Armin Scherb

Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis

Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens

Erfahrungsorientierter Politikunterricht
Band 5

prolog

Armin Scherb
Erfahrungsorientierter Politikunterricht
in Theorie und Praxis

Band 5 der Reihe „Erfahrungsorientierter Politikunterricht“

Armin Scherb

Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis

Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2012

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2012 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel
https://prolog.budrich.de/

ISBN 978-3-934575-67-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1404-9 (PDF)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhalt

Vorbemerkung 9

TEIL I:
Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens 13

1 Der Pragmatismus als allgemein-pädagogische Theorie des Lernens und der Schule 14
1.1 Deweys Begriff der Erfahrung 14
1.2 Pragmati(sti)scher Lernprozess als Forschungsprozess 17
1.3 Lern- und Schulkultur 19
1.4 Schule und Demokratielernen als soziales Lernen 21

2 Der Pragmatismus als Theorie des *politischen* Lernens 24
2.1 Von der Lebenswelt zur Politik 24
2.2 Der Gebrauch der Dinge: Übertragung auf das politische Lernen 25

3 Der Pragmatismus als Theorie der Politischen Bildung 28
3.1 Die Postmoderne als Prüfstein der pragmatistischen Bildungstheorie 28
3.2 Pragmatistische Normativität bei John Dewey 29

TEIL II:
Didaktische Bausteine eines erfahrungsorientierten Politikunterrichts 35

1 Erfahrung und sinnvolles Lernen 36
1.1 Die Suche nach Sinn als Merkmal menschlicher Praxis 36
1.2 Sinnentfremdungen des politischen Lernens 37
1.2.1 Probleme der Inhaltsdimension 38
1.2.2 Probleme der Verfahrensdimension 39
1.2.3 Probleme der Ergebnisdimension 40
1.3 Erfahrungs- und Handlungsorientierung als sinnstiftende Prinzipien 41
1.3.1 Pädagogisierung: Der Anspruch des Subjekts 41
1.3.2 Re-Politisierung: Der Anspruch der Sache POLITIK 53
1.3.3 Sinnorientierung als Konvergenz von Lebenswelt und Politik 57

2 Politische Urteilsbildung als Problemlösungsprozess 65
2.1 Die subjektiv-biografische Eingangssituation 66
2.2 Rationalität und Urteilsbildung 68
2.2.1 Kategoriale Bildung 69
2.2.2 Politisch-moralische Urteilsbildung: Reflexivität und Moralität 74
2.2.3 Kommunikativität und Urteilsbildung 80

3 Offenheit von Schule 83
3.1 Inhaltliche Offenheit als Zusammenführung der Wissens- und Lern*bereiche* 84
3.1.1 Offenheit der Lehrpläne 84
3.1.2 Offenheit als partielle Entgrenzung der Fächer 86
3.2 Methodische Offenheit als Zusammenführung der Wissens- und Lern*formen* 89
3.2.1 Simulative Begegnung mit der politischen Außenwelt 91
3.2.2 Reale Begegnung mit der politischen Außenwelt 90
3.3 Institutionelle „Offenheit von Schule“ als strukturelle Voraussetzung der freien Lerngemeinschaft 91
3.3.1 *Demokratische Schulgemeinde*: Der Aspekt der Schul*system*verfassung 94
3.3.2 *Demokratische Schulgemeinde*: Der Aspekt der Schul*betriebs*verfassung 98
3.3.3 Gestaltungsbereiche einer Schulbetriebsverfassung 103

TEIL III:
Erfahrungsorientierte Unterrichtspraxis 113

1 Einführung 114
1.1 Die Subjekt-Sache-Relation 114
1.2 Die pragmatistische Struktur des Unterrichts 115
1.3 Die Authentizität des Lernens als pragmatistische Eingangsbedingung ... 116
1.4 Unterschiedliche Zugangsweisen und Darstellungsformen 118

2 Sechs Beispiele – pragmatistisch interpretiert 120
2.1 Rektorin Kohler ändert das Wahlverfahren 120
2.2 Soll die NPD verboten werden? Politikdidaktische Bausteine in der unterrichtlichen Behandlung der NPD-Verbotsdiskussion 132
2.3 Parteiverbot und Demokratie 145
2.4 Unfair im Unterricht und fair in der Freizeit? 151
2.5 „Was wahr ist, darf man sagen?“ 154
2.6 Politische Wahlen und Klassensprecherwahlen 161

Literaturverzeichnis 167

Verlagsverzeichnis

Abbildungen:

Abbildung 1:	Zur Komplexität des Deweyschen Erfahrungsbegriffs	51
Abbildung 2:	SINN-Orientierung als übergreifendes Prinzip	52
Abbildung 3:	Sinnorientierung als Integration von Lebenswelt- und Politikbezug des Lernens	58

Tabellen:

Tabelle 1:	Sinnstufen des Prinzips der Handlungsorientierung	50
Tabelle 2:	Sinnstufen des Lernens	63
Tabelle 3:	Struktur des Problemlösungsprozesses bei Dewey und politikdidaktische Artikulationsmodelle im Vergleich	72
Tabelle 4:	Kohlbergs Stufenmodell der moral-kognitiven Entwicklung mit diskurstheoretischer Erweiterung der Stufe 6	75
Tabelle 5:	Diskursregeln zur Gewährleistung der Reflexivität politischer Urteilsbildung (nach Habermas)	81
Tabelle 6:	Partizipationsmöglichkeiten in der *Demokratischen Schulgemeinde*	108
Tabelle 7:	Der Problemlösungsprozess bei Dewey und Sutor	116

Vorbemerkung

Diese Schrift beruht auf der reflexiven Bearbeitung meiner langjährigen Tätigkeit als Gymnasiallehrer. Die im Praxisteil geschilderten Fälle entstammen meiner Unterrichtserfahrung und zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum an verschiedenen Praktikumsschulen in Bayern. Im universitären Arbeitsfeld haben mir die Kommunikation mit Studierenden in Seminaren und zahlreiche Diskussionen mit Fachkolleginnen und -kollegen geholfen, die pädagogischen und philosophischen Implikationen dieser Unterrichtserfahrung zu rekonstruieren. Für die Konzeptualisierung eines erfahrungsorientierten Politikunterrichts erscheint mir daher der Rekurs auf die philosophisch-pädagogischen Einlassungen des amerikanischen Pragmatismus hilfreich.

Diese Positionierung kann vor dem Hintergrund der Rezeption des Pragmatismus in Deutschland nicht als selbstverständlich gelten. Ein Bekenntnis zu dieser amerikanischen Richtung in der Philosophie war für die deutschen Intellektuellen lange Zeit undenkbar. Dort wurde der Pragmatismus u.a. als „Küchenphilosophie“[1] diskreditiert, womit ihm jede intellektuelle Relevanz abgesprochen wurde. Vor allem die experimentelle Denkweise als Grundlage eines erkenntnistheoretischen Methodenrepertoires hat einer Interpretation Nahrung gegeben, die den Pragmatismus in die Nähe einer Handlungslehre „ohne festen Boden“ rückte[2], die in einem negativen Sinne „zu allem fähig“ ist.[3] Dieser dem Pragmatismus zugeschriebene krude Utilitarismus etablierte sich in der Folgezeit als dauerhaftes Kennzeichnen der Rezeption bis hin zu Ernst Blochs Vergleich des marxistischen Theorie-Praxis-Verhältnisses mit dem des Pragmatismus. In seiner Erläuterung zu Marx’ 11. These ad Feuerbach setzt Bloch dem hehren Anspruch des Marxismus, das Handeln auf „richtige“ Einsichten zu gründen, die vermeintliche Unterordnung der Wahrheit unter das Nützlichkeitsdenken im Pragmatismus entgegen. Im Gegensatz zum Pragmatismus sei „bei Marx (…) nicht deshalb ein Gedanke wahr, weil er nützlich ist, sondern weil er wahr ist, ist er nützlich.“[4] Wegbereiter dieser hartnäckigen Negativeinschätzung des amerikanischen Pragmatismus war seine Rezeption im nationalsozialistischen Kontext. Im Werk von Eduard Baumgarten wurde der Pragmatismus zu einer faschistischen Ideologie der Tat umgedeutet. Die Mythologisierung der amerikanischen Siedlungsgeschichte als „kräftige, einfache Praxis und Kameradschaft“, in der das gemeinsame Zupacken den Erfolg der Siedler beim Raumgewinn im amerikanischen Westen garantierte, erlaubte es Baumgarten offenbar, „eine eigentümliche Nähe“ zu konstatieren, „in der sich nun der amerikanische Pragmatismus (...) zum geistigen Wollen unserer eigenen Tage befindet.“[5] Die Verkürzung des Pragmatismus auf eine Philosophie der Tat generierte gleichzeitig eine Nähe zum politischen Dezisionismus der NS-Ideologie. Aus marxistischer Warte schien es daher nahe liegend, den Prag-

1 Vgl. Spranger, 1915, zit. bei Oelkers, 1993, S. 499.
2 Vgl. Martens, 1981, S. 231.
3 Mauthner, 1924, S. 571.
4 Bloch, (1957), 1959, S. 321f.
5 Baumgarten, 1938, S. 236.

matismus im Vergleich zum ethischen Impetus des Marxismus als aus einer „inferioren, zuletzt schlechthin ruchlosen“[6] Gegend stammend abzuqualifizieren.

Diese Rezeptionsgeschichte erklärt, warum sich der Pragmatismus hierzulande eher *eingeschlichen* hat und nicht direkt in seiner originären Domäne, der Philosophie Fuß fassen konnte. Die „Infiltration“ ereignete sich eher auf Umwegen. Einflüsse des Pragmatismus waren wohl zuerst in den Erziehungswissenschaften registrierbar und machten sich indirekt über die Anschlussfähigkeit der Erziehungsphilosophie John Deweys an die deutsche reformpädagogische Tradition bemerkbar. Der Fokus der Aufmerksamkeit lag daher auf dem reformpädagogischen Impetus der Arbeiten von Dewey und nicht auf seiner Philosophie des Pragmatismus. Pragmatistisches Denken hat daher unauffällig und unbemerkt jenseits der Mainstreams philosophischer und wissenschaftstheoretischer Diskurse in Deutschland Einzug gehalten. Möglicherweise war die Rezeption in den Erziehungswissenschaften auch deshalb erfolgreich, weil wegen der Differenzierung der Fachdisziplinen offenbar keine umfassende philosophische und wissenschaftstheoretische Strahlungswirkung zu befürchten war. So konnte man eklektizistisch auf die reformpädagogischen Elemente aus *„Democracy and Education“* rekurrieren, ohne die vermeintlichen weitergehenden philosophischen „Kollateralschäden“ in Kauf nehmen zu müssen.

Auch in der Politischen Bildung ist ein gewisser Verdrängungsmechanismus lange Zeit wirksam gewesen. So waren Elemente des Pragmatismus in verschiedenen politikdidaktischen Konzeptionen erst nach den hermeneutischen Anstrengungen von Walter Gagel und Tilman Grammes erkennbar gemacht worden. Walter Gagel hatte 1979 von der „*pragmatischen Wende“*[7] in der Politikdidaktik gesprochen und beschrieb damit das Beiseiteschieben der nach 1968 hypertrophierten Theoriediskussionen, die die Republik in zwei Lager gespalten hatte. Im Gleichklang dazu hat Tilman Grammes in seinen „problemgeschichtlichen Studien“ zur Politikdidaktik (1986) einen verborgenen pragmatischen Kern in vielen politikdidaktischen Konzeptionen entdeckt und von einer „*pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik*“[8] gesprochen. Als Walter Gagel 1995 in der Sutor-Festschrift schließlich mit der Feststellung aufwartete, dass es sich beim Pragmatismus um eine „*verborgene Bezugstheorie der Politischen Bildung*“[9] handelt, war offensichtlich der Bann gebrochen. Es schien nun angezeigt, sich intensiver mit der Frage zu befassen, ob der Pragmatismus nicht überhaupt eine Begründungsbasis für die Politikdidaktik darstellen könnte.

Seit Mitte der 1990er Jahre habe ich selbst in mehreren Beiträgen versucht, aus unterschiedlichen Perspektiven den Pragmatismus für die Politische Bildung fruchtbar zu machen. Die hier vorliegende Publikation steht deshalb in einer Reihe disparater Beiträge zum Zusammenhang von Pragmatismus und Politischer Bildung. Im Vordergrund stehen dabei die pädagogisch-philosophischen Arbeiten von John Dewey, die über die Erziehungswissenschaften auch immer mehr in der Politikdidaktik an Bedeutung gewinnen. Deweys Arbeiten begründen dabei eine allgemeine

6 Bloch, (1957), 1959, S. 320.
7 Gagel, 1979, S. 179.
8 Grammes, 1986 im Untertitel seiner Dissertation.
9 Gagel, 1995, S. 205.

Lerntheorie, der zugleich ein demokratiepädagogischer Anspruch innewohnt. Die Normativität dieses Anspruchs ist jedoch relativ schwach ausgeprägt. Größere Geltungskraft ist den erkenntnistheoretischen Implikationen der *Pragmatischen Maxime* von *Charles Sanders Peirce* zu entnehmen. Eine umfassende Begründung des Pragmatismus als wissenschaftstheoretische Basis Politischer Bildung werde ich im nächsten Jahr nachreichen.

Wenngleich aber Deweys Erziehungsphilosophie noch keine ausreichend normative Basis für ein politisches Bildungskonzept zu entnehmen ist, so scheinen in seinen Einlassungen doch Elemente einer pragmatistischen Politikdidaktik auf. Deweys Erziehungsphilosophie, die dem theoretischen Teil dieser Schrift zu Grunde liegt, ist also zumindest eine *Theorie des politischen Lernens und der Schule* zu entnehmen (TEIL I), aus der *didaktische Bausteine eines erfahrungsorientierten Politikunterrichts* gewonnen werden können (TEIL II). An praktischen Beispielen kann dabei gezeigt werden, wie sehr Elemente des Pragmatismus in den Unterrichtsalltag hineinwirken (TEIL III).

Meiner studentischen Mitarbeiterin Katja Krämer danke ich für die sorgfältigen Korrekturarbeiten und die Mithilfe bei der Erstellung des Literaturverzeichnisses. Den Kollegen Prof. Dr. Klaus Moegling und Prof. Dr. Bernd Overwien danke ich für die Aufnahme der Publikation in ihre Schriftenreihe „Erfahrungsorientierter Politikunterricht“ und verbinde damit die Hoffnung, dass dadurch die Diskussion über die Bedeutung des Pragmatismus für die Politische Bildung weiter befördert werden kann.

Ich widme diese Schrift meiner Enkeltochter *Clara*. An ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung konnte ich manchen empirischen Beleg für John Deweys Erziehungsphilosophie entdecken.

Arberg/Nürnberg, im September 2012 *Armin Scherb*

TEIL I:

Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens

Der Pragmatismus findet seit den 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum verstärkte Resonanz. Anerkennung gefunden hat die mit dem Namen von John Dewey verbundene philosophische Richtung vor allem in erziehungswissenschaftlichen Diskursen.[10] Dabei haben die weithin konsensfähigen didaktischen Prinzipien der Erfahrungs- und Handlungsorientierung mittlerweile eine intensive Beschäftigung mit Deweys philosophischem Konzept eines reformpädagogischen Pragmatismus initiiert.

10 Vgl. in diesem Zusammenhang statt vieler den von Tröhler und Oelkers 2005 herausgegebenen Sammelband „Pragmatismus und Pädagogik".

1 Der Pragmatismus als allgemein-pädagogische Theorie des Lernens und der Schule

1.1 Deweys Begriff der Erfahrung

Im Zentrum der pädagogischen Konzeption von John Dewey steht der Begriff der Erfahrung. Demnach stellt sich erfolgreiches Lernen und erfolgreiche Erziehung nur im Kontext von authentischer, originärer Erfahrung her.[11] Diese Forderung konstituiert bei Dewey eine Komplexität des Erfahrungsbegriffs, der analytisch – nicht praktisch – in verschiedene Aspekte aufgeschlüsselt werden kann:

Aspekt 1: Der Subjektbezug

Dewey hält es für einen „Grundirrtum der Methode des Unterrichtens" bei Lernenden Erfahrung schon vorauszusetzen, um daran anknüpfend im Wege der Übertragung von der Lehrperson auf Lernende Wissen weiterzugeben.[12] Erfahrung ist auch nicht mitteilbar. Wissen, das auf der Erfahrung Anderer beruht, die ihre Erfahrung in Berichten, Erzählungen oder durch Unterricht mitteilen, stellt im Sinne Deweys für Lernende keine Erfahrung dar. Erfahrungen als Bedingung nachhaltigen Lernens müssen Lernende selbst machen. Es handelt sich dabei um Sedimente von ganz persönlichen Erlebnisprozessen. Dewey buchstabiert seinen Erfahrungsbegriff jedoch noch radikaler aus. Er wendet sich in diesem Zusammenhang gegen den Sensualismus John Lockes, wonach sich die Bedeutung eines Gegenstandes auf der Grundlage von Eindrücken (Farben, Formen, Größen, Härten, Geschmacks- und Geruchseindrücke usw.) herausbildet. Lockes Sensualismus geht – wie Dewey annimmt – davon aus, dass Lernenden reale Gegenstände und Bilder vorgestellt werden, aus denen im Unterricht mit Hilfe des semantischen Vorsprungs, den Lehrpersonen haben, für Lernende ein Begriff von der Sache präsentiert wird, der deren Bedeutung ausmachen soll.[13] Es genügt also nicht der äußerliche Kontakt mit den Dingen, also sinnliche Erfahrungen wie zum Beispiel das Betrachten oder Berühren eines Gegenstandes. Dewey weist nachdrücklich darauf hin, dass wir nicht allein „von den Dingen" lernen.[14]

Aspekt 2: Die Subjekt-Objekt-Relation: Der Gebrauch der Dinge

Für ihn ist der Subjektbezug untrennbar verbunden mit dem „Gebrauch der Dinge". Der Umgang mit den Sachen ist die Quelle für Lernen und Erkenntnis, weil isolierte

11 Vgl. Dewey, (1916),1993, S. 186ff.
12 Vgl. Dewey, (1916), 1993, S. 205.
13 Vgl. Dewey, (1916), 1993, S. 355ff. Vgl. auch Schäfer, 2005, S. 157.
14 Vgl. Schäfer, 2005, S. 156.

Eigenschaften wie Farbe oder Töne erst über ihre praktischen Wirkungen auf Lernende Bedeutung erlangen:

> „Wenn die Wirkungen, die die Dinge auf uns ausüben, nicht mehr von zufälligen Umständen abhängen, sondern in die Folgeerscheinungen vorhergegangener Handlungen und Bemühungen verwandelt werden, so gewinnen sie Bedeutung für die Vernunft, sie werden instruktiv und aufklärend.“[15]

Wenn nun erst der charakteristische Gebrauch, der von den Dingen gemacht wird, die Bedeutung bestimmt, mit der ein Gegenstand identifiziert wird, dann heißt dies für Lernprozesse, dass die Realitätsnähe und Authentizität einer Situation erforderlich sind, um im Prozess der Erfahrung nachhaltige Lerneffekte zu hinterlassen. Die Subjektbezogenheit unterstreicht Dewey mit dem Hinweis, dass

> „die erste Berührung (…) mit jeder Art von neuem Stoff (…) ein blindes Herumprobieren, ein ‚Versuchen auf gut Glück‘ sein (muss)“.[16]

Die subjektive Sinnhaftigkeit des Lernens stellt sich dabei erst durch den Gebrauch der Dinge ein. Was zum Beispiel ein Haus ist, wissen die Bewohner erst, wenn sie in der Praxis erfahren, wozu das Haus taugt. Eine Besichtigung allein oder gar die Mitteilungen des Immobilienmaklers, der an Hand von Bauplänen und bebilderten Exposés die Vorzüge des Hauses detailliert schildert, lässt auch dann kein Gesamtbild und keine vollständige Auffassung von dem Haus entstehen, wenn man die interessengeleiteten Schönfärbereien des Maklers abzieht, um ein vermeintlich objektives Bild von dem Haus zu erlangen. Wenn nun aber erst der Gebrauch der Dinge deren Bedeutung aufschließt, dann enthält der Begriff der Erfahrung bei Dewey einerseits das subjektive Gewahrwerden einer objektiv gegebenen und von dem Erfahrenden (= Lernenden) prinzipiell unabhängigen Welt. Damit deutet sich eine Reziprozität von Erkenntnis an, die andererseits auch den Status des Objekts der zu erkennenden Sache stark macht, die auf das um Erkenntnis bemühte Individuum zurückwirkt. In Deweys Lernprozessschema entspricht dieser Subjekt-Objekt-Relation das Instrument der empirischen Überprüfung, wodurch *Erfahrung* zu „einem Experiment mit der Welt“[17] wird.

Aspekt 3: „Erleiden“ und „Einwirken“ (= Handeln)

Wenn weiterhin die vollständige Auffassung von einem Objekt einer Interpretation bedarf, die den Worten, Bildern, Aussagen und Begriffen einen unmittelbar praktischen Handlungszusammenhang hinzufügt, dann ist Erkennen gleichzusetzen mit einer aktiven Aneignung. Dies bedeutet konkret, dass *das Leben in dem Haus* – um das Beispiel weiterzuführen – nach Dewey lerntheoretisch durch noch so detaillierte Beschreibungen und Anschauungen nicht kompensierbar ist.[18] Erfahrung ist somit

15 Dewey, (1916), 1993, S. 357.
16 Dewey, (1916), 1993, S. 205.
17 Dewey, (1916), 1993, S. 187.
18 Vgl. Schäfer, 2005, S. 157f.

nicht nur ein passiver Vorgang des Aufnehmens von Sinneseindrücken, sondern ein simultaner Akt des „Erleidens“ und „Einwirkens“.[19] Deshalb kann Deweys Erfahrungsbegriff auch nicht auf das in pädagogisch-didaktischen Diskursen sogenannte Prinzip der „Erfahrungsorientierung“ reduziert werden, das sich hauptsächlich durch die Anschaulichkeit der Dinge implementiert. Deweys Hinweis auf die Notwendigkeit eines praktischen Umgangs mit den Dingen macht deutlich, dass er in seinen Begriff der Erfahrung durchaus den Bereich einbindet, der mit dem Prinzip der *Handlungsorientierung* zu erfassen versucht wird. Das Dewey zugeschriebene *„Learning by doing“* gehört mittlerweile zum didaktischen Wortschatz jeder Lehrperson, die – v.a. durch den Rückgriff auf die Projektmethode – die Qualität ihres Unterrichts verbessern will. Legt man die in der aktuellen Diskussion getroffene Unterscheidung zwischen „Erfahrungs-“ und „Handlungsorientierung“ zu Grunde, dann meint „Erfahrungsorientierung“ den eher *passiven* und „Handlungsorientierung“ den *aktiven* Aspekt der kognitiven Welterschließung. Nach Dewey bedeutet „Erfahrung“ somit einerseits ein Gewahrwerden, ein Hinnehmen ein „Belehrtwerden“. Dewey spricht hier von einem „passiven Erleiden“. Andererseits wird Erfahrung zu „einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt“.[20] Dewey beschreibt das Verhältnis der passiven und aktiven Aspekte der Erfahrung wie folgt:

> „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen *tun*, und das, was wir von ihnen *erleiden*, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. *(Hervorh. im Original)*“[21]

Das Einwirken und das Erleiden bildet somit einen Kontext, der sich spiralförmig zur immer besseren Weltsicht entwickelt.

Aspekt 4: Das Denken in der Erfahrung

Dewey verwendet *Denken* und *Erfahrung* beinahe synonym, jedenfalls jedoch in einem untrennbaren Zusammenhang, weil es nach seiner Auffassung keinerlei sinnvolle Erfahrung gibt, die nicht zugleich Elemente des Denkens enthält[22] und weil der

> „Anfangszustand jener sich entwickelnden Erfahrung, die wir ‚Denken‘ nennen, (…) *Erfahrung* (Hervorh. im Original) ist.“[23]

Damit ist Erfahrung *bewusstes* Tun, nicht bloße Betätigung. Auch wenn die erste Berührung (…) mit jeder Art von neuem Stoff (…) ein blindes Herumprobieren, ein ‚Versuchen auf gut Glück‘ sein (muss)“[24], so kann dem Lernprozess – wie ihn Dewey versteht – keinesfalls ein zufallsbetontes Trial-and-Error-Verfahren unterstellt werden, denn wenn der ersten experimentellen Annäherung an den Gegenstand kein Erfolg beschieden ist, so setzt ein kognitiver Prozess ein, der die fehlgeschlage-

19 Dewey, (1916), 1993, S. 187. Vgl. Neubert, 2004, S. 4.
20 Vgl. Dewey, (1916), 1993, S. 187. Vgl. Scherb, 1998, S. 182.
21 Dewey, (1916), 1993, S. 187.
22 Vgl. Dewey, (1916), 1993, S. 193.
23 Dewey, (1916), 1993, S. 204.
24 Dewey, (1916), 1993, S. 205.

ne Hypothese bei weiteren kognitiven Anstrengungen ausschließt. Dewey könnte deshalb der Volksweisheit „*Aus Erfahrung wird man klug!*“ zustimmen, weil sie die gedankliche Verknüpfung unserer eigenen Lebensweise mit Vorgängen leistet, in die wir eingebunden sind. Deshalb verbietet sich die populäre Interpretation, wonach der Lernprozess á la Dewey auf die Formel eines kognitionsfernen *„Learning by doing“* verkürzt wird. Dewey muss daher authentisch mit einem Prozess in Verbindung gebracht werden, der eher bezeichnet werden kann mit „*we are learning by thinking about what we are doing.“*[25] Durch Erfahrung lernen heißt demnach, *er*lebte und aktiv *durch*lebte Situationen zu rekonstruieren und die Ergebnisse der reflektierten Praxis mit den vorhandenen bereits begrifflich verdichteten Wissensbeständen zu verknüpfen und in diese zu integrieren.

Aspekt 5: Ganzheitlichkeit

Nachhaltiges Wissen ist für Dewey selbstgewonnenes und unmittelbar in Erlebnisprozessen erworbenes Wissen. Die Nachhaltigkeit beruht darauf, dass Erlebnisprozesse von der Ausbildung von Emotionen, Motivationen und volitiven Entscheidungen begleitet werden. Die Bedeutung der Dinge wird aus praktischen Handlungen entwickelt. Zu der vollständigen Auffassung vom Haus – um das oben genannte Beispiel fortzuführen – gehört deshalb neben dem kognitiven Erfassen und der darauf bezogenen begrifflichen Sedimentierung auch das gefühlsmäßige emotionale Erfassen, das seinen semantischen Ausdruck in Formulierungen wie „zu Hause sein“ findet. Die ganzheitliche Auffassung von Erfahrung muss deshalb auch affektive, emotionale Elemente einschließen, weil erst in der Emotionalität die authentische Person aufscheint.[26]

1.2 Pragmati(sti)scher Lernprozess als Forschungsprozess

Ausgehend von einer Schilderung des bekannten „Typhusprojekts“ werden im Folgenden einige konstitutive Elemente des Lernprozesses in der pädagogischen Konzeption Deweys erläutert:

> „In einer Schulklasse stellte der Lehrer fest, dass Mary und Johnnie Smith fehlten. Auf Befragen berichtete ein Mitschüler, dass beide typhuskrank seien, und es ergab sich, dass in der Familie jeden Herbst einige ihrer Mitglieder vom Typhus befallen werden. Im folgenden Gespräch fiel den Schülern auf, dass in keinem anderen Haus so regelmäßig Typhusfälle vorkamen. Sie erörterten mögliche Gründe für diese Anfälligkeit der Familie Smith, kamen aber zu keinem Ergebnis, bis einer meinte, man müsse die speziellen Bedingungen im Hause Smith kennen. Es wurde eine Untersuchung an Ort und Stelle be-

25 Vgl. die Kritik von Gagel, 1995, S. 216 an der nicht-authentischen Dewey-Rezeption. Vgl. Hilligen, 1971, Sp. 2602.

26 Vgl. v. Bredow, 2009, S. 71.

schlossen; für die Beobachtung wurden vier Fragen vereinbart, außerdem wurde das Einverständnis des Herrn Smith eingeholt. Die Schülergruppe machte ihren Besuch und erörterte danach ihre Beobachtungen. Im Verlauf ihrer Diskussion verwarfen sie die Trinkwasser-Theorie und die Schlechte-Milch-Theorie aus einleuchtenden Gründen, sie stießen dann auf die Fliegen-Theorie als die wahrscheinlichste Ursache für den Typhus im Hause des Herrn Smith. Von zwei Anschlussprojekten wurde zunächst eines ausgeführt: Wie kann Herr Smith Fliegen in seinem Haus am besten bekämpfen? Nach einer Methodendiskussion entschieden sich die Schüler für zwei Verfahren: den Besuch eines modern eingerichteten Hauses in der Gemeinde, um dort die Fliegenbekämpfung zu beobachten, ferner die Suche in geeigneter Literatur nach Mitteln zur Fliegenbekämpfung. Eine Liste wurde zusammengestellt, dann folgten weitere Anschlussprojekte: Bau einer Fliegenfalle, Bau eines verschließbaren Müllkübels, Erkundung zu der Bekämpfung der Fliegen in der Gemeinde. Schließlich wurde ein Bericht für Herrn Smith verfasst, der zusammen mit der Fliegenfalle und dem Müllkübel überreicht wurde. Dieser Bericht enthielt auch die Methoden zur Fliegenbekämpfung als Empfehlungen. Das Ergebnis war, dass Herr Smith die Vorschläge ausführte. Im nächsten Herbst wurde sein Haus nicht mehr vom Typhus heimgesucht."[27]

Dieses Beispiel gibt zunächst Auskunft über die Struktur eines Problemlösungsprozesses. Kennzeichnend für den pädagogischen Pragmatismus Deweys ist dabei die Generalisierung dieser Struktur des Problemlösungsprozesses für den Weg des Denkens überhaupt. In einem Aufsatz aus dem Jahre 1910 mit dem Titel *„How we think"* beschreibt Dewey diesen Prozess als Abfolge von fünf Schritten:

Schritt 1: Man begegnet einer Schwierigkeit:
Hier kommt es darauf an, „dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat – dass eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist;"

Schritt 2: Sie wird lokalisiert und präzisiert:
Hier kommt es darauf an, „dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken;"

Schritt 3: Ansätze einer möglichen Lösung werden gesucht:
Hier kommt es darauf an, „dass er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln;"

Schritt 4: Logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes:
Hier kommt es darauf an, „dass er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln;"

27 Das Typhus-Projekt von William Kilpatrick (1918) in der Nacherzählung von Walter Gagel, 1998, S. 129.