen des reflektierenden Denkens ist, so bedarf es dieser Faktoren auch zu seiner vollen Entfaltung" (Dewey 1951, S. 227). Es ist also Aufgabe des Lehrers, für die Anwendungsprozesse im Unterricht günstige Voraussetzungen zu schaffen. Man kann allerdings davon ausgehen, daß das Denken des Schülers nicht komplett vorbereitet werden kann.

2.9.3 Unterrichtsmethoden

Das Denken ist die einzige Methode, die darauf ausgerichtet ist, eine Aufgabe erfolgreich in Angriff zu nehmen. Ganz gleich, ob in der Grundschule den Schülern das Rechnen beigebracht werden soll oder ein Student wissenschaftlich orientiert ist, sind immer die Stufen anzuwenden, z. B. die Vorbereitung, die Darbietung, Vergleichen und die Umsetzung der Verallgemeinerung auf besondere neue Fälle.

Beispiele für diese Methode

1. Stufe:

Man stellt Fragen, die dem Schüler vertraute Erfahrungen ins Gedächtnis rufen. Bekanntes hilft Unbekanntes zu verstehen. Wenn das Denken durch verwandte Ideen angeregt wird, wird der Prozeß, Neues zu erkennen, gefördert.

2. Stufe:

Nach dem Aktivieren früheren Wissens folgt ein neuer Stoff. Man zeigt Bilder von Flüssen und gibt eine Beschreibung ab.

3. und 4. Stufe:

Die Stufen sind darauf ausgerichtet, zu allgemeinen Prinzipien und Begriffen zu gelangen. Es werden Vergleiche hergestellt. Ein bekannter Fluß wird zum Beispiel mit einem unbekanntem verglichen und die Idee "Fluß" hergestellt. Diese Elemente werden gesammelt und formuliert.

5. Stufe:

Die Anwendung der Denkprinzipien auf andere Flüsse wird vorgenommen.

Lehrstoff und Methode bilden eine Einheit. Zwischen ihnen besteht eine enge Beziehung. Der Geist steht einerseits, "die Welt der Dinge und Personen andererseits" (Dewey 1964, S. 219). Diese zwei voneinander getrennten Aspekte sind der Theorie des Dualismus zuzuordnen. Für Dewey ist es aber oberstes Gebot, den Dualismus zu überwinden. Die "Methode ist niemals etwas außerhalb des Stoffes", betont Dewey (Dewey 1964, S. 220). Die Aktivität umschließt das Individuum sowie die Umwelt. "Erfahrung ist nicht ein Zusammenkommen von Geist und Welt, Subjekt und Objekt, Methode und Stoff, sondern ein einheitlicher Prozeß der Wechselwirkungen einer sehr großen Vielheit von Kräften" (Dewey 1964, S. 222).

Der Lehrstoff soll insbesondere aus den Dingen bestehen, die für das Gemeinschaftsleben von Bedeutung sind. Das können ebenso vergangene Gemeinschaftserfahrungen wie unmittelbare Erfahrungen sein. Wichtig ist nur, daß der Stoff den Sinngehalt fördert.

Demgegenüber hat die Methode die Aufgabe, den Gehalt des Lehrstoffes so wirksam und fruchtbar wie möglich zu machen. Dazu gehört die Methode des geradlinigen Vorgehens, das praktische und geistige Interesse und die Übernahme von Verantwortung für die Folgen des eigenen Denkens und Handelns.

Die allgemeine Methode

Die allgemeine Methode des Unterrichts ist nach Dewey die Methode "eines verständigen Handelns" mit Blick auf ein Ziel (Dewey 1964, S. 226). Tatbestände wie Vergangenheitswissen, Technik der Gegenwart, Materialien sowie die Wege, auf denen man zu den besten Erkenntnissen gelangt, sind der Stofflieferant für die Methodik. Insbesondere verlangt die Erziehung nach einer "allgemeinen Methode". Diese gilt sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler. Die Auffassung, daß Schüler oder Studenten "Mustermethoden" erhalten, die sie nur zu befolgen brauchen, unterliegt einem Irrtum. Vielmehr muß jeder Einzelne auf den dargebotenen Stoff reagieren und durch den eigenen Denkprozeß zum Urteil gelangen.

Dewey unterscheidet zwischen einer allgemein gültigen Methode und einem Rezept. "Das Rezept gibt unmittelbare Anweisungen für das Handeln; die "allgemeine Methode" aber wirkt unmittelbar durch das Licht, das sie auf Zwecke und Mittel wirft" (Dewey

1916, S. 228). Die von außen her auferlegten Folgen müssen der Verständnismethode weichen. Was versteht man unter einer Verständnismethode?

Dazu ein Beispiel:

Ein Arzt kennt die bewährte Methode der Diagnose. Die Fälle sind zwar ähnlich, aber nicht gleich. Selbst wenn ein Verfahren sich noch so sehr bewährt hat, muß es trotzdem der Notwendigkeit des besonderen Falles angepaßt werden. Ein bewährtes Verfahren kann immer nur eine Richtschnur sein. Überträgt man dieses Beispiel auf den Lehrer, dann können daraus konstruktive Werte erzielt werden. Insbesondere, weil der Lehrer selbst die Verantwortung für sein Handeln trägt, hängt viel davon ab, inwieweit er die gewachsenen Erfahrungen für sich nutzbar macht.

Dewey hat "den Begriff eines "Geistes im allgemeinen", einer für alle gleichen intellektuellen Methode entwickelt" (Dewey 1964, S. 229). Somit werden die Menschen in bezug auf die Quantität vom Geist unterschieden. Daraus wird ersichtlich, daß es hochbegabte sowie durchschnittliche Schüler gibt. Diese Tatsache ist zunächst für die Arbeit des Lehrers ohne Bedeutung, solange jeder einzelne Schüler die Möglichkeit hat, sich sinnvoll zu betätigen. Wenn der Lehrer aber für alle gleich eine traditionelle Methode aufzwingt, dann kann vorwiegend die besondere Begabung erstickt werden.

Die Methode des Lernens bleibt trotz vieler Hilfen von außen eine persönliche Angelegenheit. Im folgenden sollen einige Aspekte aufgezeigt werden, die für die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff bedeutsam sind. Dazu zählen nach Dewey "die Unmittelbarkeit, die geistige Aufnahmebereitschaft, die Ganzheit der Hingabe und das Bewußtsein der Verantwortlichkeit" (Dewey 1964, S. 231).

Den Begriff der "Unmittelbarkeit" hat Dewey eher negativ als positiv dargelegt. Von Einengung und Zwang wird die Unmittelbarkeit bedroht, das heißt, daß der Schüler sich mit dem Stoff nicht unmittelbar befaßt. Wird der Schüler durch die Lehrmethode von seiner Aufgabe abgelenkt "und auf seine eigene Haltung gegenüber dieser Aufgabe hingelenkt", wird die Unmittelbarkeit des Handelns beeinträchtigt (Dewey 1964, S. 232). Wenn aber eine solche Methode über einen größeren Zeitraum praktiziert wird, dann wird das ziellose Umherschweifen dauerhaft werden.

Im weiteren Sinne hat Dewey das Wort "Unmittelbarkeit" auch auf den Begriff "Sicherheit" bezogen. Sicherheit wird mit "Geradlinigkeit" gleichgestellt, mit der man seinen Aufgabenbereich erfüllt. Nicht die eigene Schaffenskraft soll hier in den Mittelpunkt gestellt werden, sondern Vertrauen auf seine Fähigkeiten.

Die "geistige Aufnahmebereitschaft" ist ein weiterer wichtiger Aspekt für die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff. Sie bedeutet, daß man für alle Sachlagen zugänglich ist, die sowohl ein richtiges als auch falsches Handeln erkenntlich machen. Auch ein minder aufnahmefähiger Geist kann bestimmte Ziele erreichen. Aber wenn geistiges Wachstum gefördert werden soll, muß die Bereitschaft bestehen, fremde Stellungnahmen zu hinterfragen, Betrachtungen anzustellen, um somit geltende Zwecke zu verändern. Vorurteile müssen abgebaut werden, denn sie unterbrechen jede Fortentwicklung. Die geistige Aufnahmebereitschaft wird in der Schule von zwei Feinden bedroht: Einerseits ist es der Wunsch nach Gleichförmigkeit, andererseits das Verlangen nach meßbaren Ergebnissen. Aufnahme ist das Gegenteil von geistiger Leere. Nicht nur richtige Antworten sind ein Maßstab für geistiges Wachstum, sondern auch die Beschaffenheit der geistigen Abläufe.

Der Begriff der "ganzen Hingabe" kann mit "geistiger Geschlossenheit" gleichgestellt werden. Er soll zwei Dinge zum Ausdruck bringen: Einerseits die Gesamtheit des Menschen mit all seinen Kräften für den Einsatz eines Zweckes, andererseits eine geistige Geschlossenheit, z. B. "ein völliges Sichversenken in den Lehrstoff um seiner selbst willen" (Dewey 1964, S. 234).

Unter "Verantwortlichkeit" als ein Aspekt geistiger Haltung versteht Dewey, daß man bereit ist, die wahrscheinlich auftretenden Folgen in einem Prozeß vorher zu erwägen, anzunehmen und danach zu handeln (vgl. Dewey 1964, S. 237). Insofern sind geistige Inhalte in ihrem Wesen Methoden, mit deren Hilfe die auftretenden Schwierigkeiten behoben werden. Es wäre ratsam, wenn man sich beim Unterrichtsvorgehen auf wenige Tatsachen beschränken würde. Eine Überfüllung des Lehrplanes führt zur geistigen Überanstrengung und somit zu nachhaltigen Folgen. Sie können sich so auswirken, daß der Schüler nicht in der Lage ist, sich eine bestimmte Meinung anzueignen. Deshalb ist es wichtig, gerade in dieser Hinsicht, strenge Maßstäbe zu setzen, die dem Begriff der "geistigen Verantwortlichkeit" Rechnung tragen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Verantwortlichkeit ist die Gründlichkeit. Sie besagt, daß eine Tatsache voll erkannt werden muß. Die Einheit eines Zweckes muß den Mittelpunkt bilden, dem sich alle Einzelheiten unterordnen. Diese Art von Gründlichkeit unterscheidet sich von der rein äußerlichen Art, in der alle Einzelheiten eines Lehrstoffes mechanisch eingeübt werden (vgl. Dewey 1964, S. 239).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die Methode als solche verstanden werden kann, in der der stoffliche Gehalt einer Erfahrung seine volle Wirksamkeit erhält. Die nachfolgenden vier aufgestellten Thesen können die Voraussetzung, Bedeutung und Notwendigkeit der Methode unterstreichen.

These 1: Die Entdeckung einer Methode ohne die Erfahrung von Einzelfällen ist nicht möglich. Im Unterricht besteht aber selten Gelegenheit dazu, unmittelbare Erfahrungen zu machen. Deshalb muß eine Umgebung geschaffen werden, welche die Schüler zur Aktivität herausfordert.

These 2: Eine vom Stoff abgesonderte Methode setzt eine falsche Bildung voraus. Man muß also versuchen, zwischen Stoff und Methode eine Beziehung herzustellen, die von vornherein nicht vorhanden war.

These 3: Der Lernvorgang wird bewußt zum Selbstzweck gemacht. Man lenkt die Aufmerksamkeit des Schülers nicht auf die Tatsache des Lernzwangs, sondern auf ein Tun, woraus ein Lernprozeß entsteht.

These 4: Jede Theorie, die den Geist von der Aktivität trennt, wird zur Routine und somit zu einem mechanischen passiven Ablauf (vgl. Dewey 1964, S. 218 ff.).

2.9.4 Der Lehrstoff

Der Bildungstoff hat sich in der Geschichte der Erziehungswissenschaft in zwei Richtungen bewegt. Einerseits gibt es den herkömmlichen Bildungstoff, der auf der Autorität des Lehrers beruht und die Aufnahme des Stoffes passiv erfolgt, andererseits wird im Laufe der Zeit dieses autoritäre Bildungssystem durch eine formale Bildung ersetzt, in der die Welt den Stoff liefert und der Geist darauf einwirkt. Die herkömmliche Stoffvermittlung hat somit die wirkliche Welt des Schülers nicht erreicht. Die Widersprüche gegen bloße Gedächtnisarbeit, Lehrstoff, Überfütterung, Einpauken von Tatsachen, falsch verstandenen Regeln und Grundsätzen, "Erkenntnisse der anderen" werden immer schärfer.

Die heutigen Aufgaben des Erziehers im Erziehungsprozeß bestehen einerseits darin, für eine geeignete Umgebung zu sorgen und den Heranwachsenden in seinem Lernen zu begleiten. Andererseits ist die soziale Umgebung der Ort, in dem der Stoff durch seine

sozialen Wechselbeziehungen den Erziehungsprozeß unbeabsichtigt beeinflusst. Für den Lehrer bedeutet dies, daß er nicht nur für die Lieferung des Stoffes verantwortlich ist, sondern er den noch unreifen Stoff fruchtbar machen muß. Ungeordnete Erziehung muß geordnet werden. Was heißt das? "Geordneter Lehrstoff ist nicht Vollkommenheit oder unfehlbare Weisheit; aber er ist das Beste, was verfügbar ist für die Förderung neuer Erfahrungen". Er ist laut Dewey "die reife Frucht von Erfahrungen ähnlich der ihrigen, in denen dieselbe Welt wie die ihrige und den ihrigen ähnliche Bedürfnisse und Kräfte zur Auswirkung kommen" (Dewey 1964, S. 243). Durch einen geordneten Lehrstoff kann auf jeden Fall der Erfahrungsraum der Schüler gefördert werden. Das können die verschiedensten Lehrgegenstände sein, die die Kinder zum praktischen Handeln auffordern. Der Lehrgegenstand des Anfängers ist aber von dem der Erwachsenen zu unterscheiden. Während die Erwachsenen den sachlich geordneten Lehrstoff unmittelbar aufnehmen und dadurch den Erfahrungswert erweitern, ist das beim Anfänger nicht immer der Fall. Deshalb ist die Fruchtbarmachung des Lehrstoffes für den Lehrer eine wichtige Aufgabe. "Der Lehrer kennt und versteht die Dinge, die der Schüler erst lernt" (ebenda). Er darf sich einerseits nicht nur mit dem Lehrstoff selbst beschäftigen, sondern ebenso mit den gegenwärtigen Bedürfnissen und Fähigkeiten des einzelnen Schülers. Andererseits ist der Stoff, der eine Verknüpfung zum Betätigungsfeld bewirken soll, aus dem Umfeld der Familie, Reisen und Erzählungen des Schülers zu entnehmen und in Bezug zu seinem bisherigen Wissen fortzuentwickeln.

Dewey hat drei verschiedene Stufen in der Entwicklung des Lehrstoffes unterschieden:

1. Der Lehrstoff kommt in den gewohnten und bekannten Dingen zum Ausdruck.
2. Im späteren Verlauf wird der Stoff angereichert und überlagert durch vermitteltes Wissen und daraus folgernde Erkenntnisse.
3. Zum Schluß wird der Stoff erweitert und in logisches Material geordnet.

In der ersten Stufe wird die Erkenntnis, wie es gemacht wird, gewonnen. Dewey hat verständiges Handeln mit Erkenntnis gleichgesetzt (vgl. Dewey 1964, S. 245). Je öfters man mit den Dingen etwas tut, um so mehr wird man vertraut mit ihnen, während der Umgang mit unbekanntem Dingen "abstrakt" wirkt.

Während die erste Stufe der Erkenntnis alle jene Erkenntnisse umschließt, die also nicht ein Ergebnis von planmäßigem Lernen ist, sondern mit zweckvollem Handeln einhergeht,

kommt in der zweiten Stufe die soziale Erkenntnis zum Ausdruck. Es muß versucht werden durch Agieren mit anderen, eine Beziehung aufrechtzuerhalten. Durch den ständigen Wechselverkehr wird das Lernen untereinander vertieft. Fremde Erfahrungen können in die eigenen Erfahrungen einfließen. Dabei ist das Ohr ebenso ein Organ der Erfahrung wie das Auge oder die Hand, mit denen man persönlich Erfahrungen machen kann. Diese Art von Lehrstoff bezeichnet Dewey mit "gewöhnlichem Wissen". Wenn man aber aus einem Wissen Erkenntnisse ableiten kann, die den Schüler befähigen, die Bedeutung einer Aufgabe sowie für ihre Lösung selbst Material an Kenntnissen bereit zu haben, dann kann dieses Wissen erzieherisch sein.

Als drittes muß garantiert werden, daß "Wissensstoffe" auf ihren Wert geprüft werden. Dazu muß man sich den wissenschaftlichen Methoden unterziehen. Da die Wissenschaft erlernbar ist, hat sie einen unschätzbaren Wert für die Erziehung. Niemals darf sie vom wirklichen Leben im Unterrichtsprozeß losgelöst werden. Bestimmte Methoden der Wissenschaft sind die Wissensmerkmale der Feststellung sowie der Erprobung. "Nicht daß die Erkenntnisse geordnet sind, sondern wie sie geordnet sind - nämlich mit angemessenen Methoden und unter sorgfältiger Nachprüfung - zeichnet die Wissenschaft als solche aus" (Dewey 1964, S. 253).

Die wissenschaftliche Methode der Feststellung wäre dann gegeben, wenn sie "aus anderen folgt und zu anderen führt" (ebenda).

2.9.5 Der Lehrplan

Dewey hat die unmittelbaren Erfahrungen und die Fähigkeiten des Lernenden stets in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt. Deshalb ist es wünschenswert, die genannten Prinzipien in den Lehrplan aufzunehmen. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Kinder die Schule nicht als Last empfinden und Lernen leichter wird, wenn man die körperlichen Aktivitäten mit in den Lehrplan einschließt. Auch die Psychologie hat die grundlegenden Werte des Menschen zu Aktivitäten und Handhaben von Werkzeugen, Bauen usw. erforscht und deren Bedeutung für die Eingliederung in den Schulprozeß erkannt. Dadurch wird die Kluft zwischen dem Leben außerhalb der Schule geschlossen. "Es entstehen Antriebe zu erzieherisch sehr wertvoller, sorgsamer Beachtung einer großen Mannigfaltigkeit von Gegenständen und Vorgängen; es entstehen Gemeinschaften des Wirkens und Handelns, die dem Schulwissen einen sozialen Untergrund bereiten" (Dewey 1964, S. 258).

Ohne diese aufgezählten Aspekte kann ein erfolgreiches Lernen nicht sichergestellt werden, denn das Aneignen von Wissen entsteht aus einer Tätigkeit heraus.

Spiel und Arbeit entsprechen der ersten Stufe des Erkennens, die darin besteht, daß man etwas tut und dadurch ein Vertrauen zu den Dingen entwickelt. Die Aufgabe der Schule ist es, für eine Umgebung zu sorgen, die das Wachstum von Betätigungen wie Arbeit und Spiel begünstigt.

Betätigungen als erzieherischer Wert

Es gibt eine Reihe von Betätigungen, die den Zugang in die Schule gefunden haben. Arbeiten mit Papier, Holz, Leder, Metall, Sand, Lehm und Ton sind einige der vielen Betätigungsformen. Neben den verschiedenen Sportarten und Wanderungen werden hauswirtschaftliche Fächer wie Kochen, Handarbeit, Weben usw. gelehrt. Welche Aufgaben entfallen dabei auf den Lehrer? Er muß dafür Sorge tragen, daß die Schüler manuelle Geschicklichkeiten sowie technische Fertigkeiten an der Arbeit entwickeln, die ihnen auch für ihr zukünftiges Leben Nutzen verspricht, "daß aber doch alle diese Dinge dem erzieherischen Wert der Betätigung, d. h. den intellektuellen Ergebnissen und der Entwicklung bestimmter sozialer Bereitschaften untergeordnet werden" (Dewey 1964, S. 261). Was bedeutet dies? Alle Betätigungen, die nur aus Vorschriften und Anordnungen bestehen, erfassen nicht die Zwecke, d. h. "nicht die Verwertung des eigenen Urteils bei der Auswahl und der Anpassung der Mittel" (ebenda). Außerdem muß die Möglichkeit gegeben sein, Fehler zu machen. Denn nur aus den Fehlern kann der Schüler lernen. Er erlebt die Grenzen seiner eigenen Fähigkeit und somit die daraus resultierenden Folgen, die zur Förderung seiner eigenen Entwicklung beitragen können.

Für den Lehrer ist es wichtiger, die "Schöpferkraft" des Schülers anzuregen und lebendig zu halten, als die Resultate in ihrer äußeren Vollkommenheit sicherzustellen. Außerdem ist die beste Methode der Unterrichtsvorbereitung, wenn mit der Aufbereitung des Rohstoffes begonnen wird. Deweys Ansicht dazu ist folgende: "Nur wenn wir mit dem Rohstoff beginnen und ihn zweckentsprechender Behandlung unterwerfen, erwerben wir die geistige Fähigkeit, die sich im vollendeten Gegenstand verkörpert" (Dewey 1964, S. 262).

Als weiteres stellt Dewey die Forderung, "daß die tätige Beschäftigung stets auf ein Ganzes gerichtet sein soll" (Dewey 1964, S. 263). Das Vorhandensein einer Ganzheit beruht in geistiger Hinsicht auf einem erfaßten Interesse. Es ist die Art und Weise, wie eine Sachlage die Schüler anspricht. Wird eine Übertreibung in der Förderung von

Fertigkeiten vorgenommen, so geschieht diese Vorgehensweise nur um der Übung willen und nicht, um eine sachliche Aufgabe zu erfüllen. Im Physikunterricht werden die Messungen gefordert, damit der Schüler die grundlegenden Kenntnisse der Physik kennenlernt, aber ohne Beziehung zu den Aufgaben, die für die Gesellschaft und Wirtschaft von Bedeutung sind. Oder die Arbeit verläuft in dem Maße, daß die Schüler durch Handhabungen zwar technische Fertigkeiten erlangen, aber keine Beziehung zu den Forschungszwecken herstellen. Nur die Fertigkeiten geben den Schülern ihren Sinn. In diesem Zusammenhang hat Dewey darauf hingewiesen, "daß nur die sachgemäße Entwicklung einer gegebenen Lage für geistige Zwecke ein "Ganzes" ist". "Für den, der an eine Sache herangeht, ist das "Einfache" sein Zweck". "Diese Zweckeinheit gibt jeder Einzelheit eine einzige und ganz bestimmte Bedeutung" (Dewey 1964, S. 264).

2.9.6 Zusammenfassung

Beobachtung und Kenntnisvermittlung sind wichtige Aspekte im Unterrichtsprozeß. Die Beobachtung liefert das Rohmaterial für das angewendete Denken. Es muß "irgendeine Bedeutung schon erfaßt sein, damit Denken stattfinden kann" (Dewey 1951, S. 125).

Die Unterrichtsvorbereitung ist ebenfalls ein Bestandteil des Unterrichtsprozesses. Die beste Vorbereitung ist die, die Schüler auf Probleme aufmerksam zu machen und sie zur gemeinsamen Bewältigung anzuleiten. Dazu ist die notwendige Materialbeschaffung zu treffen.

Weiter soll das Anwenden von Prinzipien und Regeln für den Unterricht vorbereitet werden. Dadurch kann die Voraussetzung geschaffen werden, Ideen wahrzunehmen.

Methode und Lehrstoff müssen immer als eine Einheit betrachtet werden. Nur durch eine Nichttrennung kann das verfolgte Ziel erreicht werden. Während der Lehrstoff aus vergangenen Gemeinschaftserfahrungen sowie unmittelbaren Erfahrungen abzuleiten ist, hat die Methode die Aufgabe, diesen Stoffgehalt zu verarbeiten. Die Kennzeichen, die eine erzieherische Methode auszeichnen, sind geistige Interessen, Verantwortungsbereitschaft für das eigene Handeln und Denken sowie eine geradlinige Vorgehensweise.

Der Lehrstoff muß geordnet werden. Dazu müssen die wichtigen Stufen, die Erkenntnis und Feststellung, die für die Entwicklung des Lehrstoffes nützlich sind, unterschieden

werden. Während die Erkenntnis aus dem Wissen, "wie es gemacht wird", hervorgeht, schließt die Feststellung die Formen des zweckvollen Handelns ein, die sich einerseits auf die Menschen, andererseits auf die Dinge beziehen. Es muß ein wechselhafter Austausch stattfinden, der die Beziehungen mit anderen aufrechterhält. Dadurch werden Erfahrungen gemacht, ausgetauscht und in die eigene Erfahrung hineingeschmolzen. Weiter muß der Wissensstoff sich den wissenschaftlichen Methoden unterziehen. Dadurch wird der Stoff in Bezug auf seine Wertigkeit garantiert.

Der Lehrstoff soll ebenfalls das Betätigungsfeld des Schülers beinhalten. Denn die Praxis ist ebenso wichtig wie die Theorie und beide dürfen nur als Ganzes betrachtet werden. Eine Praxis, die losgelöst ist von der Theorie, hat keinen erzieherischen Wert wie auch die Theorie, die nicht aus der Praxis aufgebaut ist, auf Dauer keinen Bestand haben wird. Außerdem hat die gemeinschaftliche Betätigung einen sozialen Sinngehalt.

3. Adolf Reichwein - Aspekte zur Biographie und Wirkungsgeschichte

3.1 Das Leben auf dem Lande

Adolf Reichwein wurde am 3. Oktober 1898 in Bad Ems als Sohn des Lehrers Karl Reichwein und dessen Ehefrau Maria, die aus einer katholischen Kaufmanns- und Bauernfamilie aus Nieder-Walluf im Rheingau stammte, geboren. Die Herkunft aus dem Kleinbürgertum prägte sein Leben. In seiner Selbstdarstellung von 1933 bekannte er: "Für mein ganzes Leben entscheidend ist, daß ich von den armen Bauern des Westerwaldes abstamme" ... und mit Stolz begründete er "aus dem "Land der armen Leute" zu kommen, wie mein Landsmann Wilhelm Heinrich Riehl die Heimat meiner väterlichen Familie genannt hat" (Reichwein 1974, S. 253).

Im Alter von 6 Jahren zog Adolf mit seinen Eltern und Geschwistern nach Ober-Rosbach v. d. Höhe im heutigen Wetteraukreis, wo der Vater als Dorfschullehrer seine Arbeit fortsetzte. Hier wurde der Grundstein für Adolf Reichweins Liebe zur Natur und der schlichten aber strebsamen dörflichen Bevölkerungsschicht gelegt. Außerdem konnte er einen Einblick in die einklassige Dorfschule seines Vaters nehmen, dessen Modell er in seiner späteren Lehrer-Laufbahn in Tiefensee fortsetzte.

Ostern 1909 wechselte Adolf Reichwein von der Ober-Rosbacher Dorfschule zum Augustiner-Realgymnasium in Friedberg, das nach den Aussagen von Reichweins Vater auf Grund seiner Orientierung auf Naturwissenschaften und im sprachlichen Bereich die besten Zukunftschancen für seinen Sohn sicherte. Am 14. März 1914 legte er dort die mittlere Reifeprüfung ab. Im Anschluß daran besuchte er die Ernst-Ludwig-Oberrealschule in Bad Nauheim und erreichte dort am 9. März 1915 die Primarreife (vgl. Amlung 1991, S. 32). Noch vor Erlangung derselben stellte Reichwein selbst über seine zukünftige Schullaufbahn Überlegungen an, was aus einem Brief an seinen Vater hervorgeht. "Jetzt zur Schulfrage! Hast Du schon nach Ober-Ursel geschrieben? Der Besuch der dortigen Schule ist mit mancherlei Schwierigkeiten verknüpft. ... Dagegen dünkte ich durch Hausstudium die Sache schon zu packen" (Reichwein 1974, S. 14). Am 9. Februar 1917 erreichte Adolf Reichwein nach einer externen Prüfung das Reifezeugnis. Dadurch war der Zugang zur Universität gewährleistet.

Ende 1917 kam Adolf Reichwein nach einer schweren Kriegsverwundung ins Lazarett nach Kassel und anschließend nach Frankfurt, wo er 1918 sein Studium in den Fächern Sprache, Kunst, Geschichte, Soziologie und Volkswirtschaft begann. Obwohl er in Frankfurt lebte und studierte, war er aber nur in Rosbach daheim. Wie innig er mit seinem Dorf verbunden war, schildert er in einem Brief an Albert Krebs vom 25.12.1928: "Das Dorf tut mir wohl. Ich danke ihm soviel. Ohne meine Jugend im Dorf, wäre ich wohl in keiner Weise dankbar" (Krebs 1981, S. 18). Er fühlte sich zugehörig zur Dorfgemeinschaft. Und doch war er mehr als nur einer von ihnen. Die grassen unüberbrückbaren Gegensätze zwischen der vertrauten Dorfgemeinschaft und der offensichtlichen Zurückhaltung in der fremden Stadt Frankfurt waren überall spürbar. Aus diesem Grund wechselte er bereits nach zweijähriger Studienzzeit von Frankfurt nach Marburg. Aber nicht nur das Desinteresse an der Stadt Frankfurt bewog ihn zu dieser Entscheidung, sondern auch das Nichtmitwirken an einer "volkstümlichen Bildung". Dies konnte er aber stets in Rosbach. Krebs äußerte sich in diesem Zusammenhang: "Es war das Sozialgefüge, das ihn zutiefst berührte und ihn mit zum politischen Handeln trieb" (Krebs 1981, S. 20).

Schon mit 16 Jahren durfte Adolf Reichwein seinen Vater, der wegen Kriegsverletzungen öfters ausfiel, in wichtigen Aktivitäten wie in der Volksbildungs- und Kulturarbeit vertreten. Aus vielen Briefen geht hervor, wie Adolf Reichweins Persönlichkeitsentwicklung durch seinen Vater geprägt wurde. Insbesondere durch die vielen gemeinsamen politisch-pädagogischen Diskussionen wurde der Grundstein für sein späteres pädagogisches und soziales Handeln gelegt. "Du warst mir in vielem immer ein Vorbild" (Amlung 1991, S. 39). Mit dieser Aussage bekundet Adolf Reichwein die Vorbildfunktion und die Persönlichkeitswertschätzung seines Vaters.

3.2 Die Jugendbewegung

Adolf Reichwein hat in seinem Artikel in "The New Student" von 1923 "Vom Gemeinschaftssinn der deutschen Jugendbewegung", der zugleich einen "Abriß ihrer Soziologie enthält", berichtet (Krebs 1981, S. 20). Schon im Text der Überschrift betont er das Wort Gemeinschaftssinn. Damit verfolgt Reichwein die Absicht zum politischen Handeln.

Er sieht in der Jugendbewegung eine Entwicklung in der Art und Weise, wie eine ganze Generation von einem einheitlichen neuen Lebensgefühl durchdrungen ist. Die neue Jugendbewegung sollte das Bild einer neuen konkreten Gemeinschaft mit gesellschaftlichen und politischen Zielen verkörpern. Alles was man tat, stand nicht im Dienste des Individuums, sondern der Gemeinschaft. Durch Wanderungen, manchmal sogar über die Landesgrenze hinaus, wollte man sich die Welt gemeinsam erschließen und erobern. Zunächst war die Jugendbewegung "nur instinkthafes Aufbäumen romantischer Natur" (Amlung 1991, S. 71). Erst die weitere Entwicklung dieser Bewegung stand unter dem Zeichen der Lebensreform. Danach gelangte man zu der dritten Säule der Jugendbewegung "die Auseinandersetzung in der politischen Ebene" (ebenda, S. 72). Dazu gehörte nach Reichweins Ansicht in erster Linie ein pädagogisches und kulturelles Engagement. In dem Brief, den er am 15. September 1922 an seinen Vater schrieb, betonte er: "Alle Kulturarbeit ist heute politisches Handeln" (Reichwein 1974, S. 47). Jedoch wurde die Jugendbewegung am stärksten durch das gemeinsame Erlebnis geprägt. Und innerhalb dieser Gemeinschaft wurde die Selbsterziehung durch Aufgabenbereiche gefördert wie die Übernahme der Verantwortung für eine Gruppe. Erziehung sollte als ein "natürlicher Wachstumsprozeß" aufgefaßt werden, "der die positiven persönlichen Strukturmerkmale in der Gemeinschaft von selbst zum Tragen brächte" (Rosenbusch 1973, S. 136).

Der größte Teil der Jugendbewegungsteilnehmer waren Gymnasiasten und Studenten, die aus dem wirtschaftlich gesicherten Mittelstand kamen. Dazu zählte auch Adolf Reichwein. "Wir gehören mit Stolz zu der großen Bewegung des Wandervogels und empfangen aus ihr das erste knabenhafte Bewußtsein deutschen Volkstums. Dieses Heranwachsen in und mit der Jugendbewegung hat mein Leben bis zum Kriege aufs Innigste mitbestimmt" (Reichwein 1974, S. 254). Mit dieser Aussage verweist Adolf Reichwein auf seine Zugehörigkeit zur Wandervogelbewegung, "daß wir die Kluft zwischen Gelehrtentum und Volk, zwischen Arbeiter und Bauer, zwischen Volk und

Staat nicht durch künstliche Überbrückung weniger spürbar machen sollten, sondern durch ein neues Leben und eine neue Lebensform wirklich überwinden" (ebenda).

Hans Fallada (1893-1947) gehörte selbst zu den begeisterten Wandervögeln und erklärte: Die Wandervogelbewegung wurde von der Jugend begründet. Sie entstand aus der Auflehnung gegen das Bürgertum. Der Wandervogel gab sich unbekümmert, sang Volkslieder, begleitet von der Gitarre und Klampfe, und zog durch die Lande. In Ställen und Scheunen wurde auf Heulager übernachtet. Man war stolz, zu den Bedürfnislosen zu gehören und aß und genoß die Mahlzeiten, die auf dem offenen Feuer zubereitet wurden. Die Eltern und Lehrer betrachteten diesen Verein mit Skepsis, der ihren Kindern nur "Sittenlosigkeit" und Verwahrlosung beibrachte. Das Verbot zur Zugehörigkeit des "Wandervogels" wurde in den meisten Fällen mißachtet und nach kurzer Dauer wieder ganz aufgehoben (vgl. Fallada 1978, S. 179 f). "Es war eine Daseinsform gegenseitigen Dienstes geschaffen" (Reichwein 1923, S. 146). In seinen Aufzeichnungen "Schaffendes Schulvolk" weist Adolf Reichwein ebenfalls immer wieder auf die Jugendbewegung hin, die für ihn eine "Erziehungsbewegung" ist.

Während seiner Studienzeit in Marburg schloß sich Adolf Reichwein der "Akademischen Vereinigung" an. Diese Korporation wurde im Jahre 1912 von einigen Wandervögeln und Studenten gegründet. Durch diese Akademische Vereinigung konnte er schon seinen lange gefaßten Plan umsetzen, Studenten und Proletarier für eine vierwöchige Arbeits- und Lebensgemeinschaft in Bodenrod im Taunus zu gewinnen. In dieser Ferienarbeit wurde der Grundstein für die "Gestaltung des Proletariats" gelegt (Krebs 1981, S. 22). Durch die Zugehörigkeit von differenzierten Jugendbewegungen entwickelte Reichwein in ihrem Geiste pädagogische und soziale Aktivitäten, die das Offensein für alle sozialen und kulturellen Zeitfragen und ein Verantwortungsgefühl für eine humane Gesellschaftsordnung einschließen. "Unser letztes Ziel ist der Mensch schlechthin. ... Unsere Aufgabe wird dadurch bestimmt, daß wir in der Gewalt einer Macht stehen, die diesen Menschen zu vernichten droht. Darum sagen wir dieser Macht den Kampf an: der Wirtschaft, die nur Wirtschaft, und der Macht, die nur Macht sein will" (Kroug 1955, S. 104 f., zit. nach Schuchhardt 1981, S. 47).

3.3 Die Studienzeit

Adolf Reichwein begann nach seiner Kriegsverwundung im Jahre 1918 sein Studium in Frankfurt am Main. Zunächst belegte er die Fächer in deutscher Geschichte, Kunst und Sprache, die aber zu einem späteren Zeitpunkt mit Volkswirtschaft und Soziologie ergänzt wurden. Er pflegte insbesondere starkes Interesse an politischen, wirtschaftlichen und sozialen Aufgaben, was aus der Wahl seiner Fächer ersichtlich wird. Wichtige Impulse erhielt Adolf Reichwein in diesem Zusammenhang auch durch den zusätzlichen Besuch der Volkshochschule in Darmstadt, durch die "er erstmals mit der neuen Methode der "Arbeitsgemeinschaft" bekannt" wurde, "die in der Erwachsenenbildung nach dem 1. Weltkrieg Furore gemacht und die sogenannte "Neue Richtung" der Volksbildungsbewegung in der Weimarer Zeit begründet hat" (Amlung 1991, S. 117). Um seine spartanische Lebensführung etwas finanziell aufzubessern, arbeitete er in den Semesterferien 1919 als Grubenarbeiter im Ober-Rosbacher Bergwerk. Hier konnte er das Leben der Proletarier kennenlernen, das ihm für seine spätere Arbeit nützliche Erfahrungswerte liefern konnte.

Am 17. Mai 1920 exmatrikulierte sich Adolf Reichwein an der Universität Frankfurt und setzte sein Studium an der Universität Marburg fort. Zwei Faktoren waren in seinem neuen Domizil von großer Bedeutung. Zum einen heiratete er die Pfarrerstochter Eva Hillmann. Zum andern konnte er im Gegensatz zu Frankfurt eine lang anhaltende Beziehung zu Professoren und Kommilitonen aufbauen, die noch durch die "Akademische Vereinigung" vertieft wurde. Hier konnte er an dem Aufbau einer politischen und sozialen Ordnung mitwirken. Wie stark sein Arrangement in dieser Zeit war, geht aus einem Brief an seinen Freund Albert Krebs vom 9.7.1920 hervor. "Noch nie hab ich so eifrig und begeistert zugleich gearbeitet wie jetzt" (Krebs, 1920). Am 11. Mai 1921 promovierte Adolf Reichwein über das Thema: "Chinas Einfluß auf die Europäische Kultur des 18. Jhs" (Reichwein 1974, S. 39 f.).

Nach der abgeschlossenen Promotion drängte Adolf Reichwein darauf, die im Studium gelernte Theorie in die Praxis umzusetzen.

3.4 Politisches und soziales Handeln

Schon während seines Studiums beschäftigte sich Reichwein mit "Parteipolitik". So war er als Geschäftsführer des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigung in Berlin von 1921 bis 1923 tätig. Schon im Studium setzte er also die Idee einer volkstümlichen Bildung um. Er unterschied aber stets zwischen Politik und Parteipolitik. Dazu äußerte er sich in einem Brief an den Vater: "Ich komme übrigens in politische - wenn auch keineswegs parteipolitische - Dinge immer mehr hinein" (Reichwein 1974, S. 53). Unter anderem übernahm er das Referat über "Nationale Bewegung". In diesem Zusammenhang war sein Aufgabengebiet, über nationalistische Strömungen und deren politische Auswirkungen in allen Ländern sowie über Wirtschaftsfragen Auskunft zu geben. Außerdem wurde er gleichzeitig mit der Schriftleitung von "Vivos voco" beauftragt, einer Zeitschrift mit einem pädagogischen, politischen und wirtschaftlichen Charakter.

Im Jahre 1923 - 1925 übernahm Reichwein die Leitung der Volkshochschule in Thüringen. Seine Aufgabe sah er darin, die Verwaltung zu vereinfachen sowie die Themen wie Volksgeschichte zu lehren, die ihm am Herzen lagen. Danach übernahm er die Stellung des Leiters der Volkshochschule in Jena von 1925 bis 1929 und entschied sich somit weiter für eine Beschäftigung in der Erwachsenenbildung. Sein Ziel war, eine echte Bildungsgemeinschaft im Kleinen zu organisieren, die zu einer staatsbewußten Erziehungsgemeinschaft zusammenwachsen sollte.

"Dörfliches Leben, Jugendbewegung, Frontkameradschaft waren die drei Wurzeln", die die Idee zum politischen und sozialen Handeln nährte (Reichwein 1974, S. 255).

Adolf Reichwein setzte die als Student in Marburg begonnene Arbeiterbildung in Bodenrod im Juli 1926 im Volksschulheim "Am Beutenberg" fort. "Es kam mir vor allem darauf an, durch diese Tatgemeinschaft mit den jungen Arbeitern, ... für die große Gemeinschaft darzutun, daß persönliche Bildung erst durch den tat- und opferbereiten Einsatz füreinander geadelt wird, daß Bildung durch Erziehung gestrafft, gerichtet und der Gemeinschaft dienstbar wird" (Reichwein 1974, S. 257).

Nach Beendigung der Heimlehrgänge startete man eine Abschlußfahrt nach Skandinavien, England oder auf den Balkan.

Nach dem tödlichen Unglücksfall seines Sohnes und nach dem Scheitern seiner Ehe beschloß Reichwein eine Studienreise nach Amerika. Durch diese Reise hoffte er, genügend Distanz zu seinem Privatleben zu finden. Außerdem wollte er die begonnenen Studien über die Rohstoffe der Erde fortsetzen und zu Ende führen.

Neben seiner sozial-politischen Laufbahn, die ihm hohes Ansehen verschaffte, galt Reichwein in Kennerkreisen als Weltwirtschaftsexperte. Diesen Ruf verschaffte ihm sein wirtschaftswissenschaftliches Hauptwerk "Die Rohstoffwirtschaft der Erde", was im Oktober 1927 beendet wurde. Der Schwerpunkt seiner eigentlichen Arbeit lag nach der Rückkehr von Übersee in der Volkshochschularbeit in Jena.

Reichwein stellte die Volkshochschule in seiner vierjährigen Leitertätigkeit auf einen festen Sockel. Zu ihr zählten ca. 1300 feste Kursteilnehmer in etwa 60 Arbeitsgemeinschaften pro Trimester (vgl. Reichwein 1974, S. 256).

Im Oktober 1930 trat Reichwein der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands bei. Was war der Grund seines parteilichen Eintrittes, nachdem er ohne parteiliche Zugehörigkeit einen bis dahin glänzenden Berufsweg gemacht hatte? In seiner Selbstdarstellung vermerkte er: "Weil ich - in einer Arbeiterstadt wie Halle lebend - nicht mehr mit ansehen konnte, wie die organisierte Arbeiterschaft ohne zeitgemäße geistige Führung war. ... und daß es darum Pflicht sei, ohne Rücksicht auf die politischen "Chancen" dort zu helfen, wo ich eine Bedrohung des ständischen Selbstbewußseins und der eigenwüchsigen, von unten her getragenen kulturellen Organisation befürchtete, bei der Arbeiterschaft" (Reichwein 1974, S. 261). Um aber an der Erziehung der gewerkschaftlichen Jugend mitzuwirken, brauchte Reichwein gerade das Vertrauen dieser Organisation. Er betonte ausführlich, daß er "nicht zu politischen, sondern zu ausgesprochenen Bildungszwecken" der SPD beigetreten ist (Reichwein 1974, S. 262).

3.5 Pädagogisches Handeln

Nach einer erfolgreichen politischen Zeit in Jena wurde Reichwein 1929 zum persönlichen Referenten des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker in Berlin ernannt. Hier wurde er pädagogisch gefordert, indem er im Zuge der Reform der Volksschullehrerbildung sich mit dem Aufbau der Pädagogischen Akademien beschäftigte. Die Pädagogischen Akademien sollten als staatliche Institution die zukünftigen Lehrer zur staatlichen Verantwortung erziehen. Ein weiteres Motiv für Beckers Entscheidung war, den neuen Hochschultyp in eine breit gefächerte Bildungspolitik einzuordnen. Insbesondere wollte er durch die Integration der Jugendbewegungen neue Wege in der Konzeption für die Pädagogischen Akademien beschreiten (vgl. Becker 1965, S. 139). Die Akademie sollte im wesentlichen eine Stätte für die Lehreranwärter sein, indem die angehenden Lehrer befähigt werden, auch volkserzieherische Aufgaben zu erfüllen. Darunter verstand Becker, daß der Volksschullehrer weder ein Fachgelehrter noch ein Forscher sein muß, sondern daß er bildend tätig sein sollte. Deshalb sollten in den Akademien Praxisvermittlung, "methodisch-didaktische, künstlerisch-technische und fachwissenschaftliche Ausbildung und staatsbürgerliche Erziehung im Geiste der demokratischen Republik zusammenwirken" (Amlung 1991, S. 256).

Um diese pädagogische Umsetzung in Interaktion mit der Praxis zu gewährleisten, wurde Adolf Reichwein von Becker auserwählt.

Nach der Abdankung von Kultusminister Becker schied auch Reichwein nach einjähriger Amtszeit als Referent im Kultusministerium in Berlin aus und wurde anschließend Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der von ihm mitgegründeten Pädagogischen Akademie in Halle/Saale.

Im Mai 1933 nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde Adolf Reichwein substituiert. Diesbezüglich schrieb er am 3.5. 1933 an seinen Freund Robert Curtius: "Nun bin ich beurlaubt und werde wohl demnächst - ohne Pension übrigens - entlassen. Es ist schon ein merkwürdiges Schicksal bei solcher Leidenschaft für Wirken an der Jugend, an Volk und Nation" (Reichwein 1974, S. 120).

Im April 1933 hatte Reichwein die Dozentin Rosemarie Pallat geheiratet, die Tochter des Reformpädagogen Ludwig Pallat (1867-1946), der durch das gemeinsame Werk mit

Hermann Nohl das "Handbuch der Pädagogik" herausgegeben hatte (Nohl 1928-1933, Bd. 1-5, 1963). Aus dieser Ehe gingen vier Kinder hervor.

Nachdem Reichwein eine Professur in der Türkei abgelehnt hatte, nahm er die vom Regierungspräsidenten in Potsdam zugewiesene Stelle als Leiter der einklassigen evangelischen Landschule in Tiefensee in der Mark Brandenburg an. Tiefensee wurde für Reichwein und seine Familie Wohn- und pädagogische Wirkungsstätte. Trotz der schlechten Rahmenbedingungen nutzte er die Chance der Eigenverantwortung für sein pädagogisches Wirken. "Unbeirrbar und in der Sache unbeugsam" entwickelte Reichwein in der Landschule in Tiefensee zwischen 1933 und 1939 ein eigenes pädagogisches Konzept, das wenig Gemeinsames mit der nationalsozialistischen Erziehungsideologie aufzuweisen hatte (Amlung 1991, S. 327). Der Nationalsozialismus präsentierte im Vergleich zu Reichwein kein durchdachtes bildungspolitisches Konzept. Grundsätzlich hielt der NS - Staat am dreigliedrigen Schulsystem fest. Allerdings wurden die Bekenntnis- und Privatschulen verboten und der Religionsunterricht wurde durch einen Weltanschauungsunterricht im nationalsozialistischen Sinne ersetzt (vgl. Eilers 1963, S. 25). Von den Kultusverwaltungen der Länder erschienen in den Jahren 1933 bis 1939 für den gesamten Schulbereich nur sporadische Verordnungen, "die nationalsozialistischen Einfluß in Form von Ad-hoc-Verfügungen zu einzelnen Fächern oder Themen in der Schule zur Geltung brachten" (Eilers 1963, S. 13). Im Nationalsozialismus hatte die körperliche Ertüchtigung den Vorrang vor der intellektuellen Erziehung. Die gesamte damalige Erziehungsarbeit sollte sich zuerst auf das "Heranzüchten kerngesunder Körper", weiter auf die "Charakterschulung" und erst als letztes auf das "Einpumpen bloßen Wissens", also auf die geistigen Fähigkeiten richten (Hitler 1938, S. 451).

Reichwein setzte nur einen Teil der gewünschten nationalsozialistischen Pädagogik um. In dieser Schulpädagogik fehlten Reichwein die humanistischen Werte, die geistige Eigenständigkeit, die sittliche Autonomie sowie die Behandlung des Menschen als Individuum. Vielmehr stand die Frage nach der Verwertbarkeit der Schulerziehung für den NS - Staat im Vordergrund.

Die neuen Richtlinien für die Lehrpläne des gesamten Volksschulwesens wurden erst am 15.12.1939 herausgegeben. Doch zu dieser Zeit fungierte Adolf Reichwein bereits schon als Leiter der Abteilung "Schule und Museum" in Berlin. Bevor jedoch Reichwein Tiefensee verließ, faßte er die Erfahrungen und Reflexionen seiner mehrjährigen pädagogischen Arbeit an der einklassigen Schule in Tiefensee zusammen. Diese Aufzeichnungen konnten in seinem 200 Seiten starken Buch "Schaffendes Schulvolk"

veröffentlicht werden. "Als kameradschaftlicher Dienst ist diese Schrift gemeint. Sie will Mut und Lust machen zur ländlichen Erziehungsarbeit" (Reichwein 1993, S. 28). Wie oft dieser von Adolf Reichwein gewünschte Dienst nachvollzogen wurde, ist nicht bekannt. Nur kurze Zeit später leistete er mit seinen Veröffentlichungen "Film in der Landschule" und "Vom Schauen zum Gestalten" (1938) einen wichtigen medienpädagogischen Beitrag für das gesamte Schulwesen.

Die Abgeschlossenheit des Landlebens in Tiefensee bot die Möglichkeit, die politischen Veränderungen wahrzunehmen, weiter zu beobachten und seine Kontakte zu politischen und pädagogischen Freunden aufrechtzuerhalten. Somit konnte im Jahre 1939 durch Vermittlung seines langjährigen Freundes Wolfgang Schuchardt die Leitung der Abteilung Schule und Museum auf Reichwein übertragen werden. Dieses Amt war für ihn besonders interessant, weil er einerseits die Museumsbestände voll für eine Pädagogik nutzbar machen konnte, andererseits hoffte er, die Volkskunst in den Bildungsprozeß integrieren zu können.

Berlin bot, über die pädagogischen Museumsvorgänge hinaus auch politische Vorgänge kritisch zu begleiten und manchmal sogar auf die Ereignisse Einfluß nehmen zu können. In dieser Zeit keimte in Reichwein auch die Bereitschaft zum Widerstand. Er legte den Grundstein zum "Kreisauer Kreis", der aktiv die Geschicke und die Planung für ein neues Deutschland nach der Hitlerschaft lenkte. Zum Kreisauer Kreis gehörten neben Graf Helmut von Moltke auch Carlo Mierendorff, Julius Leber, Theo Haubach, Peter Stelzer usw., die einen intensiven Gedankenaustausch über bildungspolitische und pädagogische Planungsarbeiten pflegten und diese in einem Memorandum festhielten. Das Papier vom 18.10. 1941 beinhaltet drei grundlegende methodische Fragen:

- "1. das Verhältnis des Lehrers zum Schüler (die Strafordnung einschließend), also die Frage des pädagogischen Bezugs und des Erziehungsstils in der Schule;
2. Grundfragen der Unterrichtsmethode (Arbeitsunterricht, Rolle der Werkerziehung usw.), die allgemeinverpflichtend geklärt werden müßten;
3. die sittlichen Grundsätze der Erziehung".
(Amlung 1991, S. 476)

Alle Ausformulierungen der Kreisauer Dokumente ergaben ein humanes Leitbild, das eine ethisch-religiöse Grundorientierung widerspiegelt.

In den Kreisauer Grundsatzklärungen von Mai 1942 und August 1943 heißt es: "Die Charaktererziehung bildet einen anständigen Menschen religiöser Grundhaltung, der gute Sitte und Rechtlichkeit, Wahrheit und Aufrichtigkeit, Nächstenliebe und Treue vor seinem Gewissen zur Richtschnur seines Daseins zu machen imstande ist. Der so erzogene Mensch wird die Reife besitzen, selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Lernen dient der sittlichen Bildung der Persönlichkeit und der Vorbereitung auf das praktische Leben" (Grundsatzklärungen des "Kreisauer Kreises", 1942 / 1943, abgedruckt bei Roon 1967, S. 543 bzw. 565, zit. nach Amlung 1991, S. 477). Allerdings werden in der Grundsatzklärung vom August 1943 Reichweins angestrebte pädagogische Prinzipien, die Rolle der Werkerziehung, das praktische Lernen und den damit verbundenen Arbeitsunterricht, nicht berücksichtigt. Ebenso fanden seine Entwürfe über die Erziehungsgedanken unter Berücksichtigung von Schulverwaltung und Lehrerbildung keine besondere Beachtung. Für die Kreisauer war allerdings Reichwein als Kultusminister vorgesehen. Zum Erreichen dieses Zieles benutzte er seine volkshundlichen Vorträge, die sich auf das gesamte Reichsgebiet ausbreiteten. Außerdem arbeitete Reichwein schon an einem für die zukünftige Schulverwaltung aufbauenden Personalkonzept für Volks- und Mittelschulbildung sowie berufliche Bildung. Doch zur Umsetzung der entworfenen pädagogischen und personellen Konzeptionen kam es nicht mehr.

3.6 Inhaftierung

Adolf Reichwein wurde nach seiner letzten Verabredung mit dem Arbeiterführer Julius Leber und Franz Jacob am Abend des 4. Juli 1944 beim Verlassen des S - Bahnhofs Heerstraße in Berlin verhaftet.

Im Oktober 1944 wurde Reichwein zusammen mit den Mitangeklagten Julius Leber, Gustav Dahrendorf, Hermann Maass in das Gestapo - "Hausgefängnis" Prinz Albert Straße gebracht. Von hier aus durfte er zwei Briefe an seine Familie schreiben. An seine Frau verfaßte er folgende Worte: "Wie reich und schön diese Zeiten für mich gewesen sind. Das Schwere, etwa des vorigen Krieges, tritt ganz dahinter zurück. Um so stärker strahlt die ländlich gesunde ungebundene Jugend, die 10 Jahre im "Wandervogel" mit den weiten und nahen Fahrten, die Jugendfreundschaften, die glückliche Studentzeit in Frankfurt und Marburg mit neuen unzertrennlichen Freundschaften, dann das mit Begeisterung erfüllte Berufsleben in der Volksbildung, die seltenen Lebensgeschenke meiner Reisen in Europa, Amerika, Ostasien " ... "und schließlich das Schönste und Reichste: die 12 Jahre mit Dir und den Kindern. Wieviel Anlaß dankbar zu sein. ... Dein Adolf" (Reichwein 1974, S. 246 f).

Welchen pädagogischen Wert die Jugend- und Studentzeit sowie die Wandervogelbewegungen für Adolf Reichwein bedeuteten, wurde in diesem seiner letzten Briefe nochmals deutlich. Auch aus dem beigelegten Brief an seine Tochter hob er nochmals hervor, wie wichtig eine körperliche Betätigung für den jungen Menschen ist. "Tüchtig und fleißig sein in der Schule, wird Dir auch das Schulleben zur Freude machen. ... Daß dabei Gymnastik und Sport nicht zu kurz kommen, dafür wird Mutter schon sorgen". Den Brief beendet er mit dem Hinweis, "daß Wandern eine unerschöpfliche Quelle der Lebensfreude ist. Erwandere Dir in jungen Jahren Deutschland" (Reichwein 1974, S. 247 f.).

Reichweins Abschiedsbriefe sind ergreifende Dokumente einer Persönlichkeit, die ihr Leben für soziale Gerechtigkeit, für Gleichheit und Brüderlichkeit sowie für eine humane Pädagogik eingesetzt hat.

Den letzten Dankesbrief, der gleichzeitig aber Trost und Hoffnung für die Zukunft sein soll, schrieb Reichwein am 20. Oktober 1944 an seine Frau.

"Liebe Romai, die Entscheidung ist gefallen". ... "In meiner letzten irdischen Stunde sind meine Gedanken noch einmal mit besonderer Innigkeit bei Dir" ... "Diese drei Monate sind für mich trotz aller Qual auch von großer innerer Bedeutung gewesen; sie haben vieles klären und hoffentlich auch läutern helfen," ... "Ich scheide ruhig, weil ich die Kinder in Deiner Hut weiß."

An demselben Tag wurde er vom Volksgerichtshof wegen Landesverrates in Berlin - Plötzensee zum Tode verurteilt.

4. Adolf Reichweins Pädagogik

Adolf Reichweins Wirken in fünf pädagogischen Handlungsfeldern der Schul-, der Medien-, der Erwachsenen- und der Museumspädagogik sowie der Lehrerbildung kann als ein Gesamtkonzept aufgefaßt werden. Isabella Rüttenauer bemerkt jedoch dazu, daß Reichweins Gesamtkonzept kein Vorgang ist, aus der sich eine Tätigkeit an die andere folgerichtig anschließt. Vielmehr bildet jeder Anfang etwas Selbständiges (vgl. Rüttenauer 1967, S. 348).

4.1 Die Erwachsenenpädagogik

Das kommende Kapitel über Adolf Reichweins Wirken in der Erwachsenenbildung wirft besondere Fragestellungen auf. Einerseits hat Adolf Reichwein als Reformpädagoge in Tiefensee aufgezeigt, wie er mit seinen pädagogischen Maßnahmen der Erziehungswissenschaft einen wichtigen Dienst geleistet hat. Andererseits hat er aufgrund seines Studiums und seiner politischen Neigung sowie Aktivitäten ein starkes Interesse am Aufbau einer Erwachsenenbildung gezeigt und an dem damit verbundenen Aufbau einer Volkshochschule. Insbesondere die Politik bezieht er in sein Bildungsvorhaben mit ein. Für Reichwein gibt es keine Erwachsenenbildung ohne Politik. Es muß ein wechselseitiger Dialog zwischen Mensch und politischem Geschehen entstehen. Aber gerade diese politisch bestimmenden Bildungsmaßnahmen sind ihm im Widerstand gegen den Nationalsozialismus zum Verhängnis geworden.

Mit seinem Kampfeswillen für soziale Gerechtigkeit und für die Erneuerung aller Gesellschaftsschichten wurde Adolf Reichwein den Nationalsozialisten zu reaktionär und damit zu unbequem. Klaus Müssig wies in seiner Arbeit auf einen Brief hin, der im Januar 1945 von dem im Kreisauer Kreis agierenden Widerstandskämpfer Jesuitenpater Alfred Delp geschrieben wurde, wie folgt: "Das Schicksal jeder kommenden Neuordnung ist abhängig davon, ob es endlich gelingt, den Arbeiter in die Gesellschaft einzugliedern. Dies bedeutet eine wirtschaftliche, eine kulturelle und eine politische Aufgabe" (Müssig 2000, S. 10 f.). Dieser Aufgabe ist Adolf Reichwein nachgegangen. Sicherlich hätte er sie zufriedenstellend bewältigen können, wenn er nicht im Widerstand hingerichtet worden wäre.

4.1.1 Die Geschichte der Erwachsenenbildung

Reichwein hat sich bis zu seinem frühen Tod im Jahre 1944 mit Erwachsenenpädagogik auseinandergesetzt. Stets ist er mit der Frage beschäftigt gewesen, wie man eine Pädagogik auf die breite Masse der Bevölkerung übertragen kann. Um diese Frage zu beantworten, muß man zunächst die Jahre 1923 bis 1926 analysieren, in denen Reichwein in Berlin, Jena und auf seinen Reisen durch Norddeutschland sich dieser Aufgabe gewidmet hat. Zu diesem Zweck soll ein geschichtlicher Abriß über den Stellenwert der Erwachsenenbildung in Deutschland gegeben werden.

Die Erwachsenenbildung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutsam. Gerade in dieser Zeit erwachte auch das politische und soziale Bewußtsein der Volksschichten. Ihre Motive waren unterschiedlich. Einerseits gab es liberale und sozialistische Strömungen, die den Gedanken durchdrangen, daß jede Person Gelegenheit haben müsse, eine Bildung zu erfahren, und zwar nicht nur in der schulpflichtigen Zeit, sondern auch nach ihrer Entlassung. Andererseits benutzte man Erwachsenenbildung als ein Kampf-Instrument für eine soziale und politische Gesellschafts- und Staatsordnung.

Die deutsche Erwachsenenbildungsbewegung geht auf die seit 1863 von Lassalle gegründeten "Arbeitsbildungsvereine" zurück. Im Jahre 1871 entstand eine liberale "Gesellschaft für Volksbildung". In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vertrat Robert von Erdberg als führender Vertreter der Erwachsenenbildung die Ansicht, daß Erwachsenenbildung "nicht verbreitende Volksbildung" sein dürfe, "sondern vielmehr "gestaltende Volksbildung", jene Bildung, bei der Männer und Frauen aus den von ihnen selbst erfahrenen Nöten und Aushilfen neues Wissen gestalten" (Henderson 1958, S. 57).

Als Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung im preußischen Kultusministerium hatte Robert von Erdberg einen besonderen Einfluß auf das Geschehen der Erwachsenenbildung. In der von ihm geleiteten Konferenz, zu der er alljährlich nach Hohenrodt einlud, stand im Vordergrund, für die jüngere Weimarer Demokratie eine geistige Basis zu schaffen, die den Staat regierbar machen sollte. Hier muß Bildung in Wechselwirkung mit Politik gesehen werden.

Der Aufgabenkatalog entsprach dem Lehrangebot der Thüringer Volkshochschule, die am 25. Februar 1919 gegründet wurde und die im späteren Verlauf noch erläutert wird. Zunächst war man allgemein der Ansicht, daß neben der allgemeinen Schülererziehung

das Volk eine Gemeinschaft benötigte, die sich auch im weiteren Lebenslauf für eine praktische, schöpferische und geistige Tätigkeit öffnen sollte. Bildung in praktischer und künstlerischer Ausrichtung sollten die gleiche Rechte wie der theoretischen zugeschrieben werden. Solch eine Gemeinschaft war in Thüringen durch die "Volkshochschule Thüringen" geschaffen worden mit dem Leitgedanken: "Als Volkshochschule arbeitet sie im Geiste freier Wissenschaft ohne parteipolitische Stellungnahme. Als Volkshochschule wendet sie sich an alle Kreise und sucht ihre Helfer in allen Kreisen" (Flitner 1982, S. 323). Somit soll Bildung auf alle Menschen gleich welcher Herkunft, Religionszugehörigkeit oder Rasse übertragen werden.

Adolf Reichwein arbeitete 1923 als Leiter an der Volkshochschule in Thüringen und übernahm 1925 bis 1929 die Geschäftsführung der Abendvolkshochschule in Jena.

4.1.2 Der Bildungsgedanke der Volkshochschule

Adolf Reichwein hat den Bildungsgedanken der Volkshochschule von Nikolaj Frederik Severin Grundtvig und Wilhelm Flitner aufgegriffen und dieses Konzept zum Teil umgesetzt.

4.1.2.1 Die Volkshochschulgedanken nach dem dänischen Muster von Grundtvig

Den Gedanken einer volkstümlichen Hochschule nach dem dänischen Muster von N. F. S. Grundtvig hat auch die deutsche Volkshochschulbewegung in ihre Überlegungen einbezogen. Anfang des 19. Jahrhunderts ergriff Grundtvig (1783-1872) in einer Zeit des kulturellen und gesellschaftlichen Niederganges in Dänemark die Initiative zur Erneuerung einer politischen und kulturellen Gesellschaft. Er machte die starke Welle der humanistischen Bildung für ihren völkischen Verfall verantwortlich und hoffte, diese Niederlage durch eine andere Kulturentwicklung aufhalten zu können. Es schwebte ihm im Gegensatz zu einer sozial aristokratischen humanistischen Bildung eine Volkserziehung vor, welche die "Grundlage eines tatkräftig schaffenden Volkslebens ist" (Hollmann 1919, S. 3). Einen festen Plan für die Einrichtung von Volksschulen hatte Grundtvig zunächst nicht. Seine Idee entstand aus der bürgerlichen Notwendigkeit heraus, eine volkstümliche Volkshochschule zu installieren, "wo das Ziel durchaus nicht "Examen und Lebebrot" sein darf, sondern eine "Bildung und Aufklärung, die eines jeden eigene Sache ist und ihren Lohn in sich selbst trägt". Die Hauptsache soll sein, "das

Lebende, das Gemeinschaftliche, das Allgemeine, alles", womit sich der einzelne Mensch gerne beschäftigt (Hollmann 1919, S. 29 f.). Dabei wollte Grundtvig nicht das Wissen, das aus den Büchern kommt, verbannen, sondern er wollte die Persönlichkeit des Lehrers in den Vordergrund rücken. Daraus folgt, daß der Auftrag an die Erzieher gerichtet ist, motivativ auf den Bildungswillen jedes einzelnen einzuwirken. Durch alle Äußerungen Grundtvigs über die von ihm erstrebte Volkshochschule zieht sich wie ein roter Faden, daß sie "historisch-poetisch" und insbesondere "national" sein müsse (ebenda). Der Begriff national wird von Grundtvig besonders hervorgehoben, weil zu seiner Zeit das gebildete Dänemark unter dem Einfluß deutscher Kultur stand und ein national denkender Mann wie Grundtvig eine "Aufsaugung seines Volkstums" befürchtete (Hollmann 1919, S. 31). Deshalb war ihm der Umgang mit der Muttersprache so wichtig. Diese sollte eine Volkssprache werden, die im öffentlichen Leben und in der Literatur angewandt und für jedermann verständlich sein sollte. Grundtvig hat sie die "Gesindestubensprache" genannt (Hollmann 1919, S. 33). Diese wurde oft von deutschen Sprachforschern kritisiert, aber in Dänemark überaus geschätzt. Sie ersetzte die akademische Sprache. Dazu äußerte sich Grundtvig: "Diese Sprache ist es, die die Volkshochschulen bewußt anwenden und weiter bilden, und mit dieser Sprache bringen sie es fertig, wahr zu sprechen über Kleines und Großes und schlicht über alles Hohe" (Hollmann 1919, S. 34).

In seinen weiteren Schriften hob Grundtvig die Geschichtsdarstellung als ein wichtiges Bildungsmittel nicht nur für die Erwachsenen, sondern in erster Linie für die Jugend hervor.

Nebenbei soll die Volkshochschule auch praktische Kenntnisse vermitteln. Daneben soll der Themenkomplex, was die Volkswirtschaftslehre betrifft, und die damit verbundene aktuelle Auswirkung auf das Volk aufgegriffen werden. Grundtvig klammerte den Zweig der theoretischen Volkswirtschaftslehre völlig aus. Heute weiß man, daß die Wissenschaft benötigt wird, um rationale Landwirtschaft betreiben zu können. Aber Grundtvig hat seinerseits im Volkshochschulwesen der rationalen Landwirtschaftstheorie keinen Stellenwert zuerkannt. Vielmehr sollten der Jugend Praxisbezüge zu landwirtschaftlichen Betrieben und Werkstätten zugänglich gemacht werden.

Neben den dargelegten Aufgaben für eine Volkshochschule hält Grundtvig die Staatsverfassung, die Gesetzgebung und die damit verbundenen administrativen und kommunalen Verhältnisse als geeigneten Stoff für eine Volkshochschule. Die Staatsverfassung soll aber nicht parteipolitisch betrachtet werden. In diesem

Zusammenhang wünschte Grundtvig auch nicht, daß die Volkshochschule ein Ort der politischen Auseinandersetzung werden sollte. Politik sollte nur als Ausgangspunkt für ein Verständnis und zur Klärung des Zusammenhangs von politischen Verhältnissen gesehen werden. Die Jugend sollte in der Lage sein, nicht aus Unwissenheit, sondern durch Wissen sich ein politisches Urteil zu bilden.

Da Volksbildung um ihrer selbst willen gemacht werden sollte, mußte sie so beschaffen sein, "daß sie Wert und Anziehungskraft in sich selbst trug" (Hollmann 1982, S. 42). Die Bildung, die die Volkshochschule gewährt, sollte nicht auf Studien aufbauen, sondern sie sollte eine Bildungsarbeit sein, "die auf allseitige humane Entfaltung und auf Regeneration des Volkstums gerichtet war, die "Erweckung" des Menschen, das Aufschließen seines Inneren für die lebendigen Erfahrungen in der Welt - nicht allein durch Schulung der rationalen Kräfte und Ausbildung der kritischen Vernunft, aber auch keineswegs ohne sie, da er in ihnen wesentliche Elemente sah bei der "Weckung des Geistes" und des Lebens in ihrer Totalität" (Dikau 1968, S. 119).

4.1.2.2 Der Volkshochschulgedanke nach Wilhelm Flitner

Wilhelm Flitner war nach dem ersten Weltkrieg einer der Mitbegründer der Erwachsenenbildung und Leiter der Volkshochschule in Jena. Er hat durch seine umfangreichen Aufzeichnungen über die Erwachsenenbildung einen Einblick in sein Gedankengut ermöglicht. Den Begriff Erwachsenenbildung bezeichnet er als eine "pädagogische Volksbildung" (Groothoff 1982, S. 347). Eine solche Gestaltung setzte ebenso eine Bildung voraus, wie sie sie auch ermöglicht. Flitner hat dieser Bildung des Individuums sowie auch die der Gemeinschaft zwei Begriffe zugeordnet, die der "Vergeistigung" und "Versittlichung" (Groothoff 1982, S. 350). Mit dem Begriff "Vergeistigung" weist Flitner auf die kreative Arbeit des Geistes hin, durch die ein sinnvolles Leben geführt werden kann. Unter Versittlichung wird eine im Sinne der "europäischen, im wesentlichen vom Christentum begründeten Gesittung" verstanden (ebenda). Nicht nur das Individuum soll "versittlicht" werden, sondern die ganze Gesellschaft.

Insbesondere hat Flitner sich in den Dienst der Arbeiterschaft gestellt. Dazu seine Stellungnahme: "Wenn Bildung Vergeistigung und Versittlichung wie überhaupt Gestaltung des eigenen wie des gemeinsamen Lebens ermöglichen soll, dann muß die Bildung - als ein Prozeß im Leben und für das Leben - einem Lebenskreis, wie z. B. dem der Arbeiterschaft, entsprechen und durch eine Lebensgemeinschaft, die daher denn auch

als eine "Bildungsgemeinschaft" oder auch als eine "pädagogische Gemeinschaft" gekennzeichnet wird, gefördert werden" (Groothoff 1982, S. 351).

Wilhelm Flitners erwachsenpädagogisches Denken befaßt sich mit drei Grundeinsichten in Bezug auf Bildung:

Die erste Grundeinsicht verfolgt einen Einblick in die Struktur und Dynamik von Bildungsprozessen und die daraus entstehende Problematik. Gemeinsam mit Dilthey versteht Flitner unter Bildung eine "Durchbildung der gesamten psychophysischen Einheit, also nicht nur des Kopfes, sondern auch des Herzens und des Leibes, die diese Einheit befähigt, sich selbst wie auch andere zu verstehen und mit anderen zusammen in einer geschichtlichen Welt gesellschaftlich und menschlich zu leben, welcher Prozeß notwendigerweise ein Prozeß im zwischenmenschlichen und im sozialen und kulturellen Leben selbst ist" (Groothoff 1982, S. 349). Problematisch wird es dort, wo ein Mitwirken in der Gesellschaft eingeschränkt oder nicht möglich ist, denn ein Bildungsprozeß benötigt eine kommunikative, sozial orientierte Dimension in einer Gesellschaft.

Die zweite Grundeinsicht entsteht aus einer epochalen Situation heraus, die mit Veränderungen der Arbeitswelt durch die Industrialisierung einhergeht. Die dadurch verlorenen Lebensberufe und die damit verbundenen Verluste der Selbstverwirklichung rufen einen Sinneswandel hervor. Wilhelm Flitner versucht, diesem entgegenzuwirken und auf die zunehmende "Freizeit" vorzubereiten. Er spricht von einer "zweiten Arbeitswelt" (Groothoff 1982, S. 356). In diesem Sinn ist Bildung an ein Zeitgeschehen gebunden, das die geschichtliche Vergangenheit in die Zukunft mit einordnet.

Als dritte Grundeinsicht hebt Wilhelm Flitner die Notwendigkeit und die Möglichkeit hervor, die Erwachsenenbildung wissenschaftlich zu fundieren. Aber was bedeutet dies? Nach mehreren mißlungenen Versuchen in Bezug auf philosophische Ansätze hat man sich an den Naturwissenschaften orientiert, aber auch dort das gesetzte Ziel nicht in vollem Umfang erreichen können. Fest steht, daß der Begriff der "wissenschaftlichen Pädagogik" als eine "praktische Wissenschaft" definiert werden kann. "Praktische Wissenschaften unterscheiden sich ... dadurch von angewandten - theoretischen - Wissenschaften", so argumentiert Flitner, "daß sie nicht von einem Sachverhalt, sondern von einer konstitutiven Aufgabe menschlich-gesellschaftlicher Existenz ausgehen und sich zu Zwecken einer verbesserten Wahrnehmung dieser Aufgabe mit deren vorgängigem Verständnis und dessen geschichtlichen Voraussetzungen wie aber auch mit der jeweils neuen geschichtlichen Situation und mit der darin enthaltenen neuen

Aufgabenstellung und deren realen Lösungsmöglichkeiten auseinandersetzen" (Groothoff 1982, S. 359).

4.1.2.3 Der Volkshochschulgedanke und die Neuordnung nach Adolf Reichwein

Reichwein wurde von Robert von Erdberg, ein führender Vertreter der Erwachsenenbildung, nach Berlin in die Abteilung "Vereinigung der deutschen Volksbildungsvereine", die mit dem Kultusministerium verbunden war, berufen. "Meine Arbeit in diesem Verbands bestätigte meine Überzeugung, daß fruchtbare volkstümliche Bildung nur bodenbeständig gedeihen könne, und vor allem auch nur lebensnah, wie wir damals zu sagen anfangen. Es wurde mir immer deutlicher, daß bei der naturgegebenen Mannigfaltigkeit deutscher volkstümlicher Bildung, jedenfalls in ihrem Jugendalter, eine bloß zusammenfassende Organisation keine eigenen schöpferischen Kräfte entfalten könne und ich schied darum mit der Krise des Verbandes im Jahre 1923 gern, und doch dankbar für die gewonnene Reifung meiner Vorstellungen und den mir sehr willkommenen Überblick über die geistigen Kräfte und die Praxis dessen, was sich damals deutsche Volksbildung nannte, aus diesem Dienste aus" (Reichwein 1974, S. 255 f.). Reichweins Vorstellung von einer volkstümlichen Bildung war eine bodenbeständige, lebensnahe Bildung des Individuums in der Gemeinschaft.

Aus diesen Überlegungen heraus entsprach der Ruf, die Leitung der Volkshochschularbeit in Thüringen zu übernehmen, ganz seinen Wünschen. Er trat am 1. Oktober 1923 zusammen mit Hans Berlepsch-Valendas dieses Amt an. Die Volkshochschularbeit Thüringen umfaßte eine Reihe von Volkshochschulen, die sich überregional zusammengeschlossen und ihren Sitz in Jena hatten. Reichweins Bemühungen unter anderen gingen dahin, die Verwaltungsaufgaben durch eine Neuordnung zu vereinfachen.

Zu den offiziellen Aufgaben zählten in erster Linie die Ausbreitung und Erweiterung der Volkshochschulen im Lande Thüringen. Außerdem sollten alle thüringischen Volkshochschulen zur gegenseitigen Förderung und Interessenbildung zusammengeschlossen werden. Zu den praktischen Arbeiten der Geschäftsführung der Volkshochschule Thüringen gehörten die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Volkshochschullehrer. Dazu wurden innerhalb eines Jahres acht einwöchige Lehrgänge in Form von Arbeitsgemeinschaften durchgeführt. Diese beschäftigten sich vorwiegend mit politischen und volkswirtschaftlichen Themenstellungen.

Neben den organisatorischen und pädagogischen Volkshochschularbeiten veranstaltete Reichwein weitere Kurse an der städtischen Volkshochschule in Jena. Diese zusätzliche Aufgabe teilte er seinem Vater am 27. Mai 1924 mit: "Ich habe jetzt allein hier in Jena wöchentlich 4 Arbeitsgemeinschaften, die z. T. wenigstens sehr sorgfältig vorbereitet sein wollen, da es sich dabei um neuestes Material handelt. 1) Das neue Europa, seine politische Struktur, seine wirtschaftlichen Möglichkeiten. 2) Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Gegenwart. 3) Gewalt und Gewaltlosigkeit in Erziehung und Politik. 4) Die gegenwärtige Form der Wirtschaft" (Reichwein 1974, S. 62).

Die Auseinandersetzung mit der Politik benutzte Reichwein insofern, als die Weimarer Republik einen Neubeginn in der Erziehung anstrebte und versuchte, Bürger auf die demokratische Erziehung vorzubereiten. Der Zustand in Thüringen und auch im gesamten Deutschen Reich war erneuerungsbedürftig. Die alten bürgerlichen Ideale waren zerbrochen. Der Arbeiterstand war von einer Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit geprägt. Dadurch wurde die geistige Kommunikation zwischen den einzelnen Gesellschaftsschichten noch erschwert. "So erschien Volksbildung jetzt nicht mehr allein als eine Hilfe zur Entfaltung der Individualität, sondern zugleich als "Bildung zum Volk" (Dikau 1968, S. 145). Sie war somit gestaltende Volksbildung im zweifachen Sinne: Einerseits durch ihre enge Verbindung mit der Idee des Nationalstaates, andererseits politisch orientiert durch das Demokratieverständnis (vgl. Borinski 1981, S. 82).

Es mußte ein Neuanfang gewagt werden, wenn auch unter erschwerten Bedingungen wie Wirtschafts- und Finanzkrise und die damit verbundene hohe Arbeitslosigkeit, Elend, Krankheit, katastrophale Wohnverhältnisse, die nicht zuletzt auch auf die vielen Konkurse von Handwerker- und Bauernbetrieben zurückzuführen waren. Eine allgemeine Katastrophenstimmung breitete sich in allen Bevölkerungsschichten aus.

Schwerpunkte für Reichweins Veranstaltungsthemen waren wirtschafts- und politische Fragestellungen. Im Gegensatz zu vielen anderen Pädagogen hatte er sich schon sehr früh und intensiv mit Wirtschaftsfragen beschäftigt, was aus seinem Buch "Die Rohstoffe der Erde im Bereich der Wirtschaft" ersichtlich wird. Dieses Buch ist ein Ergebnis seiner genossenschaftlichen Arbeit. Der Inhalt ist eine knappe Darstellung der wirtschaftlichen Rohstoffe und in erster Linie für junge Arbeiter und Volkshochschulen geschrieben. Indirekt hat diese Veröffentlichung auch einen politischen Charakter. Reichwein hat stets versucht, in seinen Publikationen wissenschaftliche Exaktheit mit Verständlichkeit zu verbinden. Dieses Buch hat Reichwein den Ruf als Weltwirtschaftsexperte eingebracht.

Im Jahre 1924 dankt Wilhelm Flitner, der bisherige Leiter der Jenaer Volkshochschule ab und legt die Geschicke der Volkshochschule Jena in die Hände von Adolf Reichwein und dessen Kollege Berlepsch-Valendas. Aber schon nach wenigen Monaten tritt auch Berlepsch-Valendas von seinem Amt zurück und Reichwein ist nun alleiniger Geschäftsführer der "Volkshochschule Thüringen".

Jena war Mitte der 20er Jahre insbesondere durch seine traditionsreiche Universität Mittelpunkt des geistigen Lebens in Thüringen. Zugleich war es auch Zentrum des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens. Außerdem war Jena eine Hochburg der Arbeiterbewegung. Diese besaß ein eigenes Karl-Liebknecht-Haus und wurde von einer einflußreichen sozialistischen Presse publiziert. In Jena gestaltete Reichwein die Arbeit der Volkshochschule völlig neu. Insbesondere die ortsansässige Arbeiterschaft bezog er in seine Arbeit mit ein.

Sein pädagogisches Engagement in Jena war die Gründung eines Volkshochschulheimes für Jungarbeiter, "das am 1. Mai 1926 in einer von der Carl Zeiss-Stiftung gemieteten Etage in dem Gebäude am Beuthenberg offiziell eröffnet wurde" (Amlung 1996, S. 124). Diese Einrichtung ermöglichte ihm, eine Gruppe von neun bis zwölf jungen Arbeitern im Alter von 18 bis 24 Jahren neben ihrer Berufstätigkeit an mehreren Abenden zu unterrichten und ihr Fachwissen über Wirtschaft, Staat und Gesellschaft zu vervollkommen. Dadurch versprach sich Reichwein ein Gemeinschaftsdenken und -handeln in sozialer und mitmenschlicher Verantwortung.

Schon zu Reichweins Zeiten gab es neben der Abendvolkshochschule auch Heimvolkshochschulen. Eine dieser Heimvolkshochschulen war die in Tinz bei Gera. Sie war die erste sozialistische Arbeiterhochschule in Deutschland, jedoch keine Parteischule. Der Unterricht war von einer sozialistischen Weltanschauung und marxistischen Zielvorstellungen geprägt: "Ziel des Lernens und Lebens auf Zeit in der Schule war nicht die Beförderung zum Ausstieg aus der Arbeiterklasse bzw. des individuellen Aufstiegs, sondern die Bildungsarbeit richtete sich auf die Emanzipation der Arbeiterklasse und den Dienst in der Arbeiterbewegung: Arbeiterjugend, Betriebsräte, Gewerkschaften, Arbeiterparteien, Arbeiterkultur" (Ciupke 1996, S. 143, zit. nach Müssig 2000, S. 90). Adolf Reichwein sympathisierte mit dieser sozialistisch, progressiven Gruppe. "Aber diese Befreiung - dies war das Neue - galt nicht der Emanzipation des Individuums, sondern sie galt dem neuen Leben in Gemeinschaft. Es war eine neue Daseinsform gegenseitigen Dienstes geschaffen" (Amlung 1991, S. 126).

Der Staat sollte eine demokratische und wirtschaftliche Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik im Sinne einer sozialistischen Bildungspolitik beginnen. Die Erwachsenen, die alle eine Erziehung in der Monarchie genossen hatten, benötigten eine andere Bildung als die der Schulen. Vielmehr mußte die Sicherung der nationalen Einheit auf der Basis von Demokratie und Sozialismus durch eine gemeinsame, alle sozialen Schichten und Altersgruppen umfassende Erziehung und Bildung in Angriff genommen werden.

Für Reichwein war es immer wichtig, wie er selbst formulierte, "nicht nur Gesichtspunkte bei den anderen entstehen zu lassen, sondern ihnen Gesichtspunkte zu geben" (Reichwein, 1978, S. 18). Somit war die Volkshochschule ein Ort der "Kritik- und Revisionsbereitschaft" (ebenda, S. 19). Es galt, Tatsachen zu sehen, zu prüfen, und sie evtl. anzunehmen.

Reichwein ist es gerade in Jena gelungen, die Teilnehmerzahl nicht nur zu halten, sondern sie zu erweitern und auszubauen. Diese Vorkommnisse führt er insbesondere darauf zurück, daß er sich mit den Menschen solidarisch verhielt. Die Einrichtungen am Beuthenberg, die Wirtschaftsschule, geben Zeugnis dafür. Die Forderungen, die er in diesem Zusammenhang an sich selbst stellte und 1927 in seinen Schriften darlegte, sind folgende:

- a) "Wir sind eine Schule, vereinigen forschende und erfahrene Menschen, die mehr zu erfahren wünschen. Darum ist unser Ziel: die Wahrheit. Unerbittlich sein, keine Kompromisse schließen, die jene berühmte schiefe Ebene bedeuten, soll unsere erste Forderung sein.
- b) Wir sind eine Volksschule. Das Schicksal des Volkes, der Gruppe geht uns an, die soziale Frage. Jeder Rückzug vor den unerbittlichen Tatsachen, die sie aufweist, ist verboten.
- c) Wir sind eine Schule zur Menschlichkeit, wenn man ein anderes Wort will, zur Humanität.
- d) Heute, wo die meisten, gleichgültig welcher Klasse sie angehören, sich verschließen oder resignieren, haben wir gerade die Pflicht zu rufen und zu lehren - mehr als zu debattieren.

e) Wir sollen neue Formen des menschlichen Lebens finden, denn die Lehre allein genügt nicht. In unserer eigenen Kameradschaft, Gemeinschaft, auch in unserer lockeren, weniger verpflichtenden Geselligkeit ist, wenn nicht "Gemeinschaft", so doch wenigstens "Gesellschaft" zur Schaffung, wenn auch noch so bescheidener menschlicher Beziehungen, höchster Zweck. Denn auf den Menschen kommt es an, mehr auf die Tat als auf die Worte" (ebenda).

Wirtschaftskunde als Grundgedanke für eine Arbeitsgemeinschaft

Reichwein hat in "Blätter der Volkshochschule" 1924 aufgezeigt, wie er die Wirtschaftskunde als Unterrichtsstoff für die Volkshochschulteilnehmer aufbereitet hat.

Eine Wirtschaftskunde wird traditionell in zwei Teile aufgeteilt. Einerseits behandelt der erste Teil die Stoffe der Wirtschaft, ihr Vorkommen, ihre Bedeutung für den Verbraucher und die Methode, die der Mensch anwendet, um aus dem Rohstoff ein fertiges Produkt zu machen. Andererseits befaßt man sich im zweiten Teil mit dem wirtschaftenden Menschen, der die Rohstoffe auf die Nutzbarkeit innerhalb der Wirtschaft überprüft und welche Rückwirkung diese Arbeitsmethode für ihn selbst hat.

Reichwein hatte stets den ersten Teil der Wirtschaftskunde in sein Volkshochschulsystem einfließen lassen. Seine Themen bestanden vorwiegend aus Stoffgebieten und Fragestellungen, die den Volkshochschulbesuchern nicht unbekannt, sondern lebensnah waren. Der Unterricht war nicht wissenschaftlich aufgebaut, sondern es wurde ein Stoff herausgegriffen, der den Beteiligten am nächsten lag. Reichwein stellt dies wie folgt dar: Wir müssen zunächst lernen, "das vordringliche Über-die-Dinge-reden-und-schreiben etwas zurückstellen, um mehr von ihnen schreiben und sprechen zu können. Je näher man nämlich einer Sache kommt (d. h. von ihr weiß), um so freier von aller langwierigen Begründung und mittelbarer wird das Urteil" (Reichwein 1924, S. 56).

Wenn Reichwein in seiner Volkshochschule das Thema "Wirtschaft" auf den Plan stellte, so befaßte er sich nicht wie gewohnheitsmäßig zuerst mit der Theorie des Themas. Er warnte davor, mit Lehren von Karl Marx oder mit "volkswirtschaftlichen Lehrmeinungen von Gide und Rist" zu starten (ebenda). Nach Reichweins Meinung werden knappe Darstellungen benötigt, die möglichst nur den Stoff vermitteln. Die Gruppe wird sich selbst den Weg zum Thema suchen und auch finden. Selbstverständlich kann man sich den Weg auch anders erschließen, aber der Grundsatz des Aufbaues vom Stoff her muß beachtet werden.

4.1.3 Einflüsse der Jugendbewegung auf die Volkshochschulbewegung

Wie hat Adolf Reichwein sein Gedankengut für die Volkshochschulbildung aufbauen können? Wie in seinen Aufzeichnungen immer wieder erwähnt, hat er sich, wie aufgezeigt, am dänischen Volksbild N.F.S. Grundtvig und an seinem Vorgänger Wilhelm Flitner, der im Herbst 1924 die Leitung der Jenaer Volkshochschule niederlegte, orientiert. Nebenbei machte er diverse praktische Erfahrungen in seiner früheren Laufbahn als Mitglied der "Akademischen Vereinigung" und als Student mit Jugendgruppen, die er als Leiter der Ferienarbeit in Bodenrod, im Jungarbeiterheim am Beutenberg, durch seine Studienfahrt nach Skandinavien und als Leiter der Volkshochschule in Jena in sein Volkshochschulkonzept integrieren konnte.

4.1.3.1 Die Zugehörigkeit zur "Akademischen Vereinigung Marburg"

Die geistige und weltanschauliche Entwicklung der "Akademischen Vereinigung" war für Reichwein bedeutsam. Nicht nur während seiner Studentenzeit nahm er aktiv am studentischen Gemeinschaftsleben teil, sondern auch als Leiter der Erwachsenenbildung stand er mit ihr in einem ständigen regen Austausch. Um die Ziele dieser Vereinigung darzulegen, erfolgt ein kurzer Überblick über die Erfassung von Prinzipien und Impulsen.

Die Akademische Vereinigung Marburg wurde am 13. Mai 1912 von Wolfgang Kroug, einem Mitglied des "Akademischen Wandervogels Marburg" gegründet. Nach Krougs Konzeption ... "sollte sie eine Erziehungsgemeinschaft sein, in der sich die Ideen der "Freien Studentenschaft" mit den Vorzügen einer straffen Organisationsform der alten Korporationen vereinigen" (Fricke 1974, S. 32). Die alten überholten Lebensformen der Korporationen sollten aus dem Geist des Wandervogels erneuert werden. Dies ist darauf zurückzuführen, weil nach Aussage von Kroug alle Gründungsmitglieder dem Wandervogel angehörten. Dies galt auch für Reichwein, der während seiner Zugehörigkeit zum Friedberger Wandervogel die Erziehungsprinzipien der Jugendbewegung kennen- und schätzengelernet hatte. Ein wichtiger Grundsatz "war die Idee der Neutralität der Gemeinschaft als Ganzes in politischen, sozialen und weltanschaulichen Fragen; als einzelner allerdings hatte der A. V. er nicht neutral zu sein, sondern für ihn, den ehemaligen Wandervogel, galt die Forderung der späteren Meißnerformel: sein "Leben nach eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, in innerer Wahrhaftigkeit gestalten" (Kroug 1963, S. 38, zit. nach Fricke 1974, S. 33 f.).

Das Prinzip der Toleranz

Neben dem Erneuerungsprinzip der Akademischen Vereinigung ist das Toleranzprinzip eng verknüpft. Darunter ist eine erstrebenswerte Haltung des einzelnen zu verstehen, sich mit politischen, sozialen, aber nicht akzeptierten Wertevorstellungen sachlich auseinanderzusetzen und die in diesem Zusammenhang festgelegte Überzeugung des anderen zu achten. Fricke hat den inhaltlichen Toleranzbegriff wie folgt näher beschrieben: Nach seiner Auffassung darf man sich nicht apodiktisch in einer bestimmten Richtung festlegen und vor Einflüssen verschließen. Gegensätze sollen sich mit einer objektiven "Basis" vermischen, indem man in allen wichtigen Vorkommnissen sich mit der Sache auseinandersetzt und somit zu einer Lösung gelangt (vgl. Fricke 1974, S. 36). Mit dieser Grundhaltung der festgelegten Prinzipien der Akademischen Vereinigung hat sich Reichwein voll assoziiert. Sie wurde Bestandteil seines Erziehungskonzeptes.

In einem gewissen Zusammenhang mit dem Toleranzprinzip steht "die Idee des Menschen als Selbstzweck" (Kroug 1912, S. 16, zit. nach Fricke 1973, S. 37). In einer Programmschrift geht Wolfgang Kroug näher auf diesen Begriff ein. Er hebt hervor, daß "der Mensch kein Fachmensch ist", sondern "durch und durch Selbstzweck ist" und diese Idee bestimmt alle seine Handlungen. Das Wissen soll nicht isoliert, vom Menschen losgelöst gesehen werden, sondern ist nach Kroug immer nur "unter dem Gesichtspunkt der Beziehung auf den Menschen" zu betrachten. Nicht das alleinige Wissen soll für die Persönlichkeitsbewertung ausschlaggebend sein, sondern "die Idee des Menschen als Persönlichkeit, d. i. als Selbstzweck" (ebenda).

Das Prinzip der Entscheidung

Reichwein wurde schon in frühen Jahren durch den Vater mit dem Grundsatz der Entscheidung konfrontiert, der sich doch erst durch das Neutralitätsprinzip der Akademischen Vereinigung vermehrt ausformte. Das bedeutete für ihn, nicht nur eine theoretische Diskussion über ein soziales Problem anzubahnen und weiterzuleiten, sondern auch eine Entscheidung herbeizuführen. Reichwein war als Mitglied der Akademischen Vereinigung sehr stark in sozialen und politischen Themenstellungen integriert und setzte sich verstärkt für eine Parteinahme der sozialistischen Demokratie und deren Durchsetzung und Ausdehnung ein. Es zeigt sich also deutlich, daß Reichwein nach dem 1. Weltkrieg zum aktiven politischen Teil der Jugendbewegung gehörte, der sich seiner Verantwortung für seine Entscheidungen in sozialem, gesellschaftlichem und politischem Geschehen bewußt war. Diese Verantwortung und Entscheidungskompetenz

verkörperte er auch im Lageraufenthalt mit jungen Studenten in Bodenrod, der ja durch seine Initiative zustande gekommen war. Allerdings konnte Reichwein das Entscheidungsprinzip verstärkt an die jungen Studenten weiterleiten, aber nicht unbegrenzt das Neutralitätsprinzip der Akademischen Vereinigung. Ein Mitglied der Akademischen Vereinigung beschreibt in diesem Zusammenhang die Situation folgendermaßen: "Es war Reichweins Befürchtung, die an sich so wertvolle Neutralität der Verbindung als Körperschaft könne, statt wie es im Entwurf vorgesehen war, die einzelnen zu größeren Aktivitäten und Selbständigkeit zu entfachen, ... ihnen selbst nicht bewußt abfärben und sich bei besonders kritischen und schicksalhaften Anlässen in Unentschlossenheit und kontemplativem Verhalten bestärken" (Amlung 1982, S. 109).

4.1.3.2 Ferienarbeit in Bodenrod/Taunus

Adolf Reichwein trat während seines Studiums in Marburg der "Akademischen Vereinigung" bei. Im Rahmen dieser Verbindung wurde in ihm der Plan erweckt, eine Lebensgemeinschaft von Studenten und Industriearbeitern zu gründen, die ein Gemeinschaftsbewußtsein durch Gemeinschaftserlebnisse erlangen sollten. Am 1. August zogen 11 junge Industriearbeiter und 8 Studenten in das frühere Wandervogelheim im Taunusdorf Bodenrod ein. Hier fungierte Reichwein als Leiter dieser Gruppe, die aus unterschiedlichsten Parteien mit verschiedenen Anschauungen kamen. In den bevorstehenden vier Wochen sollten die unterschiedlich geprägten jungen Menschen eine "gemeinsame Erziehung zum wahrhaft politischen Denken" erhalten (Reichwein 1978, S. 7). Aber wie sollte das geschehen?

Die alltäglichen gemeinschaftlichen Dinge wie das Einnehmen von Mahlzeiten, Waschen und Reinigen des Hauses usw. verliefen nach einem festgesetzten Ordnungsplan. Die Abende waren gemeinsamen Geselligkeiten vorbehalten, die auch Abendwanderungen einschlossen. Man versuchte, in jeder Hinsicht miteinander zu kommunizieren. Kernstücke waren die Referate, die oft mit wechselnden Kritiken die Diskussionen beflügelten. Dabei lag Reichwein jegliche Überzeugungskunst fern. Vielmehr war er daran interessiert, eine "Starre" zu beseitigen, um sich menschlich näher zu kommen.

Adolf Reichwein ging davon aus, daß eine erfolgreiche Bildungsarbeit nicht nur durch theoretisches Wissen gelingen kann. Gezielte Vermittlung von Kenntnissen, verbunden mit Gemeinschaftsleben, umfaßt den ganzen Menschen und trägt somit zur Persönlichkeitsbildung bei. Was Reichwein am Herzen lag, hat ein damaliger

Teilnehmer von Bodenrod so beschrieben: "Es lag ihm nichts daran, sogenannte Volkshochschulbildung zu betreiben, die scheinbar über aller Politik steht. Wie ihm jede lauwarne, unentschlossene Neutralität und Halbheit zuwider waren, so lag seinem vitalen Aktivismus jedweder lebensfremde Doktrinarismus fern. Alles, was in nur rationaler Begrifflichkeit der Vielfalt des wirklichen Lebens Gewalt antut, war ihm fremd. Es ging ihm bei aller klaren volkspolitischen Zielrichtung zuerst und zuletzt um den einzelnen lebendigen Menschen. Eine neue Kollektivordnung, die der Freiheit und selbstgewollten Bindung des einzelnen genügend Raum zur Entfaltung läßt - das wollte und das realisierte er in seiner kleinen pädagogischen Provinz" (Hohendorf 1967, S. 63).

Es wurden unterschiedliche Themen diskutiert:

- Ein Überblick über die Entwicklungsgeschichte des letzten Jahrhunderts.
- Der Mensch als Naturwesen
- Gesellschaft und Staat
- Erziehung (Schule und Bildungswesen)
- Politische Führung
- Aussichten einer neuen Gewerkschaftsbewegung (vgl. Reichwein 1978, S. 7)

Die Darstellung und die Betrachtungsweise eines entwicklungsgeschichtlichen politischen Überblicks wurden hart kritisiert seitens der Marxisten und Materialisten. Nach fünftätiger Auseinandersetzung mit der Thematik war jedoch noch keine Klärung in Sicht, aber wenigstens konnte eine gemeinsame Grundlage geschaffen werden, auf die man aufbauen und die man wenigstens fair diskutieren konnte.

Unter Mithilfe eines Biologen wurde das Thema der Mensch als Naturwesen von allen Teilnehmern wohlwollend aufgenommen und mit Hilfe ihrer Erfahrungen hart diskutiert. Dabei wurde auf die Abgrenzungen des freien Willens hingewiesen und der instinkthafte von der geistig bewußten Sphäre unterschieden.

Die weiteren Fragen über Gesellschaft und Staat gingen mit einem Demokratieverständnis einher. Die Thematik Erziehung wurde unterschiedlich durchleuchtet.

Bei der politischen Führung wurden vorwiegend aus den eigenen Reihen die Forderungen gestellt, die man an einen Führer hat. Auch das letzte sozial-politische Thema mit Blick auf eine mögliche Gewerkschaftsbewegung war insbesondere für die

jungen Arbeiter lehrreich, die zur Mithilfe und Übernahme von Gewerkschaftsarbeiten aufgerufen werden sollten.

Neben diesen festgelegten Referaten wurden soziologische und kulturgeschichtliche Einzelfragen aufgeworfen, die das Wesen der Parteien und die Presse betrafen. Man war auch hier bemüht, "über enge dogmatische Einstellungen hinweg durchzustößen" und sich mit den Dingen sachlich auseinanderzusetzen (Reichwein 1978, S. 8).

Nicht nur interne Begegnungen führten zu einem Gedankenaustausch, sondern auch externe mit den Bauern der Umgebung. Das Zusammentreffen dieser dritten sozialen Schicht im täglichen Arbeitsbereich, aber auch an Gesellschaftsabenden, war nicht dem Zufall überlassen, sondern in der Absicht von Reichwein. Er fand, daß durch einen Diskurs mit dem Bauernstand nicht nur wirtschaftliche und genossenschaftliche Fragen geklärt werden konnten, sondern daß auch ein Blick in die wirkliche Arbeit und die Härte mit der "Scholle" für die Heimbewohner gegeben war.

"Die akademische Jugend wird in dem künftigen Werden der neuen Geistgemeinschaft Aufgaben zu erfüllen haben, die aus der Stunde wachsen und deshalb nur mit dem Wissen um den Sinn der Stunde gelöst werden können" (Reichwein 1978, S. 5). Damit diese Aussage ihre Berechtigung hat, versuchte Reichwein, an dieser Sinnggebung für die zukünftigen Akademiker, aber insbesondere für die Proletarier mitzuwirken.

4.1.3.3 Das Volkshochschulheim am Beuthenberg

Adolf Reichwein hat stets die Volkshochschule als kleine Gruppe der Bildungsgemeinschaft verstanden. Und da er ja die Volksbildung insbesondere mit der Weiterbildung verknüpfte, schuf er das Jungarbeiterheim am Beuthenberg. Diese dort gewonnenen Erkenntnisse schloß er in sein Volkshochschulkonzept ein.

Mit dem Jungarbeiterheim und dessen Eröffnung am 1. Mai 1926 setzte Adolf Reichwein neue Akzente in seiner Volkshochschulbildung. Zusammen mit neun Jungarbeitern aus den Jenaer Zeiss- und Schaltwerken bezog er die Räume des neuen Volkshochschulheimes. Diese von dem bedeutenden Kunsthandwerker Walter Dexler eingerichtete Stätte sollte Mittelpunkt für seine pädagogische Erwachsenenbildung werden. Dexler, der dem Bauhausstil nahestand, hatte in dem Volkshochschulheim eine Tischlerwerkstatt eingerichtet, die den Heimbewohnern zur Orientierung offenstand.

Durch die Berufstätigkeit der Arbeiter, die durch ihr Einkommen einen Beitrag, "der je nach dem Lohn wöchentlich zwischen 16 Mk. und 18,50 Mk. schwankt", zur Unterhaltung der Volkshochschule leisten konnten, war die Existenz der Schule gesichert (Volkshochschule der Stadt Jena 1994, S. 175). "Diese Bildungsgemeinschaft mit den Arbeitern der Zeiss- und Schottwerke - die zugleich volks- und staatsbewußte Erziehungsgemeinschaft sein sollte - war immer ausgerichtet auf das Bild einer wirklichen Volksgemeinschaft, die ich mir nur vorstellen konnte unter der Obhut einer gerechten Volksordnung" (Amlung 1991, S. 215).

Reichwein hat im Gegensatz zur benachbarten Heimvolkshochschule, deren Leitung Eduard Weitsch innehatte, die jungen Arbeiter nicht von ihrer Berufstätigkeit befreit. Die Sicherung der Arbeitsplätze und die Verbindung zum Arbeitsleben für die Heiminsassen sollten erhalten bleiben, damit die jungen Arbeiter organisatorische und schlichtende Aufgaben bei auftretenden Mißverständnissen in den Fabriken übernehmen konnten. Der politische Grundstein zur Kampfansage gegen unsoziale Arbeitsbedingungen wurde durch die Themenbehandlungen des Unterrichts und die damit verbundenen Diskussionen gelegt und somit wirksame Vertrauensmänner für die Arbeiterschaft geschaffen. Durch das gemeinsame Zusammenleben in der Wohngemeinschaft wurden soziale Verhaltensweisen geübt wie Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, alles Tugenden, die für das Gelingen einer demokratischen Gesellschaftsordnung Voraussetzung sind.

Weiter wurden die Strukturen der Selbstverwaltung eingeübt, die für Reichwein Eigenverantwortung bedeuteten. Zwar hatte Reichwein durch Mitgestaltung und Mitwirkung in verschiedenen Organisationen, z. B. in Kursen in Prerow, in Tinz, in Dreißigacker u. a. schon einige Erfahrungen gesammelt, aber er war nicht der Alleinverantwortliche.

Das Heimleben am Beuthenberg wurde genossenschaftlich geführt und ein demokratisches Selbstverwaltungsparlament eingerichtet. In diesem Parlament war jeder Heimbewohner gleichberechtigtes Mitglied, der den Finanzierungsplan ebenso mitaufstellte wie die wirtschaftlichen Voraussetzungen für alle anfallenden Arbeiten in einer Internatsschule. Dazu wurden wöchentliche Vollversammlungen einberufen, die in offener Aussprache das gemeinsame Zusammenleben und die damit verbundenen Probleme diskutierten.

Neben den politischen und organisatorischen Aufgabenstellungen stand die "intellektuelle Bildung der Wissensschulung" (Volkshochschule der Stadt Jena 1994, S. 176). Unter wissenschaftlicher Schulung verstand Reichwein eine Kursausbildung, die er sich zwar mit Gastlehrern von der Abendvolkshochschule teilte, aber doch den Unterricht als "Gesamtunterricht" durchführte. Die Themenstellungen entstanden aus der gemeinsamen Erarbeitung des beruflichen Alltags und gaben einen Einblick in die Probleme und Arbeit der Arbeiterbewegung.

4.1.3.4 Studienfahrt nach Skandinavien

Im Juni 1928 beschloß Adolf Reichwein, sich mit zwölf jungen Arbeitern auf eine Studienreise zu begeben. Das Reiseziel sollte Skandinavien werden, ein krönender Abschluß, wie schon beschrieben, für die 10 Monate gemeinsamen Lebens im Volkshochschulheim am Beuthenberg. Den zehn Monaten engen Beisammenseins, die auch von Verpflichtungen und Belastungen nicht freigeblieben waren, sollte eine noch größere Belastung hinzugefügt werden. Man wollte prüfen, inwieweit die Kursteilnehmer in eigener Verantwortung das Gelernte zu verwirklichen imstande waren und wollte "alle Hüllen und Bedingtheiten, alle Verkrampfungen aus dem Kampfraum der Arbeit auch im Geiste fallen lassen. Unsere vom Arbeitsdiktat verhexten Gedanken sollen einmal im Jahr frei sich ergehen dürfen - frei vom Banne politischer Nahziele, frei vom Zwang nicht nur der Maschine, auch von dem der Partei - einmal sollt ihr euch, ohne den Stempel der Richtung am Gewand zu tragen, einfach als Menschen treffen - ... wo der Mensch, jeder Uniform entblößt, frei dem Menschen begegnet und die eindringliche Sprache der Natur uns sagt, daß nicht aus Hatz und Hysterie des Alltags, sondern zuletzt aus der gesammelten geistigen wie körperlichen Kraft von Stunden, die in sich selber ruhen, Befreiung von der zerrüttenden Spannung des Heute kommen kann" (Reichwein 1978, S. 22). Freizeit in diesem Sinne verwandelt den Menschen zur Menschlichkeit. So sah es Reichwein.

Die Reise wurde sehr sorgfältig vorbereitet. Ein ganzes Jahr lang fand für alle Fahrtteilnehmer ein Intensivkurs in Schwedisch statt. Darüber hinaus wurden Einblicke in die Geschichte, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Industrie sowie Arbeits- und Lebenszusammenhänge der zu besuchenden Länder wie Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland gewährt. Um die Teilnehmer physisch vorzubereiten, wurden lange strapaziöse Wanderungen im Mittelgebirge durchgeführt. Da die Arbeitsplätze der jungen Arbeiter gesichert werden mußten, wurde eine Verlängerung des Jahresurlaubes

bei der Firma Zeiss beantragt, die auch genehmigt wurde. Die Reisekosten wurden aus Spenden und aus eigenen Mitteln abgedeckt. Nachdem Rucksäcke mit wetterfester Kleidung und wuchtigen Utensilien wie Zelten, Kochgeschirr und Decken gepackt waren, begab sich die Jungarbeitergruppe am 17. Juni 1928 in Jena auf die große Reise.

Die Reiseroute führte über Berlin und Lübeck nach Kopenhagen. Dieses erste angesteuerte Reiseziel mit einem mehrtägigen Aufenthalt wurde zu Erkundigungen in der näheren Umgebung genutzt. Mit dem Schiff erreichte die Gruppe am 24. Juni Oslo und fuhr von dort aus mit der Bergenbahn nach Bergen. Nach einer mehrtägigen Tour in ein Gletschergebirge erreichten sie Trodheim. Weiter ging es entlang der norwegischen Küste mit ihren naturverbundenen Fjorden und Inseln zu dem dahinter aufsteigenden, mit einer Schneedecke versehenen Gebirge. Nach fünf Tagen Schifffahrt erreichten sie Hammerfest, die nördlichste Stadt der Welt. Eines der nächsten Ziele war Kirkenes, eine mit Eisenerzgruben ausgestattete Industriestadt. Nachdem die jungen Industriearbeiter die Produktionsabläufe in Anschein genommen hatten, traten sie am 11. Juli den strapaziösesten Teil der Reise an, der durch das finnische Lappland nach Süden führte und in Helsinki endete. Von dort aus traten sie ihre Rückreise an und erreichten am 12. August nach 53-tägiger Abwesenheit ihre Heimatstadt Jena.

Reichwein verfolgte mit seinen Auslandsfahrten zwei wichtige Ziele:

1. Studienreise
2. Arbeiterbildungskonzeption und die Schärfung des Blickes für die soziale Wirklichkeit

1. Studienreise

Die Auslandsreise sollte eine Studienreise sein, die Reichwein als eine "Bereicherung des geistigen Weltbildes" darstellte (Amlung 1996, S. 131). Dazu gehört die Besichtigung von Wissenschafts- und Volksbildungsinstitutionen, wirtschaftliche und ökonomische Betriebe, soziale und staatliche Einrichtungen, Museen sowie Kunstgalerien usw.. Die Reise sollte also nicht nur vom Freizeitwert bestimmt werden, sondern darüber hinaus einen individuellen Bildungsaspekt beinhalten. Reichwein ging es vor allem darum, einen Einblick in die Wirklichkeit der unterschiedlichen Länder zu bekommen. Der rechte Blickwinkel für soziale Wirklichkeiten sollte verschärft werden, um einen Vergleich mit einer völlig anderen Strukturierung der agrarischen Gesellschaft und Wirtschaftsverfassung zu erhalten. Diese unterwegs gesammelte Literatur über Gesehenes und Erlebtes wurde in gemeinsamen Aufzeichnungen und Berichten festgehalten und später für Vorbereitungen von Referaten in der Volkshochschule in Jena

verwendet. Diese Auswertung der Studienreise und die Vermittlung des unterwegs gesammelten Bildmaterials als Zeugnis einer europäischen Kultur kann als Reisepädagogik begriffen werden, pädagogisch, weil sie sich von den zu jener Zeit im größeren Umfang beginnenden kommerziellen Tourismusreisen abhob, "die nach dem Prinzip des Abhakens von sogenannten Sehenswürdigkeiten und zur Befriedigung von Sensationslust, oftmals ohne Rücksichtnahme auf die Eigenheiten und besonderen Gefühle der einheimischen Bevölkerung, veranstaltet wurden" (Amlung 1996, S. 132).

2. Arbeiterbildungskonzeption und die Schärfung des Blickes für die soziale Wirklichkeit
 Reichwein verstand Arbeiterbildung als Teil seiner Volkshochschularbeit und als politisch-gesellschaftliche Bildung, um Strukturveränderungen herbeizuführen. Um aber die internationalen Strukturen in der Arbeiterbildungskonzeption kennenzulernen und von ihr zu profitieren, hat er sich auch dieser Skandinavienfahrt bedient. Seine Arbeiterbildungskonzeption war angelehnt an Personen wie Hermann Heller, Paul Hernberg und Gertrud Hermes. Der Arbeiter sollte selbstbestimmende Eigenschaften entwickeln. Um dafür aber die Voraussetzungen zu erfüllen, mußte die Bildungsarbeit jene Prozesse der Bewußtseinsbildung fördern, die für einen gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß notwendig sind. Dazu gehört aber, daß echte Überzeugungsarbeit geleistet werden muß. Reichwein verstand darunter aber keine reine Gewerkschaftsarbeit, die im engeren Sinn ihr eine bestimmte verfassungsrechtliche, garantierte Aufgabe zuweist, sondern als Möglichkeit der Förderung des politischen Diskurs über die Regelung von Alltagsfragen hinaus als "Förderung und Entfaltung einer politischen Kultur" (Thomssen 1993, S. 99). Es sind eher allgemeine Kategorien der Gerechtigkeit, die Reichwein in sein Arbeiterbildungskonzept einbezieht: Diese für ihn notwendigen Bildungsanforderungen nicht nur als Lernende im Diskurs mit den Lehrenden zu stehen, sondern auch die Lernmethode und den Lernstoff der "Anderen" kennenzulernen. Dazu gehört das Aneignen von globalen Verständnissen und ihre Umsetzung. Um sich aber in dieser Hinsicht eine Urteilskraft zu bilden, hat Reichwein die Auslandsreisen mit ihren individuellen globalen Erfahrungsmöglichkeiten in Kraft gesetzt. So verweilte die Gruppe mehrere Tage in der Industriestadt Kerikenes. Dort besichtigte sie Eisenerzgruben und beschäftigte sich mit einer Eisenerzaufbereitungsanlage in Finnland. Die angewandten technologischen Verfahren wurden mit den deutschen verglichen. Jede Gelegenheit wurde wahrgenommen, um weitere Industrieanlagen zu besichtigen. Dabei wurde stets das Gespräch mit den Arbeitern und Angestellten gesucht und die vorgefundenen sozialen Einrichtungen genauestens registriert. Reichwein hat im Februar 1929 die Aspekte der Studienreise für einen Radiovortrag auf der "Deutschen Welle" zusammengefaßt, wie folgt: "Wir haben die Existenz des Menschen erlebt von der

höchsten zivilisierten Form in Städten wie Kopenhagen, im modernsten technischen Apparat, wie in den großen nordschwedischen Magneteisenbezirken von Gällivare und Kiruna, ... entdeckten wir in den nordischen Ländern modernste Probleme, die soziale Frage in den norwegischen Bauertälern, das Genossenschaftsproblem bei den zähen und tüchtigen Finnen, das Industrialisierungsproblem mit allen seinen gesellschaftlichen Folge-Erscheinungen in Schweden und das geistige Problem im Ringen der alten skandinavischen Bauernkultur mit der Moderne" (...) (Amlung 1996, S. 129).

4.1.4 Die Pädagogik der Volkshochschule

Eine von unterschiedlichen Teilnehmern geprägte Gruppe mit den differenzierten Vorkenntnissen und Fähigkeiten sowie einer recht erheblichen altersunterschiedlichen Teilnehmerschaft ist das charakteristische Bild einer Volkshochschule.

Die Volkshochschularbeit gliedert sich in Vorträge, Arbeitsgemeinschaften, Führungen, Wanderungen und Feiern. Anfang des 20. Jahrhunderts wurden die Vorträge durch Arbeitsgemeinschaften ergänzt. Der Vortrag soll im allgemeinen einen Überblick über einen bestimmten Stoff geben. Demgegenüber sind Arbeitsgemeinschaften Erlebnismgemeinschaften in besonders engem Sinn. Kleine Gruppen schließen sich zusammen und bearbeiten Themen durch gemeinschaftliches Lesen, Berichterstattungen, Erfahrungsaustausch usw..

Was kann eine solche Arbeitsgemeinschaft bezwecken? Um Vortragsreihen durch Arbeitsgemeinschaften zu ergänzen, gibt es folgende Gründe:

1. Politischer Hintergrund
2. Die Sicherheit des Austausches durch die Gruppe
3. Die Weckung zur Selbständigkeit
4. Erhöhung der Produktivität

1. Politischer Hintergrund

Die Gesellschaft hat politische und wirtschaftliche Interessensgebiete, die auch die Volkshochschule bei ihrer Themenstellung berücksichtigt. Die Abhandlung dieser Themen verläuft demokratisch. Jeder Teilnehmer darf sich dazu äußern. In einer

solidarisch geführten Arbeitsgemeinschaft können Meinungsverschiedenheiten analysiert und ausgeräumt werden.

2. Die Sicherheit des Austausches durch die Gruppe

Nur eine Arbeitsgemeinschaft kann verhindern, daß nicht "über die Köpfe hinweggesprochen" wird. Jeder Teilnehmer, ob es ein 60jähriger Hochschulabsolvent oder ein 18jähriger handwerklicher Auszubildende ist, sollte den Gedankenprozeß der jeweiligen Thematik verfolgen können. Nur durch den dauernden Kontakt im Austausch von Gesprächen kann der Lehrer wahrnehmen, inwieweit der Teilnehmer in der Lage ist, den behandelten Themen geistig zu folgen.

3. Weckung zur Selbständigkeit

Geistige Arbeit kann nur geleistet werden, wenn die Teilnehmer zur Selbständigkeit geweckt werden. Aber dies zu erreichen, ist ein mühsamer Prozeß, der bei einer Volkshochschularbeit nicht vorausgesetzt werden darf. Aber man kann Mittel ergreifen, die dazu führen, daß ein gut ausgearbeiteter Vortrag ebenfalls einen Wert in sich birgt. Aber dieser Wert kann nur von den Teilnehmern voll erfaßt werden, wenn eine pädagogische Vor- und Nachbereitung eines Vortrages in einer Arbeitsgruppe erfolgt.

4. Erhöhung der Produktivität

Durch eine lebendige Anregung und Mitteilung ausgelöste Motivation kann die Produktivität der Arbeit verstärkt werden.

Da aber, wie angedeutet, alle gesellschaftlichen Schichten mit den unterschiedlichsten Vorbildungen in den Volksschullehrgängen vorzufinden sind, so liegt es im Ermessen des Lehrers, einen Weg zu beschreiten, der die ungleiche Teilnehmerschaft zur Erarbeitung an ein Thema fesselt. Diese Bearbeitung sollte stets auf die Kenntnisse und den Wissensstand aller Teilnehmer ausgerichtet sein. Auf ungeklärte Fremdwörter sollte in diesem Zusammenhang verzichtet werden.

Alle Schultypen von der Grundschule bis zur Hochschule haben ein zweifaches Ziel. Einerseits versuchen sie, die Person durch Fachbildung "lebensvertraut" zu machen. Andererseits soll dadurch eine "höhere, innere Bildung" erzielt werden (Flitner 1982, S. 15). Die Volkshochschule vermittelt durch ihre Veranstaltungen in erster Linie das Fachwissen (Sprachen, Mathematik usw.). Die innere Bildung kann durch Lehrgänge wie Literatur, Kunst, Weltanschauung und durch die Beobachtung der Natur auf Ausflügen hervorgehoben werden.

Das Pädagogische der Volkshochschule zeigt sich in der geistigen Erarbeitung eines Themas. Reichwein hat deshalb in Jena Quellschriften lesen lassen.

4.1.4.1 Die Strukturen der Volkshochschule in Jena

Eduard Rosenthal, Professor der Rechte, hat die Satzung der Volkshochschule in Jena entworfen. Sie ist auf dem Prinzip der Mitbestimmung und Mitverwaltung aufgebaut. Wilhelm Flitner seit 1919, Adolf Reichwein ab 1925 und Heiner Lotze seit 1929 waren für die erfolgreiche Entwicklung der Volkshochschule in Jena mitverantwortlich. Sie waren junge Wissenschaftler und engagierte Demokraten, die mit ihrem großen Einsatz die Geschichte der Volkshochschule in Jena lenkten. Jeder dieser Leiter setzte aber Schwerpunkte in seiner Lehrtätigkeit. Während Flitner sich im engeren Sinne der Ethik verschrieb, standen bei Reichwein politische und wirtschaftliche Themenstellungen im Vordergrund. Ebenso wie Reichwein wandte sich Lotz den politischen und wirtschaftlichen Fragestellungen zu und bezog seine Lehrtätigkeit insbesondere auf die Arbeiterjugend. Unter den Leitern der Volkshochschule in Jena waren Universitätsprofessoren, Lehrer, Fachlehrer aus den unterschiedlichsten Gebieten, die sich alle um ein umfangreiches, breitgefächertes Volkshochschulprogramm bemühten. Die Zugangsvoraussetzung hatte jeder Bürger ab dem 18. Lebensjahr unabhängig von Nationalität, Religion, Geschlecht, politischer und sozialer Herkunft.

Die Volkshochschule ist eine sich selbst verwaltete Institution. Finanzielle Unterstützung wird ihr durch Stadt oder Gemeinde gewährt. Jede Volkshochschule ist unabhängig. Es besteht aber die Möglichkeit, sich in einem übergeordneten Dachverband (z. B. Volkshochschulverband Thüringen) zusammenzuschließen zwecks Austausches inhaltlicher und personeller Art. Das Programm für die Vortragsreihen und die Arbeitsgemeinschaften muß sich aus den Reihen von Lehrer und Lernendem entwickeln, wie in den folgenden Abschnitten gezeigt wird.

4.1.4.2 Der erste Programmverlauf der Volkshochschule in Jena

Die Arbeit der Volkshochschule begann in Anwesenheit von 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Volkshaus am Carl-Zeiss-Platz. Das erste Programm der Volkshochschule war unterteilt in Vortragskurse für "Arbeitsgemeinschaften" mit

Schwerpunkten in: Rechts- und Wirtschaftskunde, Geographie, Physik, Weltanschauung und Kunst. Die Vortragsreihen wurden in einer "Studentafel" aufgezeigt und auf 6 Tage in der Woche verteilt. Neben diesen schwerpunktmäßigen Veranstaltungen reihten sich medizinische Themenstellungen und hauswirtschaftliche, die mit Gartenkunde verbunden waren, ein. Erweitert wurde das Lehrangebot durch kaufmännische und gewerbliche Veranstaltungen, die ihre Schwerpunkte auf Buchführung, Kalkulation und auf die gesamte kaufmännische Korrespondenz legten.

Das umfangreiche Angebot wurde durch Praxisbezüge ergänzt. In kleinen Gruppen wurde Gelegenheit zur Aussprache gegeben, die oft mit heftigen Diskussionen endete.

Hermann Nohl teilte bei seiner Semester-Schlußfeier der Volkshochschule in Jena folgendes mit:

"Deutschland war damals so von Feinden zerdrückt, daß man glaubte, es werde sterben müssen. Aber das Volk vertraute auf seine geistigen Kräfte, und es ging in die Schule, in die Volkshochschule, Mann und Frau, Jung und Alt, und lernte und vergeistigte seine Arbeit wie sein Leben. Und Deutschland schien damals so zerrissen wie noch nie. Der Bürgerkrieg lauerte auf jeder Straße. Aber das Volk vertraute auf seine geistigen Kräfte und fand in diesem Vertrauen eine neue Gemeinschaft, die Gemeinschaft der Volkshochschule, in der alle zusammen arbeiten konnten, die sonst so leidenschaftlich getrennt waren, Bürger und Arbeiter, Gebildete und Ungebildete, Stadt und Land" (Nohl 1919, Nr. 1, zit. nach Rölke 1994, S. 90).

4.1.4.3 Die Programmplanung und Lehrplanaufstellung

Die Volkshochschule Jena erstellte drei Programmpläne für Frühling, Herbst und Winter. Die Sommermonate (von Juli bis September) waren von Veranstaltungen ausgeschlossen. In den Lehrplänen wurden nur die naturwissenschaftlichen Fächer regelmäßig wiederholt. Ansonsten unterlag der Lehrplan einer ständig wandelnden Veränderung. Dieser war stets auf die Bedürfnisse und Wünsche der Bevölkerung ausgerichtet. Ein so auf die Teilnehmer ausgerichteter Lehrplan konnte nur entstehen, weil sich die Teilnehmerschaft aufgrund ihres Mitspracherechtes an der Programmplanung beteiligte. Die Ergebnisse und Informationen wurden ans "Schwarze Brett" im Volkshaus angeschlagen. Die Einteilung des Lehrplanes war nicht wie üblich in Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften aufgeteilt, sondern in fachliche Bereiche

aufgegliedert. Führend waren die Grundkurse in den Fächern Deutsch und Mathematik. Durch den Deutschunterricht sollten die Kursteilnehmer die Möglichkeit erhalten, die deutsche Sprache schriftlich und mündlich zu erlernen. Im Herbstlehrgang 1931 wurde der Lehrplan um den Teil der Rechtschreibung und Grammatik ergänzt. Der Mathematikunterricht bestand aus den Grundrechenarten und Kenntnissen aus Algebra, Geometrie, Differential- und Integralrechnung. Das Fach Naturwissenschaft bot ein breitgefächertes Angebot in Chemie, Physik und Technik. Wissenschaftliche Naturbetrachtungen wie Astronomie, die mit Besuchen im Planetarium verbunden wurden, vermehrten das Lehrangebot. Auch standen Exkursionen, Pflanzen- und Tierkunde auf dem Plan.

Eine im Herbst 1924 ins Leben gerufene Veranstaltungsreihe wurde besonders für die Arbeiterschaft der Schott- und Zeiss-Werke angeboten. Dazu zählten die Themen der Optik, Mechanik, Metallographie und das Herstellungsverfahren für Glas, alles berufsgebundene, nützliche Themenstellungen zur Vertiefung und Verbesserung der Berufschancen. Weiter war der Lehrplan kulturgeschichtlich, baugewerblich und handwerklich ausgerichtet. Der 1919 angelegte Fachbereich Medizin und Hygiene wurde 1922 aus dem Programm genommen und durch Haus- und Familienkunde ersetzt.

Den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Arbeitsgemeinschaften wurde ein Einblick in das Genossenschaftswesen, Arbeits-, Gemeinde- und Verfassungsrecht sowie politische, sozialistische bis hin zur marxistischen Lehre gewährt.

Erst im Jahre 1925 tauchte "Körperkultur als ein Teilbereich der Reihen Musik, Bildende Kunst, Sprache" auf (Rölke 1994, S. 96). Das vielseitige Angebot wurde immer weiter ausgebaut, so daß es 1927 ein eigenständiges Fach wurde.

Aus der Programmentwicklung ist zu entnehmen, daß die Arbeitsgemeinschaften zunehmen und die Vortragsreihen rückläufig werden. Diese Entwicklung resultiert aus der Tatsache, daß der Lehrer in einer Arbeitsgemeinschaft gezielt auf jeden Einzelnen eingehen kann.

4.1.5 Zusammenfassung

Reichweins erste Wirkungsstätte war die Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang nahm er im Jahre 1923 seine Tätigkeit als Leiter der Volkshochschule in Thüringen auf, die er nach seinen Vorbildern NES Grundtvig und Wilhelm Flitner ausrichtete.

Grundtvigs Volkshochschulbildung war im Gegensatz zu einer sozial aristokratischen humanistischen Bildung eine Volkserziehung mit einem "historisch poetisch" und "nationalen" Volkshochschulgedanken. Flitner verstand seine Erwachsenenbildung ebenfalls als Volksbildung. Sie umfaßte drei wichtige Aspekte wie die Einheit von Körper und Geist, Bildung als Zeitgeschehen, das die geschichtliche Vergangenheit in die Zukunft einordnete, und die Schaffung eines wissenschaftlichen Fundamentes für die Erwachsenenbildung.

Reichwein verstand unter Erwachsenenbildung eine auf alle Schichten ausgerichtete Volksbildung zur Schaffung einer demokratischen Gesellschaft. Die Volks-, Gemeinschafts- und die damit verbundene Werteerziehung waren feste Begriffe für seine Erwachsenenbildung. Unter Volkserziehung war eine Laienbildung zu verstehen, die regional institutionalisiert war. Die Gemeinschaftserziehung, die eine Werteerziehung beinhaltete, entsprach dem Prinzip der Selbsterziehung und Selbstbestimmung.

Reichweins pädagogisches Engagement war neben der Schaffung einer Abendschule die Institutionalisierung einer Heimvolkshochschule für Jungarbeiter zur Verbesserung der sozialen Verantwortung und Humanität. Die Voraussetzung für die umfangreichen Aktivitäten der Erwachsenenbildung schöpfte Reichwein aus der Zugehörigkeit zur "Akademischen Vereinigung Marburg" mit ihrer geistigen und weltanschaulichen Ausrichtung. Dies galt ebenso für die Mitgliedschaft zum "Friedberger Wandervogel", seine Tätigkeiten als Leiter des Ferienarbeitsaufenthaltes in Bodenrod sowie seine internationalen Studienfahrten. Durch Reichweins Zugehörigkeit zu den Verbänden und seine Mitverantwortung in den unterschiedlichsten Handlungsfeldern konnten die Prinzipien der Toleranz, der Entscheidung, der Neutralität usw. entwickelt und gefestigt werden.

Die Zusammensetzung einer Volkshochschule bestand aus unterschiedlichen Teilnehmern mit differenzierten Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Die Volkshochschularbeit gliederte sich in Arbeitsgemeinschaften, die durch Vortragsreihen ergänzt wurden, auf. Ihre Zielvorstellung war die Weckung der Selbständigkeit, die Gewinnung zur Gesprächsführung, die Erhöhung der Arbeitsproduktivität sowie die Wahrnehmung von wirtschaftlichen und politischen Interessen. Reichwein hatte also in seiner Erwachsenenpädagogik drei wichtige pädagogische Begriffe, die der Volks-, Gemeinschafts- und Werteerziehung, herausgestellt. Mit der Volkserziehung verknüpfte er eine Bildung, die auf das gesamte Volk ausgerichtet war. In seiner Gemeinschaftserziehung war die Werteerziehung integriert.

4.2 Lehrerbildung

Adolf Reichwein übernahm ein neues Wirkungsfeld, zunächst von 1929 an als persönlicher Referent des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Carl Heinrich Becker, in Berlin und anschließend in den Jahren 1930 bis 1933 als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie in Halle/Saale. Becker hatte zu Beginn der Weimarer Republik für die Volksschullehrerausbildung die Universitätsausbildung angestrebt. Aber schon nach kurzer Zeit mußte er feststellen, daß eine grundlegende Bildungsreform bei den derzeitigen gesellschaftlichen Konstellationen nicht möglich war. Deshalb verfolgte er das Ziel, für die Lehrerbildung eigenständige Pädagogische Akademien zu schaffen, die am 30. Juni 1925 durch das preußische Kabinett des Kultusministeriums die Zustimmung erhielten.

C. H. Becker verfolgte mit der Schaffung der Pädagogischen Akademien ein neues Bildungsideal, einen "neuen Humanismus, in dessen Dienst er die Pädagogischen Akademien stellen wollte" (Becker 1965, S. 139). In der Konzeption der Pädagogischen Akademien verknüpften sich das humanistische Gedankengut der Persönlichkeitsentfaltung mit der Forderung nach sozialer Verantwortung. Nach Beckers Auffassung sollten alle im Kinde noch schlummernden Fähigkeiten so entwickelt werden, daß es als erwachsener Mensch imstande ist, eine entsprechende Stelle in der Gesellschaft auszufüllen. Becker holte Adolf Reichwein, den er aus der Jugendbewegung und Erwachsenenbildung kannte und ihn auch als Wirtschaftsexperten schätzte, im Jahre 1929 als persönlichen Referenten in sein Ministerium.

Reichwein war zunächst am organisatorischen und personellen Aufbau der letzten sieben Pädagogischen Akademien beteiligt. Am 30. Januar 1930 mußte der parteilose Becker seinen Ministerposten an Otto Braun abgeben. Die SPD als stärkste Fraktion im preußischen Landtag beanspruchte dieses hohe Amt. Unmittelbar nach Beckers Rücktritt schied auch Reichwein aus seinem Referentenamt im preußischen Kultusministerium in Berlin aus und wurde Professor an der Pädagogischen Akademie in Halle, die er mitgegründet hatte. Nun konnte er das Lehrerbildungskonzept von Becker, an dessen Umgestaltung er selbst mitgearbeitet hatte, umsetzen und auch erweitern.

4.2.1 Das Konzept der pädagogischen Lehrerbildung

Reichweins oberste Zielsetzung der Akademien war die Bildung des Lehrers.

4.2.1.1 Ausbildung zum Volkserzieher

Reichwein bildete die Lehrer zu Volkserzieher aus. Auch hier tritt der Erziehungsbegriff Volkserziehung wieder auf, der sich schon in der Erwachsenenbildung als ein pädagogisches Prinzip herauskristallisiert. Der Begriff wie "Volk" oder "Kampf um eine gerechte Weltordnung" versteht Reichwein aus der politischen und wirtschaftlichen Perspektive der Lebensprobleme der abhängigen Bevölkerungsschichten insbesondere der Arbeiterschichten. Erst durch aufkommende soziale Bewegungen können Räume geschaffen werden, "in denen das Volk zu Hause ist" und sich auch so fühlt. In seiner "Selbstdarstellung" schreibt Reichwein: "denn schließlich galt ja meine ganze Erziehungs- und Bewußtseinsbildung an jungen Menschen der Verwirklichung geschichtlicher Notwendigkeit und war ausgerichtet auf den Staat, in dem das Volk zu Hause ist" (Pallat et al. 1999, S. 260).

Reichwein versuchte, den angehenden Lehrern beide Lebensräume zu vermitteln: Einerseits die Stadt mit ihrer Industrie und der Arbeiterschaft, andererseits das Land mit der Landwirtschaft und den Bauern. Und in diesen vorgegebenen Lebensräumen sollten die zukünftigen Lehrer professionelle Handlungen vornehmen.

4.2.1.2 Erziehung zur Gruppenarbeit

In der Lehrerausbildung wies Reichwein verstärkt auf die Gruppendynamik hin. "Die enge Verbindung der Gruppe führt, je unverbrüchlicher sie gelingt, um so eher zu einer Aufgeschlossenheit der Kinder untereinander" (Reichwein 1964, S, 28). Diese hatte eine doppelseitige Wirkung auf den Erziehungsprozeß. Einerseits verkörperte sie eine Arbeitsgemeinschaft, die das Endziel eines Vorhabens verfolgte. Andererseits wurde durch die Gruppe soziales Verhalten trainiert. Insbesondere wurde dem Einzelnen die Chance gegeben, mit anderen gemeinsam produktiv zu werden. Dabei erfährt er die positive Seite einer Gruppe, ihre Stärke, Aufgeschlossenheit sowie das gegenseitige Lernen. Im Gegensatz dazu muß er lernen, seine persönlichen Bedürfnisse "dem Gruppengeist unterzuordnen" (Reichwein 1964, S. 27). Weiter gehört der Wetteifer "zu

den Grundformen der gemeinschaftlichen Leistung" (Reichwein 1964, S. 25). Durch diese Disziplin wird die Arbeit des Schülers gesteigert.

Neben der Verantwortung des gemeinsamen Tuns können durch den Gruppenprozeß soziale Verhaltensweisen eingeleitet werden. Die Tugenden "Ordnung, Eifer, Sorgfalt" sorgen für "ein besseres Gelingen" (Reichwein 1964, S. 26). Reichwein zieht aus dem Verhalten zu den Kameraden folgenden Nutzen: "Nicht etwa, weil man es für sich fordere ... , sondern weil es einem selbst zugute kommt, die eigenen Möglichkeiten steigert, findet das Kind zu einer Verbundenheit mit seinen Nachbarn und Gefährten, die durch gemeinsame sachliche Aufgaben gefestigt wird" (Reichwein 1964, S. 27). Reichwein hebt stets die sparsame Sachlichkeit hervor, die der Verschwendungssucht vorbeugt. Aus einem wertlosen Gegenstand soll etwas Nützliches entwickelt werden.

Eine weitere Lernsituation in einer Gruppe ist das Voneinanderlernen. Individuelle Interessen und Begabungen sind für eine Gruppenarbeit nützlich. Insbesondere die leistungsschwachen Schüler können ihren Kenntnissen entsprechend für die Gruppe einen Beitrag leisten. Dadurch soll der schwache Schüler die Möglichkeit haben, "in der Verbundenheit mit den anderen seinen eigenen Wert zu erleben und mit emporgerissen zu werden" (Reichwein 1964, S. 185).

4.2.1.3 Lager- und Wandererziehung

Erstmals nahm Reichwein die "Lager- und Wandererziehung" in den Lehrplan der Pädagogischen Akademie in Halle auf (Kranz 1931, S. 413). Der erzieherische Wert dieser Veranstaltungen lag in der Erprobung der einfachen Lebensverhältnisse, die Werte wie Bescheidenheit, das Ertragen von Notsituationen usw. beinhalten. Erst wenn der Lehrer für sich selbst die Verhaltensformen kennt, kann er sie in sein Erziehungskonzept einbauen und weitertransportieren. Reichwein nimmt in diesem Zusammenhang Stellung in seiner Darstellung vom Frühjahr 1933: "Da ich davon überzeugt bin, daß jede Lehre erst dann erzieherisch voll wirksam werden kann, wenn sie durch Beispiele oder praktische Anwendung gültig oder versuchsweise ausgeprägt wird, hatte ich in das Leben der Akademie Halle zwei Unternehmungen eingeführt, die zur Einordnung und Disziplin, zur Entsagung und zur Freude des gemeinschaftlichen Lebens erziehen sollten" (Pallat et al. 1999, S. 260). Die beiden Unternehmungen, die Reichwein in seinem Zitat herausstellt, bestanden aus dem Winter- und Sommerlager und den Schulpraktika in Form von Zeltlager.

4.2.1.4 Praxiserziehung

Der zukünftige Lehrer sollte sowohl theoretische als auch praktische Kenntnisse vermitteln. Das bedeutet aber für das Lehrerstudium, daß die noch vorherrschenden Traditionen gegen die sogenannte "Lernschule" zunächst überwunden werden müssen. Eine Wissenskultur ohne einen Bezug zu den praktischen Aufgaben in der Lebenswelt der Schüler darf zukünftig nicht Bestand einer Schulpraxis werden.

Reichwein legte in seiner Lehrerausbildung den Hauptakzent auf die Praxisorientierung. "Die Theorie ist nur und ausschließlich Mittel zur Praxis" (Reichwein 1978, S. 83). Aus diesem Zitat geht hervor, daß Reichwein dem Pragmatismus, der aus der Praxis die Theorie entstehen läßt, nahe stand.

Einen praktischen Bezug erhielt der Unterricht durch die Besichtigungen der ländlichen und industriellen Betriebe. Durch diese Exkursionen sollten die Studenten mit der Bevölkerung, deren Kinder sie später unterrichten sollten, und ihren Arbeitsweisen bekanntgemacht werden. Um nur einiges herauszugreifen, führten diese Vorhaben "vielfach schon in das Gebiet der Sozialpädagogik, über Genossenschaften und Arbeitsämter, Gefängnis und Arbeitsfürsorgen" (Reichwein 1978, S. 84 f.).

4.2.1.5 Erziehung zur neuen Gesellschaftsordnung

Reichwein versuchte, in seiner Lehrerausbildung die Studenten von einer neuen schulischen Gesellschaftsordnung zu überzeugen. Sein pädagogisches Wissen, das er an der Akademie in Halle theoretisch vermittelte und praktisch erprobte, setzte er später in seiner Schule in Tiefensee verstärkt ein und vertiefte es weiter. Die Schule war für Reichwein die Institution, in der er eine neue Gesellschaftsordnung anstrebte, die den Gedanken der Humanität und Demokratie sowie eine soziale Gesellschaft aufwies. Die Schule ist für Reichwein "selbst schon eine Volkszelle" (Reichwein 1964, S. 178). Mit dieser Aussage verbindet Reichwein "einen jungen Menschen also, der in sich das Modell des Volkes so wie wir es schauen, vorausbildet" (Reichwein 1964, S. 190). "Die Teilhabe an der inneren und äußeren Entwicklung des Volkes zu einem selbstbewußten Ganzen gibt der Schule als eine Lehr- und Erprobungsstätte unserer Jugend erst die Würde, die Männer wie Pestalozzi ihr vorausahnten" (Reichwein 1964, S. 180). Mit der Jugend, für die Reichweins Erziehungslehre gedacht war, war weder das von gestern gehorsam gehaltene Kind gemeint noch eine Schule, die keine brauchbaren Erziehungsmaßstäbe

anbot. Vielmehr lag Reichweins erzieherischer Plan unter anderem im Sinne einer Schöpfung. In diesem Zusammenhang argumentierte Reichwein: "Man könnte von "Orientierung" sprechen, aber nicht von "Fixierung" und überall, wo Schöpfung ist, gibt es Spielraum" (Reichwein 1964, S. 182). Der gegebene Spielraum ließ dem Jugendlichen die Möglichkeit, zu einer eigenen Entscheidung zu gelangen.

4.2.1.6 Erziehung zur Selbständigkeit

Ein weiteres Merkmal des Reichweinschen Erziehungszieles war das Gelangen zur Selbstständigkeit. Das Selbsttätigkeitsprinzip war "ja von allem Beginn der Kindeserziehung an sein Ziel, dem Kind in den Stand tätigen Selbstdaseins zu verhelfen" (Reichwein 1964, S. 31). Dadurch versuchte Reichwein, im Kind das Bewußtsein von Können zu wecken und zu stärken. Das Kind sollte einen eigenen Weg des Selbstvertrauens einschlagen. Reichwein wies in diesem Zusammenhang auf den Pestalozzischen Begriff von "Selbstkraft" hin, die "das Element aller wirklichen Kunst" ist (Reichwein 1964, S. 177). Die Selbstkraft assoziierte Reichwein als "soziale Kraft". "Die Selbstkraft, schon im Kinde erkannt und entfaltet, schlägt nicht ins Selbst zurück, sondern zündet hinaus in die Gemeinschaft" (ebenda). In dieser Aussage spiegelte sich das Reichweinsche Erziehungsziel insofern wider, als "die individuelle und soziale Seite zusammen eine Einheit bilden" (Fricke 1981, S. 111). Reichwein, der stets das individuelle Prinzip mit dem sozialen Prinzip verband, wies in diesem Zusammenhang in seinem "Schaffendes Schulvolk" nochmals auf die Erziehungsprinzipien hin, die er den Lehrern nahe brachte. "Der Erzieher kann der Kameradschaft Sorge und Verantwortung für die Teilvorhaben überlassen. ... Er hat eine der schwierigsten Sorgen der einklassigen Schule gemeistert und eine Selbsttätigkeit im Kinde entwickelt, die auch ohne beständige Ansprache aus eigenem Impulse lebendig bleibt" (Reichwein 1964, S. 132).

4.2.1.7 Erziehung zur Mündigkeit

Ein angestrebtes Erziehungsziel Reichweins war die Erziehung zu "autonomer Verantwortung jedes einzelnen" (Reichwein 1978, S. 82), wie es Fricke betonte, eine "Erziehung des Individuums zur Mündigkeit" (Fricke 1981, S. 108). Diese Motivierung seiner Erziehung beruhte auf der gesellschaftlichen Industrialisierungsstruktur, deren Fortbestand nur dann gewährleistet werden konnte, wenn die dazugehörigen Mitarbeiter zu verantwortungsbewußten Persönlichkeiten erzogen wurden. Um aber dieses Ziel zu

erreichen, setzte Reichwein differenzierte Mittel ein. Er forderte ein entscheidungsfreudiges "Engagement" und wies auf folgendes hin: "Jedes Wagnis verlangt zuvor eine Entscheidung, und entscheidungsstark können nur Menschen sein, deren Jugend schon unter dem Stern der Zucht, der Entsagung, der täglichen Herausforderung an sich selbst gestanden hat" (Reichwein 1964, S. 21). Dieses Erziehungsziel begründete Reichwein mit Entwicklungen von Tätigkeiten, die in jedem Schüler bereit liegen. Die Schüler sollen "ihr Können in wechselnden Lebensaltern, so wie es gerade gebraucht wird, aus eigenem Willen einsetzen" (ebenda). Das hieß also für den Lehrer, daß er darauf achten mußte, daß der Schüler in seinem persönlichen Schaffensbereich seine Fähigkeiten selbst sensibilisieren kann. Und "dieses Auf-sich-selbst-angewiesen-Sein soll ihm Lust bereiten. Nur aus der Lust wachsen Leistungen, auch wenn sie Pflicht bedeuten. ... Strebt die Leistungsschule nach der Steigerung des Könnens, so schärft die Bereitschaftsschule den Sinn für den rechten Einsatz" (Reichwein 1964, S. 22). Schüler, die nach einem solchen von Reichwein gelehrtem Erziehungssystem entlassen wurden, brachten nicht nur eine Wissens- und Könnensgrundlage mit, sondern diese gesamten Disziplinen waren wichtige Bausteine für eine Brücke, die zur Arbeitswelt hinführte.

4.2.1.8 Erziehung als Brücke für eine Arbeitswelt

Ein wichtiges Erziehungsziel sah Reichwein auch darin, eine Brücke zur Berufs- und Arbeitswelt zu schaffen. Die Schule sollte ein Übungsfeld für die Ernstsituation werden. Diese Aufforderung an die Lehrer lehrte Reichwein nicht nur, sondern er startete später in Tiefensee den Versuch, die Landkinder schon während ihrer Schulzeit mit den Bedingungen einer modernen Industriegesellschaft vertraut zu machen. Dies tat er einerseits durch den Einsatz von Industriefilmen in sein Unterrichtskonzept kund, andererseits durch einen geschichtlichen Diskurs, der zur Industriegesellschaft hinführte. Reichwein versuchte stets, seine Schüler über den dörflichen Lebenskreis hinaus nicht nur mit pädagogischen, sondern auch mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aspekten vertraut zu machen. Neben den aufgezählten Aspekten lernten die Schüler stets in ihren Vorhaben wie beispielsweise den Bau eines Gewächshauses sowie die Festgestaltungen in den Gemeinden die Ernstsituation, die für die Arbeitswelt unerlässlich war, kennen. In diesem Zusammenhang argumentierte Reichwein: "Die jugendliche Kameradschaft ist die Übungsform für das spätere Werksschaffen des Volkes. Sie ist darum den gleichen Gesetzen unterworfen wie dieses. Verantwortungslos handelte, wer sie zur Spielerei verflachen ließe. Sie ist ernst, weil sie ein Werkziel hat, und sie ist

verpflichtend, weil sie mit Sachen umgeht, die uns nicht geschenkt, sondern überantwortet werden" (Reichwein 1964, S. 187). Reichwein wies weiter darauf hin, daß nicht die Vorhaben aufgrund ihrer selbstgeschaffenen Dinge wertvoll seien, sondern durch das Zeugnis der Übung, die eine Vorstufe für ihr späteres Berufsleben sein sollte. In diesem Zusammenhang wurde das Einbeziehen in den Unterrichtsprozeß anhand von Vorhabengestaltung erst sinnvoll, weil nicht nur der manuelle Einsatz zum Tragen kam, sondern auch bestimmte, für die spätere berufliche Lebensbewältigung zu gebrauchende Werte.

4.2.2 Die erzieherische Bedeutung der Kooperation von Schule und Elternhaus

Reichweins Forderungen in der Lehrerbildung gingen dahin, ein gutes Verhältnis von Schule und Elternhaus herbeizuführen. In Tiefensee startete er immer wieder Versuche. Jede erdenkliche Möglichkeit, sei es bei Fest- oder Feier-Gestaltungen, nahm Reichwein wahr, eine fruchtbare Kooperation zwischen beiden Institutionen von Schule und Elternhaus herbeizuführen. Selbst bei seinen Vorhaben schloß er die Mitarbeit der Eltern ein. Dies tat er alles im Interesse der Kinder. Einerseits erhoffte er sich daraus einen erzieherischen Nutzen für seine eigene Erziehungsarbeit. Andererseits bot er durch seine Erfahrungsberichte den Eltern Erziehungshilfen für den außerschulischen Bereich an. Er faßte nämlich seine einklassige Schule im Sinne von Peter Petersen als eine "echte Familienschule" (Petersen 1963, S. 21) auf. In diesem Zusammenhang findet man auch in seinen Schriften einen Hinweis: "Weil wir wie eine nach Altern gestufte Familie leben und arbeiten, wird manches von dem, was hier aus "Schulerfahrung" berichtet und unter eine erzieherische Ordnung gestellt wird, auch allen jenen Eltern nützlich sein, die sich durch Mitleben und Mitdenken bemühen, den Erziehungskreis ihrer eigenen Kinder nicht zu stören, sondern mitzurunden" (Reichwein 1964, S. 172 f.). Das Kind sollte unter den gemeinsamen Schutz der Schule und Familie gestellt werden. Dies war aber nur möglich, wenn auf beiden Seiten die schulische sowie elterliche Erziehung Offenheit zeigten für das Neue, für das Notwendige. Nur durch die gemeinsame Arbeit konnte für das Kind die Geborgenheit erwachsen, die es für seine persönliche Entfaltung brauchte.

Weiter verfolgte Reichwein die Kooperation von Elternhaus und Schule, indem er eine "mobilisierte Erziehungsgemeinschaft von Elternhaus und Schule" forderte (Reichwein 1964, S. 136). Für ihn entsprach der Wissensstand in der ländlichen Bevölkerung nicht den Anforderungen einer modernen Gesellschaft. Reichwein glaubte daran, daß eine gemeinsame "mobilisierte Erziehungsgemeinschaft" diesen Anforderungen gerecht und

die Jugend zu Engagement und Leistungen in der modernen Gesellschaft anspornen würde.

Reichwein bezog, wie schon auf Seite 105 darauf hingewiesen, in seinen Vorhaben auch die Elternarbeit mit ein. Dies wurde insbesondere am Gewächshausprojekt deutlich. Es sollte durch das Mitwirken und den Rat der Familienangehörigen darauf hingewiesen werden, daß auch die geringste Arbeit eine sachgemäße Ausführung verlangt und ein Erzieher nicht alles alleine lösen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß für die Reichweinsche Lehrerbildung folgende Komponenten vordergründig waren:

- Die Verantwortung für das Zusammenwirken der Hochschule, für die Lehrerbildung und den Fortbestand des Bildungswesens.
- Das Zusammenschließen aller Hochschulmitglieder zu einer Bildungsgemeinschaft, in der die allgemeine und die pädagogische sowie didaktische Bildung zur Weitervermittlung für die Schülererziehung an die Studenten herangetragen wurde.
- Eine Verknüpfung von Praxis und Theorie, wobei Reichwein der Praxis den Vorzug einräumte.
- Die Ergänzung der pädagogischen Ausbildung durch eine Gegenwartskunde mit politischen sowie sozialen Themenstellungen.
- Die Ergänzung der Ausbildung in den Akademien durch Unternehmungen, durch die ein Gemeinschaftsgeist entwickelt werden sollte, der ein humanes Zusammenwirken und Zusammenleben ermöglichte.
- Der Anspruch an die Studierenden, nicht in erster Linie als Theoretiker oder Wissenschaftler ausgebildet zu werden, sondern als verantwortlicher Pädagoge mit einer großen Weitsicht (vgl. Groothoff 1981, S. 101).
- Eine Brücke zur modernen Arbeits- und Industriewelt zu schaffen.

- Das Hinführen zu einer neuen humanen und demokratischen Gesellschaftsordnung.
- Die Förderung von Werten und Charakterbildung durch Gruppenprozesse.
- Das Herbeiführen einer Kooperation zwischen den Institutionen Schule und Elternhaus.

4.3 Schulpädagogik in Tiefensee

4.3.1 Geschichtliche Zeiteinordnung

Am 30. Januar 1933, als Hitler zum Reichskanzler ernannt wurde, begann seine eigentliche "Machtergreifung", d.h. er verfügte über eine uneingeschränkte Macht in Staat und Gesellschaft. Die Nationalsozialisten feierten den "Tag der deutschen Revolution" und huldigten somit dem neuen Führerstaat. Das System der Weimarer Republik gehörte ab diesem Zeitpunkt der Vergangenheit an.

Den ungeklärten Reichsbrand am Abend des 27. Februar 1933 nahmen die Nazis zum Anlaß, durch die sogenannte "Reichstagsbrandverordnung" eine vom Reichspräsidenten von Hindenburg erlassene "Verordnung zum Schutze von Volk und Staat", um die in der Weimarer Verfassung garantierten Grundrechte wie Presse- und Meinungsfreiheit außer Kraft zu setzen. Damit war der Grundstein für das unrechte nationalsozialistische System gelegt worden. Durch die Verfassungsordnung (Ermächtigungsgesetz) erhielt die Reichsregierung die Vollmacht, auch ohne Zustimmung des Reichstages Gesetze zu erlassen. Die Beamtenschaft konnte durch das sogenannte Gesetz "zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" von den Nationalsozialisten entlassen werden. Dieses Gesetz betraf insbesondere die Juden.

Auch Reichwein bekam die Nachwehen dieses neuen Berufsbeamtengesetzes zu spüren. Er wurde am 24. April 1933 von dem seit 4. Februar 1933 im Amt befindlichen nationalsozialistischen preußischen Minister Bernhard Rust (1883-1945) aus seinem Amt als Professor "bis zur endgültigen Entscheidung mit sofortiger Wirkung beurlaubt" (Amlung 1991, S. 316). Damit gehörte Reichwein neben jüdischen Professoren zu den ersten, die bereits im April 1933 entlassen wurden. Bis zum Jahre 1938 wurde etwa ein Drittel aller deutschen Hochschullehrer aus ihrem Amt entlassen.

Geprägt durch den Werdegang des Nationalsozialismus war es Reichwein nicht vergönnt, ein dauerhaftes berufliches Amt zu begleiten.

Aus der Not heraus und der immer bedrohlicher werdenden politischen Situation stand für Reichwein und seine Frau Rosemarie Pallat die Frage im Raum, ins Ausland zu gehen. Aus diesem Grund hatte Reichwein sich bei der Vergabestelle für deutsche Wissenschaftler in der Schweiz beworben und dabei Erfolg gehabt. Ihm wurde ein

Lehrstuhl an der Universität in Istanbul zugesichert. Reichwein hatte aber gleichzeitig zu seinem Auswanderungsgesuch beim preußischen Kultusministerium einen Versetzungsantrag gestellt. Damit wollte er sich die Möglichkeit einer weiteren Existenz in Deutschland sichern. Reichwein wollte in Deutschland präsent sein, um an der politischen Neuordnung beteiligt zu werden, wenn das brutale System in absehbarer Zeit zu Ende ginge. Auch wollte er in der schweren Zeit des Nationalismus den jungen Freunden aus der Arbeiterschaft und aus seiner Zeit der Erwachsenenbildung mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Reichwein entschied sich für den Verbleib in Tiefensee und damit auch für den Verbleib im politisch undurchsichtigen Nazi-Deutschland. Seine Entscheidung für Tiefensee, die auch vom zuständigen Abteilungsleiter Ernst Bargheer im Kultusministerium voll akzeptiert wurde, teilte er im Oktober 1933 seinem Freund Bohnenkamp mit. Bargheer hatte gesagt: "daß Sie bleiben, wird man Ihnen hoch anrechnen" (Reichwein 1974, S. 122). Bargheer hatte allerdings gehofft, Reichwein für das nationalistische System gewinnen zu können. Aber der ersehnte Erfolg blieb aus. Jedoch war Bargheer von Reichweins pädagogischer Arbeit, die Reichwein so vorschwebte, überzeugt und sicherte ihm deshalb einen gewissen Spielraum zu.

An der einklassigen Zwergschule war Reichwein ab dem 1. Oktober 1933 der einzige Lehrer und somit nicht der Kontrolle der Lehrerkollegen ausgesetzt wie sein Freund Otto Haase, der auch vom Akademie-Professor zum Volksschullehrer straf-degradiert wurde. Trotz der für Reichwein von Bargheer zugesicherten Freiheit in seiner Arbeit blieb er von dem sozialistischen Volksschülerziehungssystem nicht verschont.

4.3.2 Reichweins schulpädagogische Hauptwerke

"Adolf Reichweins Tiefenseer Schule und die sie begründende Schulpädagogik und Didaktik", so Wolfgang Klaffki, "ist eines der eindrucksvollsten Beispiele, die aus der reformpädagogischen Bewegung hervorgegangen sind" (Klaffki 1992, S. 10). Adolf Reichweins praktizierende Schulpädagogik an einer einklassigen Landschule in Tiefensee von 1933 bis 1939 wurde in mehreren Berichten dargestellt und aufgezeigt. Seine Aufzeichnungen über den Umgang mit 6- bis 14-jährigen Kindern und ihre Erziehungsproblematik wurden zu einem seiner wichtigsten Lebenswerke. Diese Aufzeichnungen publizierte Reichwein im Jahre 1937 unter dem Titel "Schaffendes Schulvolk". Hans Christoph Berg bezeichnete dieses Werk als "pädagogisch -

literarisches Meisterstück" (Berg 1993, S. 365 ff.). Mit viel Schaffensfreude und Zielstrebigkeit ging Reichwein an sein erstes pädagogisches Schulwerk. Voller Begeisterung schrieb er am 1. Oktober 1933, am Tage seines Dienstantrittes, an seinen Freund Hans Bohnenkamp: "Tiefensee liegt 36 km von Berlin, hat 270 Einwohner und 30 Schulkinder. Kein eigentliches Bauerndorf, sondern stark auf Ausflugsverkehr eingestellt. Aber schulisch günstig. Landschaftlich sehr schön, an der Strausberger Seen - Kette, am Rande der Märkischen Schweiz. Der zuständige Schulrat ist - Georg Wolff, früherer Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins, der stolz ist auf das neue Pferd in seinem Stall" (Reichwein 1974, S. 122).

Die professionelle Qualifikation für das Lehramt an der einklassigen Landschule brachte Reichwein aus den unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen mit. Einerseits war er aus der Perspektive der Lehrerbildung gründlich auf dieses Amt vorbereitet, andererseits war ihm die Landschulpädagogik als Sohn eines Landschullehrers nicht unbekannt. Außerdem verfügte er über einen großen Wissensschatz der zeitgenössischen Reformpädagogik wie den Gedanken des Projektansatzes, der Arbeitsschulbewegung, Erlebnispädagogik, Werk- und Kunsterziehung. Reichwein war von der Idee fasziniert, das Modell einer modernen einklassigen Landschule zu installieren.

Reichwein veröffentlichte in verschiedenen Fachzeitschriften für die Lehrerfortbildung die aus der Landschule gewonnenen pädagogischen Erfahrungen. Seine Schule wurde ein Modell einer humanen und lebendigen Schule. Diese ist laut Amlung "ein faszinierendes pädagogisches Gegenkonzept zum herrschenden NS - "Erziehungssystem", das konstitutive Elemente enthält, die auch für die heutige Schulpädagogik in Theorie und Praxis bedeutsam sind" (Amlung 1994, S. 53). Reichwein hat in seinen schulpädagogischen Hauptwerken "Schaffendes Schulvolk" sowie "Film in der Landschule" keine allumfassende geschlossene Erziehungs- und Unterrichtstheorie verfaßt. Vielmehr ist das ganze als "Unterrichtsgefüge" zusammengefaßt, das einen Einblick in bestimmte Unterrichtsmethoden gewährt. Allerdings hat Reichwein in seinem zweiten Werk "Film der Landschule" die erste Medienpädagogik dargelegt und seine Erfahrungen im Umgang mit dem Film sowie seinen daraus ziehenden Nutzen für den Schulunterricht kundgetan.

Die Erziehungsgemeinschaft, von der bei Reichwein immer die Rede ist, "entwuchs und entwächst einer bestimmten, kleinen dörflichen Welt, sie wurzelt in ihr; und doch ist sie auf das Gesamtschicksal unserer Nation ausgerichtet" (Reichwein 1993, S. 29).

Reichwein war der Auffassung, daß nur wenige Personen die ländliche Schulwelt kennen. Deshalb versuchte er, durch seine Schriften einen Einblick in das Innere der dörflichen Schulwelt zu gewähren.

4.3.3 Das pädagogische Gefüge von Reichweins Schulmodell

Reichwein geht zwar in seinen pädagogischen Überlegungen von der individuellen Wirklichkeitserfahrung, also vom Kinde her aus, aber er begreift die Aufgabe der Tiefensee-Schule als Weiterentwicklung "kreativer Bedürfnisse des Kindes" (Lingelbach 1996, S. 51). Er sieht in seinen pädagogischen Forderungen neben den politischen Zielen, die die soziale Ordnung herstellen, die Herstellung einer Bereitschaftsfunktion. Bereitschaft hat nichts mit "Virtuosentum" zu tun. "Denn es kann sich selbst im Falle guten Gelingens", so Reichwein, "doch nur um die grundlegende (elementare) Entwicklung, Formung und Schärfung von Fähigkeiten handeln" (Reichwein 1964, S. 21). In diesem Zusammenhang ist Reichwein der Ansicht, daß der Schüler auch in die Lage versetzt wird, sein Können in wechselnden Lebensaltern eigenwillig einzusetzen. Das Übernehmen von Eigenselbständigkeit soll in ihm ein "Lustgefühl" auslösen. In diesem Gefühl der aufkommenden Freude bei der Selbständigkeitsverwirklichung sieht Reichwein einen Erziehungsansatz.

Er vergleicht den gesunden Leistungswillen des Kindes mit einem Strom von Kräften, der gespeichert und zum passenden Zeitpunkt eingesetzt werden kann. Schüler, die eine Schule in "Übung und Bewährung" (Reichwein 1993, S. 34) absolviert haben, bringen neben den notwendigen "Könnens - Grundlagen" auch eine sittliche Verhaltensweise mit. "Das Kind hat seine Sitte, und ihr Kernstück ist die Achtung vor dem Können" (ebenda).

Was versteht man unter Sitte?

Einfach ausgedrückt versteht man unter einem sittlichen Menschen einen, der gut ist und Gutes zu tun pflegt. Sittlichkeit und Gehorsam dürfen, wie oft angenommen, nicht gleichgesetzt werden. "Der sittliche Mensch befiehlt sich selbst" (Henderson 1958, S. 143). Henderson hat in seiner Veröffentlichung über Reichwein diese Thematik wie folgt aufgezeigt: Der sittliche Mensch erteilt sich selbst keine Befehle, etwas Konkretes zu tun, sondern der Wille neigt zur Bereitschaft zu handeln, allerdings unter bestimmten Voraussetzungen. "Der sittliche Zustand sei dynamisch nicht statisch" ... "also eine Kraft nicht zum Tun, sondern zum Wollen" (Henderson 1958, S. 143). Umgekehrt findet Gehorsam statt, wenn Wollen in die Tat umgesetzt wird. Wie sehr Reichwein den Wert

der Bereitschaft hervorhebt, geht aus den folgenden Worten hervor. "Unsere Knaben und Mädchen sollen nicht nur handwerkliche Ausdrucksfähigkeiten erwerben, sondern darüber hinaus imstande sein, ihr Können in wechselnden Lebensaltern, so wie es gerade gebraucht wird, aus eigenem Willen einzusetzen" (Reichwein 1964, S. 21).

Noch weiter geht Reichwein in der Auffassung, daß das Kind seine Sitte aus der Achtung vor der Leistung entwickelt und ebenso einen Zwang nach Gehorsam. "Jedes gesunde Kind will gehorsam sein" (Reichwein 1964, S. 23). Es spürt, daß Ungehorsam schwach macht und verlangt nach Hilfe. Um diese Hilfe zu gewährleisten, schlägt Reichwein vor, daß das Kind nach seiner Kindheit in eine Jugendgemeinschaft integriert werden soll. Er bringt stets zum Ausdruck, daß echte Sitte aus einer Gemeinschaftsleistung entsteht und oft mit einer Vorbildfunktion einhergeht.

Die Basis bildet die Freuden an den Leistungen. Aus der Achtung vor diesen entwickelt das Kind den Ordnungssinn. Reichwein betont: "Es gehört zu den ersten Aufgaben jeder Erziehungsgemeinschaft, den Kindern aller Stufen für Ordnung und geordnetes Verfahren Raum und Gelegenheit zu geben" (ebenda). Ordnung ist für den Schüler die beste Voraussetzung für ein Gelingen, sei es ein Ordnen der Dinge, sei es der Umgang mit den Dingen.

Weiter sieht Reichwein im sportlichen Kampfgeist eine Übung, in der sich Kräfte messen lassen. Dieser soll auf den ganzen Lebensstil des Kindes übertragen werden. Aber die richtige das heißt angemessene Aufgabenstellung eines Schülers zu finden, ist die Aufgabe des Erziehers. Deshalb ist die Zuordnung der Aufgaben in einer Gemeinschaft, die das gesamte Alter von 6 bis 14 Jahre umfaßt, für Reichwein eine gezielte Herausforderung. "Denn die gestufte Gruppe ermöglicht erst eine Planung im größeren - konstruktiven - Sinne" (Reichwein 1964, S. 25). Durch den Erzieher erfährt erst der Schüler, wie sinngemäß Aufgaben entwickelt und aufeinander abgestimmt werden. "Der Schüler erprobt also gemeinsam mit dem Erzieher nicht nur eine sachliche Ordnung, sondern auch die persönliche Einordnung in einen sachlichen Aufgabenkreis" (ebenda).

Für Reichwein ist es wichtig, genaue Sorgfalt bei der Planung eines Vorhabens walten zu lassen. Nur so wird gewährleistet, daß das Planen auch verwirklicht werden kann. Der Nachweis von Ordnung, Eifer und Sorgfalt muß auch bei den geringsten einfachsten Papier- und Klebearbeiten gewährleistet werden. Ebenso verweist Reichwein stets auf die "sparsame Sachlichkeit" (Reichwein 1964, S. 26).

Neben den Werten der Sachlichkeit, die für die Schüler einen erzieherischen Nutzen fürs Leben haben, nutzt Reichwein auch die kameradschaftlichen Verhaltensweisen. Durch die enge Verbundenheit mit der Gruppe wird der Schüler offener und aufgeschlossener. Die Offenheit in der Gruppe signalisiert dem Schüler, daß er dazugehört. In diesem Bewußtsein der Gruppenzugehörigkeit wird der Schüler allmählich in den "Schaffensbund" der Erwachsenen übergeleitet und einbezogen.

Reichwein hat auf die vielen Festaktivitäten im Jahresverlauf hingewiesen, in dem Schüler und Erwachsene gleichsam eingebunden werden. Außerdem ermöglichen die ländlichen Lebensverhältnisse die Teilnahme der Schüler am Arbeitsleben der Eltern. Darin hat Reichwein eine wertvolle erzieherische Maßnahme gesehen.

4.3.4 Werkunterricht als indirekte Erziehung

Reichwein hat in seinen Schriften nicht eine Theorie der Schulpädagogik klar formuliert, sondern ihre Ergebnisse. Um sie aber aufzeigen zu können, müssen sie aus der Unterrichtspraxis gewonnen werden. Dazu haben die Schüler eine Menge von Wissen und Können selbständig zu erarbeiten. Das heißt, daß sie sich für den Werkunterricht haben qualifizieren müssen.

Zum anderen hat Reichwein klare Prinzipien gefordert, die für ein gemeinsames Handeln und für die Gestaltung eines geordneten Schullebens sich nützlich erweisen. Dazu zählten sittliches Verhalten, Ordnungssinn, Sparsamkeit, Genauigkeit, allgemeine Werte, die für ein gemeinsames "Werkschaffen", wenn man es zu Ende bringen will, unerläßlich sind. Er hat das Werk in seinen unterschiedlichsten Prägungen als die "Höchstform der Leistung" (Reichwein 1964, S. 30) definiert. Aber welche Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden? Darauf gibt Reichwein folgende Antwort: "Ein ganzer Kanon, eine Summe von einfachen Formen des Tuns müssen vorgebildet, jede von ihnen durch Übungsfolgen gefestigt und gesichert sein, damit sich im Wesen des Kindes die Fähigkeit verdichtet, erfolgreich "ans Werk" zu gehen. Es wirklich zu können, ist die Voraussetzung dafür, daß es mit Lust geschehen kann. Diese Lust aber, im spätesten Kindesalter erst in verpflichtendes Tun umsetzbar, ist die Bedingung für das Durchhalten, den "langen Atem", der zu jedem Werk gehört. All jene Kleinformen des Spiels und der Übung, die wir einsetzen, damit die Grundtugenden des Ordnungssinns, der Genauigkeit und Sauberkeit, alle das Streben nach dem Endgültigen in sich enthaltend, sich im Kinde

niederschlagen, bekommen ihren Sinn und ihre innere Rechtfertigung, ihre Brauchbarkeit erst, wenn sie auf Werkschaffen gerichtet sind" (ebenda).

Reichweins weitere Antwort besagt, daß ein Werk vollständig zu Ende geführt werden muß. Dies ist eine der wichtigsten erzieherischen Aufgaben, die er von seinen Schülern stets gefordert hat. Ein unfertiges liegengebliebenes Werk vergleicht er mit "Gift". So sehr verabscheute er halbe Arbeit. Damit aber solche Vorfälle in Grenzen gehalten werden können, ist vom Erzieher die Einzelleistung des Schülers zu überprüfen. Aber gerade diese Überprüfung setzt eine gewisse erzieherische Kompetenz voraus. Gegenständlichem sollte man gegenüber dem Abstrakten den Vorzug einräumen. Denn ein wirklichkeitssicheres Modell ist eher vorstellbar und ein Garant für eine evtl. Lösungsmöglichkeit.

4.3.5 Werkunterricht als Kompetenzförderung des Kindes

Reichweins schulische Aufgabengestaltung geht vom Können der Kinder aus, das sie in ihrem Vorschulalter schon erworben haben. Das Kind stellt sich in seinen kreativen "Eigenformen" dar, die das Kind bereits im vorschulischen Alter im Umgang mit Objekten erworben hat. Dabei sind nicht nur die Formen des spielerischen Gestaltens zu beachten, sondern auch Formen kindlicher Erfahrung. In der Schule werden diese Formen aufgegriffen und im schulischen Werk verwirklicht.

Reichwein hat fünf solche Formen hervorgehoben: "Das Wort, Melodie, Geste (Mimik), Handschrift und Zeichnen, gestaltendes Bauen" (Reichwein 1964, S. 42).

Er hat versucht, in Tiefensee die Kinder dort aufzufangen, wo ihre kindlichen Eigenformen schon Wurzeln gefaßt haben. Durch planvolles Handeln hat Reichwein diese vorschulischen Kompetenzen für das Schulsystem nutzbar gemacht und sie weiter entwickelt. Dabei hat er stets den Einfällen der Kinder und den spielerischen Ideen sowie Kreativitäten Beachtung geschenkt. Diese Qualifikationen hat er in das Gesamtvorhaben eingebracht.

Reichwein hat in seinem Werk "Schaffendes Schulvolk" (Reichwein 1964) dargestellt, wie alle Altersstufen von Schülern an einem gemeinsamen Projekt beteiligt sind. Er hat die verschiedenen Arbeitsphasen, in denen die Schüler in ihren unterschiedlichsten Entwicklungsstufen aufgefangen sind, beschrieben. Jedoch werden die Aufgaben in den verschiedensten Altersstufen immer anspruchsvoller und somit wird für jeden einzelnen Schüler die "Sache zum Erzieher" (Reichwein 1993, S. 54). Aber das Geforderte verhält

sich in Grenzen. Allerdings hat Reichwein immer wieder darauf geachtet, daß das Werk durch eigene werkliche Nachgestaltung ergänzt worden ist. Dafür ist die Geschichte ein passendes Modell, vorbereitet und anschaulich dargelegt, z. B. durch Besuche der Heimatmuseen.

Da alle Schüler in Tiefensee die gemeinsamen Schulräume nutzten, fanden auch Themendiskussionen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus statt. Hier muß der Frage nachgegangen werden, welche Präsentation wohl angemessen war, damit jeder Schüler in seinen Kompetenzen und seinen kreativen Bedürfnissen in den jeweiligen Lernsituationen der Aufgabenstellung gerecht wurde. Dabei galt es, Fragen aufzuwerfen, Aufgabenstellungen vorzunehmen und produktive Ideen herauszufordern.

4.3.6 Die Planung des Unterrichts

Reichwein setzt voraus, daß für die individuellen Lernprozesse ein gewisser Spielraum jeweils geleistet wird, der auch außerschulische Erlebnisse sowie die Eigenaktivität der Schüler einschließt. Der Idealfall wäre, so äußert sich Reichwein, wenn sich die Unterrichtsinhalte aus den Anlässen des kindlichen Lebens den "Beobachtungen und Erfahrungen des Kindes ergeben" (Reichwein 1964, S. 61). Eine Schüleridee wie z. B. der Bau eines Gewächshauses ist ein Anlaß, den der Lehrer prüfen und gegebenenfalls in den Unterricht integrieren kann. Reichwein spricht sich jedoch gegen einen plan- und ziellosen Unterricht aus.

"Das Wort "Gelegenheitsunterricht" sollten wir ruhig streichen, denn es handelt sich immer um einen streng geplanten, gewissenhaft durchgeführten und immer an Gegenstände gebundenen Unterricht, der gar nichts mit minderwertiger Gelegenheitsarbeit zu tun haben darf. Und daß er sich aus lebendigen Gelegenheiten ergibt, macht seine Fruchtbarkeit aus, soll aber nicht bedeuten, daß er "improvisiert" werde" (Reichwein 1964, S. 120).

Aus diesem Zitat geht hervor, daß Reichwein die Planung des Unterrichts nicht nur aus den jeweiligen Situationen improvisiert hat. Sie ist immer an eine Thematik gebunden, die ohne weiteres aus einer Idee der Schüler stammen kann.

Eine der wichtigsten Aufgaben des Planens ist die Abwägung, ob eine bestimmte Werkarbeit von den Schülern auch wirklich zu leisten ist. Man kann nicht erwarten, daß

Schüler ein Modell in Pappe oder Papier bauen, wenn sie über die einfachen Schneide- und Faltentechnik nicht verfügen. Die noch so simple Aufgabe: "Falte dieses Blatt Papier" bleibt dem Siebenjährigen "leer", weil sie ihm abstrakt erscheint (Reichwein 1964, S. 31). Das Gegenständliche bleibt ihm also verborgen. Plant der Erzieher, aber Dächer aus Papier zu bauen, "dann ist zugleich der sachliche, ins Bild verdichtete Reiz gegeben, und in der Mehrzahl (Dächer!) liegt sogar die Möglichkeit des Spiels. Dächer, mit denen man spielen kann! Das in der Wirklichkeit gegebene Modell, das Dach, ist vorstellbar. Und diese Vorstellung diktiert den Händen das Verfahren" (ebenda). Eine Aufgabe, wo der Gegenstand durch Sehen erfaßt werden kann, ist für einen jüngeren Schüler schon eine erreichbare Zielvorstellung. Reichwein hat in Beispielen dargelegt, wie der Schulanfänger spielerisch zum "Werkschaffen" geleitet wird. "Wir geben dem Kind vom ersten Tag an Raum für dieses gestaltende Spiel. Es erlebt geradezu den Einzug in die jugendliche Gemeinschaft, wie in eine neue Welt, in der es nun gestalten darf. Zum erstenmal steht es unter dem Eindruck, daß es sich nicht selbst seinen Spielraum schafft, sondern daß er ihm ausdrücklich gegeben wird: du darfst!" (Reichwein 1964, S. 73). Der Erzieher sorgt dafür, daß der Spielraum zum spielenden Gestalten und zum spielenden Schaffen wird.

Jeder Anstoß und Anlaß, der vom Schüler in das Unterrichtssystem eingebracht wird, ist vom Erzieher zu lenken. Er kann Begegnungen mit Dingen schaffen und sie in den "Erfahrungskreis" des Kindes einfügen. Ebenso wie der Anstoß täglich gegeben ist, ist der Anlaß eine ebenso gelegene Möglichkeit, ein Werk zu planen. Jede Gelegenheit, sei es eine gute Wetterperiode, die zum Bau eines Gewächshauses auffordert, sei es das Mitwirken und Mitgestalten von Festen und Feiern, sollte vom Erzieher aufgegriffen und umgesetzt werden. Jede solcher "Gelegenheiten" wie Einfall, Anstoß und Anlaß sind aber nur Startlinien für ein planvolles Unterrichtsgeschehen (vgl. Reichwein 1964, S. 120).

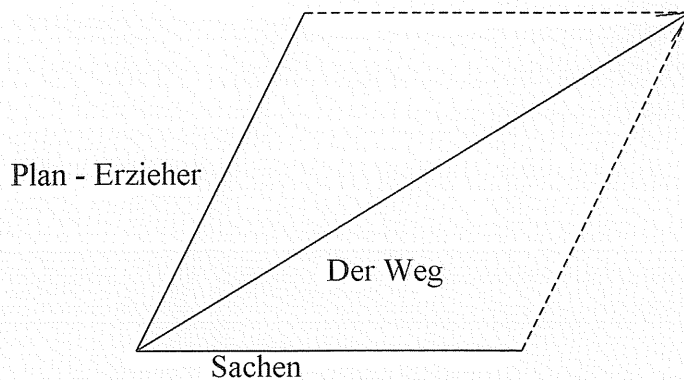
4.3.7 Die Methode

Der von Reichwein selbst zusammengefaßte "Weg" der Erziehung führt ihn "immer wieder über diese großen Vorhaben" (Reichwein 1964, S. 56). Es ist kein üblicher Weg der unterrichtlichen Arbeit, sondern aus der Notsituation einer ländlichen Schulgemeinschaft heraus, in der alle Altersstufen im gemeinsamen Unterricht zusammengeschlossen sind. Die Methode wird vom Kinde und seiner "Sache" her bestimmt. Das Kind hat täglich mit Gegenständen zu tun. Diese Erfahrungswerte nutzt Reichwein für sein Unterrichtsvorgehen. "Unterricht im üblichen Sinne stellt also einen

der Wege unserer Erziehung dar. Es ist der Weg, dessen Marksteine die Sachen sind, denen das Kind begegnet und die die Aufgaben enthalten, die es bewältigen soll" (Reichwein 1964, S. 54).

Ein Erziehungsinstrument für die Vielschichtigkeit der individuellen Kinder zu entwickeln, verlangt von einem Erzieher eine große Beobachtungsgabe und eine tiefgreifende Einfühlsamkeit. Es muß der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Entwicklung des einzelnen Kindes fortgeschritten ist und wo es in das Gesamtgefüge des Unterrichtsprozesses integriert werden kann. Diese nicht einfache Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe vergleicht Reichwein mit der Kunst eines Orgelspielers. Der Erzieher muß als Künstler die Eigenschaft besitzen, handwerklich geschult zu sein, Gestaltungsfähigkeiten zu besitzen und das Instrument der Übertragung zu beherrschen (vgl. Reichwein 1964, S. 54).

Von einem einheitlichen Gepräge einer Methode kann also bei Reichwein keine Rede sein. Er hat aber durch Beispiele und Bilder Möglichkeiten verdeutlicht. Anhand eines "Parallelogramms von Kräften" hat er den Weg der erziehenden Gemeinschaftsarbeit zusammengefaßt:



Parallelogramm von Kräften (Reichwein, 1964, S. 61)

Die Sachen beziehen sich auf die Aufgabenstellung und Inhalte der Vorhaben, die sich aus der Beobachtung und Erfahrung der Lebenswelt des Kindes ergeben. Demgegenüber hat der planende Erzieher für die Gesamtausrichtung des Vorhabens Sorge zu tragen, insbesondere für die Herstellung der inneren Ordnung.

Während die Sache die Aufgaben und Wege des Einzelvorhabens bestimmt, ist der Erzieher für das Gesamtvorhaben verantwortlich. Nur er alleine hat das Ganze im Blickfeld. Deshalb fordert er täglich Rechenschaft von den einzelnen Gruppen, damit er evtl. Abweichungen vornehmen kann, denn das Gesamtthema für alle Gruppen muß

gesichert sein. Was Reichwein mit der Absicherung eines Gesamtthemas bezweckt, tut er im folgenden Beispiel kund.

Zehn- bis Vierzehnjährige sind mit der farbigen Gestaltung eines Reliefs der heimatlichen Landschaft beschäftigt, "die sich an den Beststellungsplan von 1937 hält. (Hafer: goldgelb, Roggen: graugelb, Kartoffel: dunkelgrün, Lupinen: mittelgrün usw.)" (Reichwein 1964, S. 55). Anschließend sollen die zwölf- bis vierzehnjährigen Schüler an diesem Vorhaben Flächenberechnungen vornehmen. Gleichzeitig sind die Zehn- bis Dreizehnjährigen mit den Vorjahresvergleichszahlen beschäftigt, damit der Frage nach den Ertragssteigerungen nachgegangen werden kann. Den acht- und neunjährigen Schülern fällt die Aufgabe der Zubringerdienste zu, während die Siebenjährigen in diesem Zusammenhang mit ihren Zeichnungen und Gestalten einen Beitrag leisten.

Mit diesem Beispiel kann sicherlich verdeutlicht werden, wie Einzelvorhaben sich zu einem Ganzen erschließen, wenn alle Beiträge der Schüler zusammenfließen. Die Methode führt also immer wieder über kleine Einzelgruppenarbeiten, an denen alle Schüler beschäftigt werden, hin zum Gesamtvorhaben.

Zusammenfassung

Die äußeren Bedingungen der ärmlichen familiären Verhältnisse der Schulkinder in Tiefensee erschwerten ebenso das Schulleben wie auch das Fehlen von schulischen Hilfsmitteln. Reichwein war also zunächst als Organisator gefragt, der mit einem Minimum an verfügbaren Mitteln das Schulleben beflügelte.

In der Selbständigkeitsverwirklichung der Schüler sah Reichwein einen Erziehungsansatz. Dazu gehörten nicht nur Könnens-Grundlagen, sondern auch sittliche Verhaltensweisen. Reichweins pädagogische Überlegungen gingen von der Wirklichkeitserfahrung also vom Kinde aus. Sein pädagogisches Ziel war, die Kreativität des Kindes weiterzuentwickeln.

Reichwein plante vorwiegend das Unterrichtsgeschehen. Aber ebenso entstand aus einem spontanen Anlaß heraus ein Unterrichts-Vorhaben. Der Inhalt des Lehrplanes setzte sich aus den individuellen Bedürfnissen der Schüler zusammen. Der Kenntnisstand der Schüler wurde überprüft und den Aufgabenstellungen angepaßt. Reichwein setzte stets die direkte Lenkung des Unterrichtsgeschehens voraus. Jeder Anstoß oder Anlaß, der von

den Schülern in das Unterrichtsgeschehen eingebracht wurde, wurde von ihm gedeutet. Seine drei pädagogischen Prinzipien waren demnach: Die Ausrichtung des Lehrplanes nach den individuellen Bedürfnissen, die Überprüfung der Vorkenntnisse der Schüler und die Lenkung des Unterrichtsprozesses durch Deutung.

4.3.8 Das Vorhaben

Adolf Reichwein praktizierte insbesondere die Vorhabenpädagogik, die schon von Otto Haase und Johannes Kretschmann vertreten wurde. Allerdings bezog sich keiner dieser Vertreter auf die amerikanische Projektpädagogik von John Dewey und William Heard Kilpatrick.

4.3.8.1 Definition und Differenzierung des Vorhabens von Haase, Kretschmann und Reichwein

Otto Haase

Der Begriff des Vorhabens wurde durch Otto Haase bekannt. Er bedauerte den Funktionsverlust der Volksschule und strebte eine Erneuerung an. Das Vorhaben soll neben Training der Kulturtechniken und dem freien Gesamtunterricht, bei dem das "organische Wachsen des kindlichen Geistes in die Welt des Seins methodisch unterstützt wird, durch Schulung und Zucht im Denken und Sprechen" die Grundschule gestalten (Odenbach 1974, S. 132). Die Schüler sollen etwas tun und Ernstsituationen entstehen lassen.

An die Vorhaben knüpft Haase folgende Bedingungen:

1. Es muß ein Werk vorliegen, daß das Kind aus eigenem Willen und Bedürfnis gestaltet und dem Lebensraum des Kindes angepaßt wird.
2. Der Lehrer ist für die Interessensfindung und Durchführbarkeit des Planes verantwortlich.
3. Nur sachliche, von der Planung geforderte Unterrichtsfächer werden einbezogen.
4. Alle Erlebnisse und vorgefundene Gegebenheiten können zum Gegenstand eines Vorhabens gemacht werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß "in jedem Falle die

Vollendung eines vorweisbaren Werkes angestrebt werden" muß (Odenbach 1974, S. 133).

Johannes Kretschmann

Auch Kretschmann praktiziert den freien Gesamtunterricht. Um dies möglich zu machen, werden ca. zwei bis drei festgelegte Planstunden zu Gesamtunterrichtsstunden umgewandelt. "Ganz allgemein", so Kretschmann, "bewirkt der Gesamtunterricht, daß die Schüler ihre Erlebnisse außerhalb der Schule nachhaltig gestalten. Sie verweilen mit Interesse bei Dingen, an denen sie sonst mit gleichgültigem Blick vorübergingen" (Kretschmann 1948, S. 15). Dieses Gestalten von Vorhaben, die sich aus Schulleben und Unterricht ergeben, weist einen praktischen Bezug auf. "Unterrichtlich geht es bei der Vorhabengestaltung unausgesprochen um die Inhalte der Lehrfächer; der erzieherische Gewinn liegt in der kameradschaftlichen Hingabe an das gemeinsame Werk" (Kretschmann 1948, S. 164) oder, wie es Kretschmann formuliert, "Sich-noch-etwas-Vornehmen im Anschluß an den Gesamtunterricht" (Kretschmann 1948, S. 127).

Adolf Reichwein

Reichwein definiert das Vorhaben als eine "Arbeitsform des erziehenden Unterrichts" (Reichwein 1964, S. 22).

Reichwein umfaßt in seinen Schriften "Schaffendes Schulvolk" die Erziehungsarbeit, "Erziehung und Kind als lebendige Einheit: als schaffende Gruppe, als Gemeinschaft" (Reichwein, 1964, S. 17). Anstatt Individuum wird die "Gemeinschaft" hervorgehoben. Erziehung wird getragen von ihrer Eigenständigkeit, die vom Kind stammt und zeitgebunden ist. "Sie beugt sich den Notwendigkeiten, die dem Volk als politische in jedem Jahrhundert seines Schicksals neu aufgegeben werden" (ebenda). Die Werte werden stets durch Tätigsein erprobt. Reichweins Grundsatz seiner Erziehung ist eine Gemeinschafts- und Volkserziehung. "Sie münden ineinander ... in das "Leben des Volkes" (Reichwein 1964, S. 20). Die erzieherische Übung der Bereitschaft wird gefordert. Reichweins Vorhaben steht im Kontext dieser Vorgaben, für die folgende Aspekte gelten:

- Zusammenfügen von Einzelwissen zu einem Ganzen,
- Aufbauen und Ordnen aller Wissenswerke,
- Schaffung von Könnensbewußtsein durch eine Reihe von Arbeitserfolgen, Gemeinsame Erarbeitung eines Vorhabens,
- Erzielung von sozialen und charakterlichen Werten durch gemeinsames Handeln.

Pütt stellt die Strukturmomente des Vorhabens von Reichwein zusammen. Bei Reichwein findet er die Definitionen "Planbarkeit, Ernstcharakter, Hingabe an das Werk, Vollendungswille" bestätigt (Pütt 1978, S. 61 f.).

Suin de Boutemard hebt bei Reichwein die "Sozialerziehung der Volksgemeinschaft zum didaktischen und methodischen Ordnungsprinzip des Vorhabens" heraus (Suin de Boutemard 1975, S. 38).

Fricke definiert Reichweins Vorhaben als ein "ausgezeichnetes Mittel zur sozialen Integration des einzelnen in die Erziehungsgemeinschaft" (Fricke 1974, S. 256).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Haases und Kretschmanns Vorhaben sich aus den Bedürfnissen ungelöster Fragen und Probleme der Schüler im Zusammenhang mit dem Gesamtunterricht entwickeln. Bei Kretschmann versteht man im Gegensatz zu Haase, daß im Laufe des Unterrichtsjahres für eine gewisse Zeit der Schulunterricht durch ein Vorhaben ersetzt wird. Dieses soll aber "um seiner selbst willen" durchgeführt werden. Demgegenüber sieht Reichwein im Vorhaben eine "Arbeitsform des erziehenden Unterrichtsprozesses" (Reichwein 1967, S. 22). Seine Vorhaben entstehen aus den unterschiedlichsten Anlässen heraus und sind nicht zweckgebunden.

4.3.8.2 Ansätze von Theorien des Vorhabens

Reichwein hat im Gegensatz zu John Dewey keine philosophischen Theorien wie die der Erfahrung oder des Denkens herausgestellt. Seine Theorien sind aus den gegebenen Situationen und Begegnungen entstanden und sind nur Ansätze eines pädagogischen Schulprozesses. Wenn bei Reichwein über eine "Theorie des Interesses" berichtet wird, dann ist damit eine Zielvorstellung verbunden, in der sich der Schüler bewußt mit seiner ganzen positiven Gefühlseinstellung auf das Unterrichtsgeschehen einläßt.

Ebenso wird der "Theorie der unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit" große Beachtung geschenkt (Wittenbruch 1981, S. 147). Dazu werden Arbeitsabläufe wie die Auswahl und Repräsentation von Stoffen aufgezeigt, die für die Schüler einen Bezug zur Wirklichkeit darstellen.

"Theorie des Interesses"

Die pädagogische "Interessentheorie" ist ein Ansatz von Reichweins Vorhaben. Für Reichwein ist das "kindliche Interesse Voraussetzung, Wegbegleiter und Ziel von Erziehung und Unterricht" (Wittenbruch 1981, S. 146). Reichwein verknüpft die Eigenständigkeit, die nur mit "Wille" und Antrieb zu erreichen ist, mit der "Theorie des Interesses", die bei Rousseau ihren Anfang nahm und bis in die Gegenwart Bestand hat.

Nach Schiefele kann von einer "Theorie des Interesses" nur dann die Rede sein, wenn man sich bewußt und reflexiv auf Wirklichkeitsbereiche einläßt. Die "positive Gefühlseinstellung", durch die Teilnahme an Geschehnissen und Lebenswelt wissend mitgewirkt zu haben, ist eine Zielvorstellung, in der sich die Eigenständigkeit eines Schülers entwickeln kann (vgl. Schiefele 1979, S. 17 ff.).

In diesem Zusammenhang widerlegt Reichwein sein Konzept des allgemeinen Gelegenheitsunterrichts. Unterrichtsvorhaben entstehen aus den "Begegnungen mit Gegenständen" oder einem "glücklichen Einfall des Kindes", durch den Impulse freigesetzt werden. Sie fließen in "einen streng geplanten, gewissenhaft durchgeführten und immer an Gegenständen gebundenen Unterricht" ein (Reichwein 1964, S. 120).

Die Theorie der "Darstellung von Wirklichkeit"

Für die Begegnung des Kindes mit der Wirklichkeit zeigt Reichwein erprobte Begegnungsabläufe auf, die laut Wittenbruch auf eine "Theorie der unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit und ihrer bildenden Wirkung auf den jungen Menschen hinauslaufen" (Reichwein 1981, S. 147). Im folgenden werden sie unter den Gesichtspunkt der Auswahl und Repräsentation der im Vorhaben eingebrachten Stoffe analysiert, die Bezugspunkte von "Wirklichkeit" herstellen und für die Schüler von großer Bedeutung sind.

Die Auswahl der Stoffe erfolgt bei Reichwein nach einem "knappen Kanon klassischer Fälle" (Reichwein 1964, S. 52). Als klassisch bezeichnet Reichwein:

- "Einfache, einsichtige, anschauliche Fälle" zu finden, die von der Anstrengung konstruktiver Kräfte durchdrungen und am Modell zu praktizieren sind. Dadurch werden "die Strukturen des natürlichen Seins ... zu Sinnbildern unseres eigenen menschlichen Seins" (Reichwein 1964, S. 49).

- Handlungsfelder, "die geistig erfüllt" sind "von der Gestalt des schaffenden Menschen, der durch Leistung, geschultes Können, soziale Ordnung seiner Willenskräfte in und über der vorgegebenen Natur sein eigenes Reich schafft" (Reichwein 1964, S. 53). Diese Felder, die zu einer Gemeinschaft auffordern, setzen Impulse für pädagogische Könnensgrundlagen.

Die Repräsentation der Stoffe ist ebenso wie die Auswahl der Stoffe für Reichwein vordergründig.

- Geplante oder zufällige Begegnungssituationen sollen den Gegenstand für den Schüler sichtbar machen.
- Die Anschauung fordert zum eigenständigen Gestalten auf.

Die Welt der Dinge erlebt der Schüler als die Realität. Das Wahrgenommene ist dem Schüler nicht fremd, sondern der "eigenen inneren Anlage gemäß" (Wittenbruch 1981, S. 148). Daher ist er in der Lage, das Angeschauten zu verarbeiten und wahrzunehmen.

4.3.8.3 Vorhaben-Unterrichtsmethode, Begegnung mit der Wirklichkeit

Die Methode des Vorhabens ist eine sinnvolle Hilfe, um die Begegnung mit der Wirklichkeit pädagogisch zu gestalten. Unter "Wirklichkeit" wird "sowohl die räumlich nahe Umwelt als auch die entferntere Wirklichkeit, die Sprache und das Bild als Kündler benötigt", verstanden (Wittenbruch 1981, S. 152). Dem Schüler ist die Aufnahme des Neuen zu ermöglichen, ohne daß sich der Erzieher erklärend vordrängt. Nachdem "alle Möglichkeiten der unmittelbaren Dingerfahrung" erschöpft sind, wird die "Begegnung mit Wort und Bild" hergestellt (Reichwein 1967, S. 26). Unterrichtsmedien werden zum ergänzenden Mittel der Erziehung. Erst nachdem der Schüler das Unmittelbare in sich aufgenommen hat, setzt die Arbeit des Lehrers ein, der die Eindrücke deutet, ordnet und in das Bewußtsein des Schülers einbindet. Der Lehrer hat stets darauf zu achten, daß die Schüler in der Lage sind, die von ihm geforderten Leistungen zu erbringen. Wenn wie bei Reichwein ein Dach gebaut werden soll, muß er die Schüler mit der Vorstellung des Dachbaues vertraut machen. "Und diese Vorstellung diktiert den Händen das Verfahren" (Reichwein 1964, S. 31). Der Lehrer muß überprüfen, ob die einfachen Grundkenntnisse, die für den Dachbau benötigt werden, beim Schüler vorhanden sind.

In einer Landschule kann die Methode, die in ihrer Unterrichtsaufgabe verzweigt ist, nicht so dargelegt werden wie das Einzelvorhaben etwa des Rechenunterrichts im sechsten Schuljahr einer gegliederten Stadtschule. "Eine bis ins einzelne gehende Unterrichtslehre" ist nicht gegeben (Reichwein 1964, S. 54 f.). Dem Schüler kann aber anhand von Beispielen und Medien deutlich gemacht werden, welche methodische Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Weiter muß der Lehrer die Fragen, die dem Schüler durch neue Anstöße und Erfahrungen begegnen, beantworten.

Das Gespräch des Kindes mit seiner Umwelt darf nicht abreißen. Ebenso muß der Lehrer die Vorgänge der Schüler, "das Wechseln und Wandern der Achtsamkeit durch alle Schichten des kindlichen Daseins vom Sinnlichen ins Geistige", das Erfassen seiner neuen Umwelt in den unterschiedlichsten Altersstufen, genau kennen wie aus dem vorgegebenen Beispiel vom Fliegen (Reichwein 1964, S. 134 f.). Dieses alles sind Vorbedingungen, um im Vorhaben die Begegnung mit der Wirklichkeit herzustellen.

Anordnung der Stoffe

Die "Wirklichkeit als ein Sinngefüge" ist die methodische, gedankliche Voraussetzung für die Anordnung der Stoffe im Vorhaben, was am Beispiel "Afrika" ersichtlich wird (Wittenbruch 1981, S. 153).

Im Vorhaben "Afrika" sind eine Menge von Arbeiten und Ergebnissen aus unterschiedlichen Unterrichtsprozessen eingefügt. Damit wird die Gewähr für Vorarbeiten, die das Fliegen betrifft, geleistet. Der Bau eines Heimatreliefs wirft die Frage auf: Wie wird unsere Heimat aus der Perspektive des Fliegers gesehen? Es werden Vergleiche mit der Vogellinie und dem Liniennetz des Luftverkehrs hergestellt. Durch die Ergänzung von Reliefarbeiten werden "Reliefdarstellungen" von deutschen Landschaften gesammelt, die das Bild der "Landschaftscharaktere" kennzeichnen. Aus diesen bildlichen "Reliefdarstellungen deutscher Landschaften" wird aus dem Einzelnen ein Ganzes (Reichwein 1964, S. 81). Geschichtliche Kulturstätten werden zur Stadtgeschichte. Bauten aus der Renaissance und Barockzeit werden Zeugen eines starken wirtschaftlichen Wachstums. Industrielle Siedlungsformen und dörfliche, ärmliche Häuserreihen werden mit afrikanischen Negersiedlungen, aber auch mit hochentwickelten internationalen Dorfanlagen verglichen. Die Zusammenhänge des Klimas werden aus den Beobachtungen der Natur erkundet und mit den Wettervorhersagen verglichen. Aus all diesen diversen Zubringerdiensten und aus den unterschiedlichsten Ansätzen und Einzelvorhaben wird schließlich ein

großes Gesamtvorhaben gestaltet wie aus dem vorgegeben Beispiel vom Fliegen (vgl. Reichwein 1964, S. 84 f.).

Was hier am Beispiel Afrika aufgezeigt wird, hat Reichwein bis in die Gegenwart hinein dargelegt. Für ihn ist das Beispiel Afrika ein Knotenpunkt für Sammelbegriffe, die sich zu einem Wissensgefüge zusammenschließen.

Reichwein vergleicht das Gefüge im Vorhaben mit einem "Kristall", an dem die Flächen sich so aufeinander beziehen, daß es dem Schüler jene "Lehrgehalte" vermittelt, "die dem Aufbau eines durch Einsicht erhellten und von eigener Verantwortung erhöhten Lebens dienlich sind" (Reichwein 1964, S. 145).

Für Reichwein gibt es keine festgesetzten Ordnungsregeln wie bei einem traditionellen Lehrplan.

4.3.8.4 Das Planen und Ordnen

Das Planen eines Vorhabens ist ein Vorgang, der spontan vorgenommen oder geplant in Angriff genommen werden kann. Beide Fälle hat Reichwein in der Praxis durchgeführt.

Schüler und Lehrer können gleichrangig an der Planung beteiligt sein. Eine echte Planung geht aus einer Motivation hervor. Zunächst muß eine Thematik vorhanden sein, die zu einem Handeln auffordert. Dieses Handeln kann aus einem Anstoß oder einer Anregung entstehen, aber es muß an Voraussetzungen und Bedingungen anknüpfen, von denen das zu lösende Problem abhängig ist. Die sachliche Auseinandersetzung innerhalb einer Gruppe, die Suche nach Informationen und die Beurteilung sowie Bewertung der Sachlage geben der Gruppe weitere Fragen auf. Die Hypothesenbildung und ihre Umsetzung sind notwendig, um die Problemlösung herbeizuführen. Ein in Angriff genommenes Vorhaben ist nach Reichwein immer fertig zu stellen, selbst wenn es Tage oder Wochen in Anspruch nimmt.

In der Landprovinz Tiefensee ist der Unterricht auf ein festes naturkundliches Fundament aufgebaut. Das Ordnen der unterschiedlichen Vorhaben wird durch die Jahreszeiten bestimmt, die in eine Sommer- und eine Winterzeit aufgeteilt wird. Die Sommerzeit ist für die Vorhaben im Freien vorgesehen.

Im Frühling wird mit dem Säen- und Pflanzenvorhaben im Schulgarten begonnen, deren Keimen und Wachsen einer ständigen Beobachtung und Aufmerksamkeit bedürfen. Alle diese Aktivitäten sind mit genügend Fragestellungen verbunden. "Die Beobachtung der Wildpflanzen, insbesondere der Unkräuter, führt zu der Unterscheidung von Wild- und Kulturpflanzen. Durch die eigenen Pflanzenversuche stoßen wir dann zu den ersten Fragen der Pflege und Züchtung, der pflanzlichen Lebensgemeinschaften unter sich und mit dem Menschen" (Reichwein 1964, S. 48). Weitere Fragen und Antworten über Pflege und Züchtung der Tierwelt bis zur Beschaffenheit, ihre Lebensgewohnheiten und den Umgang mit Tieren und Pflanzen bedingen sich wechselseitig.

Anders als im Sommer sieht die Vorhabengestaltung im Winter aus. Durch die stürmischen und nebligen Herbst- und Wintertage werden die Vorhaben in das Innere der Schule verlegt. Selbstverständlich werden die im Sommer gestarteten naturkundlichen Versuchsreihen während der Wintermonate fortgesetzt, aber mit anderen Schwerpunkten. "Vom Menschen aus erweitert sich auch der Blick in die Erdkunde der außerdeutschen Bereiche, je nach dem Stand der Arbeit werden Europa, Amerika, Afrika oder Asien in die Betrachtung einbezogen" (Reichwein 1964, S. 52). Am Beispiel "Afrika" wird klar erkenntlich, wie Reichwein die Erdverbundenheit mit der Geschichte koppelt. Selbst alleine die überlieferten Quellen genügen ihm nicht, um die Schüler mit dem Vergangenen vertraut zu machen. Zur Vertiefung der geschichtlichen Betrachtung schließt Reichwein Besuche des Heimatmuseums und gewerblicher Betriebe ein, die mit einer konkreten Nacharbeitung einhergehen.

4.3.8.5 Praxisbeispiel "Gewächshaus"

"Das Haus ist nun aus Stein und Glas,
Genau nach Winkel und nach Maß,
Von uns erbaut - doch ohne Meister
Ging es beim nächsten Sturm koppheister.
Drei Meister haben uns geführt,
Drum ihnen unser Dank gebührt:
Der Maurer und der Zimmermann,
Die führten uns im Handwerk an.
Doch nutzt das beste Handwerk nicht,
Wenn es am Willen uns gebricht:
Der Schulmeister gab Mut zum Plan

Bis auch der letzte Schlag getan!
 Jetzt wollen wir alle Kuchen essen,
 Das Kaffeetrinken nicht vergessen!" (Reichwein 1964, S. 66)

Mit diesen Reimen verabschiedeten sich die Schüler von dem fertiggestellten Vorhaben und spendeten damit gleichzeitig ihren Dank an die Handwerksmeister.

Lange hegten die Schüler schon den Wunsch, ein Gewächshaus für Unterrichtszwecke zu bauen. Eines Tages ergab sich die Gelegenheit, als ein Schornstein aus einer alten Ziegelei gesprengt wurde. In Gemeinschaftsarbeit wurden Steine aus den Trümmern geschlagen und in den Schulgarten "gekarrt". Der erste Spatenstich folgte. "Mit dem Ausschachten, vier mal sechs Meter, konnte einstweilen begonnen werden" (Reichwein 1964, S. 63). Aber schon beim Ausschachten traten eine Reihe von mathematischen Fragen auf, bedingt durch Messungen und Flächenberechnungen. Hinzu kamen Fragen über die Struktur sowie über die Problematik von Baustoffen und Grundwasser. Die extra für dieses Projekt hinzugezogenen Handwerker aus der Umgebung konnten mit Sachverstand und Fachwissen Abhilfe schaffen. Dadurch wurde der Lehrer nicht in die Rolle eines "Alleskönners" gedrängt. "Auch dieses gehört zu den Grundsätzen einer wahrhaftigen Erziehung, daß das Kind den Erzieher selbst als Fragenden erlebt" (Reichwein 1964, S. 64). Das Sachliche wurde ebenfalls mit dem Nützlichen verbunden. So entstand aus einer abgetragenen Sandschicht eine nützliche Sandkiste. Fachexperten und junge sowie ältere Schüler standen für weitere Facharbeiten und Zubringerdienste zur Verfügung. Vorgefundene Türen auf einem Dachboden mußten in einen passenden Rahmen konstruiert werden. Das Zusammentragen von Glasresten für das ausgedachte Glasdach war ein zusätzlicher Arbeitsvorgang, der von den Schülern selbst vorgenommen wurde. Mit der Beschaffung und Wiederverwendung von alten Fenstern konnten alle Beschäftigten die Sparsamkeit unter Beweis stellen. Alle an dem Vorhaben Beteiligten erfüllten die weiteren Anforderungen: "Peinliche Genauigkeit, beständige Überprüfung mit Lot und Wasserwaage, sparsamer Umgang mit dem Rohstoff Mörtel, Rücksicht und Geschicklichkeit bei der Verwendung des brüchigen Altmaterials" (ebenda). All diese Aktivitäten zeugen von Tugenden wie Sparsamkeit, Tüchtigkeit, Ausdauer und Gemeinschaftssinn.

Während der Arbeitsdurchführung des Vorhabens wurden die Schüler immer aufs Neue mit Problemen konfrontiert, die zum Nachdenken herausforderten und zu "fachspezifischen Exkursen" Anlaß gaben. Dabei wurde die Thematik der Architektur, das Herstellen von Vergleichen zwischen verschiedenen Epochen sowie geschichtliche

Details den Schülern näher gebracht. Neben Filmvorführungen konnte eine Reihe von auserlesenen Schriften und Bildmaterial als Anschauungsmaterial dienen. Somit gelang dem Schüler, neben der praktischen Tätigkeit das formale Grundwissen in einem Bild zu festigen, das sich somit zu einem Ganzen verdichtete. Ein solches geschaffenes Werk, von den Schülern selbst gestaltet und erlebt, erschloß neue Quellen für weiteres Schaffen.

4.3.8.6 Das Vorhaben als Mittel zur sozialen Integration

Um die soziale Integration in Reichweins Vorhaben deutlich zu machen, müssen wesentliche Merkmale der Vorhabengestaltung Reichweins herausgearbeitet werden. Zu den treffendsten Merkmalen gehören:

- Ernstsituation im Schulleben
- Die Gruppe als soziales Erprobungsfeld.

Ernstsituation im Schulleben

Eine Ernstsituation im Vorhaben ist dann gegeben, "wenn es gilt, eine Arbeit, die an sich Freude macht, zu vollenden oder ein Ziel kämpfend zu erreichen" (Odenbach 1974, S. 132). In all seinen Vorhaben weist Reichwein immer wieder auf die Ernstsituation hin. Stets hebt er hervor: "Das Spiel kann "abgebrochen" werden, ja es gehört zu seinem Wesen, daß es einmal "aus" ist. Das Werk aber will "vollendet" werden und einmal "fertig" sein. Es verträgt sich nicht mit einem ernstem Werkschaffen, eine Sache unfertig liegenzulassen" (Reichwein 1964, S. 30). Für Reichwein ist also von großer Wichtigkeit, daß ein Vorhaben nicht nur angefangen, sondern auch zu Ende geführt wird.

Die Gruppe als soziales Erprobungsfeld

Die Gruppe spielt für die Erarbeitung eines Vorhabens laut Fricke in dreifacher Hinsicht eine bedeutende Rolle:

- Die Gruppe als ein kooperatives Arbeitsfeld
- Die Gruppe als ein soziales Erprobungsfeld
- Der Gruppenunterricht in seiner psychischen Bedeutung

Die Gruppe als ein kooperatives Arbeitsfeld

Reichweins Vorhaben ist für den einzelnen eine großartige Möglichkeit im Rahmen einer Gemeinschaft "produktiv zusammenzuarbeiten" (Fricke 1981, S. 113). Er zeigt auf, wie einzelne durch ihre "persönliche Einordnung in einen sachlichen Aufgabenkreis" zur Vollendung des Werkes beitragen (Reichwein 1964, S. 25). In einem derartigen Vorhaben wird dem Schüler nochmals deutlich gemacht, was ihm in der Familie schon vorgelebt wurde, daß eine solche Gemeinschaft sozial ist und auf arbeitsteiliger Leistung beruht. Dabei muß der einzelne Schüler feststellen, daß sein individueller Einsatz nicht nur der Gemeinschaft zugute kommt, sondern auch ihm selbst. In diesem Zusammenhang argumentiert Reichwein: "Es wird zur bewährten Sitte, sich dem Gruppengeist unterzuordnen. Die wie Pech und Schwefel verschweißte Gruppe erweist sich als schlagfertig. Der ihr von den einzelnen geleistete Dienst wird diesen doppelt zurückgegeben" (Reichwein 1964, S. 27).

Zu den wichtigsten Aspekten der Gemeinschaftsleistung zählt Reichwein auch den Wetteifer, der sich untereinander in der Gruppe als Höchstform des Einsatzes erweist. Dieser Wetteifer in der Gruppe wird von ihm bewußt produziert, um einerseits die individuelle Arbeitsenergie zu steigern, andererseits ist der Wetteifer ein Mittel zur Erziehung einer Leistungspyramide. In diesem Wettkampf steigert der Schüler sein Können, wächst daran und eifert "um den Sieg". Derjenige, der dem Kampf unterliegt, "soll nicht gedemütigt werden". Der "Sieger aber gewinnt Achtung, weil er überlegenes Können bewies und zur Nacheiferung antrieb" (Reichwein 1964, S. 25).

Die Gruppe als ein soziales Erprobungsfeld

Reichwein verfolgt durch die Gruppendynamik das Einüben von sozialen Verhaltensweisen. Diese stehen im direkten Zusammenhang mit der Gemeinschaftsarbeit. Es würde eine "Verflachung kindlicher Lebensvorgänge bedeuten", wenn der Erwachsene nur durch Argumentationen das Kind sozial erziehen wolle (Reichwein 1964, S. 27). Diese Aussage wäre falsch. Vielmehr sollte das soziale Verhalten des Kindes durch eigenes Handeln erfahren und erlebt werden. Diese Möglichkeit, in einer Ernstsituation soziales Verhalten zu erlernen, zeigt sich bei Reichwein im Zusammenhang mit Wetteiferstreit, der sich aus dem Wettkampf in einer Gemeinschaft ergibt. Hier hat jeder Schüler die Möglichkeit, jedem einzelnen, dem Verlierer und dem Gewinner, mit Fairneß zu begegnen, um das soziale Verhalten zu wecken und zu fördern. Reichwein fordert stets Offenheit in einer Gemeinschaft. Peinliche Geheimnisse und Hinterhältigkeiten müssen in der Gruppe offen diskutiert werden .

Eine weitere soziale Haltung dem Mitschüler gegenüber ist für Reichwein der sogenannte "Helferdienst" (Fricke 1981, S. 115). Die Struktur einer einklassigen Landschule wie bei Reichwein ist für solche Helfersysteme besonders geeignet. Reichwein hat wiederholt in seinen Schriften "Schaffendes Schulvolk" darauf hingewiesen, wie sich die leistungsstarken Schüler den leistungsschwachen und die älteren den jüngeren Schülern annehmen.

Auch die großen Schulfahrten, die Reichwein mit seinen Schülern nach Ostpreußen und Schleswig-Holstein unternahm, hat Wolfgang Brezinska als "eine Probe der sozialen Reife" bezeichnet (Brezinska 1971, Sp. 1264).

Reichwein erkennt ebenso wie Hermann Lietz in den Schulreisen den sozialorientierten Erziehungsaspekt. In diesem Zusammenhang schreibt Reichwein: "Fahrterleben erzieht. ... Die Fahrt ist die große - leider, möchte ich sagen, einzige - Gelegenheit, wo die Gruppe ganz auf sich selbst gestellt, auf ihr Können allein angewiesen ist. ... abgeschnitten vom Rückzugsgebiet der Familie" (Reichwein 1964, S. 95). Für Reichwein war es sehr wichtig ja sogar notwendig, durch die Fahrten einen Ausgleich zu dem häuslichen Erziehungssystem zu schaffen. Das Erziehungssystem der Eltern wollte er in keiner Weise angreifen, sondern nur ein Gegenkonzept schaffen zur Geborgenheit, die "mißverstanden wird als Verwöhnung und Bewahrung vor jener strengen Lebensschulung in kleinen Dingen, die nun einmal die Bausteine einer geordneten, gemeinschaftsbestimmten Lebensführung sind und bleiben" (ebenda).

Mit der Ausrichtung der Schulfahrten verknüpft Reichwein einen erzieherischen Anspruch, indem er die Schüler zur Einfachheit und zur gegenseitigen Hilfe erzieht. Aber all diese Forderungen können nicht erwartet werden ohne das soziale Engagement der Schüler. Hier wird der Charakterzug einer Gemeinschaft darin ersichtlich, "daß eine Gemeinschaft nur in einer festen Ordnung leben kann" (Reichwein 1964, S. 96).

Die Möglichkeit zur Gruppenbildung schöpfte Reichwein für seine Schüler das ganze Jahr über aus. "So wie wir hier den Rahmen einer Weihnachtsvorbereitung umrissen, bieten sich jährlich immer wieder andere kleine Gedanken- und Versuchskreise zur Verwirklichung an. In der Auswahl dessen, was wir basteln und fertigen, soll eine Note von Gemeinsamkeit und Stil enthalten sein" ... man soll "spüren, daß ein gemeinsamer Geschmack und Gestaltungswille am Werk gewesen sind" (Reichwein 1964, S. 89 f.). Reichwein hat also immer wieder versucht, den Schülern durch die differenzierte

Teilhabe am Vorhaben und die dadurch entstehende innerliche Verwirklichung des einzelnen den psychologischen Wert der Gruppe hervorzuheben.

Der Gruppenunterricht in seiner psychologischen Bedeutung

Reichwein verfolgt ähnlich wie Peter Petersen, der das "freie individuelle Fortschreiten" des einzelnen in seiner Gruppe hervorhebt, einen Gruppenunterricht, der arbeitsteilig aufgebaut ist, darin, daß sich jedes Individuum gemäß seinen Anlagen entfalten kann (Petersen 1963, S. 19). Insbesondere hat der leistungsschwache Schüler die Möglichkeit, innerhalb der Gruppe einen, wenn auch geringen Betrag, zu leisten und trotzdem zu einem Selbstwertgefühl zu gelangen. Reichweins Kommentar dazu ist folgender: "Jedes Kind soll nach seinem eigenen Rythmus wachsen können. Das ergibt jene natürliche Wachstumssymphonie, in die auch der unbedeutende Ton sich einschmiegt - einschmiegen darf - , um in der Verbundenheit mit den anderen seinen eigenen Wert zu erleben und mit emporgerissen zu werden" (Reichwein 1964, S. 185).

Eine psychologische Bedeutung der Gruppe wird nach Reichwein auch dort sichtbar, wo der Schüler bei der Erledigung der Teilarbeit vor Schwierigkeiten steht, die er nicht alleine bewältigen kann. Zur Überwindung dieser Schwierigkeit erteilt Reichwein folgenden Rat: "Durch den Ansatz einer ganzen Gruppe auf eine einzige Aufgabe wie diese bekommt die Arbeit Wucht und Ausdauer. Wer unterwegs müde wird oder an Schwierigkeiten verzweifelt, den reißen die anderen mit. Keiner darf liegen bleiben auf halbem Weg. Einer eifert den nächsten an, alle lernen voneinander" (Reichwein 1964, S. 87). Und da es sich bei einer Aufgabe ja nicht um eine Serienaufgabe handelt, kann jeder die Interessen und Vorlieben für Details von den anderen übernehmen. Reichwein war stets der Ansicht, daß Kinder Mißerfolge leichter in der Gruppe überwinden.

4.3.8 Zusammenfassung

Die Vorhabenpädagogik, deren Vorläufer Otto Haase und Johannes Kretschmann waren, wurde von Adolf Reichwein aufgenommen und weiter praktiziert. Während Haases Vorhaben sich als Ergänzung des Gesamtunterrichts mit schulischen Übungen auszeichnete, wurde bei Kretschmann der Unterricht im Laufe des Schuljahres durch ein Vorhaben ersetzt, das um seiner selbst willen geschah. Für Reichwein ist das Vorhaben jegliche Art des Schulunterrichts.

Die "Theorie des Interesses" sowie die Theorie der "Darstellung von Wirklichkeit" sind Ansätze von Reichweins Vorhaben. Reichwein setzt das Interesse des Schülers für das

Gelingen eines Vorhabens voraus. Wenn ein wirkliches Interesse vorhanden ist, kann sich der Schüler mit ganzer Hingabe und Bewußtsein seinem Aufgabenbereich widmen.

Mit der Theorie der unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit verfolgt Reichwein die Auswahl, Gruppierung und die Repräsentation der Stoffe, die der Realität und der Wirklichkeit der Lebenswelt des Schülers angemessen sind. Die Auswahl der Stoffe erfolgt nach Reichwein nach einfachen, durchschaubaren Fällen und mit pädagogischen Grundkenntnissen. Für die Einsetzung der Stoffe hat Reichwein eine klare erprobte Vorgehensweise: Es sollen geplante oder auch nicht geplante Begegnungssituationen hergestellt und Anschauungsobjekte zur Wahrnehmung und Verarbeitung angeboten werden.

Die Methode des Vorhabens hat Reichwein so ausgewählt, daß immer eine Begegnung mit der Wirklichkeit hergestellt werden kann. Das gilt für "alle Möglichkeiten der unmittelbaren Dingerfahrungen" sowie die "Begegnung mit Wort und Bild" (Reichwein 1967, S. 26).

Das Planen eines Vorhabens hat Reichwein spontan aber auch geplant vorgenommen. Jede Planung muß an Bedingungen ansetzen wie das Handeln innerhalb einer Gruppe, Informationssuche, Hypothesenbildung sowie ihre Umsetzung. Das Ordnen der Vorhaben wird durch die Jahreszeiten Sommer- und Winterzeit bestimmt.

Reichwein hat auch das Vorhaben als ein Mittel zur sozialen Integration gesehen. Um diese Konstellation möglich zu machen, hat er die Ernstsituation im Schulleben und den sozialen Gruppenprozeß herausgestellt. Die Ernstsituation verbindet Reichwein immer mit der Wichtigkeit der Fertigstellung eines Vorhabens. Die soziale Integration eines Vorhabens verknüpft er mit einer produktiven Gruppenarbeit, die im direkten Zusammenhang mit sozialen Verhaltensweisen steht. Offenheit und Fairneß im Umgang mit der Gemeinschaft sind Reichweins Forderungen. Darüber hinaus sind die Werte der Hilfsbereitschaft, Einfachheit in der Lebensführung, die in eine feste Ordnung eingebunden sind, soziale pädagogische Aspekte seines Vorhabens.

Reichweins Erziehungsvorstellungen sind auch vom organologischen Denken durchzogen. Bei ihm ist "auch in der Formenwelt der Menschen das Individuum Glied eines größeren sozialen Organismus, des Volkes" (Wittenbruch 1981, S. 164). Reichwein macht deutlich, daß das Kind in "die große Verpflichtung seines Volkes eingefügt" ist und langsam "in den Schaffensbund des Volkes" hineinwächst (Reichwein 1964, S.28).

Das Vorhaben ist also ein Weg der Erziehung. Aus dem gemeinsamen Schaffen und Handeln wird erkennbar, was für das "Volk" erstrebenswert ist, wie ein gelebtes Sozialleben aussieht, wie jeder sein Bestes gibt und sich doch in eine Gruppe einfügen kann. Nur unter dieser Perspektive kann das von Reichwein geforderte Wertgefüge sichergestellt werden. Reichweins all umfassende These ist, daß in all seinen Vorhaben die pädagogische Ausrichtung der Volks-, Gemeinschafts- und Werteerziehung in den Mittelpunkt gerückt wird.

4.3.9 Filmpädagogik

Eine Reihe von Reformpädagogen wie Konrad Lange, Berthold Otto und Werner Richter haben Anfang des 20. Jahrhunderts sich mit der Schulfilmbewegung auseinandergesetzt, die allerdings von einer harten Kritik gekennzeichnet war. Durch ihre pädagogische Vorarbeit haben sie den schulischen Filmeinsatz unterstützt und mitgetragen.

Einer der wichtigsten Vertreter für die Einführung und Fortentwicklung der Filmpädagogik war auch Adolf Reichwein, der diese Entwicklung unter den Bedingungen großer politischer Anpassung vollzog.

4.3.9.1 Der reformpädagogische Einfluß auf den Unterrichtsfilm

Der Tübinger Kunstwissenschaftler Konrad Lange machte im Jahre 1918 eine Veröffentlichung über die "Nationale Kinoreform". Im Gegensatz zu den Kinodramen, die eine Verhinderung der ästhetischen Bildung zur Folge haben, sah er allerdings in den "belehrenden Filmen" eine große Chance für den schulischen Unterricht. Langes Ansicht dazu war folgende: "Was aber die belehrenden Filme, d. h. die Darstellung aus Erdkunde, Völkerkunde, Naturgeschichte, Technik, Industrie usw. betrifft, die für den Unterrichtszweck einen besonderen Wert haben, so soll man sie in die Hände der Schule legen, wo das lebendige Wort des Lehrers und nicht die aufgezoogene Stimme eines ungebildeten Kinoangestellten die Erklärung übernimmt" (Lange 1918, S. 19). Die Unterrichtsfilme unterlagen nach Lange zwar einer harten Kritik, aber der Film als ein unterstützendes, unterrichtliches Medium wird gegenüber den Kinofilmen favorisiert. Besonders in den Naturfilmen sah er eine stützende Funktion des Unterrichts, denn die "bildliche Fixierung des natürlichen Geschehens war die wichtigste Aufgabe des

Kinematographen" (Lange 1918, S. 26). Durch ihn, der durch seine Bewegungen selbst die leblose Natur aufleben ließ, war das Filmmedium ein geschätztes, wertvolles, pädagogisches Hilfsmittel. Durch seine didaktische Methode wurden Dinge wahrgenommen nicht zuletzt durch die Zeitlupentechnik und die differenziertesten Bildeinstellungen, die sonst der Beobachtung verschlossen blieben. Lange unterstrich insbesondere, daß z. B. "das Herauskriechen des Hühnchens aus dem Ei, die Entwicklung des Schmetterlings aus der Puppe" (Lange 1918, S. 37) durch die Technik vieles besser verdeutlicht werden konnte als mit normaler Betrachtung. Die didaktischen Möglichkeiten, die Konrad Lange bereits 1918 aufgezeigt hatte, lassen sich im engeren und im erweiterten Maße bei Adolf Reichwein wiederfinden.

Auch Berthold Otto war ebenso ein wichtiger Vertreter der Schulfilm- wie auch der Gesamtunterrichtsbewegung. Im Jahre 1906 gründete er in Berlin-Lichterfelde seine sogenannte "Hauslehrerschule". Durch die Einführung des Gesamtunterrichts und die damit verbundene Aufhebung der Unterrichtsfächer sowie der Jahrgangsklassen setzte er neue pädagogische Akzente. Otto favorisierte ebenfalls wie Lange den Unterrichtsfilm, was aus seinem Artikel in der Fachzeitschrift "Der Kinematograph" (1916) unter dem Titel "Fortschritte und Aussichten der Schulkinematographie in Deutschland" hervorgeht (Otto 1959, S. 54 ff). Erst durch Otto wurde der Unterrichtsfilm innerhalb der Gesamtunterrichtsbewegung bedeutsam. Er machte allerdings in seinem geforderten Filmgespräch auf die organisatorischen Filmschwierigkeiten sowie auf die diesbezügliche mangelnde Ausbildung der Lehrer aufmerksam. Positiv hob er allerdings hervor, daß mit dem Film Anschauungen übermittelt werden, deren Darstellung ansonsten nicht gewährleistet werden kann. "So kann zum Beispiel, um gleich eines der bedeutendsten hervorzuheben, der Wellenschlag jemandem, der das Meer noch niemals gesehen hat, im Kinematographen vollständig zur Anschauung gebracht werden" (ebenda). Besonders verwies Otto auf die Anschauung des "Wachstumsvorganges", bei dem der Kinematograph das leisten kann, was sonst nicht möglich wäre.

Otto hob immer wieder in seinen Schriften die Bedeutung der Dorfschule hervor, die durch den Film eine geistige Auseinandersetzung mit der Umwelt verstärkt erlebte. Ein schuleigenes Archiv für wichtige filmrelevante Themen hielt Otto für ebenso wichtig wie die zu den Filmen notwendigen Erklärungen. "Ohne Erklärung hat manche Darstellung keinen Wert" (ebenda). Das Pädagogische des Schulfilms lag zum größten Teil in der Auseinandersetzung der Thematik, die in vielerlei Hinsicht eine Erklärung forderte.

Von Werner Richter wurde ebenfalls ein Beitrag in der Zeitschrift "Bild und Film" (III. Jahrgang 1913/14) veröffentlicht. Sein Forschungsgebiet beschränkte sich auf die Gründe für die ablehnende Haltung der Jugendbewegung gegenüber dem Filmmedium. Im

Gegensatz zu den genannten Reformpädagogen Konrad Lange und Berthold Otto wurde der Film, der seinerzeit ein belehrendes Unterrichtsmittel und immer stärker gewichtet wurde, von Richter völlig abgelehnt. "Eine Jugend, die nachts im Gebirge um das helle Feuer lagert und neuerstandene, schwermütige und lustige Volkslieder singt (...) - diese Jugend wird für Film-Moritäten, wie den "Fluch des Vaters" oder für "Schuldbuch einer gefallenen Frau, in drei Akten" nur ein gelangweiltes Achselzucken haben. Das ist gut, und diese Abneigung verdient sehr bestärkt zu werden" (Richter 1913/14, S. 232). Nach Richter erlebt der Heranwachsende durch den Filmvortrag eine psychische Schädigung. Diese Anklage galt sowohl den Lehrern als auch der Gesellschaft. Jedoch legte Richter ein Versöhnungsangebot dar, weil die Jugendbewegung sowie die "belehrende Kinematographie" "Kulturfaktoren ersten Ranges seien" (ebenda). Dadurch erhoffte er sich ein Mitspracherecht in der "belehrenden Kinematographie" (ebenda). Durch Richters Hilfe und die der Jugendbewegung konnte eine Vielzahl von erlesenen Kunstschatzen mittels der Filmtechnik in den Unterrichtsfilm einfließen.

Die Filmdarbietungen verglich Richter mit dem "ästhetischen und stimmungsvollen Sehen" eines Wanderers (ebenda). Nur durch eine solche Vergleichsanalyse und die daraus resultierende Argumentation konnte Richter die "Jugendwanderbewegung" für die Schulfilmbewegung positiv stimmen. Außerdem sah Richter eine bedeutende Aufgabe darin, einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von Schulfilmen zu leisten, weil insbesondere die ästhetische Gestaltung sowie die geographische Seite der Wanderbewegung nicht unbekannt war. Trotz der zunächst aus kunstästhetischen, moralischen und technologischen Gründen ablehnenden Haltung konnte nach näherer Betrachtung und Auseinandersetzung mit der Sache doch noch ein Nutzen gezogen werden.

4.3.9.2 Der Film und seine Funktion in Tiefensee

Der Film, den Reichwein in sein Erziehungskonzept eingebaut hat, hat eine besondere Bedeutung. Das heißt aber nicht, daß der Film immer und in jedes Vorhaben eingebaut wird. Für Reichwein steht fest, daß primär für den Erziehungsprozeß eines Kindes "die unmittelbare Begegnung mit der großen Wirklichkeit des Lebens" (Reichwein 1967, S. 24) benötigt wird. Darunter versteht er nicht nur die heimatliche Umgebung, sondern den weit über die Grenzen Deutschlands herausragenden Lebensbereich. Also nur da, wo der unmittelbare Bezug zur Lebenswelt nicht direkt gegeben ist, kann der Film als Ersatz eingesetzt werden. Gemäß dieser Aussage sind dem Umgang mit den Medien Grenzen

gesetzt. Filmbilder sind immer nur eine vermittelte Wirklichkeit und können deshalb nur als eine Ersatzfunktion dienen. Wir benötigen aber "Künder dieser entfernten Wirklichkeit" wenn wir eine Verknüpfung außerhalb der heimatlichen Umgebung bekommen wollen (ebenda).

Der Film hat aber nicht nur eine Informationsfunktion, sondern besitzt auch die Fähigkeit, Bildkompositionen optisch zu gliedern und eigene Inhalte in die Bildbetrachtung einzuarbeiten. Der Schüler ist also nicht nur ein passiver Rezipient, sondern wird durch das Bild zum kritischen offenen Selbstdenker. Diese pädagogische Zielsetzung verfolgte Reichwein mit seinem Filmeinsatz.

4.3.9.3 Die Schule des Sehens

Reichwein machte die Feststellung, daß auch das Filmsehen nicht erzwungen werden kann, sondern entwickelt und aufgebaut werden muß. Für das filmische Sehen ist die Voraussetzung, daß Einzelheiten und Bildgesamtheit zusammen erfaßt werden. Für den Aufbau des Sehvermögens von den linearen Formen bis zur Bildbetrachtung hält Reichwein die regelmäßige Beobachtung in der Landschaft für dringend erforderlich. Die Fülle der Formen, die dem Schüler täglich zufließen, sollen vom Erzieher geordnet und bewußt gemacht werden, weil diese Überprüfung der Formen den Schüler überfordert.

Der Bildbericht kommt bei größerem Vorhaben zum Einsatz. Durch die Vertiefung in eine Gruppe soll der Schüler angehalten werden, Bildvergleiche vorzunehmen, die sich insbesondere für das Filmsehen nützlich erweisen. Das ungeschulte Sehen kann zunächst dem Bildablauf des Films nur vereinzelt folgen, weil die Verarbeitung inhaltlicher Fülle zu problematisch wird. Deshalb soll das Einüben von Bildvergleichen vorgenommen werden, damit verschiedene Bildinhalte gleichzeitig erfaßt werden können. Neben der "vergleichenden" Bildbetrachtung mißt Reichwein der "vertiefenden" Bildbetrachtung eine große Bedeutung bei. Das vertiefende Sehen eines Schülers soll dazu dienen, nicht nur den Inhalt richtig zu lesen, sondern auch seine Bedeutung zu erkennen. Er soll den Blick schulen für das Wesentliche. Reichwein hat an bekannten Bildern aufgezeigt, was er als wesentlich bezeichnet. Zum Beispiel wird das Gesicht wie beim Selbstbildnis Albrecht Dürers "zum Zeugen des Charakters" (Reichwein 1967, S. 49). Nur ein geschärftes Auge kann sicher und schnell ein Bild erfassen.

Wie das vergleichende und vertiefende Sehen jeder Filmbetrachtung bedeutsam wird, ist die Übung im "sondernden Sehen" ebenso wichtig. Darunter versteht man das optische

und gedankliche Ordnen des Bildaufbaues. "Das Gefüge als Ganzes, etwa ein Domchor, der eine Plastik einhüllt, führt zum Besonderen" (ebenda). Wenn man also ein Bild betrachtet in seinen Einzelheiten, so muß aber in der Phantasie das Ganze gegenwärtig sein. Alle nebeneinander ausgebreiteten optischen Prozesse führen selbst zu vergleichendem, vertiefendem und besonderem Sehen.

Das nebeneinander Erfassen des Sehens ist ein gutes Training für das nacheinander Erfassende. Das Auge wird durch das Hin- und Her-Wandern gezwungen, das ganze Bild zu durchschauen und zu erkennen. Der Schüler macht die Erfahrung, daß ein Film, ohne seinen Inhalt zu erfassen, kaum möglich ist. Da die fotografischen Aufnahmen unter besonderen optischen Praktiken geschehen (schärfste Linse, scharfes Licht), ist eine Umstellung auf die Sehstruktur der Linse erforderlich, die aber dem Schüler nicht geläufig ist und deshalb einer ständigen Übung bedarf.

Reichwein hat in seinen Schriften drei unterschiedliche Beispiele aufgezeigt, die das optische Filmgeschehen in den Mittelpunkt stellen:

Einige der schönsten Dinge in der Natur sind die Blumen. Wenn man eine Sonnenblume in der Natur betrachtet, so genießt man die Blume in ihrer vollsten Schönheit. Dem gegenüber ist das optische Betrachten einer Blume intensiver. Durch die Gesamtaufnahme eines Blütenkelches und freigelegten Fruchtsatzes usw. ist der biologische Erfahrungswert durch das Zerlegen der Gesamtstruktur in einzelne Elemente wesentlich erkenntnisreicher. Dieses optische Vorhaben kann für den Biologieunterricht nutzbar gemacht werden.

Im zweiten Beispiel bedient sich Reichwein einer Vergleichsanalyse. Man betrachtet eine Bilderfolge von einem vereisten Gewässer, in dem auf einer Nahaufnahme eingefrorene Luftblasen erkenntlich sind. Auf einem zugefrorenen See, den man mit Schlittschuhen befährt, sind diese Luftblasen wohl auch vorhanden und sichtbar, aber finden sie keine Beachtung. Durch das Betrachten der Bilderfolge wird man jedoch gewiß der Eisstruktur beim nächsten Schlittschuhlaufen größere Aufmerksamkeit schenken. Durch dieses Beispiel wird die große Bedeutung der optisch verfeinerten Fotografie, die das bisher Unsichtbare zum Besonderen werden läßt, erkenntlich.

Das dritte Beispiel zeigt ebenfalls, wie durch eine Bildbetrachtung die Fähigkeit des "folgerichtigen" Sehens gefordert wird. Die Großartigkeit eines Kunstwerkes wie etwa eines Baudenkmales, erschließt man sich nicht von selbst, sondern die verborgenen Schönheiten müssen erst gesucht werden. Aber wie kann das geschehen? Zunächst zeigt

man ein bauliches Kunstwerk in seiner Gesamtaufnahme. Anschließend wird der Außenbau aufgezeigt. Dann begibt man sich in Gedanken in das Innere des Bauwerkes. Durch die Betrachtung dieser Bilder wird man erzogen, " das einzelne immer aufs Ganze zu beziehen und das Ganze, seinen Stil, in den Einzelheiten zu erkennen. ... Eine einzige Bildgruppe dieser Art setzt uns instand, von hier aus den gesamten Kerngehalt unserer deutschen mittelalterlichen Kultur aufzuzeigen" (Reichwein 1967, S. 54 f.).

Durch Schwenkkameras wird es möglich, z. B. eine Plastik von außen her in Bewegung zu bringen, die dadurch eine Lebendigkeit erfährt, die durch eine einseitige Betrachtung niemals möglich wäre. Durch die Bewegung der Filmkamera, die Verwendung des Schwenkstativs, nicht zuletzt durch das Wechselspiel von Licht und Schatten werden filmische Möglichkeiten hervorgerufen, die einen hohen künstlerischen Erlebniswert vermitteln. Eine Vielzahl von erlesenen Kunstschätzen kann durch diese Filmtechnik in den Unterrichtsfilm einfließen. Carl Lamb hat in der Zeitschrift "Der deutsche Film" (Lamb 1937, S. 213) in einem Artikel über das Licht als Bewegungselement im Film darauf hingewiesen, wie man das Licht im Rahmen des Unterrichtsfilms für die Vermittlung von erlesenen Kunstgegenständen nützlich macht.

In den Filmen werden verschiedene und gegensätzliche Lebensformen dargestellt, die der Schüler in seiner so wichtigen dynamischen Wirkung für das Filmverständnis erst gar nicht wahrnimmt. Deshalb müssen sie geschult und erworben werden. Solche Spannungsvorhaben treten nach Reichwein in vielen Filmgruppen auf. "Aus den Naturfilmen greifen wir den "Fischadler" heraus (Raub- und Beutetier) aus den volkscundlichen Filmen "Erzbergwerk" "Dörfliche Lebensform - Maschine" "oder Sensen werden geschmiedet" "Handwerk - Industrie - Elektrizität..." " (Reichwein 1967, S. 57). Diese Art von Filmen werfen soziale sowie politische Fragestellungen auf, thematisieren den existenziellen Lebenskampf und setzen neue Maßstäbe für Werte und Normen. Eine Bildbetrachtung der Bildgruppe ist immer wichtig für Sehen und Erfassen von inneren Zusammenhängen. Reichwein erreicht dies, indem er Bildergruppen koppelt und zur passenden Zeit einsetzt. Auf diese Art und Weise wird für die Schüler eine unmittelbare und inhaltlich eindeutige Vermittlung gewährleistet.

4.3.9.4 Der Film als Verbindungsmittel zum Unterricht

Im vorhergehenden Text wurden Wege aufgezeigt, wie Schüler für Filmaufnahmen, Bildbetrachtungen insbesondere für "folgerichtiges Sehen" geschult werden. Im

folgenden Beitrag soll erkenntlich gemacht werden, wie sich Filmgeschehen folgerichtig in das Vorhaben integrieren läßt. Sehr wichtig ist für eine gelungene filmische Unterrichtsintegration, wie oben erwähnt, eine gute Sehschule. Reichwein war fest davon überzeugt, "daß nur ein für die unmittelbare persönliche Begegnung mit Wort und Bild aufgeschlossenes Kind imstande ist, die Lern- und Erziehungsmöglichkeiten des Films auszuschöpfen" (Reichwein 1967, S. 63). Ob die Schüler also in der Lage sind, das Filmgeschehen theoretisch umzusetzen, hängt von mehreren Faktoren ab. Ein wichtiger von ihnen ist eine sachlich "gebundene Aufmerksamkeit". "Nur wenn er am rechten Ort und zur rechten Stunde, d. h. also einem größeren Vorhaben richtig zugeordnet, eingesetzt wird, spricht er das Kind vielseitig und nachhaltig an, dann nur trifft er auf die kindliche Bereitschaft" (Reichwein 1967, S. 64). Die Wirkung eines Unterrichtsfilmes soll ja anregend, mitdenkend und nachhaltig sein und nicht oberflächlich, wie bei einem sensationellen Spielfilm. Nur wenn der Schüler mit einer sachlichen Aufmerksamkeit die verschiedenen Themenstellungen verfolgt und auch wahrnimmt, hat die filmische Wirkung eines ihrer Ziele erreicht.

Was ist die Aufgabenstellung des Erziehers in diesem filmischen Vorhaben und welche Problematik tritt dabei auf?

Rechtzeitig hat der Erzieher die Filme bereitzustellen, sie auszuwählen und nach Sachgebieten zu ordnen. Die Voraussetzung für eine richtige Wahl ist die Erarbeitung eines Arbeitsschemas, das sich in einige Überbegriffe gliedert, von denen sich Unterrichtsfelder ableiten lassen. Diese ermöglichen, verschiedene Themenstellungen innerhalb eines Sachgebietes in Beziehung zueinander zu setzen. Jedenfalls, so Reichwein, "gibt uns das Schema eine Möglichkeit, die uns zur Verfügung stehenden Filme von den Sachen her zu ordnen und so einzusetzen, daß sie nicht in einer Isolierung bleiben, sondern sich gegenseitig tragen und ergänzen" (Reichwein 1967, S. 65). Dazu ein Beispiel:

Die Welt der Natur

1. Die heimischen Pflanzen und Tiere
2. Das Leben der Pflanzen und Tiere
3. Die Naturgestaltung

Mit einer solchen Gliederung kann man einen Unterrichtsstoff erfassen, ihn in Einzelelemente zerlegen und wieder zu einem Ganzen zusammenfügen.

4.3.9.5 Anforderung an eine filmische Lernumgebung

Eng mit der didaktischen Anforderung an einen Filmprozeß ist die methodische Gestaltung einer filmischen Lernumgebung verknüpft. Erst durch eine gut vorbereitete Lernumgebung können optimale Voraussetzungen für ein gutes filmisches Gelingen geschaffen werden. Wie kann das geschehen? Es muß ein äußerer Rahmen hergestellt werden, der eine schnelle und leichte Verfügbarkeit der Gegenstände sicherstellt, wie Reichwein ihn in Tiefensee geschaffen hat.

Ein Filmgerät, Stehbildwerfer sowie das gesamte Material des Bildarchivs soll stets greifbar sein. Das Ordnen der Bildsammlung nach Sachgebieten ist dazu dringend notwendig. Alles Anordnen von Gegenständen bedarf einer einfachen Handhabung, damit die Schüler ohne jede Hilfe und ohne großen Zeitaufwand die technischen Vorbereitungen übernehmen können. Für den Bildaushang müssen freie Wandflächen geschaffen werden. Zum Beispiel kann in Sehhöhe ein Geschichtsband mit einem schlagwortartigen Abriss der deutschen Geschichte befestigt werden, was von Fotos und Stichen unterstützt werden kann. Die Bilder sind auf Kartons aufzukleben und nach Sachgebieten geordnet unterhalb des Geschichtsbandes aufzuhängen. Das Eintragen in einen Terminkalender ist eine gute Voraussetzung für das Herstellen einer inneren Ordnung. Eine gut vorbereitete und schnell handhabende filmische Lernumgebung macht eine funktionierende Interaktion zwischen Lerner und Umwelt erst möglich.

4.3.9.6 Handwerksfilme als Ergänzung für den Schulunterricht

Reichwein bezeichnet die Volkskunde "als die Kunde vom schaffenden und gestaltenden Volksleben" (Reichwein 1978, S. 168). Sie trägt dazu bei, Vergangenheit und Gegenwart zu begreifen und in der Zukunft das fortzuführen, was die Überlieferung überlassen hat. Aus diesem Grund sind für Reichwein auch Handwerksfilme für seine pädagogische Schularbeit sehr wichtig, um die Inhalte der Volkskunde nachhaltiger zu machen. Sie sollen nach Reichwein wichtige Funktionen erfüllen:

1. Eine sittliche Wirkung üben und somit auch Charakter bilden.
2. Das Zusammenfließen von unterschiedlichen Gesichtspunkten und Betrachtungsebenen wie naturkundliche, mathematische, physikalische und geschichtliche.
3. Die Grundlagen des Gedankenguts der Volkskunde verdeutlichen.

4. Die Offenbarung der verschiedensten Werkstoffe und die damit verbundenen Werkvorgänge.
5. Das Aneignen und Verknüpfen von Tugenden und Werten durch handwerkliche Arbeit.
6. Die Ergänzung und Vertiefung der musealen Schulausstellungen.

Diese aufgezeigten Funktionen werden nicht nur wegen der kultur- und sozialgeschichtlichen Beiträge bevorzugt, sondern wegen ihrer großen Wirkung und des pädagogischen Nutzens.

Als erstes sollen die Handwerksfilme vorwiegend nicht nur eine Beigabe für den Geschichtsunterricht sein, sondern ebenso "eine sittliche Wirkung üben" (Reichwein 1978, S. 168). Zwar steht das Aneignen von Wissensbereichen für Schulfilme stets im Vordergrund, aber für Reichwein ist ebenso wichtig, daß Filme auch eine "sittlich erzieherische" Funktion beinhalten. Dazu ein Kommentar aus seinen Schriften: "Also nicht nur um seiner Zeitgebundenheit willen, weil er etwa für die bäuerlich-handwerkliche Epoche der deutschen Volksgeschichte besonders charakteristisch wäre, ... sondern wegen seiner zeitlosen, seiner zuletzt sittlichen Werte" (Reichwein 1978, S. 171) Mit dieser Argumentation will Reichwein das "menschliche Schaffen" als eine Arbeitsform darstellen, die mit Tugenden wie Sauberkeit, Sparsamkeit, Genauigkeit usw. einhergehen. Diese Werte sollen auch zukünftig mit der handwerklichen Arbeit verknüpft werden.

Als zweites wird aus dem Film ersichtlich, wie verschiedene Aspekte des Unterrichts zusammenfließen. Deshalb ist der Handwerksfilm insbesondere für den Gesamtunterricht geeignet, weil er sich durch die verschiedenen fachlichen Blickrichtungen auszeichnet und sich zu einem Ganzen verdichtet. Der Film z. B. "Handgedrucktes Bauernleinen" strahlt die Anregungen in alle wichtigen Unterrichtsfelder hinein. Der Schüler wird zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen angeregt, auch bei auseinanderklaffenden Ansichten mitzuwirken. Jedoch wird wie beim Film alles in ein Ganzes zusammenfließen.

Der Film will weiter nicht nur vermitteln, wie alles in der Vergangenheit stattgefunden hat, sondern will auch Impulse geben, wie man es zukünftig machen kann. "Er will Arbeitsvorgänge als Lebensvorgänge verdeutlichen, die sich in einem Gegenstand, etwas

Geschaffenen niederschlagen" (Reichwein 1978, S. 169). Der Handwerksfilm verdeutlicht beide Ansätze der Arbeits- und Werkserziehung. Einerseits wird klar erkenntlich gemacht, wie der Werksvorgang durch die Hand des Schaffens die angestrebte Form erhält, andererseits werden aber auch die Grenzen, die der Werkstoff in sich birgt, aufgezeigt.

Der Unterrichtsfilm zeigt die Arbeit an der Töpferscheibe mit dem weitverbreiteten Werkstoff Ton, der für den das Fach Geologie interessierten Schüler ein echtes Anschauungsmittel ist. Im späteren Verlauf des Filmes wird das Glasieren und Brennen aufgezeigt, was chemische und physikalische Fragestellungen aufwirft. Der somit aufgezeigte Arbeitsprozeß gibt Gelegenheit zur gesamtunterrichtlichen Auswertung.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß die Handwerks-Unterrichtsfilme eine wirkungsvolle Ergänzung für einen Unterrichtsprozeß bedeuten. Die Arbeitsabläufe und Werksvorgänge werden einfach und klar dargestellt und die damit verbundenen optimalen Fertigungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Die gefertigte Werksform trägt einen sittlichen Wert in sich. Werkstoffe wie Holz, Ton, Stroh oder Weide sind Materialien aus dem heimatlichen Lebensraum, die auch schon in der "Frühzeit" zu Formen verarbeitet sowie veredelt wurden und richtungsweisend sind. In einer zu meist übersichtlichen Bildfolge wird die gesamte Leistung des Menschen aufgezeigt wie Arbeitsvorgang, Werksgegnung, Fertigkeiten und Können, um das daraus resultierende Abgeleitete den Heranwachsenden näher zu bringen und zu verinnerlichen. Darum gehören die Handwerksfilme nicht nur in die Fachschulen, sondern wegen ihrer Bildungs- und Erziehungsqualität in alle Typen von Schulen.

4.3.9.6.1 Der Film "Bauernkultur"

Reichwein hat im Unterricht immer wieder die Unterrichtsinhalte auf das Bedeutende beschränkt, was allgemein von den Landlehrern praktiziert wurde. Aus seinen Schriften geht hervor, daß er mit einem einfachen Unterrichtsthema eine große Wirkung erzielt hat. Wenn Reichwein in seiner einklassigen Landschule ein Thema anschlug, so versuchte er, daß sich jedes Kind in jeder Altersstufe einen Weg zum Thema bahnte. Diese Thematik hatte aber für alle Altersstufen eine eigenständige Bedeutung. Die verschiedenen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge spielen dabei eine wichtige Rolle.

Eine Filmaufführung erleichtert den unterschiedlichen Ansatz aller Altersstufen, insbesondere dann, wenn er am Anfang eines Vorhabens steht.

Mit dem Film "Wir basteln einen Bauernhof" (Reichwein 1964, S. 68) hatte sich Reichwein einem Thema gewidmet, das bevorzugt für jüngere Schüler gedacht war. Wenn man diesem Thema einen Überbegriff zuordnet, z. B. "Bauernkultur", kann man auch das Interesse der älteren Schüler wecken. Zum Mittelpunkt dieser Thematik gehört das Bauernhaus als Gegenstand der ländlichen Heimat. Es prägt die ländliche Kultur der arbeitenden Landbevölkerung. Wer sind ihre Bewohner? Wie sind ihre Lebensformen und Lebensarten? Die Frage zum geschichtlichen Hintergrund kann mit älteren Schülern erörtert werden.

Der Film "Wir basteln einen Bauernhof" stellte Reichwein an den Beginn der Unterrichtsstunde. Die einfache Konstruktion "Schuhschachteln als Grundform, Blütenzauber aus farbigem Papier" (Reichwein 1967, S. 69) regte die Schüler zur Produktion und zum Nachdenken an. Aus Erfahrungswerten mit den eigenen Bauernhöfen flossen Ergänzungen und Kenntnisse in das Unterrichtsgeschehen ein. Nach einem zweiten Durchlauf des Films konnten die jüngeren Schüler mit den Arbeitsvorgängen beginnen. Ein solches Vorhaben mit ihren differenzierten Ideen läßt unterschiedliche Grundformen entstehen. Altbewährtes vermischt sich mit Modernem. Den Ideen und Phantasien der Schüler sind keine Grenzen gesetzt. Wichtig ist, daß Stoffe aus ländlichen Umgebungen zum Einsatz kommen, die einer einfachen Handhabung bedürfen.

Durch den dargelegten Film werden die Kinder angeregt, selbst ein Stück ihrer Heimat zu erfahren.

4.3.9.6.2 Der Film "Bergbau"

Reichwein hat stets für den Unterrichtsprozeß eine Thematik ausgewählt, die einen Bezug zur Lebenswelt und zur ländlichen Arbeit aufweist.

Die Schüler sollen mit wirtschaftlichen und politischen Planungsaufgaben vertraut gemacht werden. Diesbezüglich hat Reichwein versucht, die Bodenschätze, die für das wirtschaftliche Dasein dringend notwendig sind, den Schülern näherzubringen. Wie kann

das geschehen? Mit Hilfe von Unterrichtsfilmen hat Reichwein den Schülern das Leben der Industrie nähergebracht und verinnerlicht.

"Das Landkind dringt durch diese Filme auch an die Wurzeln der Dinge und Geschehnisse vor, deren Wirkungen schließlich bis in die ländliche Welt hinausstrahlen" (Reichwein 1967, S. 111). Das harte Leben des Arbeiters, das die Schüler nur indirekt kennengelernt haben, wird durch die Aufzeichnung des Films und durch die Präzision des Lehrers erweitert und vertieft.

Dem Filmeinsatz geht aber stets eine eingehende Unterrichtsarbeit voraus. Wo können Rohstoffe gewonnen werden? Wie ist ihre Verarbeitung? Vergleiche zwischen Industriearbeit und bäuerlicher Arbeit.

Zunächst hat Reichwein die Thematik der Industrie zur unterrichtlichen Vorarbeit in vier Unterthemen eingeteilt:

"1. Technik

2. Geschichtliche Skizze des Bergbaues in Deutschland
3. Die Rohstofflage der deutschen Eisen- und Stahlindustrie
4. Geologische Skizzen" (Reichwein 1967, S. 121 ff.)

1. Technik

Zunächst wird ein Einblick in die Technik gewährt. Der Begriff Technik wird hinterfragt und in Beziehung zu anderen Gegenständen gebracht. Die Arbeit in Steinbrüchen wird den Schülern bekannt sein. Ein Einblick über die technischen Hilfsmittel, die dem Bergmann die Arbeit etwas erleichtern, wird gegeben. "Die Wirkung elektrischer Motoren, die Übertragung elektrischer Kraft", die für die Zwecke des Bergbaues von großer Bedeutung sind, werden für den Physikunterricht der älteren Schüler fruchtbar gemacht (Reichwein 1967, S. 121). Ebenso wird auf den Chemieunterricht hingewiesen sowie auf die Entstehung und Wirkung der Gase usw.. Im Geschichtsunterricht kann durch unterschiedliche Bild Darstellungen der vollzogene Wandel der Technik nähergebracht werden, der durch die industrielle Revolution hervorgerufen wurde.

2. Geschichtliche Skizze des Bergbaues in Deutschland

Reichwein hat insbesondere auf die Bedeutung des Erzgebirges für den mittelalterlichen Bergbau hingewiesen sowie auf seine Standortverlagerung im 18. Jahrhundert nach

Westfalen und ins Rheinland. Die Neuordnung des Bergbaues ist ebenso ein Unterrichtsthema wie die Lagerstättenkunde von Braunkohle, Kohle und Eisen sowie eisenverarbeitender Industrie.

3. Die Rohstofflage der deutschen Eisen- und Stahlindustrie

"Die Rohstofflage der deutschen Eisen- und Stahlindustrie wird als Kernproblem der gesamten industriellen Wirtschaft Deutschlands begriffen" (Reichwein 1967, S. 122). Die reichhaltige Kohle ist ein Ausgangsstoff für eine Reihe von chemischen Prozessen. Die deutsche Versorgung des Eisens wird durch eine Bildstatistik anschaulich gemacht, und Vergleiche werden mit Ländern hergestellt, die in großen Mengen über Eisen verfügen. Immer wieder wird auf ökologische Probleme der Rohstoffe und auf die damit verbundenen politischen Probleme hingewiesen.

4. Geologische Skizzen

Die geologischen Skizzen veranschaulichen den geschichtlichen Aufbau der Erdkruste. Nach den vorbereiteten Unterrichtsthemen, die in ihrer Ganzheit zum Teil aufgebaut sind, werden die Filme eingesetzt, z. B. "Braunkohlentagebau, Steinkohlenbergwerk, Abbau von Steinkohle, Kohlenschleppzug auf dem Mittelrhein" (Reichwein 1967, S. 112). Aus dem beginnenden Film "Braunkohlentagebau" wird das Tiefbauverständnis erkenntlich gemacht. Der Trickfilm vom "Steinkohlenbergwerk" vermittelt noch einmal die geologischen Grundlagen des Bergbaues und weist auf die Notwendigkeit des Schachtbaues hin. Nach dem Tag- und Stollenbau wird der Schüler an die Tiefbautechnik herangeführt.

Weiter zeigt der Film "Abbau von Steinkohle" die Härte des Arbeitslebens. Neben den Arbeitsprinzipien wird auch auf den Kameradschaftsgeist, der für ein gutes Gelingen eines Vorhabens unerlässlich ist, hingewiesen. In dem Film sieht der Schüler die Kolonne, die eng zusammengedrängt ist und mit ihren Lampen in den Stollen eindringt. Dem Schüler wird somit die Härte der Arbeit im Untertagebau und das starke Gefühl der Verbundenheit mit den Arbeitskollegen klar vor Augen gestellt.

Mit dem vierten Film "Kohlenschleppzug auf dem Mittelrhein" wird die Bedeutung des Rheins als Wasserweg für den Transport aufgezeigt. Der Rhein entpuppt sich hier erstmals als eine Arbeitslandschaft fern aller Romantik.

Reichwein ist es gelungen, neben der Fülle von schriftlichen Aufzeichnungen durch den Unterrichtsfilm das gesamte Gefüge der Kohlen- sowie Eisen- und Stahlindustrie in den

Lebensraum der Schüler einfließen zu lassen. "Unsere Jugend soll wissen, daß wir auf die Kraft und Ergiebigkeit des Bodens und der Schätze unter Tag angewiesen sind" (Reichwein 1967, S. 110). Wie könnte so ein Wissen besser vermittelt werden als durch das Aufgreifen von frühgeschichtlichen Betrachtungen, Daten, den Übergängen von Stein zu Bronze und Eisen und der ganzen Bedeutung dieses Wandels.

Anhand dieser vorher genannten vier Filmaufzeichnungen hat Reichwein aufgezeigt, wie mit Hilfe von Filmeinsätzen gezielt ein ganzes Unterrichtsvorhaben aufgebaut werden kann.

4.4 Museumspädagogik

Nach einem erfolgreichen Wirken in Tiefensee wurde Reichwein am 22. Mai 1939 an das Staatliche Museum in Berlin berufen, um die Leitung der neu eingerichteten Abteilung "Schule und Museum" zu übernehmen. Grund dieser Übernahme war die sich zuspitzende politische Situation, die ihn näher zum Zentrum des politischen Geschehens führte, aber auch die Unabhängigkeit, die ihm für seine Aktivitäten mehr Raum ließ.

Im Jahre 1935 konnte das Schloß Bellevue nach jahrelangen Bemühungen als neue museumspädagogische Wirkungsstätte übergeben werden. Konrad Hahm, der damalige weltoffene Leiter des Staatlichen Museums für Deutsche Volkskunst, versuchte, "das Museumsgut so lebendig wie möglich an die Menschen, die Besucher und die junge Generation heranzutragen" (Schuchhardt 1981, S. 52).

In dem neu gegründeten Museum unter den Linden fanden wechselnde Ausstellungen statt wie z. B. die im Jahre 1936 eröffnete Ausstellung "Deutsche Bauernkunst". Da Hahm mit den schulpädagogischen Qualifikationen von Schuchardt vertraut war, beauftragte er ihn, mit Berliner Volksschulen, in enger Zusammenarbeit mit dem Museum, eine Arbeitsgemeinschaft zu gründen. Diese sollte zunächst mit der Aufstellung eines Jahresplanes beauftragt werden, der aus Seminaren für die Lehrer und Lehrstunden für die Schulklassen bestand. Zunächst lernten die beteiligten Lehrer, die vorwiegend an Volks- und Mittelschulen unterrichteten, das Museum durch eine Exkursion kennen. Schulstunden fanden regelmäßig im Vortragsaal des Museums statt. Durch die reichhaltigen Bestände des Museums war es möglich, einzelne Themen gezielt aufzugreifen und mit diesbezüglichen Unterrichtsfilmen zu konkretisieren.

"Der Unterricht, der um 10 Uhr begann und eine gute Stunde dauerte, wurde nach einer einleitenden Erzählung über Land und Landschaft, aus denen das Ausstellungsgut stammte, von dem Lehrer meist in Frage- und Antwortform durchgeführt" (Schuchardt 1981, S. 54). Danach erfolgte eine fruchtbare Nachbesprechung im Lehrerkollegium in Anwesenheit des Schulrates. Durch diese Aktivitäten konnten die Lehrer neue Impulse für ihren Unterricht gewinnen. Die umfangreichen Museumsschätze dienten somit als nützlichen und fruchtbaren Unterrichtsstoff.

Hahm verfolgte weitere Pläne mit dem Aufbau eines Volkskunsthistorischen Instituts, dessen Direktor er wurde. Sein Assistent wurde Schuchardt, der Reichwein für die Abteilung "Museum und Schule" zu gewinnen versuchte. Nach eingehender

Persönlichkeitsprüfung insbesondere wegen seiner politischen SPD-Vergangenheit wurde Reichwein die Leitung der Abteilung "Schule und Museum" übertragen.

Mit der Einstellung Reichweins war, wie Hahn es formulierte, "die grundsätzliche Bedeutung dieser Arbeit (der Berliner Arbeitsgemeinschaft zwischen Volkskundemuseum und Volksschulen seit 1935) für alle anderen Museen, insbesondere für das Heimatmuseum, nun von Seiten des Reichserziehungsministeriums anerkannt und Reichwein als besonderer Beauftragter für die Durchführung dieser Aufgaben an das Museum berufen" (Schuchhardt 1981, S. 56).

4.4.1 Zur Geschichte der Museumspädagogik

Im 19. Jahrhundert hatten die Museen zum ersten Mal den expliziten Auftrag der Bildungsfunktion. Insbesondere sollten die Handwerkerstände und das Proletariat davon profitieren. "Das Museum war unterrichtstauglich, die Nähe zum Volk sichtbar geworden" (Vieregg 1990, S. 9). Richtungsweisend für die pädagogische Museumsarbeit war die Zeit zwischen 1900 und 1930.

Einer der ersten Mitbegründer dieser Reformbewegung war Alfred Lichtwark (1852 - 1914), der die englische Museums-Bewegung nach Deutschland brachte. Bei Ausstellungen, Tagungen und Konferenzen, nicht zuletzt bei den Kunsterziehungstagen von 1901 - 1905 wies Lichtwark stets auf den bildungspolitischen Nutzen des Museums hin. So fand im Jahre 1903 in Mannheim unter der Leitung von Lichtwark eine Konferenz zum Thema "Die Museen als Volksbildungsstätten" statt (Keck 1997, S. 27). In seinem Vortrag signalisierte er den Bildungsmangel der Gesellschaft und dadurch bedingt auch das Desinteresse am Museum. Lichtwarks Forderungen waren dahingehend, daß das Museum sich für alle Schichten öffnen und somit verstärkt für allgemeine Bildungsinteressen zur Verfügung stehen müsse. Er beabsichtigte, das Museum als Lernstätte anzubieten, das Anschauen von Originalien zu fördern und somit eine Kunstverständnisaneignung zu aktivieren. Lichtwarks Grundsatz, der auch heute noch Gültigkeit hat, lautete: "Was an Wissen und Erkenntnis nötig ist, sollte stets entwickelt, nie mitgeteilt werden" (Lichtwark 1992, S. 130).

Weiterentwickelt wurden die museumspädagogischen Initiativen auch vom Museumsdirektor Ludwig Bänfer, der zum Thema "Schule und Museum" 1931 in Hamm einen Vortrag hielt. Seine Thematik war verknüpft mit pädagogischen und didaktischen Kooperationen von Schule und Museum.

Im Jahre 1929 fand in Berlin ebenfalls eine Tagung des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht unter dem Titel "Museum und Schule" statt. Ludwig Pallat, der Schwiegervater von Adolf Reichwein, hatte diese Tagung organisiert. Die Aussage eines Tagungsteilnehmers wurde wie folgt kommentiert: "Hier eröffnete sich m. E. dem Museum eine fruchtbare Aufgabe" (Behne 1930, S. 44).

Vorher hatte es aber 40 internationale Schulmuseen in Großstädten gegeben, wie das Lexikon der Pädagogik von 1915 aufzeigte. Der Nutzen dieser Schulmuseen war von einem instrumentell-technischen Charakter geprägt. "Sie sind Dokumentationsstellen für Fortschritte in der Unterrichtstechnologie, stehen in didaktisch-methodischer Zurüstung - nicht zuletzt mit Blick auf eine Lehrerfort- und -weiterbildung. Sie sind Musterschauen für Schulmöbelkollektionen, Schulbibliotheken, sie enthalten auch in diesem Rahmen Modellklassenzimmer. Sie sind eine Art Permanente für eine fortschrittliche Schulbetriebsbranche" (Keck 1997, S. 29). Clemenz bezeichnete das Schulmuseum als "Sammelstätten von pädagogischer Literatur und pädagogischem Lehrgerät" (Clemenz 1915, S. 35). In dieser Sammelstätte hatte jeder die Möglichkeit zu prüfen und somit für sich das Nützliche zu finden.

Der Begriff "Museumspädagogik" trat im Jahre 1934 erstmalig im Aufsatz "Die Kulturgeschichtlichen Museen und die Schule" von H. Jakob-Friesen auf (Grote 1975, S. 62).

Georg Kerschensteiner hatte das Museum der Arbeitsschulbewegung zugeordnet. Die Organisation eines Museums setzte er mit einer Konstruktion des Lehrplanes gleich. Der Museumsnutzen für ihn bestand darin, die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Menschen zu mobilisieren. Die Funktion des Museums als Bildungsstätte sah Kerschensteiner in der Anschauung der Originalien und den dadurch gewonnenen gezielten Anregungen für spätere eigene Darstellungsformen. Nach Kerschensteiner konnte Bildung nur "durch den Umgang mit Kulturgütern erreicht werden" (Kerschensteiner 1925). Gegenüber einem Museumsbesuch gab es für ihn nichts Gleichwertiges.

Von Heinrich Klenk erschien im Winter 1927/28 zum Jahresbericht des Hessischen Realgymnasiums in Mainz eine Broschüre mit dem Titel "Museum und Schule" (Klenk 1928). Sein Anliegen war, "die Bestände des Römisch-Germanischen Zentralmuseums in Mainz methodisch an die heimatkundlichen und geschichtlichen Unterrichtsinhalte seiner Schule anzubinden" (Grote 1975, S. 45). Über die Lehrerweiterbildung gelang es Klenk,

ein vorbildliches System der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Museum und Schule aufzubauen.

Zu den o.g. Namen Lichtwark, Bänfer, Pallat und Kerschensteiner, die alle museumshistorische Zusammenhänge repräsentierten, gehört auch der Name Adolf Reichwein. Mit seiner Bildungsarbeit am Museum für deutsche Volkskunde in Berlin ging er in die Museumsgeschichte ein. Seine museumspädagogischen Aktivitäten gingen dahin, das Museum als Volksbildungsstätte zu nutzen und es als Erziehungsstätte zu begreifen. Dafür erarbeitete er eine didaktische und methodische Konzeption der Museumspädagogik.

Nach dem zweiten Weltkrieg hatten viele Museen durch Kriegs- und Nachkriegsfolgen ihre Originalien verloren. Vom Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin wurde berichtet, daß 75% seiner Bestände verloren gingen. Dieser Verlust erschwerte zunächst die pädagogische Zusammenarbeit von Schule und Museum. Zunächst konzentrierte man sich darauf, die Museumsbestände wieder zu ergänzen, aufzubauen und neu zu katalogisieren. Erst Mitte der 60er Jahre wurden museumspädagogische Fragestellungen neu aufgegriffen und erörtert.

Für Neuorientierung der Museumspädagogik sorgten die Kultusministerkonferenzen von 1963 bis 1969. Die Zielsetzung der Konferenzen war einerseits die Gleichstellung des Bildungsauftrages gegenüber anderen musealen Aufgaben, andererseits die Öffnung und Erschließung der historischen Museumsschätze für die Öffentlichkeit. Länder, Städte und Gemeinden wurden aufgerufen, die Öffentlichkeitsarbeit im Museum zu favorisieren und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen zu verstärken (vgl. Igl 1992, S. 132). In erster Linie sollte aber die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Museen gefördert werden, weil nach Ansicht von Reichwein sich dadurch ein "Arbeitsfeld erschließen läßt, das beiden Erziehungswelten zum Gedeihen und Nutzen gereichen würde: der Welt der Gegenstände und künstlerischen Zeugnisse, die Gewesenes lebendig und gegenwartsnah erhalten, und der Welt der heranwachsenden Jugend, die das bleibend Wahre und Schöne in diesem Erbe der Zukunft einverleiben soll" (Reichwein 1978, S. 167).

Mitte der 60er Jahre und in den 70er Jahren entstanden im Zuge der Institutionalisierung in den deutschen Großstädten z. B. Berlin, München, Nürnberg und Köln Außenämter von Museen, die die museumspädagogische Arbeit für kleinere Museen übernahmen,

allerdings mit unterschiedlichen Konzeptionen. Das "Nürnberger Modell" sowie das "Wormser Modell" hatten zwar bedeutende aber differenzierte Konzeptionen.

Einerseits leistete das "Nürnberger Modell" also die Schule einen Beitrag für das Museum, indem sie die Schüler zum Museumsbesuch befähigte und aus dem Museumsgut pädagogische Angebote für Schüler entwickelte. Andererseits stand das "Wormser Modell" mit seiner Konzeption im Dienste der Schule. Für das Curriculum wurden Unterrichtseinheiten erstellt, soweit geeignetes Material vorhanden war. Beide Modelle fanden große Beachtung und vielfache Nachahmung (vgl. Hug 1978, S. 14 f.).

Um 1970 war wieder eine neue Strömung zu beobachten. Die neue Generation von Wissenschaftlern, die von der Universität an die Museen kamen, befaßten sich zunächst mit der Grunddiskussion, ob sich das Museum als Bildungsstätte für die breite Bevölkerung behaupten kann. Diese Infragestellung der Bildungstheorie des Museums hatte zur Folge, daß die Planstellen für diese Institutionen reduziert wurden. Grote wies aber darauf hin, daß die harte Kritik dem Museum im allgemeinen nicht geschadet, sondern neue Impulse geschaffen hatte. "Man muß nur einsehen, daß die Bildungsstätte Museum gesellschaftliche Probleme nicht lösen, wohl aber bewußt machen und erhellen kann, und daß die Theoriediskussion den drängenden täglichen Problemen in der Öffentlichkeitsarbeit des Museums nicht vorangestellt werden kann, sondern im Sinne einer Evaluation folgen müßte" (Grote 1975, S. 55).

Durch die Reduzierung der Planstellen in den 70er Jahren stagnierte die Entwicklung neuer Museumskonzeptionen, bedingt durch das Fehlen von Fachpersonal. Inzwischen haben sich museumspädagogische Konzepte für den Bildungs- und Erziehungsbereich etabliert. Viele Museen insbesondere in Berlin, Flensburg und Münster haben das Museum als Unterrichtsstätte für die Schulen ihres Einzugsgebietes geöffnet. Jedoch sind die Rahmenbedingungen für die Museumspädagogik noch lückenhaft und bedürfen einer innovativen Verbesserung.

4.4.2 Reichweins neue Arbeits- und Aufgabenfelder

Reichwein war dazu auserwählt, aus dem toten Museum ein mit Leben erfülltes zu machen. Er verfolgte den Plan, das Museum als Lehranstalt zu benutzen. Mit großem Einsatz widmete er sich seinem neu zugewiesenen Arbeits- und Aufgabenfeld. Ziel seiner Arbeit war es, "eine umfassende Museumspädagogik praktisch zu erproben und

auszubilden" (Reichwein 1941, S. 3). Dazu sollten die Sammlungen in den Museen als Anschauungsmaterial dienen.

Die museumspädagogische Arbeit ist ein Teil der allgemeinen Museumsarbeit und unterliegt den Bindungen an Wissenschaft sowie politischen und gesellschaftlichen Strömungen. Da die Museumspädagogik in erster Linie für den Besucher aufgebaut ist, ist sie ein wichtiger Bestandteil der museumspädagogischen Praxis.

Eisenbeis hat diesbezüglich eine soziologische Erhebung mit folgendem Ergebnis vorgenommen: Die Besucher verbinden mit dem Museumsbesuch folgende Absichten: "Information und Bildung (54 % der Besucher) und Unterhaltung, Entspannung und ästhetischer Genuß (5 % der Besucher)" (Eisenbeis 1980, S. 16 ff.).

Wenn auch bei dieser Untersuchung der Bildungs- und Informationsbereich eine deutliche Gewichtung aufzeigt, so läßt sich doch feststellen, daß ein Museumsbesuch eine gemeinsame Bildungs- und Unterhaltungsabsicht aufweist. Gerade das Museum birgt in sich die Chance, als "Anschauungsstätte ein unschätzbares Urkundenmaterial zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes" bereitzustellen zu können (Eisenbeis 1980, S. 3).

Museen mit historischem Volksgut haben mit ihren Originalien insbesondere für die in der damaligen Zeit geförderten "deutschkundlichen" Fächer wie Deutsch, Geschichte, Heimat- und Erdkunde sowie Musik und Kunst einen besonderen Beitrag leisten können.

Reichwein hat auf die Priorität mit der Verknüpfung der Anschauungswelt in den Museen und der Unterrichtsgestaltung in den Schulen wie folgt hingewiesen: "Wenn es gelingt, durch sachkundige Führung dem Kinde zu einer vertieften Anschauung der dargebotenen Dinge zu verhelfen, so wird es, innerlich angereichert von dem Gesehenen, aufgeschlossen, fragend und lebendig am darauffolgenden Unterricht teilnehmen und alle die Gegenstände im Geiste mitgestalten, an die der Unterricht es heranführt" (Reichwein 1978, S. 149).

Den Schulausstellungen gab Reichwein einen besonderen Stellenwert. Die bedeutendsten Ausstellungen, die zwischen 1939 und 1943 stattfanden, waren "Ton und Töpfern" (1939/40), "Holz im deutschen Volkshandwerk" (1940), "Weben und Wirken" (1941/1942) und "Metall im deutschen Volkshandwerk" (1943) (Reichwein, Roland 1996, S. 109). Diese Ausstellungen, die nach einem einheitlichen Grundkonzept sowie pädagogischen Prinzipien konzipiert wurden, berücksichtigten die Entwicklung des differenzierten Handwerks, hoben die Arbeitsvorgänge und die daraus resultierten,

unterschiedlichen Arbeitsergebnisse hervor. Dabei bezog Reichwein stets zeitgenössische Erzeugnisse ein.

Die Museumsobjekte dienten aber nicht nur der Anschauung, sondern sie wurden auch als Arbeitsstätte benutzt. Jugendliche konnten sich unter pädagogischer Anleitung mit den verschiedenen Handwerkertechniken vertraut machen.

Neben der internen Museumsarbeit pflegte Reichwein eine Lehr- und Vortragstätigkeit, die sich auf die Großstädte wie Karlsruhe, München, Königsberg usw. ausdehnten und viele Zuhörer anlockten. Diese Ausbreitung seiner Aktivitäten diente insbesondere dazu, "die Aufnahme und Pflege von Kontakten mit Vertretern der städtischen Schulverwaltung und des Reichserziehungsministeriums sowie die Beratung von Museumsleitern und Betreuern, die alle für eine weitere Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule gewonnen werden mußten", zu gewährleisten (Amlung 1991, S. 432).

Weiter befaßte sich Reichwein mit den speziellen Möglichkeiten des Volkskundemuseums. Im Rahmen der Schulausstellungen wurden wissenschaftliche Begleitschriften herausgegeben. Die Werkstoffgebiete der Töpferei und Weberei sowie der Holz- und Metallhandwerker wurden so detailliert im einzelnen dargestellt, daß sich ein abgerundetes Gesamtbild daraus entwickelte. In diesen Begleitschriften versuchte Reichwein, auf die erzieherische Bedeutung der Volkskunst hinzuweisen.

Ein weiteres Arbeitsfeld neben seiner museumspädagogischen Tätigkeit war die Übernahme der pädagogischen Betreuung der täglichen Schulfunkprogrammgestaltung. Reichwein hatte den Landschulfunk, der wöchentlich gesendet wurde, in Tiefensee selbst aufgenommen, vorbereitet und die Qualitätskontrolle übernommen.

Zusammenfassend waren Reichweins Schwerpunkte im Museumspalais einerseits die museumspädagogischen Aktivitäten, der Aufbau von pädagogischen Ausstellungen und die Führungen von Schulklassen, das Experimentieren von verschiedenen Arbeitsformen mit Vergleichsanalyse aus den unterschiedlichen Epochen. Andererseits stand die Kontaktaufnahme mit Referenten, Schulverwaltungen, Museumsleitern, Erziehungsministerium bis hin zu skandinavischen Museumskontakten, die alle für eine zukunftssträchtige und erzieherisch wertvolle Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule gewonnen werden mußten.

Ein solches Höchstmaß an pädagogischen und bildungspolitischen Tätigkeiten setzte für Reichwein geistige Flexibilität, Überzeugungskraft und Eigeninitiative voraus. Aus einem Brief vom 16.04.1940, den Reichwein an seine Eltern schrieb, schilderte er den komplexen Arbeitsablauf eines Tages: "Ich fahre morgens um 1/2 9 in die Stadt, bin um 9 Uhr im Prinzessinnenpalais und beginne meine wechselnde Arbeit; baue Ausstellungen für pädagogische Zwecke auf (gegenwärtig z. B. die 2. Schulausstellung "Holz im deutschen Volkshandwerk", die beide Geschosse des Gebäudes füllen wird), führe Lehrkörper und Schulklassen durch die Ausstellungen, in denen immer auch Handwerker (Töpfer oder Schnitzer) zeigen, wie gearbeitet wird, mache fast täglich nachmittags von 5-7 Lehrgänge und Praktika für Lehrer, in denen Volkskunde getrieben wird oder praktisch gebastelt wird (in Holz, Weiden, Textil usw.), je nach den Bedürfnissen der Knaben- u. Mädchenschulen. Dazwischen laufen redaktionelle Arbeiten für Jugendschriften, die volkskundliche Gegenstände in die Schule tragen sollen, Arbeiten an Lichtbildreihen zur Volkskunst für die Reichsanstalt für Film und Bild, Versuche mit farbigen Lichtbildern für die Schulen. Dazwischen immer Besuche von Referenten aus der Stadtverwaltung und dem Reichserziehungsministerium mit Aussprachen über die weiteren Arbeitsmöglichkeiten zwischen Museen und Schulen". (Reichwein 1974, S. 157 f.).

4.4.3 Die pädagogischen Funktionen des Museums

Ebenso wie im Schulsystem Tiefensee hat Reichwein auch als Leiter der Abteilung "Schule und Museum" keine allgemein gültige Theorie der Museumspädagogik erarbeitet. In all seinen Veröffentlichungen gibt es keinen direkten Hinweis für eine systematische Museumspädagogik. Seine diesbezüglichen theoretischen sowie praktischen Beiträge sind jeweils aus einem aktuellen Anlaß entstanden und sind nur Fragmente eines Gesamtwerkes (vgl. Fricke 1978, S. 30). Die Museen mit ihren umfangreichen, vielfältigen und gegenständlichen Sammlungen schaffen die Voraussetzung für eine erzieherische Schularbeit. Demnach hat das Museum für Reichwein fünf pädagogische Aufgabenfelder. Es soll als Anschauungsstätte dienen, die Charakterbildung des Schülers vervollkommen sowie Stätte des schöpferischen Schaffens und sozialen Lernens werden.

1. Das Museum als "Anschauungsstätte"

Der Begriff Anschauung läßt sich wie folgt definieren:

- Anschauung wird allgemein als "die auf Sinneswahrnehmung beruhende Aufnahme der Wirklichkeit, sowohl als Vorgang des Anschauens wie auch als dessen Ergebnis" gesehen (Brockhaus Enzyklopädie 1967).
- In der Psychologie spricht man von der sinnlichen Anschauung durch die unmittelbare Vergegenwärtigung der durch die Sinne vermittelten Eindrücke. Der Wahrnehmungsinhalt wird differenziert und strukturiert.
- Der Begriff der Anschauung wird in der Pädagogik definiert als die von der Betrachtung eines Gegenstandes durch die Sinnesorgane ausgehende Erarbeitung einer Vorstellung über das Objekt (vgl. Brockhaus Enzyklopädie 1967).

Für Reichwein ist das Anfassen und das Anschauen der originalen Museumsgegenstände für den pädagogischen Erziehungsprozeß nützlicher als jede theoretische Belehrung des Lehrenden. In diesem Zusammenhang äußerte er sich in seinen Schriften: "Die gegenständlichen Sammlungen unserer Museen sollen dem Unterricht als eine Welt lebendiger Anschauung erschlossen werden und es dem Lehrer ermöglichen, mit seinen Kindern jenen Weg zu gehen, der sich noch immer als der ergiebigste, kürzeste, unbeschwerteste und kindgemäße erwiesen hat, und der gelegentlich als der Weg von der Anschauung zum Begriff bezeichnet wurde" (Reichwein 1978, S. 42). Durch das Betrachten der Museumsgegenstände wird der Schüler für eine lebendige Teilnahme am Unterrichtsgeschehen motiviert.

Insbesondere in den sachkundlichen Fächern sowie Geschichte sieht Reichwein eine Möglichkeit, daß das Museum als Anschauungsstätte ein wertvolles Urkundenmaterial für den Unterrichtsstoff liefert. In der direkten Begegnung des Schülers mit dem Objekt soll der Erfahrungshorizont erweitert werden.

2. Das Museum als Anregung

Der Schüler versucht, das Aufgenommene umzusetzen. Dafür gibt es vielerlei Lösungsmöglichkeiten. Einerseits kann der Schüler zeichnerisch den aufgenommenen Gegenstand nachahmen und den Entwurf handwerklich umsetzen. Andererseits kann die Umsetzung des Geschauten in vielen Fächern insbesondere im Geschichtsunterricht erfolgen. Dazu ist es Aufgabe der Lehrerarbeitsgemeinschaft, die Auswertung dieses unterrichtlichen Geschehens für die Umsetzung pädagogisch vorzubereiten. Allerdings hat Reichwein stets darauf geachtet, daß das Gestalten immer eine schöpferische Tätigkeit beinhaltet und nicht nur ein bloßes Kopieren. Der Schüler wird angeleitet, im

Werkunterricht "das Erbe volkstümlicher Gestaltung, die Zeugnisse des überlieferten Volksgutes verpflichtend zu nehmen und auf eine persönliche und durchaus gegenwartsgebundene Weise in dem eigenen Schaffen zur Geltung zu bringen" (Reichwein 1978, S. 58).

3. Das Museum als Instrument der Charakterbildung

Wichtig ist für den Schüler das Kennenlernen von neuen Dingen, um daraus neues Können zu entwickeln. Denn gerade durch die Steigerung seines Könnens vertieft er sein Selbstbewußtsein. Die Tatsache, aus den Dingen, die einem bekannt sind, neues Können zu entwickeln, zählt Reichwein zu einer charakterlichen Erziehung.

4. Das Museum als Lehrmittel zur Geschmacksbildung

Reichwein setzt sich für eine grundlegende Geschmackserziehung ein, weil er die Meinung vertritt, daß die Ästhetik in der Gestaltung Defizite aufzeigt. Die Folge dieser Misere hat die industrielle Entwicklung mit sich gebracht. Die Überwindung dieses Übels kann nur dadurch geschehen, indem der Mensch ein neues Gefühl für Geschmackserziehung entwickelt. Reichwein ist fest davon überzeugt, "daß Mensch und persönlich gestaltete Umwelt in Beziehung zueinander stehen und daß unser Wohlbefinden nicht zuletzt von der inneren Ausgeglichenheit, dem farbigen Wohlklang und der Formschönheit unserer Umgebung abhängt" (Reichwein 1978, S. 33). Aus diesem Grunde soll von den schlichten handwerkergerichten Museumsgegenständen ausgehend eine fast verloren gegangene Kunsterziehung erneuert werden.

Beim ästhetischen Lernen verweist Otto "auf generelle, nicht nur auf Kunst sondern auch auf Trivialphänomene bezogene Wahrnehmungs-, Realisations-, Kommunikations- und/oder Interpretationsprozesse" (Otto 1975, S. 6). Für die Museumspädagogik ergibt sich durch die Eingliederung der Trivialphänomene ein weiteres Aufgabenfeld, das nicht nur einen analytischen Umgang mit der Ästhetik darstellt, sondern auch einen produktiven und aktiven Umgang mit Objekten im musealen Bereich herbeiführt. Auch Reichwein hat das Trivialphänomen für die Museumspädagogik erkannt und in diesem Zusammenhang handelnde Aufgabenfelder im musealen Bereich aufgezeigt.

Zu den ästhetischen Erziehungszielen gehörten neben den Raum- und Einrichtungsgestalten auch die Form- und Farbgestaltung, die mit wichtigen Unterrichtsinhalten gefüllt war und allen Schülern zugänglich gemacht wurde. Die Erforschung historischer Wandbemalungen gehörte ebenfalls zu einer ästhetischen Erziehung, die an den Bremer Versuchsschulen in der Weimarer Zeit durchgeführt

wurde. Die Richtlinien, die 1930 vom Kollegium dieser Schulen veröffentlicht wurden, betonten den Stellenwert der ästhetischen Erziehung. "Neben der Pflege des folgerichtigen Denkens steht gleichberechtigt die Bildung der Sinne, der Hand und des Körpers. (...) Kein Ausdrucksmittel ist nur einem Fach eigen: Geste, Rede, Schrift, Zeichnung, Bild, Werk, Lied, Spiel und Tanz sollen überall zur Verfügung stehen und gepflegt werden" (Stöcker 1997, S. 120).

5. Das Museum als Ort der Vergleichsanalyse

Ein Neubeginn für das Berliner Museum wurde die im Jahre 1935 präsentierte Ausstellung "Deutsche Bauernkunst", die mit Namen von verwaltenden Mitarbeitern wie Konrad Hahn, Otto Bramm, Wolfgang Schuchhardt und Adolf Reichwein verbunden war. Das Konzept dieser Sammlung war keine Spezialisierung der deutschen Volkskultur, sondern ein in sich geschlossenes Gesamtkonzept. Die spezifische Aufgabe des Museums war neben der Vermittlung von volkstümlichen Lebenserkenntnissen eine Vergleichsanalyse. Vergleiche nach entwicklungsgeschichtlichen Gesichtspunkten am Beispiel von Volksbrauchsgütern, Kulturgeräten sowie Lebensabläufen sind Stofflieferant für ein Unterrichtsvorgehen, wobei stets die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vergleichend mit eingeschlossen werden können. Nur durch eine gezielte professionelle Vergleichsanalyse der einzelnen Objekte kann der rasante Fortschritt der heutigen Industriegesellschaft erkenntlich gemacht werden. Insbesondere soll auch die Eigenständigkeit der schöpferisch handwerklich Arbeitenden im Gegensatz zur intellektuellen Schicht deutlich werden. Zu oft verharret das althergebrachte Volkskunsth Handwerk in der Vergangenheit, das aber wegen seiner Erprobung geschätzt wird und sich stets mit neuen Techniken verwirklichen läßt.

4.4.4 Die Museumsmethodik

Reichweins Museumsmethodik erwächst aus den Unterrichtsmöglichkeiten der beiden Institutionen Schule und Museum. Ziel seiner Arbeit ist nicht die museale Erfassung von Gegenständen, sondern das, was die Museen für die Verarbeitung und Verwertung eines erzieherischen Unterrichtsprozesses zur Verfügung stellen. Um aber aus der Masse der Objekte eines Museums die pädagogische Maßnahme für eine Schularbeit auszuwerten, hat Reichwein Arbeitsformen vorgestellt, die er in eineinhalb Jahren seiner Tätigkeit ausgewertet und praktisch erprobt hat. Er will die Museumsbestände für sein Vorhaben nutzbar machen mit dem übergeordneten Ziel der Erneuerung der "gegenständlichen

Kultur" (Reichwein 1974, S. 178) zu einer "Geschmacksbildung aus dem Geist der alten Volkskunst" (Fricke 1978, S. 32).

In seinem Artikel "Schule und Museum" stellt Reichwein fünf Arbeitsformen wie folgt dar:

1. Die Schausammlung
2. Der Gelegenheitsbesuch im Museum
3. Die Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Klasse in den Museumsräumen
4. Das Zusammenschließen einer Lehrerarbeitsgemeinschaft
5. Die wissenschaftlichen Vortragsreihen sowie Lehrerpraktika als Informationsträger

1. Die Schausammlung

Die Schausammlung ist für Reichwein die meist verbreitete Form der pädagogischen Museumsarbeit. Diese verfolgt das Ziel eines unterrichtlichen Vorhabens. Wenn das Museum als pädagogische Arbeitsstätte genutzt werden soll, muß eine Trennung zwischen Magazin und Schausammlung erfolgen. Das Magazin dient zur Aufbewahrung des Sammlungsbestandes, die der Anschauung zugänglich gemacht wird. Dagegen werden in der Schausammlung nur solche Gegenstände präsentiert, die zu einem gewissen Thema einen Beitrag leisten können. So hat Reichwein sich mit der Thematik "einer Kulturgeschichte, der grundlegenden Handwerke" auseinandergesetzt, sie pädagogisch aufbereitet und sie den Schülern dargestellt (Reichwein 1978, S. 36). Das pädagogische Konzept der Ausstellung besteht für Reichwein darin, ein Werkstück von den Anfängen ausgehend vom Werkstoff über den Werkvorgang bis zur fertigen Produktion für den Schüler sichtbar zu machen. Um ein besseres Verständnis zu ermöglichen, gliedert Reichwein die Ausstellung in zwei Teile, in einen historischen Teil, der die Entwicklung des betreffenden Handwerks zeigt und in einen, der die geschichtliche Entwicklung ausschließt und neuzeitliche Arbeiten hervorbringt. "Für die Jugend aber ... ebenso wie für die Masse der Laien ... kommt nur die klar umrissene, gedanklich einfache, um ein Idee gebaute und wirklich ausschöpfbare Schausammlung in Frage" (Reichwein 1978, S. 42).

Auch für eine Schulausstellung, die ein bestimmtes Ziel verfolgt, muß eine Schausammlung gewährleistet werden. Einerseits soll das Thema der Ausstellung den Lehrplanforderungen angemessen sein, andererseits dem Lebensbereich der Kinder entsprechen. Diesbezüglich argumentiert Reichwein: "Eine solche Ausstellung gelingt um so besser, je enger sie sich den sachlichen Bedürfnissen der Lehrpläne anpaßt und je

stärker sie ausstellungstechnisch in jeder Weise dem kindlichen Auffassungsvermögen angemessen ist" (Reichwein 1978, S. 44).

Ein weiteres Ziel der Ausstellung ist, den daraus bestmöglichen Nutzen für ein effektives Lernen zu ermöglichen. Die Schausammlung der volkshandwerklichen Thematik hat Reichwein so aufgebaut, "daß sie vom Werkstoff ausgehend über den Werkvorgang zur gestalterischen Leistung des Handwerks hinführt" (ebenda). Die Werkstoffe sind anschaulich, und die Werkvorgänge werden von Handwerkern geleitet. Somit kann die Mehrzahl an Handwerkstechniken aufgezeigt werden.

Es ist sicherlich pädagogisch wertvoll, wenn Schüler im Unterricht ein spezielles Thema durchleuchten und, um dieses zu vervollständigen, einen Museumsbesuch vornehmen. Ein Schüler, der dort antiquierte, selbstgefertigte Tonware in seiner gesamten Vielfalt erlebt und somit den Reichtum der bäuerlichen Töpferkultur kennenlernt, wird den frühgeschichtlichen Geschichts- sowie Deutschunterricht, der den Ursprung des Handwerks erörtert, besser verstehen und verinnerlichen. Wer den Werdegang "Tonklumpen bis zum fertigglasierten Gefäß nacherlebt", so Reichwein, wird nicht nur die Herkunft des Handwerks in sich vervollständigen, sondern auch nachvollziehen, welchen ökonomischen Wert das Handwerk für die Landbevölkerung hat (Reichwein 1978, S. 45).

Die Schulausstellung ist so geordnet, daß der Schüler über die ursprüngliche Töpferkunst zu den Formen und Verwendungszwecken des Töpferhandwerks geführt wird. Die sich anschließende "Töpferlandschaft" zeugt von einer "bodenständigen" und volkskünstlerischen Form und Technik.

2. Der Gelegenheitsbesuch im Museum

Neben den eigens für Schüler zusammengestellten Schulausstellungen gibt es auch genügend Anlässe, spontan einen Museumsbesuch vorzunehmen. Wenn das Thema "Ernte" in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt wird, kann der Lehrer sich bei der Museumsleitung rückversichern, ob in diesem Zusammenhang Ausstellungsgegenstände vorhanden sind, um diese Thematik weiter zu vertiefen. Auch das gehört, so Reichwein, "zu den Grundsätzen des erziehenden Unterrichts ... daß es nicht auf die Vielzahl der Eindrücke und noch weniger auf die verwirrende Fülle ungeordneten Einzelwissens ankommt, als vielmehr auf den festen und unvergeßlichen Besitz einzelner bestimmender Eindrücke, möglichst aus gegenständlichen Begegnungen gewonnen, um die alles andere Wissen sich ordnen kann" (Reichwein 1978, S. 47).

3. Die Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Klasse in den Museumsräumen

Die Arbeitsgemeinschaft einer Klasse ist für Reichwein eine weitere Arbeitsform seiner Museumspädagogik. Dieser Form des Vorhabens liegt der Gedanke zugrunde, die Nähe eines Originals für ein unterrichtliches Geschehen nutzbar zu machen. Eine Schülergruppe befaßt sich mit der wissenschaftlichen Erarbeitung eines Themas, wogegen eine andere sich der gegenständlichen Kunst nähert. Aber alle Teilnehmer leisten einen Beitrag zum Gesamtkonzept.

4. Das Zusammenschließen einer Lehrerarbeitsgemeinschaft

Der Zusammenschluß der Lehrerarbeitsgemeinschaft entsteht aus einem Bedürfnis heraus, ihr pädagogisches sowie praktisches Fachwissen weiter zu vertiefen. Die Themen dieser Arbeitsgruppe werden nach den jeweiligen Anforderungen der Altersstufen, Schulgattung und Einzelinteressen vorgegeben. Es ist Aufgabe der Lehrgemeinschaft, die musealen Inhalte unter fachkundiger Leitung wissenschaftlich zu erarbeiten und pädagogisch auszuwerten.

5. Die wissenschaftlichen Vortragsreihen sowie Lehrerpraktika als Informationsträger

Neben den Arbeitsgemeinschaften werden wissenschaftliche Vortragsreihen angeboten, um sich mit Einzelthemen intensiver zu beschäftigen. Zur Vertiefung dieses Einzelwissens bieten sich für den Teilnehmer Arbeitsgruppen sowie Lehrerpraktika an, um das evtl. ins Auge gefaßte Ziel schneller zu erreichen. Die Lehrerpraktika erschließen sich über einen längeren Zeitraum. "In den neu eingerichteten Schulwerkstätten des Volkskundemuseums fanden sie seit 1942 als 3 - 5 tägige Kurzurse gehäuft - allein im ersten Jahr waren es 32 - in allen Teilen Deutschlands statt" (Huber 1981, S. 322). Durch die Erprobung von alten sowie neuen Werktechniken kann die Qualität des Werkunterrichts in Schulen verbessert werden.

4.4.5 Die Kriterien der Themenauswahl der Museums-Schulausstellungen

Reichwein war bei der Themenauswahl für die Museumsausstellungen stets darauf bedacht, durch das Einbeziehen von Lehrern eine Bedarfsanalyse zu erstellen. Außerdem standen im Jahresablauf viele Feste bevor, die vom Schüler seinem Alter, Können und Wissen entsprechend mitgestaltet und mitgetragen wurden. Die Vor- oder Nachbereitung solcher Feste (Ostern, Weihnachten) waren ebenfalls Kriterien, die Reichwein für die Themenauswahl seiner Schulausstellungen zugrundelegte. Schwerpunkte in der

Themenauswahl waren Ausstellungen, die manuell gestaltete Fähigkeiten der Schüler wecken sollten wie z. B. "Ton und Töpfern" und "Weben und Werken".

Reichwein hat seine Schulausstellung nach ganz bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt:

1. Die gegenständliche Ausstellung soll dem Schüler eine lebendige Welt erschließen.
2. Das Kennenlernen von neuen Gegenständen soll den geistigen Horizont der Schüler erweitern.
3. Durch die Überlieferung von traditionellem Volksgut soll ein Einblick in die kulturgeschichtliche volkstümliche Vergangenheit gewährleistet werden.
4. Praktische Kenntnisse und elementarische Arbeitstechniken sollen durch Handwerksarbeiten vermittelt werden.

4.4.5.1 Ton und Töpfern

Eine der wichtigsten Schulausstellungen ist die im Jahre 1943 durchgeführte Ausstellung "Ton und Töpfern".

Auf einem eigens für die Ausstellung konzipierten Plakat hat folgender Vers gestanden:

"Mit wenig Lehm und viel Verstand
macht der Töpfer allerhand"
(Reichwein 1939, S. 35 ff.)

Die Gesamtheit des Töpferhandwerks, die mit viel Geist sowie praktischem Tun einhergeht, hat Reichwein mit o. g. Vers besonders hervorgehoben..

Warum hat Reichwein gerade diese Ausstellung favorisiert?

Das Töpfern gehört zu den ersten handwerklichen Arbeiten und hat viele Traditionen überlebt. Dazu werden bei den Schülern Kindheitserinnerungen wachgerufen, die bereits schon im Kindergarten, aber auch in der häuslichen Umgebung mit Ton und mit dessen Eigenschaften der Knetbarkeit in Berührung gekommen sind. Aus diesem Grunde hat

man gerade die Tonwarenbestände des Museums, von denen eine große Wirkung ausgeht, für den Schulunterrichtsprozeß nutzbar gemacht. "Das anfängliche Modellieren mit Lehm und Ton (aus Acker und Grube)" führt "zur Nutzung des plastischen Stoffes für vielerlei gegenständliche Zwecke" (Reichwein 1964, S. 127). So erlebt der Stoff Ton einen Wandel in seiner Bedeutung. Aus dem Stoff Ton entwickelt sich dem Schüler schließlich der Sinn für die Brauchbarkeit von Gegenständen.

Die Ausstellung ist zweckmäßig aufgebaut. Sie führt von den frühesten Töpfergegenständen bis hin zu den verschiedensten Grundformen des heutigen deutschen Töpferkunsthandwerkes. Am Ende der Ausstellung eröffnet sich für den Schüler ein Arbeitsraum, in dem der Handwerker Ton verwertet, der aus der heimatlichen Erde stammt. Eine ganze Tonlandschaft entsteht aus den Händen des Handwerkers. Der Schüler wird somit durch das handwerkliche Verfahren in die Praktiken eingeführt, die ihn zum Nachahmen anspornen. Außerdem schafft das Tonhandwerk neue "Anschauungsquellen", die für unterschiedliche Unterrichtsfächer ausgewertet und nutzbar gemacht werden können.

4.4.5.2 Holz im deutschen Volkshandwerk

Auch die zweite Ausstellung, die von Reichwein sachlich geplant und in ca. einem halben Jahr fertiggestellt worden ist, ist den Bedürfnissen der Lehrpläne sowie dem Auffassungsvermögen der Schüler angepaßt worden. Zur pädagogischen Erläuterung hat Reichwein eine Schrift herausgegeben, die einen Einblick in die verschiedenen Holzhandwerke gewährt und in einem kulturgeschichtlichen Kontext eingebettet ist. Somit hat Reichwein ein Lehrmittel für die Arbeitsvorbereitung der Museumsausstellung geschaffen.

Daß Reichwein gerade dem Werken mit Holz eine Ausstellung widmet, ist einleuchtend. "Holzarbeiten entspringen", so Reichwein, "immer wieder den Bedürfnissen der Erziehungsarbeit selbst" (Reichwein 1964, S. 104). Holz wird auch zukünftig immer ein beliebter Werkstoff sein, weil es viele technische Eigenschaften besitzt. Außerdem ist Holz dem Schüler als Werkstoff nicht unbekannt. Schon im Kindesalter hat er mit Holzgegenständen gespielt, gearbeitet und diese auf seine Tauglichkeit hin geprüft. Der Schüler erlebt und beobachtet das Wachstum des Holzes in Wald und Garten, den Wechsel von Frühjahr - und Herbstwuchs. "Das Organische zeigt sich in seinem Aufbau, das Kind findet hier durch Wachstum und Werden gestalteten und geformten Stoff und

erlebt somit seine Schönheit sowie seinen Charakter" (Reichwein 1978, S. 51). Die Holzcharaktere, die sich durch Vergleiche der einzelnen Holzarten herauskristallisieren, und ihre Pflege als Voraussetzung für eine Werkstoffkunde lassen sich ohne weiteres in ein schulisches Vorhaben einbauen. Werkstoffkunde wird auf jeden Fall immer Bestandteil einer echten Werkerziehung werden, die in den Berufs- und Fachschulen zum Unterrichtskern gehört.

Reichwein hat immer die Beobachtung als Anschauung eines Museumsgegenstandes in den Mittelpunkt des Lernens gestellt. Dies wird in seinen Schriften deutlich. "Das eigene Werk hat natürlich seinen wichtigsten Wert in sich, aber es ist zugleich auch die Probe auf die Beobachtung" (Reichwein 1978, S. 52). Insbesondere wird die Beobachtung des Holzes als ein Aspekt gesehen, von dem sich die Schüler in ihren Werken bestimmen lassen. Die Strukturen und der Wechsel von feinen und groben Maserungen sowie die helleren und dunkleren Verfärbungen sind die Grundlagen für schöpferische Gestaltungsformen. Diese innige Verbundenheit der Schüler mit dem beobachteten Werkstoff Holz läßt sich an vielen gelungenen Drechslerarbeiten erkennen.

Von der Schulausstellung mit ihren zum Teil mittelalterlichen Holzformen wird ein Zugang für das Werken in den Schulen geschaffen. Beim Werken soll es sich nicht um bloße Museumsnachahmungen handeln, sondern um das Erlernen der konstruktiven Grundübungen und des künstlerischen Gestaltens sowie den Umgang mit Werkzeugen für die Schüler.

Ein weiterer Aspekt für den Umgang mit Holz ist die Elementaraufgabe einer möglichen Aufgabenstellung. Jeder Schüler kann aus Holz etwas schaffen, das seinen Lernfähigkeiten entspricht. "Die Richtlinien drücken klar den Wunsch aus", so Reichwein, "daß in allen Schulen die Kinder mit Schöpfungen heimatlicher Volks- und Handwerkerkunst ... bekanntgemacht werden, d. h. also mit den vorbildlichen Schöpfungen der alten Holzhandwerke" (ebenda). Für das Thema Holz ist aus den Richtlinien zu entnehmen, daß sich aus den anfänglichen Bastelarbeiten mit leichten Werkstoffen einfache Holzarbeiten entwickeln sollen. Das Arbeiten mit Holzgegenständen in den Schulen hat Reichwein nach unterrichtlichen Gesichtspunkten aufgebaut: Nicht nur der Schwierigkeitsgrad sollte berücksichtigt worden, sondern auch die Zweckmäßigkeit des Gebrauchswertes. Für Mädchen sind bevorzugt Webkämme hergestellt worden.

4.4.6 Das Museum als Vorbild für die handarbeitende Werksarbeit

Reichwein hat der weiblichen Handarbeit in Verbindung von "Schule und Museum" eine besondere Rolle zugeordnet. Mehr als andere Werksarbeiten kann diese Handarbeit auf museale volkstümliche Überlieferungen zurückgreifen, "als Zeugnisse, die aus dieser Sicht neues Leben gewinnen, weil sie Belege einer geistigen Erblinie sind, von der wir abirren, die wir aber nie verlieren dürfen" (Reichwein 1978, S. 63).

So wie die Handwerkstechniken und -vorgänge wieder zu alten Traditionen zurückfinden sollen, so sehr ist Reichwein ebenfalls bemüht gewesen, das Können und die Beherrschung von textilgerechten Techniken und Gestaltungsformen für den Handarbeitsunterricht anzustreben. Dafür muß ein ausreichender Rückgriff auf volkstümliche Textilarbeiten gewährleistet werden.

Reichwein hat stets für sein textilisches Werken ein sparsames, sauberes Arbeiten gefordert, aber ebenso ein gestalterisches Können. Beide Qualifikationen können aber nur gewonnen werden, wenn die Schülerinnen die geforderten Leistungsstufen besitzen. Reichwein sieht darin keine Probleme. "Wo der Könnenserwerb sich organisch vollzieht in der lebendigen Überlieferung ... von Mutter auf Tochter ... denn im häuslichen Gemeinwesen nimmt jeder nur das in sich auf, was er wirklich verarbeiten kann (Reichwein 1978, S. 64). Die Erfahrungen, die die Schülerinnen schon mit den Werkstoffen gemacht haben, sind nicht nur für das Wachstum erforderlich, sondern ebenso für gutes Gelingen. Die Form und Farbwerte sowie Stoffkunde bedürfen ebenfalls einer Vermittlung. Eine kurze Elementarlehre kann durch Arbeitsproben ergänzt werden.

Bei aller Wichtigkeit der Anknüpfung der Handarbeit an den landschaftsgebundenen Lebensstil darf man nicht übersehen, daß zu allen Zeiten ein lebendiger Austausch von Anregungen bis hin in die Großstädte stattgefunden hat. Zwar sind viele Einzelschöpfungen, die im Museum zu betrachten sind, in bestimmten Landschaften entwickelt worden, sie haben aber die Vorschriften für die Anwendung des Werkstoffes, Werkzeuges sowie Fertigungsverfahrenes geprägt. Somit kann auch der Handarbeitsunterricht, in dem die Themen nach Gebrauch sorgfältig ausgewählt werden, sich auch auf das städtische Schulwesen ausbreiten.

Für Reichwein ist es selbstverständlich gewesen, daß für die handarbeitende Schularbeit "es ihre erste Sorge sein muß, zunächst einmal die volksläufigen Formen überhaupt zu pflegen, daß sie daraus erst, wo es möglich ist, das landschaftlich Besondere entwickeln

mag" (Reichwein 1978, S. 70). Für alle Gebiete, ob Land oder Stadt, vom Sticken bis zum Drucken, gilt, "daß sie ihre reichsten Anregungen aus dem überlieferten Volksgut schöpfen können, wie es in unseren Sammlungen bewahrt wird, aus Zeugnissen also eines volkstümlichen Schaffens, das dem kindlichen innerlich aufs nächste verwandt ist" (Reichwein 1978, S. 75).

Reichwein hat aber durch die Favorisierung des Handarbeitsunterrichts zwischen Schule und Museum einen wichtigen Aspekt der Arbeitsleistungssteigerung angesteuert, insbesondere auf einem weiblichen Gebiet, auf dem wir heute einen weitgehenden Zerfall feststellen müssen.

4.4.7 Zusammenfassung

Das Museum als "Anschauungsstätte", das durch die sinneswahrnehmende Betrachtung eines Gegenstandes eine Vorstellung des Objektes erhält, soll dem Schüler für seinen Schulunterricht wertvolles Urkundenmaterial liefern.

Das Museum als Anregung dient dazu, das vom Schüler Aufgenommene im Schulunterrichtsprozeß umzusetzen. Das kann einerseits im praktischen Unterricht durch praktische Tätigkeiten (Entwurf eines Gegenstandes) erfolgen. Andererseits können auch viele museale Anregungen in die verschiedensten Unterrichtsfächer insbesondere im Geschichtsunterricht einfließen.

Als Instrument der Charakterbildung verfolgt das Museum das Ziel, durch das Kennenlernen von neuen Dingen beim Schüler ein Steigerungspotential an Können zu bewirken. Gerade durch die Steigerung ihrer Fähigkeiten wird ihr Selbstbewußtsein vertieft und die damit verbundenen charakterlichen Eigenschaften erweitert.

Weiter beabsichtigt Reichwein mit dem Museumsbesuch eine bessere Geschmackserziehung. Durch die Folge der industriellen Entwicklung, die das Handwerk in seinen schönen ästhetischen Formen verdrängte, versucht er, durch das Aufzeigen von handwerksgerechten Museumsgegenständen diese zum Teil verlorengegangene Kunsterziehung wieder aufleben zu lassen.

Das Museum wurde auch zu einem Ort der Vergleichsanalyse. Es wurden Vergleiche nach entwicklungsgeschichtlichen Gesichtspunkten an Volksbrauch und Kulturgütern

sowie Lebensläufen vorgenommen. Dabei wurden die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vergleichend einbezogen. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, daß das altbewährte Volkskunsth Handwerk, mit neuer Technik versehen, als Gebrauchsgegenstand der Zeit angepaßt werden kann. Dabei ist nicht zu übersehen, daß der rasante Fortschritt der heutigen Industriegesellschaft den neuen angepaßten Techniken kaum standhalten kann.

Neben der museumspädagogischen Zielsetzung ist Reichweins Museumsmethodik und ihre Vermittlungsarbeit für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum bedeutsam. Aus den umfangreichen Vermittlungsmethoden hat Reichwein fünf Arbeitsformen dargestellt, die alle einen Beitrag zum Schulgesamtkonzept leisten. Sein primäres Anliegen ist immer die Erneuerung der "gegenständlichen Kultur". Diese soll sich aus der "ästhetisch alten Volkskunst" entwickeln. Dazu muß Reichwein längst vergessene alte handwerkliche Fertigkeiten wie das Weben und Färben wieder aufleben lassen.

Reichweins Streben geht aber nicht dahin, bei seinen Besuchern nur das starke Interesse an der Vergangenheit zu stillen, sondern auch die Vergangenheit im Schulmuseum lebendig werden zu lassen. Max Liedtke stellt dieses Streben wie folgt dar: Die "vergangene Bildungs- und Schulgeschichte als Realgeschichte und als reduzierte Schulwirklichkeit vor allem mit originalen musealen Objekten zu dokumentieren, in einer erinnerungsträchtigen Atmosphäre - gegebenenfalls auch mit einem Hauch Nostalgie zu musealisieren - schließt ein, die Vergangenheit kritisch zu würdigen sowie der Gegenwart und Zukunft neue Impulse zu verleihen" (Liedtke 1989, S. 22).

Reichwein hält das Museumsgut für eine Bildungsaufgabe besonders geeignet, weil das Original eines Objektes eine authentische Anschaulichkeit vermittelt, und den Betrachter wie kein anderes Medium dazu anregt, ästhetische, historische, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu erfassen und die daraus resultierenden Ergebnisse nutzbar zu machen.

5. John Dewey und Adolf Reichwein, eine vergleichende Gegenüberstellung

Aus meinen Untersuchungen ergibt sich, daß Adolf Reichwein und John Dewey sich nie im Leben begegnet sind. Es gibt im Integrationsrahmen der deutschen Lehrermethodenforschung Ansätze, das deutsche reformpädagogische Konzept "Vorhaben" (Reichwein) mit dem amerikanischen "Projektplan" (Dewey/Kilpatrick) zu kontrastieren. Jedoch bleibt "die Klärung, inwieweit sich Reichwein an Deweys Gedankenkreis anlehnt" (Wittenbruch 1981, S. 170), aus.

"Möglicherweise ist Reichwein bereits auf seiner Amerikareise 1926/27 auf die "Projektmethode", wie sie John Dewey an seiner Universitätsschule in Chicago entwickelt hatte, aufmerksam geworden; doch das läßt sich nur vermuten, da einzelne Nachweise fehlen" (Amlung 1993, S. 327).

Wenn auch der Nachweis für das Zusammentreffen von John Dewey und Adolf Reichwein nicht eindeutig geklärt werden kann, so muß doch der Eindruck erweckt werden, daß Reichwein sich mit Deweys pädagogischen Konzepten beschäftigt hat, denn zwischen den schulpädagogischen Konzeptionen sind wesentliche Gemeinsamkeiten erkennbar.

Um die signifikanten Differenzen sowie Gemeinsamkeiten der beiden Pädagogen in ihren Unterrichts-, Bildungs- und Gesellschaftskonzeptionen zu analysieren, habe ich folgende sieben Thesen herausgearbeitet:

5.1 John Dewey und Adolf Reichwein treten für eine demokratische Erziehung ein

John Dewey hat in seinem Werk "Demokratie und Erziehung" aufgezeigt, wie eine demokratisch aufgebaute Erziehung gelingen kann, damit sie für den Schüler aber auch für die Gesellschaft von Nutzen ist. Demokratie und Erziehung stehen im Wechselverhältnis zueinander, denn die Demokratie kann sich ohne Erziehung nicht weiterentwickeln. Um aber dieses Ziel zu erreichen, hat John Dewey die Schule zu einem "Gemeinwesen im Kleinen" gemacht, "in welchem die einzelnen Glieder sich in praktischer Arbeit betätigen, dem Leben der größeren Menschengemeinschaft entsprechend, und das durchtränkt ist von dem Geist der Kunst und der Wissenschaft" (John Dewey 2002, S. 38).

Wie sieht John Deweys Demokratie-Konzeption aus, die er selbst zum Ideal deklariert hat? Damit meint er, wie Bohnsack sie darstellt, das "Zu-Ende-Denken von Strukturen", die in den Gesellschaftsverhältnissen schon vorhanden sind, aber einer stetigen Verbesserung bedürfen (Bohnsack 1976, S. 71). Diese Verbesserung bezeichnet John Dewey mit "inquiry" als Möglichkeit wissenschaftlicher Untersuchungen, um somit die Voraussetzungen zur Überwindung von autoritären Normen zu schaffen. John Dewey sieht in der Demokratie eine Lebens- und Sozialform, in der jede Person eine Mitbestimmung und Mitverantwortung trägt. Das heißt, daß Demokratie einerseits jedem Bürger sowohl Rechte als auch Pflichten zur Kontrolle von öffentlichen Angelegenheiten gibt, andererseits ihm aber durch die Beseitigung von Schranken die Werte der Selbstverwirklichung zuteil werden.

Für John Dewey ist die Schule eine soziale Institution, in der sich jeder Schüler selbst verwirklichen kann. In seiner Laborschule vollzieht sich außerhalb "die Erziehung fast vollständig durch Partizipation und d. h. durch Teilhabe am sozialen oder kommunikativen Leben der Gruppen, in denen der Einzelne Mitglied ist" (Dewey 1896, S. 418, zit. nach Schäfer 2004, S. 125). Die Schüler sind in Gruppenprozesse eingebunden, in denen sie Erfahrungen machen. Lehrer und Schüler kommunizieren und interagieren in einer solchen Schulform, die als kommunikative Lebensform sich selbst von unten selbstverantwortlich aufbaut und sich nicht einer von oben vorgegebenen Disziplinierung beugen muß. "Die Schule ist eine Institution, in der das Kind eine Zeitlang leben (to live) soll, um ein Mitglied kommunikativen und d. h. gemeinschaftlichen Lebens (community life) zu werden. Es soll fühlen, dass es am kommunikativen Leben teilnimmt und seinen eigenen Beitrag leistet" (Dewey EW 5.224,

zit. nach Schäfer 2004, S. 125). Diese von John Dewey als offene und freie Kommunikationsprozesse bestimmte Lebensformen sind demokratische Lebensformen, die John Dewey als Zielvorstellung für seine Laborschule gewählt hat. Eine solche Schule als eine Gemeinschaftsform bietet die Voraussetzung, daß jeder Schüler den anderen kennt. Dadurch wird eine gemeinsame Kommunikation geschaffen, die es möglich macht, "wünschenswerte Züge" gesellschaftlicher Wirklichkeit - gegebene kommunikative Bereiche - von "unerwünschten Zügen" - akommunikative Komplexe - zu unterscheiden" (Dewey MW 9. 89, zit. nach Schäfer 2004, S. 159).

Geistige und praktische Mitteilungen im Austausch von Ideen, Erfahrungen, Erfolgen aber auch Mißerfolgen schaffen eine soziale Basis für das Schulleben. Wenn sich die Schule als ein Gemeinwesen etabliert, das sich untereinander hilft und dadurch fördert, so muß jede Schule zu einer Institution heranwachsen, die diesen Zielen entspricht.

Ein gemeinschaftliches Leben kann aber nicht nur von "Interessenharmonie" getragen werden, sondern das Ziel besteht vielmehr in der pragmatistischen Kommunikationspädagogik, die aus der gemeinsamen Erfahrung heraus den Kommunikationsprozeß steuert. Die Sprache ist ein Verständigungsmittel, das den "Austausch von Erfahrungen" ermöglicht. "Nur weil Ego (ich) und Alter (der Andere) dieselbe Sprache erlernt haben, können die eigenen Handlungsintentionen erkannt und die Handlungs- bzw. Zweckintentionen des jeweils Anderen "antizipiert" oder "vorweggenommen" werden (Schäfer 2004, S. 161). Ein Schulprojekt, z. B. das John Deweys Bungalow-Projekt, kann nur verwirklicht werden, "weil die Antizipation der Zweckvorstellungen" der anderen Schüler und Lehrer dazu führt, "dass der Schnittpunkt der wechselseitigen Handlungsintentionen bzw. Perspektiven der am Projekt Beteiligten Schulkinder und Lehrer kommunikativ ermittelt wird" und durch Interaktion kooperativ realisiert wird (ebenda).

Neben den Kommunikationsprozessen steht die Handlungstendenz, die den Schulprozeß demokratisch werden läßt. Durch diesen Lernprozeß wird die Möglichkeit gegeben, sich mit der Umwelt zu verbinden und dadurch das Lernen für die Schüler attraktiver zu machen. Schule sollte niemals ein Ort sein, in dem man nur abstrakt lernt und jede Verbindung zur Außenwelt untersagt ist. In einem handlungsrelevanten gesteuerten Schulsystem nimmt das Kind gerne an der Arbeit teil, nicht um der Arbeit willen, sondern um ein Resultat zu erreichen. Alles was in der Schule durch manuelle Tätigkeit geleistet wird, darf nicht ökonomisch ausgenutzt werden. Durch dieses Freisein von nützlichen Zwängen wird erreicht, daß die praktischen Tätigkeiten ein Vorfeld für die

Naturwissenschaften werden. Durch die Gewinnung von tätigen naturwissenschaftlichen Kenntnissen wird die Teilnahme am modernen sozialen Leben bedeutungsvoll.

Im Vergleich zu John Dewey findet der Begriff "Demokratie" in den Schriften von Adolf Reichwein selten Verwendung. Er aber signalisiert Demokratie mit anderen Formulierungen wie "Die Verwirklichung der Volksgemeinschaft durch volkstümliche Erziehung", die echte Bildungsgemeinschaft der kleinen Gruppe, die zugleich volks- und staatsbewußte Erziehungsgemeinschaft sein sollte und "die staatliche Verantwortung des einzelnen" (Reichwein 1974, S. 255 f.).

Kippert hat Reichweins Vorstellung von Demokratie und Erziehung wie folgt charakterisiert: "Reichwein sieht den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung mit seiner Zeit darin, daß es gelingen muß, eine hinreichende Anzahl von Menschen in die Lage zu versetzen, trennende Sonderinteressen hintanzustellen, ja sie möglicherweise sogar aufzugeben und zu gemeinsamen Bindungen hinzufinden. Damit sieht Reichwein in einer völlig neuen Weise den Zusammenhang zwischen Demokratie und Erziehung" (Kippert 1961, S. 198 f.).

In seiner Schule in Tiefensee hat Reichwein eine humane Schule aufgebaut, "ein heimliches Modell freier Ordnung" (Reichwein 1964, S. 7). An anderer Stelle wird berichtet, wie ein Vater sagt: "Der Professor ... hat unsere Kinder freigemacht" (Reichwein 1964, S. 8). Das Wort freisein bedeutet für Reichwein, daß das Schulsystem frei sein soll von gesellschaftlichen Zwängen. Das Schulleben soll von einer inneren Ordnung geprägt werden, das einem freien Gemeinwesen entspricht, das Reichwein als solches vorschwebt.

Was versteht Reichwein unter einer freien Erziehung? Seine Schule ist eine "Schule der Tat", ... "Und ihre Erziehung wirkt durch Handeln und Teilnahme aller am Werk. Das Wort hat in ihr seinen neuen Ort und eine Bedeutung gefunden, die sich nicht in der Belehrung in der fürsorgenden Weitergabe vom Erzieher an der Jugend erschöpft, sondern es ist wieder verkörperte Sprache, selbst in den Stand der Tat eingesetzt" (Reichwein 1964, S. 19). Reichwein versucht, die alte traditionell geprägte geistige Schule in eine Schule der Tat umzuwandeln, in der das Wort also Kommunikation dazugehörte. Die Züge der Demokratie werden bei Reichwein auch dort erkennbar, wo gemeinschaftliches Leben und Schaffen insbesondere in den Vorhaben stattfindet.

Ein weiterer Grundsatz einer demokratischen Erziehung ist in Reichweins Sinne der Wille zur Gemeinschaftsleistung. Der persönliche erzieherische Wille zur Leistung mündet in ihr und bildet "einen einheitlichen Strom, das bewußt gewordene Leben des Volkes" (Reichwein 1964, S. 20). Die Schüler sollen nicht in eine wohl vorbereitete Zukunft geführt werden, sondern sie sollen dieselbe mitaufbauen. Deshalb argumentiert Reichwein: "So wie die politische Aufgabe von uns die soziale Ordnung der Kameradschaft fordert, so die erzieherische die Übung der Bereitschaft" (Reichwein 1964, S. 21). Bereitschaft üben heißt für Reichwein, daß jeder Schüler in der Lage sein sollte, sein Können und Wissen dort einzusetzen, wo es gerade gebraucht wird. Der Schüler soll also im persönlichen Schaffensbereich in der Lage sein, aus freiem Antrieb frei zu wählen, was er tut. Und dieses Freisein steigert die Lust an den Pflichten und hat mit Drill und Zwängen nichts gemeinsam. Reichwein hat stets die Werte der Sitte, Ordnung und des Gehorsams gefordert, denn keine Gemeinschaft kommt ohne diese Werte aus. Gerade diese Grundlagen sind für das eigene Können des Schülers von Wichtigkeit und stehen in einer demokratischen Gesellschaft für eine humane Erziehung.

Die enge Verbindung der Gruppe ist eine weitere wichtige sozial erzieherische Form der Erziehung. In Reichweins Schule dürfen die Schüler offen zu einander sein. Was bedeutet Offenheit für eine Gemeinschaft? Undurchsichtige, peinliche Geheimnisse müssen ein Ende haben. Sollten aber hartnäckige Hinterhältigkeiten in einer Gruppe vorzufinden sein, dann wird es der Gruppe anheim gestellt, sich gegen diesen Herd zu wehren, vielleicht sogar aufzulösen. Dieses sollte vielmehr durch Überzeugung geschehen als mit inhumanen strengen Mitteln.

Der Schüler wird, indem die Schule nach außen geöffnet wird, "in den Schaffensbund des Volkes" hineingewoben, denn eine gelungene Feier ist "Anschauung und Lehre" zugleich (Reichwein 1964, S. 28). Wenn der Schüler bei den Festvorbereitungen miteifert, wird er in die Erwachsenenwelt miteinbezogen. Solch ein Dienst ist selbst schon ein Stück Volksarbeit. Der Schüler wird die Nachbarschaft des Erwachsenen bei der Arbeit aufsuchen und somit Kenntnisse für das Arbeitsleben erwerben. Reichwein hat die Teilnahme des Landkindes am Arbeitsleben der Eltern geschätzt, die aber frei geblieben ist von der härtesten Form, "dem Lebenskampf um Brot und Dasein" (Reichwein 1964, S. 29). Die Schulgemeinschaft strebt das an, was wir in einer humanen demokratischen Gesellschaft als Ganzes und Großes erstreben. Sie lebt vor, daß jeder einzelne bestrebt ist, sein Bestes zu geben und sich doch in die Gruppe einzufügen.

Reichweins demokratisches Verständnis lag in der Vorstellung, ein Schulsystem für alle soziale Klassenschichten zu errichten. Obwohl man ihm eine Professur in der Türkei angeboten hatte, lehnte er dieses Angebot ab und begab sich nach Tiefensee, wo er vorwiegend mit Personen der untersten sozialen Gesellschaftsschicht zu tun hatte. Aber gerade der Umgang mit diesen Menschen lag Adolf Reichwein am Herzen und für deren Kinder baute er ein humanes Schulsystem auf. Gleichheit und Brüderlichkeit war seine Devise, die er bis an sein Lebensende bewahrte.

In weiteren aufschlußreichen Hinweisen auf sein Demokratieverständnis verwirklichte Reichwein sein sozial-pädagogisches Konzept als Leiter des Jugendarbeiterheimes am Beutenberg. Die Konzentration seines Wirkens bezog sich auf eine Gruppe von Jungarbeitern. Tagsüber arbeiteten sie im Zeißwerk und an drei Abenden in der Woche erarbeitete Reichwein mit ihnen gemeinsam soziale und wirtschaftliche Themenstellungen, die mit der "Diskrepanz zwischen hoher Arbeitsleistung und geringer Entlohnung" einhergingen (Fricke 1973, S. 214). Durch diesen Exkurs versuchte Reichwein die jungen Arbeiter darauf hinzuweisen, "daß man ohne sachliches Wissen und ohne Kenntnisse der Zusammenhänge nicht die bestehende Ordnung verbessern könne" (Bein 1926, S. 6). Wirtschaftsfragen wurden auch im Rahmen des Zusammenlebens erörtert. Dazu zählten sowohl die Selbstverwaltung als institutionalisierte Form "gelebter Demokratie" als auch auf Gemeinschaftssinn ausgerichtete Fähigkeiten und Formen.

Die beiden Reformpädagogen John Dewey und Adolf Reichwein haben versucht, ihr Schulleben demokratisch zu gestalten. Demokratie und Erziehung stehen sich nicht wie zwei getrennte Aspekte gegenüber, sondern sie münden in der Synthese. Um aber diesen demokratischen Wandel zu vollziehen, läßt John Dewey seine Schule zu einer demokratisch "gesellschaftlichen Lebenswelt im kleinen werden", in der das Leben von einer sinnvollen Arbeit und einer sozialen Beziehung umhüllt ist (Schäfer 1985, S. 222).

Adolf Reichwein hat dagegen die Schule als ein "Gemeinwesen" betrachtet, in der die Erziehung in Gruppenprozessen erfolgt. Das Tun als praktische Handlung ist ebenfalls wie bei John Dewey in soziale Situationen eingebettet, die eine humane Erziehung bewirkt. In beiden Schulformen haben die pragmatischen Kommunikationsprozesse, die für eine demokratische Erziehung unverzichtbar sind, eine bedeutende Rolle gespielt. Dadurch können durch Wort und Tat Desinteresse vermieden und Gemeinsamkeiten gefunden werden. Lehrer und Schüler agieren gerne in einer solchen freien Schulform, die nicht einem gesellschaftlichen System untergeordnet werden muß. Durch Öffnen der Schule zur Außenwelt wird sie aus ihrer Isolierung herausgeführt. Dies zeigt sich bei

John Dewey in seiner Theorie der Okkupation. Unter Okkupation, schreibt Dewey, verstehe ich "eine Art von Aktivität, die das Kind ausführt und die eine Form von Arbeit reproduziert, die im Leben der Gesellschaft außerhalb der Schule ihren Ort hat" (Dewey 1899-1901, S. 92, zit. nach Schäfer 1985, S. 232). In diesem Zusammenhang hat John Dewey Verbindungen mit dem gesellschaftlichen Leben geschaffen und auch aufrecht erhalten. Reichwein hat im Gegensatz zu John Dewey keine Theorie der Okkupation aufzuweisen. Aber durch praktische Tätigkeiten wie z. B. Vorhaben, an denen er fast das ganze Dorf hat teilnehmen lassen, und seine große Bereitschaft, bei Dorffeiern und Festen sich mit der gesamten Schulmannschaft nützlich zu erweisen, hat er ebenso wie John Dewey einen gesellschaftlichen Beitrag geleistet.

John Dewey und Adolf Reichwein haben sich gleichermaßen für ein gesellschaftsschichtabhängiges Schulsystem eingesetzt. Denn nur mit einem für alle Gesellschaftsschichten zugängigen Schulsystem kann der Demokratie Rechnung getragen werden.

Generell kann festgehalten werden, daß bei John Dewey Demokratie eine Lebensform ist, die für alle zur Verbesserung der Lebensziele führen soll. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eines der wichtigsten Aspekte die Kommunikation, die es ermöglicht, Grenzen zu überwinden, die immer wieder entstehen, wann und wo Menschen untereinander kommunizieren. Diese Vorgehensweise soll die Basis für die Wahl der Freiheit in allen Bereichen schaffen. Ein "besseres Leben" im Sinne von Freiheit charakterisiert das Demokratieverständnis von John Dewey.

Im Vergleich zu John Dewey hat Adolf Reichwein keine direkte Verfassung über Demokratie aufgezeigt. Auch in seinen Aufzeichnungen ist der Begriff Demokratie sehr selten erwähnt. Im Gegensatz dazu fällt aber oft der Ausdruck "Volksgemeinschaft". Dieser Begriff charakterisiert das Demokratieverständnis, vom Volk, für das Volk eine Vision einer neuen Gesellschaftsordnung, der Humanität und der sozialen Gerechtigkeit.

5.2 Deweys Laborschule in Chicago und Reichweins Reformschule in Tiefensee sind gegensätzliche Schulmodelle

Die Laborschule wurde im Oktober 1896 in Chicago eröffnet. 32 Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren besuchten diese Schule. Sie war eine Herausforderung auf das Resultat der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung der USA im 18. und 19. Jahrhundert.

Im 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Vereinten Staaten von Amerika eine Agrargesellschaft, die aus Farmen unterschiedlicher Größe bestand. Die damalige Erziehung der Kinder war in die praktische Alltagserfahrung auf einer Farm eingebettet. Sie vollzog sich einerseits im praktischen Lebenszusammenhang der Farmerfamilien, andererseits in der Schule, die für den theoretischen Unterricht verantwortlich war.

Durch die wachsende Zunahme der Industrie wurde die Agrargesellschaft in eine Industriegesellschaft umgewandelt. Dies hatte zur Folge, daß eine Landflucht hin zu den Großstädten entstand, die eine Trennung von Wohn- und Arbeitsplätzen mit sich brachte. Die Kinder verloren also einerseits die Grundlage durch den Mangel an tätigkeitsbezogener Primärerfahrung, andererseits waren die zwischenmenschlichen Beziehungen durch die Industrialisierung gestört, die eines dringenden Aufbaues bedurften. Beide aufgeführten Aspekte konnten nur durch ein neues Erziehungssystem erneuert werden, war die Meinung damaliger Reformpädagogen. Aus diesem Grunde baute Dewey eine Schule auf, "die nicht von der Praxis losgelöstes Wissen in den Mittelpunkt rückt" (Schäfer 1985, S. 217), sondern eine praktische Tätigkeit, die eine soziale Beziehung einschließt, in den Unterrichtsprozeß stellt. Somit wurde die neu gegründete Laborschule ein pädagogisches Experiment der amerikanischen Schulgeschichte. Ziel dieses Schulkonzeptes war das Praktizieren einer Interaktionspädagogik, die Mensch und Umwelt verband. Dafür forderte Dewey Rahmenbedingungen, die einen Praxisbezug zum herkömmlichen Unterrichtsgeschehen herstellten.

Mit seiner Interaktionspädagogik schlug er durch die Verbindung der praktischen und sozialen Prozesse einen neuen Weg der Erziehung ein. An die Stelle der einseitigen dualistischen Theorie stellte Dewey die Theorie der dynamischen Wechselwirkung.

In seiner Laborschule sollte die Idee als Vision einer kommunikativen Gesellschaft durch ein aktives Schulleben erfahren werden. Sie sollte nicht isoliert dastehen, sondern als Netzwerk zu außerschulischen Institutionen fungieren.

John Dewey war der Theorie des Pragmatismus verpflichtet. Deshalb installierte er auch in der Laborschule Tätigkeitsfelder wie Kochen, Werken, textiles Gestalten. Er vertrat aber die Ansicht, daß niemand allein nur durch praktisches Arbeiten lernt. Dies ist zwar die erste Grundlage des Lernens, aber für Deweys Pädagogik wird die primäre Erfahrung erst durch die Reflexion bedeutsam. Durch sie wird ein Denkprozeß ausgelöst, der Zusammenhänge erkennen und unterscheiden läßt.

Ebenso wie in Amerika setzte auch in Deutschland die Umwandlung aus einer überwiegend bäuerlichen Bevölkerungsschicht unter landesadliger Herrschaft in eine Industriegesellschaft mit wachsendem Proletariat ein. Reichwein hatte zu dieser Reformbewegung, die etwa 1890 einsetzte, eine enge Beziehung.

Als Reichwein im Jahre 1933 die Leitung der Schule in Tiefensee übernahm, machte er sie zum Mittelpunkt schöpferischer Arbeit. Nicht der Lernstoff stand im Vordergrund, sondern das Kind. Kinder von 6 bis 14 Jahren besuchten die Tiefensee-Schule, dessen Leitmotiv hieß: "Aus nichts etwas machen" (Henderson 1958, S. 136). Tatsächlich gelang es Reichwein, aus der Tiefensee-Schule, angelehnt an Deweys Laborschule eine eigene Welt zu schaffen. Die gestellten Unterrichtsthemen weckten das ganze Interesse der Kinder, weil sie in Verbindung mit lebendigem Erleben und praktischer Arbeit gefüllt waren.

Reichweins Schulmodell in Tiefensee war in seiner ganzen Ausrichtung ein Gegenkonzept zur "alten Schule". Die Jahrgangsklassen wurden aufgelöst und durch altersgemischte Gruppen ersetzt. Diese Umwandlung trug dazu bei, daß Schüler von einander lernten, halfen und sich gegenseitig berieten.

Das fächerübergreifende Vorhabenarbeiten löste das traditionelle Lernen ab. Die Vorhabenarbeit bestand aus differenzierten Teilaufgaben, die nach ihrer Bearbeitung wieder als Ganzes zusammengefügt wurden. Durch das Teilen der Aufgaben konnte jeder Schüler seine individuellen Fähigkeiten je nach Bildungs- und Wissensstand einbringen.

Das Schulleben war durchzogen von Fahrten, Feiern sowie den sommerlichen Großfahrten, die die Schüler zu selbständigem Handeln herausforderten. Reichwein hatte somit die Schule mit der Lebenswirklichkeit verbunden. Die Heimat- und Naturräume sowie die gewerblichen Betriebe wurden als Lernorte genutzt. Traten beim Vorhaben ungelöste Fragen wie beim Gewächshausbau auf, wurden sie von handwerklichen Fachkräften gelöst. Somit wurde das Schulleben eng mit dem Dorfleben verknüpft.

Neben den Kompetenzen des Wissens und Könnens versuchte Reichwein, den Schülern indirekte Erziehung durch "Werkschaffen" zukommen zu lassen. Dadurch sollte die Entwicklung durch ein einwandfreies Sozialverhalten verstärkt werden. Er forderte die "Charakterstärke der Sittlichkeit", die sich in Ordnungssinn niederschlägt.

Durch den Unterrichtsfilm, den Reichwein erstmalig in Tiefensee im Jahre 1934 einführte, setzte er ganz neue Akzente für den Schulprozeß. Der Schulfilm erneuerte und vertiefte das Lernen und zeigte somit ganz neue Perspektiven für ein fortschrittliches Schulmodell auf. Er durfte nicht als Ersatz, sondern als "Künder" dienen. Der Schulfilm war ein realistisches Hilfsmittel, das ein Stück unmittelbares Leben verdeutlichte. In Tiefensee bekam er einen Platz zugeordnet, der ein effektives Lernen vorantrieb.

John Deweys Laborschule und Adolf Reichweins Tiefenseeschule waren zwar räumlich weit voneinander getrennt, aber ihr inneres sowie äußeres Schulleben stimmten in vielerlei Hinsicht überein. Zunächst lieferten beide Schulmodelle Gegenkonzepte zur traditionellen Schule. Die Institution Schule wurde mit tätigen Lebensprozessen und nicht nur mit abstraktem Wissen gefüllt. Die Laborschule wurde eine konkrete gesellschaftliche Lebenswelt im kleinen. "In dieser Schule wird das Leben des Kindes zur alles bestimmenden Zielvorstellung" (Dewey 1899-1901, S. 24, zit. nach Schäfer 1985, S. 222). In dieser Schule hat das Leben des Kindes Priorität.

Dewey setzt voraus, daß das Kind eine genuine Aktivität besitzt, "dem nichts "eingetrichtert" werden muß, sondern das immer schon selbst "lebhaft tätig" ist. Die Erziehungsaufgabe besteht nun darin, diesen Tätigkeitsdrang zu fassen und ihm die Richtung zu geben" (Oelkers 1989, S. 102). Durch praktische Tätigkeiten macht das Kind selbständige Erfahrungen und da diese Erfahrungen mit Lernen definiert werden können, ist es umso verständlicher, wenn das Kind im täglichen Leben das Lernen zu verwerten versucht. Deshalb muß die traditionelle Schule, die nach außen geschlossen war, geöffnet werden. Dewey hat dies getan und sein Schulsystem mit der Außenwelt verknüpft. Somit war die Laborschule nicht von dem gesellschaftlichen Umfeld isoliert,

sondern sie selber war ein Teil der Gesellschaft. Deweys Bestreben war stets, möglichst viele und intensive Beziehungen sowie Verbindungen zum außerschulischen Leben zu schaffen, insbesondere zum Elternhaus. Auf diese Weise sollen die praktischen Tätigkeiten, die bereits in der Familie ihren Anfang nehmen, in den eigens für die Schule angelegten Tätigkeitsfeldern fortgesetzt werden. Soweit dies möglich ist, fungiert die Schule als Netzwerk und stellt Kontakte für ein späteres Berufsleben her.

In einer demokratischen Schule werden die Zielvorstellungen des Kindes in den Mittelpunkt gerückt. Praktisches Handeln als Basis des Lernens, Projektmethode als Ausgangspunkt für einen Unterrichtsprozeß sowie die Herausbildung eines Schullebens, welches dem Charakter einer Familie entspricht, sind die Hauptaufgaben der Laborschule.

Auch Reichwein hat ebenso wie Dewey die Schule zu einer gesellschaftlichen Lebenswelt gemacht. Die Schule ist stets mit der Umwelt der Schule, mit dem Elternhaus und der ganzen Dorfgemeinschaft verbunden. Der regelmäßige Kontakt zum Dorfleben und das Mitgestalten von Festen hat Schule und Außenwelt eng verbunden. "Die sommerliche Großfahrt ist eine bestimmte und schwer zu missende Ergänzung unserer heimischen Arbeit und Erfahrung ... ein gewichtiger Bau- und Eckstein im Gebäude unserer Erziehung" (Reichwein 1951, S. 94 f.). Außerdem sind für die vielen Vorhaben einheimische Handwerker, Spezialisten und Eltern in die Arbeit einbezogen. Diverse Museumsbesuche und Handwerksbetriebe unterstützen das Vorhabengeschehen.

5.3 Bildung und Erziehung folgen unterschiedlichen Erklärungsmustern

John Dewey hat sein Erziehungsverständnis als einen Interaktionsprozeß angesehen. Ausgangsbasis und Gegenstandsbereiche der Interaktionspädagogik sind Tätigkeitsfelder der Erziehung wie z. B. Familie, Schule, Einrichtungen vorschulischer Erziehung usw.. In diesen Tätigkeitsfeldern der Erziehung setzen sich Heranwachsende mit Lerninhalten auseinander und entwickeln gleichzeitig Interaktionsbeziehungen zu Personen. Interaktionen verbinden Mensch und Umgebung. Schäfer hat ausführlich die tätige "Inhaltsdimension in Gestalt von produktiv-sachbezogenen Interaktionsprozessen und die soziale Beziehungsdimension in Form von sozialen Interaktionen" unterschieden (Schäfer 1978, S. 11). Der Heranwachsende macht sachbezogene Erfahrungen mit praktisch-theoretischen Objekten. Soziale Interaktionsprozesse sind solche, die zwischen menschlichen Subjekten ablaufen.

Interaktionen sind einerseits Handlungen, die von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausgelöst werden, andererseits passen sie sich den umgebenden Bedingungen an und nehmen eine Veränderung vor. "Interaktionen sind Koordinationen von Kind und Umgebung" (Schäfer 1978, S. 14). Wenn dieser Prozeß gelingt, dann ist die Interaktion erfolgreich gewesen. Ein wichtiges Ziel Deweys Interaktionspädagogik ist die Nichttrennung von Schule und Leben sowie Erfahrung und Erziehung.

Nach Schäfer versteht Dewey unter Bildung "forschendes Lernen", das "entdeckendes Lernen", "problemorientiertes Lernen" und "Projekt-Lernen" beinhaltet. Es ist "ein aktiv-passiver Prozess, bei dem die aktive und passive Seite des Lernens ausbalanciert werden müssen" (Schäfer 2004, S. 127). Die Lerninhalte können in einem solchen Prozeß niemals allein passiv aufgenommen werden, sondern nur mit der Aktivität gekoppelt werden.

Ein weiterer Aspekt der Bildung ist die "Bildsamkeit des Schulkindes" (ebenda). Sie ist die Voraussetzung für einen pädagogischen Unterricht. Durch Vererbung entstehen außer den angeborenen "zunächst nicht organisierte Impulse", die von der Umgebung auf ihre Formung und Weiterentwicklung beeinflusst werden (ebenda).

Zur Bildung gehört ein praktischer Erfahrungsraum, in dem Schüler praktische sowie theoretische Qualifikationen erwerben können. Ein solcher Erfahrungsraum kann eine Schule sein, aber auch weitere Praxisfelder, wo Menschen tätig sind. Durch den

praktischen Umgang mit den Dingen entsteht die äußere Erfahrung, die zur inneren führt. Innere praktische Erfahrungen sind Ergebnisse von durchgeführten Arbeitsprozessen, die sich stimulierend und motivierend auf neue Prozesse auswirken. Die innere Erfahrung ist also stets das Resultat eines äußeren Interaktionsprozesses.

Erziehung und demokratische Staatsform bedingen und fördern sich wechselseitig. Dewey hat das Alltagsleben mit dem Schulleben verknüpft, das in der traditionellen Schule kaum Beachtung findet. Gelerntes Alltagswissen der Schüler wird genutzt und dieses wiederum für das Leben brauchbar gemacht. Somit hat Dewey Unterricht mit Lebensqualität verbunden. Durch den Interaktionsprozeß mit der realen Welt kann das starre System der "Paukerei" endlich aufgehoben werden. "Relate the School to life and all studies are of necessity correlated" (Dewey 1899, S. 81). Dadurch, daß der Unterricht nicht nur mit bloßem purem Wissen, sondern auch mit praktischen Lebensinhalten gefüllt ist, wird der Unterricht belebt, befruchtet, ergänzt und somit erweitert.

Deweys Bildungsverständnis besteht also darin, Erziehung und Unterricht, die auseinanderklaffen, wieder zusammenzuschließen. Theorie und Praxis, die unvermittelt nebeneinander stehen, sollen also vereinheitlicht werden.

Dewey hat ein klar formuliertes Bildungsverständnis erkenntlich gemacht im Gegensatz zu Reichwein, der in seinen Schriften keine systematische Darstellung eines Bildungsbegriffes bekanntgegeben hat. Von ihm benutzte Begriffe sind ausschließlich auf die von ihm tätigen Arbeitsfelder bezogen. "Bildung", so argumentiert Klafki, "bezeichnet bei Reichwein die erworbene und immer neu zu erwerbende bzw. weiterzuentwickelnde Fähigkeit, das eigene Leben - wie schon die Meißnerformel der deutschen Jugendbewegung aus dem Jahre 1913 es ausdrückt - "in eigener Verantwortung" zu führen, eigene Entscheidungen treffen zu können, aber auch, sie vor den Mitmenschen zu verantworten" (Klafki 1999, S. 55). Damit ist Bildung bei Reichwein in den Kontext der sozialen Verantwortung eingebettet.

Reichweins "Schule des Sehens", die er in seinen vielen Varianten und Kombinationen beschreibt, weist eine Bildungstendenz auf.

Schwerpunkte bei Reichweins Bildungskonzeption sind, die im Kinde schlummernden Kräfte wach zu rütteln, zu stärken, um so den anspruchsvollen unterrichtlichen Anforderungen standzuhalten. Die Systematik in Reichweins Unterrichtung geht immer

vom Gegenstand und nicht von der Autoritätsbelehrung des Lehrers aus. Der Schüler soll selbst den Weg finden und ihn auch beschreiten. Ebenso wie bei Dewey werden die praktischen sowie geistigen Aktivitäten nicht isoliert betrachtet.

Die Überwindung der Klassengegensätze zwischen Bürgertum und Proletariern ist ein Bildungskonzept, das Dewey und Reichwein vertreten. Gleichwertige Bildungschancen sind ihr gemeinsames Ziel. So versteht Reichwein auch seine Bildungsarbeit als "Volksbildung", als "Kulturarbeit", insbesondere aber auch als "Arbeiterbildung". "Ich wußte ja, daß gerade die Menschen, die in "proletarischer Armut" leben mußten, notwendiger als andere Volksschichten durch eine neue Idee der "Bindung" und durch die selbsterzieherische Tat zu einem inhaltsvollen persönlichen Leben zurückgeführt werden mußten". "In ungezählten Gesprächen mit jungen Arbeitern war ich bemüht, sie zu einem verantwortungsbewußten, auf eigene Kraft und Zucht gebauten Leben hinzuführen" (Reichwein 1974, S. 257). Reichwein ist überzeugt, daß persönliche Bildung dann gelingen kann, wenn das soziale Miteinander funktioniert. Um das umzusetzen, hat er das Jungarbeiterheim am Beutenberg ins Leben gerufen. Der wichtigste Zweck dieser Institution ist, daß sich jeder Einzelne durch die Einfügung in das Gemeinschaftsleben selbst erzieht und gewisse Werte von Disziplin und Verantwortung voll übernimmt.

Gerade in dem Deweys Projekt- und Reichweins Vorhabenprozeß wird erkenntlich, daß Lernen im Sinne beider Reformpädagogen von den Schülern selbst ausgeht. Die in diesen Lernprozessen entwickelte Übernahme der Eigenaktivität und Selbstverantwortung gewährleistet eine "soziale Dimension des Lernens" (Schäfer 2004, S. 127).

Bei beiden Pädagogen besteht das Lernen aus praktischem Tun, bezogen auf die Lebenswirklichkeit, eingebunden in eine humane Gemeinschaft und dem Endziel verpflichtet.

5. 4 Spiel und Arbeit sind im Unterrichtsprozeß keine grassen Gegensätze

Da Dewey immer versucht hat, von den Fähigkeiten und Erfahrungen der Schüler auszugehen, hat er Betätigungsformen von Spiel und Arbeit in seinen Lehrplan integriert, mit dem sich die Schüler auch außerhalb der Schule beschäftigen.

Spiel und Arbeit sind in ihrem Wesen keine grassen Gegensätze. Beide Begriffe stehen für erstrebte Ziele da. Der Unterschied zwischen Spiel und Arbeit liegt in der Zeitspanne, also zwischen Mittel und Zweck. Im Gegensatz zur Arbeit ist beim Spiel die Anteilnahme unmittelbarer, d. h. die Tätigkeit erfüllt keinen "außer ihr liegenden Zweck". Dieses bezeichnet Dewey als "Selbstzweck" (Dewey 1964, S. 269). Was versteht er unter dem Begriff Selbstzweck? Wenn Dewey eine Handlung als Selbstzweck bezeichnet, daß das, was man im Augenblick tut, in sich vollständig und geschlossen ist, dann ist die Handlung rein äußerlich und hat keinen Sinn. Das Kind führt eine nachahmende Beschäftigung aus, die nichts mit Arbeit zu tun hat.

Arbeit ist immer zweckorientiert im Gegensatz zum Spiel, das im wesentlichen zweckfrei ist. Um dieses näher zu erläutern, gehe ich im folgenden auf den Mittel-Zweck-Zusammenhang ein, der einer Klärung von Lernprozessen und Lernzielen dienen soll. "Zweck und Mittel gehören dem Bereich praktischer Tätigkeit an. Alles menschliche Handeln ist zweckbestimmtes Handeln, sofern es vernünftige und einsichtige Zwecke oder Absichten verfolgt" (Schäfer 1978, S. 44). Zwecke sind Vorwegnahmen von nicht umgesetztem praktischem Handeln. Aber Zwecke benötigen Mittel, um den Zweck zu erreichen. Der Segler, der sein Ziel erreichen will, benötigt Mittel dazu. Segelboot, Segelschein usw. sind solche, die vorhanden sein müssen, um das Ziel zu erreichen. Der äußere Zweck bestimmt, welche Mittel eingesetzt werden können. Die Zielursache wird als Zweck bezeichnet. Umgekehrt gilt die These: Zwecke können ohne eingesetzte Mittel nicht verwirklicht werden. Sie benötigen Mittel. Der Zweck kann aber nur durch wirkliche Ursachen, also durch Mittel wirklich werden. Wenn aber eines der oben genannten aufgeführten Mittel fehlt, z. B. das Segelboot, dann kann das Ziel nicht erreicht werden.

Die beiden Thesen lauten:

1. "Die Mittel sind vom Zweck abhängig".
2. "Zwecke sind von Mitteln abhängig" (Schäfer 1978, S. 45 f.)

Beide Aspekte, Zwecke und Mittel, stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, wobei dem Zweck der Vorzug eingeräumt werden soll. Der Zweck bestimmt stets das Ergebnis oder Ziel von Handlungsprozessen, während die Handlung dafür Sorge trägt, dieses Ziel zu erreichen.

Für Reichwein sind Spiel und Arbeit zusammenhängende Elemente im Erziehungsprozeß. "Das Spiel ist vom Kinde her unmittelbar als Ausdruck, mittelbar als Übung gemeint" (Reichwein 1993, S. 111). Damit assoziiert Reichwein das Spiel als einen Ausdruck seiner Bewegungen. In dieser Bewegung liegt bei Reichwein der tiefe Sinn des Spielens.

Als weiteres strebt das Kind im Spiel nach Gegensätzen, die immer wieder neu zu entdecken sind. Demnach teilt Reichwein das Spiel in zwei unterschiedliche Formen ein.

1. Das Spiel mit Gegenständen ist eine Grundform kindlichen Wirkens.
2. "Das spielende Gestalten erwächst ihm als höhere Form" (Reichwein 1993, S. 106).

Spiel wird auch mit Sinn verknüpft. "Aus dem Spiel mit den Stoffen entpuppt sich dem Kinde schließlich ihr Sinn und ihre Brauchbarkeit für die Sachen, die es später, im Werkalter, selbst schafft" (Reichwein 1993, S. 113).

In Reichweins Zielvorstellungen ist das Spiel ein Ausdruck von Bewegungsformen und das Spiel mit Gegenständen eine Grundform kindlichen Wirkens

Was versteht Reichwein unter Arbeit?

Aus dem Spiel wächst das Werk. Und dieses Vorhaben zur Schaffung eines Werkes definiert Reichwein mit Arbeit. Er sieht im Vorhaben eine Arbeitsform, die das Kind zu weiterem selbständigen Arbeiten anregt, aber auch Ziele, die erkämpft werden sollen. Wenn Reichwein in seinen Schriften immer wieder den Begriff Arbeit oder Arbeitsjahr gebraucht, dann werden alle Beispiele dem Unterricht im engen Sinne zugeordnet. Reichweins allumfassende These lautet: Jedes schulische Vorhaben ist eine Arbeitsform.

Der gravierende Unterschied zwischen Spiel und Arbeit liegt bei Reichwein wie folgt: "Das Spiel kann abgebrochen werden" ... "Das Werk aber will vollendet werden und einmal fertig sein" (Reichwein 1993, S. 40).

Spiel und Arbeit sind bei Dewey und Reichwein, wie oben genannt, keine grossen Gegensätze. Durch das Fehlen jeden wirtschaftlichen Zwangs im Schulunterricht wird Gelegenheit eingeräumt, Sachverhalte aus dem Arbeitsleben der Erwachsenen aufzubauen, auszuführen und zu wiederholen. Diese Tätigkeiten sind Formen des sozialen Lebens und werden um ihrer selbst willen praktiziert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß bei Dewey und Reichwein Spiel und Arbeit keinen außer der Tätigkeit und den sozialen Verhaltensweisen liegenden Zweck erfüllen. Das heißt: Spiel und Arbeit sind frei von jeglichen ökonomischen Prozessen.

5.5 Das praktische Tun wird als Unterrichtsmethode in den Vordergrund gestellt

John Dewey hat seine Pädagogik auf Jugenderfahrungen zurückgeführt, in denen Erziehung mit praktischem Tun in landwirtschaftlichen, häuslichen und gewerblichen Arbeitsfeldern verbunden ist.

William James hat Deweys Interesse an der Theorie des Pragmatismus geweckt. Die praktische Umsetzung dieser Theorie hat er in seiner "Laboratory School" vorgenommen. Der Schüler sollte sich nicht nur mit geistigem Lernen langweilen, sondern seinen eigenen praktischen Interessen folgen. Aus diesem Grunde hat Dewey in seiner "Laboratory School" das praktische Tun in den Mittelpunkt seines Unterrichts gestellt. Für seine Unterrichtsmethode hat er eigens das Fünfstufen-Modell entwickelt, welches das praktische Tun in seinem ganzen Umfang umfaßt. Außerdem hat Dewey die Theorie des Denkens entwickelt. Diese ist in seinem Werk "Wie wir denken" als eine Verteidigung "des Lernens durch Tun" erschienen (Suhr 1994, S. 18). Dewey hat die Theorie des Denkens immer als Theorie des Handelns herausgestellt, denn Handeln und Denken sind für ihn unzertrennliche Prinzipien. In der Untersuchung über den Denkprozeß habe ich herausgestellt, daß kein praktisches Tun ohne einen Denkprozeß zum Ziel führt.

Dewey hat das Kind immer als ein aktives Geschöpf angesehen, das mit seiner Umwelt in Aktion tritt. Und genau das ist Leben. Diesen Sachverhalt nutzt Dewey für seinen Unterricht in der Weise, "daß die auf planvolles Handeln gegründete Erziehung am besten auf das Leben vorbereitet" (Kilpatrick 1935, S. 166).

In der pädagogischen Provinz Tiefensee hat Adolf Reichwein in den Jahren 1933 bis 1939 ein Konzept praktischen Lernens entwickelt. Sein Lehrplan des Unterrichts ist nicht in Fächern und Stundenplan aufgebaut, sondern in fächerübergreifenden Vorhaben. "Die handwerkliche Arbeit bildet den Kern der Tiefenseer Schularbeit, manuelle Tätigkeiten begleiten und krönen die Vorhabengestaltung, sie vertiefen und veranschaulichen die Unterrichtsvollzüge in allen Schulfächern. Was die Hand geschaffen hat, begreift der Kopf um so leichter", lautet Reichweins pädagogischer Grundsatz (Amlung 1994, S. 58).

Das Vorhaben Reichweins basiert auf dem Prinzip der manuellen Arbeit. Immer wieder betont Reichwein, daß "die Sache zum Erzieher wird" (Reichwein 1964, S. 54). Das praktische Tun mit Dingen ist in der erzieherischen Werteskala ganz oben angesiedelt ist.

Im Gegensatz zu Dewey, der die Theorie des Pragmatismus bei all seinen Aktivitäten vor Augen hat, hat Reichwein an der Theorie des Pragmatismus kein großes Interesse. Seine Handlungen basieren zwar auf methodisch-praktischen Prinzipien, die aber mehr oder weniger von aktuellen Gelegenheiten ausgehen, aber nicht einem planlosen Gelegenheitsunterricht unterworfen sind. Das Fünf-Stufensystem, das bei Dewey ein fester Bestand seiner Methode ist, praktiziert Reichwein nicht. Die persönliche Begegnung mit der Sache, die in das kindliche Sein als Erfahrung eingeht, ist Reichweins Unterrichtsmethode.

5.6 Deweys Projekt und Reichweins Vorhaben weisen gemeinsame und differenzierte Charakteristiken auf

Deweys Projektunterricht muß ganzheitlich und aktiv mit der Umwelt erfolgen und in eine soziale Umgebung eingebunden sein. Das theoretische und praktische Wissen soll miteinander verbunden werden. Die Theorie der Erfahrung, die ausführlich in meiner Arbeit auf Seite 52 aufgezeigt ist, muß ein wichtiger Bestandteil eines Projektes werden. Erfahrungen, die außerhalb der Schule gemacht werden, sollen in ein Projekt einfließen. Der Lehrstoff ist nicht passiv aufzunehmen, sondern muß erarbeitet werden.

Bei den tätigen Interaktionsprozessen, die die Grundlage für ein Projekt bilden, ist eine Inhaltsdimension, die produktiv sachbezogene Interaktionsprozesse beinhaltet, von einer sozialen Beziehungsdimension zu unterscheiden. Der Schüler macht sachbezogene Erfahrungen mit praktisch-theoretischen Objekten und soziale Erfahrungen mit Lehrern und Mitschülern. Die Unterrichtsmethodik muß sich in die Interaktionspädagogik einordnen und aus ihr erwachsen. Der Projektverlauf soll nach der auf Seite 97 aufgezeigten Stufentheorie erfolgen.

Dewey verfolgt im Projektunterricht die Theorie der Erfahrung, die er als Erziehungsgedanke in den Mittelpunkt stellt. Anhand der beiden wichtigsten Kriterien der Erfahrung, der Wechselwirkung und Kontinuität, hat Dewey die Theorie der Erfahrung verdeutlicht. Die Wechselwirkung findet zwischen einem Individuum und seiner Umgebung statt. Das Prinzip der Kontinuität erfaßt alle Erfahrungen lückenlos. Solche, die in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen gemacht werden, werden zu einem Ganzen zusammengefaßt.

Dewey hat ebenfalls die Theorie des Denkens aufgezeigt. Das Denken und Handeln sollen im Projektunterricht untrennbar miteinander verbunden werden.

Reichweins Vorhabenunterricht bedeutet, daß Erzieher und Schüler als eine aktive Gemeinschaft erfaßt werden. Diese aktive Gruppe ist selbstbestimmend, bedarf aber einer erzieherischen Begleitung.

Das begonnene Vorhaben darf nicht abgebrochen, sondern es muß im Gegensatz zum Spiel fertiggestellt werden. Somit fühlt sich Reichwein dem Vorhaben gegenüber höher verpflichtet als dem Spiel.

"Die Theorie des Interesses" ist ein wichtiger Ansatz für sein Vorhaben. Interesse wird hier als Tendenz aufgefaßt, sich auf Wirklichkeitsbereiche einzulassen und dadurch zu einer positiven Gefühlseinstellung zu gelangen, die eine Eigenständigkeit beim Schüler hervorruft.

Im Gegensatz zu Dewey verfolgt Reichwein keine geschlossene Theorie des Unterrichts. In seinen Schriften stellt er bestimmte Wege des erzieherischen Vorhabens dar. Diese bestehen aus kleinen Bausteinen, "die dem Kind jene Lehrgehalte vermitteln, die dem Aufbau eines durch Einsicht erhellten und von eigener Verantwortung erhöhten Lebens dienlich sind" (Reichwein 1964, S. 145). Diese Einsicht läßt sich nur über das Wissen und Können gewinnen.

John Dewey und Adolf Reichwein betonen gleichermaßen die Ganzheitlichkeit des Unterrichts und die Überwindung des Dualismus, d. h. das praktische Handeln in einer sozialen Umgebung und die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen. Ebenso können in beiden Unterrichtsverfahren des Projektes und Vorhabens durch den Zusammenschluß und die Arbeitsweisen der Schüler in Gruppen sozialerzieherische Werte wie Verantwortung, gegenseitige Hilfsbereitschaft, Vertrauen und Eigenverantwortung erworben werden.

Unterschiedliche Auffassungen gibt es auch in der Unterrichtsmethodik, die für ein Projekt und Vorhaben richtungsweisend sind. Dewey hat diesbezüglich eine klar formulierte Unterrichtsmethode entwickelt, die aus den Gedanken über die Methode des reflektierenden Denkens entstanden ist. Diese Methode ist in der "Laboratory School in Chicago" (1896 - 1903) überprüft und praktiziert worden. Zum Zweck des unterrichtsmethodischen Vorgehens hat Dewey das Fünf-Stufen-System entwickelt. Diese Unterrichtsmethodik soll immer "aus der Praxis für die Praxis" entwickelt werden und der Logik des aus der Praxis erwachsenden reflektierenden Denkens folgen (Schäfer 1985, S. 225).

Bei Reichwein gibt es kein klar definiertes Verfahren für eine Unterrichtsmethode. Seine wechselnden Sachangaben und Tatbestände des Unterrichts erfordern abwandelndes methodisches Vorgehen. Reichweins Weg, die Methode des "planenden Erziehers" (Reichwein 1964, S. 61), führt nur über kleine Einzelvorhaben, die als Ganzes gesehen werden müssen. Am Ende des Vorhabens werden die Beiträge der Schüler zusammenfließen und sich zu einem Ganzen abrunden. Auf diese Thematik hat Reichwein wie folgt hingewiesen: Die Formulierung "Dorf als Lebensgemeinschaft ist

schon ein Ergebnis, das aus unterrichtlichen Erfahrungen gewonnen wurde, bedeutet als Gesamtvorhaben eine Verdichtung, aus der sich dann im weiteren Arbeitsverlauf die Einzelvorhaben ablösen, um einzeln durchgearbeitet und schließlich im Gesamtergebnis wieder zusammengefügt zu werden" (Reichwein 1964, S. 56). Reichwein hat anhand eines "Parallelogramms von Kräften" seine Methode aufgezeigt.

Im Vergleich zu Deweys Konzeption der Unterrichtsmethode ist Reichweins Modell der Methode nicht zufriedenstellend. Zwar ist die eine oder andere Variante, z. B. die Methode des "Gesamtvorhabens", die aus Einzelvorhaben besteht, von ihm praktiziert worden, jedoch wird ein Konzept vermißt, das für den Lehrer ein festes Instrument beinhaltet, wonach er das Lernen der Schüler gleichlaufend ausrichten kann. Reichwein hat sich weder auf ein methodisches praxisrelevantes Verfahren noch auf ein Unterrichtsplanungsschema festgelegt.

Stets hat er sich in seinem Unterrichtsverlauf von einem Formalstufenschema distanziert. In all seinen Schriften hat Reichwein auf kein festes Gerüst für eine methodische Vorgehensweise wie etwa Dewey auf sein "Fünf-Stufen-System" hingewiesen.

Sein Konzept besteht darin, aus dem Unterricht selbständige Lernsituationen werden zu lassen. Reichwein betont, daß "fruchtbares Lernen von einem gebotenen Spielraum abhängt" (Wittenbruch 1993, S. 354). Aus diesem Zitat ist ganz klar zu entnehmen, daß es für ihn keine feste Unterrichtskonzeption gibt. Mit dieser Äußerung erteilt Reichwein zwar eine Absage an festgefügte, starre Unterrichtsprozesse und an allgemeingültige Unterrichtsvorgehensweisen. Er hat aber einen Weg beschrritten, der gerade durch seine universelle Methode, die jeweils der konkreten Situation angepaßt worden ist, einen akzeptablen Erziehungsprozeß ausgelöst hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Deweys Projektmethode in einen Interaktionsprozeß eingebunden ist. Die Theorie des Pragmatismus, die Theorie des Denkens und die Theorie der Erfahrung sind ihre wichtigsten Bausteine. Demgegenüber hat Reichwein in seinem Vorhaben die "Theorie des Interesses" und die "Theorie der Darstellung von Wirklichkeit" in den Mittelpunkt gerückt.

5.7 John Dewey und Adolf Reichwein praktizieren einen indirekten Führungsstil

Nachdem Dewey ein völlig neues Schulkonzept eingeführt hatte, war er auch auf der Suche nach der Neubestimmung der Lehrerrolle. Die bisherige Lehrerautorität sollte den jeweiligen Schülerinteressen weichen.

Wie sollte die neue Lehrerrolle aussehen? Sollte sie lehrerorientiert oder lernerorientiert sein? Im ersten Falle ist der Lehrer selbst für das Auswählen und das Fruchtbarmachen des Lehrstoffes verantwortlich. Im zweiten Fall der Lernerorientierung trägt der Schüler die Verantwortung für die Inhalte des Lernens und für die Aufgabenlösung. Der Lehrer nimmt dabei nur eine indirekte Haltung ein (vgl. Schäfer 2004, S. 188). Deweys Lehrer- und Lernerorientierung stehen sich also wie zwei Pole gegenüber, die aber zu einem Ganzen zusammengefaßt werden müssen. Dazu entwickelt John Dewey zunächst die These, der er die Antithese gegenüberstellt, um sie am Schluß in der Synthese zu vereinigen. Bei der lehrerorientierten Unterrichtsmethode muß das vom Lehrplan vorgegebene Ziel erreicht werden. Demgegenüber ist bei der lernerorientierten Methode die Selbstverantwortung und Selbständigkeit des Schülers das angestrebte Ziel. Beide Methoden sollen sich in der Synthese wiederfinden und als Teilaspekt in den neuen Unterrichtsprozeß eingehen.

Wie kann dieses Ziel, wenn der Lehrer ständig die Führung übernimmt, überhaupt realisiert werden, ohne die Übernahme von Selbstverantwortungsprozessen für die Lerner zu blockieren? John Dewey empfiehlt in diesem Falle die "Methode der indirekten Erziehung", die in der Projektorientierung des forschenden Lernens zu suchen ist (Schäfer 2004, S. 169). Forschendes Lernen sind schülerorientierte Prozesse, indem der Schüler selbstverantwortlich, selbständig und selbsttätig ist.

Die Aufgabe des Lehrers ist es, die Erziehung des forschenden Lernens indirekt zu lenken, ohne die Selbständigkeit des Schülers zu gefährden. In diesem Zusammenhang nutzen weder Vorschriften noch Verbote. Schüler, die intrinsisch motiviert sind, aus dem inneren Antrieb heraus lernen, weil sie Interesse am Lerngebiet oder Spaß an der Beschäftigung mit dem Lehrgegenstand haben, erzielen mit von außen aufgelegten zwanghaften Lernprozessen kein Wachstum. Wenn man aber die Lernumgebung in den pädagogischen Erziehungsprozeß einbindet, dann wäre hier ein Ansatz möglich. Das Arrangieren einer Lernumgebung, die Einfluß auf einen sozial-erzieherischen

Unterrichtsprozeß des Schülers nehmen kann, ist eine indirekte lehrerorientierte Erziehungsmaßnahme.

Dewey hat stets der Theorie des Pragmatismus den Vorrang gegeben. Insofern ist sein pädagogisches Unterrichtsmodell immer ein handlungsorientiertes Modell, das insbesondere in der Projektarbeit zum Tragen kommt. Diese von John Dewey installierte Projektarbeit ist lernerorientiert. Der Lehrer hat in diesem Modell nur ein indirektes Mitspracherecht. Er, so hebt Dewey hervor, "muß für Pläne und Projekte sorgen, die den Schüler zwingen, vor auszusehen und vor auszudenken" (Dewey 1933, S. 157).

Die Familie ist die kleinste Zelle, in der die ersten Erziehungsprozesse beginnen. Dann werden diese durch das allgemein bildende und berufsbildende Schulsystem bis hin zur gesellschaftlichen Lebenswelt weitergeführt. All diese Erziehungsprozesse unterliegen der Theorie der Erfahrung. John Deweys erfahrungsphilosophischer Ansatz macht deutlich, daß alle pädagogischen Bemühungen bei den Vorerfahrungen der Schüler anknüpfen müssen. Dem Lehrer fällt somit die Aufgabe zu, ihre Interessen zu erkunden, zu lokalisieren und den pädagogischen Wert zu bestimmen. Durch die gewonnenen Erkenntnisse kann dem Schüler eine "pädagogische Umwelt" dargeboten werden, "die mit den vorhandenen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Zöglinge so in Wechselwirkung kommt, daß wertvolle Erfahrungen ermöglicht werden" (Dewey 1974, S. 266). Lernen ist immer ein Prozeß von stetiger Erfahrungsaufbereitung. Es muß immer an Erfahrung angeknüpft werden. In diesem Zusammenhang muß der Lehrer indirekt tätig werden. Er muß Situationen schaffen, damit Erfahrungen nutzbar gemacht werden.

Dewey kritisiert stets die Idee, die Unterrichtsgestaltung allein in die Hände des Kindes zu legen. Oder an anderer Stelle argumentiert Dewey: "Nichts könnte pädagogisch unsinniger sein, als für Aktivität in der Schule einzutreten und gleichzeitig die Notwendigkeit einer fortschrittlichen und kindesgemäßen Planung des Bildungsgutes abzulehnen" (Dewey 2002, S. 276).

Bohnsack weist in seinen Schriften insbesondere darauf hin, daß das Prinzip der Partizipation (Dewey 1964, S. 491) als gemeinsamer Lernprozeß von Lehrer, Schüler und Eltern besonders eng in der "Dewey School" verbunden ist. Das Aufgabengebiet des Lehrers besteht vorwiegend darin, die objektiven Bedingungen des unterrichtlichen Interaktionsprozesses auszuwählen, insbesondere die Wahl für die materielle Ausrüstung und die soziale Zusammensetzung der Lernumwelt zu treffen (vgl. Bohnsack 1976, S. 492 f.).

Neben den Lehrern haben auch die Schüler der "Deweys School" eine Mitbestimmung für die Lerninhalte und Methoden. Der "Dewey School" Alltag beginnt daher mit einer Gruppendiskussion von Lehrern und Schülern und einem Rückblick auf das Vortagsergebnis. Im Anschluß daran werden neue Aufgaben geplant, verteilt, Vorschläge diskutiert und ein "leader" gewählt. Für die jüngeren Schüler ist der Lehrerbeitrag noch bedeutungsvoll. Dagegen akzeptieren die älteren Schüler die Lehrervorschläge nur insofern, als sie aus einem Gruppenprozeß hervorgegangen sind und jeder, also auch der Schüler, daran beteiligt ist (vgl. Mayhew u. Edwards 1966, S. 145). Der aus den Reihen der Schüler gewählte Gruppenleiter ist für den täglichen Arbeits- und Programmverlauf verantwortlich. Durch diese Mitbestimmung in der Planungsentscheidung wird einerseits die Motivation der Schüler vergrößert, andererseits kann durch das Vorhandensein eines Gruppenleiters der Arbeitsprozeß fortgesetzt werden, wenn der Zugriff auf die Lehrer nicht möglich ist. Während der methodische und inhaltliche Projektablauf in "Dewey School" weitgehend von den Schülern gesteuert wird, lenkt der Lehrer jedoch das Ziel indirekt durch spärliche Anweisungen und Zurückhaltung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Deweys Unterrichtsziele, die vom Lehrplan vorgegeben werden, lehrerorientiert sind. Die Zielorientierung muß in die geplante Synthese Eingang finden. Aber ebenso wichtig ist der lernorientierte Schülerspekt der Verantwortung und der Selbständigkeit für einen erziehenden Unterrichtsprozeß, der ebenfalls in die Synthese einfließen soll. Somit sollen beide in der Synthese vereinigten Elemente in der "neuen" Lehrerverordnung gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Ebenso wie Dewey veränderte auch Reichwein die bis dahin oft kritisierte Lehrerrolle. Welche Rolle praktizierte er aber? War sein Stil lehrer- oder schülerorientiert?

In seinen Schriften wird Reichwein ebenso wie Dewey als Lenker und Vermittler von Lernprozessen beschrieben, in denen die Eigeninitiative des Schülers herausgefordert und gestärkt wird. Aus anderen Textstellen geht hervor, daß die Schüler den Lehrer Reichwein selbst als Fragenden und als Bittsteller von Hilfestellungen erlebt haben wie beim Gartenhausprojekt. Der Schüler erfuhr dann, so Reichwein, daß der Lehrer "nicht als solcher Autorität besitzt, sondern nur kraft dessen, was er ist - er kann nicht alles sein" (Reichwein 1946, S. 64). Daß Reichwein seinen Schülern zu verstehen gibt, daß er nicht alles weiß und auch nicht alles kann, macht ihn zu einem wirklichen Erzieher, der frei ist von Autorität.

Weiter verfolgt Reichwein als Lehrer ein Aufgabenfeld, das er im weiteren Sinn indirekt wahrnehmen kann. So zum Beispiel werden Fragen, die das Kind bedrängen, aufgenommen und in den Unterrichtsprozeß integriert. Es werden Begegnungssituationen geschaffen, um folglich die Beobachtung zum "planvollen Schauen" auszubauen. Um den Lernstoff voll auszuschöpfen, versucht Reichwein, den Blick in bezug auf die Zusammenhänge und die damit verbundenen Gründe zu vertiefen. Der Anstoß für etwas kommt vorwiegend vom Gegenstand. Er ist vom Lehrer lenkbar. "Es ist der Weg, dessen Marksteine die Sachen sind, denen das Kind begegnet und die Aufgaben erhalten, die es bewältigen soll. So wird die Sache zum Erzieher" (Reichwein 1964, S. 54). Ebenso wie der Anstoß ist der Anlaß eine Gelegenheit, ein Vorhaben zu starten, z. B. eine gute Wetterperiode. Beide Aspekte sind also Gelegenheiten, die einen Lehrer ständig herausfordern. Der Lehrer entscheidet, ob der Anstoß eines Gegenstandes (These) oder der Anlaß als Ursprung eines Vorhabens (Antithese), was zunächst getrennte Aspekte für ein Vorhaben sind, sich zusammenfindet (Synthese). Er und die Schüler erörtern dann gemeinsam die Sachlage.

Es gehört zu den Aufgaben des Lehrers, daß er Begegnungen herstellt, die an den Erfahrungsraum des Kindes anknüpfen. Offenbar haben die Schüler Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt mit in den Unterricht gebracht. Dort werden die Fragen von dem handelnden Lehrer aufgegriffen, gedeutet und der Erfahrungsraum der Schüler durch einen organisierten praktischen Vorhabenunterricht erweitert. Der Lehrer Reichwein wird vielfach als Initiator von Lernprozessen beschrieben, der die Eigenkraft des Kindes mobilisiert. In dieser Eigenschaft erscheint er als Vermittler von Wissen, aber auch als Erzieher, der unter anderem auch den Grundstein für die Leistungen und Regeln von Ordnung und Sitte legt.

Während in Reichweins Einzelvorhaben Aufgaben und Wege lernerorientiert bestimmt werden, verfolgt der Lehrer den Weg und das Ziel des Ganzen. Obwohl in diesem Zusammenhang der Anschein erweckt wird, daß der Lehrer autoritär bei der Bestimmung des "Ganzen" vorgeht, weil er das Ziel nicht aus den Augen verlieren darf, so nimmt er doch in der Wahrnehmung der Schüler eine indirekte Haltung ein. Wie ist das zu verstehen? Das Vorhaben als Einzelaufgabe bleibt immer für die Gruppe als Ganzes bestehen. Es ist dem Schüler auch als solches gegenwärtig, obwohl Reichweins Einzelvorhaben immer zu einem Ganzen zusammengefloßen sind und der Lehrer dafür verantwortlich gewesen ist. Aber dadurch, daß die Schüler in der Gruppe den Vorhabenprozeß in eigener Verantwortung gesteuert haben, haben sie den Lehrer nur indirekt erlebt.

Reichwein hat den Weg der Methode als einen Weg "der erziehenden Gemeinschaftsarbeit" bezeichnet (Wittenbruch/Meyer 1993, S. 352). Damit hat er klar ausgedrückt, daß er nicht allein den Erziehungsprozeß bestimmt, sondern ihn als eine Gemeinschaftsarbeit von Lehrern und Schülern auffaßt.

Nicht zuletzt hat Reichwein als Lehrer durch seine pädagogische Praxis Lernprozesse nachweisen können, durch die sich die Schüler durch Reflexion ihrer eigenen Lage in soziale und politische Strukturen hineinversetzen können. In seiner Veröffentlichung "Schaffendes Schulvolk" (Reichwein 1964) wird dieser Ansatz ausführlich dokumentiert, ausgehend von den praktischen Vorhaben des Häuserbaues bis hin zur Rekonstruktion ihrer Vorfahren. Durch den damit verbundenen historischen Rückblick können die Schüler die Produktionsverhältnisse und die Lebensweisen ihrer Vorfahren erschließen und sie auf die Gegenwart übertragen. Reichwein hat versucht, durch diese Vorgehensweise den Modernisierungsprozeß aktiv aber indirekt zu beeinflussen.

Um den Unterrichtsprozeß noch effektiver zu gestalten, hat sich Reichwein des Schulfilms bedient. Worte brauchen nicht immer eine Erklärung, so Reichwein, "ebenso wie das bedeutende Bild, dessen starke Wirkung gewiß nicht von einer Erklärung abhängt, sondern aus der überzeugenden Kraft bildlicher Sprache stammt" (Reichwein 1967, S. 27). Und an anderer Stelle schreibt Reichwein, "daß nämlich dichterische Sprache und bildliche Darstellung gleichermaßen aufs Unmittelbare gehen, auf den bildhaft gefaßten Ausdruck einer Wirklichkeit, kurz auf Anschauung" (Reichwein 1967, S. 32). Reichweins Erziehungsauftrag in Bezug auf das Filmgeschehen ist durch den Bildbeitrag im weitesten Sinn indirekt: Im engen Sinn, weil der Schüler zunächst die Anschauung des Bildes vornimmt und dadurch zum Selbstdenken angeregt wird, im weiten Sinn, weil die vom Lehrer selbst zusammengefaßten Texte den Filmunterricht unterstützen.

Eltern in Tiefensee haben wiederholt die Aussage gemacht, daß der Professor ihre Kinder frei gemacht habe. Daraus geht hervor, daß es Reichwein gelungen ist, die Schule als den Ort zu machen, der den Schülern einen eigenen freien Gestaltungsspielraum läßt. Dazu gehört in erster Linie, daß die bisherigen Verhaltensanforderungen an die persönliche Unterordnung der Schüler aufgehoben werden. An die Stelle setzt Reichwein den wahren und auch auf Vertrauen aufbauenden Umgang mit seinen Schülern. Durch dieses Vertrauensverhältnis kann der Grundstein für die Selbstbehauptung und Selbstverantwortung der Schüler gelegt werden.

Die Reformpädagogen John Dewey und Adolf Reichwein stellen das "praktische Tun" als Unterrichtsmethode in den Vordergrund, das allerdings unterschiedlich gewichtet werden muß. Während John Dewey Mitbegründer und Präger der Theorie des Pragmatismus ist, der das Tun als Bestandteil der handlungsorientierten Wissenschaft, wie auf Seite 14 ausführlich beschrieben, ins Zentrum der Pädagogik rückt, hat Adolf Reichwein das "praktische Tun" als ein pädagogisches Konzept betrachtet. Der handlungsorientierte Projekt- und Vorhabenunterricht ist eine Methode der indirekten Erziehung, d. h. der Schüler steuert in eigener Verantwortung den Unterrichtsprozeß und der Lehrer begleitet und wirkt, im Hintergrund stehend, auf das Unterrichtsgeschehen ein.

Bei John Dewey und Adolf Reichwein bilden Erfahrung und Erziehung eine Einheit. Sie knüpfen in ihrem Erziehungsprozeß an die von den Kindern gemachten Vorerfahrungen an, die sich in vielfältigster Weise wie Elternhaus, Umwelt usw. für sie aufgetan haben. Die Eigenerfahrung des Kindes muß in seiner Anschaulichkeit und Lebensnähe sichergestellt werden. Die Bereitstellung dieser Ressourcen wird sowohl in Deweys Laborschule als auch in Reichweins Tiefenseeschule gewährleistet.

Während John Dewey die Theorie der Erfahrung, die mit den wichtigsten Kriterien der Wechselwirkung und Kontinuität einhergeht, stets als Mittelpunkt in sein Erziehungskonzept einbaut, fühlt sich Reichwein dieser Theorie der Erfahrung nicht direkt verpflichtet. Wenn er von Erfahrung spricht, versucht er, den Erfahrungsraum der Schüler durch den Unterrichtsstoff, der den Schülern aus der unmittelbaren Lebenswelt bekannt ist, zu erweitern. Oder er knüpft an die Erfahrungen an, die seine Schüler im Kindesalter schon gemacht haben und unterstützt somit indirekt den laufenden Wachstumsprozeß der Erfahrung.

John Dewey und Adolf Reichwein haben gleichermaßen die Schule geöffnet und stets Verbindungen zum Elternhaus sowie zur gesellschaftlichen Institution hergestellt. Durch das Aufrechterhalten dieser Verbindungen außerhalb der Schulen haben sich beide Reformpädagogen Kontakte für das spätere Berufsleben der Schüler erhofft.

Gleiches Recht auf Bildung für alle ist ein Grundsatz, den John Dewey und Adolf Reichwein gleichermaßen vertreten haben. Damit haben sie ein gerechteres Gegenkonzept zum bisherigen Bildungssystem geschaffen.

6. Zusammenfassung

Die Darstellung der Pädagogik von John Dewey und Adolf Reichwein hat gezeigt, daß es pädagogische Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzierungen gibt. Aber welche erzieherische Bedeutung im Schulprozeß hat einerseits die Pädagogik von John Dewey, andererseits das Erziehungskonzept von Adolf Reichwein? In meiner vorliegenden Arbeit habe ich versucht, dieser Frage nachzugehen.

Im Erziehungskonzept von John Dewey, das ich in meiner vorliegenden Arbeit aufgezeigt habe, bildet die Theorie des Pragmatismus die Basis für sein Erziehungskonzept. Das praktische Tun wird in den Mittelpunkt gestellt. Die Theorie des Pragmatismus verneint die abendländische Tradition, in der Theorie und Praxis, Körper und Geist als Gegensätze betrachtet werden. An die Stelle einer einseitigen dualistischen Theorie stellt John Dewey die Theorie der dynamischen Wechselwirkung.

Die Bedeutung des Denkens ist ein wichtiger Aspekt in Deweys Schulprozeß. Das Denken ist unzertrennlich mit dem Handeln verbunden. In diesem Zusammenhang ist eine Untersuchung über den Denkprozeß, über seine Bedeutung und seine gemeinsamen Elemente aufgezeigt. Denken vollzieht sich nicht nach gesetzlichen Vorschriften, sondern es muß eine Gelegenheit vorhanden sein. Eine solche ist eine Problemsituation, die das Denken anregt und intensiviert. Die Tatsachen, die für eine Problemlösung zur Verfügung stehen, können zwar hinweisend, aber nicht lösend sein. Deshalb muß man nach Quellen suchen. Man greift auf früher gemachte Erfahrungen und erworbenes Wissen zurück. Wenn dieselben Elemente vorhanden sind, dann werden zweckdienliche Gedanken entstehen. Wenn dies aber nicht der Fall ist, dann ist es sinnlos, jemand zum Denken zu drängen. Ebenso sind sofort akzeptierte Gedanken unkritisch und führen nicht zum eigentlichen Ziel. Dies tritt auf, wenn man einem wirklichen Problem gegenübersteht und nicht ausreichende Erfahrungswerte vorhanden sind. In einem solchen Fall wird der Unterschied zwischen gutem und schlechtem Denken ersichtlich. Deshalb ist es wichtig, die unterschiedlichsten Methoden zu beherrschen, die die ersten Vermutungen wahrnehmen oder widerlegen.

Um aber die Bedeutung des Denkens klar zu erfassen, ist die Notwendigkeit einer Denkschulung unabdingbar. Dazu sind Hilfsmittel zielgerichtet einzusetzen. John Dewey hat stets auf die fünf Stufen des Denkens hingewiesen: Das Begegnen einer Schwierigkeit, die Abgrenzung, Lösungsmöglichkeit, Hypothesenbildung und ihre

Überprüfung. Wenn sich die letzte Stufe, die Idee einer Überprüfung, bewährt hat, dann ist das Experiment geglückt und hat Gültigkeit. Ein wichtiges Element für den Denkprozeß ist die Bedeutung. Sie muß zunächst einmal erfaßt werden. Dies kann durch praktisches Handeln geschehen. Erfassen, Erkennen und Unterscheiden von Bedeutungen schaffen die Basis für die Wissensforschung.

Die Ursache ist ein nützliches Werkzeug für einen Denkprozeß. Sie umfaßt nicht nur das gesprochene Wort, sondern auch Zeichen oder Symbole. Zeichen grenzen nicht nur Einzelbedeutungen ab, sondern sie setzen auch Bedeutungen zueinander in Beziehung. Für Dewey hat die Sprache eine Kommunikationsfunktion. Um aber eine gute Kommunikation zu gewährleisten, müssen schlechte Sprachgewohnheiten verändert werden. Eine präzise Ausdrucksweise ist ebenso erforderlich wie ein erweiterter Wortschatz.

Eines der wichtigsten pädagogischen Aspekte in Deweys Erziehungsprozeß ist die Erfahrung. Sein ganzes Erziehungskonzept wird von der Theorie der Erfahrung durchzogen, die darauf ausgerichtet ist, Veränderungen im überlieferten Erziehungskonzept herbeizuführen. Dem Erzieher fällt somit die Aufgabe zu, Erfahrungen bereitzustellen. Aber wie soll das geschehen? Der Schüler muß zum Handeln aufgefordert werden, damit fruchtbare, schöpferische und sinnvolle Erfahrungen entstehen. Außerdem müssen alte Ordnungsprinzipien durch soziale, humane Beziehungen ersetzt werden.

Die beiden wichtigsten Kriterien der Erfahrung sind die Wechselwirkung und Kontinuität. Das erste wichtigste Kriterium der Erfahrung ist die Wechselwirkung. Dewey schreibt beiden Seiten der Erfahrung, den gegenständlichen und den zuständlichen Bedingungen, gleiche Rechte zu. Jede Erfahrung ist ein Wechselspiel dieser beiden Erfahrungen. Das zweite Kriterium der Erfahrung ist das Prinzip der Kontinuität. Darunter ist zu verstehen, daß erzieherisch wertvolle Erfahrungen in einem lückenlosen Zusammenhang erfaßt und zu einer Erfahrungseinheit zusammengefügt werden.

Das praktische Handeln bildet das Fundament für die Pädagogik, während die Erfahrung das Gerüst für den Erziehungsprozeß ist. Praktisches Handeln und Erfahrung geben dem Bildungsprozeß die Konstruktion und somit Stabilität. Wie schon erwähnt, macht der Schüler aus dem Handeln heraus seine Erfahrung. Was das für die Erziehungswissenschaft bedeutet, kann wie folgt festgehalten werden. Denken und

offenes Handeln ist zielgerichtet. Dadurch entstehen antizipierende Pläne und Ideen, die die uralte Trennung von Theorie und Praxis aufheben.

Beide Erfahrungen, sowohl die primäre als auch die sekundäre, sind für den Schulprozeß unverzichtbar. Während die Primärerfahrung einerseits in der Erfahrung des praktischen Handelns angesiedelt ist, hat andererseits die weitere primäre Erfahrung ihren Ausdruck im Erleben von Beziehungen. Zur sekundären Erfahrung gehört die Methode des theoretischen aber praxisbezogenen Reflektierens, die durch den Denkprozeß wichtige Elemente für die Pädagogik enthält.

Die Qualität der Erfahrung ist die Voraussetzung für einen Wachstumsprozeß. Aber was macht das Wesen einer Erfahrung aus? Der Begriff Erfahrung umschließt einerseits ein aktives Element, andererseits ein passives. Der aktiven Seite der Erfahrung wird das Ausführen einer Handlung zugeschrieben. Die passive Seite ist durch das Erleiden gekennzeichnet. Wenn diese beiden Seiten eng miteinander gekoppelt sind, ist ihr Wert um so größer.

Aber wie werden Erfahrungen gemacht? Erfahrungen entstehen fortwährend durch einen Interaktionsprozeß von Mensch und Umwelt. Dabei werden sowohl nützliche, wertvolle Erfahrungen, aber auch solche, die unnützlich sind, gemacht. Wertvoll ist dann eine Erfahrung, wenn jedes Teil lückenlos in die folgenden übergeht. Wenn aber Verbindungen zwischen Handeln und Erfahrungen nicht voll erfaßt werden, dann ist die Erfahrung unnützlich, bleibt also bedeutungslos.

Zu einer wertvollen Erfahrungspädagogik gehört das Analysieren, Bewerten von Lehrstoffen, Tatsachen, Ideen und Informationen. Dieser Prozeß kann nur mit Hilfe des Lehrers durchgeführt werden, der auch das Vorausblicken im Auge behält. Jede gegenwärtige Erfahrung kann einen Einfluß auf die zukünftige Erfahrung ausüben und somit den zukünftigen Erziehungsprozeß modifizieren.

Das Ziel der pragmatistischen Pädagogik ist, die Heranwachsenden zu aktiven und mündigen Teilnehmern einer demokratischen Gesellschaft zu machen. Um das zu ermöglichen, mußte eine neue Gesellschaftsordnung geschaffen werden, denn eine Erziehung, wie sie John Dewey anstrebte, kann nur in einer demokratischen Gesellschaftsordnung entstehen.

Erziehung ist für jedes Individuum, aber auch für eine Gesellschaft notwendig. Einerseits verweist John Dewey auf das unreife Mitglied, andererseits auf das reife, das schon soziale Kompetenzen besitzt. Das unreife Wesen muß also mit den Kenntnissen und Fähigkeiten der reifen Mitglieder versehen werden. Diesen Prozeß nennt Dewey Erziehung. Um diesen Prozeß der Erziehung möglich zu machen, hat er eine Erziehung in der Gemeinschaft vorgeschlagen. Soziales Leben in einer Gemeinschaft bedeutet eine fortlaufende Erfahrungserneuerung und -erweiterung, die mit einer Qualitätsverbesserung einhergeht.

Für John Dewey ist Erziehung eine Aufgabe der Gesellschaft. Welche Methode soll dabei angewendet werden? Der Mensch lebt in einer Umwelt, in der er mit anderen agieren kann. Dadurch wird die Voraussetzung für Dispositionen zum Handeln, aber auch Systeme von Verhaltensweisen geschaffen.

In sozialen Situationen müssen die Heranwachsenden ihre Handlungen in Beziehung zu anderen setzen. Dadurch wird in dieser Sache ein gemeinsames Ziel angestrebt. Selbst wenn die Handelnden unterschiedliche Handlungen ausführen, beabsichtigen sie alle dasselbe. Durch dieses gemeinsame Verstehen in bezug auf die Mittel und Ziele der Handlung geht der Einfluß einer Gemeinschaft auf den einzelnen über. Dies ist die Aufgabe der Erziehung, durch die Kontrolle der Gesellschaft gemeinsames Interesse und Verstehen herbeizuführen.

John Dewey hat sein Erziehungskonzept durch die Maßnahmen der Projektmethode erweitert. Durch praktisches Tun sollte der Schüler aktiv werden, eingebettet in einen sozialen Kontext und gemeinsam mit großem Interesse ein Ziel verfolgen. Nur durch theoretisches und praktisches Wissen kann der Dualismus überwunden werden. Anhand des Fünf-Unterrichtsstufensystems hat John Dewey den Projektverlauf wie auf Seite 97 f. aufgezeigt. Entscheidend an der Projektmethode ist, daß die Schüler die Möglichkeit haben, in einem Gruppenprozeß die erworbenen Kenntnisse an einem konkreten Fall anzuwenden.

Die dafür benötigte Lernumgebung ist für John Dewey das Fundament für alle Handlungsprozesse. Insbesondere sollte die Umgebung eine soziale sein. Durch das Eintreten der Schüler in einen Interaktionsprozeß entstehen wichtige Erziehungsfunktionen.

Weiter hat John Dewey mit seinem Erziehungskonzept den Wachstumsprozeß gefördert. Dieser kann aus den vielfältigsten Situationen entstehen. Ebenso ist eine mit Intelligenz und Vernunft ausgestattete Gewohnheit ein Ausdruck von Wachstum wie jedes Handeln, das aus der Erfahrung heraus entsteht und auf ein festes Ziel gerichtet ist.

Handeln im Hinblick auf ein wertvolles Erziehungsziel bedeutet aber, eine Auswahl von Möglichkeiten zu treffen. Zum Beispiel muß ein Erziehungsziel aus den Bedürfnissen und Bedingungen, die zur Verfügung stehen, wachsen. Es muß flexibel sein und den Umständen angepaßt werden. Das Ziel ist immer der Abschluß eines Vorganges, dessen Überblick nicht verlorengehen darf. Welche äußeren Ziele werden aber zur Zielverwirklichung benötigt? Eines der vordergründigsten Aspekte ist das Interesse, das darüber wacht, daß die Erziehungstheorie in die richtige Richtung gelenkt wird. Man versucht also, einen interessanten Stoff zu finden, der die Schüler zum Handeln auffordert.

Ein Problem des Unterrichtsprozesses ist die Methode. Einerseits wird im Schulunterricht die Handlung gefordert, andererseits muß der Übergang vom Handeln zum Wissen, von der Praxis zur Theorie geschaffen werden. Die Methode dient dazu, den Lehrstoff so fruchtbar wie möglich zu machen. Dies kann mit Hilfe der Beobachtung aus der Erfahrung heraus möglich gemacht werden. Zu einer guten Methode gehört Interesse, Bereitschaftswille zum Lernen, Zielorientierung und die Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für das eigene Handeln und Denken.

Der Lehrstoff muß mit den Inhalten des Lehrplanes der Schule in Verbindung gebracht werden. Das heißt, daß es einerseits Aufgabe des Erziehers ist, eine Umgebung aufzubauen, die nützliche Reaktionen herausfordert, damit der Lernende in seinem Lernprozeß fortschreiten kann. Andererseits ist eine soziale Umgebung notwendig. Durch das Bilden von Gemeinschaften (s. Projektunterricht), in denen kommuniziert und gehandelt wird, wird eine soziale Grundlage geschaffen.

Adolf Reichweins Erziehungskonzept muß als ein pädagogisches Konzept gesehen werden, das von seiner persönlichen Lebenslage und dem damaligen politischen Hintergrund geprägt wurde.

Die auf dem Land als Sohn eines Lehrers verbrachte Kindheit, seine Zugehörigkeit zur Jugendbewegung, die in ihm ein neues Lebensgefühl aufkommen ließ, und seine

Studentenjahre in Frankfurt und Marburg, die mit politischem und sozialem Handeln einhergingen, setzten Akzente für seine Pädagogik.

Im Zentrum von Reichweins Pädagogik standen fünf Handlungsfelder, deren Anfang aber jeweils mit etwas Neuem verbunden war. Sein erstes Handlungsfeld war die Erwachsenenbildung, die wirtschaftliche, kulturelle und politische Aufgaben einschloß. Bildung wurde in Verbindung mit Politik verknüpft. Aus dieser Überlegung heraus übernahm er die Leitung der Volkshochschularbeit in Thüringen. Er griff den Bildungsgedanken von Nikolas Frederik Severin Grundtvig und Wilhelm Flitner auf und leitete die Volkshochschule nach seinen Vorbildern.

Reichwein sah in der Erwachsenenbildung eine lebensnahe bodenbeständige Bildung, die an sozial-demokratische Gesellschaftsvorstellungen gekoppelt war. Volksbildung als Gemeinschaftsbildung setzte die soziale Säule im Erziehungsprozeß. Reichwein wurde auf dieses Amt durch die Einflüsse der Akademischen Vereinigung Marburg vorbereitet, die das Toleranz- und Entscheidungsprinzip stets in den Mittelpunkt ihrer Diskussionen stellte. Seine Ferienarbeit in Bodenrod/Taunus, in der er eine Lebensgemeinschaft aus Studenten und Industriearbeitern gründete und gemeinsame pädagogische und politische Erziehungsziele verfolgte, beeinflusste sein Handeln. Ebenfalls gehörte die Gründung des Jungarbeiterheimes am Beutenberg, die zum Mittelpunkt für pädagogische Erwachsenenbildung wurde, zu seinem Bildungskonzept.

Reichweins zweites Handlungsfeld umfaßte die Lehrerbildung. Zunächst verfolgte er in seinem Konzept die Ausbildung zum Volkserzieher. Darunter verstand Reichwein eine Bildung, die aus der wirtschaftlichen und politischen Perspektive der Lebensprobleme der Bevölkerungsschicht erwachsen war.

Die Gruppendynamik war ein weiteres Teilkonzept seiner Lehrerbildung, die den Erziehungsprozeß stabilisierte.

Im weiteren Verlauf seiner Tätigkeit als Akademieprofessor hatte Reichwein die Lager- und Wandererziehung in den Lehrplan aufgenommen. Der pädagogische Wert dieser Aktion lag im Praktizieren der einfachen Lebensverhältnisse und der damit verbundenen Werteordnung.

Reichwein versuchte, den zukünftigen Lehrern nicht nur theoretische, sondern auch praktische Kenntnisse zu vermitteln. Dazu leitete er Exkursionen zu Genossenschaften

sowie ländlichen und industriellen Betrieben, um Studenten mit deren Arbeitsweisen vertraut zu machen.

Reichweins Lehrererziehungskonzept war von einer neuen Gesellschaftsordnung geprägt. Er übertrug den Gedanken der Humanität und fortschreitenden Demokratie auf seine Studenten.

Erziehung zur Selbständigkeit durchzog wie ein roter Faden sein Erziehungskonzept. Im Schüler das Bewußtsein von Können zu wecken und ihm dadurch zu einem stärkeren Selbstvertrauen zu verhelfen, war seit Beginn seiner Lehrtätigkeit sein Ziel. Außerdem strebte Reichwein eine autonome Verantwortung für jeden einzelnen Schüler an.

Reichweins Lehrererziehungskonzept schuf eine Brücke zur Arbeitswelt. Durch viele Aktionen wurde dieser Weg geebnet, primär durch den Einsatz von Industriefilmen und durch geschichtliche Diskurse. Stets verwies Reichwein auf die Vorhaben, die immer wieder herangezogen wurden, um eine Kooperation von Schule und Elternhaus zu schaffen.

Reichweins drittes Handlungsfeld stand im Zeichen des Nationalsozialismus. Seine Versetzung nach Tiefensee in eine einklassige Landschule war für ihn eine Herausforderung für ein neues Schulkonzept. Seine pädagogischen Überlegungen gingen von der individuellen Wirklichkeitserfahrung des Kindes aus. Einen Erziehungsansatz sah er in der Selbständigkeitsverwirklichung des Schülers, dessen Könnens-Grundlagen aber mit sittlichen Verhaltensweisen verbunden waren.

Das Unterrichtsvorgehen wurde von Reichwein vorwiegend geplant, aber auch spontan durchgeführt. Somit entstand der Lehrplan aus den individuellen Bedürfnissen der Schüler, aber auch aus einem spontanen Anlaß heraus. Reichwein überprüfte stets den Kenntnisstand seiner Schüler, um eine Über- oder Unterforderung sicherzustellen.

Im Gegensatz zu John Dewey, der die Projektmethode praktizierte, führte Reichwein die Vorhabenpädagogik, die von Otto Haase und Johannes Kretschmann vertreten wurde, ein. Für ihn war das Vorhaben eine Arbeitsform von Unterricht. Gemeinsames Erarbeiten eines Vorhabens, das Schaffen von Könnensgrundlagen durch mehrere Arbeitsfolgen und das Erzielen von sozialen und charakterlichen Werten durch gemeinsames Handeln waren die Prinzipien von Reichweins Vorhaben. Die Ansätze seines Vorhabens bestanden aus der "Theorie des Interesses" und der Theorie der "Darstellung von

Wirklichkeit". Nur wenn ein Interesse vorhanden war, konnte der Grundstein für eine Aufgabenbewältigung gelegt werden. Die Auswahl und die Repräsentation von Lehrstoffen war ein Kernstück der Theorie der "unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit". Ebenso wählte Reichwein die Methode so aus, daß immer eine Begegnung mit der Wirklichkeit stattfinden konnte.

Reichwein baute in sein Erziehungskonzept in Tiefensee den Film ein. Aber nur in solchen Situationen, in denen der unmittelbare Bezug zur Lebenswelt nicht direkt gegeben war, versuchte er, den Schülern den Lebensbereich in Form eines Filmes näher zu bringen. Der Film hatte also nur eine Ersatzfunktion. Für Reichwein stand fest, daß das Filmsehen zunächst entwickelt und aufgebaut werden mußte. Die Voraussetzung dafür war, daß Einzelheiten und die Gesamtheit eines Bildes zusammen erfaßt wurden. Ebenso war das "vergleichende" und das "vertiefende Sehen" sowie die Übung im "sondernden Sehen" bedeutend. Reichwein stellte in seinen Schriften, wie auf Seite 199 aufgezeigt, drei unterschiedliche Beispiele dar, die die Wichtigkeit des optischen Filmgeschehens herausstellten.

Reichwein machte neben seiner Sehschulung auch erkenntlich, wie sich Filmgeschehen folgerichtig in das Vorhaben integrieren ließ. Dazu hielt er die "sachliche Aufmerksamkeit", mit der die Schüler die unterschiedlichsten Themenstellungen verfolgten, für unumgänglich. Ebenso bedeutsam war für Reichwein die methodische Gestaltung einer filmischen Lernumgebung, die erst eine gut funktionierende Interaktion zwischen Schüler und seiner Umwelt möglich machte.

Mit Hilfe von Handwerksfilmen brachte Reichwein nicht nur das aufsteigende Industrieleben den Schülern näher, sondern auch das harte Leben des Arbeiters. Seine Filmaufzeichnungen lieferten genügend Lehrstoff für wichtige Unterrichtsfelder. Außerdem sollten die Filmaufführungen nicht nur wichtige Impulse für bewährte Arbeitsabläufe geben, sondern darüber hinaus zeigen, wie sich Altbewährtes mit Modernem vermischt. Reichwein war es gelungen, mit Hilfe von Filmaufführungen ein ganzes Vorhaben aufzubauen und weiter zu entwickeln.

Wegen der sich zuspitzenden politischen Situation übernahm Reichwein nach einem erfolgreichen Wirken an der Tiefensee-Schule sein letztes Handlungsfeld. Er wurde Leiter der Abteilung Schule und Museum in Berlin und entwickelte sie weiter. Auch in dieser Eigenschaft schuf er ebenso wie in Tiefensee keine allgemein gültige Theorie der Museumspädagogik. Seine in diesem Zusammenhang veröffentlichten theoretischen und

praktischen Beiträge sind nur Fragmente eines Gesamtkonzeptes. Reichwein aber schuf für das Museum mehrere pädagogische Arbeitsfelder. Es wurde eine Stätte der Anschauung, der Anregung, der Charakterbildung und ein Ort der Vergleichsanalyse.

Die Museumsmethodik war neben der Zielsetzung bedeutsam. Auch hier sucht man vergebens nach einer festgesetzten Museumsmethodik. Reichwein legte aber fünf Arbeitsformen dar, die er in seiner Tätigkeit als Leiter des Museums praktisch erprobte und auswertete. Zu den wichtigsten Arbeitsformen gehörten die Schausammlung, der Gelegenheitsbesuch im Museum, die Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Schulklasse in den Museumsräumen, der Zusammenschluß einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und die wissenschaftlichen Vortragsreihen.

Reichweins primäres museumspädagogisches Anliegen war immer das Erneuern einer gegenständlichen Kultur. Außerdem hatte die Verknüpfung von musealer Anschauungswelt und der schulischen Unterrichtsgestaltung für ihn große Priorität. Die Schulausstellungen "Ton und Töpferei", "Weben und Werken" sowie "Holz im deutschen Volkshandwerk" hatten ebenfalls einen besonderen Stellenwert. Die Ausstellungen waren einheitlich und pädagogisch wertvoll aufgebaut. Die Entwicklung und Modernisierung der verschiedenen Handwerke und die aus den Arbeitsvorgängen hervorgehobenen Arbeitsergebnisse waren Ziele dieser pädagogischen Ausstellungen. Einerseits forderte Reichwein, daß die Ausstellungen mit den Bedürfnissen des Lehrplanes übereinstimmten, andererseits sollten sie dem Kenntnisstand der Schulkinder angemessen sein.

Die Museumspädagogik, sein letztes Handlungsfeld in seinem Berufsleben, hatte Reichwein nach ganz bestimmten Kriterien ausgerichtet. Den Schülern sollte eine nahe gebrachte lebendige Welt durch die Objekte im Museum erschlossen und um einiges Wissen erweitert werden. Aufgrund der traditionellen Volksgutüberlieferung konnte die kulturgeschichtliche Vergangenheit sichergestellt werden. Längst vergessene elementarische Arbeitstechniken, die durch Handwerker wieder aufgegriffen wurden, wurden von den Schülern neu erfaßt und nutzbar gemacht.

Was Erziehung im Sinne von John Dewey und Adolf Reichwein bedeutet, möchte ich kurz zusammenfassen:

Die Schriften der beiden Reformpädagogen sind ein pädagogischer Wegweiser für die moderne Gesellschaft. Er bildet ein Gegenkonzept zum traditionellen Denken. Erziehung ist keine Errungenschaft der Politik, wird weder von einer Instanz, noch einer Idee

bestimmt, sondern Erziehung kann nur aus einer pragmatischen Erfahrung heraus entstehen und ist somit eine lernende Erfahrung.

7. Der Einfluß von John Dewey und Adolf Reichwein auf unser heutiges Erziehungskonzept

Wenn man über eine neue Bewegung im Erziehungssystem nachdenkt, dann schaut man auf Überlieferungen zurück und versucht, diese sinnvoll in das Schulsystem zu integrieren. Vieles ist durch den gesellschaftlichen Wandel längst überholt und paßt in unser heutiges Schulsystem nicht mehr. Trotz allem wäre es zweckmäßig herauszufinden, welche Anzeichen vorhanden sind, um die moderne Schulbewegung aus dem Geist von John Dewey und Adolf Reichwein neu hervorgehen zu lassen.

1. Der Einfluß von John Deweys Schriften

Ein pädagogischer Lernprozeß für die deutsche Erziehungswissenschaft war, daß durch Deweys umfangreiche Schriften viele psychologische und sozial-erzieherische Ansatzpunkte aufgeworfen und diskutiert wurden. Bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten stieß man auf Ansätze, die weg von der traditionellen Denkweise und hin zur demokratischen neuen Erziehungsmethode führten. Erst durch die rege partnerschaftliche Kommunikation der Reformpädagogen und ihre Auseinandersetzung mit Deweys Schriften zeigte sich, daß man einerseits für ein globales Erziehungssystem offen war, andererseits ein großes Interesse an Deweys Interaktionspädagogik bestand. Besonders auffällig war das starke Interesse an Deweys problemlösendem Lernen. Es wurden Fragen nach dem Ursprungsgrund von Schulen, nach ihrer geschichtlichen Entwicklung, nach allgemeinen Zielrichtungen und dem Verhältnis der Schule zur Gesellschaft und Staat, nach der Methode, Didaktik und der sozial-gesellschaftlichen Ausrichtung aufgeworfen. Schule soll wandelbar bleiben und sich den gesellschaftlichen Verhältnissen anpassen. Der eigentliche Erzieher bleibt aber der Lehrer, der durch seine Unterrichtskonzeption für die Aufrechterhaltung der sozialen Disziplin sorgt und sie der sozialen Verantwortung anpaßt. Für ein gegenwärtiges und zukünftiges Schulkonzept ist es wichtig, sich mit den aufgezählten Kriterien auseinanderzusetzen.

2. John Deweys Erziehung

Gemäß John Deweys Erziehungskonzept sind Theorie und Praxis gleichwertig zu betrachten, denn die neue Erziehung kann weder aus dem einen noch aus dem anderen, sondern nur als Ganzes bestehen. Die Pflege der Individualität wird hervorgehoben. Anstelle der statischen Ziele wird die Begegnung mit einer sich wandelnden zukünftigen Welt gesetzt. Dem Lernen aus Büchern wird das Lernen aus Erfahrung gegenübergestellt. Dewey ist stets davon überzeugt gewesen, daß eine wirkliche

Erziehung nur aus Erfahrung zustande kommen kann. Aber sie sollte wertvoll und nicht negativ ausfallen. Als negativ bezeichnet man den Zustand einer Erfahrung, die keinen Einfluß auf weitere Erfahrungen hat und eine Hemmung oder Einschränkung im Prozeß der Erfahrung bewirkt. Es ist deshalb ein zentrales Problem der Erziehung, solche Erfahrungen auszuwählen, die in den nachfolgenden Erfahrungen fortleben. Deshalb ist die Anforderung gerade an die neue Erziehung, insbesondere das Auswählen der Stoffe und Methoden sowie die soziale Organisation der Schule, sehr hoch.

3. Die Schule der pragmatischen Pädagogik

John Dewey hat sich stets in seinem pädagogischen Ablauf an der Theorie des Pragmatismus orientiert. Er hat das "Handeln" und "Tun" in den Mittelpunkt seines Unterrichtes gestellt. Damit hat er dem bislang traditionellen Schulsystem eine neue Richtung zugewiesen. Das aufgenommene Wissen hat nicht nur eine geistige Grundlage, sondern das "Tun", also das "Tätigsein" wird gleichwertig als Bestandteil des Wissens und Könnens festgelegt. Erst durch das Handeln wird der Grundstein für die Theorie des Pragmatismus gelegt. Durch die Einführung der verschiedenen praktischen Tätigkeiten wird der Schule die Möglichkeiten gegeben, "sich mit dem Leben zu verbinden", ... "anstatt nur ein Ort zu sein, in dem man seine Aufgaben lernt" (Dewey 1905, S. 11).

Heute steht zunehmend die Art, wie das Lernen in der Schule organisiert ist, im Widerspruch zu Deweys Denken. Einerseits bieten viele Schulen keinen Zugang zu Alltagserfahrungen und Zugangsweisen zu Gegenständen aus den Lebensbereichen. Andererseits können gerade diese Alltagserfahrungen, insbesondere für Kinder aus anregungsarmen, milieuschwachen Familien Anstöße für Interessenentwicklung sein. Schließlich kann durch praktisches Handeln erst der Erfahrungswert erzielt werden, der heute ebenso wie zu Deweys Zeiten für das schulische Erziehungswesen dringend erforderlich ist.

4. Das demokratische Schulsystem

Eine weitere Basis für eine menschenwürdige Erziehung ist die Akzeptanz einer Demokratie. John Dewey sah im demokratischen Schulsystem eine Sozialform, in der jeder Schüler ein Mitspracherecht erhält, aber auch eine Mitverantwortung tragen muß. Die soziale Einstellung ist im Fundament für ein positives Gemeinschaftsleben verankert. Der Lehrer trägt die Verantwortung dafür, den Schulprozeß so zu leiten, daß alle Schüler die Gelegenheit erhalten, an der Gemeinschaftsarbeit teilzunehmen und sich auch für den Arbeitsprozeß mitverantwortlich zu fühlen. Damit eine solche Gemeinschaftsarbeit gelingen kann, muß der Lehrer sie konsequent und zielgerichtet

planen. Für eine richtige Planung muß er die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Schüler kennen, damit der Schüler mit dem Lehrstoff genügende Erfahrungen machen kann. Außerdem ist der Gemeinschaftsprozeß für eine Wertekonstellation nützlich. Jegliche Kommunikations- und Handlungsprozesse stehen für einen demokratischen Schulprozeß. Deshalb dürfen diese beiden wichtigen Prinzipien heute in keiner Schule fehlen. Wenn sie aber fehlen, ist die Erziehung weder demokratisch noch vollständig, sondern nur einseitig und beschränkt.

5. Das Schaffen von Kriterien für einen Lernprozeß

Dewey hat zu seiner Zeit schon darauf hingewiesen, daß im fortschrittlichen Erziehungsdenken nichts Wichtigeres gibt, als an den Arbeitsplänen eines Lernprozesses mitzuwirken. Aber welche Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden? Zunächst muß die Motivation für eine Planung gegeben sein. Ein Plan umfaßt die Antizipation der Folgen. Es ist ein komplexer Vorgang, der die Bedingungen der Umwelt beobachtet, das Wissen um Vergangenheitsgeschehen bereitstellt und die beiden Aspekte von Beobachtung und Erinnerung kombiniert. Beobachtung, Information und Urteil sind also wichtige Kriterien für eine Planvorstellung. Der Lehrer hat die Aufgabe, zu einem zweckvollen Planen im Schulprozeß hinzuführen. Heutzutage distanziert er sich immer öfter von einem solchen Plan-Vorhaben. Dadurch befürchtet der Lehrer eine Einschränkung der Freiheit für den Schüler. Die Schüler mit genügend Lehrmaterial versorgen und sie dann sich selbst überlassen, genügt nicht. Die Aufforderung der Schüler zum Handeln sollte gegeben sein. Einerseits kann der Lehrer so die Vorschläge der Schüler mit seinen eigenen verbinden, andererseits kann gerade durch ein solches Gestalten ein pädagogisches Gemeinschaftswerk geschaffen werden. In einem solchen Fall ist der Plan kein Befehl, sondern die Herausforderung für ein gemeinschaftliches Werk, das aus der Wechselwirkung aller Beteiligten entsteht. Das primäre Ziel dabei ist, daß der Plan durch das gemeinsame Denken Gestalt annimmt.

6. Die Schule als Vorbereitung für das Leben

Die Schule wird allgemein als Vorbereitung auf das Leben gesehen. In der Zeit vor Dewey versuchte man, die Schüler der höheren Schule auf den Besuch der Hochschule vorzubereiten. Aber die Anzahl der Schüler, die tatsächlich die Hochschule nach der Absolvierung der höheren Schule besuchten, war sehr gering. Für einen Hochschulbesuch fehlten dem größten Teil der Absolventen die finanziellen Mittel. Aus dieser Perspektive heraus versuchte Dewey, einerseits die höhere Schule als Zielvorstellung für die Vorbereitung auf das Hochschulstudium zu sehen, andererseits die Schüler auch auf das Berufsleben vorzubereiten. Diese Feststellung spiegelt die heutige

Situation wieder. Ein erheblicher Teil der Schüler der höheren Schule strebt zwar ein Hochschulstudium an, aber der Teil, der direkt nach dem Abitur eine Berufsausbildung bevorzugt, wird immer umfangreicher. Zwar wird heute durch den begrenzten Arbeitsmarkt der Weg zur Hochschule als Alternative gesehen, aber nur so lange, bis ein passender Arbeitsplatz in Aussicht gestellt wird. Deshalb ist es gegenwärtig um so wichtiger, an höheren Schulen praxisbezogene Handlungsfelder verstärkt in den Lehrplan aufzunehmen, und zwar kaufmännische Fächer sowie ein vielseitiges Computer-Angebot und den damit verbundenen Umgang mit Medien.

7. Der Einfluß von Deweys Pädagogik auf den fächerübergreifenden Sachunterricht

Erst Mitte der siebziger Jahre hat der neue didaktische Diskurs in bezug auf die Einrichtung des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts Einfluß genommen. Günter Lind, unterstützt durch das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel, hat sich mit der Motivation im naturwissenschaftlichen Unterricht auseinandergesetzt und hat Dewey in seine pädagogische Fragestellung einbezogen. Dabei hegt er Zweifel, ob bei Dewey "die Motivation für die Tätigkeit, aus der die Probleme erwachsen sollen: ... vorausgesetzt wird" (Lind 1975, S. 228). Obwohl man diese Zweifel im Umgang mit der natürlichen Umwelt ausschalten kann, werden allerdings in diesem Zusammenhang Fragen in der allgemeinen täglichen übergreifenden Sachunterrichtspraxis aufgeworfen. Motivationen seien nicht ausschließlich psychologischer Art, sondern müssen auch Fragestellungen von plantheoretischen Inhalten einbeziehen. Nicht alle Schüler interessieren sich für ein vorgegebenes Thema. Die Motivation der Schüler läßt dort nach, wo nur mit festgefahrenen allgemein gültigen Lerninhalten gearbeitet wird. Was kann und muß aber getan werden, wenn die Thematik allein nicht ausreicht, um die Schüler zu motivieren? Dem heutigen Motivationsproblem könnte Abhilfe geschaffen werden, wenn man den Sachunterricht projektbezogen ausrichtet. Außerdem motiviert eine gut vorbereitete Lernumgebung die Schüler.

Neben John Deweys Pädagogik bleibt auch Adolf Reichweins Schulmodell zukünftig Vorbild und Anregung für einen pädagogischen Schulprozeß.

1. Die Schule als Ort der Erfahrung

Die Schule ist ein Ort der Erfahrung. Für die Auseinanderlegung dieser Aussage halte ich folgendes Beispiel für wichtig. In der Berufsausbildung ist es durchaus üblich, daß man handwerkliche Arbeiten erledigt und sie danach ausschließlich entsorgt. Dadurch wird aber dem Auszubildenden demonstriert, daß man eine Arbeit der Schulnot wegen verrichtet. Dies ist der einzige Nutzen aus dieser Tatsache. Ein ähnliches Beispiel stellen

die Hausaufgaben dar. Sie werden zum größten Teil von den Schülern angefertigt, weil der Lehrer sie nachschaut. Wenn das so ist, dann gewinnt das Tun des Schülers nur an Bedeutung durch die Bewertung aus dem schulischen Lernprozeß und nicht aus dem pädagogisch wertvollen Erfahrungsprozeß heraus. In diesem Zusammenhang sollte das "Tun" im schulischen Prozeß neu überdacht werden. Aus der Tätigkeit der Schüler sollte ein nutzbringender Erfahrungswert gezogen werden und nicht ein Ergebnis für den Lehrer.

Nur einige praktische Beispiele wie der Bau eines Gewächshauses, der optischen Geräte und Heimatreliefs usw. geben Zeugnis davon, wie Reichweins Schule immer wieder als ein Ort zu verstehen ist, wo wertvolle Erfahrungen gemacht wurden. Wenn man die Arbeit im Schulgarten zugrundelegt, dann wird einem klar, daß die Herstellung und das Pflanzen des Nutzgartens selbst schon ein Teil des Lernens ist und weiteres Interesse an dieser Arbeit bestehen bleibt. Es ist eine zentrale Aufgabe, die Schüler auf Probleme vorzubereiten und dadurch die Möglichkeit der Selbständigkeit zu gewährleisten. Zur Selbständigkeitserziehung gehört vordergründig die Problembewältigung, die aber mit Fehlern vielfach behaftet ist. Auch das Fehlermachen kann einen sinnvollen Erfahrungswert darstellen. Wenn für die Schüler aus ihrem Fehlermachen keine negativen schulischen Konsequenzen entstehen, dann kann man von einem modifizierten Lernprozeß sprechen.

2. Öffnung der Schule

Ein weiterer Aspekt, den Reichwein uns vorgelebt hat, ist die Notwendigkeit der Öffnung der Schule nach außen. Damit ist aber nicht nur eine Kooperation mit Elternhaus oder Institution außerhalb der Schule gemeint, sondern es geht hier auch um die Lehrerrolle, die sich heute von der traditionellen Lehrerrolle deutlich unterscheidet. Reichwein hat mit den Schülern ein Gewächshaus geplant und versucht, diese Aufgabe mit den Kindern allein zu lösen. Aber bei der ersten aufgetretenen Schwierigkeit hat er einheimische Handwerker in sein Projekt eingebaut, von denen er noch etwas hat lernen können. Reichwein ist charakterlich stabil genug gewesen, um zuzugeben, daß er nicht alles allein weiß, sondern selbst als Lehrer noch bereit ist, etwas dazu zuzulernen.

Wie schwer mag es Lehrpersonen fallen, die Rolle des Alleswissers zu verlassen und somit einen Kompetenzverlust hinzunehmen. Aber im Zeitalter der modernen Technik wird es immer wieder vorkommen, daß Lehrkräfte dem Umgang mit der neuen Technik unsicher gegenüberstehen. Es ist heute nicht selten, daß Schüler den Lehrern gegenüber Informationsvorsprünge haben und die Lehrer in diese einweisen. Wer damit

Schwierigkeiten hat, sollte sich an Reichweins pädagogischem Grundsatz orientieren, daß es auch für einen Lehrer wichtig ist, nicht nur der "Allesbesserwissende" zu sein, sondern hin und wieder auch in die Rolle des noch Lernenden zu schlüpfen. Dies bedeutet für den Lehrer keinen direkten Kompetenzverlust, sondern es ist pädagogisch wertvoll, auch vorhandene Schwächen zuzugeben.

Die derzeitige Diskussion um die "Öffnung der Schule" bedarf nach Reichwein eines festen pädagogischen Fundamentes des Schullebens. Dazu werden handlungsorientierte Formen des Lernens und Lehrens benötigt sowie die Intensivierung der Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft.

3. Die Umsetzung des Integrationsgedankens

Gegenwärtig muß man auf Bildungssysteme hinsteuern, die den Integrationsgedanken einfließen lassen und die Achtung vor der Individualität der Menschenrechte miteinander verknüpfen. Adolf Reichwein war eine Persönlichkeit, die versuchte, den Aspekt des Integrationsgedankens umzusetzen. Seine internationale politische Einstellung nicht zuletzt durch seine Bildungs- und Studienfahrten nach China und Skandinavien hätten ihn von jeglichem "Integrationszwang" frei gemacht. Durch die heutige bisher ungelöste Frage der Einwanderung entsteht eine Spaltung in der Gesellschaft, die auch in der Schule im Umgang mit ausländischen Schülern spürbar ist. Die Beschäftigung mit der Geschichte im Schulunterricht schafft aber eine Distanz zur Gegenwart und zwingt manchen Schüler dazu, nicht nur die eigenen, sondern auch die Vorstellungen anderer zu überprüfen und dadurch zu einem Konsens zu gelangen.

4. Erforderliche Lernwege zur Problembewältigung

Wenn die Wissensvermittlung in Schulen als zentrale Lebensaufgabe verstanden werden kann, sind Lernwege erforderlich, die die lebensweltlichen Problemlagen der Schüler aufgreifen, schrittweise erschließen und sie dann global vernetzen. Dazu sind methodische Verfahren erforderlich, die wie Reichwein durch das Denken und Handeln die Selbständigkeit der Schüler fördern. Inwieweit die von ihm bevorzugte Vernetzung von Fachunterricht und Vorhabenarbeit gegenwärtig weiterentwickelt werden kann, ist von derzeitigen schulischen Bedingungen abhängig.

5. Von der Selbstkraft zur Eigenverantwortung

In Reichweins Aufzeichnungen ist eine systematisch entwickelte Theorie nicht zu finden. Jedoch lassen sich Theorieansätze erkennen. Wichtig ist für Reichwein die Herausbildung

der Selbstkraft, "schon im Kinde erkannt und entfaltet, schlägt nicht ins Selbst zurück, sondern zündet hinaus in die Gemeinschaft" (Reichwein 1964, S. 177).

Wenn der Weg der Erziehung von der "Selbstkraft" sich auf die "eigene Verantwortung" hin bewegt, dann ist Erziehung und Bildung gleichsam eine Antwort auf die Herausforderung der Zeit. Dann gilt es nicht, ein politisches Erziehungskonzept zu schaffen, sondern die "Eigenständigkeit der Erziehung bezeugte und bezeugt sich immer nur in der Unantastbarkeit ihrer Ansätze, die vom Kinde stammen, von ihm bestimmt werden" (Reichwein 1964, S. 17). Dem Erzieher von heute bleibt nur eine Erziehung zu praktizieren, deren Ziel die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit ist, denn sowohl gegenwärtig als auch zukünftig wird von diesen Schülern Können und Eigenverantwortung gefordert werden.

6. Das Einordnen von Bild und Film in den Unterrichtsprozeß

So wie die Sprache zu den wichtigsten Ausdrucksformen eines Kindes gehört, so versuchte Reichwein das Bild in demselben Sinne als eine neue Wirklichkeit zu erschließen. Sprache und Bild gehen aufs Unmittelbare, können Hintergründe erschließen und bedürfen deshalb einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit und Pflege. Reichwein hat aber stets den Filmunterricht als ein handlungsorientierter, selbständiger und freier Unterrichtsprozeß angesehen, in dem die Schüler zum Mitdenken aufgefordert wurden. "Wenn wir den Film nicht nur als Lern-, sondern auch als Erziehungsmittel auffassen, wollen wir doch, daß das Kind durch die scharfe Beobachtung seiner Abläufe, ebenso wie durch die Lebensvorgänge draußen in seiner Umwelt, angeregt wird zu eigenem Mitdenken, zum Fragen und Forschen aus sich selbst heraus" (Reichwein 1967, S. 57 f.). Gerade für unsere heutige Situation ist bedeutsam, wie Reichwein die Kinder zum Schauen und Hören befähigte. Täglich sitzen Kinder viele Stunden vor dem Fernsehen, schauen in die "sogenannte Röhre", ohne den tieferen Sinn des Dargebotenen in sich aufzunehmen. Damit diese heute oft verbreitete Situation erst gar nicht aufkam, hat Reichwein eine Filmschulung aufgebaut und sie im Unterricht praktiziert.

Wenn man das Medienspektrum in der heutigen Zeit näher betrachtet, dann scheinen Adolf Reichweins medienpädagogische Ansätze im Vergleich dazu völlig veraltet zu sein. Aber gerade durch das vermehrte Aufkommen der diversen Informationstechnologien besteht die Gefahr, von den Massen der Technologien beherrscht zu werden. Insbesondere in diesem Zusammenhang kann Adolf Reichweins Filmpädagogik sehr hilfreich sein. Sein Konzept ist durch das Einbeziehen von ethischen Elementen auf eine medienästhetische Erziehung angelegt, die für die heutige Zeit besonders wichtig ist. Weiter hat Reichweins Filmpädagogik noch eine wesentliche

Bedeutung für die künstlerischen Unterrichtsfächer. Insbesondere im Deutschunterricht können durch Vergleiche Wertigkeiten erzielt werden, die sowohl für die Primarstufe als auch für die Oberstufe des Gymnasiums relevant sind.

7. Aneignen von Werten

Reichwein ging es in erster Linie um die Herstellung der sittlichen Grundlagen für die jungen Menschen. In vielen seiner Diskussionen, insbesondere die des Kreisauer Kreises und durch die Initiative zur Schaffung der Jugendbewegungen, hat er sich für die Werteordnung eingesetzt. Besonders in der heutigen Zeit, in der mehr denn je die Werte verloren gehen oder zum Teil schon nicht mehr vorhanden sind, wäre es ratsam, sich mit der anstrengenden Wertediskussion konstruktiv auseinanderzusetzen. Dabei ist es eher vorteilhaft, die Werte selbst durch praktische Gruppenarbeit erfahren zu lassen als durch oft nicht wahrgenommene theoretische, ethische Diskussionen. Insbesondere heute, wenn die Wertediskussionen wirkungslos bleiben und die Notwendigkeit einer Werteerörterung nicht einmal in Betracht gezogen wird, sollte man sich mit Reichweins Forderungen zur Schaffung von Wertebildung auseinandersetzen.

8. Geschmackserziehung durch Museumsbesuche

Für Reichwein ist das Museum ein Ort der Vergleichsanalyse und somit ein Ort der Geschmackserziehung. Durch die stark fortschreitende Industrialisierung, die das Handwerk in seiner ästhetischen Form verdrängte, hat Reichwein durch das Anschauen von handwerksgerechten, formvollendeten Museumsobjekten den Kunstunterricht neu belebt.

In der heutigen Zeit, in der Ideen für handwerkliche Objekte durch die globalen Industrieprodukte verstärkt abnehmen, könnte ein Museumsbesuch die verlorengegangenen handwerklichen Techniken und Arbeitsvorgänge wieder vor Augen führen. In diesem Zusammenhang wäre neben einer Erneuerung der Könnensgrundlage auch eine Qualitätsverbesserung möglich. Durch das Hervorheben längst vergessener traditioneller Techniken könnte der Kunstunterricht eine kreative Bereicherung erfahren.

9. Der Spielraum der Kinder und seine Grenzen.

Reichwein hat stets versucht, dem Spielraum der Kinder auch Grenzen zu setzen. Dazu gehört allerdings Mut, die Freiheit durch Grenzen einzuschränken. In diesem Zusammenhang betont Reichwein, "daß zu jeder Freiheit des Spiels, zu jeder Entwicklung im Spielraum zugleich eine Bändigung ins höhere Ganze gehört" (Reichwein 1964, S. 179). Damit verweist Reichwein auf die Werteordnung der

Disziplin, die einer "Ein- oder Unterordnung" bedürfen. Dafür müssen nicht bestimmte Regeln eingehalten werden, sondern ein Ordnungsprinzip soll entwickelt werden, das von "Fall zu Fall" neue Formen schafft.

Wie sieht es aber in unserm heutigen Schulsystem mit dem Aufstellen von Grenzen aus? Werden überhaupt noch Einschränkungen akzeptiert? Wenn nicht, dann mündet eine solche Erziehung, wie Reichwein es ausdrückt, in einer "falsch begriffenen Freiheit" (Reichwein 1964, S. 178). In diesem Zusammenhang wird von den heutigen Lehrern ein persönlicher Einsatz gefordert, der nicht durch Autorität Grenzen setzt, sondern durch Vorbildfunktion in der Überzeugung und Glaubwürdigkeit. Wo in der Erziehung Grenzen gesetzt werden, entsteht auch wieder Nähe.

10. Das Prinzip einer humanen Schule

Jeder Erzieher kennt seine Sorgenkinder. Diesen hilfsbedürftigen Schülern bedarf es einer besonderen erzieherischen Sorgfalt, denn gerade für eine humane Gesellschaft ist auch das geringste Mitglied wichtig. Deshalb hat Reichwein diese These geprägt: "Es darf, so schwer die Verwirklichung auf dem Lande auch sein mag, kein Kind vernachlässigt oder gar, angeblich "minderen Anspruchs", ... offen oder insgeheim ausgeschlossen werden" (Reichwein 1964, S. 185). In diesem Zusammenhang schlägt Reichwein das Prinzip der Hilfsbereitschaft vor. Diese Vorgehensweise hat er stets in seinem Vorhaben praktiziert. "Während der Arbeit stoßen die Gruppen" auf "Gegenseitige Hilfe", oder die Vorhaben sind so angelegt, "daß alle Arbeitsgruppen mitarbeiten können" (Reichwein 1964, S. 56). Mit dem Wort "alle" hebt Reichwein hervor, daß er keinen Schüler wegen seiner geringeren Begabung von einer Sache ausgeschlossen hat, oder wie es Singer ausdrückt: "Jede Unterrichtssituation ist verwerflich, in der leistungsschwache Schüler zurückbleiben" (Singer 1981, S. 68). Diesen Leitsatz sollte auch unser heutiges Schulsystem aufgreifen.

Für John Dewey und Adolf Reichwein ist die Erziehung eng mit den sozialen Beziehungen verbunden. "Soziale Erziehung ist die Voraussetzung von erziehenden Unterrichtsprozessen und damit von Bildungsprozessen" (Schäfer 2004, S. 193). Nur dort, wo heute diese Kriterien erfüllt werden, kann man von einer humanen Schule sprechen.

8. Literatur

8.1 Primärliteratur

Dewey, John: The University School. Report of an Address by Head Professor Dewey before the pedagogical Club, 1896. In: University Record, Chicago, Vol. I, No. 32, p. 418. Übersetzt von K.-H. Schäfer.

Dewey, John: My Pedagogic Creed (1897). In: The Early Works, Vol. 5, 1895-1898.

Dewey, John: Plan of Organization of the University Primary School; EW 5. 224. Übersetzt von K.-H. Schäfer.

Dewey, John: The School and Society. In: The Middle Works, Vol. 1, 1899-1901, London and Amsterdam 1976. Schule und öffentliches Leben. Übersetzt. von Else Gurlitt, Verlag Hermann Walther, Berlin 1905.

Dewey, John: The Child and the Curriculum. In: The Middle Works, Vol. 2, 1902-1903. Intr. by L. Carmichael. Chicago/London: the University of Chicago Press 1956.

Dewey, John: How we Think. In: The Middle Works, Vol. 6, 1910-1911. Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Hrsg. von Walter Robert Corti. Übers. von Alice Burgeni. Morgarten Verlag, Conzett & Huber, Zürich 1951.

Dewey, John: Democracy and Education. In: The Middle Works, Vol. 9, 1916. London and Amsterdam, 1981. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. - 3. Auflage. Übers. von E. Hylla, Braunschweig 1964.

Dewey, John: Democracy and Education, MW 9. 89. Übersetzt von K.-H. Schäfer.

Dewey, John: Reconstruction in Philosophy. In: The Middle Works, Vol. 12, 1920. (1.Aufl. New York 1920). Die Erneuerung der Philosophie. - 1. Aufl. - Hamburg: Junius-Verl., 1989 (Sammlung Junius; 9).

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. von Erich Hylla. Hrsg. und mit einem Nachw. von Jürgen Oelkers. - Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964. - Weinheim; Basel: Beltz, 1993.

Dewey, John: Experience and Nature. In: The Later works, Vol. 1, 1925, London and Amsterdam 1981.

Dewey, John: The Quest for Certainty. In: The Later Works, Vol. 4, 1929. Die Suche nach Gewißheit: Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Übers. von Martin Suhr. - 1. Aufl. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.

Dewey, John: How Much Freedom in New Schools? In: The Later Works, Vol. 5, 1929-1930. The New Republic LXIII (1930).

Dewey, John: The Way Out of Educational Confusion (1931). In: The Later Works, Vol. 6, S. 85.

Dewey, John: How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process (1933). In: The Later Works, Vol. 8, S. 291.

Dewey, John: Art as Experience. In: The Later Works, Vol. 10, 1934. Kunst als Erfahrung. Übers. von Christa Velten... - 1. Aufl. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980.

Dewey, John: Experience and Education. In: The Later Works, Vol. 13, 1938. Rev. ed. New York 1938.

Dewey, John: Erfahrung und Erziehung. In: Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Hrsg. u. übertragen von Werner Correll. Verlag Julius Beltz. Weinheim/Bergstr. 1963.

Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung. Einzel., ausgew. u. kommentiert von Helmut Schreier. - Stuttgart: Klett - Cotta, 1986.

Dewey, John: Logic: The Theory of Inquiry. In: The Later Works, Vol. 12, 1938. Southern Illinois University Press, Carbondale 1986. Logik: Die Theorie der Forschung. Übers. von Martin Suhr. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 2002.

Dewey, John; Kilpatrick, William Heard: Der Projekt-Plan Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, Hermann Böhlau Nachfolger.

James, W.: Pragmatism. - a New Name for Some Old Ways of Thinking. New York, London, Toronto 1946 (1. Auflage 1907). Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode. Volkstümliche philosophische Vorstellungen. Verlag von Dr. Klinkhardt, Leipzig, 1908.

Peirce, Charles Sanders: Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus. Mit einer Einführung herausgegeben von Karl-Otto Apel. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1967.

Peirce, Charles Sanders: Schriften II. Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. Aus dem Amerikanischen von Gert Wartenberg. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1970.

Peirce, Charles Sanders: Semiotische Schriften. Hrsg. u. übers. von Christian Kloesel u. Helmut Pape. - Frankfurt am Main: Suhrkamp. Bd. 1. - 1. Aufl. - 1986.

Reichwein, Adolf: China und Europa. Geistige und künstlerische Beziehungen im 18. Jahrhundert. Osterheld & CO. Verlag / Verlag 1923.

Reichwein, Adolf: Vom Gemeinschaftssinn der deutschen Jugendbewegung. Zugleich ein Abriß ihrer Soziologie, in: The New Student. Deutsche Sonderausgabe, New York, Leipzig 1923; wieder abgedruckt in: LBD II.

Reichwein, Adolf: Wirtschaftskunde. Anregung zu einer Arbeitsgemeinschaft. In: Blätter der Volkshochschule. Neue Folge der "Blätter der Volkshochschule Thüringen". Sechster Jahrgang (August 1924) Nr. 5.

Reichwein, Adolf: Die Rohstoffwirtschaft der Erde, Jena, Verlag von Gustav Fischer 1928.

Reichwein, Adolf: Mexico erwacht. Bibliographisches Institut AG./Leipzig 1930.

Reichwein, Adolf: Jungarbeitererziehung durch Auslandsreisen. In: Der Zwiespruch. Zeitung der jungen Generation, Berlin, 13, Blatt 27, 5.7.1931, S. 315-316.

Reichwein, Adolf: Pädagogische Akademien. Gefahr im Verzuge (1931). In: Reichwein, Adolf: Ausgewählte Pädagogische Schriften / besorgt von Herbert E. Ruppert u. Horst E. Wittig. - 1. Aufl. - Paderborn: Schöningh, 1978. (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften).

Reichwein, Adolf: Schule und Museum. (aus: Deutsches SchulverwaltungsArchiv. N.F. des Volksschularchivs, Berlin, Bd. 38, 1941, S. 3-12, Heft 1/2. In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Reichwein, Adolf: Vom Schauen zum Gestalten (aus: Ton und Töpfer, (1.) Schulausstellung des Staatlichen Museums für Deutsche Volkskunde, Berlin 1939, S. 35-37). In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Reichwein, Adolf: Kinder werken in Holz (aus: Holz im deutschen Volkshandwerk, 2. Schulausstellung des Staatlichen Museums für Deutsche Volkskunde, Berlin 1940, S. 70-80). In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Reichwein, Adolf: Schule und Handarbeit (aus: Weben und Wirken, 3. Schulausstellung des Staatlichen Museums für Deutsche Volkskunde, Berlin 1941, S. 118-136). In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Reichwein, Adolf: Handwerksfilme der RWU volkscundlich gesehen. In: Film und Bild, Stuttgart, Berlin 9/1943/Nr. 3-4. - (APS - 5.4).

Reichwein, Adolf: Abenteuer mit Mensch und Tier. Cecilie Dressler Verlag Berlin 1949.

Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Georg Westermann Verlag, Braunschweig . Berlin . Hamburg . Kiel 1951 / 1964.

Reichwein, Adolf: Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. Hrsg. von Gottfried Hausmann. Klinkhardt's Pädagogische Quellentexte. Verlag Julius Klinkhardt . Bad Heilbrunn / OBB. 1963.

Reichwein, Adolf: Film in der Schule. Vom Schauen zum Gestalten. Theorie und Praxis der Schule. Georg Westermann Verlag 1967.

Reichwein, Adolf: Ein Lebensbild aus Briefen und Dokumenten. Ausgewählt von Rosemarie Reichwein unter Mitwirkung von Hans Bohnenkamp, herausgegeben und kommentiert von Ursula Schulz, Sonderausgabe 1. Band. Gotthold Müller Verlag München 1974.

Reichwein, Adolf: Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten, hrsg. und dokumentiert von Ursula Schulz, Sonderausgabe 2. Band der Lessing-Akademie Wolfenbüttel. Gotthold Müller Verlag München 1974.

Reichwein, Adolf: Ausgewählte pädagogische Schriften / besorgt von Herbert E. Ruppert u. Horst E. Wittig. - 1. Aufl. - Paderborn: Schöningh, 1978.

8.2 Sekundärliteratur

Adelmann, Josef: Das "Vorhaben" als Grundform des "natürlichen Unterrichts", in: Pädagogische Welt, 10. Jg. 1956. S. ferner: Laubis, Johannes, Vorhaben und Projekte im Unterricht, Ravensburg 1976.

Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein: 1898 - 1944; ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. - Frankfurt am Main: dipa-Verl., zugl.: Marburg, Univ., Diss., 1991.

Amlung, Ullrich: Die alte Schule überwinden: Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt a. M., 1992.

Amlung, Ullrich: Reformpädagogische Unterrichtspraxis in der Zeit des Nationalsozialismus: Der oppositionelle Lehrer Adolf Reichwein an der einklassigen Landschule in Tiefensee/Mark Brandenburg von 1933 bis 1939. In: Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Weinheim, Basel : Beltz, 1993.

Amlung, Ullrich: Hoch, Matthias, Meinel, Kurt; Münzer, Lutz (Hrsg.): Wir sind jung, und die Welt ist schön. Mit Adolf Reichwein durch Skandinavien. Tagebuch einer Volkshochschulreise 1928. Wartburg -Verlag, Jena und Weimar 1993.

Amlung, Ulrich: "Jungarbeitererziehung durch Auslandsreisen". Die Skandinavienfahrt Jenaer Volkshochschüler unter der Leitung von Adolf Reichwein im Jahre 1928. In: Jahrbuch Arbeit, Kultur, Bd. 14, 1996, S. 123-126. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen.

Amlung, Ullrich: ... in der Entscheidung gibt es keine Umwege: Adolf Reichwein (1898 - 1944), Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer. - Schüren, 1994.

Amlung, Ullrich: Werkstattlernen bei Adolf Reichwein. In: Pädagogisches Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 3. Jahrgang, Heft 3 August 2003.

Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael: Aus Projekten lernen. München: Oldenbourg-Schulbuchverl., 2001.

Bachmair, B., Spanhel, D., De Witt, C. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Leske + Budrich, Opladen 2001.

Bänfer, K.: Schule und Museum (Städtisches Gustav-Lübecke-Museum Hamm, Museumsheft 4). Hamm 1931.

Bäuerle, Theodor: Arbeiterbildung. Verlag der Arbeitsgemeinschaft Berlin 1924.

Baumgart, Franzjörg ... (Hrsg): Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft: Festschr. für Klaus Schaller. Frankfurt am Main; Bern; New York: Lang, 1985.

Bastian, Johannes ... (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. - 1. Aufl. - Hamburg: Bergmann und Helbig, 1997.

Becker, Carl Heinrich: Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens (Leipzig 1926). In: Kittel, Helmut (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I): 1920-1932. Weinheim 1965.

Behne, A.: Kunst und lebendige Gegenwart. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Museum und Schule. Berlin 1930.

Bein, Willi: Unsere Arbeitsgemeinschaft. In: Blätter der Volkshochschule Jena 1926.

Bense, M., Walther, E.: Wörterbuch der Semiotik, Köln, 1973.

Berg, Hans Christoph: Den Bogen spannen: Reichweins neu Aktualität. In: Reichwein 1993.

Bittner, Stefan: Learning by Dewey?: John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900 - 2000. - 1. Aufl., - Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2001.

Blau, Joseph, L.: Philosophie und Philosophen Amerikas. Ein historischer Abriß. 1957, Verlag Anton Hain KG. Meisenheim/Glan.

Bodag, Joachim: Reichweins Medienpädagogik und die heutige Schule. In: "Wir sind die lebendige Brücke von gestern zu morgen": Pädagogik und Politik im Leben und Werk Adolf Reichweins / Roland Reichwein (Hrsg.). - Weinheim, München: Juventa Verlag, 2000.

Bohnsack, Fritz: John Deweys Theorie der Schule, Pädagogische Rundschau 18, 1964.

Bohnsack, Fritz: Erziehung zur Demokratie: John Deweys Pädagogik u. ihre Bedeutung für d. Reform unserer Schule. Ravensburg: Maier 1976.

Bohnenkamp, Hans: Adolf Reichwein. In Pädagogik und Schule in Ost und West. 15. Jg., 1967, Heft 10.

Borinski, Fritz: Adolf Reichwein - sein Beitrag zur Arbeiterbildung und Erwachsenenbildung. In: Adolf Reichwein: 1898-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse / hrsg.von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

Brezinka, Wolfgang: Wandern und Reisen, in: Groothoff, Hans-Hermann und Stallmann, Martin (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1971, Sp.1264.

Buchwald, Reinhard: Dennoch der Mensch. Die Volkshochschule als geistige Bewegung. Zeitwende. Schriften zum Aufbau neuer Erziehung. Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena 1925.

Burke, F. Thomas; Hester, D. Micah; Talisse, Robert, B.: Deweys Logical Theory: New Studies and Interpretations. Vanderbilt University Press Nashville 2002.

Chott, Peter: Projektorientierter Unterricht: eine Einführung - Weiden: Schuch, 1990.

Ciupke, Paul; Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Geschichte und Erwachsenenbildung. Bd. 6. Klartext: Essen, 1996.

Clemenz, B.: Schulmuseum. In: E. M. Roloff/O. Willmann (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. 4. Freiburg i. Br. 1915.

Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Diss. Tübingen 1957.

Correll, Werner (Hrsg.): Die psychologischen und philosophischen Grundlagen des Erziehungsdenkens John Deweys. In: Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Verlag Julius Beltz, Weinheim/ Bergstraße, 1963.

Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. R. Piper & Co. Verlag, München 1968.

Deuel, Leopold: Einleitung zu John Deweys Werk "Wie wir denken", 1949. In: Dewey, John: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektierenden Denkens zum Prozeß der Erziehung. Hrsg. von Walter Robert Corti. Übers. von Alice Burgeni. Morgarten Verlag, Konzett & Huber, Zürich 1951.

Dewey, John: Psychologische Grundfragen der Erziehung. 1. Teil: Der Mensch und sein Verhalten. 2. Teil: Erfahrung und Erziehung. Eingeleitet und hrsg.von Werner Correll. Ernst Reinhardt Verlag München, 1974.

Dewey, John: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 - 1944). Mit einer Einl. neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. - Zürich: Verl. Pestalozzianum, 2002.

Dewey, J., Bentley, A. F.: Reconstruction in Philosophy. Enlarged Edition with a new Introduction by the Author. Boston (The Beacon Press) 1963; Zitiert als R. Ph.

Dikau, Joachim: Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule. Verlag Julius Beltz . Weinheim . Berlin . Basel 1968.

Dieterich, Eberhard: Volkshochschule und geistige Entscheidung. Alfred Protte Verlag, Potsdam 1930

Eilers: Die nationalsozialistische Schulpolitik. 1963.

Einsiedler, W.: Schulpädagogischer Grundkurs. - Donauwörth 1974.

Eisenbeis, M.: Museum und Publikum - Ein Bericht über eine soziologische Erhebung in der BRD. In: Museumskunde 40 (1980), H. 1.

Fallada, Hans: Damals bei uns daheim. 1978.

Flitner, Wilhelm: Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie. Verlag der Arbeitsgemeinschaft Berlin 1924.

Flitner, Wilhelm: Gesammelte Schriften / Wilhelm Flitner. In Verbindung mit Walter Eisermann ... hrsg. von Karl Erlinghagen ... - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. Bd. 1.

Erwachsenenbildung / Nachw. von Hans-Hermann Groothoff. Quellennachweise u. Erl. von Ingeborg Wirth. - 1982.

Frey, Karl: Die Projektmethode. 8., überarbeitete Auflage 1998. - Weinheim; Basel: Beltz, 1982.

Fricke, Klaus: Versuch einer Darstellung der Pädagogik Adolf Reichweins unter dem Aspekt der Sozialerziehung. Diss. 1973.

Fricke, Klaus: Die Pädagogik Adolf Reichweins. Ihre systematische Grundlegung und praktische Verwirklichung als Sozialerziehung. Bern /Frankfurt a. M. 1974.

Fricke, Klaus: Zur Museumspädagogik Adolf Reichweins (aus: Pädagogik und Schule in Ost und West, 24. Jg. 1976). In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Fricke, Klaus: Die schulpädagogische Konzeption Adolf Reichweins. In: Adolf Reichwein: 1898 - 1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse / hrsg. von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

Geisler, Georg: Das Landschulpraktikum der Pädagogischen Akademie. In: Die Erziehung, Jg. 8/1932, Heft 2.

Grimme, Adolf: Eine neue Zeitschrift? In: Bleibende Spur. Ein Gedenkbuch für Walter Hammer 1888-1966. Herausgegeben von Erna Hammer-Hösterey und Hugo Sieker. Hamburg 1967.

Götz, Bernd: John Deweys Philosophie der Erfahrung. Diss. der Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen, 1970.

Grote, Andreas: Museen als Bildungsstätten. - In: Klausewitz, W., Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten. Deutscher Museumsbund e. V., Frankfurt am Main, 1975.

Groothoff, Hans-Hermann: Adolf Reichwein und die Reform der Lehrerbildung in Deutschland. In: Adolf Reichwein: 1898-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse / hrsg. von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

Groothoff, Hans-Hermann: Wilhelm Flitners Beiträge zur Erwachsenenpädagogik und die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung. In: Flitner, Wilhelm: Gesammelte Schriften / Wilhelm Flitner. In Verbindung mit Walter Eisermann ... hrsg. von Karl Erlinghagen ... - Paderborn; München; Zürich: Schöningh. Bd. 1. Erwachsenenbildung / Nachw. von Hans-Hermann Groothoff. Quellennachweise u. Erl. von Ingeborg Wirth. - 1982.

Gruber, Franz: Der Erwachsenen-Unterricht. Grundlagen einer Didaktik für Volksbildner, besonders an Volkshochschulen. Druck und Verlag: Leohaus, Hauptstelle kath.-sozialer Vereine e. V., München 1922.

Grundtvig, N. F. S.: Volkheit. Schriften zur Volkserziehung und Volkheit II. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Johannes Tiedje. Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena 1927.

Haase, Otto: In: Natürlicher Unterricht. Kretschmann, Johannes. Neu bearbeitet von Otto Haase. Wolfenbüttel-Hannover 1948.

Hänsel, Dagmar: Das Projektbuch Grundschule. Weinheim 1986.

Hänsel, Dagmar: Handbuch Projektunterricht. 1997 Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Heckhausen, H.: Motivation und Handeln - 2., völlig überarb. u. erg. Aufl. - Berlin; Heidelberg; New York, 1988.

Henderson, James L.: Adolf Reichwein. Eine politisch-pädagogische Biographie. Hrsg. v. Helmut Lindemann. Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart 1958.

Hentig, Hartmut von: Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen 1998.

Hitler, Adolf: Mein Kampf. Bd. 2. 1938.

Hohendorf, Gerd: Adolf Reichwein (1898-1944). In: Lebensbilder großer Pädagogen - Antifaschistische Lehrer im Widerstandskampf. Berlin / DDR: Volk und Wissen, 1967.

Hollmann, A. H.: Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie. Zweite, neu bearbeitete Auflage der Dänischen Volkshochschule. Berlin. Verlag von Paul Parey. 1919.

Hongler, Hanspeter; Willener, Alex: Die Projektmethode in der soziokulturellen Animation. Fachverl. HFS Zentralschweiz, 1998.

Horlacher, Rebekka (Hrsg.): Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 - 1944) / John Dewey, Mit einer Einl., neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. - Zürich: Verl. Pestalozzianum, 2002.

Huang, Dong: Tao Xingzhi (1891-1946) und Adolf Reichwein (1898-1944): Zwei Reformpädagogen im Vergleich. - Hamburg: Kovac, 1999.

Huber, Wilfried; Krebs, Albert (Hrsg.): Adolf Reichwein: 1898-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse. - Paderborn; München; Wien; Zürich; Schöningh, 1981.

Hug, W.: Schule, Museum und Öffentlichkeit - Grundfragen aus geschichtsdidaktischer Sicht. - In: Hug, W., Das historische Museum im Geschichtsunterricht, 1978.

Hüther, Jürgen: Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik. Mit Beiträgen von Ullrich Amlung ..., KoPäd Verlag München, 2001.

Igl, Josef: Was sucht der Besucher im Museum? Massenmediale Aspekte des Museumswesens. Schule und Museum in der Region (1). Die Grundlagen. Gesellschaft, Erziehung und Bildung 19. Schäuble Verlag Rheinfelden und Berlin, 1992.

Karsen, Fritz: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule. In: Grimme, A. (Hrsg.): Wesen und Wege der Schulreform. Berlin: Weidemann 1930.

Karsen, Fritz: Reformpädagogik in Deutschland. In: Die Projektmethode von Karl Frey. 9. Auflage 2002. Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Keck, Rudolf W.: Zur Entwicklung des Schulmuseums - Versuch einer Modellstrukturierung. In: Das Schulmuseum: Aufgaben, Konzeptionen und Perspektiven/ Ullrich Amlung ... (Hrsg.). - Weinheim; München: Juventa Verlag 1997.

Kerschensteiner, Georg: Denkschrift zum Deutschen Museum, 1925.

Kerschensteiner, Georg: In: Johannes Kretschmann: Natürlicher Unterricht. Arbeitsbücher für die Lehrerbildung. Neubearbeitet von Otto Haase. Wissenschaftliche Verlagsanstalt KG. Hannover 1948.

Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 9. Aufl., 1965. R. Oldenbourg Verlag, München. B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Kerschensteiner, Georg: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. 6. Aufl., 1963. R. Oldenbourg Verlag, München-Düsseldorf. B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 10. Aufl., 1964. R. Oldenbourg Verlag, München-Düsseldorf. B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Kerschensteiner, Georg: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Im Kampf der Meinungen. In: Karl Odenbach: Die deutsche Arbeitsschule. Georg Westermann Verlag. 2. Auflage 1965.

Kilpatrick, William Heard: The Project-Method. In: Teachers College Record Vol. XIX, no. (Sept. 1918).

Kilpatrick, William Heard: Introductory Statement. Definition of Terms. In: Teachers College Record XXII, no. 4 (Sept. 1921).

Kilpatrick, William Heard: Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them - A Symposium. In: Teachers College Record. Vol. XXII. Sept. 1921. Nov. 4.

Kilpatrick, William Heard: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, Hermann Böhlhaus Nachfolger.

Kilpatrick, William Heard: Die Projektmethode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. In: Die Reformpädagogik des Auslandes. Hrsg. von Hermann Röhrs 1965. Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi, Düsseldorf und München.

Kippert, Klaus: Erzieher aus Leidenschaft, in: Hessische Blätter zur Volksbildung, 11/Mai-Juni 1961, Heft 3.

Kittel, Helmut: Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung Bd. 1: 1920- 1932. Weinheim 1965.

Klafki, Wolfgang: Adolf Reichwein: Bildung und Politik. In: Adolf Reichwein - Widerstandskämpfer und Pädagoge. Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 15. Oktober 1998; mit einem Jenaer Dokumentenanhang / Collegium Europaeum Jenense. Hrsg. von Martha Friedenthal Haase. - Erlangen; Jena: Palm und Enke, 1999.

Klafki, Wolfgang: Geleitwort von Wolfgang Klafki, 1992. In: Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften - Kommentierte Neuausg. /hrsg. von Wolfgang Klafki ... - Weinheim; Basel: Beltz, 1993.

Klenk, H.: Museum und Schule, Mainz 1928 (= Beilage zum Jahresbericht des Hessischen Realgymnasiums zu Mainz 1927/28).

Knoll, Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. In: Bildung und Erziehung. Herausgeber: Oskar Annweiler et al., 45. Jahrgang 1992. Bühlau Verlag Köln, Weimar, Wien.

Knoll, Michael: Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702 - 1875, in: Pädagogische Rundschau, Heft 44/1991.

Knoll, Michael: Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von W. H. Kilpatrick, in: Pädagogik und Schulalltag, Heft 4/1993a.

Knoll, Michael: Zwischen bürgerlicher Demokratie und demokratischem Kollektivismus. Die amerikanische "progressive education" in ihren politischen Optionen. In: Politische Reformpädagogik, Bern: Lang, 1998.

Kohlmann, Theodor: Wegweiser durch das Museum für Volkskunde. Schriften des Museums für Deutsche Volkskunde Berlin 1977, Band 2.

Kranz, Herbert: Das Landschulpraktikum der Pädagogischen Akademie. In: Die Volksschule, 27. Jg. / 1931, Nr. 8 vom 15.7.1931.

Krauth, Gerhard: Leben, Arbeit und Projekt: e. konzeptionsgeschichtl. u. vergleichende Studie über d. gesellschaftl., pädag. u. didakt. Bedeutung d. Projektidee in reformpädagog. Bewegungen. Frankfurt a. M.; Bern; New York: Lang, 1985.

Krebs, Albert: Neue Beiträge zur Biographie. Erinnerungen eines Weggenossen. In: Adolf Reichwein: 1908-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse/hrsg. von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; München Zürich: Schöningh, 1981.

Kretschmann, Johannes: Natürlicher Unterricht. Arbeitsbücher für die Lehrerbildung. Neu bearbeitet von Otto Haase. Wissenschaftliche Verlagsanstalt KG. Hannover 1948.

Krings, H.; Baumgartner, H. M.; Wild, Chr. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1974, 6. Bd., S. 1817 ff.

Kroug, Wolfgang: Die Akademische Vereinigung, ihr Zweck und Wesen. Eine programmatische Erklärung. Marburg 1912.

Kroug, Wolfgang: Auf welche Art und in welchem Sinne suchte die "Akademische Vereinigung Marburg" ihre studentischen Mitglieder zu erreichen? In: Die studentische Universitätszeitung. 18 (1963) 9.

Kühnel, Johannes: Die Lehrerbildung auf der Hochschule. Beiträge zur Schulreform II. Alwin Huhle, Verlagsbuchhandlung, Dresden 1923.

Lamb, Carl: Zeitschrift "Der deutsche Film" Jan. 1937.

Lange, Konrad: Nationale Kinoreform. M.-Gladbach 1918.

Laubis, Johannes: Vorhaben und Projekte im Unterricht. (Schulwissenschaft Live) - 1. Aufl. Ravensburg: Maier, 1976.

Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. - In: Igl, Josef, Schule und Museum in der Region (1) - Die Grundlagen. Rheinfelden/Berlin, 1992.

Liedtke, Max: Schulgeschichte und das Problem der Darstellbarkeit von Geschichtlichkeit. In: Mitteilungen & Materialien. Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum e. V., Heft Nr. 28/1989 Berlin.

Lind, Gunter: John Dewey. In: Ders., Sachbezogene Motivation im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Darstellung der psychologischen und wissenschaftslogischen Grundlagen und ihrer unterrichtsmethodischen Konsequenzen, Weinheim : Beltz 1975.

Lingelbach, Karl Christoph: Annäherung an Adolf Reichweins Schulpädagogik in der Lehrerbildung. In: Ein Pädagoge im Widerstand: Erinnerung an Adolf Reichwein zum 50. Todestag / Roland Reichwein (Hrsg.). - Weinheim, München: Juventa-Verl., 1996.

Lingelbach, Karl Christoph: Adolf Reichweins politische Auffassungen und das Schulmodell Tiefensee. In: Politische Reformpädagogik, Bern: Lang, 1998.

Lingelbach, Karl Christoph: Zur Orientierung des Schulmodells Tiefensee für schulinterne Reformen der Gegenwart. In: "Wir sind die lebendige Brücke von gestern und heute": Pädagogik und Politik im Leben und Werk Adolf Reichweins / Roland Reichwein (Hrsg.). - Weinheim , München: Juventa Verlag , 2000.

Löffelholz, Thomas: Die Rechtsphilosophie des Pragmatismus. Eine kritische Studie. Verlag Anton Hain KG, Meisenheim am Glan, 1961.

Magnor, Manfred: Die Projektmethode: Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze John Deweys und William Heard Kilpatricks. Diss. 76 / 3573, Universität Osnabrück 1976.

Martens, Ekkehard: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. - Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel, 1979.

Martin, Jay: The education of John Dewey: a biography. Columbia University Press, New York 2002.

Max-Träger-Stiftung, Frankfurt (Hrsg.): Schafft eine lebendige Schule: Adolf Reichwein, 1898-1944; Dokumentation und Materialien einer Veranstaltung zum 40. Todestag. - Heidelberg: Winter, 1985.

Mayhew, K., C.; Edwards, A., C.: The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903. New York 1966, 264).

Meyer, Peter: Adolf Reichwein und die Schule heute. Lesehefte zur Jenaplanpädagogik, herausgegeben vom Arbeitskreis Peter Petersen e. V., Heft 6 (1988).

Meyer, Peter: Film in der Landschule. Reichweins medienpädagogisches Konzept zur Schulung des Sehens. In: Hüther, Jürgen (Hrsg.): Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik. KoPäd Verlag München, 2001.

Morris, Ch. W.: Zeichen, Sprache und Verhalten. Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf, 1973.

Müssig, Klaus: Spezielle Strukturen in der Erwachsenenbildung bei Adolf Reichwein. Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg genehmigte Dissertation, 2000.

Nagl, Ludwig: Charles Sanders Peirce. - Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag, 1992.

Nohl, Hermann: Aus einer Ansprache bei der Semester-Schlußfeier der Volkshochschule Jena. In: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1. Jg., Nr. 1, 1919.

Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 6. Aufl., Frankfurt/M. 1963.

Odenbach, Karl: Die deutsche Arbeitsschule. Westermann-Taschenbuch, 2. Aufl., Braunschweig 1965.

Odenbach, Karl: Das Vorhaben. In: Odenbach, K. Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig, Westermann 5. Auflage 1974.

Oehler, K.: Sachen und Zeichen: zur Philosophie des Pragmatismus. Frankfurt am Main: Klostermann, 1995.

Oelkers, Jürgen: Schulmodelle. Juventa Verlag Weinheim und München, 1989.

Otto, Berthold: In: Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland. Hrsg. von Fritz Terveen. Emsdetten, 1959.

Otto, G.: Texte zur Ästhetischen Erziehung, Braunschweig, 1975.

Pallat, Gabriele C.; Reichwein, Roland; Kunz, Lothar (Hrsg.): Adolf Reichwein: Pädagoge und Widerstandskämpfer: Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914-1944) Mit einer Einführung von Peter Steinbach. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1999.

Petersen, Peter: Pädagogik, Berlin: Mittler 1932.

Petersen, Peter: Entwicklung eines eigenen Schulwesens in den USA, Ablösung von Europa. In: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick, Weimar: Böhlau 1935.

Petersen, Peter: Der Kleine Jena - Plan, Braunschweig 1963.

Picht, Werner: Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig 1919.

Picht, Werner; Rosenstock, Eugen: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Schriften für Erwachsenenbildung. Im Auftrage der deutschen Schule für Volksforschung und Volksbildung, hrsg. von Robert v. Erdberg, 1. Band. Verlag Quelle & Meyer in Leipzig 1926.

Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Übersetzt von Reinhard Kaiser. S. Fischer Verlag, 1985.

Pretzell, Lothar: Volkskunst und Volkshandwerk. 75 Jahre Museum für deutsche Volkskunde. Stiftung preussischer Kulturbesitz, Staatliche Museen, Museum für deutsche Volkskunde. Ausstellung im Urania-Haus. Berlin 1964. Einführung.

Pütt, Heinz: Projekt und Vorhaben - Eine Begriffsgenese, in: Stach, Reinhard (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht, Ratingen 1978, S. 24 ff.

Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. - Kommentierte Neuausg. /hrsg. von Wolfgang Klafki ... - Weinheim, Basel: Beltz, 1993.

Reichwein, Adolf - Widerstandskämpfer und Pädagoge: Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 15. Oktober 1998; mit einem Jenaer Dokumentenanhang / Collegium Europaeum Jenense. Hrsg. von Martha Friedenthal-Haase. - Erlangen; Jena: Palm und Enke, 1999.

Reichwein, Adolf: Pädagoge und Widerstandskämpfer: Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914-1944). Gabriele C. Pallat ... (Hrsg.). Mit einer Einf. von Peter Steinbach. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1999.

Reichwein, Roland (Hrsg.): Ein Pädagoge im Widerstand: Erinnerung an Adolf Reichwein zum 50. Todestag. - Weinheim; München: Juventa-Verl., 1996.

Reichwein, Roland (Hrsg.): Wir sind die lebendige Brücke von gestern und morgen: Pädagogik und Politik im Leben und Werk Adolf Reichweins. - Weinheim, München: Juventa Verlag, 2000.

Richter, Werner: Zeitschrift "Bild und Film" (III. Jahrgang, 1913/14).

Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik des Auslands. Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi. 1965.

Rölke, Bettina: Das Programm der Volkshochschule Jena in den Jahren 1919 bis 1932. In: 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Hrsg.: Volkshochschule der Stadt Jena. 1. Auflage 1994.

Roon, Ger van: Widerstand im Dritten Reich.

Roon, Ger van: Neuordnung im Widerstand: Der Kreisauer Kreis innerhalb der deutschen Widerstandsbewegung. München 1967. In: Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein: 1898 - 1944; ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt am Main: dipa-Verl. 1991.

Rosenbusch, Heinz Stephan: Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen. Frankfurt am M. 1973.

Rüttenauer, Isabella: Brennpunkt Tiefensee. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 10/1967.

Salzmann, Christian (Hrsg.): Pädagogik und Politik im Leben von Adolf Reichwein. Sonderhefte der Schriftenreihe des Fachbereichs 3, Universität Osnabrück, 1984.

Schäfer, K.-H., Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971; 2., verb. u. erw. Aufl. 1973.

Schäfer, Karl-Hermann: Interaktion als Grundbegriff der Pädagogik. FernUniversität Hagen, 1978.

Schäfer, K.-H.: Die Laborschule der Universität von Chicago und die Interaktionspädagogik John Deweys. In: Baumgart, u. a. (Hrsg.): *Emendatio rerum humanarum*. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Festschrift für Klaus Schaller. Frankfurt a. M. 1985.

Schäfer, K.-H.: Franz Fischers Bildungskategoriale Pädagogik und die Interaktionspädagogik John Deweys. In: *Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik*. Hrsg.: Franz-Fischer-Kreis. 3. Jahrgang (1988), Heft 1/2.

Schäfer, K.-H.: Eugene Vales, John Deweys und Franz Fischers Beiträge zu einer neuen Medienpädagogik. In: *Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik* 5 (1990), Heft 2.

Schäfer, K.-H.: Bilder, Bildung und Wirklichkeit. Eine Interpretation von F. Fischers "Geometrie des Menschlichen", Teil I. In: *Pädagogische Rundschau* 48 (1994) 2, März/April 1994.

Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik als Medienmethodik. In: Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Warzel, A./Zöllner, D. (Hrsg.): *Sinn und Wirklichkeit*. Franz Fischer Jahrbücher. Norderstedt 1996 (online verfügbar unter <http://www.fb12.uni-dortmund.de/poison/>).

Schäfer, K.-H.: Mediensemiotik und Medienpädagogik. In: Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Zöllner, D. (Hrsg.): *Werte II, Humanität und Wissenschaft*. Franz-Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik. 1998 (online verfügbar).

Schäfer, K.-H.: 10 Thesen zur kommunikativen Computerpädagogik. In: Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Zöllner, D. (Hrsg.): Franz-Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik. 1999 (online verfügbar).

Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Aufenanger, St./Schulz-Zander, R./D. Spanhel (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen, 2000.

Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik des Pragmatismus, in: Ben Bachmayer, D. Spanhel, C. de Witt (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 2, Verlag Leske + Budrich, Opladen 2000.

Schäfer, K.-H.: Kommunikation als Grundbegriff der Pädagogik. FernUniversität Hagen 2003.

Schernikau, Heinz: Adolf Reichwein - Der deutsche Sozialismus und der Vorhabenunterricht.

Schewkin, W. S.: Die Pädagogik J. Deweys. Volk und Wissen volkseigener Verlag Berlin - 1955.

Schiefele, Hans u. a.: "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. In: Z. f. Päd. 1/1979, S. 1-20.

Schreier, Helmut: Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungsphilosophie des John Dewey. In: Ders., Die Sache des Sachunterrichts. Entwurf einer Didaktik auf der Grundlage der Erfahrungspädagogik, Paderborn: Schöningh 1982.

Schreier, Helmut: Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingel., ausgew., und kommentiert von Helmut Schreier. - 2. Aufl. - Stuttgart, Klett-Cotta, 1986.

Schuchhardt, Wolfgang: Begegnungen mit Adolf Reichwein. In: Adolf Reichwein: 1898-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse / hrsg. von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. - München: Beck. Bd. 1. Sprachanalyse - Deduktion - Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften. - 10., überarb. u. erw. Aufl. - 1983.

Singer, Kurt: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt 1981.

Steinbach, Peter: Für die Selbsterneuerung der Menschheit. Zum einhundertsten Geburtstag des sozialdemokratischen Widerstandskämpfers Adolf Reichwein. Reihe Gesprächskreis Geschichte, Heft 21. Hrsg. v. Dieter Dowe. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn. Herstellung satz + druck, Düsseldorf, 1998.

Steinmetz, Paul: Die deutsche Volkshochschulbewegung. Probleme der Staats- und Kultursoziologie, hrsg. von Alfred Weber, 5. Band. Verlag G. Braun in Karlsruhe 1929.

Stöcker, Hermann. Schulgeschichte als Bildgeschichte - Ein Beispiel aus dem Bremer Schulmuseum. In: Das Schulmuseum. Aufgaben, Konzeptionen und Perspektiven. Ullrich Amlung ... (Hrsg.). - Weinheim; München: Juventa Verlag 1997. Richtlinien für die Schularbeit, aufgestellt vom Kolloquium der Versuchsschule an der Helgolanderstraße, In: Bremische Lehrerzeitung. Jg. 10 (1931).

Stubenrauch, Herbert: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule, München 1971. Integrierte Gesamtschule Göttingen-Geismar, Planungsgruppe (Hrsg.), Informationen für Eltern, Göttingen, 1973.

Stubenrauch, Herbert: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems, in: betrifft: Erziehung, 8. Jg. 1975, H. 1.

Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. - 1. Aufl. - Hamburg: Junius, 1994.

Suin de Boutemard, Bernhard: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. Eine wissenssoziologische und handlungstheoretische Untersuchung. München 1975.

Terveen, Fritz: Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland. Emsdetten 1959.

Thomssen, Wilke: Hermeneutik versus Wissenschaft - Bildung als diskursives Verstehen. Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd.11, 1993, Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen.

Vieregg, Hildegard: Meilensteine in der Museumspädagogik. - In: Museumspädagogik - Grundlagen und Praxisberichte, Baltmannsweiler, 1990.

Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule Jena, 1919 bis 1994. Grußworte zur Geschichte der Volkshochschule Jena und Thüringen. Erinnerungen. Hain Verlag, Rudolstadt & Jena, 1. Auflage 1994.

Vollbrecht, R.: Einführung in die Medienpädagogik. Beltz Verlag - Weinheim und Basel, 2001.

Wallner, Gerhardt: Wahrnehmen und Lernen: Die Feldenkrais-Methode und der Pragmatismus Deweys. - Paderborn: Junfermann, 2000.

Weitsch, Eduard: Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule. Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena 1919.

Westbrook, Robert, E.: Dewey and American Democracy. Ithaca and London: Cornell University Press 1991.

Wirth, A. G.: John Dewey as Educator. His Design for Work in Education (1894-1904), New York etc. 1966.

Witt, Claudia de: Pädagogische Theorien der Interaktion im Zeitalter neuer Technologien: Versuch einer didaktischen Bewertung von interaktiven Computer- / Lernprogrammen - Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1993.

Wittenbruch, Wilhelm: In: Huber/Krebs: Adolf Reichwein 1898 - 1944, Erinnerungen, Forderungen, Impulse 1981.

Wittenbruch, Wilhelm; Meyer, Peter: Vorhaben als "Weg der Erziehung". Erfahrungen und Überlegungen zur Unterrichtsmethode in den schulpädagogischen Schriften Adolf Reichweins. In: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer

Schulschriften / Adolf Reichwein. - Kommentierte Neuausg./ hrsg. von Wolfgang Klafki ... - Weinheim; Basel: Beltz, 1993.

Zierold, Kurt: Wesen und Werden des Unterrichtsfilms in Deutschland. In: Film und Bild, 10/1938 und 11/1938.

8.3 Lexika und Zeitschriften

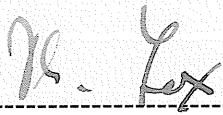
Brockhaus Enzyklopädie, F. A. Brockhaus Wiesbaden 1967

Lexikon der Pädagogik, III. Band, Verlag A. Francke AG, Bern, 1952.

Erklärung

Hiermit versichere ich, daß ich die Arbeit selbständig verfaßt
und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe.

Dortmund, den 06.12.2005



(Theresia Lex)

Ich bedanke mich recht herzlich bei allen, die diese Arbeit durch wertvolle Anregungen unterstützt haben. Insbesondere danke ich Herrn Prof. Dr. Karl-Hermann Schäfer für die engagierte Betreuung der Dissertation. Ebenso gilt mein Dank an Herrn PD Dr. Manfred Heizer.