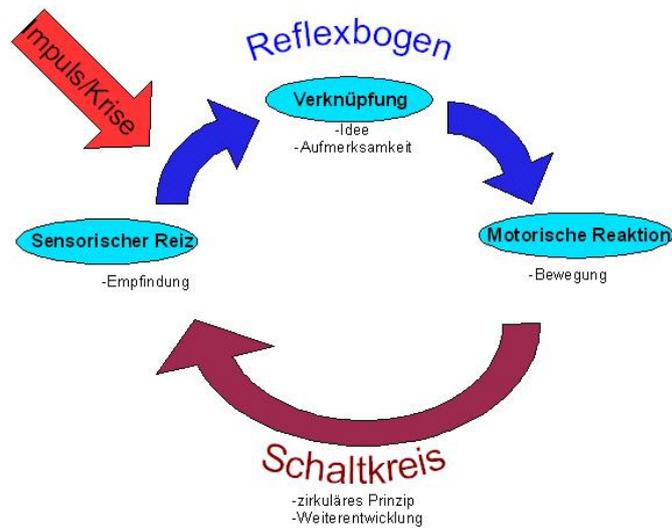
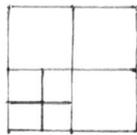


Projekt Dewey



Ich will die da. (T II, Z 160)
Geil. Abgefahrn. (T II, Z 167)
Cool. Das möchte ich auch. Ich will auch. Ich will die da.
(T II, Z 171)
Wie süüüüüüß. (T II, Z 205)
Voll des geile Gefühl jetzt (T II, Z 235)
Darf ich die nachher mitnehmen?

	INHALTSVERZEICHNIS	
	Vorwort	
JOCHEN MONTIEGEL	Zu Deweys Begriff von Erfahrung und Lernen	4
MARKUS SCHREIB	Dewey und das Spiel	30
ALEXANDRA SMOLAREK	John Dewey und der "Lehrstoff" – oder: Was heißt hier eigentlich Stoff?	41
RENATE WACHINGER	Die Projektmethode als pädagogischer Prozess	66
BEATE CZIRNIA	Überlegungen zur Anwendung von John Deweys Erziehungstheorie in der Frühförderung.	80
JÖRG MICHAEL KASTL	Deweys Naturalismus und die Philosophie der Behinderung	93

Vorwort

Im Wintersemester 2009/2010 fand an der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Reutlingen ein Lektüreseminar zu John Dewey statt. Wir waren eine kleine Gruppe und wir fanden es schon insofern naheliegend, ein Seminar über einen der maßgeblichen Vertreter der Projektmethode selbst als gemeinsames Projekt aufzuziehen.

Das Ergebnis ist der hier vorgelegte Reader mit fünfeinhalb Beiträgen, die eine Reihe von Gemeinsamkeiten haben:

- ihre Themen ergaben sich aus der Seminardiskussion und den Interessen, die die Seminarteilnehmerinnen und –Teilnehmer gleichsam ins Seminar mitbrachten, sowohl ihr Inhalt wie die darin analysierten "Materialien" wurden im Seminar immer wieder gemeinsam diskutiert;
- sie knüpfen in irgendeiner Weise an den Deweyschen Erfahrungsbegriff an;
- sie versuchen alle an Aspekte und Problemstellungen (sonder-) pädagogischen Praxis anzuknüpfen und greifen dazu auf verschiedene Materialien wie Fallbeispiele, Transkripte, Unterrichtserfahrungen (und sei es wie in dem Beispiel von Markus Schreib auf eine berühmte, aus der Antike überlieferten Unterrichtssituation!) zurück.

Für uns war es sehr anregend auf diese Weise einen "Klassiker" sozusagen zum Sprechen zu bringen. Klassiker haben es an sich, uns gelegentlich sentenziös vorzukommen. Gerade für viele der Aussagen Deweys gilt, dass sie uns zur Selbstverständlichkeit geworden sind und ihre Brisanz aus dem Blickfeld gerät.

Dass pädagogische Praxis etwas mit Erfahrung zu tun haben soll, diese Weisheit haben wir heute sozusagen mit Löffeln gefressen. Freilich: spätestens in der pädagogischen Alltagspraxis hört diese Einsicht auf als Trivialität zu erscheinen und nicht selten kann sie zu erheblichen Krisenerfahrungen führen – insbesondere auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen.

Die Frage nach dem Erfahrungsbezug pädagogischer Praxis muss – so unser bescheidenes Fazit – offenbar immer wieder neu in der konkreten Lernsituation gestellt werden. Und das ist das sehr viel weniger triviale Problem. Sie kann nie ein für alle mal und nicht mal vorläufig beantwortet werden. Da helfen auch keine Methoden. Insofern befassen sich unsere Beiträge mit den immer wieder neu zu eruierenden Chancen und Grenzen eines pädagogischen Paradigmas und seiner Praxis.

JOCHEN MONTIEGEL:

Zu Deweys Begriff von Erfahrung und Lernen

1	Einleitung
2	Erfahrung und Lernen bei John Dewey
2.1	Erfahrung und Lernen
2.2	Die Rolle des Denkens in der Erfahrung - Denken als erkenntniserzeugende Verknüpfung von Reiz und Reaktion
3	Muss Unterricht Krisen auslösen?
3.1	Die Konstitution von Erfahrung, Lernen und Denken in der Krise
3.2	Zum Verhältnis von Krise und Routine
4	Grenzen des Erfahrungsbegriffs
4.1	Überforderung - Die Überwindung von Krisen mit Hilfen, die außerhalb des Lernenden selbst liegen
4.1.1	Drei Fallbeispiele – Digitale Bildbearbeitung
4.2	Krise und Ermutigung
4.2.1	Das Selbstverständnis des Lernenden und die Erwartungen des Lehrenden – Einflüsse auf das
4.2.2	zirkuläre Prinzip des Erfahrungslernens
	Krise und Ermutigung
4.3	Das Klassenzimmer und das gegliederte Schulsystem – weitere Bedingungen die „Erfahrungslernen“ behindern können:
5	Schluss
6	Literatur

1 Einleitung

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und in der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene, kann Theorie in jedem Umfang erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden.“ (Dewey 2000, S.193)

So selbstverständlich und klar diese Zeilen für den ein oder anderen Leser auch klingen mögen, so provokant dürften sie zur Zeit ihrer Veröffentlichung gewirkt haben. In der Philosophiegeschichte blickte man zurück auf eine Jahrtausende alte Tradition der Abwertung von Erfahrung. Bereits bei den griechischen Philosophen, unter anderem bei Plato und Aristoteles, wurde Erfahrung als Quell unberechenbarer, subjektiv-wandelbarer Wahrheit angesehen, die in Folge ihrer Unbeständigkeit und Uneinheitlichkeit als bedrohlich eingeschätzt wurde. Im Gegensatz dazu galt das Denken als Ursprung vollkommener, vernunftgeleiteter, objektiver Wahrheit, die damit auch imstande sei, Einheit, Ordnung und Gesetzmäßigkeit zu sichern (vgl. ebd., S. 343 ff; 360 f).

Wie im obigen Zitat bereits deutlich wird, setzt John Dewey dem seine Sicht von Erfahrung entgegen. Für ihn sind Erfahrungen „Experimente mit der Welt zum Zweck ihrer Erkennung“ (ebd., S. 187), die nach seiner Definition des Erfahrungsbegriffs eine Grundlage für Lernen und Erkenntnis darstellen.

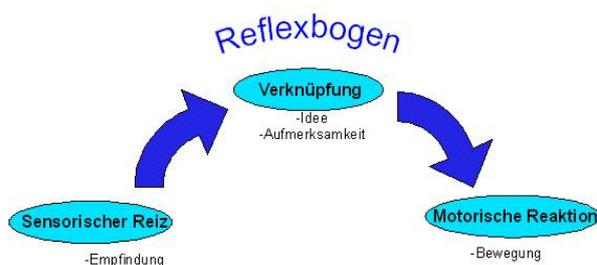
Auf der Suche nach einem einheitlichen Konzept in den psychologischen Disziplinen setzte sich um die vorletzte Jahrhundertwende zusehends ein Bild durch, das die Kategorien der Erfahrung und des Lernens durch den Dualismus von Reiz und Reaktion zu fassen versuchte. Sensorischer Reiz, Idee (Aktivität) und schließlich die motorische Reaktion wurden als voneinander getrennte und definite Einheiten angesehen, die unter der Idee des Reflexbogens subsumiert wurden (vgl. Dewey 2003, S. 229 f.).

John Dewey hinterfragt und kritisiert dieses Modell auf eindrückliche Weise und findet dabei zu einer neuen bzw. erweiterten Vorstellung darüber, wie Erfahrung und Lernen verstanden werden können. Diese Pfade sollen nachvollzogen werden um in der Folge Überlegungen darüber anzustellen, wie mögliche Konsequenzen daraus aussehen könnten. Dabei soll Deweys Verständnis von „Lernen durch Erfahrung“ nach seiner Bedeutung für die (Sonder-) Schule befragt werden.

2 Erfahrung und Lernen bei John Dewey

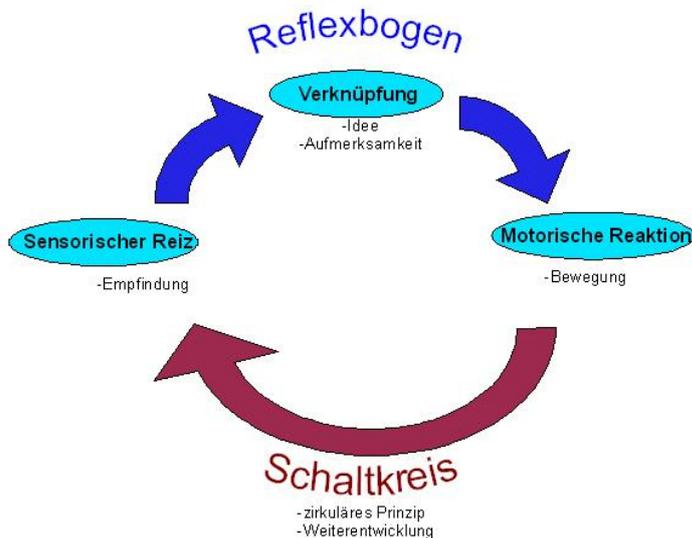
2.1 Erfahrung und Lernen

Mit der Idee des Reflexbogens, auf die sich Deweys Aufsatz „The Reflex Arc Concept in Psychology“ bezieht, wurde eine Arbeitshypothese entworfen, bei der Empfindung und Handlung miteinander verknüpft wurden: das sogenannte Reiz-Reaktions-Schema. Bei diesem behaviouristischen Organisationsprinzip werden Reiz und Reaktion als feststehende, klar umrissene und voneinander abgrenzbare Entitäten begriffen, die im Vorgang des Lernens miteinander verknüpft werden. Um dies zu veranschaulichen, soll auf das Kind-Kerze-Beispiel zurückgegriffen werden: Ein Kind erblickt den Schein eines Kerzenlichts, streckt infolgedessen die Hand danach aus, verbrennt sich an der Flamme und zieht die Hand wieder zurück. Gemäß der behaviouristischen Vorstellung des Reflexbogens würde man den Schein des Kerzenlichts als Reiz interpretieren, auf welchen die Reaktion folgen würde, dass man die Hand ausstreckt. Das daraus folgende „Sich-verbrennen“ wäre wiederum ein Reiz, auf den die Reaktion folgt, die Hand zurückzuziehen. (vgl. Dewey 2003, S. 230 f)



Dort wo Reiz und Reaktion miteinander in Beziehung gebracht, also verknüpft werden, da geschieht Lernen. Im Bewusstsein darüber, dass man mit Schemata leicht der Gefahr erliegen kann, Dinge zu stark zu vereinfachen, soll auf den nächsten Seiten in einer Folge von Schaubildern ein Versuch unternommen werden, dies visuell darzustellen. Nebenstehend sind Reiz, Verknüpfung und Reaktion in den türkisfarbenen Ellipsen dargestellt. Die blauen Pfeile veranschaulichen den damit beschriebenen Reflexbogen. Im Laufe der weiteren Diskussion des Themas wird dieses Schema um wesentliche Aspekte erweitert werden. John Dewey setzt der Vorstellung des Reflexbogens entgegen:

„Spezifischer gesagt, was wir brauchen, ist, dass sensorischer Reiz, zentrale Verknüpfungen und motorische Reaktionen nicht länger als getrennte und an sich vollständige Entitäten, sondern als Arbeitsteilungen, als dienende Faktoren innerhalb des einzelnen konkreten Ganzen angesehen werden, das jetzt als Reflexbogen bezeichnet wird. (ebd., S. 230)



Deweys Konzept unterscheidet sich von der behaviouristischen Vorstellung von Stimulus und Reaktion, indem er bemerkt, dass dieser Prozess nicht losgelöst von einer kontinuierlichen Entwicklung betrachtet werden kann. Am Beispiel soll das heißen, dass dem Griff zur Kerze (Reiz) schon eine motorische Handlung zuvor kam. Und zwar die Bewegung der Augenmuskeln und damit der Blick auf die Lichtquelle. Dewey spricht daher von einem zirkulären Prinzip eines Schaltkreises¹, da die Verbindung von Reiz und Reaktion immer im Kontext der vorhergehenden und der nachfolgenden Begebenheiten gedacht werden muss. Dabei kann ein einzelner Teil des Aktes gleichzeitig Reiz und Reaktion darstellen.

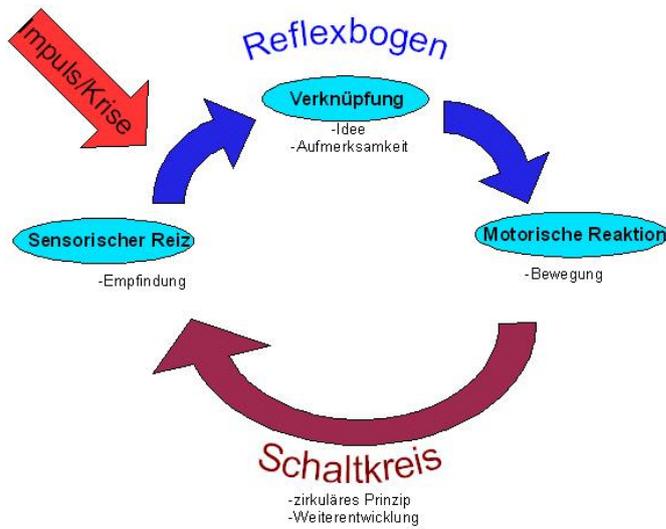
„Es geht darum herauszufinden, was Reiz oder Empfindung, was Bewegung und Reaktion bedeuten; Es geht darum, zu sehen, dass sie nur Unterscheidungen von flexiblen Funktionen bedeuten, nicht Unterscheidungen von festen Dingen; Das ein und dasselbe Geschehnis entweder eine oder beide Rollen spielt, je nach Verlagerung des Interesses;“ (ebd., S. 236)

Am Beispiel der Augenmuskeln erklärt bedeutet das, dass die Bewegung der Muskeln sowohl als Reaktion, als auch als Reiz begriffen werden können. Zum Einen beispielsweise die Reaktion auf einen Lichtreflex im Augenwinkel, zum Anderen auch als Reiz, das Kerzenlicht als solches fokussierend zu erfassen. Die optische Erfassung des Kerzenlichts ist wiederum sowohl die Reaktion auf den Reiz der Augenmuskeln als auch der Reiz dafür, die Hand auszustrecken. Reiz und Reaktion sind nicht ohne weiteres unterscheidbar. Darin liegt ein wesentlicher Kritikpunkt Deweys an der Reflexbogen Theorie. Reiz und Reaktion sind nur dann als solche zu unterscheiden, wenn man gemäß einer teleologischen Sichtweise in einem Handlungsstrang ein spezifisches Ziel künstlich isoliert.

„Erst wenn wir die Sequenz von Akten so ansehen, als ob sie einer Zielerreichung angepasst wären, kommt uns in den Sinn, von dem einen als einem Reiz und dem anderen als einer Reaktion zu sprechen. Andernfalls betrachten wir sie als eine bloße Abfolge.“ (ebd., S.238)

¹Im Schaubild braun dargestellt.

Wenn ich beispielsweise aus einer Sequenz das Ziel heraus isoliere, einen Topf auf dem Tisch zu platzieren, dann kann ich sehr wohl den heißen Topf in der Hand als Reiz und die absetzende Bewegung der Hände auf dem Tisch als Reaktion definieren. Genau genommen ist aber dieses absetzen des Topfes wiederum ein Reiz, der dazu führen kann, die entlastenden Hände zurückzunehmen, in die Tasche zu stecken, die Topflappen bei Seite zu legen etc. Wir sehen also, dass Reiz und Reaktion nur unter künstlicher Zielsetzung unterschieden werden können, wobei sie als solche im Vollzug eingespielter Gewohnheiten nicht wirklich unterscheidbar sind.



Es ist nun also nicht so, dass sich der Schaltkreis im Sinne der Vorstellung eines Reflexbogens an einer Stelle erschöpft. Vielmehr wird eine bestimmte Erfahrung immer wieder neuen Prüfungen unterzogen, in denen sie sich bewähren kann, oder aber modifiziert werden muss. Das heißt die ursprüngliche Erfahrung wird im Angesicht neuer Herausforderungen aufrecht erhalten oder transformiert (vgl. ebd. S. 232). Solange der Schaltkreis ununterbrochen abläuft, werden alte Erfahrungen aufrecht erhalten und verstärkt. Es kann aber auch zu Störungen kommen, zu Konfrontationen oder Problemen, die ich im Folgenden als Krise, bzw. Impuls benennen möchte². Damit ist eine natürliche Begebenheit beschrieben, in der Reiz und Reaktion unterscheidbar werden. Und zwar genau dann, wenn solche gewohnten Abläufe durch ein unerwartetes Geschehnis durchbrochen werden, dass gewohnte Reaktionen nicht zulässt. Erst an diesem Punkt wird ein Reiz sichtbar, der nach einer Reaktion verlangt, die in dem Moment nicht unmittelbar aus der Gewohnheit heraus erbracht werden kann.

„Der Schaltkreis ist eine Koordination, dessen Glieder zum Teil miteinander in Konflikt geraten sind. Die zeitweilige Desintegration und die Notwendigkeit der Rekonstruktion veranlasst oder bietet die Genese der bewussten Unterscheidung in sensorischen Reiz einerseits und motorische Reaktion andererseits.“ (ebd. S.242)

Es sei ein weiteres Beispiel gegeben: Der Auszubildende einer Schreinerei hat die Aufgabe Latten aufeinander zu stapeln. Er beginnt mit der ersten Lage und setzt in der Folge

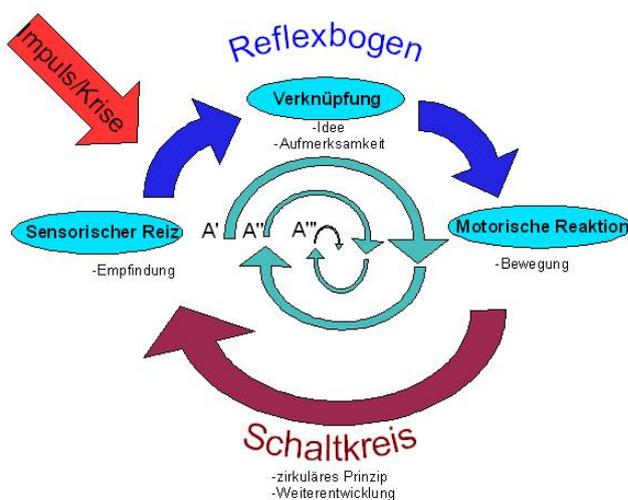
²Im Schaubild rot dargestellt.

Lattenschicht um Lattenschicht übereinander. Seine Strategie ist erfolgreich und er erlangt zusehends Sicherheit in seinem Vorgehen. Reiz und Reaktion lassen sich nicht mehr unterscheiden. Doch je höher der Stapel wird, desto wackeliger wird das Gebilde. Schließlich stürzt es ein. Spätestens an dieser Stelle merkt der Auszubildende, dass seine bisher bewährte Koordination von Reiz und Reaktion ins Stocken gerät. Schlussendlich zwingt ihn diese Krise dazu, eine neue Reaktion bzw. eine neue Lösungsstrategie zu entwickeln. Eine Möglichkeit unter vielen könnte sein, dass er in jeder x-ten Lattenschicht orthogonal zur Längsseite der Latten Konterlatten unterlegt, um den Stapel seitlich zu stabilisieren.

Solange der Auszubildende aus dem Beispiel in aller Ruhe die Latten auftürmte, fand kein Lernen statt, das als erkenntnisgewinnende Erfahrung bezeichnet werden könnte. In dem Moment jedoch, indem diese Ordnung aus den Fugen geriet, oder, um mit Dewey zu sprechen „die Glieder der Koordination miteinander in Konflikt gerieten“ - da kam es zu einer Krise, die nach einer neuen Antwort verlangte. An dieser Stelle kann nun die Rede von Erfahrung sein. Es kommt zu einer Form von Lernen, die selbst konstruiert und aller Voraussicht nach nachhaltig sein wird.

Erfahrung wird also in Situationen gemacht, in denen aus einem Reiz innerhalb eines ins Stocken geratenen Schaltkreises eine neue Reaktion geboren wird. Es ist jedoch nicht möglich diese Erfahrung losgelöst von alten Erfahrungen zu betrachten, weil neue Erfahrungen nur im Kontext vergangener Erfahrungen zu verorten sind.

„Nehmen wir jetzt die Sache auf ihrer nächsten Stufe, auf der sich das Kind die Hand verbrennt. (...) Es lohnt sich freilich, insbesondere die Tatsache zur Kenntnis zu nehmen, dass es einfach die Vollendung oder die Erfüllung der vorangehenden Auge-Arm-Koordination und kein gänzlich neues Ereignis ist. Nur weil das Wärme-Schmerz-Quale in denselben Erfahrungsschaltkreis wie die optisch-okularen und muskulären Qualia eingeht, lernt das Kind aus Erfahrung und erlangt die Fähigkeit, diese Erfahrung in Zukunft zu meiden.“ (ebd., S. 231)



Analog zum Verständnis des hermeneutischen Zirkels werden also nicht immer wieder neue isolierte Erfahrungen gemacht. Es findet vielmehr ein Weiterentwicklung statt, die im

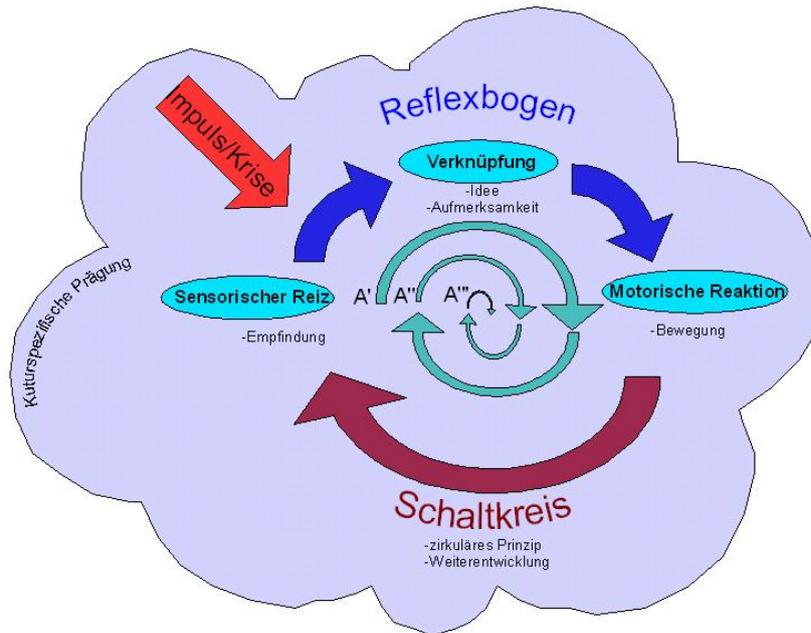
Schaubild³ an den Buchstaben A', A'' und A''' veranschaulicht werden sollen. Es gibt also nicht ein Auffassung vorher und eine neue Auffassung nachher, sondern immer nur eine modifizierte, weiterentwickelte Auffassung.

„Die gewöhnliche Reflexbogen­theorie beruht auf der mehr oder weniger stillschweigenden Annahme, das Ergebnis der Reaktion sei eine total neue Erfahrung. (...) In Wirklichkeit besteht die einzige Bedeutung der intervenierenden Bewegung darin, das ursprüngliche Quale (je nach Fall) aufrechtzuerhalten, zu verstärken oder zu transformieren.“ (ebd. S.232)

Ausgehend von einer Situation, die nach neuen Lösungen verlangt, da sie nicht gewohnt bzw. routiniert gelöst werden kann, lässt sich also sagen, dass ein Experiment vollzogen wird, indem eine Lösung für die bestehende Krise gesucht und gefunden wird. Dabei ist unklar ob die gewählte Reaktion zu einer erfolgreichen Bewältigung der Herausforderung führt. In jedem Fall aber besteht Erfahrung in der Wechselwirkung von Aktion und Reaktion – sei sie zielführend oder nicht. Erfahrung vollzieht sich in der Wechselwirkung von „*Betätigung und Erleiden*“. - der Vermittlung einer „*aktiven*“ mit einer „*passiven*“ Seite des Prozesses (Dewey 2000 S.186 f). Denn die aktive Lösung bzw. Gestaltung einer Krise wird wiederum eine Reaktion nach sich ziehen, der man ausgesetzt ist. Ein bereits aufgeführtes Beispiel um dies zu veranschaulichen wäre der Griff in die Kerzenflamme (aktiv/Betätigung) und das Fühlen des Schmerzes (passiv/erleiden). Dabei sind Betätigung und Erleiden jeweils für sich allein gesehen reine Handlungen bzw. Vorgänge (ebd.). Die Verknüpfung der beiden Seiten (aktiv-passiv) führt zu Erkenntnis. Dann erst nämlich, wenn ich die beiden Seiten „*rückwärts und vorwärts*“ (ebd. S.187) in Verbindung bringen kann. Es wird mir folglich also möglich sein, Hypothesen über die Wirkung bestimmter Handlungen zu erstellen. Hypothesen darüber, wie ein Gegenstand auf mich zurück wirkt, wenn ich auf ihn einwirke. Infolgedessen kann Dewey Erfahrung auch als „*Die Suche nach den Beziehungen der Dinge*“ charakterisieren (ebd. S.193).

Am Schaubild erklärt heißt das: Erst wenn diese Verknüpfung zwischen sensorischem Reiz und motorischer Reaktion stattfindet, kann man von erkenntnisgewinnender Erfahrung sprechen. Dort wo also die Beziehung der Dinge durchschaut wird, geschieht Erfahrung und damit Erkenntnis. Für Dewey ist damit Erfahrung ein „*Experiment mit der Welt zum Zweck ihrer Erkennung*“ (ebd. S.187).

³ Im Schaubild grün dargestellt.



Es sei zum Schluss noch angemerkt, dass Dewey seine Überlegungen später in seinem Aufsatz „Conduct and Experience“ um die kulturspezifische Einbindung des Individuums in ein soziales Gefüge erweitert (vgl. Neubert 1998 S.164). Dieses wird im Schaubild⁴ durch die Wolke dargestellt, auf deren Hintergrund sich die Prozesse der Erfahrung vollziehen.

2.2 Die Rolle des Denkens in der Erfahrung - Denken als erkenntniserzeugende Verknüpfung von Reiz und Reaktion

Für Dewey ist das Denken eine unumgängliche Bedingung um Erfahrungen machen zu können. Er beschreibt das Denken als eine Analyse (das Zerlegen) von Betätigung und Erleiden. Dabei konstatiert er, dass erkenntnisreiche Erfahrung nur durch diese denkerische Verknüpfung möglich ist, die bereits im Rahmen des vorhergehenden Schaubildes angedeutet wurde.

„Das Denken ist die Auseinanderlegung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen und dem, was sich aus diesem Versuche ergibt.“ (Dewey 2000, S. 193)

Denken vollzieht sich demnach nur dort, wo man in einem gewissen Schwebestand ist. In einer unsicheren Situation, einer Krise, deren Ausgang ungewiss ist. In routinierten, tradierten Handlungsabläufen werden Reiz und erforderliche Reaktion wie im vorigen Kapitel dargestellt, gar nicht als solche offenbar. Folglich stehen sie gar nicht zur Verfügung um denkend bearbeitet zu werden.

„Die Feststellung, dass das Denken in noch un abgeschlossenen noch in der Entwicklung begriffenen Sachlagen entsteht, bedeutet, dass es dann eintritt, wenn etwas noch zweifelhaft, unsicher, problematisch ist. Nur was abgeschlossen und vollendet ist, ist vollkommen sicher. Wo nachdenken ist, da befindet sich etwas in der Schwebestand“ (ebd., S. 198)

Doch selbst wenn man von routinierten Handlungsabläufen einmal absieht, kann es im Fall

⁴ Im Schaubild violett dargestellt.

der Krise zu verschiedenen Formen des Umgangs mit derselben kommen. Dewey unterscheidet dabei zwei Arten von Erfahrung:

Zum einen eine Erfahrung, die entsteht, ohne zu wissen wie Handeln und Resultat zusammenwirken. Hierbei wird im Fall der neuen Herausforderung „auf gut Glück“ eine Reaktion ausprobiert. Das bedeutet, dass im Prozess keine hypothetischen Schlüsse oder versuchsweise Annahmen vollzogen werden, mit Hilfe derer der Ausgang des „Experiments“ errahnt werden könnte. Die Zusammenhänge bleiben einem dabei verschlossen (vgl. ebd., S. 193 ff).

„Manche Erfahrungen bestehen aus wenig anderem, als den Ergebnissen solches Handelns auf gut Glück. Wir sehen, dass eine gewisse Form des Handelns zu einem gewissen Ergebnis führt, aber wir sehen nicht in welcher Weise im einzelnen beide miteinander verknüpft sind – es fehlt uns die Kenntnis der Zwischenglieder.“ (ebd., S. 194)

Im Gegensatz dazu gibt es eine Form der Erfahrung, bei der Handeln und Resultat durch Denken analysiert wurden. Eine Erfahrung also, die um die Zusammenhänge weiß und die darum mehr wert ist als die erstgenannte. Während die Lösung einer Krise „auf gut Glück“ bei einer Veränderung der situativen Bedingungen bereits nicht mehr zum Ziel führen mag, ermöglicht es die Erfahrung, die um ihre Zusammenhänge weiß, situative Bedingungen herbeizuführen, um eine Lösung für die Herausforderung zu gestalten. Der Anteil des Denkens ist hier wesentlich höher (vgl. ebd., S. 194). Es ist also in Folge dieser zweiten Form von Erfahrung möglich, die Bedingungen zu jonglieren und zu variieren. Aktiv und Passiv, „rückwärts und vorwärts“ in Beziehung zu setzen (ebd., S. 187).

„Das Denken ist das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im Einzelnen aufzudecken, so dass die beiden zu einem Zusammenhang verschmelzen.“ (ebd., S. 195)

Daraus folgt die Fähigkeit, alte Situationen auf neue/zukünftige zu übertragen. Man lebt also mit einer bestimmten Erwartung.

„Denken heißt erwägen, welchen Einfluss die gegenwärtigen Vorgänge auf die in Zukunft möglichen haben können und haben werden.“ (ebd., S. 196)

Man übernimmt in gewisser Weise Verantwortung für das, was kommen wird. Damit steht Denken und Erkenntnis im Gegensatz zu planlosem Handeln oder launischem Handeln, welches an sich keine Verantwortung für das kommende übernehmen kann, weil es die Zusammenhänge von Reiz und Reaktion nicht erforscht hat.

„Die Gegenstücke des verständigen Handelns sind, um es noch einmal zu sagen – Routine und planloses, den Einfällen des Augenblicks folgendes Verhalten. Die Routine kennt keine Möglichkeiten außer dem Herkömmlichen und lässt die Einzelbeziehungen der Handlungen und ihrer Folgen außer acht. Planloses, aus der Laune geborenes Handeln wertet nach den Gesichtspunkten des Augenblickes und übersieht die Beziehungen zwischen dem eigenen Tun und den Kräften der Umgebung. (...) Bei beiden Verhaltensweisen weigert sich der Handelnde, die Verantwortung für die zukünftigen Folgen seines gegenwärtigen Handelns anzuerkennen. Wer denkend oder verständig handelt, übernimmt diese Verantwortung.“ (ebd., S. 195 f.)

Nachdem die hypothetischen Schlüsse gezogen worden sind und sich bestimmte Erwartungen

über den Ausgang der Situation eingestellt haben, müssen die Annahmen erprobt werden. Scheitert man damit, so müssen aufs neue Überlegungen angestellt werden. Hat man jedoch Erfolg mit der erprobten Strategie, so geht diese in den Schatz der gemachten Erfahrungen ein und kann in Zukunft zusehends routiniert eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 203).

„Das Denken schließt alle diese Schritte in sich: Das Erblicken eines Problems, die Beobachtung der gegebenen Tatsachen, die Formung und Ausarbeitung eines nahe liegenden Schlusses und die handelnde Erprobung.“ (ebd.)

Schlussendlich lässt sich also etwas vereinfacht sagen, dass Erkenntnis aus einer denkenden Auseinandersetzung mit Reiz und möglichen Reaktionen geboren wird. Wie bereits in Kapitel 2.1 diskutiert, werden Reiz und Reaktion wiederum nur dort sichtbar und bearbeitbar, wo bisher gewohnte Bahnen durch eine Krise ins Stocken geraten. Dieser Vorgang lässt sich auch als Lernen bezeichnen.

Bezogen auf Schule stellt sich damit die Frage:

3 Muss Unterricht Krisen auslösen?

3.1 Die Konstitution von Erfahrung, Lernen und Denken in der Krise

Am Ende seines Reflexbogensatzes beschreibt John Dewey den hier bereits in Kapitel 2.1 dargestellten Schaltkreis folgendermaßen.

„Der Handlungskreis⁵ ist eine Koordination, bei der zunächst einige Teile in Konflikt mit anderen geraten sind. Die bewusste Unterscheidung in einen sensorischen Reiz auf der einen und eine motorische Reaktion auf der anderen Seite wird möglich und entsteht anlässlich einer zeitweiligen Desintegration dieses Kreises und aufgrund des Bedürfnisses nach seiner Wiederherstellung.“ (Mead 1987b, S. 123 f)⁶

Es entsteht also ein konflikthafte Spannungsverhältnis, das nach Lösung trachtet. Dabei wird überhaupt erst der Unterschied zwischen Reiz und Reaktion sichtbar. Jeder Lernprozess an sich setzt ein Gefälle von bereits Erlerntem zu potentiell Lernbarem voraus. So geht der Lernende vom Ist-Zustand des Unvermögens aus und steht in der Spannung zum Lernziel. Eine Spannung von „schon“ und „noch nicht“, von bereits erworbenen Grundlagen und Lernziel, die überwunden werden will.

Der hier von Dewey beschriebene Konflikt, den ich im Folgenden „Krise“ nennen möchte, kann verstanden werden als ein spannungsvoller Zustand der Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation. Diese Unzufriedenheit verlangt nach Überwindung des Ist-Zustandes. Die Krise charakterisiert also den Moment, in dem ein Gefälle zwischen aktuellem Lernstand und Lernziel vorhanden ist, der vom Subjekt nicht einfach als bedeutungslos hingenommen wird. Damit werden bereits die der Krise inne wohnenden Eigenschaften von Subjektivität und Emotionalität angesprochen, auf die ich an späterer Stelle eingehen möchte. Unmittelbar nach

⁵ In Dewey 2003 mit „Schaltkreis“ übersetzt.

⁶ Es handelt sich hier um eine Übersetzung des Reflexbogensatzes Deweys, wie er in Meads „Die Definition des Psychischen“. In: Gesammelte Aufsätze. Band 1. Hrsg von Hans Joas. 1987b übersetzt wurde. Auf Grund des besseren Verständnisses wurde hier nicht wie an anderer Stelle auf die Übersetzung von Deweys dt. Übersetzung in Philosophie und Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003 zurückgegriffen. Dort findet sich die Passage auf Seite 242+243.

dem oben genannten Zitat schreibt Dewey weiter:

„Der Reiz stellt jene Phase der sich herausbildenden Koordination dar, die die Bedingungen und Zustände angibt, denen genügt werden muss, damit die Koordination erfolgreich beendet werden kann. Die Reaktion dagegen stellt jene Phase ein und derselben sich herausbildenden Koordination dar, die entscheidend dafür ist, dass jenen Bedingungen und Zuständen Genüge getan wird und die als ein Instrument zur Bewerkstelligung einer erfolgreichen Koordination dient. Reiz und Reaktion sind mithin strikt korrelativ und treten stets gleichzeitig auf“ (ebd.)

Der Reiz und damit der Ausgangspunkt der Krise fordert die betroffene Person zu einer Reaktion heraus. In anderen Worten: Der Lernende, der mit einer Krise konfrontiert wird, kann gar nicht anders, als darauf zu reagieren, denn der Reiz gibt die *„Bedingungen und Zustände an(...), denen genügt werden muss, damit die Koordination erfolgreich beendet werden kann“* (ebd). Mit den Worten Oevermanns lässt sich sagen, dass man auf die Krise nicht nicht reagieren kann:

„Auf jeden Fall wird in diesen Krisen ein konkretes Leben von einem unbestimmten Ereignis X ereilt, für das gilt, dass man auf es nicht nicht reagieren kann. Wie man reagiert, das gehört schon zur Bewältigung(...)“ (Oevermann 2004, S. 165)

Oder um John Dewey zu zitieren:

„Das pure Ertragen, das Ausweichen sind schließlich auch nur Möglichkeiten, die Umwelt im Hinblick auf das zu behandeln, was eine solche Behandlung erreicht. Selbst wenn wir uns verschließen wie eine Muschel, tun wir etwas; unsere Passivität ist eine aktive Einstellung, nicht das Erlöschen einer Reaktion“ (Dewey 2004, S. 151).

Die Krise verlangt nach einer Antwort, die selbstverständlich verschiedentlich ausfallen kann. Selbst dann, wenn zwei Personen einem Reiz auf dieselbe Weise begegnen würden, also die gleiche Erfahrung machen würden, kann die Interpretation ein und derselben Erfahrung je verschiedentlich ausfallen⁷. Hierauf soll an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden. In dem Maß aber, in dem, wie Dewey es im oben genannten Zitat ausdrückt, *„Reiz und Reaktion strikt korrelativ sind“*, in dem Maß fordert die Krise eine Antwort und damit fordert die krisenhafte Lernsituation auch eine Antwort, die gar nicht anders als erkenntnisgewinnend sein kann. Und zwar deshalb, weil sie einen zur denkerischen Verknüpfung von Reiz und Reaktion geradezu zwingt.

Dies soll an Hand eines Fallbeispiels weiter untersucht werden. Es handelt sich dabei um eine

⁷ Alfred Adler konstatiert in dem Zusammenhang: *„Unsere Persönlichkeit wird bestimmt von dem Sinn, den wir unseren Erlebnissen geben. (...) Sinngebungen werden nicht durch Situationen bestimmt, sondern wir legen uns selbst durch Sinngebungen fest, die wir den Situationen geben.“* (Ansbacher & Ansbacher 1972, S. 204). *„Nicht die Erlebnisse eines Kindes diktiert seine Handlungsweisen, sondern die Schlussfolgerungen, die es aus diesen Erlebnissen zieht,“* (ebd). Weiter schreibt Adler: *„Wir werden im Laufe unserer Erörterung sehen, dass der Mensch aus der Fülle seiner Erfahrungen immer nur ganz bestimmte Nutzenwendungen macht, die sich bei näherer Untersuchung stets als solche nachweisen lassen, die irgendwie zu seiner Lebenslinie passen, ihn in seiner Lebensschablone bestärken. Die Sprache sagt mit dem ihr eigenen Gefühl, dass man seine Erfahrungen macht, womit sie andeutet, dass jeder darüber Herr ist, wie er seine Erfahrungen verwertet. Man kann in der Tat täglich beobachten, wie die Menschen die verschiedensten Folgerungen aus ihren Erfahrungen ziehen.“* (ebd, S. 207). Adler geht dabei davon aus, dass Erfahrungen so gedeutet werden, dass sie einen Erfolg des eigenen Lebensstils versprechen (vgl. ebd. S. 208). Eindrücke werden dem fertigen Lebensstil angepasst und in seinem Sinne verwendet (vgl. ebd., S. 209). Unter Lebensstil oder Lebenslinie versteht Adler dabei folgendes: *„Der Lebensstil wird verschiedentlich gleichgesetzt mit dem Ich, der einem Menschen eigenen Persönlichkeit, der Einheit der Persönlichkeit, der individuellen Form der schöpferischen Aktivität, der Methode, Probleme ins Auge zu sehen, der Meinung von sich selbst und den Lebensproblemen, der ganzen Einstellung zum Leben und anderen.“* (vgl. ebd., S. 175)

Sequenz aus einem Unterricht, den ich an einer Schule für Lernförderung für zwei Jugendliche angeboten habe. Es geht dabei um ein künstlerisches Angebot, das die metaphorische Annäherung an die eigene Biografie zum Ziel hat. Ein wesentlicher Bestandteil war der Bruch von Sandsteinen in einem Steinbruch, die dann im Werkraum der Schule zu Reliefs weiter verarbeitet wurden, die aus assoziativ in der Umwelt gefunden Mustern bestehen sollten. Dabei ging es in subtiler Weise darum, am Stein die Brüche und Muster in der eigenen Biografie bearbeitbar zu machen.

Die folgende Sequenz spielte sich nach dem Brechen der Steine im Steinlager ab. Dabei war es unser Ziel, die drei gespaltenen schweren Sandsteine zum entfernt stehenden Auto zu schaffen.

Fallbeispiel Steintransport

Nachdem wir die Steine gebrochen hatten, stellte ich das Ziel in den Raum: Die Steine sollten ins Auto verladen werden. Ich verzichtete vollständig auf weitere Anweisungen oder Tipps, stellte aber eine Vielzahl von Materialien zur Verfügung, mit denen man hätte die Steine in verschiedenster Weise transportieren können. Unter dem Material, das an sich schon einen gewissen Aufforderungscharakter hatte, war ein Seil, eine Holzbohle und verschiedene Rollen. Außerdem stand ein Radlader neben uns und auch das Auto hätte man ohne weiteres recht nah an den Ort des Geschehens fahren können. Die Schüler hätten also den Stein im Stile der alten Ägypter mit den Rollen auf der Bohle zum Auto rollen können, sie hätten den Stein zusammen auf die Bohle laden können um diese gemeinsam zu tragen, sie hätten mich fragen können, ob ich das Auto in die Nähe fahre, oder ob man die Steine mit dem Radlader transportieren könne, sie hätten den Stein schlicht und einfach mit Muskelkraft tragen können, etc. Außerdem war da noch das Seil. Kevin griff angesichts der Aufgabe zum Seil und kommentierte dabei: „Das mach ich alleine!“ Und schon warf er das Seil in einer Schlinge um den ersten Stein. Weder der Schüler Mirco noch ich griffen vorerst ein. Kevin packte das Seil und zog den Stein daran 1-2 Meter weit. Er untermauerte noch einmal, dass er es alleine machen wolle. (An dieser Stelle sei angemerkt, dass die beiden Schüler durchaus erhebliche Schwierigkeiten miteinander hatten.) Als er nun aber bemerkte, dass es sehr schwer war den Stein alleine weiter zu bewegen, kam seine Handlung ins Stocken. Nun schaltete sich Mirco verbal ein: „Oder einer zieht ganz vorne noch?!“, schlug dieser nun vor. Kevins Transportidee schien in diesem Moment vollends zu scheitern, da der Untergrund nicht über die nötigen Gleiteigenschaften verfügte, um den Stein weiterhin alleine zu ziehen. Nochmal fragte Mirco: „Soll ich vorne ziehen?“ Angesichts seines Problems willigte Kevin notgedrungen ein. Sie packten nun gemeinsam an und zogen den Stein mit vereinten Kräften zum Auto.



Ohne zu zögern liefen sie danach gemeinsam zum Steinplatz zurück und transportieren auch den anderen Stein in gleicher Weise am Seil ziehend zum Auto.

George Herbert Mead, der in Chicago lange Zeit mit Dewey Tür an Tür arbeitete, schreibt in Bezug auf den Reflexbogaufsatz Deweys:

„John Dewey vertritt in der *Psychological Review* bei seiner Erörterung des Reflexbogens die Auffassung, dass eine Empfindung im Bewusstsein stets als ein Problem auftaucht (...). „Es wird hier von der Annahme ausgegangen, dass jedes analytische Denken an einem Vorhandensein von Problemen und am Konflikt zwischen verschiedenen Arten des Handelns ansetzt. Weiter wird angenommen, dass es stets Ausdruck eines solchen Konflikts und der Lösung der aufgeworfenen Probleme bleibt; dass jedes reflexive Denken aus wirklichen Problemen in der unmittelbaren Erfahrung entsteht und uneingeschränkt mit der Lösung dieser Probleme oder zumindest mit Lösungsversuchen befasst ist; und dass schließlich eine solche Lösung gefunden ist, wenn sich die Möglichkeit ergibt, eine zuvor abgebrochene Tätigkeit in einer neuen oder in der alten Richtung fortzusetzen und wenn dergestalt das reflexive Denken von der Natur der Sache her aufhört.“ (Mead 1987a, S. 60, Hervorhebung d. Verf.)

Man vergleiche hierzu den Prozess der Lösungsfindung im Problem Steintransport: Der Handlungsfluss kommt ins Stocken weil noch keine Lösung für die neu aufgetauchte (vom Lehrer initiierte) Krise „Transport“ gefunden ist. Hier setzt das „analytische Denken“ (ebd.) an: Welchen Weg wähle ich aus den Möglichkeiten (Brett, Rollen, Seil, Muskelkraft, Interaktionspartner, etc)? Hier ist der Konflikt „zwischen verschiedenen Arten des Handelns“ (ebd.) manifest. Es entsteht „reflexives Denken aus wirklichen Problemen in der unmittelbaren Erfahrung, das sich mit der Lösung des Problems (Anm.: Der Krise) befasst“ (ebd.). Die Lösung ist da gefunden, wo der Schüler Kevin seine Handlung, die zuvor ins Stocken geraten war, fortsetzen kann. Nämlich just in dem Moment, in dem er beschließt das Seil um den Stein zu schlingen und diesen mit dem Seil über den Schnee zu ziehen.

Sofort danach kommt Kevins Handlungsstrang erneut ins Stocken. Die Idee bewährt sich nicht uneingeschränkt. Es ergibt sich eine neue Krise, denn der Stein lässt sich so zwar bewegen, jedoch genügt die eigene Körperkraft nicht aus, um diese Form des Transports über die ganze Strecke durchzuhalten. Wiederum setzt das „analytische Denken“ (ebd.) von Kevin ein, das in seinem nachdenklichen Zögern und damit in der Unterbrechung seiner Handlung sichtbar wird. Interessanterweise setzt das „analytische Denken“ nicht nur in der Person Kevins, sondern ebenfalls in der die Szene aus der Distanz betrachtenden Person Mircos ein⁸. Beide befassen sich nun mit der „Lösung eines wirklichen Problems in der unmittelbaren Erfahrung“ (ebd.). Wobei dieses Mal Mirco eine hypothetische Lösung findet: „Man könne es ja mal gemeinsam versuchen“. Diese Lösung ergibt „die Möglichkeit (...), eine zuvor abgebrochene Tätigkeit in einer neuen (...)Richtung fortzusetzen“ (ebd.). Dies führt dazu, dass die beiden Schüler den Stein erfolgreich von A nach B transportieren können. Da sich die damit gefundene Lösung also im Handeln bewährt, „hört das reflexive Denken von der Natur der Sache her auf (...)“ (ebd.).

Mead macht an Hand eines Gesprächsverlaufs zweier Interaktionspartner ebenfalls deutlich, wie ein Handlungsstrang ins Stocken geraten kann:

„Eine Illustration der genannten Merkmale liefern uns soziale Erfahrungen, durch die wir gezwungen werden, bestimmte Vorstellungen über den Charakter unserer Bekannten zu revidieren und zu rekonstruieren. (...) Nehmen wir einmal an, dass irgendein Erlebnis den Erfahrungen vollkommen zuwider läuft, die wir mit dem Charakter eines Bekannten bisher gemacht haben, so ist das unmittelbare Ergebnis, dass wir verduzt sind und uns vorläufig außerstande sehen, uns handelnd ihm gegenüber zu verhalten. Es würde sich also als

⁸ Wie es zu dieser emphatischen Äußerung kommt und welche Prozesse dabei ablaufen, soll an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Äußerst interessante Forschungsergebnisse finden sich jedoch bei Bauer 2005

unmittelbares Ergebnis ein Bewusstseinszustand einstellen, in dem die widersprüchlichen Haltungen diesem Bekannten gegenüber unvermeidlich zu dem Problem führen müssten, was denn nun sein wirkliches Wesen ist. Daneben würden wir über eine Masse von Daten verfügen, die wir aus unserer Erfahrung mit ihm und mit anderen gewonnen haben und die die Bedingungen für eine Lösung dieses Problems bereitstellen würden.“ (Mead 1987b, S. 137 f, Hervorh. d. Verf..)

Mead charakterisiert diesen Prozess als problematisch und damit als krisenhaft. Erst die Krise erfordert die Bereitstellung von neuen Lösungen (Hier die Reaktion auf den Interaktionspartner). Was ist aber die lösungsorientierte Hypothesenbildung, die Auswahl der Mittel zum Umgang mit einer ins Stocken geratenen Welt und die Erprobung dieser Lösungen anderes, als ein erkenntnisgewinnender Prozess und damit als Lernen? Ich meine also sagen zu dürfen, dass Lernen mitunter in persönlichen krisenhaften Prozessen verläuft.

„Wir müssen uns die reflexiv dargebotenen Lösungsbedingungen in ihrem Verhältnis zu dem Problem selbst vergegenwärtigen. Vom Standpunkt der Wissenschaft aus sind diese Bedingungen die Daten der Untersuchung, Es handelt sich bei ihnen um Abstraktionen, die durch den Konflikt erst entstehen“ (ebd., S. 139 f., Hervorh. d. Verf.)

Erst das Vorhandensein der Krise macht es uns möglich, mehr oder weniger kreativ aus einer Vielzahl von Möglichkeiten zu schöpfen, die die Welt uns zum Umgang mit dem Erfordernis bereit hält. Ohne die Krise besteht kein Anlass zur Gestaltung von Welt, da die Notwendigkeit einer Neugestaltung gar nicht erst sichtbar wird.

Um noch einmal im oben genannten Beispiel des Steintransportes zu sprechen: Man hätte das Auto auch einfach zum Steinlagerplatz fahren können und den Schülern erklären können, wie man den Stein als Fachmann am besten einlädt. Als gelernter Steinbildhauer wäre es ein leichtes gewesen derartige Ideen vorzugeben und es besteht meinerseits auch kein Zweifel daran, dass die Schüler den Vorschlag übernommen hätten. Doch hätte man damit die Schüler einer ganzen Reihe von Erfahrungen beraubt. So zum Beispiel der stärkenden Erfahrung ein Problem selbst lösen zu können und damit der Herausbildung von Selbstwirksamkeit (Bandura 2007). Zudem der Erfahrung, dass die Aufgabe im Team besser zu bewerkstelligen sei, als als Einzelkämpfer.

Hier wurden also der Werkstattcharakter und die Materialvielfalt sowie die emotionale Beziehung zum eigenen Stein zu einem Mittel, um den Lerngegenstand zur persönlichen Krise des Schülers zu machen, woraus sich eine Reihe von Erkenntnissen generieren konnte. Bei weiterer Betrachtung dieser beiden Szenen des Steintransports wird deutlich, dass zwischen zwei verschiedenen Formen der Krise unterschieden werden kann: Im ersten Fall die vom Lehrenden initiierte Krise, im zweiten Fall die Krise, die sich aus der Situation selbst heraus ergibt. Solange dabei die lehrerinitiierte Problemstellung vom Lernenden nicht als aufgesetzt und unecht empfunden wird, besteht dabei kein qualitativer Unterschied für den Lernprozess der Schüler. Vielmehr erscheint mir wichtig, dass sich die Krisen in beiden Fällen aus Sicht der Lernenden als subjektiv und in gewisser Hinsicht emotional aufgeladen erweisen. Entsprechen diese Krisen nicht der ureigenen Erfahrung der Lernenden und würde diesen Krisen keine persönliche Betroffenheit der Lernenden inne wohnen, so käme es nicht zur persönlichen Auseinandersetzung mit Reiz und möglichen Reaktionen. Es käme nicht zu der denkerischen Verknüpfung⁹, die sich in der Folge als erkenntnisgewinnend¹⁰ erweist.

⁹ Siehe dazu Kapitel 2.2

¹⁰ Siehe dazu Kapitel 2.2

Vielmehr würden die Lernenden dann in Form von Fragen auf das Routinewissen des Lehrenden zurückgreifen. Die Krise definiert sich meines Erachtens über ihre Subjektivität und ihre Emotionalität. Dewey beschreibt dieses subjektive Betroffensein als „*persönliches Interesse am Ergebnis eines Geschehens*“ bzw. als ein „*Gefühl des Beteiligtseins*“ (Dewey 2000 S.197). Fremde Probleme, die mich nicht berühren, sind keine Krisen im eigentlichen Sinne und verlangen demzufolge nicht nach Lösungen. Es kann also kein Erfahrungslernen stattfinden, wo ich als Lernender nicht persönlich und in einer gewissen Tiefe angesprochen bin (vgl. Hüther 2008, S. 23).

Die persönliche Betroffenheit des Individuums im Krisenfall bedingt eine Umstrukturierung der eigenen Person im Vollzug der Erfahrung. Die Person ist vor der Erfahrung anders konstituiert wie nach der Erfahrung. Ein Zustand A wird in einen Zustand A' mit Deweys Worten: „transformiert“ (Dewey 2003 S.323). G. H. Mead beschreibt in seinem Aufsatz „Die Definition des Psychischen“, wie das in der Krise persönlich involvierte Subjekt im Verlauf des Prozesses seine Struktur verändert, sich sozusagen reorganisiert bzw. rekonstruiert. In dem Moment, in dem eine Koordination zerbricht, muss das Individuum gewohnte Pfade verlassen und neue Lösungen entwerfen. Im Moment der Desintegration wackelt das individuelle Bild von Welt, sowie das Bild von sich selbst. Gewohnte Reaktionen x auf eine gewohnte Umwelt y funktionieren nicht mehr. Sowohl Selbstbild als auch Umwelt müssen rekonstruiert werden. Das Wort „re-konstruiert“ deutet an, dass es dabei aber durchaus konstante Größen gibt die verhindern, dass das Individuum in der Orientierungslosigkeit versinkt.

„Doch die Fähigkeit sich diese Inhalte reflexiv zu vergegenwärtigen, beruht darauf, dass der Rest unserer Welt von diesem Konflikt ausgenommen und intakt geblieben ist. Dies bildet die Grundlage, auf der eine Rekonstruktion stattfinden kann. Das heißt nicht, dass diese Welt schließlich (...) nicht in eine Rekonstruktion eingebracht würde.“ (Mead 1987b, S. 140)

Die neue Erfahrung, das Gelernte, die veränderte Welt, muss im Individuum verankert werden und verändert dabei bisherige Strukturen des Subjekts. Mead kann also sagen:

„Darüber hinaus entsteht als Ergebnis der Rekonstruktion ein neues Individuum ganz ebenso wie eine neue soziale Umwelt.“ (ebd.)

3.2 Zum Verhältnis von Krise und Routine

Zurück zum Beispiel des Steintransports: Nachdem der erste Stein zum Auto transportiert worden ist, machen sich die Schüler daran die zwei anderen Steine zum Auto zu transportieren. Dieses mal kommt der Handlungsstrang nicht ins Stocken, da bereits eine klare, bewährte Vorstellung darüber besteht, wie die Steine transportiert werden können.

„Solange sich eine Koordination ungebrochen vollzieht, wird der Zweck durch die Begriffe der Mittel vorläufig angemessen ausgedrückt, d. h. das Objekt und sein Hintergrund liefern einen ausreichenden Reiz für eine Weiterführung der Tätigkeit. Darum tritt keine Unterscheidung zwischen einer Handlung und den Bedingungen einer Handlung auf.“ (Mead 1987b, S. 136 f.)

An der Stelle, an der vorher noch eine Sequenz von Stocken, Hypothesenbildung, und Auswahl der Mittel und Möglichkeiten, die die Welt bereitstellt¹¹ herausgegriffen und isoliert

¹¹ „Wichtig aber ist zunächst, dass die Welt und das Individuum vorläufig genügend eng zusammenhängen, um die

werden konnte, steht nun ein durchgängiger Handlungsstrang. Die Krise hat sich zur Routine gewandelt. Die Handlung der beiden Jungen kann nun als Routine und damit als „bewährte Krisenlösung“ angesehen werden.

„(...) Routinen, die nichts anderes sind, als bewährte Krisenlösungen (...)“ (Oevermann 2004, S. 161)

Wie bereits erwähnt, setzt jeder Lernprozess an sich ein Gefälle von bereits Erlerntem zu potentiell Lernbarem voraus. Dort wo Erlerntes und Lernziel allerdings deckungsgleich werden, also in dem Moment, in dem der lernende Mensch eine Lösung bereit hält, da findet kein Lernen mehr statt und die Routine setzt ein. Mit anderen Worten: Es kann keine Krise mehr beobachtet werden, da diese erst im Abbruch einer Handlung, eines Gesprächs, einer Sequenz etc. sichtbar wird.

„Darum tritt keine Unterscheidung zwischen einer Handlung und den Bedingungen einer Handlung auf.“ (Mead 1987b, S. 138)

Nun könnte dabei der Eindruck entstehen, dass die (motorische) Übung außer acht gelassen würde. Die Übung aber ist nichts anderes als der wiederholte Vollzug von Routinen. Bestimmte Lerngegenstände können solche Vorgänge ohne Zweifel erforderlich machen, nur findet in diesen Momenten kein erkenntnisreiches Lernen statt. Wenn ich also davon spreche, dass Lernen Krisen voraussetzt, dann rede ich damit der Übung keinesfalls das Wort. Ich meine aber, dass in der Übung, und damit in der Routine, kein Lernen stattfinden kann, das mit Erkenntnis gleichgesetzt werden kann.

„In der weit überwiegenden Zahl von Sequenzstellen ist die Entscheidungskrise schon immer durch Routinen gelöst, die aus Krisen als deren Lösung hervorgegangen sind. Sie kommt uns deshalb nicht manifest zu Bewusstsein bzw. nur dann, wenn die Routinen plötzlich nicht mehr greifen.“ (Oevermann 2004, S.160)

Der Routine aber muss eine Erkenntnis und damit krisenhafte Erfahrung vorangehen. Ulrich Oevermann kritisiert Becks Begrifflichkeit der Risikogesellschaft (Beck 1986), da von ihm unterschlagen werde, dass jeder Krise eine Chance inne wohne (Oevermann 2004, S. 162 f.). Das lässt sich auch auf die Lernkrise anwenden. Erst dort wo Krisen entstehen, eröffnet sich die Chance Neues zu lernen und den Horizont zu weiten um später wiederum auf Routinen zurückgreifen zu können. Lern- und Erfahrungsprozesse setzen Krisen voraus, denn die Routine birgt diese Chance nicht. An dem Punkt, an dem die Routine die Chance zur Neuorientierung und Kreativität beinhaltet, verliert sie ihren routinehaften Charakter und verwandelt sich in eine Krise.

„Dabei ist zu bedenken, dass der Prozess der Konstitution von Erfahrung, in sich selbstverständlich ebenfalls eine zentrale Dimension der systematischen Erzeugung von Neuem, als solcher natürlich Krisenhaft ist. Erfahrungen konstituieren sich innerhalb des Prozesses einer Krisenbewältigung. Solange man routinisiert handelt, macht man keine Erfahrungen, sondern lebt von Erfahrungen, die man schon gemacht hat.“ (Oevermann 2004, S. 165, Hervorh. d. Verf.)

Bedingungen bereitzustellen, unter denen das Problem gelöst werden kann. (...) Wie die Funktion der Welt ganz offensichtlich darin besteht, Daten für eine Lösung bereitzustellen, so besteht offenbar die Funktion des Individuums darin, eine Hypothese für diese Lösung zu bilden.“ (Mead 1987, S. 140)

In meinem Verständnis von Deweys Erfahrungsbegriff wirkt die Krise als ein antreibender Impuls, der das Rad von Lernen und Erfahrung („Schaltkreis“, Dewey 2003) am Laufen hält. Damit meine ich also, um meiner Ausgangsfragestellung genüge zu tun, dass es für den Lernprozess fruchtbar sein kann, wenn Unterricht subjektiv-krishafte Situationen initiiert¹².

4 Grenzen des Erfahrungsbegriffs

Es kann zwar offenkundig davon ausgegangen werden, dass man auf eine Krise nicht nicht reagieren kann (vgl. Oevermann 2004 S. 165), es stellt sich jedoch die Frage, in welcher Weise auf die Krise reagiert wird. Denn nicht jede Reaktion auf einen krisenhaften Gegenstand kann als erkenntnisgewinnend im konstruktiven Sinne verstanden werden. So ist als Reaktion auf ein Problem beispielsweise denkbar, dass ein Mensch an der Krise scheitert, sich zurückzieht oder ähnliches.

4.1 Überforderung - Die Überwindung von Krisen mit Hilfen, die außerhalb des Lernenden selbst liegen

Beim Lernen durch Erfahrungen, die geleitet und motiviert sind durch die eigene Neugierde bzw. das eigene Interesse, stößt man immer wieder an krisenhafte Punkte, die einen dazu herausfordern „*Experimente mit der Welt zum Zweck ihrer Erkennung*“ (Dewey 2000. S. 187) zu machen. Es gibt aber auch Punkte, an denen man nicht mehr weiter kommt. Die Rede ist von Krisen, die uns Rätsel aufgeben, die wir kaum oder nicht zu lösen im Stande sind. Gelegentlich verirrt man sich dann auf irreführenden Wegen und ist zuletzt, gemäß der jeweiligen Frustrationstoleranz, geneigt aufzugeben. Es gibt also Stellen, an denen Deweys Vorstellung eines zirkulären Schaltkreises von Erfahrung (vgl. Dewey 2003, S. 231 f) Gefahr läuft zu erstarren. Diese Erstarrung ist häufig verknüpft mit Frustration.

Solche Schlüsselstellen verlangen meines Erachtens unter anderem nach:

- 1) Hilfen/Informationen, die außerhalb des Lernenden liegen oder
- 2) Ermutigung durch andere Menschen

Dazu sollen drei Fallbeispiele angeführt werden.

4.1.1 Drei Fallbeispiele

Fallbeispiel „Digitale Bildbearbeitung im Studium“

Im Grundstudium in Freiburg studierte ich im Hauptfach Kunst. Neben Malerei, Druck, Fotografie, Plastik und Film gab es dort auch praktische Seminare zu digitaler Bildbearbeitung. Ich fand großen Gefallen an diesem Themenbereich. Dabei konnte ich die zu lernenden Fertigkeiten an den betreffenden Bildbearbeitungsprogrammen mit Problemen und Aufgabenstellungen verknüpfen, die mich in gewisser Weise persönlich beschäftigten. Die Verbindung innerer Themen mit dem entsprechenden Handwerkszeug führte dazu, dass ich mich sehr ausgiebig und annähernd ohne zu ermüden mit den Möglichkeiten digitaler Bildbearbeitung auseinandersetzte.

Nun sind digitale Bildbearbeitungsprogramme aufgrund der Vielfalt von Möglichkeiten recht komplex. Ich kam trotz intensiven Arbeitens an Punkte, für die ich keine Lösung fand. In derartigen Situationen war es für mich ausgesprochen hilfreich die Dozentin um Rat fragen zu können. Ihre Hilfe war sozusagen erforderlich, um den Schaltkreis meiner Erfahrung am Laufen zu halten und nicht aufzugeben.

¹² Auf die Frage, wie Krisen initiiert werden können, wurde ansatzweise mit dem Beispiel des Steintransports schon eingegangen. Für weitere Überlegungen möchte ich auf die Beiträge von Renate Wachinger und Markus Schreib verweisen

Fallbeispiel „Florian“

Um beim Thema zu bleiben, kann ich von einer Schulstunde im Fach Kunst an einer Schule für Erziehungshilfe berichten, in der ich mit den Schülern Bilder digital bearbeitete. Der Umgang der Schüler mit den Anforderungen waren denkbar verschieden.

In der Klasse war ein sechzehnjähriger Schüler – er sei Florian genannt - der nur sehr schwer zum Arbeiten zu motivieren war. Er machte keinen Hehl daraus, dass er absolut „keinen Bock“ auf Schule hatte. Er litt immer wieder unter depressiven Verstimmungen, welche er wiederum des öfteren aggressiv abwehrte und hatte auf Grund dessen bereits mehrere Aufenthalte in der Psychiatrie hinter sich. Häufig brachte er zum Ausdruck, dass es sich nicht lohne, sich persönlich in eine Tätigkeit zu vertiefen. In der betreffenden Stunde aber schien ihn die initiierte Krise – also die Anforderungen der Unterrichtsaufgabe an ihn – derart zu packen, dass er über sich hinaus wuchs. Gemäß dem Modell Deweys zog er immer engere Kreise um seine Arbeit, indem er Krise um Krise meisterte. Dabei fand er selbständig ausgesprochen komplexe Lösungen für zunehmend selbst auferlegte Problemstellungen. Selbst als die Stunde schon lange vorüber war und sämtliche Mitschüler beim Essen waren, saß er immer noch vertieft am Computer neben mir und arbeitete.

Fallbeispiel „Jennifer“

Im gleichen Unterricht in der gleichen Klasse war auch ein Mädchen – sie sei Jennifer genannt -, die sich äußerst schwer tat mit den Aufgaben. Meines Erachtens allerdings nicht auf Grund kognitiver Überforderung, sondern auf Grund einer sehr labilen psychischen Verfassung, die an diesem Tag dazu führte, dass sie kaum in der Lage war, auftretende Problemstellungen bearbeiten zu können. So kam es, dass sich die Krisen im zirkulären Schaltkreis der Erfahrung zu Punkten entwickelten, die für sie kaum überwindbar erschienen. Innerhalb von sehr kurzer Zeit stieg die Frustration in ihr an und in der Folge begann sie damit Bücher und andere Gegenstände auf ihre Mitschüler zu werfen. Innerhalb kürzester Zeit schien die Situation zu eskalieren. Erst die Beruhigung und Ermutigung meinerseits konnte sie zurück zur Besinnung auf die Aufgabenstellung bringen. Auf der Basis sich wiederholender Ermutigung gelang es ihr dann anstehende Krisen zu bewältigen. In der Folge fand sie viel Freude an der Arbeit und verließ das Klassenzimmer hernach mit sichtlich stolzer und zufriedener Stimmung.

An Hand des ersten Beispiels soll deutlich gemacht werden, dass sich Krisen auftun können, zu deren Überwindung die Hilfe durch Dritte äußerst sinnvoll oder sogar unumgänglich sind. Eine Lösung des Problems also, die außerhalb der lernenden Person liegt. Gerade hierin liegt eben die Begründung für die Notwendigkeit von pädagogischen Fachkräften. Zwar lernt jeder Mensch selbst und Lernen ist damit, um mit Luhmann¹³ zu sprechen, selbstreferentiell, aber an den Grenzen, also an Krisen, die sich alleine aus sich selbst heraus nicht lösen lassen, bedarf der Lernende eines Pädagogen.

Während das Fallbeispiel 2 die Chancen des Deweyschen Verständnis von Lernen veranschaulicht, werden im ersten und dritten Beispiel seine Grenzen deutlich. Dabei handelt es sich letztlich sowohl in Fall 1, als auch in Fall 3 um Formen der Überforderung. Das eine mal erfordert die Krise Informationen und sachliche Hilfen Anderer (Fall 1) und das andere mal wird der emotionale Aspekt von äußerer Ermutigung zum Schlüssel des Erkenntnisgewinns und der Erfahrung (Fall 3).

¹³ Vgl. Luhmann 1987

4.2 Krise und Ermutigung

4.2.1 Das Selbstverständnis des Lernenden und die Erwartungen des Lehrenden – Einflüsse auf das zirkuläre Prinzip des Erfahrungslernens

Wie zuvor diskutiert, so beinhaltet Lernen im Sinne von Erfahrungslernen das Überwinden eines Problems oder eine Krise. Was dabei aber nicht vergessen werden soll, ist die Frage nach den Voraussetzungen, die nötig sind, um sich überhaupt einem Problem stellen zu können, denn:

„Erfahrung ist primär ein Prozess, etwas durchzumachen: ein Prozess etwas auszuhalten; ein Prozess des Erleidens, der Passion, der Affektion, im wörtlichen Sinne dieser Ausdrücke. Der Organismus hat die Konsequenzen seiner eigenen Handlungen zu ertragen“ (Dewey 2004, S. 151).

Weiter beschreibt John Dewey in Bezug auf das der Erfahrung inne wohnende Denken:

„Ebenso folgt aus diesen Gedankengängen¹⁴, dass das Denken immer ein Wagnis umschließt. Richtigkeit kann nie im Voraus zugesichert werden; wir müssen immer eines Einbruchs des Unbekannten, eines Abenteuers gewärtig sein; Wir sind der Dinge nie von vornherein sicher.“ (Dewey 2000, S. 198 f.)

Um im positiven Sinn Erfahrungen zu machen und um die Herausforderungen die der Krise inne wohnen anzugehen, braucht es meiner Meinung nach also ein gewisses Maß an *Selbstvertrauen*, dazu *Mut* und eine potentielle *Aussicht das Problem überwinden zu können*, die man auch *Hoffnung* nennen könnte.

„Hoffnung und Angst sind dominante Qualitäten unserer Erfahrung“ (Dewey 2004, S. 153).

Gerade aber über diese Ausgangsvoraussetzungen verfügen viele unserer Schüler an Schulen für Erziehungshilfe nicht. Vielmehr treffen wir hier oftmals Menschen an, denen zu genüge klar gemacht wurde, dass sie in dieser Welt unerwünscht sind. Gesellschaftliche und schulische Selektionsprozesse sowie traumatisches Erleben im vermeintlichen Schutzraum Familie prägen ein Verhältnis der Schüler zu sich selbst, das auf Grund von vielfältigen Brüchen in der Biografie am Boden zerstört sein kann.

Fallbeispiel „Psychopathen“

Es ist 8.20 Uhr an einem Mittwoch morgen an der Schule für Erziehungshilfe in Dorf 1. Der Geometrieunterricht in der Klasse 8 hat seit einer viertel Stunde begonnen und wir befinden uns bereits mitten im Thema „Kreisberechnung“. Das Thema ist so gewählt, dass es dem Interesse der reinen Jungenklasse eigentlich entsprechen müsste: Wir thematisieren die Kreisberechnung anhand einer Alufelge eines getunten Autos. Da fragt mich der vierzehnjährige Schüler Cedric (alle Namen geändert) ganz unvermittelt und unverhofft „Warum ich diesen Job (Anm.:Lehrer) hier eigentlich mache“. Er stellt diese Frage freundlich und interessiert. Dabei wird deutlich, dass ihn diese Frage im Moment weit mehr beschäftigt als der Unterrichtsgegenstand. Diese Frage stellte er etwa in folgendem Wortlaut: „Warum wollen sie hier Lehrer werden? Sie waren doch auf dem Gymnasium. Warum studieren Sie nicht Medizin oder Jura? Schauen Sie sich doch hier mal um, Sie werden hier zum Psychopath. Oder waren sie in der Schule nicht gut genug? (Anm.: um Medizin oder Jura zu studieren)“. Die anderen Schüler verhalten sich ruhig und scheinen genauso gespannt auf meine Antwort zu sein....

¹⁴ Siehe dazu Kapitel 2.2

Immer wieder begegnen mir Schüler mit einem Selbstverständnis, das in dem Fallbeispiel aus einer Erziehungshilfeschule exemplarisch veranschaulicht werden soll. Es soll damit stellvertretend für viele ähnliche Kommentare zum Selbstverhältnis unserer Schüler stehen: Welches Selbstbild trägt Cedric in sich? Welches Bild von sich, seinen Mitschülern und den Lehrern? Sind seine Worte nicht vernichtende Worte? Ein zynischer Kommentar über sich selbst und über alle anderen an der Schule anwesenden Menschen? Welche Relevanz solche „inneren Bilder“, solche Selbstbilder haben, soll an dieser Stelle mit einem Zitat von Gerald Hüther konstatiert werden:

„Wenn wir über innere Bilder reden (...), geht es um Selbstbilder, um die Menschenbilder und um Weltbilder, die wir in unseren Köpfen umhertragen und die unser Denken, Fühlen und Handeln bestimmen. Wie die Hirnforscher in den letzten Jahren zeigen konnten, ist die Art und Weise, wie ein Mensch denkt, fühlt und handelt, ausschlaggebend dafür, welche Nervenzellverschaltungen in seinem Gehirn stabilisiert und ausgebaut und welche durch unzureichende Nutzung gelockert und aufgelöst werden. Deshalb ist es alles andere als belanglos, wie die inneren Bilder beschaffen sind, die sich ein Mensch von sich selbst macht, von seinen Beziehungen zu anderen und zu der ihn umgebenden Welt, und nicht zuletzt von seiner eigenen Fähigkeit, sein Leben nach seinen Vorstellungen zu gestalten“ (zit. Hüther 2008, S. 9)

Ich frage mich, wie oft Cedric wohl schon als „Psychopath“ betitelt wurde, wie oft er dieses Urteil durch andere Menschen in den vergangenen 14 Jahren seines Lebens schon vernommen hat. Wie weit er es verinnerlicht hat. Wie oft er diesem Urteil durch sein eigenes Handeln auch Nährboden verlieh. Wie schwer muss es sein, ein Leben unter diesem vernichtenden Selbstbild zu führen. Welche Erfahrungen gingen dem voraus? Ich habe Respekt vor Menschen, die ihr Leben unter solch widrigen Umständen nicht aufgeben. Auch wenn ihre Antworten auf das Leben nicht immer so ausfallen, wie man es sich als Lehrer vielleicht wünschen würde.

An den Worten des Schülers wird deutlich, was ich so, oder so ähnlich, schon vielfach vernommen habe. Die Schüler verinnerlichen ein Bild von sich selbst, das geprägt ist von ihren Erfahrungen und den damit zusammenhängenden Urteilen anderer Menschen über sie. Alfred Adler sagt in diesem Kontext:

„Es ist für mich außer Zweifel, dass jeder sich im Leben so verhält, als hätte er ein ganz bestimmtes Bild von sich selbst. Kurz: Dass sein Verhalten seiner Meinung entspringt.“ (Ansbacher & Ansbacher 1972, S. 182)

Lernen ist nicht nur Erfahrung, sondern auch ein „Resonanzphänomen“ (Hoanzl). Das was ich als Lehrer im Schüler sehe, wird dieser auch zu einem gewissen Grad in sich sehen. Die Sicht, die ich als Lehrer auf den Schüler habe, wirkt auf den Schüler zurück. Das heißt, dass meine Haltung (die „Haltung des Schulsystems“, der Familie, der Mitmenschen etc.) gegenüber dem Schüler, entscheidend auf den Lernprozess einwirkt. Hartmut von Hentig drückt das folgendermaßen aus:

„Was ich bin, wird gesteigert durch das, was ich für andere bin.“

Oder um mit Martin Buber (1979) zu reden: *„Der Mensch wird am Du zum Ich“* Die Frage nach Identität, die Frage „Wer ich bin“ formt sich aus der Interaktion zwischen Subjekt und Welt. An dieser Stelle sei nochmals an die Ausführungen G. H. Meads in Kapitel 3.1 erinnert,

aus denen deutlich wurde, dass sich Identität im krisenhaften wechselseitigen Prozess mit der Umwelt herausbildet. In der Abfolge von Erfahrungen, in denen mal um mal alte Erfahrungen transformiert werden, formt sich die Identität des Subjekts. Dort wo die Welt einen mit dem krisenhaften Reiz „Du bist so wie Du bist nicht gewollt“ konfrontiert, hat sie entscheidenden Einfluss auf das Selbstbild dessen, der Antworten auf diese Herausforderungen finden muss. Im Moment der Desintegration, der Krise also, wackelt das individuelle Bild von Welt, sowie das Bild von sich selbst. Beide, sowohl Selbstbild als auch das Bild von Welt, müssen rekonstruiert werden.

„Darüber hinaus entsteht als Ergebnis der Rekonstruktion ein neues Individuum ganz ebenso wie eine neue soziale Umwelt.“ (Mead 1987b, S. 140)

Gerade in Fällen von Entwertung wird überdeutlich, dass Handlungsstränge ins Stocken kommen. Man muss Antworten finden. Antworten, die Selbstbild und Bild von Welt rekonstruieren. Es erscheint in Folge nur wenig verwunderlich, wenn sich diese Selbstbilder durch den Prozess der Hypothesenbildung und Lösungsfindung in Selbstüberhöhung oder Abwertung formen.

Das Selbstbild des Schülers ist entscheidend für den Lernprozess, weil es die Basis für den Umgang mit problemzentrierter, krisenhafter Erfahrung darstellt. Dort wo jemand zum Psychopath oder zum Schüler einer „Dummschule“ (Zitat eines Schülers) ausgesondert wird, dort wird sich dieses Bild auch im 'Ich' verankern und sich auf den Lernprozess auswirken. Und zwar in so fern, als dass solche Selbstbilder einem den Mut rauben um überhaupt Krisen anpacken und überwinden zu wollen.

Was ist also mit Schülern, denen unzählige Male gesagt wurde, dass sie Versager sind? Schüler die über so wenig Selbstwirksamkeit¹⁵ verfügen, dass sie beim Anblick von Krisen bereits aufgeben? In Meads Ausführungen wurde ja bereits deutlich, dass sich Rekonstruktionen von Individuum und Umwelt nur deshalb vollziehen können, weil *„der Rest unserer Welt von diesem Konflikt ausgenommen und intakt geblieben ist“ (ebd.)*. Was passiert also in den Fällen, in denen „der intakte Rest der Welt“ verschwindend klein wird? Je weniger ermutigend sonstige Erfahrungen in der Umwelt sind, desto eher ist zu erwarten, dass Krisen das Individuum zusehends in Orientierungslosigkeit oder überzogene fiktiv aufgebaute Selbstbilder stürzen.

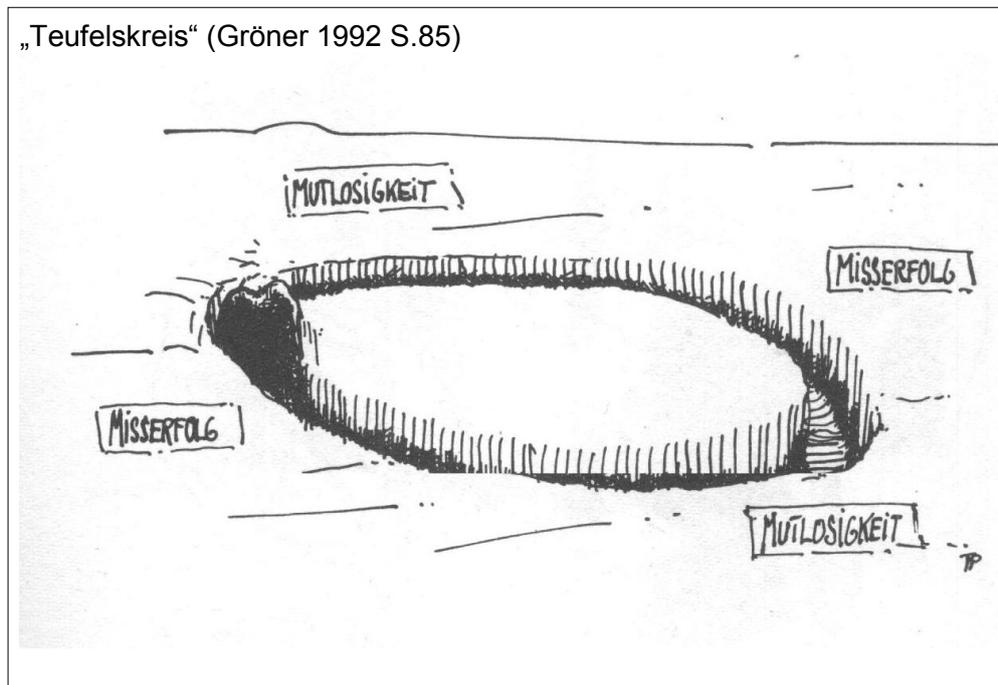
Wie kann Erfahrungslernen bei Schülern gelingen, deren Leben von unüberwundenen oder verdrängten Krisen und Problemen durchzogen ist? Werden sie überhaupt den Mut, das Selbstvertrauen, und die Aussicht entwickeln ein Problem überwinden zu können bzw. zu wollen?

¹⁵ Vgl. Bandura 2007

4.2 Krise und Ermutigung

Es ist nicht davon auszugehen, dass seitens der Schüler Lust am Problem gefunden werden kann, ohne dass irgendeine Form der Aufrichtung vollzogen worden ist, in der Selbstvertrauen und Mut wieder hergestellt wurden. In der nebenstehenden Karikatur „Teufelskreis“ wird deutlich, wie Lernwege verlaufen können, in denen Menschen im Teufelskreis von Mutlosigkeit und Misserfolg wandeln ohne die Wiederherstellung Ihres Selbstwertes zu erfahren.

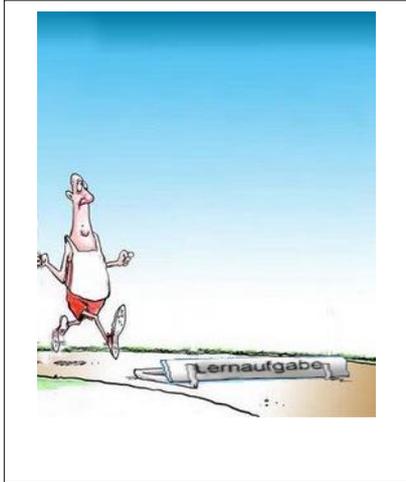
Dort wo Menschen sich in einem Kreis von Negativerfahrungen bewegen, graben sich die Muster immer tiefer in den Grund und werden zu eingefahrenen Wegen. Es gibt sicherlich verschiedenste Ansätze um derartige Muster zu unterbrechen. Für außerordentlich fruchtbar



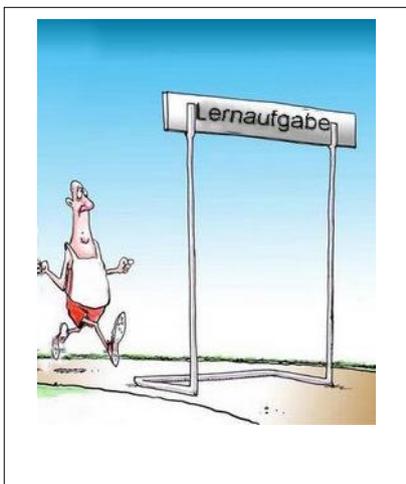
halte ich es, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Stellen also, an denen das gewohnte Schema von Misserfolg und Mutlosigkeit durchbrochen werden kann. Um im Bild zu sprechen: Es müssen Leitern aus den tief ausgelaufenen Lebenswegen bereitgestellt werden.

Ich bin davon überzeugt, dass notwendige Formen von Aufrichtung nicht auf direktem Weg durch Dritte von Außen erzeugt werden können. Es genügt also in den meisten Fällen nicht, den Schüler für mehr oder weniger gelungene Arbeiten verbal zu loben und sich daraus Aufrichtung zu versprechen. Vielmehr bin ich davon überzeugt, dass Menschen sich letztlich nur selbst aufrichten können. Durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit in Aufgaben auf angemessenem Niveau. Aus pädagogischer Sicht geht es darum Hilfen anzubieten, die in einer solchen Form maßgeschneidert sind, dass Menschen sich selbst aufrichten können. Es geht meiner Auffassung nach um die Initiierung von Krisen, die weder zu schwer, noch zu leicht sind.

Ich meine hier ein generelles Charakteristikum von Krisen angesprochen zu haben. Nämlich die Frage danach, wie Krisen beschaffen sein müssen. Dazu möchte ich ein Bild verwenden: Das Bild einer Hürde auf dem (Lebens)-Lauf. (siehe Abbildung - bearbeiteter Cartoon von http://elonkey.blogspot.com/2008_04_01_archive.html. Stand: 29.12.08)



Ist die Hürde zu niedrig, so wird sie nicht dazu beitragen können das Selbstvertrauen des Lernenden zu stärken, denn ein Lob für Selbstverständlichkeiten, die vom Lernenden ohne weiteres bewältigt werden können wirkt herabsetzend und infantilisiert. Es findet eine Herabsetzung in der Form statt, als dass man dem Lernenden vermittelt, dass man ihm ohnehin nicht viel mehr zutraut und die kleine Hürde bereits für einen Meilenstein deklariert, während der Lernende unter Umständen lediglich Routinen beschreitet. Sobald wir aber von Routinen sprechen, setzen wir voraus, dass die ursprüngliche Krise und damit einhergehend der Erkenntnisprozess bereits unbestimmte Zeit zurückliegt. Derartiges Lob verkommt zu Hohn und wirkt degradierend auch wenn es nicht so intendiert sein mag.



Ist die Hürde wiederum zu hoch, so kann der Lernende lediglich die Erfahrung machen, dass er unfähig ist bestimmte Ziele zu erreichen. Die Häufung solcher Erfahrungen wird ohne Zweifel zu einem gedemütigten Selbst führen, das in der Karikatur des Teufelskreises bereits treffend dargestellt wurde.



Kernauftrag von Pädagogen ist daher meiner Ansicht nach die Aufstellung von Hürden (Krisen) im richtigen Maß. Nicht so hoch, dass man daran scheitert, und nicht so tief, dass lediglich routinisiertes Handeln stattfindet. Es müssen Krisen im richtigen Maß initiiert werden. Krisen also, die herausfordern, aber nicht überfordern. Ein Fallbeispiel dafür wurde bereits in Kapitel 4.1.1. aufgeführt. Es sei an dieser Stelle nochmals an Florian erinnert. Hierzu soll ergänzend angemerkt werden:

Bei *Florian* handelt es sich um einen Schüler, der damals Herausforderungen nur sehr verhalten oder gar nicht annehmen konnte. Nach jahrelangen Versuchen durch einen Berufsberater, dem von den Lehrern ein überaus hohes Engagement bescheinigt wurde, Florian zu einer Beruf zu motivieren, war Florian der erste Schüler, den er als vorerst „hoffnungslosen Fall“ aufgegeben hatte. Nachdem Florian sich im bekannten Beispiel bereits Stunden konzentriert mit der digitalen Bearbeitung seines Bildes beschäftigt hatte und sich dabei immer wieder neue Herausforderungen gestellt und überwunden hatte, brach es ganz unverhofft aus ihm heraus: „Vielleicht könnt' ich ja so etwas als Beruf machen?!“

Florian verließ das Computerzimmer erst, nachdem eine Person des angegliederten Heimes kam und ihn ermahnte, er sei zu spät zum Abendessen. Diese Aussage betrückte ihn jedoch keineswegs, er hatte eine Erfahrung gemacht, die um ein vielfaches tiefer und wertvoller war. Er verabschiedete sich in großer Ruhe und Zufriedenheit.

Der Schüler hatte in diesen Stunden eine Aufwertung seines Selbst erlebt und erfahren, dass durchaus große Fähigkeiten in ihm verborgen liegen. Er erlebte dadurch eine Aufrichtung, die in dieser Tiefe niemals durch ein Lob oder ähnliches von Seiten Dritter hätte hergestellt werden können. Der Schüler fand hier eine Krise vor, die sich, wie bereits diskutiert, durch ihre Subjektivität und Emotionalität auszeichnete. Im Rahmen dieser Herausforderung konnte er wertvolle Lernerfahrungen machen, die ihn in einem positiven Selbstbild bestärkten. Zugleich machte er die Erfahrung, dass es sich persönlich durchaus lohnt, sich in eine Aufgabe zu vertiefen. Dass es also zutiefst befriedigend wirken kann eine Krise anzupacken und zu überwinden. Eine Erfahrung, die das Potential hat, seine bisherige Haltung gegenüber Herausforderungen grundlegend zu verändern.

4.3 Das Klassenzimmer und das gegliederte Schulsystem – weitere Bedingungen die „Erfahrungslernen“ behindern können

Behindert das Klassenzimmer nicht an sich schon die Idee des Erfahrungslernens indem ein möglichst neutraler Experimentierraum geschaffen wird, in den gezielt Lerngegenstände hinein geholt werden können? So beginnt man beispielsweise im Zuge der Aufklärung Bilder

ins Klassenzimmer zu holen anstatt sich die Dinge aus erster Hand zu betrachten. Second-Hand-lernen und Wissensvermittlung anstatt Erfahrungen aus erster Hand in der sozialen Umgebung des Kindes?

Dabei birgt das Klassenzimmer als Experimentierraum die Möglichkeit, die Schüler bestimmten Stimuli auszusetzen und das Ergebnis auszuwerten. Es kann sozusagen untersucht werden, welche Einflüsse das Lernziel begünstigen und welche nicht. Zudem ist es unter Umständen auch als ein Versuch zu werten, möglichst gleiche Ausgangsbedingungen für alle Schüler zu schaffen.

Indem Lernen nicht mehr an der individuellen Erfahrung des Einzelnen in der Umwelt (das heißt der sozialen Umgebung des Schülers) anknüpft, sondern am vorgegebenen Inhalt eines Experiments im Klassenzimmer, ist es viel eher möglich Lernen zu vereinheitlichen und zu „kanonisieren“. Damit geht die Möglichkeit einher, festzulegen was Normal ist und was nicht. Die Einrichtung von Klassenzimmern stützt damit das machtgeleitete Interesse des „Normalen“ sich vom „Abnormalen“ zu distanzieren. So wie jedes 'plus' als Bezugspunkt ein 'minus' braucht, so ist auch Vernunft nur denkbar im Kontext von Unvernunft und das Normale nur im Gegensatz zum Abnormen.

„Gegenüber der Vernunft ist der Wahnsinn von doppelter Art, er ist zugleich auf der anderen Seite und unter ihrem Blick.“ (Foucault 1969, S. 177)

Wo aber eine Norm aus sich heraus das Abnormale definiert, da wird Macht ausgewirkt. Eine Macht, die sich unter anderem in kulturellen Codes manifestiert. So zum Beispiel in einem Schulischen Ideal von Tüchtigkeit, Sparsamkeit, Enthaltbarkeit¹⁶. Diese sind als mittelschichtorientierte kulturelle Codes zu verstehen, mittels derer über Norm und Abweichung in der Schule geurteilt wird¹⁷.

Wie bereits gesagt, kann das Klassenzimmer die Schüler der Erfahrung aus erster Hand berauben. In gewissem Sinne kann auch die Aussonderung von Sonderschülern aus den Klassen der Regelschulen, ja das ganze gegliederte Schulwesen an sich, als ein Experiment verstanden werden, in dem bestimmte Störfaktoren (nämlich Schüler, die nicht einer vermeintlichen Norm entsprechen) ausgesondert werden. Das Abnormale wird vom statistischen Durchschnitt getrennt und beide damit der sozialen Erfahrung von Brüderlichkeit inmitten von Unterschieden beraubt. Das Schulsystem an sich stellt also eine Grenze sozialer Erfahrung dar. Die Erfahrung nämlich des Andersartigen und der damit erforderlichen Verständigung. Durch Gruppenzusammensetzungen, in denen man sich durch gegenseitige Differenzen und Herausforderungen bereichern lässt, könnten Menschen heranwachsen, die von einem sozialen Bewusstsein der Brüderlichkeit geprägt sind.

Denn „wo könnte man besser erfahren, was es heißt, verschieden und doch wichtig, in der Minderheit und doch nicht im Abseits, in der Mehrheit und doch nicht die Norm zu sein, als in einer kleinen Gemeinschaft, deren Lebensordnungen jeweilig und vorläufig sind, weil man durch sie hindurch wächst?“ (Hentig 1985, S.118).

¹⁶ Vgl. Weber 2006

¹⁷ Vgl. Cohen 1961

Schluss

Es wurde im Verlauf der Arbeit immer wieder deutlich, dass sich Erfahrung in prekären Situationen vollzieht, die ihrem Wesen nach krisenhaft sind. Offensichtlich enthält jede Erfahrung Hindernisse und Schwierigkeiten, die beschränkt werden wollen. Aber „*Hindernisse müssen in Mittel verwandelt werden*“ (Dewey 2004 S.150). Damit wird ein Gedanke wieder aufgegriffen, der in Kapitel 3.2 kurz aufleuchtete: Der Krise wohnt immer auch die Chance inne.

„Die Hindernisse, denen wir uns gegenübersehen, sind Anreize zu einer Veränderung, zu einer neuen Reaktion und deshalb Gelegenheiten des Fortschritts. Wenn eine Gunst, die uns die Umwelt gewährt, eine Drohung verbirgt, so ist ihre Ungunst ein potentiell Mittel zu bislang unbekannt Formen des Erfolgs“ (ebd., S. 152 f)

In der Krise liegt die Chance das Zukünftige zu gestalten. In der jeweiligen Gegenwart der Krise werden immer Hypothesen erstellt und erprobt, deren Auswirkung erst in der Zukunft sichtbar sein werden.

„Was sollte Erfahrung anderes sein, als eine Zukunft, die in der Gegenwart enthalten ist?“ (ebd. S. 152)

„Erfahrungen werden (...) primär in Verbindung mit Tätigkeiten gemacht, deren Bedeutung in ihren objektiven Konsequenzen liegt – ihren Auswirkungen auf künftige Erfahrungen.“ (ebd. S. 158)

Erfahrungen, die wir machen, haben ihre Bedeutung in dem was vor uns liegt, denn ihre Auswirkungen zeigen sich in der jeweiligen Zukunft. Die Art und Weise in der wir Entscheidungen treffen sind dabei nicht willkürlich. Wir sind nicht machtlos in den Lauf der Dinge eingebunden. Vielmehr haben wir Gestaltungsspielraum. Wir müssen im Moment der Desintegration eines Handlungsablaufs verschiedenste Hypothesen aufstellen um sie hernach zu erproben bzw. zu erleiden. Die jeweiligen Wege können dabei mehr oder weniger zielführend und durchdacht sein. Schlussfolgerungen können mehr oder weniger von Vernunft und reflektiver Intelligenz zeugen. Intelligenz die danach fragt, wie gegebene Umstände so wahrgenommen, verwendet und modifiziert werden können, dass die sich daraus ergebende Veränderung zum Wohl und zum Guten dient (vgl. ebd., S.158 ff.).

„In dem Grad, in dem er in den gegenwärtigen Vorgängen zukünftige Ergebnisse lesen kann, wird seine Wahl, seine Bevorzugung dieser oder jener Bedingung intelligent. Seine Neigung wird vernünftig. Er kann überlegt, absichtlich an der Lenkung des Ereignisablaufs teilhaben. Seine Voraussicht verschiedener Zukunftsentwicklungen, je nachdem welcher gegenwärtige Faktor bei der Gestaltung der Angelegenheiten vorherrscht, erlaubt ihm, intelligent statt blind und schicksalsergeben an den Konsequenzen, zu denen seine Reaktionen führen, teilzuhaben. Teilhaben muss er, wohl oder übel“ (ebd., S. 160).

Es darf also gehofft werden, dass im Wechselspiel mit der physischen und sozialen Umwelt (vgl. ebd. S.148) in intelligenter Weise diejenigen Reaktionen gewählt und diejenigen Wege beschränkt werden, die aufwachsenden jungen Menschen eine Umwelt bereiten, in denen sie wiederum ihrerseits möglichst positive Erfahrungen machen können. Dass also Bedingungen und damit Krisen geschaffen werden, deren Durchschreitung die Erfahrung von Gestaltungsfähigkeit, Wertschätzung, Wirksamkeit, Teilhabe und schließlich Zuversicht ermöglicht.

Literatur:

- Ansbacher H. und Ansbacher L. (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München: Reinhardt 1972
- Bauer, Joachim: Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe 2005
- Bandura, Albert: - o.N.: Bandura. o.J.<http://www.allpsych.unigiessen.de/dk/teach/PDF/bandura.6.pdf>, (26.2.07)
- Buber, Martin: Das Dialogische Prinzip. 4. Heidelberg: Lambert Schneider 1979
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986
- Cohen, Albert K.: Kriminelle Jugend. Zur Soziologie jugendlichen Bandenwesens. Hamburg: Rowohlt 1961
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz 2000
- Dewey, John: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Hrsg. von Martin Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004
- Dewey, John: The Reflex Arc Concept in Psychology. Psychological Review 3. 1896. Hier. dt. Übersetzung aus John Dewey: Philosophie und Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003
- Foucault, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969
- Gröner, Horst: Nicht zu glauben das bin ich? Psycho-Begriffe in Bildern. Reinhardt: München 1992
- Hentig, von, Hartmut: Die Menschen stärken, die Sache klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Bibliogr. erg. Ausg. Stuttgart: Reclam 2003
- Hüther, Gerald: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn den Menschen und die Welt verändern. 4. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987
- Mead G. H.: Vorschläge zu einer Theorie der philosophischen Disziplinen. In: Gesammelte Aufsätze. Band 1. Hrsg von Hans Joas. Frankfurt a. M. 1987a S.60
- Mead G. H.: Die Definition des Psychischen. In: Gesammelte Aufsätze. Band 1. Hrsg von Hand Joas. Frankfurt a. M. 1987b S.83-148
- Neubert, Stefan: Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des „experiance“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster, NY u.a.: Waxmann 1998
- Oevermann Ulrich: Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Hrsg. von Dieter Geulen. Stuttgart: Lucius & Lucius (=Der Mensch als soziales Wesen) 2004, S.155-181
- Weber, Max: Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. München: FinanzBuch-Verl. 2006 (=Bibliothek der Wirtschaftsklassiker)

MARKUS SCHREIB:

Dewey und das Spiel

- 1 Hinführung
- 2 Zur Methodik
- 3 Arbeit und Spiel bei John Dewey
- 4 Platons „Menon“
 - 4.1 Die Ausgangslage
 - 4.2 Was ist die Tugend?
 - 4.3 Erfahrung und Erkenntnis
 - 4.3.1 Darstellung des sokratischen Beweises des Satzes des Pythagoras
 - 4.3.2 Praktische Umsetzung dieses Beweises
- 5 Dewey und die sokratische Tradition
- 6 Literatur

1 Hinführung

Vor einigen Jahren, während meiner Praktikantentätigkeit an der Laborschule in Bielefeld, kam es zu folgender Situation: Ein Schüler der Eingangsstufe forderte mich auf mit ihm Mühle zu spielen. Da ich wusste, dass ich in diesem Spiel nicht sonderlich schlecht war, willigte ich ein. Im Verlauf aller Partien, die wir spielten, schaffte er es mit nie mehr als zehn Zügen den Sieg zu erlangen. Was aber danach geschah, erscheint mir heute viel bedeutender, als meine wiederholten Niederlagen. Denn es geschah nicht das, was ich¹⁸ erwartet hätte. Der Schüler triumphierte nicht, er tat nicht kund, dass er mich besiegt hatte. Auch später, als ich selbst unterrichtete, ließ er seine Überlegenheit in diesem Bereich nie hervor scheinen.

Warum ging es diesem Schüler nicht um das Siegen an sich? Hatte er in so jungen Jahren schon einen hohen Grad an Reflexivität über die eigentliche Absicht des Spiels erreicht? Und somit auch der Festigung von logischen Herangehensweisen und damit Heuristiken? War dieser so andere Umgang auf der Grundlage der anderen Herangehensweise an der Laborschule entstanden? Wenn ja, wo lagen die Grundlagen dafür? Bei John Dewey, dem Begründer der „laboratory school“ oder bei der Weiterentwicklung seines Gedankenguts durch Hartmut von Hentig?

Dieses beschäftigte mich lange Zeit danach noch und veranlasste mich letztendlich dieses Seminar zu besuchen, an dessen Ende nun dieser Aufsatz, als die Früchte unserer Diskurse, steht.

Ein paar kurze Worte zur Gliederung scheinen hier angebracht zu sein. Im ersten Schritt wird es darum gehen eine angemessene Erläuterung des Spiels nach John Dewey zu liefern. Dieses wird im zweiten Schritt, mit dem sokratischen Dialog „Menon“ in Verbindung zu bringen sein, um dann zuletzt zu überprüfen, inwieweit Dewey doch noch dem sokratischem

¹⁸ Und vermutlich geht es vielen Lesern auch so.

Gedankengut verhaftet bleibt. Der Aufsatz wird mit einer erneuten Betrachtung des anfänglichen Beispiels beendet werden.

2 Zur Methodik

Wie schon einleitend das Beispiel zeigt, ist dieser Aufsatz keine rein wissenschaftliche Arbeit. Der Leser wird im Verlauf des Leseprozess immer wieder praktische Beispiele und Erklärungen finden. Diese werden zumeist kursiv dargestellt, was hoffentlich den Lesefluss und die Zuordnung erleichtert.

Diese Maßnahme trägt insoweit der sehr allgemein verständlichen Pädagogik von John Dewey Rechnung. Viele der Begriffe die Dewey verwendet sind in unseren heutigen Sprachgebrauch eingegangen und dadurch nicht mehr trennscharf zu bestimmen. Diesem vorliegendem Problem sollen die Beispiele und Erklärungen entgegenwirken, neben dem, dass sie eine Theorie mit praktischen Implikationen verbinden.

Somit stellt dieser Aufsatz wie die anderen in diesem Band eine mögliche Brücke zwischen der so oft als realitätsfernen beklagten Theorie und reinen praktischen Anweisungen und Anleitungen dar.

3 Arbeit und Spiel bei John Dewey

Dewey führt im gleichnamigen Kapitel in seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ aus, Spiel und Arbeit müssten einen bestimmten Platz im Lehrplan der Schule haben, nicht weil sie eine zeitweilige Erleichterungen und angenehme Abwechslung schaffen, sondern aus intellektuellen und sozialen Gründen.¹⁹

Unter diesen intellektuellen und sozialen Gründen rekurriert Dewey auf den Begriff der „*techne*“ wie ihn schon Plato verwendete und der schon dem platonischem Denken zugrunde lag. In Deweys Worten bezeichnet dieser Begriff folgendes:

„ [...] dass nämlich der Erwerb des Wissens herauswächst aus Betätigungen die – ganz unabhängig von jeder Schulaufgabe – ihren Zweck in sich haben.“²⁰ „Plato gab seine Darstellung der Erkenntnis auf der Grundlage einer Analyse des Wissens der Schuster, Zimmerleute, Musiker usw., und brachte zum Ausdruck daß ihre Kunstfertigkeit (soweit sie nicht bloße Routine war) einen Zweck, die Beherrschung des Werkstoffes, die Fertigkeit im Gebrauch von Werkzeugen und einen bestimmten Gang der Arbeit umfaßt – all dies mussten sie kennen, wenn ihr Tun einen durchdachte Fertigkeit eine „Kunst“ sein sollte.“²¹

Wie aber entsteht nun die Auffassung, dass etwas Kunst sei? Ist die Beherrschung des Mühle Spiels auch schon eine Kunst an sich? In allen Gesellschaften scheint dies über implizite Setzungen geschehen zu sein, von dem, was richtig und erwünscht sei. Vor allem aber setzt der Begriff eine gewisse Kreativität voraus. In diesem Sinne, dass etwas zum Ausdruck gebracht wird, dass die bestehende Gesellschaft zu einem gewissen Teil selbst übersteigt, zum anderen aber etwas alt Bekanntes darstellt. Wer aber legt fest, was dieses Bekannte ist? Um einen antiken Begriff zu verwenden: wer setzt die Tugenden fest, und was ist die Tugend oder

¹⁹ vgl. S. 258.

²⁰ Dewey, Democracy and Education, S 259.

²¹ Dewey, Democracy and Education, S 259.

die Tugenden überhaupt?

Um diesen Fragekomplex zu beantworten folgt hier der Rückgriff auf Platons Dialog „Menon“.

4 Platons „Menon“

4.1 Die Ausgangslage

Im gleichnamigen sokratischem Dialog²² trifft Sokrates auf den Griechen Menon. Dieses geschieht auf der offenen Straße, wie es meist bezeichnend ist für die sokratischen Dialoge. Menon selbst ist ein wohlhabender Bürger der athenischen Polis²³ und somit gesättigt. Aber wie so oft treibt ihn eben diesem Bürger ein Problem um. Und zwar dieses ob die Tugend oder besser die Tugenden überhaupt lehrbar seien. Um nicht zuviel vorwegzunehmen, muss man anmerken, dass er nicht mit einem leeren Blatt zu Sokrates kommt, sondern zuvor schon bei anderen Philosophen gehört und diskutiert hat was den nun die Tugend sei. Wie es unschwer zu erahnen ist, werden diese anscheinenden Gewissheiten von Sokrates auf eine harte Probe gestellt, der sie im Endeffekt nicht standhalten können. Wie aber verläuft die Argumentation des Sokrates - nicht umsonst war er als meisterhafter Rhetoriker bekannt - in dieser Angelegenheit? Dieses soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

4.2 Was ist die Tugend?

Mit diesem dringenden Klärungsbedürfnis trifft Menon mit Sokrates zusammen. Menon stellt folgende Frage:

„Kannst du mir wohl sagen, Sokrates, ob die Tugend gelehrt werden kann? Oder ob nicht gelehrt, sondern geübt? Oder ob weder angeübt noch angelehrt werden kann, sondern von Natur den Menschen einwohnt oder auf irgendeine andere Art?“²⁴

Das Vorgehen des Menon, auf diese forsche Art eine Klärung der nicht so leicht zu beantwortenden Frage zu verlangen, geht in der Folge darüber das Sokrates Menon mit Hilfe eines rhetorischen Tricks dazu bringt eine eigene Definition zu versuchen. Hier zeigt sich die Spitzfindigkeit des sokratischen Vorgehens, denn dieser merkt, dass Menon von einem sophistischem Gedankengut „infiziert“ ist, nämlich von den Theoremen eines gewissen Gorgias.

Gorgias selbst war ein Philosoph und ganz im Sinne der antiken Bedeutung des Wortes, ein Wanderprediger. Sprich, er verdiente sich über die Ratschläge die er gab, sein Auskommen und somit auch sein Überleben.²⁵ Diese so offensichtliche Instrumentalisierung der schönen Kunst der Philosophie, des im klassischen Sinne miteinander Redens, gewann somit einen instrumentell materiellen Charakter, der Sokrates und den anderen athenischen Philosophen

²² Da Sokrates seine Dialoge nie zu Papier, oder besser gesagt Papyrus, brachte übernahm sein „Lehrling“ Platon diese wichtige Aufgabe. Ansonsten wäre uns sehr wenig von Sokrates erhalten geblieben. Die Frage inwieweit die sokratischen Dialoge damit aber auch eine Zuschreibung und Zudichtung von Platons theoretischem Hintergrund bedeuten ist letztlich nicht geklärt. Trotz allem bleibe ich bei der Bezeichnung des sokratischen Dialogs um nicht zu viel zu verwirren.

²³ Die Polis als Gesellschaft der gleichen unter gleichen dürfte vielen hier geläufig sein. Auch dass sich die moderne Pädagogik, vor allem der Zweig der Reformpädagogik darauf beruft. Hier aber scheint es mir zu Teilen so, als wolle diese die rosarote Brille nicht abnehmen. Denn hinter dieser Polis steht als Motor des Ganzen zweifelsohne eine Sklavengesellschaft. Oder um es strukturell auszudrücken ein Zwei-Klassen- System der Herrschenden und der Beherrschten.

²⁴ Platon, Menon, 70a, S.10.

²⁵ Dass sein Auskommen, offensichtlich nicht sehr gering gewesen sein kann, beweist folgender Absatz: „Als Redner genoß G. einen exzellenten Ruf und soll zu großem Reichtum gekommen sein, angeblich ließ er sich in Delphi eine goldene Bildsäule setzen.“ (Großes Werklexikon der Philosophie, S. 583f.)

so gar nicht zusprach. Immer wieder finden sich deswegen in Platons Schriften flammende Reden gegen die Sophisten.²⁶ Und genau dieses bleibt auch dem „leichtsinnigen“ Menon nicht erspart.

Aber zuerst einmal folgt Menons Antwort, in der er seine Definition der Tugend entwirft, in aller Ausführlichkeit:

„[...] Zuerst, wenn du willst, die Tugend des Mannes: so ist es leicht zu sagen, daß dieses des Mannes Tugend ist, daß er vermöge, die Angelegenheiten des Staates zu verwalten und in seiner Verwaltung seinen Freunden wohlzutun und seinen Feinden weh, sich selbst aber zu hüten, daß ihm nichts dergleichen begegne. Willst du die Tugend des Weibes, so ist auch nicht schwer zu beschreiben, daß sie das Hauswesen gut verwalten muß, alles im Hause gut im Stande haltend und dem Manne gehorchend. Eine andere wiederum ist die Tugend eines Kindes, sowohl eines Knaben als eines Mädchens, und eines Alten, sei er ein Freier wenn du willst, oder ein Knecht. Und so gibt es noch gar viele andere Tugenden, so daß man nicht in Verlegenheit sein kann, von der Tugend zu sagen, was sie ist. Denn nach jeder Handlungsweise und jedem Alter hat für jedes Geschäft jeder von uns seine Tugend, und ebenso auch, Sokrates, glaube ich, seine Schlechtigkeit.“²⁷

Wie man hier sehr schön sieht, unterscheidet Menon mehrere Tugenden, die er fast individuell auf jede Rollenausprägung der damaligen Zeit zuschneiden kann. Was man hier aber auch sieht, ist die klare Hierarchie der „Wichtigkeiten“: Zuerst, an oberster Stelle, steht der Mann, dann die Frau, oder um in Duktus des Menon zu bleiben, das Weib. Deren Aufgabe ist es, dem Mann zu dienen. Und in der Folge erwähnt er nur unterschiedliche Rollenzuweisungen, wobei bezeichnend ist, dass er vom Sklaven erst zu guter letzt und in einer fast jovialen großzügigen Art redet, indem er ihn den Zusammenhang mit dem Alten stellt.

Scheint aber Menon am Anfang seiner Argumentation noch sicher zu sein, so merkt man gegen Ende hin, dass er nur noch aufzählt. Höchstwahrscheinlich weil er unbewusst merkt, dass er so nicht weiter kommt. Schauen wir uns doch mal die Tugenden des Mannes an:

„[...]daß er vermöge die Angelegenheiten des Staates zu verwalten, und in seiner Verwaltung seinen Freunden wohlzutun und seinen Feinden weh, sich selbst aber zu hüten, daß ihm nichts dergleichen begegne.“²⁸

Nun bleibt uns, wie dem geneigten Leser schon aufgefallen ist, Menon die Antwort schuldig wer denn des Mannes Freunde seien und wer seine Feinde und wie man sich selbst dafür hüten kann, nicht Spielball der Mächte zu werden. Das bleibt auch im Folgenden so. Zusammenfassend kann man sagen, dass Menon schon mit dieser kurzen Argumentation sein Nicht-Wissen kundgetan hat, dieses aber nicht zugeben kann.

In der Folge bringt Sokrates Menon immer weiter in Widersprüche,²⁹ indem er dessen Argumentation Stück für Stück hinterfragt.³⁰ Man könnte meinen, Sokrates meint es nicht ernst mit Menon. Dieses ist aber nicht gegeben, so versuchen beide im Dialog immer wieder zu ergründen, ob es nicht doch die eine Tugend geben könne. Dieses soweit schon mal

²⁶ Inwieweit hier selbst eine Befürchtung des Entzugs der Glaubwürdigkeit und damit auch des materiellen Verlust bei Sokrates und den anderen athensischen Philosophen angerissen ist kann hier leider nicht geklärt werden.

²⁷ Platon, Menon, 71e- 72a, S.11.

²⁸ Platon, Menon, 73a, S.11.

²⁹ Die sokratische Kunst der Aporie (apo- reia).

³⁰ Für Interessierte. Dieses darzustellen wäre eine eigene Arbeit und würde uns vom eigentlichen Thema dieses Aufsatzes abbringen.

vorweggenommen; am Ende dieses Dialogs steht keine Lösung des Problems, ob es die Tugend überhaupt gäbe. Erst in späteren sokratischen Dialogen wird das Problem wieder aufgegriffen³¹

Es kommt aber in dieser Erörterung der Tugend zu folgenden Gedanken:

„Daß nämlich ein Mensch unmöglich suchen kann, weder was er weiß, noch was er nicht weiß. Nämlich weder was er weiß, kann er suchen, denn er weiß es ja, und es bedarf dafür keines Suchens weiter; noch was er nicht weiß, denn er weiß ja dann auch nicht, was er suchen soll.“³²

Damit wären wir mittendrin, in dem was John Dewey später als den Komplex der Erfahrung und Erkenntnis beschreiben wird. Denn wie macht der Mensch Erfahrungen und wie entsteht daraus Erkenntnis?

4.3 Erfahrung und Erkenntnis

Folgen wir nochmal den Gedankengängen der beiden Bürger Athens. Theoretisch und auch leicht kryptisch gesprochen geht Sokrates davon aus, dass alles lernen und suchen ein Erinnern ist. Denn laut Sokrates existiert die Seele schon immer und auch außerhalb des Menschen. Somit hat diese Vorerfahrungen gemacht, die nun mithilfe der Maieutik „geweckt“ werden können. Interessant wird es weil Dewey dieser Zweiteilung des Menschen in eine physisches und psychisches Wesen widerspricht, dazu aber im Anschluss mehr.

Wie aber kann man sich dieses Erinnern nun genau vorstellen? Dafür gibt Sokrates ein anschauliches Beispiel, indem er den Sklaven des Menon den Satz des Pythagoras „lehrt“³³. Dieses wird hier zur besseren Verständlichkeit mit integrierten Graphiken der einzelnen Schritte dargestellt, so dass sich der geneigte Leser nicht nur auf seine Vorstellungskraft verlassen muss und somit seine Aufmerksamkeit auf die rhetorischen Gewandtheiten des Sokrates legen kann.

4.3.1 Darstellung des sokratischen Beweises des Satzes des Pythagoras

Der erste Schritt:³⁴ Dieser stellt sich in Sokrates folgender Frage und den Antworten des Knaben darauf: *„Sage mir also, Knabe, weißt du wohl, dass ein Viereck eine solche Figur ist?“* Woraufhin der Knabe mit *„Das weiß ich“* antwortet. Somit führt Sokrates seine Argumentation fort, indem er fragt: *„Gibt es also ein Viereck, welches alle diese Seiten, deren vier sind, gleich hat? Woraufhin wieder der Knabe mit einer Gewissheit antwortet „Allerdings“.* So fährt Sokrates weiter, indem er folgendes in Frage stellt: *„Hat es nicht auch diese beiden, welche durch die Mitte hindurchgehen, gleich?“* Das klare *„ja“* des Gegenübers lasst Sokrates weiter fragen: *„Ein solcher Raum nun kann doch größer oder kleiner sein“*

Der Knabe stimmt wiederum zu, Sokrates lässt ihn rechnen, indem er folgendes fragt: *„Wenn nun diese Seite zwei Fuß hätte und diese auch zwei; wie viel Fuß enthielte das Ganze?“* Woraufhin der Knabe korrekt mit *„Vier, o Sokrates“* antwortet. Nun wäre Sokrates nicht der Aoretiker, wenn er den Knaben nicht in eine Widerspruch bringen würde, der folgendermaßen aussieht:

³¹ Vor allem in den Dialogen Lysis, Charmides und Gorgias.

³² Platon, Menon, 80e, S.21.

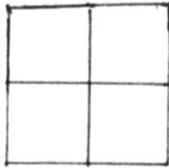
³³ Aus der Nase zieht passt wohl eher in diesem Zusammenhang.

³⁴ Platon, Menon, 82c- 83a, S.22f.

„Kann es nun nicht einen anderen Raum geben, der das doppelte von diesem wäre, sonst aber ein ebensolcher, in dem alle Seiten gleich sind, wie in diesem?“

„Wieviel Fuß muß er enthalten?“ und die Zuspitzung oder besser gesagt die Aufgabe ist nun: „Gut! Nun versuche auch, mir zu sagen, wie groß jede Seite in diesem Viereck sein wird. Nämlich die des ersten ist von zwei Fuß; die aber jenes doppelten?“

Und hiermit sind wir beim Ausgangsproblem, das Sokrates ihm stellt. Aber bevor wir weitergehen, halten wir mal graphisch fest was wir bis hierhin nachvollziehen können.

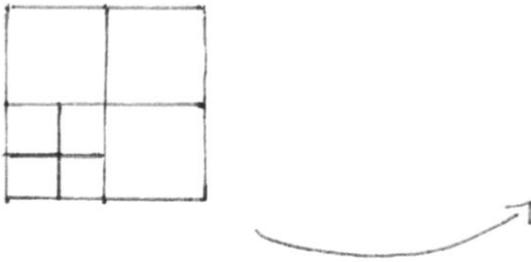


Der zweite Schritt.³⁵ Sokrates stellt wieder eine Frage:

„Du aber sage mir, aus der doppelten Seite, sagst du, entsteht das doppelte Viereck? Ich meine aber ein solches, nicht etwa eins, das hier lang ist, dort aber kurz; sondern es soll nach allen Seiten gleich sein, wie dieses hier, aber das zweifache von diesem, also achtfüßig.“

Nun zwingt Sokrates den Knaben zum Zuschauen. Und zeichnet von jeder geviertelten Länge, diese jeweils noch zweimal an das bestehende Viereck dran. Mit der Frage wenn dieses nun das zweifache wäre so müsste man noch mal zwei dranzeichen um das vierfache zu bekommen. So macht es auch Sokrates, und stellt dann die Frage: *„Sind nun nicht in ihm diese vier, deren jedes diesem Vierfüßigen gleich ist?“* Der Knabe antwortet wiederum mit „Ja“. So fragt dann Sokrates: *„Wie groß ist es also? Nicht viermal so groß?“* Worauf der Knabe wiederum, ohne sich seines Fehlers bewusst zu werden antwortet *„Nicht anders“*. Die darauf folgende Nachfrage Sokrates, ob das zweifache so groß wie das vierfache sei entzaubert ihn nun. Denn es kommt das *„Nein, beim Zeus.“* Die Nachfrage Sokrates was es denn nun sei, bringt den Knaben dazu *„Das Vierfache“* zu sagen, was Sokrates noch einmal folgendermaßen zusammenfasst: *„Aus der zweifachen Seite also entsteht uns nicht das zwiefache, sondern das vierfache Viereck?“* Halten wir inne und veranschaulichen uns was wir bis hier erinnert haben.

³⁵ Platon, Menon, 83- 83c, S.24.



Der dritte Schritt:³⁶

Im weiteren bringt Sokrates den Knaben immer weiter, indem er ihm nahe legt: „*Schön! Denn immer nur, was du denkst, musst du antworten. Und sage mir, hatte nicht diese zwei Fuß, diese aber vier?*“ Worauf der Knabe mit „Ja“ antwortet. Die Rückfrage Sokrates, in diesem Sinne dass das achtfüßige Viereck größer sein muss als das zweifüßige und kleiner als die vierfüßige in Bezug auf die Seiten, antwortet er wiederum mit „Das muss sie.“ Die Nachfrage des Sokrates „So versuche denn zu sagen, wie groß du meinst, dass sie sei?“ beantwortet der Knabe mit „Dreifüßig“. Sokrates nimmt dieses an und demonstriert nun wie das dreifüßige Viereck aussehen muss. Auf die Rückfragen wie viel Fuß das gesamte Viereck nun habe kommt die Antwort „Neun.“ Soweit, stellen wir das Ganze wieder graphisch dar sieht die Zeichnung, die Sokrates entwirft folgendermaßen aus:



Auf den Hinweis, dass man aber das achtfüßige Viereck suche, reagiert der Knabe mit einem verzweifeltem „*Aber beim Zeus, Sokrates, ich weiß es nicht.*“

³⁶ Platon, Menon, 83c – 84a, S.24.

Der letzte Schritt:³⁷

Oder auch das Finden der Lösung. Sokrates schiebt zuerst eine Zwischenunterhaltung mit Menon ein, indem es um die Kraft des Erinnerns geht. Die Kunst des Knaben bestand darin dreist vorzugeben er wäre ein Wissender, also sich selbst in dem Glauben zu wiegen, zu wissen was Sokrates von ihm verlangt. Sobald er aber nun in Verlegenheit gerät, glaubt er sich seines Wissens nicht mehr sicher zu sein und somit weiß er es auch nicht mehr und tut dieses kund. Dieses „zum Erstarren bringen, wie einen Zitterrochen“ wie es Sokrates ausdrückt, scheint die einzig nützliche Methode zu sein, um den Knaben etwas erinnern zu lassen. Denn, so Sokrates nun sei sein Nichtwissen ihm bewusst geworden und dieses wolle er nun abstellen.

Nun fährt Sokrates fort, mit dem Hinweis das er den Knaben „immer nur frage und niemals lehre“. Gewendet an den Knaben rekapituliert er.

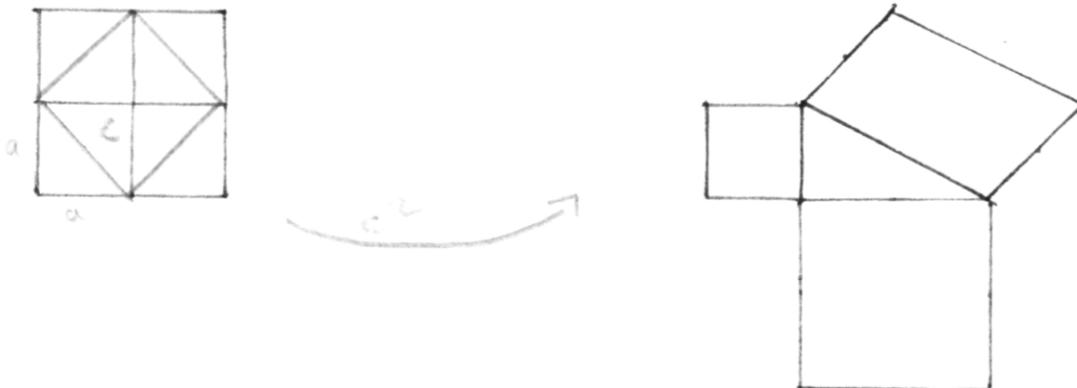
„Sage mir du, ist dies nicht unser vierfüßiges Viereck, verstehst du?“

„Können wir nicht hier noch ein gleiches daran setzen?“

„Und auch dies dritte, das jedem von den beiden gleich ist?“

„Können wir nun nicht auch das noch hier in der Ecke ausfüllen?“

Auf alle diese Anfragen antwortet der Knabe mit „Ja“ um dann zu rekapitulieren das wenn man ein viertes daran setzt das vierfache von einem Viereck das Ganze wäre. Die weiteren Schritte werden nun zusammenfassend in einer Graphik veranschaulicht:



Sokrates führt am Ende des dialogischen Beweises die Diagonale als Begriff ein. „Diese nun nennen die Gelehrten die Diagonale; so dass, wenn diese die Diagonale heißt, alsdann aus der Diagonale, wie du behauptest, das zweifache Viereck entsteht.“ Der Knabe antwortet

³⁷ Platon, Menon, 84a – 85c, S.25f.

hierauf zu Letzt mit einem „*Allerdings, Sokrates.*“

4.3.2 *Praktische Umsetzung dieses Beweises*

Hiermit folgt das eigentliche Kernstück des Beweises, den Sokrates mit dem Knaben führt. Folgt man den Pfaden des Sokrates, so gibt es kein Lernen, sondern nur ein Erinnern. Folglich wäre die Person, die das Wissen im Hinterkopf hat und somit den Maieuten in der jeweils gearteten Position spielt, keine Lehrperson, also auch keine Person, die in einen wie auch immer gearteten institutionellen Machtzusammenhang steht. Wenn sie im selbigen steht, so wäre die Rückfolgerung vonnöten, dass sie darum weiß und diesen nicht mit in die Situation bringt. Wie man hier sieht, bedarf das Vorgehen des Sokrates, sofern man es heute nutzen will, einer ernsthaften Reflexion über die gesellschaftlichen Produktionsbedingungen und die herrschenden Zuschreibung an Personen im Verkehr.

Sofern dieser erste Schritt vollbracht wäre, scheint eine Möglichkeit zu bestehen, den noch unwissenden Menschen in diese Aporie zu begleiten und unterstützend zu fordern und fördern, damit er den Ausgang aus eben dieser erreicht. Dies geschieht immer mit dem Ziel des Zuwachs von Wissen. Wobei hier angemerkt werden muss, dass das Wissen um den Satz des Pythagoras in der Antike kein totes Wissen war, wie es aufgrund manch seltsamer Entfremdung des modernen Menschen von der Natur angenommen werden könnte. Der Geometer, aus dem erst später die Bezeichnung der Geometrie als eine exakte Wissenschaft entsteht, war umschrieben als ein Weltvermesser. Und damit kam ihm eine immanent praktische Aufgabe zu.

Somit ist auch schon der Rahmen vorgegeben, in welchen ich den Satz des Pythagoras als sinnvoll zu erlangen empfinden würde, nämlich in eben solchen alltäglichen und zutiefst praktischen Situationen. Wobei hierbei aber gleichzeitig auch die Frage aufgeworfen werden kann und darf, ob eine nicht geleitete Erfahrung und damit auch letztendlich eine Erkenntnis überhaupt möglich ist.

Aus meiner Sicht muss ich diesem selbst edukativen Potenzial widersprechen. Wie wir selbst im Dialog zwischen Sokrates und dem Knaben sehen, gibt es eine klare Falllinie zwischen „Meister“ und „Adepten“ wobei, wie schon gesagt, diese Falllinie im Laufe des Dialogs immer kleiner wird, bis der Adept kein Adept mehr ist, sondern quasi die Rolle des zweiten Meisters inne hat. Kurz und einfach, eine Gleichwertigkeit der Rollen kann es in solchen Situationen zumindest zu Beginn nicht geben. Sie kann sich aber sukzessive entwickeln. Im Idealfall kann sogar darüber hinaus eine Überhöhung des vormaligen Adepten entstehen. Dieses sei hier aber nur angedacht.³⁸

Nun aber zurück zur praktischen Umsetzbarkeit. Diese will ich anhand zweier exemplarischer Möglichkeiten veranschaulichen.

1. *Möglichkeit:*

Diese bestünde darin einen lebensweltlichen Ansatz zu verwirklichen. Vielen der Leser wird das Grundproblem bekannt sein: Wie bekomme ich beim Bau eines Gebäudes - gedacht sei hier an ein Baumhaus, eine Strohütte oder ähnliche einfache Bauformen - eine rechteckige Grundform des Gebäudes hin. Genau dieses könnte man, ihm Sinne eines forschend-entdeckenden Lernens zum Gegenstand machen. Sprich ohne den Satz des Pythagoras genauer zu erklären, bzw. überhaupt zu erwähnen, könnte man die offene Aufgabe des Baus eines

³⁸ Die Behandlung dieser Thematik würde zu sehr von Sokrates weggehen.

Hauses stellen. Wahlweise könnte man die Aufgabe auch nach einer Einheit/Einführung über die Beschaffenheit und die wichtigsten Eigenschaften eines Hauses frei stellen.

Im projektmäßigen Vorgehen würde dann wohl die Herausarbeitung von Vorschlägen zur Realisierung folgen. Im Idealfall bilden sich hier unterschiedliche Gruppen heraus. Wenn nötig kann man hier das Brainstorming anleiten.

Sodann würde es zur konkreten praktischen Phase übergehen, in der die Aufgabe eine Art des trials and errors erreichen würde. Die abschließende Würdigung der Bauten würde ich nicht auf einer „gut oder schlecht – Basis“ vornehmen. Sondern auf einem Test der Haltbarkeit und Bequemlichkeit. Dieses große Vorgehen eignet sich aber wohl nur für Schüler/innen, die die nötige Durchhaltekraft und die Muße mitbringen dieses über einen längeren Zeitraum durchzuhalten. Auch wenn dieser Bereich sehr stark vom jeweiligen pädagogischen Geschick der professionellen Kraft abhängt.

Inwieweit der Satz des Pythagoras überhaupt in der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen erfahrbar gemacht werden kann, stellt sich hier auch als Frage. Sicher muss man davon ausgehen, dass es keine allgemeingültigen Aussagen dazu geben kann. Es kommt wie so oft auf den Einzelnen und dessen Interessen an. Diese in Erfahrung zu bringen und wenn möglich zu wecken, das ist die große Kunst unserer Professionalität. Es bleibt aber immer zu sehen, dass nicht jeder den Satz in seiner Ganzheit verstehen wird und beileibe auch nicht verstehen muss. Um es deutlich auf den Punkt zu bringen: Man kann in der heutigen Welt sehr wohl ohne das Wissen um die Berechnung des Satzes des Pythagoras bestehen. Was man aber leisten kann mit der Weckung des Interesses für dieses Thema, ist eine Wahrnehmung der Selbstverantwortung und des demokratischen Mitbestimmens, denn diese gehen in vielen Prozessen unseres Arbeitsfeldes immer wieder unter. Leider, denn mir scheint sie das „summum bonum“ zu sein.

5 Dewey und die sokratische Tradition

Nach all diesem könnte man vermuten, dass Dewey nicht viel mit den philosophischen Systemen des Sokrates und seines Schülers Platon anfangen kann. Gerade eben weil diese eine sehr lehrhafte Form haben. Und auch weil das konkrete Problem der Zweiteilung des Menschen in Seele und Leib gegeben ist. Das ja gerade in der Denkposition der Pragmatisten, zu der man Dewey zählen muss, abgelehnt wird.

Um zu zeigen, dass das nicht so ist und dass Dewey eine hohe Meinung von den alten Griechen hat, finden sich Ausführungen in Deweys Werk „Erfahrung und Natur“, in denen er den Erfahrungsbegriff der Griechen definiert. Als Vorrat an praktischer Weisheit kommt er diesen vor. Sinnesempfindungen und Wahrnehmungen bilden den Anlass oder das Material das mithilfe von Erinnerung geweckt werden kann. Sprich, aus der Menge der Fälle muss sich ein Faktor herausfinden, der dann im Handeln verfügbar wird.

Also ist Erfahrung gleich der Kunst im antiken Verständnis und bedarf immer einer Wechselwirkung. Aber die Erfahrung und somit auch die Kunst entstehen nur aus der Not, dem Mangel und eben der Unvollständigkeit des Einzelnen. Deswegen besitzt sie in der Antike gegenüber der Natur einen weitaus geringeren Stellenwert.³⁹

In der Moderne geht aber diese Position gestärkt aus dem Gegensatz zwischen Kunst und Wissenschaft hervor, da die metaphysischen Orientierungen spätestens mit dem Einbruch des

³⁹ Vgl. Dewey, Erfahrung und Natur, S.334

Nihilismus (v.a. Nietzsche) obsolet werden. Kunst und damit auch Erkenntnis so Dewey ist ein Tun, das natürliche Energien manipuliert und in eine bestimmte Ordnung bringt. Damit gilt aber auch, wenn die Moderne recht hat, dass alle Unterscheidungen aufgelöst werden sollten. Also das die künstliche Trennung zwischen Theorie und Praxis aufgehoben wird. Und nur noch eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Formen der Praxis ermöglicht wird. Damit ist eine Umordnung der Wertigkeiten verbunden. Was einst der Wissenschaft zustand wird nun der Kunst zustehen. Also die vollendete Kulmination der Natur. Während die Wissenschaft wieder zur Dienerin der Natur wird.

Um das hier noch einmal ganz deutlich auf den Punkt zu bringen: Jede Tätigkeit, die Prozess und Produkt zugleich ist und nicht abwechselnd, ist Mittel und Folge, Instrumentalität und Finalität und damit eben, Kunst.⁴⁰ Somit überträgt Dewey die sokratische Theorie in sein Gedankengebäude, das etliche Jahrhunderte später einer Neuordnung unterworfen ist. Die Orientierung am Existenziellen und nicht am Übersinnlichen verlangt eben genau diese Umstellung.

Mit Deweys Begriff der Kunst und damit auch der Erkenntnis, denn diesen Dualismus löst er nicht auf, sondern übernimmt ihn, steht auch ganz klar der Einzelne im Vordergrund. Die These nach Dewey würde wohl lauten, dass ein jeder dazu fähig ist Kunst zu schaffen und dieses auch jeden Tag vornimmt. Dies geschieht, indem er sich neues Wissen anzueignen versucht, verborgene Inhalte die er einmal kannte weckt, und seine Erfahrung somit Tag für Tag neu konstruiert.

Wir sehen also, dass Dewey nicht weit von den Theorien der Antike entfernt ist und auch wir es auch nicht sind wenn wir diese Begrifflichkeiten in aller Selbstverständlichkeit im täglichen und tätigen Leben verwenden. Im Bezug auf das Eingangsbeispiel bleibt hiermit letztendlich zu fragen ob der Junge noch eine Kunst ausübt oder nicht. Die Antwort darauf lautet aus meiner Sicht: ja. Aus folgender Sicht kann man dieses nicht verneinen:

Der Aufbau eines Bretts ist zwar immer der selbe, aber die x-mal unterschiedlichen Versionen eines Spiels kann kein Mensch vorausahnen, daher bedarf es in der konkreten Spielsituationen, einer gewissen Flexibilität, die zu gewissen Teilen als Kunst angesehen werden kann. Auch wenn es eine Kunst ist, die nichts Neues schafft. Dieses aber, hat Dewey wohl wissend nicht angesprochen in seinen Ausführungen.

6. Literatur:

Dewey, John, Erfahrung und Natur, Frankfurt 1995.

Dewey, John, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik , Weinheim 2007, 3.Aufl.

Platon, Sämtliche Werke 2, Hamburg 1957.

Volpi, Werklexikon der Philosophie, 2 Bände, Stuttgart 2004.

⁴⁰ vgl. Dewey, Erfahrung und Natur, S. 338f.

ALEXANDRA SMOLAREK:

John Dewey und der "Lehrstoff" – oder: Was heißt hier eigentlich Stoff?

- 1 Einleitung
- 2 Der Erfahrungsbegriff nach John Dewey
 - 2.1 Das Wesen der Erfahrung
 - 2.2 Erfahrung und Denken
 - 2.3 Erfahrung und Erziehung
- 3 Was heißt hier eigentlich Stoff?
 - 3.1 Das Wesen des (Lehr-)Stoffes
 - 3.2 Das Verhältnis von (Lehr-)Stoff – Erfahrung – Schüler – Lehrer
 - 3.3 (Lehr-)Stoff und Methode
- 4 Dewey im Unterricht? Ein Vergleich von zwei Unterrichtsbeispielen
- 5 Abschließendes Resümee
- 6 Literatur
- 7 Anhang: Unterrichtstranskriptionen

1. Einleitung

Der folgende Aufsatz beschäftigt sich mit der Frage: „Was heißt hier eigentlich Stoff?“. Um zu klären, was John Dewey unter (Lehr-) Stoff versteht und wie man diesen im Unterricht behandeln sollte, ist der Ausgangspunkt aller Überlegungen die Erfahrung, der Dewey eine große Beachtung und Bedeutung schenkt. Deswegen beginnt die Ausarbeitung mit der Beschreibung, was Erfahrung bedeutet und in welchem Zusammenhang sie mit dem Denken und der Erziehung bzw. Pädagogik steht.

Weiterhin wird dargelegt, was Dewey unter Lehrstoff versteht und wie dieser mit Erfahrung verknüpft ist. Dabei wird das Verhältnis von „Stoff – Erfahrung – Lehrer – Schüler“ versucht zu klären, auf welchem sich seine Beschreibung vom „guten Unterricht“ gründet. Anschließend werden Sequenzen von zwei Unterrichtsbeispielen im Hinblick auf Deweys Pädagogik analysiert und verglichen. Dabei sollen folgende Fragen geklärt werden: Welcher „Art von Problem“ werden die Schüler in der jeweiligen Situation ausgesetzt? Inwieweit entsprechen die Lernsituationen dem Verständnis Deweys nach einem erfahrungsbezogenen Lernen? In welchem Verhältnis stehen dabei der (Lehr-)Stoff – die Schüler – der Lehrer? Im Abschluss folgt eine Reflexion Deweys Gedanken und dem Einsatz dieser im Unterricht.

2. Der Erfahrungsbegriff nach John Dewey

2.1 Das Wesen der Erfahrung

Die Erfahrung hat nach Dewey ein passives und aktives Element, wobei beide miteinander verbunden sind (vgl. Dewey 2000, S. 186).

„Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück“ (Dewey 2000, S. 186).

Eine Betätigung bzw. eine Handlung alleine reichen jedoch nicht aus, um Erfahrung zu machen, denn Erfahrung bedeutet immer auch, eine Veränderung zu bewirken (vgl. Dewey 2000, S. 186). Wir machen Erfahrung, d.h. wir lernen etwas, wenn unsere Handlung in Beziehung zu ihren Folgen gebracht wird, und wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns Veränderung bewirkt, denn erst dann gewinnt sie Sinn und Bedeutung. Abgetrennt von ihren Folgen bleibt die Veränderung bedeutungslos. Wenn ein Kind z.B. in eine Flamme greift, macht seine Bewegung noch keine Erfahrung aus. Erst wenn das Kind die Bewegung mit dem Schmerz, der Folge seines Handelns, verbindet, geschieht eine Veränderung und es macht die Erfahrung, d.h. es lernt, dass in die Flammen greifen bedeutet, sich zu verbrennen (ebd., S. 187).

„Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen“ (Dewey 2000, S. 187).

Somit versteht Dewey unter Erziehung zunächst ein Handeln und ein Erleiden, nicht Erkenntnis. Inwieweit eine Erfahrung uns hilft, die Dinge der Welt besser zu verstehen – Erkenntnis zu erlangen – hängt davon ab, inwieweit wir Beziehungen und Zusammenhänge zwischen diesen herstellen und erkennen können.

Die Verbindung von Handeln und Erleiden der Folgen, die zur Entwicklung von Bedeutung führt, darf nicht voneinander gelöst werden. Denn wenn körperliche Betätigungen als was vom Geist Getrenntes betrachtet werden, hat dies zur Folge, dass man denkt, der Körper müsse bekämpft werden, da er den Geist von wichtigen Aufgaben ablenke (vgl. Dewey 2000, S. 188). So kommt es, dass *„Kinder, die stark zu körperlicher Aktivität neigen, [...] rastlos und unbeherrscht [werden]; die ruhigeren (...) verbrauchen alles, was sie an Kraft besitzen, zur Unterdrückung ihrer Betätigungstribe und –neigungen, anstatt sie zu positiver Arbeit, schöpferischem Planen und Ausführen zu verwerten, und werden so nicht zur Verantwortlichkeit für einen sinnvollen und schönen Gebrauch der körperlichen Kräfte erzogen (...)“* (Dewey 2000, S. 189).

Auch in der Schule ist Bewegung unumgänglich, wie z.B. beim Lesen und Schreiben. Die Sinne (Auge, Ohr, etc.) werden als Pforten und Zugangsweisen der Erkenntnis betrachtet, durch die Wissen der äußeren Welt in den Geist hineingeführt wird (vgl. Dewey 2000, S. 190). Wenn jedoch eine Tätigkeit von ihrem Zweck abgelöst wird, und die Schüler z.B. ihre Augen benutzen sollen, um bloße Worte beim Lesen wiederzugeben, so führt dies lediglich zur Übung isolierter Sinnesorgane und Muskeln, *„denn [...] 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 2000, S. 191).

Der Geist kann Dinge nicht unabhängig voneinander erfassen und Begriffe ohne Zusammenhänge bilden. Wir lernen beispielsweise einen Stuhl und seinen Begriff nicht deshalb kennen, weil wir um seine einzelnen Eigenschaften wissen, sondern weil wir seine Eigenschaften zu seinem Zweck in Beziehung setzen, der ihn zu einem Stuhl und nicht einem Tisch macht. *„In jeder Wahrnehmung wird zugleich geurteilt; sonst handelt es sich lediglich um einen Sinnesreiz oder um die Wiedererweckung der Ergebnisse eines früher gefällten Urteils [...] (Dewey 2000, S. 192).*

Um zu erkennen, in welcher Beziehung Ursache und Wirkung, Handlung und Erfolg zueinander stehen und so Ereignisse voraussehen zu können und zu wissen, worauf das Ergebnis beruht, müssen wir die Einzelheiten und Vorbedingungen kennen und sie in Beziehung zueinander setzen. *„Soweit das Handeln lediglich auf den Ergebnissen früheren Probierens beruht, ist es von den Umständen abhängig; ändern sie sich, so bewirkt die Handlung vielleicht nicht mehr das, was sie früher bewirkte, und was wir erwarten“ (ebd., S. 194).*

Manchmal handeln wir auch nach Routine oder folgen unseren Einfällen des Augenblicks. So entstehen Erfahrungen „auf gut Glück“. Wir sehen zwar, dass unser Tun zum Ergebnis führt, aber wir sehen nicht in welcher Weise unser Handeln und Erleiden verbunden sind und welche Einzelbeziehungen erforderlich sind, um ans Ziel zu gelangen. *„Bei beiden Verhaltensweisen weigert sich der Handelnde Verantwortung für die zukünftigen Folgen seines gegenwärtigen Handelns anzuerkennen. Wer denkend oder verständig handelt, übernimmt diese Verantwortung“ (ebd., S. 196).*

2.2 Erfahrung und Denken

Dem Denken wird oft höhere Fähigkeit zugesprochen als der Erfahrung. Die Methode des verständigen Erfahrens besteht jedoch im Denken, denn der Anfangszustand jedes Denkens ist Erfahrung (vgl. Dewey 2000, S. 204). Denken und Erfahrung dürfen nicht als etwas Getrenntes gesehen werden, zwischen dem kein Zusammenhang besteht. Denn *„das Denken ist das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im Einzelnen aufzudecken, sodass die beiden zu einem Zusammenhang verschmelzen“ (Dewey 2000, S. 195).*

Ohne Denken findet auch keine Erfahrung statt. Es ist die Voraussetzung dafür, dass wir Ziele verfolgen und sein Ursprung ist etwas was im Moment unvollendet und unvollkommen, zweifelhaft und problematisch ist. *„Denken heißt erwägen, welchen Einfluss die gegenwärtigen Vorgänge auf die in Zukunft möglichen haben können und werden“ (ebd., S. 196).* Wir tun etwas, und wenn es schief geht tun wir etwas anderes, bis wir auf etwas kommen, was zum Ziel führt und dies halten wir in einer Art Faustregel fest für zukünftiges Handeln (vgl. Dewey 2000, S. 194).

Beobachten, Befragen, Probieren, Erkunden der Dinge sind Begebenheiten des Denkens, wobei die Aneignung als ein Hilfsmittel für das Befragen und Erforschen der Dinge erst im zweiten Schritt folgt. *„Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist“ (Dewey 2000, S. 198).* Damit Denken stattfindet, muss immer auch ein persönliches Interesse an den Folgen der Handlung vorhanden sein. Jedoch ist ebenso eine gewisse Unparteilichkeit wichtig, um einen Erfolg zu garantieren. Daraus ergibt sich, *„dass der Antrieb zum Denken in persönlicher Anteilnahme an den Vorgängen liegt, während der Erfolg des Denkens*

gerade davon abhängt, dass das Ergebnis nicht im Sinne persönlicher Wünsche und Hoffnungen gefärbt wird“ (ebd., S. 1987f.). In der Erziehung muss bedacht werden, dass wir erst mit dem Wachstum unserer sozialen Verknüpfungen auch Dingen und Begebenheiten, die uns nicht persönlich betreffen, Bedeutung schenken können.

2.3 Erfahrung und Erziehung

Dewey's Theorie geht von einer Verbindung zwischen Erziehung und Erfahrung aus. Jedoch ist nicht jede Erfahrung für die Erziehung förderlich. So machen wir auch Erfahrungen, die eine Hemmung des Erfahrungsprozesses bewirken, die z.B. einen Mangel an Aufnahmefähigkeit und Reaktionsbereitschaft auslösen und verhindern, dass weitere neue Erfahrungen gemacht werden können. Viele Schüler werden z.B. abgestumpft gegenüber Ideen und verlieren die Lust am Lernen, aufgrund der Art wie sie Lernen erfahren müssen oder werden in ihrer Urteils- und Handlungsfähigkeit beeinträchtigt, weil sie durch Zwang und Drill dazu erzogen werden, ihre Interessen und Meinungen zu unterdrücken. *„Die Qualität der Erfahrung hat zwei Aspekte. Der erste ist, ob die Erfahrung angenehm oder unangenehm ist, der zweite, welchen Einfluss eine Erfahrung auf spätere Erfahrung hat“ (Dewey 1963, S. 40).* Wird eine Erfahrung nicht in einen Zusammenhang gebracht, können Verhaltensformen entstehen, die es erschweren, kommende Erfahrungen zu beherrschen und zu übernehmen, unabhängig davon ob die Erfahrung angenehm oder unangenehm ist. Die Aufgabe des Erziehers und somit auch des Lehrers ist es, dem Schüler geeignete Erfahrungen zu ermöglichen, die ihn zu weiterer Aktivität anregen und *„diejenige Art von Erfahrung auszuwählen, die fruchtbar und schöpferisch in nachfolgenden Erfahrungen fortleben“ (ebd., S. 40).*

Charakteristisch für die Erfahrung ist ihre Kontinuität, d.h. *„dass jede Erfahrung denjenigen verändert, der sie macht, während diese Veränderung ihrerseits wieder die Qualität der folgenden Erfahrung beeinflusst“ (Dewey 1963, S. 46).* Jede Erfahrung wird von den vorausgehenden beeinflusst und beeinflusst gleichzeitig die Erfahrungen, die nach ihr kommen, sei es indem sie Vorlieben oder Abneigungen entstehen lässt oder indem sie zukünftig hilft oder hemmt, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. Zudem verändert sie immer auch ein Stück weit die objektiven Bedingungen, z.B. erweitert ein Kind, das lesen und schreiben lernt, seine äußeren Bedingungen für weiteres Lernen (vgl. Dewey 1963, S. 48). Die Qualität der Erfahrung veranlasst dabei die Art und Weise der Anwendung. Der Lehrer muss erkennen, in welche Richtung die Erfahrungen seiner Schüler zielen und muss die Bedingungen ihrer Erfahrungen ordnen (ebd., S. 49). Er hat jedoch nicht nur die Aufgabe, ihr Verhalten zu beobachten und zu beurteilen, welche Haltungen förderlich sind, sondern muss ein „sympathisches Verstehen“ mitbringen, was ihm hilft zu verstehen, was in den Köpfen der Schüler vorgeht (ebd., S. 50). Kontinuität bedeutet zwar, dass immer ein Bezug zur Zukunft stattfinden muss, aber nicht, dass der bloße Erwerb bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten als Vorbereitung für zukünftige Anwendung ausreicht, denn die Bedingungen und somit die Situation unterscheiden sich immer von denen, unter welchen sie gelernt wurden. Erfahrungen müssen immer wieder neu interpretiert werden, sonst findet falsches Lernen statt (ebd., S. 60).

Alle menschliche Erfahrung ist sozial und die Welt ist durch menschliche Tätigkeit geprägt. Dewey weist darauf hin, dass sich *„Erfahrung nicht in einem Vakuum abspielt, denn schon die Quellen, die eine Erfahrung entstehen lassen, sind außerhalb des Individuums“ (Dewey 1963, S. 51).* Es bestehen immer Wechselwirkungen zwischen uns und der Welt. Diese Wechselwirkung zwischen der gegenständlichen Erfahrung und den zuständigen Bedingungen ist das zweite Charakteristikum

der Erfahrung und beschreibt das, was wir Situation nennen. Der Mensch lebt in vielen verschiedenen Situationen und verschiedenen Bezügen zu der Welt. *„Eine Erfahrung wird immer bestimmt durch eine Art Übertragung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt“* (Dewey 1963, S. 55). Der Lehrer muss somit Situationen schaffen und steuern, indem Wechselwirkungen zwischen dem Schüler und den objektiven Umweltbedingungen entstehen können. Er hat die Verpflichtung, *„eine pädagogische Umwelt anzubieten, die mit den vorhandenen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Zöglinge so in Wechselwirkung kommt, dass wertvolle Erfahrungen ermöglicht werden“* (ebd., S. 57).

3. Was heißt hier eigentlich Stoff?

3.1 Das Wesen des (Lehr-)Stoffes

Die Lehrstoffe stellen die wesentlichen Bestandteile unserer Kultur dar. In der Schule wird die Beziehung zwischen ihnen und den Gewohnheiten und Leitbildern der Gesellschaft verhüllt und verdeckt *„und es scheint, als wären überhaupt keine solchen vorhanden, als ob der Lehrstoff der Schulen ganz einfach als Wissen und Erkenntnis da wäre, und als ob das Lernen nichts weiter wäre als eine Bemeisterung dieses Stoffes um ihrer selbst willen, ohne Rücksicht auf irgendwelchen sozialen Wert“* (Dewey 2000, S. 242). Alles Wissen und aller Lehrstoff sind jedoch unter den Bedingungen des sozialen Lebens geschaffen und mit Hilfe sozialer Maßnahmen und Mittel überliefert worden. Sie unterscheiden sich in ihren Zwecken und sozialen Bedeutungen voneinander. Da man aufgrund der großen Menge an Stoff nicht jeden Stoff vermitteln kann, muss der Lehrplan den sozialen Wert bei der Auswahl der Lehrstoffe bedenken. *„Die Stoffauswahl muss erfolgen in der Absicht, das Leben der Gemeinschaft, der wir angehören, so zu beeinflussen, dass die Zukunft besser wird, als die Vergangenheit war“* (Dewey 2000, S. 255). Dabei ist es wichtig, dass sich die Stoffe nicht auf die Bedürfnisse Einzelner, sondern auf die Erfahrung der großen Masse beziehen. Denn jeder Stoff wird genau in dem Grad vermenschlicht, in dem er mit den gemeinsamen Interessen aller Menschen verknüpft wird (vgl. Dewey 2000, S. 255). Die Meinung, dass mechanisch angeeignete Fertigkeiten z.B. des Lesens, Schreibens, Rechnens wichtige Teile des Lehrplans darstellen, ist für die Erhaltung einer demokratischen Gesellschaft und die Verwirklichung ihrer Auffassungen und Ziele hinderlich, denn diese ist auf breite allgemeingültige Anschauungen angewiesen (ebd., S. 256). *„Ein Lehrplan, der die soziale Verantwortlichkeit der Erziehung anerkennt, muss für Lagen sorgen, in denen die sich aufdrängenden Probleme zu den Schwierigkeiten und Aufgaben des Zusammenlebens in Beziehung stehen, in denen Beobachtung und Wissen darauf berechnet sind, die soziale Einsicht und das soziale Interesse zu entwickeln“* (Dewey 2000, S. 256).

Dewey (2000, S. 245) unterscheidet drei Stufen in der Entwicklung des Lehrstoffes. Zu Beginn liegt die Erkenntnis nur in der Fähigkeit, etwas verständig zu tun und wird deutlich in der Vertrautheit und Erfahrung mit den Dingen. Später wird dieser Stoff überlagert und vertieft durch mitgeteilte Erkenntnis und Wissen. Zuletzt wird er erweitert und umgearbeitet in vernünftig und logisch geordnetes Material, so wie es der Wissende besitzt.

Die erste Stufe der Erkenntnis, die wir erlangen und die am festesten sitzen bleibt, ist die wie etwas gemacht wird (ebd.). Der Lehrstoff ist immer eine Angelegenheit des Handelns, umfasst Körper und Gegenstände und den Umgang damit. Abgesondert von den Bedürfnissen der Lernenden und dem Zweck, ist er auf Verlangen gelernt und wiedergegeben. (ebd., S. 246). Der Schüler lernt erst einmal Fertigkeiten und Beschäftigungen; er lernt etwas zu tun, um ein Ziel zu erreichen. *„Wenn*

man in verständiger Weise mit den Dingen etwas tut, so führt dies zur Bekanntschaft, zur Vertrautheit mit ihnen. Die Dinge, mit denen wir am besten bekannt sind, sind diejenigen von denen wir am meisten Gebrauch machen“ (Dewey 2000, S. 246). Zu Handeln mit dem Wissen, wie etwas reagiert, gibt einem Sicherheit und Klarheit.

Daneben haben wir einen reichen Schatz an sozialer Erkenntnis (vgl. Dewey 2000, S. 247). Die Beziehungen zu Anderen ist ein lebenswichtiger Teil für unsere Erfahrung. Jeder lernt immer auch etwas von Anderen. Andere erzählen von ihren Erfahrungen, die vielleicht auch sie überliefert bekommen haben und ihre Erfahrung kann ein Stück weit meine Erfahrung werden, wenn sie mir im Handeln mit den Stoffen Hilfe leistet. Deswegen kann man nicht sagen, bis hierher reicht meine Erfahrung, ab da beginnt die deine (ebd., S. 247). Diese Art von Lehrstoff wird gewöhnlich als Wissen bezeichnet. Voraussetzung ist jedoch auch, dass es den Schüler bewegt, sein Bedürfnis ist und sich seinem Erfahrungswissen anfügt. Für viele Schüler bedeutet Wissen den Vorrat der von anderen festgestellten Tatsachen, den Stoff in dicken Atlanten, wissenschaftliche Abhandlungen, usw. *„Nur allzuoft bildet dieses Wissen eine zweite seltsame Welt, die die Welt der eigenen Erfahrung einfach überlagert. Allzuoft besteht die Aufgabe des Schülers in nichts weiter als darin, sich die Bestandstücke dieser seltsamen zweiten Welt für die Zwecke der Schule, d.h. für die Wiedergabe und Versetzung anzueignen“ (Dewey 2000, S. 248).* Kein Gedanke, kein Begriff kann einfach so von einer Person auf eine andere übertragen werden. Er bleibt für den Empfänger stets eine gegebene Tatsache. Nur wenn er selbst mit den Problemen kämpft, wenn er seine eigene Lösung finden kann, so lernt er.

„Wissenschaft ist im Idealfall das vollkommene Ergebnis des Lernens, sein Gipfel“ (Dewey 2000, S. 251). Was wir wissen ist sicher und erledigt und steht im Gegensatz zum Meinenden und Spekulieren. Das Wissen ist geordnet mit angemessener Methode und unter sorgfältiger Nachprüfung und besteht auf der Grundlage der Beziehungen zwischen Mitteln und Zwecken. Die Wissenschaft ist eine erworbene Fertigkeit, sie ist erlernt und nicht angeboren. Aufgrund dessen spielt sie in der Pädagogik eine herausragende Rolle. *„Die vollkommene wissenschaftliche Ordnung wäre dann erreicht, wenn jede Auffassung und Feststellung der Art wäre, dass sie aus anderen folgt und zu anderen führt“ (ebd., S.253).* Wenn jedoch die Wissenschaft losgelöst wird vom wirklichen Leben und wenn der Mensch nicht in wissenschaftliches Denken eingeführt worden ist, so verliert er ein wichtiges Hilfsmittel für weiteres Forschen und erfolgreiches Nachdenken. Zudem kann er nicht zwischen Meinung und Zustimmung und gut begründeter Überzeugung unterscheiden, da er die Kennzeichen dafür nicht kennt (vgl. Dewey 2000, S. 252).

Ein Stoff sollte nach Dewey in folgender Weise geordnet sein (ebd., S. 218):

- 1) Es muss eine geeignete Situation, eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden sein, an der der Schüler um seiner selbst willen interessiert ist.
- 2) Die Sachlage muss ein echtes Problem bieten und ihn zum Denken anregen.
- 3) Der Schüler muss das nötige Wissen besitzen und die Beobachtungen machen, die ihm helfen das Problem zu lösen.
- 4) Er muss eine Lösung finden und ist verantwortlich dafür, diese in geordneter Weise zu entwickeln.
- 5) Er muss die Möglichkeit erfahren, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbstständig aufzuspüren.

3.2 Das Verhältnis von (Lehr-)Stoff – Erfahrung – Schüler – Lehrer

Nicht der Lehrstoff ist es, der für die Erfahrung förderlich wirkt, denn er selbst hat für die Schüler keinen pädagogischen Wert (vgl. Dewey 1963, S. 57). Diese Fehleinschätzung ist der Grund dafür, „dass die überlieferte Erziehung ihr Lehrgut weitgehend auf eine Diät aus vorverdauten Stoffen reduziert[e]“ und dass der Lehrstoff den Schülern häppchenweise in verschiedenen Lehrfächern präsentiert wird (Dewey 1963, S. 58). Wenn der Schüler jedoch den Lehrstoff nicht aufnehmen kann, so wird der Fehler im Schüler und nicht im Lehrstoff oder der Unterrichtsweise gesucht. „Die Erwerbung eines bisschen Wissen aus allen Wissenszweigen [...] bleibt das Prinzip von dem aus der Lehrgang von der Grundschule bis zur Universität hinauf gestaltet wird; die leichteren Portionen werden den unteren, die schwierigeren den späteren Jahren zugeteilt“ (Dewey 2000, S. 249).

Die Stoffe des Lehrplans stehen im Grunde in engster Beziehung zueinander. Werden sie ohne Beziehung zueinander gelernt, so stehen sie dem Schüler nur vereinzelt und lose zur Verfügung. „Das Wissen wurde eben isoliert aufgenommen und hat daher keinen Zusammenhang mit den übrigen Erfahrungen, so dass unter den immer wechselnden Bedingungen wirklichen Lebens doch nichts davon verfügbar ist“ und er bloßes Wortwissen bleibt, bedeutungslos und ohne Sinn (Dewey 1963, S. 59f.). Zudem wird der Lehrstoff häufig gelehrt, ohne zu beachten, dass sich die Zukunft und die Bedingungen fortwährend verändern. Die Schüler sollten mit der Vergangenheit so weit vertraut werden, dass diese eine Hilfe, ein Mittel für die Bewertung der Gegenwart darstellt (vgl. Dewey 1963, S. 37). Es geht darum, die Erfahrungen in der Gegenwart zu sammeln, sodass sie eine günstige Wirkung auf die Zukunft haben (ebd., S. 61). Die wichtigste Aufgabe des Lehrers ist es deshalb, seine Schüler zu befähigen, ein Bedürfnis nach weiterem Lernen zu entwickeln. Der Schüler muss den Wunsch haben, dass was er gelernt hat immer wieder neu anzuwenden, damit er fähig bleibt, seine Erfahrungen immer wieder neu zu interpretieren (ebd., S. 60).

Bücher sind die Quellen des Wissens der Vergangenheit und Lehrer die Organe bzw. Mittelsmänner, durch welche die Schüler eine Verbindung zum Lehrstoff erlangen (ebd., S. 32). Der Lehrstoff ist für den Schüler ein anderer als für den Wissenden. Der Wissenschaftler bzw. der Lehrer kennt und versteht die Dinge, die der Schüler erst lernt. Sein Wissen geht weit über das des Schülers hinaus und umfasst Prinzipien, die jenseits davon liegen, was der Schüler verstehen kann und was ihn interessiert. Der Stoff ist beim Wissenden logisch und in Zusammenhängen angeordnet. Dagegen ist er beim Schüler um sein handelndes Interesse gruppiert (vgl. Dewey 2000, S. 244). Werden diese Faktoren nicht bedacht, so kommt es z.B. dazu, dass der Stoff den Schülern aufgedrängt werden muss. In dem Fall bleibt der Lehrstoff für die Schüler etwas statisches, ein fertiges Produkt, das in den Büchern und Köpfen der Erwachsenen steckt.

Wenn zudem die Probleme die der Lehrstoff bietet, den Schüler nicht persönlich berühren, gehen Kenntnisse und Fertigkeiten, die auf das Leben außerhalb der Schule übertragen werden sollen, verloren und er entwickelt zum Lehrstoff keine unmittelbare Beziehung. „Der Schüler arbeitet zwar, aber ohne dass es ihm selbst zum Bewusstsein kommt [...]. Was dabei an Denken erzeugt wird, ist bestenfalls künstlich und einseitig“ (Dewey 2000, S. 208f.). Dann bekommt der Lernstoff im Vergleich zum Inhalt ihrer Lebenserfahrung für sie eine andere Art von Wirklichkeit. Er ist „wirklich“ bezüglich Noten und Prüfungen. Für die Erfahrung bleibt er eine tote und unnatürliche Sache (vgl. Dewey 2000, S. 215).

Beim Lehren darf der Lehrer nicht mit dem Stoff selbst beschäftigt sein, denn diesen sollte er im Schlaf beherrschen, sondern er muss sich den gegenwärtigen Bedürfnissen, Fähigkeiten und der

geistigen Haltung und Reaktion des Schülers widmen (ebd., S. 243f.). *„Diese letzten im Wechselspiel mit dem Lehrstoff zu verstehen, ist seine eigentliche Aufgabe, während der Geist des Schülers nicht mit sich selbst, sondern dem Gegenstand beschäftigt sein soll“* (Dewey 2000, S. 243f.). Beides gibt dem Lehrer die Möglichkeit den Sinn der anscheinend ziellosen Reaktion des Schülers zu verstehen und die Reize bereitzustellen, damit dieser sich fortschreitend entwickeln kann, hinsichtlich dem, was der Lehrer schon weiß. Das Verhältnis vom Lehrer zu seinen Schülern sollte jedoch so sein, dass dieser mit den Schülern mitarbeitet und an ihren Aktivitäten teilnimmt. *„In solcher gemeinsamen Arbeit ist der Lehrer zugleich Lernender und der Lernende zugleich - ohne dass er es weiß - Lehrer“* (ebd., S. 214). Der Lehrer hat somit die Pflicht den Unterricht zu planen, indem er die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler mit einbezieht und die Bedingungen so vorbereitet, dass der Lehrstoff Erfahrungen ermöglicht, die die Bedürfnisse der Schüler befriedigen und helfen neue Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Dewey 1963., S. 69).

Kommt der Schüler mit einem Stoff nicht klar, so kann ihn das aber auch entmutigen. Der Stoff muss den Schüler somit fordern, darf ihn aber gleichzeitig auch nicht überfordern. Deswegen müssen alle Stoffe mit der gewöhnlichen Lebenserfahrung in Verbindung stehen (ebd., S. 81). Die Erfahrung und die Fähigkeiten der Schüler sind Ausgangspunkt für alles Lernen. Die Stoffe müssen deshalb im Voraus geordnet und aufeinander abgestimmt werden (vgl. ebd., S. 83). *„Der Lehrer darf das, was schon gelernt wurde, niemals als totes Material betrachten, sondern als dynamisches Mittel für die Eröffnung neuer Bereiche, die wieder neue Forderungen an die vorhandenen Kräfte und an einen vernünftigen Gebrauch des Gedächtnisses stellen“* (Dewey 1963, S. 83). Alltägliche Gegebenheiten müssen in einen neuen Zusammenhang gebracht und für neue Zwecke brauchbar gemacht werden. Dabei wird die Nutzbarmachung neu, nicht aber der Lernstoff (vgl. Dewey 2000, S. 212).

Der Lehrer darf nicht vom fertigen Lehrstoff ausgehen und dabei das persönliche Erfahren des Schülers mit dem Stoff außer Acht lassen. *„Die erste Berührung jedoch mit jeder Art von neuem Stoff muss [...] immer und unvermeidlich ein blindes Herumprobieren, ein „Versuchen auf gut Glück“ sein“* (Dewey 2000, S. 205). Sie sollte *„so unschulmäßig wie möglich sein. Wenn wir uns klarmachen wollen, was wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich außerhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Betätigung anregen“* (ebd., S. 206). Es geht somit nicht um eine Anhäufung und Aneignung von Wissen lediglich zum Zweck der Wiedergabe bei Prüfungen oder um die Zufriedenheit des Lehrers zu erlangen, sondern darum, das notwendige Hilfsmittel für weiteres Forschen, zu erlernen.

„Keine Erfahrung ist pädagogisch, wenn sie nicht erstens das Wissen vergrößert und zweitens das Wissen systematischer ordnet und strukturiert“ (Dewey 1963, S. 91). Eine pädagogische Erfahrung muss in die Welt der Lehrstoffe, der Tatsachen, der Informationen und Ideen hineinführen. Dafür muss der Lehrer *„das Lehren und Lernen als einen kontinuierlichen Prozess der Neuordnung der Erfahrung“* betrachten, indem er *„vorausblickt und jede gegenwärtige Erfahrung als eine bewegende Kraft auffasst, die die zukünftigen Erfahrungen beeinflusst“* (ebd., S. 96).

3.3 (Lehr-)Stoff und Methode

Es gibt eine enge Beziehung zwischen Lehrstoff und Methode (vgl. Dewey 2000, S. 219). So erscheint der Lehrstoff traditionell als eine komplette, durchstrukturierte Gliederung von Aspekten, Fakten und Prinzipien unserer Welt. „Methode“ bedeutet in diesem Zusammenhang die plausibelste Strategie, „Lehrstoff“ anschaulich darzustellen, um ihn im „Geist“ zu behalten, bzw. den Geist so

einzusetzen, dass die Einprägung neuen Wissens durch Erfahrung erleichtert wird (ebd.).

Methode kann laut Dewey nie getrennt, also unabhängig vom Stoff stehen. Der Stoff wird durch die Methode des Lernens geordnet, und zwar so, wie der Lernende es für seine persönliche Anwendung benötigt. Auch wissenschaftliche Tatsachen, wie z.B. die Zoologie beruhen auf Erfahrungen und Beobachtungen, die wiederum der weiteren Forschung dienen und somit schon einmal einer Methode ausgesetzt waren (ebd., S. 220). Methode ist also eine wirksame und erfolgreiche Behandlung des Stoffes und dessen Verwertung für einen bestimmten Zweck mit einem Mindestmaß an Kraft und Zeitverlust. *„Methode steht nicht im Gegensatz zum Stoff, sondern besteht in der wirksamen Verwertung des Stoffes zur Erreichung bestimmter Ziele (Dewey 2000, S. 220).“*

Die Gefahr der Abtrennung von Methode vom Stoff liegt darin, dass durch vorgegebene Methoden quasi vorgeschrieben wird, wie der Stoff angeeignet werden soll. Dabei werden persönliche Erfahrungen und individuelle Lern- und auch Lehrmethoden nicht berücksichtigt. Keine Methode ist für jeden Schüler oder Lehrer die richtige. Wenn eine vermeintlich wirksame Methode als fertig und fest am Schüler angewandt werden soll, gelingt dies nur durch „Lustanreiz“ oder „Gaumenkitzel“, durch Drohung oder durch den Appell auf die „Kraft des Willens“ des Menschen, sich ohne Grund zu bemühen und ist dann wenig effektiv (vgl. Dewey 2000, S. 224). Die Auffassung, es gebe Rezepte und Muster, Lehrstoff zu vermitteln, ist gefährlich, da sie zu Starrheit und Engstirnigkeit führen kann (ebd., S. 226). Dies schließt nicht aus, dass ein Lehrer nicht eine Auswahl an bewährten Methoden kennen und beherrschen soll, sondern dass er diese im Hinblick auf die unterschiedlichen Charaktere der Schüler anwenden und gegebenenfalls verändern soll. *„Hinweise auf die von anderen [...] in ähnlichen Fällen verwendeten allgemeinen Methoden [...] sind wertvoll, wenn sie die eigene Reaktion des Schülers verständnisvoller machen, und schädlich, wenn sie ihn dazu verführen, sich um eigenes Denken und Urteilen zu drücken“ (Dewey 2000, S. 229).* Welche Methoden jeder Einzelne anwendet ist abhängig von seinen erworbenen Gewohnheiten und Interessen, sowie von seinen angeborenen individuellen Eigenschaften.

Folgende Einstellungen sind für die sinnvolle Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff wichtig:

- „Unmittelbarkeit“ *„ist ein Zeichen ganzer Hingabe eines Menschen an das, womit er sich beschäftigt“ (ebd., S. 231).* Ist der Lernende durch erworbene Einstellungen auf die eigene Person oder Zwänge in Verbindung mit dem Lernstoff betroffen, ist eine Unmittelbarkeit nicht mehr gewährleistet und er wird vom Lehrstoff abgelenkt (vgl. Dewey 2000, S. 231). Unmittelbarkeit bedeutet auch Sicherheit, nicht jedoch Selbstsicherheit. Es ist keine Reflexion, sondern ein unbewusstes Zutrauen zu den Möglichkeiten der Sachlage. Man fühlt sich den Forderungen der Sachlage gewachsen oder wächst mit ihr (ebd., S. 232).
- „Geistige Aufnahmebereitschaft“ meint, *„dass man aller und jeder Erwägung zugänglich ist, die auf die Klärung bedürftige Sachlage irgendwelches Licht wirft und die Folgen des So-oder-So-Handelns erkennen hilft“ (Dewey 2000, S. 233).* D.h. es muss die Bereitschaft da sein, seinen Horizont zu erweitern und immer wieder neue Zwecke und Handlungsweisen auszubilden. Übertriebener Wunsch nach Gleichförmigkeit und ein Verlangen nach äußeren Ergebnissen hemmen somit die Aufnahmebereitschaft. So muss aber auch im Unterricht Monotonie vermieden werden und eine Vielfalt an Arbeitsweisen erlaubt sein, sonst legt man den Schülern Scheuklappen auf und verhindert die Ausbildung eines reifen Urteilsvermögens (vgl. Dewey 2000, S. 234).

- „Ganze Hingabe“ meint noch etwas anderes als Unmittelbarkeit (ebd., S.234). Es meint „*die Hingabe des ganzen Menschen, die Zusammenfassung aller seiner Kräfte im Dienste eines Zweckes [...]*“ und „*ist gleichbedeutend mit geistiger Geschlossenheit*“, einem gänzlichen „Sich-hinein-versenken“ in den Lehrstoff um seiner selbst Willen (Dewey 2000, S. 234). Wenn die Schüler keinen Zweck in der Aufgabe sehen, so müssen andere Wege gesucht werden, um seine Aufmerksamkeit zu gewinnen. „*Dadurch wird gewiss die gewünschte Reaktion erzielt; aber die Wünsche und Neigungen, die hier nicht herangezogen werden, müssen anderswo nach außen drängen*“ (ebd., S. 237).
- „Verantwortlichkeit“ ist „*die Bereitschaft, die wahrscheinlichen Folgen eines beabsichtigten Schritts vorher zu erwägen und sie bewusst zu bejahen*“ (ebd.). Der Unterricht sollte sich deshalb auf wenige Tatsachen und Wahrheiten beschränken. Die ausgewählten sollten jedoch so durchgearbeitet werden, dass Überzeugung für die Schüler wirklich etwas bedeutet und sie Verantwortung für die vorausberechneten Folgen übernehmen. „*Allzu verwickelte Stoffe und Aufgaben im Unterricht führen zu geistiger Überanstrengung und zur Oberflächlichkeit des Wissens*“ (ebd., S. 238). Dann lernen die Schüler nicht, „*was es bedeutet wenn man dies oder jenes wirklich kennt oder eine bestimmte Überzeugung zu der seinigen macht*“ (ebd.). Die Schüler müssen gelenkt werden, die Konsequenzen aus den aufgenommenen Erkenntnissen zu ziehen, ihnen entsprechend zu handeln und für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen.

„*Kennzeichen einer guten Methode [sind] geradliniges Vorgehen, bewegliches geistiges Interesse oder willige Bereitschaft zu lernen, geschlossene Ganzheit des Zweckes und Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns einschließlich des Denkens*“ (Dewey 2000, S. 239f.).

4 Dewey im Unterricht ? Ein Vergleich von zwei Unterrichtsbeispielen

Wie also sollte nach Dewey konkret „Unterricht“ aussehen? Damit Deweys Pädagogik für uns greifbar und wirklich wird, damit sie nicht nur bloße Theorie bleibt und in unsere Erfahrung eingebaut werden kann, werden im Folgenden zwei Unterrichtsbeispiele kritisch in den Blick genommen.

Dabei sollen folgende Fragen geklärt werden: Welcher „Art von Problem“ werden die Schüler in der jeweiligen Situation ausgesetzt? Inwieweit entsprechen die Lernsituationen dem Verständnis Deweys nach einem erfahrungsbezogenen Lernen? In welchem Verhältnis stehen (Lehr-)Stoff – Schüler – Lehrer?

Im ersten Unterrichtsbeispiel werden die Schüler vor das Problem gestellt, ein Rätsel zu lösen. Dabei geht es um ein Tier, das im Wald lebt – eine Waldameise.

L⁴¹: Also Ihr wisst, wir fahren Mittwoch zu den Waldjugendspielen in Donnersberg. <Sprache sehr betont>. Heute die Stunde geht noch mal um Vorbereitung. Es geht heute um ein Tier, das im Wald lebt. Ja <leise>. Ein ganz kleines Tier. Dazu habe ich euch ein Rätsle mitgebracht. Ich möchte, du brauchst dich nicht zu melden. (T I, Z 3-6)⁴²

Ganz ähnlich erscheint das Problem auf den ersten Blick beim zweiten Unterrichtsbeispiel, bei welchem die Lehrerin eine Kiste mit Weinbergschnecken in die Klasse mitbringt.

L 1⁴³: Aber <2 sec> eigentlich bin ich noch wegen etwas anderem da. Und zwar habe ich gehört, dass ihr heute nicht in den Wald könnt. Und da habe ich mir gedacht, <2sec>
S 1: /Ich kann doch mal vorbeischaun./
L 1: Ich kann mal vorbeischaun, weil ich hab Dienstagmorgen nix, da kann ich bei euch vorbeikommen und ich kann euch ein bisschen Wald mit hier herbringen.
S 2: Wald?
L 1: Ja. Und zwar habe ich euch etwas mitgebracht. (T II, Z 98-105)

Der Stoff, um welchen es bei beiden Beispielen geht, stammt aus dem gleichen Wissensgebiet – der Sachkunde. Trotzdem wird dieser Stoff den Schülern auf zwei sehr unterschiedliche Weisen dargeboten. Während bei dem Rätsel die Stunde mehr darum geht, die Anweisungen der Klassenlehrerin zu befolgen, und der Stoff – die Waldameise – in den Hintergrund rückt, befassen sich die Schüler im zweiten Unterrichtsbeispiel tatsächlich mit dem Stoff – den Weinbergschnecken. Nimmt man beide Beispiele näher in den Blick, so zeigen sich grundlegende Differenzen im Hinblick auf die Grundzüge Deweyscher Pädagogik.

Lernen hat bei Dewey immer etwas zu tun mit „Erfahrungen machen“. „Erfahrung machen“ bzw. „Denken“ schließt aber immer auch ein Handeln mit ein – es ist ein Versuchen, ein Probieren, ein Forschen. Denn *„wenn das Denken nicht zugleich erfolgreiches Handeln mit sich führt, wenn wir dabei nicht zugleich Neues lernen über uns selbst und über die Welt, so ist etwas nicht in Ordnung. Wenn eine Fertigkeit abseits vom Denken erworben wird, so fehlt jedes Verständnis für den Gebrauch, der von ihr gemacht werden soll“* (Dewey 2000, S. 204).

Im ersten Unterrichtsbeispiel scheint es, als experimentieren die Schüler nicht, probieren nicht aus, versuchen sich nicht an der Sache, sondern geben das wieder, was die Lehrerin hören will. Das Handeln der Schüler beschränkt sich darauf, die Anweisungen der Lehrerin zum Ablauf der Stunde zu befolgen und die Antwort des Rätsels auf einen Zettel zu schreiben bzw. wiederzugeben, wie der folgende Abschnitt zeigt:

⁴¹ Der Buchstabe „L“ steht im Anschluss immer für die Lehrerin, das „S“ für einen Schüler.

⁴² T I steht für Transkription I, T II für Transkription II und Z für Zeile

⁴³ Um mehrere Lehrpersonen und Schüler zu unterscheiden, werden sie für diesen Unterricht durchnummeriert.

L: Was kommt jetzt als erstes, Ute?
S: Rätsel
L: mhm und als zweites?
S: /schrei/
S: /Die Zettel/
S: /Antwort/ <leise>
L: Was schreibt ihr darauf, auf eure Zettel.
SSS: /<Schüलगemurmel>/
S: /Vermutung/
(T I, Z 14-22)

Die Schüler „tun“ nichts mit dem Stoff und können so auch nichts von ihm „erleiden“. Aber „*die Abtrennung der aktiven Phase des Tuns von der passiven des Erleidens zerstört die Bedeutung einer Erfahrung für das Leben*“ (ebd., S. 202). Hier ist zudem unklar, welches Lernziel die Lehrerin verfolgt und was mit Stoff gemeint ist: das Rätsel oder die Waldameise? Denn auch wenn es der Lehrerin im ersten Unterrichtsbeispiel nicht darum ging, dass die Schüler die Waldameise kennen lernen, sondern erfahren, wie ein Rätsel aufgebaut ist und wie man vorgehen muss, um es zu lösen, löst sie bei ihren Schülern keine Erfahrung aus. So begeht sie nicht nur den Fehler, das Rätsel spannungslos zu gestalten, indem sie bei dem klarsten und eindeutigsten Merkmal einer Waldameise anfängt und zudem gleich mehrere Hinweise gleichzeitig nennt, sondern bietet auch nur eine Lösung an, sodass keine Erfahrungsmöglichkeiten offen stehen.

L: Meine Farbe ist rötlichbraun. Mein Haus baue ich aus Fichten und Tannennageln. Es wird bis zu einen Meter hoch. Ich werde fünf bis acht Jahre alt. <Schüलगemurmel> Ihr sollt nicht reinrufen. Hört euch zu Ende an. Es gibt noch einen Tipp. Dann bekommt Ihr die Notizzettel zum Aufschreiben. Meine Chefin ist eine Königen.
(T I, Z 32-35)

Ganz anders dagegen zeigt sich die Situation im zweiten Unterrichtsbeispiel. Nicht nur, dass sich hier eine sehr bewegte Atmosphäre zeigt, die Schüler handeln hier mit dem Stoff – der Weinbergschnecke. Sie beobachten sie, nehmen sie auf die Hand, füttern sie, etc. und machen dabei die Erfahrung, wie eine Schnecke sich fortbewegt, wie sie sich anfühlt, von was sie sich ernährt, usw.:

S 3: Frau Lehrerin, guck mal her wie die trinkt.
L 1: /6/ Ja.
L 2:/6/ Super./
S 1: /6/Cool./
S 4: Wie süüüüüüß <Unverständliches Durcheinander 5sec>
S 1: Die kitzelt bei mir. Jetzt ist sie halb auf meinem Daumen.
S 3: /7/Die läuft. Die nehmt ihre Häuser weg.
(T II, Z 201-208)

Nach Dewey besteht die Aufgabe des Lehrers darin, „für eine Umgebung zu sorgen, die geeignete Reaktionen herausfordert und den Lernenden in seinem Fortschreiten leitet“, d.h. er muss „die Reize so auswählen und gestalten, dass die Reaktionen so sicher wie möglich zur Bildung

wünschenswerter Geistes- und Gemütsdispositionen führen“ (ebd., S. 240). Ausgangspunkt jeder Erfahrung sollte etwas Unvollkommenes, Unsicheres, Zweifelhaftes, Problematisches sein, denn nur das regt zum Denken an. Das Rätsel im ersten Unterrichtsbeispiel löst jedoch nichts Problematisches und Unsicheres bei den Schülern aus. Es ist keine Herausforderung für die Schüler, denn sie wissen die Antwort schon nach dem ersten Hinweis.

L: Sch <L. klatscht in die Hände> Spitzt die Ohren. Wippt los. Erster Tipp, ich bin ein Tier. Ich habe sechs Beine und zwei Antennen.
S: Ameise
(T I, Z 29-31)

Die Schüler müssen beim Rätsel nicht mitdenken, sie werden vor keine Schwierigkeiten gestellt. Nach Dewey besteht „die Kunst des Unterrichtes [...] zum großen Teil darin, die Schwierigkeiten neuer Probleme ausreichend groß zu machen, so dass sie das Denken anregen, aber wiederum so klein zu halten, dass neben der [...] Verwirrung auch lichte, vertraute Stellen vorhanden sind, von denen helfende Fingerzeige ausgehen“ (ebd., S. 209f.). Statt dem Denken findet in dieser Situation jedoch nachahmendes oder planloses, den Einfällen des Augenblicks folgendes Verhalten statt. Die Lehrerin löst das Rätsel praktisch selber, ohne die Schüler wirklich mit einzubeziehen und sie zum Denken aufzufordern. Diese dürfen lediglich am Ende ihre Vermutung äußern:

L: <25 sec Pause> Ok, all kucken mich an, super. Das heißt, ihr seid fertig. Ina dein Vorschlag, was ist es, oder was war es nach der Beschreibung.
S: Soll ich sagen.
L: Imhm
S: Ameise
L: Du vermutest eine Ameise.
L: Klaus
S: Ameise <sehr leise>
L: Frieda
S: <Antwort ist sehr leise und unverständlich>
L: Eine Wespe
...
L: Oh, du machst mit sehr schön. OK, dann haben wir sieben zu eins. Sieben mal Ameise, einmal Wespe.
(T I, Z 49-71)

Im Schnecken-Beispiel machen die Schüler begeistert mit und sie „tun“ etwas mit dem Stoff. Schnecken sind den Schülern mit Sicherheit bekannt, aber die Unterrichtsgestaltung fordert sie doch genügend heraus, sodass für sie neue Fragen und bisher noch unbekannte Probleme entstehen. Die Schnecken können nun in einen neuen Zusammenhang gebracht werden und es können neue Beziehungen geknüpft werden, da einige Schüler noch nie eine Schnecke auf der Hand hatten, gefüttert haben, etc.

S 3: Ich habe Kleb in meine Hand. Kleber.
L 1: Ja, was ist das?
S 3: Kleber.
L 1: Kleber?
S 4: Ah wie süß.
S 5: Schleim.
L 2: <lacht kurz> Guck mal wie schnell die ist. Da sagt man immer Schnecken sind langsam, aber guck mal wie schnell die ist bei
S 3: Ruck zuck ist die den Arm oben.
(T II, Z 219-228)

Damit der Schüler ein Problem sieht und sich mit diesem Problem befasst, muss er persönliches Interesse daran haben, dieses zu lösen. Er muss sich selber damit beschäftigen und darf nicht auf die Lösungen der Anderen vertrauen. Denn „*wenn er nicht seine eigene Lösung, seinen eigenen Ausweg finden kann [...], so lernt er nichts – selbst wenn er irgendeine richtige Antwort mit vollster Genauigkeit wiedergeben kann. Er muss in Lagen versetzt werden, wo seine eigenen Betätigungen Gedanken erzeugen, fördern und miteinander verweben, Sinnzusammenhänge herstellen und wahrnehmen*“ (ebd., S. 213). Das Interesse an dem Rätsel wurde bei den Schülern nicht geweckt. Das lässt sich daran erkennen, dass sie teilweise mit anderen Dingen beschäftigt und abgelenkt sind. Hingegen ist das Interesse am Stoff des zweiten Unterrichts – den Weinbergschnecken – groß, obwohl die Schüler bestimmt nicht zum ersten Mal dem Stoff „Schnecke“ begegnen.

S 2: Ich will die. <Gemurmel>
L 2: Nicht quetschen. Einfach auf die Hand nehmen.
L 1: Genau. Am besten <unverständlich>.
S 1: Geil. Abgefahrr.
L 2: / 4/Schön so lassen./
L 1:/4/ So halt mal die Hand schön ruhig, damit die Schnecke rauskommt, dann darfst du sie nämlich gleich füttern./
S 4: Cool. Das möchte ich auch. Ich will auch. Ich will die da.
(T II, Z 160-171)

Jede Lehrstunde bietet Gelegenheit, Beziehungen zwischen dem Lehrstoff und der Erfahrungen des Alltagslebens herzustellen. Der Lernstoff muss für Schüler bedeutend und wirklich sein, in der Art von Wirklichkeit wie der Inhalt ihrer Lebenserfahrung. Oft ist dieser für die Schüler nur im Hinblick auf Prüfungen und Noten wichtig und wirklich. „*Dass er für die Erfahrung des Alltagslebens eine tote und träge Masse bleibt, ist mehr oder weniger selbstverständlich*“ (ebd., S. 215). Die Schüler des ersten Unterrichtsbeispiels haben keine Gelegenheit den Stoff – die Waldameise – mit schon Gelerntem und ihrer Lebenswelt zu verknüpfen. Es wird nicht nach ihren Erfahrungen gefragt. Ferner entspricht ein Rätsel nicht einer Deweyschen Methode, weil vom fertigen Lernstoff ausgegangen wird. Es bleibt immer eine künstliche und unnatürliche Situation, aus der man nicht „wirklich“ was herausfinden kann. Die Schüler des zweiten Unterrichtsbeispiels verknüpfen ihr Erlebnis mit den Schnecken mit ihren Alltagserfahrungen. Dies zeigen z.B. die Äußerungen folgender Schüler:

S 6: /3/Heuschnecken./ Ah, ich wußt's doch von meinem Opa.
S 7: Ich hab noch nie eine Schnecke angefasst. Und ich werde auch nie eine anfassen.
L 1: Also
S 1: Die sind glitschig.
L 1: Ja die sind recht glitschig. Pass mal auf. Spartakus ja ne. Leon warte mal kurz.
S 7: Wäää. Die stinken auch.
(T II, Z 142-147)

Auch Erzählungen, Mitteilungen, Erfahrungen der Anderen können zu eigener Erfahrung werden. Aber diese müssen den Schüler bewegen, sich seinem Erfahrungswissen anfügen, seinen praktischen Wert erhöhen und Sinngehalt vertiefen. Wenn aber „*das Mitgeteilte nicht in die gegebene eigene Erfahrung des Lernenden eingegliedert werden kann, wird es zum leeren Wort, d.h. zu einem bloßen, bedeutungsarmen Sinnesreiz. Dann beschränkt sich seine Wirkung darauf, äußerliche Reaktionen auszulösen*“, wie z.B. beim Rätsel, das Wort Ameise zu nennen, ohne wirklich darüber nachgedacht zu haben (ebd., S. 250). Mit Sicherheit kann aber die Information, dass die Schnecke lange nicht aus ihrem Gehäuse kommt, weil es im Karton zu trocken war, vom Schüler in seinen Erfahrungsschatz aufgenommen werden.

L 1: Also noch mal ganz kurz. Ihr müsst euch ein bisschen abwechseln, ich hab zwei, die sind <1sec Pause> des nennt man <2sec Pause>
S 5: Weibchen.
S 7: Männchen.
L 1: Nee, die sind in Trockenstarre gegangen, weil des denen zu trocken war im Karton und dann ziehn die sich ganz weit zurück in ihr Gehäuse.
S 2: Will sehn. Darf ich sehn.
(T II, Z 172-178)

„*Wenn jedoch der Lehrstoff nicht verwendet wird, um Antriebe und Gewohnheiten zu für das Kind bedeutsamen Ergebnissen vorwärts zu tragen, so ist er lediglich etwas das gelernt werden muss, und die Haltung des Schülers ihm gegenüber lässt sich durch die Worte kennzeichnen: das habe ich eben zu lernen*“ (ebd., S. 225). Die Schüler sollen sich im Dienste wirklicher Zwecke mit den Stoffen beschäftigen. „*Das wird erreicht, wenn der Schüler sieht, welche Stelle der Lehrstoff im Ganzen einer Lebenserfahrung einnimmt*“ (ebd., S. 225). Für die Schüler des ersten Unterrichtsbeispiels liegt der Sinn im Lösen des Rätsels im bloßen Üben des Ablaufes. Der eigentliche Zweck des Rätsels, etwas über die Waldameise zu erfahren oder die Schüler auf die Waldjugendspiele vorzubereiten, wird abgelöst durch den Zweck das zu tun, was die Lehrerin will.

L: Ich möchte, dass ihr euch das Rätsel von Anfang bis zum Ende zuerst anhört. Danach teile ich euch diese Zettel aus. Auf die schreibt ihr. Auf die schreibt ihr eure Vermutung welches Tier ich euch beschrieben habe. OK
SSS: /Ja/ <leise>
(T I, Z 8-11)

Es reicht nicht aus, wenn der Lehrer über den Stoff Bescheid weiß. Er muss immer auch die Bedürfnisse, Fähigkeiten und die gemachten oder nicht gemachten Erfahrungen seiner Schüler kennen und diesen in seinem Unterricht Aufmerksamkeit schenken. Denn nicht jeder Schüler macht in seinem Alltag die gleichen Erfahrungen, hat gleiche Stärken und Schwächen und Bedürfnisse. So werden die Kinder im Schneckenunterricht gefragt, was das für Schnecken sind und ihre Regungen und Erfahrungen aufgenommen.

L 1: So. Was sind denn das für Schnecken? Kennt ihr die?
S 6: Schnecken.
L 1: Schnecken. Was gibt es denn für Schnecken?
S 5: /2/Weinschnecken/
S 8: /2/Nacktschnecken./
L 1: Genau. Nacktschnecken und des da sin ? Die haben ein
S 6: Häuser.
L 1: /3/Gehäuse. Und des hier des sin? Weinbergschnecken heißen die.
(T II, Z 133-141)

Beim Rätsel spielen die Erfahrungen und Bedürfnisse der Schüler keine Rolle. Lediglich mit der letzten Frage streift die Lehrerin die Erfahrung der Schüler:

L: Super, hättet ihr euch gemeldet, wäre es viel besser gewesen. Es geht heute um die Waldameise.
S: /Schüलगemurmel/
L: /Frieda, Wespe, was hätte ich gesagt, wenn es um eine Wespe gegangen wäre./
S: Das sie fliegen könnte
L: Zum Beispiel Ina, dass sie fliegen könnte.
S: Das brauch nich so
L: Otto melde dich, großes Lob
S: Das sie sticht.
(T I, Z 85-93)

Der Dualismus von Körper und Geist, wie es in der traditionellen Schule üblich ist, bewirkt häufig, dass Lehrer versuchen, körperliche Betätigungen im Unterricht zu bekämpfen, weil man davon ausgeht, „*sie lenken den Schüler ab von den Lehrstoffen, mit denen sich sein „Geist“ beschäftigen sollte; sie sind Quellen des Unheils*“ (ebd., S. 189). Versuchen wir den Bewegungsdrang von Kindern zu unterdrücken, so hat dies häufig gegenteilige Wirkung und die Kinder zeigen Verhaltensauffälligkeiten. So ist auch die Lehrerin des ersten Unterrichtsbeispiels ständig damit beschäftigt die Schüler ruhig zu halten, ihren Bewegungsdrang zu unterdrücken und zu versuchen, die Schüler bei der Sache zu halten.

L: Das heißt, während des Rätsels möchte ich keine Zwischenreden hören. <langsam und besonders betont>
Wenn ihr etwas sagen wollt könnt ihr euch melden. <leises Schüलगemurmel während des Satzes> <7 sec., nichts zu hören>
L: Nicht zu glauben Otto, wer hat dir gesagt, du sollst jetzt kleben.
S: Doch ist doch egal <leise>
(T I, Z 24-28)

Das Gegenteil zeigt sich im Unterricht mit den Weinbergschnecken, bei welchem sich die Schüler frei bewegen dürfen, und trotzdem oder gerade deswegen, es zu keinen Unterrichtsstörungen kommt. Die Lehrerinnen gehen zudem auf die Schüler ein und nehmen ihre Bedürfnisse wahr:

S 7: Aber ich nehm keine.
L 2: Musst du auch nicht.
L 1: Fishy du darfst nachher auch gerne Handschuhe ham und sie dann mal auf die Hand nehmen. Wie du möchtest.
(T II, Z 181-184)

„Im Unterricht [...] ist selten ausreichend Gelegenheit für Kinder und Jugendliche, jene unmittelbaren und normalen Erfahrungen zu machen, aus deren Beobachtungen der Erzieher eine Vorstellung von der Methode eines gut entwickelten Erfahrens und Lernens ableiten könnte“ (ebd., S. 224). Man nimmt an, sie müssten gleichförmig sein und für alle passen. Doch jedes Kind tritt den Dingen der Welt in seiner eigenen Weise entgegen. Deswegen hemmen strikte, vorgegebene Anweisungen das Sammeln von Erfahrungen. Die Art und Weise, z.B. wie die Rätselaufgabe gelöst werden soll, bewirkt, dass sich alle Schüler anpassen müssen.

L: Heinrich Hoffmann null Punkte. Jeder holt jetzt einen Stift. Muss nicht der Füller sein, ihr dürft auch mit Bleistift schreiben. Und hier auf euren Zettel euren Tipp schreiben. Los geht's.
S: Ich brauche einen Spitzer <geflüstert>.
L: Ute hat einen. Schön.
L:<10 sek. nach der Aufforderung „los geht's“> Wer fertig ist, kuckt mich an. Zettel bleibt noch bei euch liegen. <4 sec Pause>. So, wir sammeln an der Tafel.
S: ..hochkommen
L: Ne, ihr dürft sitzen bleiben.
(T I, Z 37-45)

Zudem verlangt die Lehrerin im ersten Unterrichtsbeispiel von den Schülern eine bestimmte Struktur, an die sie sich selber nicht hält. Welchen Sinn z.B. haben die Zettel? Sie werden am Ende doch nicht eingesammelt. Die Schüler müssen zudem 5 Minuten warten, bis sie das Rätsel auflösen dürfen. Das entspricht nicht ihrem Bedürfnis nach Wettbewerb. Den Ablauf zu strukturieren, rein des Ablaufs wegen, ist keine Erfahrung.

„Wer nicht in den Geist der Wissenschaft hineingeführt worden ist, der entbehrt eines der besten Werkzeuge für erfolgreich geleitetes Nachdenken, das die Menschheit bisher entwickelt hat. Ein solcher Mensch lernt und forscht nicht nur ohne Verwendung dieses besten Werkzeuges, sondern kann auch den vollen Sinn der Erkenntnis nicht erfassen; denn er wird nicht bekannt mit den Kennzeichen, durch die sich Meinung und Zustimmung von wohlbegründeter Überzeugung unterscheiden“ (ebd., 252).

Sich eine eigene Meinung bilden und begründen zu können ist ein wichtiger Gedanke einer demokratischen Gesellschaft. Ob die Schüler des ersten Unterrichts tatsächlich davon überzeugt sind, dass es sich um keine gewöhnliche, sondern um eine Waldameise handelt und dies wirklich mit ihren Worten begründen könnten, ist jedoch fraglich. Die Schüler des zweiten Beispiels können dagegen aus ihrer persönlichen und eigenen Erfahrung sprechen, wenn sie sagen, dass Schnecken schleimig sind, Mehlbrei fressen, ganz schön schnell sind oder z.B. beschreiben, wie der Kot einer Schnecke aussieht:

S 3: Ist das Kacke?
L 1: Ja.
S 3: Iiiiiiiiiiiii. <Lachen>
Schülergruppe: Iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii. <Lachen>
S 3: Ne ich meinte des da.
L 1: Ja die haben nur Papier gegessen, des isch also <2Sec Pause> kommt direkt so wieder raus. Guck mal.
Pass mal auf was passiert. <Lachen in der Klasse.>
(T II, Z 245-251)

Das Verhältnis von Lehrer und Schüler im Hinblick auf den Lehrstoff wird immer ein asymmetrisches bleiben. Denn der Lehrer weiß mehr und besser Bescheid über den Stoff als der Schüler. Auch liegt ihm der Stoff logisch und geordnet vor. Trotzdem sollte das Rollenverhältnis von Lehrer und Schüler nicht dem entsprechen, dass der Lehrer als Wissender dem Schüler erzählt und der Schüler passiv bleibt und nur zuhört. Der Lehrer sollte vielmehr mit dem Schüler mitarbeiten und an seiner Tätigkeit teilnehmen. Er ist zugleich Lernender und Lehrer. „*Je weniger es beiden zum Bewusstsein kommt, dass der Lehrer Unterricht gibt und der Schüler Unterricht empfängt, umso besser*“ (ebd., S. 214). Das traditionelle Rollenverständnis kommt besonders deutlich beim Ameisenrätsel hervor, bei welchem die Lehrerin den größten Redeanteil hat, als Wissende fungiert, den Ablauf steuert und die Schüler als Unwissende lediglich zuhören und antworten sollen.

L: Ute schreibt noch, Paul schreibt noch. Heinrich abwarten, ja. Es kommt jedes Kind an die Reihe.
(T I, Z 47-48)
...
L: Oh, du machst mit sehr schön. OK, dann haben wir sieben zu eins. Sieben mal Ameise, einmal Wespe.
SSS: Ameise ist richtig.
L: Es geht aber um eine spezielle Sorte der Ameise.
S: Ameisenkönigin
L: Ne
S: <unverständliche Äußerung>
L: /Ni/
S: /Waldameise/
(T I, Z 75-83)

Im Gegensatz dazu, wird der Schneckenunterricht von den Schülern mitgeleitet und mitbestimmt. Der Unterricht erinnert nicht an einen traditionellen Unterricht, denn die Kinder dürfen sich frei bewegen, ihre Beobachtungen machen und äußern, Fragen stellen und handeln. Schon zu Beginn der Stunde zeigt sich eine offene Situation:

S 4: Whow.
S 2: Ist da ne Tier drinne?
L 1: Genau. Ich hab euch etwas aus dem Wald mitgebracht.
S 4: Schnecken.
...
S 5: Käfer.
S 3: Frösche. <2sec Pause>
Schülermenge: Woh. Schnecken
(T II, Z 112-124)

„Wissen im Sinne von wirklicher „Erkenntnis“ bedeutet [...] das unentbehrliche Hilfsmittel für weiteres Forschen, Erkennen und Erlernen neuer Stoffe und Dinge“ (ebd., S. 211). Guter Unterricht schafft Erfahrungsmöglichkeiten und sein Sinn besteht darin, den Schüler in Stand zu setzen, auch in Zukunft Erfahrungen machen zu können, d.h. zur Lernfähigkeit zu erziehen. Die Rätsel-Stunde hat vermutlich nicht dazu beigetragen, dass die Schüler in Zukunft, wenn sie ein Rätsel lösen müssen, auf die Erfahrung aus dieser Stunde zurückgreifen werden können. Wichtig wäre es eigentlich zu wissen, wie ein Rätsel aufgebaut ist, was man beim Versuch es zu lösen beachten muss, z.B. dass man mit Hilfe von Zusammenhängen und Beziehungen, Ausschlussverfahren, etc. die Lösung finden kann. Wenn Schüler den Stoff jedoch nicht denkend verarbeitet haben, bleibt er bedeutungslos und nicht verwertbar für die Zukunft und neue ähnliche Situationen. Betrachtet man dagegen das „Schnecken-Problem“, so scheint es, als hätte die Lehrerin den Kindern tatsächlich ein Stückchen Wald nicht nur ins Klassenzimmer, sondern in ihre Erfahrung und für ihr zukünftiges Leben gebracht. Das belegen die begeisterten Aussagen der Schüler:

S 4: Ich will die da.
(T II, Z 160)
S 1: Geil. Abgefahrn.
(T II, Z 167)
S 4: / Cool. Das möchte ich auch. Ich will auch. Ich will die da.
(T II, Z 171)
S 4: Wie süüüüüüüß.
(T II, Z 205)
S 1: Voll des geile Gefühl jetzt.
(T II, Z 235)
S 6: Darf ich die nachher mitnehmen?
(T II, Z 242)

5. Abschließendes Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Erfahrungen immer eine Beziehung zwischen Handeln, Versuchen und Erleiden als Folge der Erfahrung, implizieren. Denken ist dabei die geplante und sorgfältige Bildung von Beziehungen zwischen den Handlungen und ihren Folgen. Ist eine Situation unvollständig und unabgeschlossen, so müssen ihre Bedingungen sorgfältig beobachtet und gelernt, ihre Inhalte herausgearbeitet und die vorausschauende Lösung erprobt werden, indem wir aufgrund ihrer handeln. Erst wenn in der Welt Veränderungen entstehen, hat sich etwas bewährt und wird anerkennt, sonst müssen die Bedingungen neu erprobt und abgeändert werden (vgl. Dewey 2000, S. 203).

In der Erziehung spielt die Zukunft eine wichtige Rolle. Aber „wir leben immer in der Gegenwart und nur dadurch, dass wir in jedem Augenblick die volle Bedeutung aus der jeweils gegenwärtigen Erfahrung ziehen, werden wir vorbereitet, dasselbe auch in der Zukunft zu tun. Dies ist die einzige Vorbereitung, die auf lange Sicht überhaupt Sinn hat“ und die die Erziehung leisten soll (Dewey 1963, S. 61).

(Lehr-)Stoffe sind die Sinngehalte, die dem Leben in der Gemeinschaft Bedeutung geben. Methode ist dabei die Art und Weise wie ein Lehrstoff größtmöglich wirksam und nützlich gemacht werden

kann. Der Schüler soll mit wirklichen Handlungen beginnen, die aus der Gemeinschaft entspringen und für diese Wert haben und anschließend wissenschaftliche Einsicht in die Stoffe erlangen, was voraussetzt, dass er die Tatsachen, die ihm von anderen mit breiter Erfahrung mitgeteilt werden in seine unmittelbare Erfahrung einverleibt (vgl. Dewey 2000, S. 257).

Nach Dewey gibt es drei Arten von Schulunterricht (ebd., S. 217):

- 1) Die schlechteste Art ist, wenn der Stoff als unabhängiges und zusammenhangloses Ganzes behandelt wird und die Schüler nicht angeregt werden, Berührungspunkte zwischen den Stoffen verschiedener Fächer zu suchen.
- 2) Unterricht der früher behandelten Stoff als Hilfsmittel zum Verständnis des Neuen heranzieht und den neuen Stoff dazu benutzt, das früher Erlernte besser zu klären ist wertvoller. Dennoch bleibt der Schulstoff immer noch isoliert.
- 3) Der beste Unterricht ist gekennzeichnet durch ein ständiges Bemühen um die Herstellung und Sicherung der Wechselwirkung zwischen Stoff, Lebenswelt und Lebenserfahrung. Der Schüler wird angehalten Zusammenhänge und Beziehungen zwischen diesen aufzusuchen. In dem Fall sind die Lehrstoffe nicht mehr isoliert voneinander.

Man täte sich zu leicht damit, die beiden Unterrichtsbeispiele nun nach gutem und schlechtem Unterricht einzuteilen und nun zu sagen „so geht es richtig“, „so ist es falsch“. Denn es gibt nicht die richtige Methode, bestehend aus Mustern und Rezepten, die man Lehrern aushändigt und denen sie folgen müssen. Erfahrungs- und handlungsorientierter Unterricht sind heutzutage vor allem in der Sonderpädagogik keine neuen Erkenntnisse mehr. Deweys Theorie ist den meisten Pädagogen bekannt, begreiflich und verständlich. Trotzdem werden festgefahrene, starre Muster und Methoden in der Lehrerausbildung und im Lehrerdasein noch zu oft propagiert und durchgeführt und immer noch zu selten wird im Unterricht auf die Erfahrungen, Bedürfnisse und Handlungen der Schüler Rücksicht genommen. Dewey distanziert sich davon und setzt sich dafür ein, dass Lehrer ein Repertoire an Methoden besitzen sollen, welche jedoch immer auf jeden Stoff hin neu überdacht werden müssen. Er geht davon aus, dass der Lehrer auf die unterschiedlichen Erfahrungen, Persönlichkeiten und Lerntypen der Schüler eingeht und somit selbst in Erfahrung bringt, welche Methoden für die einzelnen Schüler beim Vermitteln des Lehrstoffes die größte Effektivität erzielen. In einem Schulsystem mit großen Klassen und Fächerunterricht ist es nicht immer leicht und möglich den Schülern und ihren unterschiedlichen Erfahrungen, Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht zu werden. Trotzdem können die Pfeiler der Deweyschen Pädagogik (werdenden) Lehrern helfen, ihren Unterricht zu reflektieren und manche Aspekte zu überdenken und zu übernehmen. Abschließen möchte ich mit einem Zitat von Dewey, welches die Grundzüge seiner Pädagogik sehr treffend zusammenfasst:

Guter Unterricht gibt „dem Schüler etwas zu tun, nicht etwas zu lernen und dieses Tun ist von der Art, dass es Denken, absichtliche Beobachtung von Beziehungen erforderlich macht; dabei ergibt sich das Lernen als notwendiges Nebenerzeugnis. Die Situation soll so beschaffen sein, dass sie das Denken herausfordert - das bedeutet: sie muss ein Handeln notwendig machen, das weder gewohnheitsmäßig noch nach Laune und Willkür erfolgen kann. Sie muss etwas darbieten, was neu (deshalb unsicher und problematisch) ist, aber doch mit bereits bestehenden Verhaltensweisen so weit in Zusammenhang steht, dass eine wirksame Reaktion ausgelöst wird (Dewey 2000, S.206)“.

6. Literatur

- Dewey, J./ Oelkers, J. (Hrsg.): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel 2000.
- Dewey, J./ Handlin, O./ Correll, W. (Hrsg.): Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Weinheim 1963.

Anhang:

Transkript I: 3. Klasse Erziehungshilfeschule

L: Also ihr wisst wir fahren Mittwoch zu den Waldjugendspielen in Donnersberg. <Sprache sehr betont> Heute die Stunde geht noch mal um Vorbereitung. Es geht heute um ein Tier, das im Wald lebt. Ja <leise>. Ein ganz kleines Tier. Dazu habe ich euch ein Rätsle mitgebracht. Ich möchte, du brauchst dich nicht zu melden.

S: Ohne Tierbusch kann ich nicht machen. <Schülergemurmel>

L: Ich möchte, dass ihr euch das Rätsel von Anfang bis zum Ende zuerst anhört. Danach teile ich euch diese Zettel aus. Auf die schreibt ihr. Auf die schreibt ihr eure Vermutung welches Tier ich euch beschrieben habe. OK

SSS: /Ja/ <leise>

SSS: /imhim/ <leise>

L: Zwei Schritte Ina. Was kommt als erstes? <9 sec.>

L: Was kommt jetzt als erstes, Ute?

S: Rätsel

L: mhm und als zweites?

S: /schrei/

S: Die Zettel/

S: /Antwort/ <leise>

L: Was schreibt ihr darauf, auf eure Zettel.

SSS: /<Schülergemurmel>/

S: /Vermutung/

L: Eure Vermutung.

L: Das heißt, während des Rätsels möchte ich keine Zwischenreden hören. <langsam und besonders betont> Wenn ihr etwas sagen wollt könnt ihr euch melden. <leises Schülergemurmel während des Satzes> <7 sec., nichts zu hören>

L: Nicht zu glauben Otto, wer hat dir gesagt, du sollst jetzt kleben.

S: Doch ist doch egal <leise>

L: Sch <L. klatscht in die Hände> Spitzt die Ohren. Wippt los. Erster Tipp, ich bin ein Tier. Ich habe sechs Beine und zwei Antennen.

S: Ameise

L: Meine Farbe ist rötlichbraun. Mein Haus baue ich aus Fichten und Tannennageln.

Es wird bis zu einen Meter hoch. Ich werde fünf bis acht Jahre alt. <Schülergemurmel>

Ihr sollt nicht reinrufen. Hört euch zu ende an. Es gibt noch einen Tipp. Dann bekommt ihr die Notizzettel zum Aufschreiben. Meine Chefin ist eine Königen.

S: /Ameise/ /sei doch ruhig/

L: Heinrich Hoffmann null Punkte. Jeder holt jetzt einen Stift. Muss nicht der Füller sein, ihr dürft auch mit Bleistift schreiben. Und hier auf euren Zettel euren Tipp schreiben. Los geht's.

S: Ich brauche einen Spitzer <geflüstert>.

L: Ute hat einen. Schön.

L: <10 sek. nach der Aufforderung „los geht's“> Wer fertig ist, kuckt mich an. Zettel bleibt noch bei euch liegen. <4 sec Pause>. So, wir sammeln an der Tafel.

S: hochkommen

L: Ne, ihr dürft sitzen bleiben.

S: sitz

L: Ute schreibt noch, Paul schreibt noch. Heinrich abwarten, ja. Es kommt jedes Kind an die Reihe.

L: <25 sec Pause> Ok, all kucken mich an, super. Das heißt, ihr seid fertig. Ina dein Vorschlag, was ist es, oder was war es nach der Beschreibung.

S: Soll ich sagen.

L: mhm

S: Ameise

L: Du vermutest eine Ameise.

L: Klaus

S: Ameise <sehr leise>
L: Frieda
S: <Antwort ist sehr leise und unverständlich>
L: Eine Wespe
S: Eine Ameise
L: Tobias
SS: /<Schüलगemurmel>/
S: /eh sie müssen da noch/
L: Ali
S: Ameise
S: <unverständliches>
S: Sie müssen da noch ein Strich machen.
L: Ute
S: Ameise
L: Eijajjai
S: Ameise ist richtig.
L: Frank
S: Ameise
S: Ameise
L: Oh, du machst mit sehr schön. OK, dann haben wir sieben zu eins. Sieben mal Ameise, einmal Wespe.
SSS: Ameise ist richtig.
L: Es geht aber um eine spezielle Sorte der Ameise.
S: Ameisenkönigin
L: Ne
S: <unverständliche Äußerung>
L: /Ni/
S: /Waldameise/
S: /Waldameise/
L: Super, hättet ihr euch gemeldet, wäre es viel besser gewesen. Es geht heute um die Waldameise.
S: /Schüलगemurmel/
L: /Frieda, Wespe, was hätte ich gesagt, wenn es um eine Wespe gegangen wäre./
S: Dass sie fliegen könnte
L: Zum Beispiel Ina, dass sie fliegen könnte.
S: Das brauch nich so
L: Otto melde dich, großes Lob
S: Dass sie sticht.
L: Dass se sticht, hätten wir sagen können. Wann stechen denn ich Wespen.
S: Wenn der Mensch sie bedroht fühlt.

Transkript II: 2. Klasse Erziehungshilfeschule

L 1: Aber <2sec> eigtlich bin ich noch wegen etwas anderem da. Und zwar habe ich gehört, dass ihr heute nicht in den Wald könnt. Und da habe ich mir gedacht, <2sec>

S 1: /Ich kann doch mal vorbeischaun./

L 1: Ich kann mal vorbeischaun, weil ich hab Dienstagmorgen nix, da kann ich bei euch vorbeikommen und ich kann euch ein bisschen Wald mit hier herbringen.

S 2: Wald?

L 1: Ja. Und zwar habe ich euch etwas mitgebracht.

SSS: Kiste, Kiste, Kiste.

L 1: Diese Kiste auf die schon alle so lange warten.

SSS: <Atmen sehr aufgeregt und werden immer lauter>

L 2: Pschschschsch.

L 1: Pschschsch.

S 4: Ne Eisschachtel.

S 4: Wau.

S 2: Ist da ne Tier drinne?

L 1: Genau. Ich hab euch etwas aus dem Wald mitgebracht.

S 4: Schnecken.

S 2: Schnecken.

S 6: /1/Frösche./

S 7: /1/Schnecken./

S 2: /1/Schnecken/

S 7: /1/Schnecken/

S 6: /1/Frösche, die quaken./

S 5: Käfer.

S 3: Frösche. <2sec Pause>

SSS: Woh. Schnecken.

S 3: Mit Eis.

S 6: Mit Eis.

L 2: Wenn ihr alle hinsitzt, dann sieht's jeder.<Schüलगemurmel unverständlich dann.>

S 5: Aber ich darf nie <danach unverständlich>

S 1: Kann ich eine auf die Hand haben.

L 2: Pschschschsch.

L 2: Warte.

L 1: So. Was sind denn das für Schnecken? Kennt ihr die?

S 6: Schnecken.

L 1: Schnecken. Was gibt es denn für Schnecken?

S 5: /2/Weinschnecken/

S 8: /2/Nacktschnecken./

L 1: Genau. Nacktschnecken und des da sin ? Die haben ein

S 6: Häuser.

L 1: /3/Gehäuse. Und des hier des sin? Weinbergschnecken heißen die.

S 6: /3/Heuschnecken./ Ah, ich wußt's doch von meinem Opa..

S 7: Ich hab noch nie eine Schnecke angefasst. Und ich werde auch nie eine anfassen.

L 1: Also

S 1: Die sind glitschig.

L 1: Ja die sind recht glitschig. Pass mal auf. Spartakus ja ne. Leon warte mal kurz.

S 7: Wäää. Die stinken auch.

L 1: Wart, wart, wart. Ich mach das. <Gemurmel>

S 4: Ich will die.

L 1: Wer möchte jetzt eine Schnecke auf die Hand nehmen?

SSS: Ich.

L 1: Also setzt euch mal zurück, dass ich seh wer eine möchte

S 4: Bä. Ist die schleimig.

L 1: So, ok. Also passt mal auf. Der Flippsy hat als Erster gefragt, der kriegt als Erste die Schnecke.

S 1: Also ich möcht die da.
L 1: Die da?
S 1: Ne die da.
S 4: Ich will die da.
S 1: Die Nächst, die Nächste. Dieieieie.
L 1: <unverständlich> Nimmst sie selber. Vorsichtig.
S 2: Ich will die.<Gemurmel>
L 2: Nicht quetschen. Einfach auf die Hand nehmen.
L 1: Genau. Am besten <unverständlich>.
S 1: Geil. Abgefahrn.
L 2: / 4/Schön so lassen./
L 1: /4/ So halt mal die Hand schön ruhig, damit die Schnecke rauskommt, dann darfst du sie nämlich gleich füttern./
S 4: Cool. Das möcht ich auch. Ich will auch. Ich will die da.
L 1: Also noch mal ganz kurz. Ihr müsst euch ein bisschen abwechseln, ich hab zwei, die sind <1sec Pause> des nennt man <2sec Pause>
S 5: Weibchen.
S 7: Männchen.
L 1: Nee, die sind in Trockenstarre gegangen, weil des denen zu trocken war im Karton und dann ziehn die sich ganz weit zurück in ihr Gehäuse.
S 2: Will sehn. Darf ich sehn.
L 2: Einfach so drauf sitzen lassen.
L 1: Ja genau. Ganz ruhig halten.
S 7: Aber ich nehm keine.
L 2: Musst du auch nicht.
L 1: Fishy du darfst nachher auch gerne Handschuhe ham und sie dann mal auf die Hand nehmen. Wie du möchtest.
S 2: Fertig!
S 6: Krieg ich jetzt eine?
S 1: Die geht jetzt auf meinen Daumen.
S 3: Ich will die da.
L 2: Wilde Kerle du willst auch noch eine, gä?!
S 6: Ja (danach unverständlich)
<Schüler durcheinander.>
S 3: Ich wollte die.
L 1: Jetzt bekommt der Gangster die.
S 7: Iiiii. Schleimi, Schleimi.
S 4: Meine kommt ja raus.
S 2: Guck mal.
L 1: /5/Ja cool. /
S 4: /5/Meine kommt raus./
L 1: So jetzt hol ich mal ne bisschen Wasser. So. Die ist ganz weit zurückgezogen. Der Obelix bekommt die auch.
S 3: Frau Lehrerin 2. Guck mal her wie die trinkt.
L 1: /6/ Ja.
L 2: /6/ Super./
S 1: /6/Cool./
S 4: Wie süüüüüüüß.
<Unverständliches Durcheinander 5sec>
S 1: Die kitzelt bei mir. Jetzt ist sie halb auf meinem Daumen.
S 3: /7/Die läuft. /8/Die nehmt ihre Häuser weg./
L 1: /7/Ja das ist ja gut./ /8/Jetzt passt mal auf. Jetzt mach ich euch ein paar Tropfen drauf und mal sehn, was passiert.
<Im Folgenden sind nur die Wortfetzen transkribiert, die erfassbar waren. Schüler sprechen aufgereggt durcheinander>
S 4: Ah, wie süß.
S 3: Frau Lehrerin 2 die läuft.
L 2: Ja.
S 4: Mein läuft da.

S 8: Meine au.
L 1: Die kommt dann irgendwann schon raus.
S 3: Ich habe Kleb in meine Hand. Kleber.
L 1: Ja, was ist das?
S 3: Kleber.
L 1: Kleber?
S 4: Ah wie süß.
S 5: Schleim.
L 2: <lacht kurz>
L 2: Guck mal wie schnell die ist. Da sagt man immer Schnecken sind langsam, aber guck mal wie schnell die ist bei
S 3: Ruck zuck ist die den Arm oben.
S 3: <unverständlich>
L 1: So Gangster jetzt kriegst du noch ein bisschen.
S 1: Meine ist auf dem Daumen.
L 1: Ja. Voll gut.
S 3: Hey, guck mal.
L 1: Super.
S 1: Voll des geile Gefühl jetzt.
L 1: Jetzt geb ich euch ein bisschen <3sec Pause>. Das ist Mehlbrei, was ich hier gemacht hab. Also Mehl und Wasser. Und das mögen Schnecken ziemlich gerne.
S 2: Bääää.
S 6: Da kommt nix raus.
L 1: Ja das dauert. Das dauert ziemlich lange.
<Schüler durcheinander>
S 6: Darf ich die nachher mitnehmen?
L 1: Ne, die setzte ich nachher wieder raus, die sind jetzt schon so lange in dem Kasten. Warte mal. Ja so Vorsicht.
S 3: Ist das Kacke?
L 1: Ja.
S 3: Iiiiiiiiiiiii. <Lachen>
SSS: Iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii. <Lachen>
S 3: Ne ich meinte des da.
L 1: Ja die haben nur Papier gegessen, des isch also <2Sec Pause> kommt direkt so wieder raus. Guck mal. Pass mal auf was passiert.
<Lachen in der Klasse.>
S 3: Die esst des.
S 4: Darf ich mal?
L 1: Ja klar du bekommst auch. Warte mal. Wo setzt du sie hin? Mach mal deine Hand flach <danach unverständlich>.
S 1: Hast du eine Fishy?
S 6: Ach Manno. Jeder kann mit seiner Schnecke spielen.
S 7: Ne ich hab keine.
L 1: Ich geb dir auf den anderen Finger noch ne bissel Mehl drauf. So jetzt kannst du ihr den Finger hinhalten und dann kann sie.<5sec> Ja genau.
S 1: Warum kommt denn die vom Wilde Kerle denn nicht raus?
L 1: Willst du auch noch ne bissel Mehlbrei auf den Finger?

Erläuterungen

Flippy = S 1; Schüler = S 2; Gangster = S 3; Leon = S 4; Obelix = S 5; Wilde Kerle = S 6; Fishy = S 7; Spartakus = S 8
Schülergruppe = SSS

RENATE WACHINGER:

Die Projektmethode als pädagogischer Prozess

1 Der Erfahrungsweg als Grundlage jeder Erziehung

- 1.1 Der Begriff der Erfahrung bei Kant und Dewey
- 1.2 Der Wert des Erfahrungsprozesses für die Erziehung nach John Dewey
- 1.3 Einbindung der Erfahrung in den Projektunterricht

2 Die Projektmethode als pädagogischer Prozess in der Theorie

- 2.1 Wurzeln der Projektmethode
- 2.2 Merkmale der Projektmethode nach Dewey
- 2.3 Merkmale der Projektmethode nach Gudjons
- 2.4 Ablauf eines Projekts nach Frey

3 Der Projektunterricht als pädagogischer Prozess in der Praxis

3.1 Projekt Taschenwerkstatt

- 3.1.1 Die Produktionsphasen der Taschenwerkstatt
- 3.1.2 Interpretation des Projektes Taschenwerkstatt anhand der zehn Merkmale des Projektunterrichts nach Gudjons
- 3.1.3 Dokumentation der Taschenwerkstatt anhand von vier kurzen Ausschnitten der Transkription des Produktionsvideos
- 3.1.4 Die Ambivalenz zwischen „Projekt“ und „Pseudoprojekt“ am Beispiel der Taschenwerkstatt

3.2 Projekt – „Abitur machen auf eigene Faust“

- 3.2.1 Interpretation des Projektes „Abitur machen auf eigenen Faust“ anhand der zehn Merkmale des Projektunterrichts nach Gudjons
- 3.2.2 Die Ambivalenz zwischen „Projekt“ und „Pseudoprojekt“ am Beispiel des Projektes „Abitur machen auf eigene Faust“

4 „Denkende Erfahrung“ verbunden mit „praktischem Handeln“ als Grundlage für den pädagogischen Prozess in der Projektmethode

- 4.1 Traditioneller Frontalunterricht versus Projektmethode
- 4.2 Die Projektmethode – ein wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung

5 Literaturangaben

1 Der Erfahrungsweg als Grundlage jeder Erziehung

Unter dem Begriff *Erfahrung* versteht man umgangssprachlich ein Sich-auf-den-Weg-machen, um etwas zu erkunden, kennenzulernen, selbst zu sehen – im Gegensatz zu allem bloß Gedachten. Bei diesem Erkundungsgang „er-fährt“ man das Ergebnis der „Fahrt“.

1.1 Der Begriff der Erfahrung bei Kant und Dewey

Kritisch untersucht wurde der Begriff der Erfahrung von Kant. In der Einleitung zur „Kritik der reinen Vernunft“ stellt er fest: „*Dass alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel; denn wodurch sollte das Erkenntnisvermögen sonst zur Ausübung erweckt werden, geschähe es nicht durch Gegenstände, die unsere Sinne rühren und teils von selbst Vorstellungen bewirken, teils unsere Verstandestätigkeit in Bewegung bringen, diese zu*

vergleichen, sie zu verknüpfen oder zu trennen, und so den rohen Stoff sinnlicher Eindrücke zu einer Erkenntnis der Gegenstände zu verarbeiten, die Erfahrung heißt?“ (Kant 1966, S.49)

Der amerikanische Philosoph, Psychologe und Pädagoge John Dewey vergleicht den Erfahrungsprozess mit einer Wanderung: Will man sich zurechtfinden, ist eine Karte nützlich. Diese erschließt sich nach und nach, in der Zurücklegung von erwanderten Teilstrecken, von Erfahrung zu Erfahrung. So entsteht eine Art „*Zusammenfassung, eine geordnete und methodische Ansicht früherer Erfahrungen*“ (Dewey / Kilpatrick 1935, S.153). Damit dient diese Karte auch gleichzeitig „*als Führer zu zukünftiger Erfahrung; sie gibt Richtung, sie erleichtert Kontrolle; sie spart Kräfte, indem sie nutzloses Wandern verhindert und die Pfade zeigt, die am schnellsten und sichersten zu einem gewünschten Ergebnis führen*“ (Dewey / Kilpatrick 1935, S.153).

1.2 Der Wert des Erfahrungsprozesses für die Erziehung nach John Dewey

Als Pädagoge sieht Dewey in der Initiation und Förderung von Erfahrungsmöglichkeiten die Grundlage für jede Erziehung.

„Zuerst reagiert ein Kind automatisch auf seine Umgebung. Erst später, nachdem viele Erfahrungen gestaltet worden sind, kann es – genauer gesagt – Pläne hegen, und darin gibt es viele Abstufungen (...“ (Dewey / Kilpatrick 1935, S.174).

Der Mensch und insbesondere auch das Kind sind einem täglichen Prozess der Erfahrung ausgesetzt. Dabei ist „*des Kindes gegenwärtige Erfahrung (...) in keiner Weise selbstverständlich. Sie ist nicht endgültig, sondern im Übergang begriffen. Sie ist nichts in sich Vollständiges, sondern nur ein Zeichen oder Anzeiger gewisser Wachstumsrichtungen*“ (Dewey / Kilpatrick 1935, S.148). Die Kindeserfahrung ist nichts Hartes und Festes, sondern etwas „*Fließendes, Embryonisches, Vitales (...). Es ist ein fortgesetztes Neubauen*“ (Dewey / Kilpatrick 1935, S.147).

Aufgabe der Erziehung ist es, Erfahrungsmöglichkeiten zu initiieren, Erfahrungsmomente zuzulassen und das, auch wenn sie mitunter schwer zu ertragen sind. Das Wachstum in der Erziehung vollzieht sich dann über eine Um- und Reorganisation der Erfahrung. Ältere Erfahrungen können durch neue modifiziert oder aufgelöst werden, denn Erfahrung ist nicht das, was mit einem Menschen geschieht, sondern das, was er daraus macht. So kommt ein Wechselprozess von Akkomodation und Assimilation in Gang.

1.3 Einbindung der Erfahrung in den Projektunterricht

In Deutschland gilt John Dewey, Gründer der Laborschule in Chicago, als der eigentliche „Vater“ des Projektunterrichts. Den größten Schub erhielt der Projektunterricht jedoch durch William H. Kilpatrick, ein Schüler Deweys in New York, der die Aspekte des „*learning by doing*“ in seine „Projektmethode“ einfließen ließ. Der Unterricht, wie Dewey ihn sich vorstellt, soll aktivieren, Erfahrungen einbinden, zu neuen Ideen führen und eine Verbindung von Theorie und Praxis herstellen.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit Überlegungen zur Theorie der Projektmethode. Im dritten Kapitel werden zwei Umsetzungen der Projektarbeit vorgestellt. Im letzten Kapitel geht es um die Bedeutung der „*denkenden Erfahrung*“ und des „*praktischen Handelns*“ im Projektunterricht – in Abhebung zum traditionellen Frontalunterricht.

2. Der Projektunterricht als pädagogischer Prozess in der Theorie

Dewey hat den Projektunterricht praktisch erprobt. Was Dewey in seinen Schriften entwickelte, war allerdings nicht das Lernen am Projekt, sondern das Lernen am Problem. Unterricht könne nur gelingen, wenn er das Kind dazu führt, ein Problem als sein eigenes zu erkennen, so dass es von sich aus beginnt, eine Antwort zu finden. Bei dem Projektunterricht geht es um aus der Lebenswirklichkeit entnommene Themen und Probleme, die von den Lernenden relativ selbstständig und in gegenseitiger Hilfe – bei zurückhaltender, bedarfsgerechter Steuerung des Lehrenden – bearbeitet bzw. zur Lösung oder Entscheidung gebracht werden.

2.1 Wurzeln der Projektmethode

Die Idee des Projektunterrichts ist nicht erst ein Produkt der progressiven Erziehung, sondern wurde bereits in der Architekturausbildung, die sich Ende des 16. Jahrhunderts von Rom aus verbreitete, angewandt.

Die Entwicklung der Projektmethode in Stichworten nach Falkenstörfer (2007):

1590-1765: Anfänge der Projektarbeit an den Schulen für Architektur in Italien und Frankreich.

1765-1880: Das Projekt als reguläre Unterrichtsmethode an den kontinental-europäischen und nordamerikanischen Bauakademien und technischen Hochschulen.

1880-1915: Die Einführung und Verbreitung der Projektmethode im Werk- und Arbeitsunterricht der amerikanischen High und Elementary Schools.

1915-1965: Die Neudefinition der Projektmethode durch Kilpatrick, ihr Niedergang und ihre Rückübertragung von Amerika nach Europa.

1965-heute: Wiederentdeckung der Projektidee in Westeuropa und die dritte Welle ihrer internationalen Verbreitung.

2.2 Merkmale der Projektmethode nach Dewey

Dewey definierte die Projektmethode als ein gemeinsames Unternehmen von SchülerInnen und LehrerInnen, das die konstruktiven Interessen der Kinder anspricht, nach einem bestimmten Muster abläuft und auf die Anfertigung vorweisbarer Produkte abzielt.

Ein erzieherisch wertvoller Projektunterricht muss für Dewey vier Kriterien erfüllen:

- Das Projekt muss das Interesse der SchülerInnen finden: Es muss auf ihre Bedürfnisse und Erfahrungen eingehen.
- Das Projekt muss etwas Wertvolles im Leben selbst darstellen: Es muss auch vom Standpunkt der Erwachsenen aus wichtig und nützlich sein.
- Das Projekt muss komplex angelegt sein: Es darf sich nicht mit bloßer Handfertigkeit begnügen, sondern sollte auch geistiges Wissen vermitteln.
- Das Projekt muss Kontinuität besitzen: Es muss eine gewisse Zeit andauern und auf natürliche Weise ins nächste Thema übergehen, so dass sich der Erfahrungshorizont der Schüler fortschreitend erweitert.

2.3 Merkmale der Projektmethode nach Gudjons

Für Gudjons (2008, S.79-92) ist der Projektunterricht eine Methode des „praktischen

Problemlösens“.

Er führt zehn Merkmale eines Projektunterrichts an:

- **Situationsbezug und Wirklichkeitsorientierung:** „Wenn wir uns klar machen wollen, was eine wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich außerhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Betätigung anregen“ (Oelkers 1993, S.206). Der Projektunterricht soll ermöglichen, dass das Leben wieder am Leben gelernt werden kann (vgl. Gudjons 2008, S.79). Thema der Projektarbeit sind Lerngegenstände, die für die Lernenden interessant sind, weil sie Bedeutung für ihre aktuelle Lebenssituation haben.
- **Schülerorientierung und Orientierung an den Interessen der Beteiligten:** Dieses Prinzip bezeichnet die Berücksichtigung der Individualität und Anerkennung der Persönlichkeit des Schülers in allen Bereichen des Unterrichts. Thema der Projektarbeit sind Lerninhalte, für die sich die SchülerInnen interessieren, da diese für ihre aktuelle Lebenssituation bedeutsam sind.
- **Gesellschaftliche Praxisrelevanz:** Idealerweise übt die Projektarbeit Einfluss auf die lokale bzw. regionale Entwicklung aus. Damit verändert sich auch ein Stück der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Die Schulen verwandeln sich durch die Projektarbeit in „Werkstätten“, in denen man Dinge produziert, die einen konkreten Gebrauchswert haben (vgl. Giger 1999).
- **Zielgerichtete Projektplanung:** Projektarbeit hat Ziele, ist also zielgerichtetes Tun. Das bedeutet, dass das im Zentrum stehende Endprodukt die Planung der einzelnen Arbeitsschritte steuert. Schüler und Lehrer entwickeln gemeinsam einen Plan zur Lösung des Problems oder zum Erreichen des Ziels. Von Kilpatrick wurde das „*planvolle Handeln*“ – neben den Kriterien „*aus ganzem Herzen*“ und „*in einer sozialen Umgebung*“ – zu den zentralen Schlagworten seiner Definition des Projektbegriffs (Dewey / Kilpatrick 1935, S.162).
- **Selbstorganisation und Selbstverantwortung:** Es findet eine Ermutigung der Schüler zu Selbstorganisation und Selbstverantwortung statt. Dabei kommt dem Lehrer keine passive Rolle zu. „*Der Lehrer hat die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung*“ (Bastian 1984, S.294).
- **Einbeziehung vieler Sinne:** Durch die Projektarbeit soll es zu einer „Wiedervereinigung“ von geistiger und körperlicher Arbeit - einer Kombination aus Kopf- und Handarbeit – kommen. Im Idealfall werden Theorie und Praxis ganzheitlich erlebt (vgl. Giger 1999).
- **Soziales Lernen:** Nicht nur der Stoff und die Lehrkraft sind Auslöser für Lernprozesse, sondern die Schülerinnen lernen in erster Linie voneinander und miteinander. Die Projektarbeit will „*demokratische Verkehrsformen*“ (Gudjons 2008, S.85) anstelle von traditionellen Unterrichtsritualen fördern.
- **Produktorientierung:** Gegenstand der Projektarbeit ist nicht die „Lernbestandsveränderung“, sondern ein Produkt (ein Gegenstand oder eine Art Einstellungsänderung, die sich im Handeln niederschlägt (vgl. Giger 1999)).

- **Interdisziplinarität:** Der Projektunterricht geht über die Fächergrenzen hinaus. Im Vordergrund sollen vielgestaltige Lebenszusammenhänge stehen.
- **Grenzen des Projektunterrichts:** Dem Projektunterricht sind Grenzen gesetzt, denn bestimmte Lerngegenstände erschweren die Umsetzung dieser Form des Lernens oder würden nur zu einer uneffizienten Lernerfahrung führen (vgl. Giger (1999)).

2.4 Ablauf eines Projekts nach Frey

Was ist den Ablaufmustern eines Projektes gemeinsam (vgl. Frey 2007, S.17f.)?

- Es gibt jedes Mal eine Projektinitiative.
- Die ProjektteilnehmerInnen beraten über diese Initiative. Sie verständigen sich über das, was sie tun wollen.
- Die TeilnehmerInnen entwickeln ihr Betätigungsgebiet (durch Eingrenzen, Vorplanen etc.).
- Die Betätigungen werden unterbrochen, um über das eigene Tun nachzudenken, darüber zu reden.
- Die Betätigung endet in einem bewusst gesetzten Abschluss oder Übergang zu anderen Aktivitäten.

3. Der Projektunterricht als pädagogischer Prozess in der Praxis

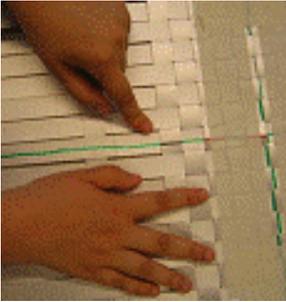
Für Dewey sind Erfahrungen wertvoller als Theorien, da Theorien nur Bedeutung gewinnen, wenn sie erfahren werden. Schüler werden Situationen ausgesetzt, mit denen sie sich selbstständig auseinandersetzen sollen. Der Ablauf sieht in etwa so aus (vgl. Oelkers 1993, S.201): Befremdung, Verwirrung, Zweifel – Vorausberechnung, vorläufige Deutung – Erkundung – Ausgestaltung der vorläufigen Annahme – Plan für eigenes Handeln – Anwenden dieses Plans auf die Sachlage. Wichtige Aufgabe des Lehrers ist es hier, dafür zu sorgen, dass ein Problem den Schüler zu Ideen und eigenem Forschen anregt. Ein Problem kann schließlich Auslöser für eine Projektinitiative sein. Bei einem solchen Vorhaben macht dann jeder eigene Erfahrungen. Diese fordern auch zur Kommunikation auf. Neben dem kognitiven werden so auch das soziale und das emotionale Lernen gefördert.

3.1 Projekt Taschenwerkstatt

Die Taschenwerkstatt ist auf Initiative einer Lehrerin an der Übergangsstufe einer Schule für geistig Behinderte entstanden. Die Lehrkraft entwickelte für die Schüler einen möglichen Herstellungsprozessablauf, den diese in der Zwischenzeit selbstständig umsetzen. Es existiert ein eigenst dafür angemieteter Raum, in dem die Jugendlichen zwei Tage in der Woche dem Produktionsprozess ihrer kleinen Schülerfirma nachgehen.

3.1.1 Die Produktionsphasen der Taschenwerkstatt

Zu den Produktionsphasen gehören zunächst das Sammeln des Tetra-Pack-Materials (leere Milch- und Safttüten). Es folgt das Aufschneiden und Reinigen der Tüten. Diese werden schließlich in Streifen geschnitten, die dann zu einer Tasche verflochten werden, bis das Produkt – die Tasche – fertig ist. Zum Schluss werden die Taschen zum Verkauf angeboten.



So entsteht eine Tasche.



So sieht ein fertiges Produkt aus der Taschenwerkstatt aus.

3.1.2 Interpretation des Projektes Taschenwerkstatt anhand der zehn Merkmale des Projektunterrichts nach Gudjons

Um das Projekt der Taschenwerkstatt zu reflektieren, beziehe ich mich auf die zehn Merkmale des Projektunterrichts nach Gudjons (2008, S.79-92).

- **Wirklichkeitsorientierung sowie Situationsbezug und Lebensweltorientierung:**
Die Arbeit in der Taschenwerkstatt kann als Vorgeschmack und Vorbereitung auf die Beschäftigung in der „Werkstatt für behinderte Menschen“ aufgefasst werden, in der die Schüler ähnlichen Tätigkeiten nachgehen und auch nach einem ähnlichen Tagesrhythmus arbeiten werden.
- **Schülerorientierung und Orientierung an den Interessen der Beteiligten:**
Am Produktionsprozess der Flecht Taschen sind alle Schüler beteiligt. Jeder Schüler hat die Möglichkeit, sich einer ihm gemäßen Aufgabe zuzuwenden. Er kann das Tetra-Pack-Material sammeln, reinigen, zuschneiden, die zugeschnittenen Einzelstreifen verflechten, Bestellungen für die Taschen annehmen oder diese verkaufen. So kann man bis zu einem gewissen Grade von Interessenberücksichtigung sprechen. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass die Idee der Taschenwerkstatt nicht auf Initiative der Schüler entstanden ist. Die Lehrerin hat die einzelnen Schritte der Taschenproduktion für die Schüler entwickelt.
- **Gesellschaftliche Praxisrelevanz:** Für das Projekt Taschenwerkstatt wurde eigenst ein Raum außerhalb der Schule angemietet. Die Schüler haben damit das Gefühl nicht in der Schule, sondern in einer Werkstatt zu sein, in der etwas produziert wird, was einen konkreten Gebrauchswert hat. Die Käufer erwerben die Taschen auf dem jährlich stattfindenden „Herbstmarkt“, einer beliebten Schulveranstaltung, an dem die SchülerInnen aktiv als VerkäuferInnen beteiligt sind. Die große Nachfrage zeigt den hohen Gebrauchswert der Taschen.

- **Zielgerichtete Projektplanung:** Das Ziel des Projektes ist der Verkauf der Endprodukte – die Taschen. Die große Nachfrage ist im Nachhinein eine große Motivation für die im Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler.
- **Selbstorganisation und Selbstverantwortung:** Der Umstand, dass die SchülerInnen aus weggeworfenem Verpackungsmüll ein neues Produkt mit hohem Gebrauchswert herstellen, erweckt bei ihnen vielleicht ein befriedigendes Gefühl für sinnvolles Arbeiten. Da die SchülerInnen die Möglichkeit haben sich in diesem Projekt auf einzelne Produktionsphasen zu spezialisieren kann man sowohl von Selbstorganisation als auch von Selbstverantwortung sprechen, obwohl die Idee der Taschenwerkstatt nicht von den Schülern stammt.
- **Einbeziehung vieler Sinne:** Gefördert werden neben der Feinmotorik im Reinigen, Zuschneiden und Verflechten des Materials auch das logische Denken im Verkauf sowie das Gemeinschaftsgefühl bei der Herstellung der Taschen und deren Vertrieb im Rahmen des Herbstmarktes.
- **Soziales Lernen:** Die Herstellung der Taschen ist ein Gemeinschaftsprodukt, weil der Produktionsprozess in unterschiedliche Phasen und Aufgabenverteilungen aufgegliedert ist. So gesehen ist jede hergestellte Tasche ein sichtbares Ergebnis eines sozialen Lernprozesses.
- **Produktorientierung:** Das Projekt Taschenwerkstatt ist sehr produktorientiert. Die fertige Tasche dokumentiert den Prozess der Produkterstellung.
- **Interdisziplinarität:** Nicht nur die Herstellung der Taschen ist Bestandteil des Projektes, sondern auch die Kostenkalkulation des Materials und der Vertrieb der Taschen. Darüber hinaus besichtigten die Schüler die Firma Kumpf, welche sie mit Tetra-Pack-Material beliefert und offizieller Abnehmer neben dem Herbstmarkt ist. Des Weiteren wäre es möglich, sich mit dem Flechthandwerk zu beschäftigen, dementsprechende Ausflüge zu machen oder das Produktrepertoire noch mehr auszuweiten.

3.1.3 Dokumentation der Taschenwerkstatt anhand von vier kurzen Ausschnitten der Transkription des Produktionsvideos

Von dem Produktionsprozess der Taschenwerkstatt besteht ein Video, das einzelne Phasen des Ablaufs dokumentiert. Ich habe vier Teile der Transkription des Videos ausgewählt, um zwei Bereiche der Merkmale von Gudjons und den Herstellungsprozess zu illustrieren. Die ersten beiden Transkriptionsbeispiele beziehen sich auf das Merkmal *Schülerorientierung*. Die Schüler Kevin und Jana haben sich auf je einen Bereich des Produktionsprozesses spezialisiert. Kevin ist für das Zuschneiden, Reinigen und Sortieren des Tetra-Pack-Materials zuständig:

Kevin: Hier muss man des ganze Ding hier, des schneiden, des schneiden und des schneiden.
Lehrerin: Zeig´s mir mal. Wo? Wo muss ich hin? (*Kevin zeigt auf einen Stapel mit leeren Tetra Packs.*) Ah ja, oh ja, (*betont*) meine Güte! (...) Boa! Mhm. (5 sec.). Ok. (...) Die hier auch?
Kevin: Genau, die auch.
Lehrerin: Mhm. (...) Ja, zeig mal Kevin, wie des geht, was du machsch.
Kevin: (*Setzt sich und nimmt eine Schere.*)
Lehrerin: Erzählst mir mal, wie des geht?
Kevin: (*Leise*) An den Seiten aufschneiden. Tüte aufschneiden, beide Seiten (*schneidet*).

Lehrerin: Und dann?
Kevin: Des wegmachen (*entfernt Plastiköffnung*).
Lehrerin: Und, ischs fertig schon?
Kevin: Nein, hier (...). (*5 sec.*). Jetzt muss ich's auswaschen.
Lehrerin: Oh ja, mhm.
Kevin: (*Wäscht Tetra Pack aus und legt es auf einen Stapel*).
Lehrerin: Und wo kommt es dann hin?
Kevin: Hier, zur Milch.
Lehrerin: Hier zur Milch. Ah ja, hasch du auch noch en andern Stapel? (*3 sec.*) Einen für Milch und (...)?
Kevin: Einen für Saft. Hier is einer.
Lehrerin: Ah, ok. Und dann machst du so Stapel?
Kevin: Ja.
Lehrerin: Und dann, was machsch mit dem Stapel?
Kevin: Sortieren.
Lehrerin: Zeigsch mir des mal?
Kevin: Was?
Lehrerin: Zeigsch du mir mal, wie du sortiersch?
Kevin: Ja.
Lehrerin: Au ja!
Kevin: (*Unverständliches*).
Lehrerin: Ja, ok.
Kevin: Hier, der auf den. (*Sortiert einige Zeit*).
Lehrerin: Und?
Kevin: Fertig.
Lehrerin: Fertig, mhm. (*Leise*) Ah ja. Und jetzt geht's weiter?
Kevin: Die kommen jetzt. (*Nimmt sich eine leere Eistee-Packung*)
Lehrerin: Mhm. (*Schwenkt mit der Kamera auf die Tetra-Pack-Stapel / im Hintergrund Musik*).

Jana ist für das Flechten verantwortlich. In dem folgenden Transkript-Ausschnitt ist sie gerade mit dem Boden der Tasche fertig geworden:

Jana: Der Boden ist fertig. Jetzt muss ich hier den Zwölferstreifen rein machen. Auf jede Seite. Und wenn's fertig ist, muss man es erst kleben. Und dann muss man schneiden und auch einflechten. Und wenn's fertig geflechtet ist, muss man es anziehen und dann muss man des dann so auch innen einflechten und dann die Rückseite, ähm, des is Oberseite, die erste, den Anfang machen, dann ist die Tasche fertig.

Die folgenden Transkriptionsbeispiele illustrieren erfolgreiches *soziales Lernen* in Form von Solidaritätsbekundung. Bei der Fertigstellung ihrer Tasche ernten die Schüler Thomas und Sebastian von der Klasse Applaus.

Thomas: (*Hebt seine fertig geflochtene Tasche hoch.*) Jetzt Applaus alle! (*Schüler applaudieren.*)
Lehrerin: Is se fertig? Thomas, fertig? – Klasse! Dankeschön! Na mach se rüber auf den Tisch.
Thomas: Fertig Alter, boa, fertig.
Lehrerin: Fertig Basti?
Sebastian: Mhm.
Lehrerin: (*Ganz leise*) Ja, juhuh. (*Demonstrativ laut*): Ganz fertig Basti?
Sebastian: Ja.
(*Erstes Klatschen*)
Lehrerin: Gut!
Sebastian: (*Hält die Tasche nach oben*).
(*Klasse klatscht*)
Sebastian: (*Verbeugt sich*)
Klasse: (*Bestärkend*) Hey Basti! (...) Bravo Basti, bravo!
Lehrerin: Basti (...), Basti, freusch dich?

Sebastian: Ja.
Lehrerin: Sehr gut geworden, Klasse!
Christina: Gut gemacht Basti, gut gemacht.
Lehrerin: Dankeschön Basti.
Christina: Hast gut gemacht! (...) Gut.
Lehrerin: Vielen Dank!

3.1.4 Die Ambivalenz zwischen „Projekt“ und „Pseudoprojekt“ am Beispiel der Taschenwerkstatt

Wenn die Zielvereinbarungen nicht gemeinsam mit den Schülern ausgehandelt werden, sondern die Jugendlichen die Aufgaben vom Lehrer lediglich vorgesetzt bekommen, liegt ein *Pseudoprojekt* vor. Bei der Taschenwerkstatt handelt es sich um ein Projekt für geistig behinderte Schülerinnen und Schüler. Dieses ist eine Lehreridee. So gesehen ist eine wesentliche Voraussetzung eines Projektes nicht erfüllt. Im Laufe des Projektes kam es jedoch zu einer motivierten Verinnerlichung der Zielvereinbarungen durch die Schülerinnen und Schüler. Insofern kann man die Taschenwerkstatt dennoch als Projekt bezeichnen.

Die Forderung nach einer Verbindung von „*praktischem Handeln*“ mit „*denkender Erfahrung*“ wird nicht erfüllt, wenn die Schüler, überspitzt ausgedrückt, lediglich nach dem Willen und der Aufgabenstellung der Lehrperson „funktionieren“. Bei dem Taschenprojekt ist zumindest die Aufgabenstellung allein von der Lehrperson vorgegeben, aber die Schülerinnen und Schüler „funktionieren“ bei dem Herstellungsprozess der Taschen nicht nur nach dem Willen der Lehrerin, sondern sie haben die Möglichkeit zwischen verschiedenen Tätigkeitsbereichen auszuwählen und damit bis zu einem gewissen Grade ihren Neigungen und Fähigkeiten zu folgen. Darüber hinaus bietet die Taschenwerkstatt die Vermittlung von einer sinnvollen Handlungsfolge in der Bearbeitung von weggeworfenem Verpackungsmüll, aus dem ein neues Produkt mit hohem Gebrauchswert hergestellt wird. Dies ermöglicht einen positiven „Prozess des Mitdenkens“. So gesehen wird die Forderung nach einer Verbindung von „*praktischem Handeln*“ mit „*denkender Erfahrung*“ zumindest teilweise erfüllt.

Ein weiteres Kennzeichen der Projektmethode ist das Eingehen auf die Bedürfnisse und bereits gemachten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Im Falle der Taschenwerkstatt wird an der Wirklichkeitsorientierung der Schüler angeknüpft, in dem sie das Projekt auf die Arbeit in der „Werkstatt für behinderte Menschen“ vorbereitet. Die Erfahrungen, die sie in dieser Projektarbeit machen, bereiten somit schon auf den späteren Lebensweg vor, berücksichtigen aber nur zum Teil die je individuellen Neigungen.

Der hohe Anspruch, der mit dem Projektunterricht verbunden ist, wird in dem Projekt der Taschenwerkstatt leider nur mit Einschränkungen verwirklicht. Dennoch birgt das Taschenprojekt viele Potentiale in sich, die auch weitestgehend ausgeschöpft werden.

3.2 Projekt – „Abitur machen auf eigene Faust“

Im Jahr 2007 meldeten sich einige Freiburger Schüler aus ihren Klassen ab, um sich selbst zu unterrichten. Ich verfolgte dieses von den Jugendlichen selbst initiierte Projekt mit großem Interesse. Zehn ZwölftklässlerInnen, bis auf einen alle WaldorfschülerInnen, mieteten sich dafür einen Raum, stellten einen Privatlehrer an und bereiteten sich eigenständig auf das Abitur 2008 vor.



Ein Foto der SchülerInnen beim Abhalten ihres eigenen Unterrichts.

3.2.1 Interpretation des Projektes „Abitur machen auf eigene Faust“ anhand der zehn Merkmale des Projektunterrichts nach Gudjons

Um das Projekt „Abitur machen auf eigene Faust“ zu reflektieren, möchte ich mich nochmals an den Merkmalen der Projektmethode nach Gudjons (2008, S.79-92) orientieren.

- **Wirklichkeitsorientierung sowie Situationsbezug und Lebensweltorientierung:** Die Wirklichkeitsorientierung der ProjektteilnehmerInnen ist dadurch bestimmt, dass sie keine Lust auf die Art von Schule haben, die ihnen geboten wird. Deswegen nehmen sie ihre Situation selbst in die Hand. Gleichzeitig unterwerfen sie sich aber den Anforderungen, die das Leben den SchülerInnen in diesem Lebensabschnitt stellt, nämlich die Erlangung des Abiturzeugnisses.
- **Schülerorientierung und Orientierung an den Interessen der Beteiligten:** Alle arbeiten für die gemeinsame Erreichung ihres Zieles – das Abitur. Dabei lernt jeder so, wie er es persönlich für richtig hält. Es geht nicht nur um das reine Pauken von Fachwissen, sondern es geht auch darum, das Lernen zu lernen.
- **Gesellschaftliche Praxisrelevanz:** Ein angemieteter „Schulraum“ wird zur Lernwerkstatt, in der der Unterricht stattfindet und in der man sich auf die Prüfung vorbereitet. Das Abitur eröffnet den SchülerInnen dann beispielsweise den Zugang zum Studium.
- **Zielgerichtete Projektplanung:** Die SchülerInnen arbeiten auf das Ziel des Abiturs hin.
- **Selbstorganisation und Selbstverantwortung:** Die SchülerInnen haben sich auf eigenen Wunsch zu diesem Schritt entschieden. Die Initiative geht - im Gegensatz zu dem vorher genannten Projekt - von den SchülerInnen selbst aus. In bewusster Selbstorganisation und Eigenverantwortung versuchen sie, den Bedingungen der „Schulfremdenprüfung zur allgemeinen Hochschulreife des Landes Baden-Württemberg“ (Kickert 2007) nachzukommen.
- **Einbeziehung vieler Sinne:** Sowohl naturwissenschaftliche als auch geisteswissenschaftliche Bereiche werden nach den Zielvorstellungen für das Abitur des Landes Baden-Württembergs durchgenommen. Darüber hinaus betätigen die Schüler sich auch künstlerisch und musikalisch.
- **Soziales Lernen:** Das gemeinsame Vorhaben schweißt die Schüler zusammen. Jeder bringt seine Ressourcen ein. Ohne das Gefühl der Solidarität und ohne gegenseitige Bestätigung

und Bestärkung ist das Projekt nicht möglich. Dazu gehören auch die Bewältigung gelegentlicher Zweifel am Projekt und die Überwindung so mancher Krisen.

- **Produktorientierung:** Das Endziel und damit Produkt ist die Erlangung des Abiturzeugnisses.
- **Interdisziplinarität:** Sie ist gegeben durch die Vielseitigkeit des Stoffes, durch die vielfältige Aufgabenstellung in der Organisation und Durchführung des Projektes sowie durch die Mannigfaltigkeit der Anforderungen der allgemeinen Hochschulreife des Landes Baden-Württembergs.

3.2.2 Die Ambivalenz zwischen „Projekt“ und „Pseudoprojekt“ am Beispiel des Projektes „Abitur machen auf eigene Faust“

Eines der Erkennungsmerkmale eines Projektunterrichts ist die Zielvereinbarung, die die Schülerinnen und Schüler gemeinsam unter sich aushandeln. Dieses wichtige Prinzip der Projektmethode ist für das Projekt „Abitur machen auf eigene Faust“ nur mit Einschränkung erfüllt, denn das Zielprojekt besteht aus Bedingungen, die nicht von der Schülergruppe bestimmt worden sind. Die Zielvereinbarungen sind von den Bedingungen des staatlichen Abiturs vorgegeben. Es ist allerdings kein Zufall, dass die Projektgruppe - bestehend aus ZwölfklässlerInnen - bis auf einen Jugendlichen alle WaldorfschülerInnen sind, denn die Waldorfschule geht mit ihrer anthroposophischen Ausrichtung ohnehin schon andere Wege als die Staatsschule.

Ein zweites Erkennungsmerkmal für den Projektunterricht besteht darin, dass SchülerInnen nicht nur Ausführende von Arbeitsanweisungen sind, die ihnen vom Lehrer vorgegeben werden. Dieses zweite Kennzeichen ist bei dem Abiturs-Projekt voll gegeben. Weil die SchülerInnen in ihrer Schule ihre Lernvorstellungen nicht umsetzen können, reift in den acht ProjektteilnehmerInnen der Gedanke, sich von der Schule abzumelden und sich selbst zu unterrichten. Dafür müssen sie sich zunächst beim Regierungspräsidium die Anerkennung ihres Vorhabens einholen und ihre Eltern von der Richtigkeit ihrer Zielvorstellungen überzeugen. Dann müssen sie einen eigenen Stundenplan erarbeiten und geeignete LehrerInnen finden, die sie zu finanzieren haben. Hinzu kommt die Anmietung von geeigneten Räumen für ihr „Klassenzimmer“. Um diese Finanzierung zu ermöglichen, gründen sie einen Verein, der mit Erfolg Sponsorengelder und einen Kredit von einer Bank einbringt. Allein in der Planung dieses Unterrichtsprojektes haben sie viele Dinge gelernt, mit denen sie sich in ihrer Schule niemals beschäftigt hätten. Dass diese vielfältige Vorbereitung nur auf solidarischer und demokratischer Basis möglich ist, versteht sich von selbst. So gesehen ist das Freiburger Abiturs-Projekt ein mutiges, weil unkonventionelles und originelles Projekt.

Die dritte Forderung bezieht sich auf eine Symbiose von „*praktischem Handeln*“ und „*denkender Erfahrung*“, die in einem Projekt umgesetzt werden soll. Diese Forderung wird schon deutlich in dem selbstgewählten Vereinsnamen *Methodos*. Der Begriff kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Weg des Nachgehens“. Der Weg ist also das Ziel. Die „denkenden Erfahrungen“ bei der Organisation des Projektes sind immer verbunden mit „praktischem Handeln“. Die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg bei der Organisation und Durchführung des Projektes liegt aber - wie im richtigen Leben - bei den ProjektteilnehmerInnen selbst.

Das Freiburger Abiturs-Projekt ist ein interessantes Experiment, um ein schulfremdes Abitur zu erlangen, auch wenn nicht alle acht TeilnehmerInnen das Ziel, die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife des Landes Baden-Württembergs, erreichen. Insofern ist das Beispiel „Abitur

machen auf eigene Faust“ ein bemerkenswertes und gelungenes Projekt.

4 „Denkende Erfahrung“ verbunden mit „praktischem Handeln“ als Grundlage für den pädagogischen Prozess in der Projektmethode

Die Projektmethode ist ein Gegenstück zum traditionellen Frontalunterricht, der wenig praktisches Handeln ermöglicht und die Individualität des Schülers weitestgehend ausklammert. Im Mittelpunkt steht in der Projektarbeit der handlungsorientierte Unterricht:

„Handlungsorientierter Unterricht geht davon aus, dass Lernen grundsätzlich (...) mit Kopf, Herz, Händen und allen Sinnen abläuft. (...) Er ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und den SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der SchülerInnen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Jank; Meyer 2002, S.354f. nach Homann 2004, S.4).

Dewey forderte nicht nur das „*praktische Handeln*“, sondern auch die „*denkende Erfahrung*“. „*Handlungsorientierung*“ bedeutet in diesem Kontext nicht lediglich das Ausüben praktischer Tätigkeiten, sondern einen „*handelnden Umgang mit der Wirklichkeit*“, der durch das Zusammenwirken von Kopfarbeit und Handarbeit erreicht wird. „*Gerade die ausgewogene Verknüpfung von Denken und Handeln ist lehrreich*“, so Jank und Meyer (2002, S.388 nach Homann s.o.).

4.1 Traditioneller Frontalunterricht versus Projektmethode

Jank und Meyer (2002, S.338f. nach Homann 2004, S.9) führen in ihrem Bericht eine Untersuchung an, die besagt, dass 75 bis 90% des alltäglichen Unterrichts als Frontalunterricht erteilt werden. Zwei Drittel dieses Frontalunterrichts werden durch das gelenkte Unterrichtsgespräch ausgefüllt und nur höchstens 5 bis 10% werden in Form von Gruppenarbeit erteilt.

Was könnten die Gründe für diese Dominanz der Lehrerzentriertheit sein?

Zur Beantwortung der Frage, sind zunächst einmal die institutionellen Voraussetzungen (z.B. Ausstattung der Schulen, Vorgaben der Bildungspolitik etc.) zu nennen (vgl. Homann 2004, S.9). Des Weiteren spielt bestimmt auch der hohe Zeitaufwand, den der Projektunterricht beansprucht (eventuell mehr Vor- und Nachbearbeitungszeit als herkömmlicher Unterricht), eine Rolle. Darüberhinaus ist die Projektarbeit eventuell störanfälliger, da sie von ihrer Organisationsstruktur und ihren Zielen her deutlich komplexer ist (vgl. Homann 2004, S.18).

Doch was folgt aus dieser Lehrerzentriertheit? Mit ihr geht der Lehrervortrag oder das „gelenkte Unterrichtsgespräch“ (Homann 2004, S.10) einher.

„Dies hat fast zwangsläufig eine »Verkopfung«, also eine überwiegend sprachlich vermittelte und sachlogisch strukturierte Gestaltung der Unterrichtsinhalte zur Folge. Diese „Verkopfung“ (der Begriff stammt aus der Reformpädagogik vom Beginn dieses Jahrhunderts) produziert aber sehr oft eine Gleichgültigkeit der SchülerInnen gegenüber den vielen Inhalten, mit denen sie konfrontiert werden. Nur in wenigen Fächern und bei wenigen LehrerInnen wird eine stabile Interessenlage der SchülerInnen entwickelt“ (Jank; Meyer 2002, S.339 nach Homann s.o.).

Durch den lehrerzentrierten Unterricht kann eine Art Teufelskreis in Gang gesetzt werden, der,

wenn die Schüler laut sind, den Lehrer dazu bringt „noch lehrerzentrierter“ vorzugehen, um der Unruhe im Klassenzimmer entgegenzutreten (vgl. Homann 2004, S.10). Die erwähnte „*Verkopfung*“ des Unterrichts führt auch dazu, „*dass die Schüler zwar nach einer bestimmten Methode **belehrt** werden, dabei aber keine Methoden **erlernen***“ (s.o.).

Folgeschwere Probleme, die sich daraus ergeben können, fasst Heinz Klippert (2000 nach a.a.O.) wie folgt zusammen: So fällt es einem großen Teil der SchülerInnen schwer, den Lernstoff längerfristig zu behalten, zielstrebig zu arbeiten sowie etwaige Probleme und Schwierigkeiten beim Lernen zu überwinden, vor der Klasse frei zu reden und bei Diskussionen auf die Mitschüler einzugehen.

Im lehrerzentriert ausgerichteten Unterricht wird die schulische Leistung darüberhinaus meist von extrinsischer Motivation geleitet. Die Einflüsse von außen, wie beispielsweise die Aussicht auf eine möglichst gute Note, stehen den intrinsischen Motivationsquellen, wie z.B. dem Interesse und der Begeisterungsfähigkeit für eine Thematik oder Aufgabe, teilweise entgegen (vgl. Homann 2004, S.11). Die extrinsische Motivation ist zwar gut dafür geeignet, auf einem „uninteressanten“ Gebiet Erfolge zu haben, sie fördert jedoch in der leistungsorientierten Schule auch das Konkurrenzdenken (s.o.). Die Projektmethode hingegen „*fördert eher Zusammenarbeit, Rücksichtnahme und gemeinsames Schaffen als Konkurrenzverhalten; sie gilt immer in realen Situationen und Gegenständen, wie sie meist auch außerhalb der Schule vorkommen; sie spricht kognitive, motorische und affektive Bereiche an (...); sie versucht, persönliche Bedürfnisse des Schülers zu berücksichtigen; usw.*“ (Frey 1993, S.57 nach Homann 2004, S.12).

4.2 Die Projektmethode – ein wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung

John Dewey und William H. Kilpatrick forderten eine Erziehung zur demokratischen Gesellschaft und deren Erhaltung (vgl. Homann 2004, S.5). Erziehung und Demokratie sind als Prozesse der Selbstverwirklichung zu verstehen, sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft (vgl. s.o.). „*Ein Mensch, der sich selbst verwirklicht hat, ist von Bedürfnissen motiviert, offen zu sein und nicht defensiv; andere und sich selbst zu lieben, ohne Aggressionen oder manipulativen Bedürfnissen nachzugeben; sein Tun ist ethisch und moralisch auf das Wohl der Gesellschaft ausgerichtet; er ist autonom und kreativ, wissbegierig und spontan im geistigen Austausch mit der Umwelt*“ (Gage / Berliner 1996, S.343 nach Homann 2004, S.5f.).

Um dies zu erreichen, sind die „*Lernenden als mitgestaltende, mitentscheidende und mitverantwortende Akteure in das Unterrichtskonzept einzubeziehen und zu respektieren: bei der Planung, bei der Unterrichtsgestaltung selbst und bei der kritischen Begleitung und Reflexion didaktischer Prozesse. (...) Es geht um eine zunehmende Bewusstheit und kritische Verantwortlichkeit von Lehrenden und Lernenden für den Unterricht als einer Sache, die nicht **für** Schüler veranstaltet, sondern **mit** ihnen gestaltet wird*“ (Jank; Meyer 2002, S.258 nach Homann 2004, S.5f.).

Im Projektunterricht geschieht genau das. Es wird an einem bestimmten Problem aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler angesetzt, was gemeinsam gelöst werden soll. Die dabei gemachten Erfahrungen werden weiter Bestand haben und sind ausbaufähig. Bleibt zu sagen, dass die Projektarbeit nicht nur eine Qualitätssteigerung des Unterrichts bedeuten kann, sondern darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit zu leisten vermag.

5 Literatur

- Bastian, J. (1984): Lehrer im Projektunterricht. Plädoyer für eine profilierte Lehrerrolle in schülerorientierten Lernprozessen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, H.6/1984, S.293ff.
- Dewey, John / Kilpatrick, William Heard (1935): Der Projektplan – Grundlegung und Praxis. Weimar
- Falkenstörfer (2007): Seminarunterlagen WS 07/08: Hauptseminar Projektunterricht.
- Frey, Karl (2007): Die Projektmethode – Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim / Basel (Sonderausgabe)
- Frey, Karl (1993): Die Projektmethode. Weinheim / Basel (5. Auflage)
- Gage, Nathaniel / Berliner, David (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim (5. Auflage)
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn (7. Auflage)
- Homann, Florian (2004): Die Projektmethode und ihr Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Steigerung der Unterrichtsqualität. Kiel
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin (5. Auflage)
- Kant, Immanuel (1966): Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart
- Klippert, Heinz (2000): Methoden-Training. Weinheim und Basel (11. Auflage)
- Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1993): John Dewey – Demokratie und Erziehung. Weinheim / Basel

Quellen aus dem Internet:

- Giger, Mathias (1999): John Dewey und sein Projekt in Kürze. unter: <http://www.gigers.com/matthias/dewey.htm> (Zugriff am 15.07.09)
- Kickert, Nils (2007): Abi ohne Schule – Schüler gründen den Verein Methodos. Stadtkurier-Artikel unter: <http://www.frsw.de/littenweiler/bildung4.htm#Abi%20ohne%20Schule%20-%20Sch%C3%BCler%20gr%C3%BCnden%20den%20Verein%20Methodos> (Zugriff am 15.07.09)
- Schenk, Arndfrid (2007): Ohne Schule zum Abi. Zeit-Artikel unter: www.zeit.de/2007/38/C-Allein-zum-Abitur (Zugriff am 15.07.09)

Bildnachweise:

- Fotos vom Herstellungsprozess des Projektes „Taschenwerkstatt“:
1. Bild unter: <http://www.kaethe-kollwitz-schule-bb.de/Schule/SchuleSchule.htm> (Zugriff am 15.07.09)
2. Bild unter: <http://www.kaethe-kollwitz-schule-bb.de/Schule/SchuleHerbstmarkt.htm> (Zugriff am 15.07.09)
- Foto der Schüler des Projektes „Abitur machen auf eigene Faust“ unter: <http://www.frsw.de/fotos07sep/methodos0709.jpg> (Zugriff am 15.07.09)

BEATE CZIRNIA:

Überlegungen zur Anwendung von John Deweys Erziehungstheorie in der Frühförderung.

„Die Art in der die in der frühen Kindheit hervortretenden Neigungen behandelt werden, befestigt grundlegende Dispositionen und bestimmt die besondere Wendung von später hervortretenden Kräften viel stärker, als wir gemeinhin denken“ (Dewey 2000, S. 158).

- 1 **Einleitung**
- 2 **Dewey und die Frühförderung**
 - 2.1 Arbeitsprinzipien der Frühförderung
 - 2.2 Ganzheitlichkeit
 - 2.3 Familienorientierung
- 3 **Praxis der Frühförderung**
 - 3.1 Psychomotorik
 - 3.2 Erfahrungen der Kinder bei einer Psychomotorikstunde
 - 3.3 Heilpädagogische Entwicklungsförderung
 - 3.4 Erfahrungsgehalt bei Regelspielen
 - 3.5 Ergotherapie
 - 3.6 Begriffe erfahrungsnah erläutern
- 4 **Schlussüberlegung**
- 5 Literatur

1 Einleitung

John Dewey (1859-1952) war ein amerikanischer Philosoph und Pädagoge, der sich unter anderem mit pädagogischen Themen wie der demokratischen Erziehung, dem Lernen durch Erfahrung sowie mit der Projektmethode befasst hat.

In seinem pädagogischen Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ beschreibt er in erster Linie ausführlich das Verhältnis zwischen Demokratie und Erziehung. Erziehung wird als Mittel zur Erhaltung der Gesellschaft verstanden, dabei sollen Fähigkeiten und Wissen an die „unreifen Glieder“ weitergegeben werden (vgl. Dewey 2000, S. 17). In seinen Ausführungen betont er die Rolle, die die soziale Umgebung bei der Erziehung spielt.

Seine theoretischen Ideen erprobte er später praktisch in seiner Modellschule auch Laborschule genannt. Diese gründet er 1896 an der Chicago Universität (vgl. Schreier 1994, S. 12). Die Projektmethode bildet dabei einen Teil seiner Erziehungstheorie⁴⁴. Lernen wird hierin als Handeln betrachtet und das gemeinschaftliche Leben als Aushandeln verstanden. Die Schule soll in diesem Zusammenhang ein Ort sein, welcher das Leben in der Gemeinschaft vermittelt. Der geläufige Satz „learning by doing“ geht auf John Dewey zurück.

⁴⁴ Informationen zur Projektmethode siehe: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3b-wtec-t-01/ProjektX2_X3/Begriffskl_rung_Projektmethode.doc. (Abruf: 31.01.09)

Wie man sehen kann, haben Deweys Theorien vor allem in der Schulpädagogik Anwendung gefunden. Die Frage mit der ich mich befassen möchte lautet: In wie weit diese auch in den Bereich der vorschulischen Erziehung, vor allem der interdisziplinären Frühförderung, übertragbar sind.

Im Mittelpunkt Deweys Erziehungstheorie steht der Erfahrungsgedanke:

„Gerade weil die Notwendigkeit der Vorbereitung für ein sich ununterbrochen weiterentwickelndes Leben so groß ist, sollen alle Kräfte herangezogen werden, um die gegenwärtige Erfahrung so reich und bedeutsam wie möglich zu machen. Indem dann die Gegenwart unmerklich in die Zukunft hinüberfließt, wird der letzten alles zuteil was ihr not tut (vgl. Dewey 2000, S. 82)“.

Durch Erfahrungen, die die Kinder und Jugendlichen in der Gegenwart machen, wird Erziehung und Lernen erst ermöglicht. Der Zusammenhang zwischen dem Erfahrungsbegriff Deweys und der Arbeitsweise an einer interdisziplinären Frühförderstelle zu ermitteln, gehört zu dem Hauptanliegen dieser Ausarbeitung.

Der erste Teil meiner Arbeit ist theoretischer Art. Ich stelle in Kürze die Frühförderung mit ihren Hauptaufgaben vor. Danach vergleiche ich die Arbeitsprinzipien, auf die sich die Frühförderung bezieht mit den Aussagen Deweys. Dabei gehe ich auf die Prinzipien der Ganzheitlichkeit und der Familienorientierung ein, da diese ähnlich formuliert bei Dewey vorfindbar sind.

Zu wichtigen Arbeitsmethoden der Frühförderung zählen: Psychomotorik, Heilpädagogische Entwicklungsförderung sowie Ergotherapie. Jede von ihnen richtet sich nach der Erfahrungswelt der Kinder. Im zweiten Teil der Ausarbeitung, der praktische Beispiele enthält, gehe ich auf die Therapieangebote an einer interdisziplinären Frühförderstelle ein. Dabei beschreibe ich eigene Beobachtungen aus einem vier Monate dauernden Praktikum und vergleiche sie mit der Einstellung Deweys.

Ich überlege welche Grenzen und Möglichkeiten eine erfahrungsorientierte Arbeitsweise mit sich bringt und fasse die Ergebnisse meiner Arbeit im Schlussteil zusammen.

2 Dewey und die Frühförderung

John Dewey beschreibt in seinem Werk „Demokratie und Erziehung“, dass die Art, in der die in der frühen Kindheit hervortretenden Neigungen behandelt werden, die grundlegenden Dispositionen befestigt und die besondere Wendung von später hervortretenden Kräften bestimmt (vgl. Dewey 2000, S. 158). Er betont hierbei, dass es besonders wichtig ist sich dem Ersten erwachen der Kräfte (vgl. ebd., S. 158) eines Kindes zu widmen, um ihm zu zeigen, wie es diese gut nutzen kann. Dabei muss man die Natur der Kinder beachten, da sich Fähigkeiten bei verschiedenen Menschen zu verschiedenen Zeiten und in verschiedener Weise, nicht bei zwei gleichmäßig (vgl. ebd., S. 158) entwickeln.

Bei Deweys Beschreibung finde ich Parallelen zu meinem Verständnis von Frühförderung, diese wären:

- Therapie/Förderung müssen wertvoll sein für die Entfaltung der Kompetenzen (Fähigkeiten) der Kinder,
- Die Kinder dürfen nicht über- oder unterfordert werden, sie sollen gemäß ihren Möglichkeiten gefördert werden,
- Jedes Kind muss individuell betrachtet werden, für die Entwicklungsschritte die es macht soll ihm so viel Zeit gegeben werden wie es braucht.

Eine allgemeine Definition von Frühförderung besagt, dass sie ein Hilfeangebot für Behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder von Zeitpunkt der Geburt bis zur Aufnahme in einen Schulkindergarten oder bis zum Schuleintritt ist. Bei diesem Personenkreis will sie drohenden Behinderungen begegnen und Auswirkungen vorhandener Behinderungen mildern. Frühförderung kann insgesamt als ein Sammelbegriff für alle Maßnahmen und Angebote in den Bereichen: Diagnostik, Therapie, Beratung und pädagogische Förderung verstanden werden (vgl. Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Baden- Württemberg. Rahmenkonzeption 1998, S. 18).

2.1. Arbeitsprinzipien der Frühförderung

Laut der Rahmenkonzeption "Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Baden-Württemberg" von 1998, soll „das Gesamtsystem der Frühförderung (...) den Grundsätzen der Ganzheitlichkeit, der Familienorientierung, der Interdisziplinarität, der Regionalisierung und der Koordinierung aller Maßnahmen entsprechen (Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Baden- Württemberg. Rahmenkonzeption 1998, S. 18).“ Obwohl nicht von John Dewey begründet, lassen sich zu den Grundsätzen der Ganzheitlichkeit sowie der Familienorientierung auch bei ihm einige wichtige Aussagen finden.

2.2 Ganzheitlichkeit

Unter Ganzheitlichkeit versteht man in der Frühförderung ein ganzheitliches Konzept, das sich am Kind als Gesamtpersönlichkeit in seiner sozialen Umwelt orientiert. Für die Diagnostik und Therapie bedeutet dieser Ansatz laut Weiß u.a., „das Kind in seinen Schwächen und Stärken, seinem körperlichem Befinden, seinem Selbsterleben und Selbstwertgefühl, aber auch in den fördernden und- möglicherweise- hemmenden Bedingungen seiner Lebenswelt wahrzunehmen (...)“ (Weiß/Neuhäuser/Sohns 2000, S. 113). Wichtig ist dabei auf dem aufzubauen, was ein Kind kann sowie ihm dabei zu helfen seine Kompetenzen und sein Selbstvertrauen zu entwickeln und zu stärken.

Ähnlich formuliert es Dewey: „Ohne Einsicht in die psychologischen Strukturen und Aktivitäten des Individuums bleibt der Erziehungsprozess dem Zufall ausgeliefert und willkürlich. Wo er zufällig mit den Tätigkeiten des Kindes zusammengeht, wird er Auftrieb erhalten; wo nicht, wird es zu Reibungen kommen oder zu Auflösungserscheinungen oder zum Stillstand der Entwicklung“ (Dewey 1897, S. 1).

Diese Erkenntnis lässt sich in besonderer Weise auf Kinder mit einer Behinderung übertragen. „Das Kind dort abholen wo es steht“ ist eine oft wiederholte Aussage in der sonderpädagogischen Praxis. Dies bedeutet für die Förderung an dem Entwicklungsstand, inneren und äußeren Voraussetzungen anzuknüpfen die ein Kind mit sich bringt.

2.3 Familienorientierung

Familienorientierung baut darauf auf die Frühfördermaßnahmen in die Lebenswelt des Kindes, also primär in deren Familie einzubauen, um so deren Wirksamkeit zu verstärken. Es geht auch darum die entwicklungsförderlichen Ressourcen der Eltern zu aktivieren und zu stärken. Es ist notwendig, in allen Maßnahmen die Familie in Betracht zu ziehen und die Eltern im Zusammenleben mit ihrem Kind zu unterstützen. Für das Gelingen des Ansatzes der Familienorientierung ist auch die Möglichkeit der Hausfrühförderung von größter Bedeutung, da sie das Kind in Alltagssituationen in der Familie oder im Kindergarten erreicht. Wichtig ist es auch, dass die Familien einen leichten Zugang zu den Frühförderstellen haben, d.h. diese sollen wohnortsnah untergebracht sein (vgl. Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Baden- Württemberg. Rahmenkonzeption 1998, S. 19).

Für die Lebenswelt der Kinder benutzt Dewey den Begriff der sozialen Umgebung und misst dieser eine sehr große Bedeutung bei: „Besonders muß hervorgehoben werden, wie die soziale Umgebung ihre unreifen Mitglieder geistig ernährt“ (Dewey 2000, S. 31). Er führt aus, dass „ (...) die soziale Umgebung die geistigen und gefühlsmäßigen Dispositionen des Verhaltens der einzelnen formt, indem sie sie in Betätigungen verwickelt, die gewisse Impulse anregen und verstärken, die auf gewisse Ziele gerichtet sind und gewisse Folgerungen nach sich ziehen“ (Dewey 2000, S. 5).

Deswegen darf bei Kindern der Einfluss den die Familie, vor allem in den ersten Lebensjahren, auf sie ausübt nicht übersehen werden. Was sie lernen, wie sie sich verhalten, ihre ganze Entwicklung wird nicht nur von deren natürlichen Anlagen sondern auch von der Welt in der sie leben mitbestimmt. Bei Dewey finden beide Seiten, die soziologische (soziale Umwelt) und die psychologische (Kräfte des Kindes), eine Berücksichtigung; wichtiger noch sie werden als gleichwertig beschrieben (vgl. Dewey 1897, S. 1).

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Zusammenwirken von beiden Faktoren, der Psyche und der Umwelt der Kinder, ihre Entwicklung beeinflusst. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen besteht darin diese Faktoren zu erkennen und sie so zu gestalten, dass sie positiv auf die zu Erziehenden zurückwirken. Dewey formuliert das so:

„Erziehung muß also mit der psychologischen Einsicht in die Fähigkeiten, Interessen, und Verhaltensweisen eines Kindes beginnen. Und sie muß jederzeit durch Berücksichtigung dieser Größen kontrolliert werden. Die Kräfte, Interessen und Verhaltensweisen müssen ihrerseits dauernd interpretiert werden- wir müssen wissen was sie bedeuten. Sie müssen in Begriffe ihrer sozialen Äquivalente übertragen werden- in Begriffe, die ihr Potential im Hinblick auf den Dienst an der Gemeinschaft ausdrücken“ (Dewey 1897, S. 2).

Wie dieses geschehen könnte werde ich in den nächsten Kapiteln anhand von Beispielen aus der Praxis der Frühförderung erläutern.

3. Praxis der Frühförderung

Die Praxis der Frühförderung möchte ich anhand theoretischer Überlegungen sowie meiner Erfahrungen in einem Praktikum an einer interdisziplinären Frühförderstelle verdeutlichen.

Bei der Beschäftigung mit John Dewey kommt man nicht um den Erfahrungsbegriff herum. Vor

allem das erfahrungsorientierte Lernen spielt bei ihm eine sehr große Rolle. Was mit Erfahrung gemeint ist erklärt er folgendermaßen:

„Bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar. (...) Erfahrung als Probieren umfasst zugleich Veränderung- Veränderung aber ist bedeutungsloser Übergang, wenn sie nicht bewusst in Beziehung gebracht wird mit der Welle von Rückwirkungen, die von ihr ausgehen“ (Dewey 2000, S. 158).

Hiernach ist Erfahrung ein Probieren, mit anderen Worten eine Beschäftigung mit Objekten, Personen u.v.m. die dem Kind Rückschlüsse über deren Funktionen ermöglicht. Drei Ansätze, die in der Frühförderung weit verbreitet sind - die Psychomotorik, die Heilpädagogische Entwicklungsförderung sowie die Ergotherapie - haben Ähnlichkeiten mit der Pädagogik John Deweys. Kinder sollen eigene Erfahrungen machen und aus diesen Schlüsse ziehen, um so auf praktische Art und Weise über die Welt die sie umgibt etwas zu lernen.

3.1. Psychomotorik

Unter Psychomotorik versteht man, ein Konzept, dass die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge nutzt, um die Persönlichkeits- und Gesamtentwicklung eines Menschen, vor allem Kinder, positiv zu beeinflussen. Bei der Psychomotorik werden Kinder in kleinen Gruppen oder in Einzelsituationen durch Bewegung dazu animiert soziale Beziehungen aufzubauen, sowie Alltagssituationen, wie z.B. ein Spielzeug teilen, jemanden auf sich aufmerksam machen oder auch still sitzen, zu bewältigen. Wie wichtig soziale Situationen für Kinder und Jugendliche sind und was sie bewirken beschreibt Dewey so:

„In sozialen Situationen müssen die Jugendlichen ihre Art zu handeln in Beziehung setzen zu dem, was andere tun und sie daran anpassen. Dadurch wird ihr Handeln auf ein gemeinsames Ziel gelenkt und ein allen Teilhabern gemeinsames Verständnis erzielt“ (Dewey 2000, S. 63f).

Des Weiteren sollen Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit des Kindes beitragen. Es soll Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Stärken gewinnen (vgl. Zimmer 2006, S. 22). Bewegung ist ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung von Kindern, ohne körperliche Aktivitäten bleibt ihr Erfahrungshorizont sehr klein. Wenn lernen mit Bewegung verknüpft wird vergrößert sich die Aufnahmefähigkeit und das Verhalten der Kinder:

„Eine notwendige Folge der unnatürlichen Lage, die sich aus der Auseinanderreißung der körperlichen Betätigung und der Vorgänge des Aufnehmens von Bedeutungen ergibt, ist starke Nervenanspannung bei Lehrern und Schülern. Stumpfe Gleichgültigkeit und aus der Überanstrengung geborene Ausbrüche wechseln miteinander. (...) Kinder, die stark zu körperlicher Aktivität neigen, werden rastlos und unbeherrscht; die ruhigeren, angeblich gewissenhafteren, verbrauchen alles, was sie an Kraft besitzen, zur Unterdrückung ihrer Betätigungstriebe (...)“ (Dewey 2000, S. 189).

Was Dewey hier in einer Unterrichtssituation beschreibt, lässt sich meiner Meinung nach auf alle Bereiche des kindlichen Lebens und Lernens erweitern.

3.2 Soziale Erfahrungen bei einer Psychomotorikstunde

In der folgenden Tabelle stelle ich einen Auszug aus einer Psychomotorikstunde vor, die mit sechs

Jungen im Vorschulalter durchgeführt wurde. Bei dieser Gruppe waren vor allem Inhalte, wie Verhaltenssteuerung, Verbesserung des sozialen Miteinanders sowie motorische Wahrnehmung, sehr wichtig.

Thema: Akustische und visuelle Wahrnehmung

I. Begrüßung

Alle Kinder setzen sich zusammen und werden gefragt wer etwas erzählen möchte. Eine Reihenfolge wird gebildet, kein Kind darf das andere beim Erzählen stören. Meistens berichten sie über den Tag im Kindergarten oder aktuelle Vorkommnisse in der Familie.

II. Spiel zur Aufwärmung

Ablauf: Die Gruppe bildet untereinander Paare, diese legen die Unterarme aneinander. Während die Musik läuft versucht eine Person die andere so zu lenken, dass sie die Verbindung zueinander nicht verlieren. Das Spiel wird im Lauftempo durchgeführt. Wenn die Musik ausgeschaltet wird bleiben die Paare stehen.

Das Spiel kann in verschiedenen Varianten durchgeführt werden, z.B.: Handflächen aufeinander legen; nur zwei Finger dürfen sich berühren.

Die Musik im Spiel dient der Motivation der Spieler.

Wichtig ist es auch „Verschnaufpausen“ zwischendurch zu machen.

III. Spiele zur akustischen und visuellen Wahrnehmung

1. „Feuer, Wasser, Blitz“

Der Gruppe werden verschiedene Geräusche vorgestellt, die mit verschiedenen Aufgaben verbunden sind, z.B.: „Kuhgeräusch“: Gruppen bilden und sich in einem Kreis an den Händen fassen; „Rassel 1“: sich so auf einen Gegenstand stellen, dass die Füße den Boden nicht berühren; „Rassel 2“: an einen Gegenstand hängen, so dass die Füße den Boden ebenfalls nicht berühren.

Danach wird Musik angeschaltet und die Personen laufen durch den Raum, wenn die Musik aufhört wird einer der Geräusche gemacht und die Gruppe muss die damit verbundene Aufgabe ausführen. Es können auch mehrere Geräusche nacheinander gemacht werden.

2. „Fotoapparat“

Es ist ein Spiel für Paare. Eine Person des Paares hat die Augen geschlossen und wird zu einem Fotomodel (es können Personen oder Gegenstände sein) geführt. Sie wird entsprechend positioniert und dann darf sie die Augen kurz aufmachen um das Foto zu machen. Einmal auf den Kopf drücken heißt Augen auf, das zweite Mal heißt Augen zu. Auf diese Weise werden fünf Fotos gemacht. Danach soll die Person die der „Fotoapparat“ war die Bilder, die sie gesehen hat im Raum wieder finden. Wenn dies gelingt, werden die Rollen getauscht.

IV. Spiel zur Entspannung

1. „Pizzabäcker“

Eine Person legt sich auf eine Matte und dient als „Blech für die Pizza“. Die andere Person ist der „Bäcker“ und folgt den Anweisungen des Spielleiters, wie z.B.: das Blech wird eingefettet, es wird mit Mehl berieselt, Wasser wird dazugegeben, Mehl+ Wasser werden zusammen geschoben, der Teig wird geknetet, der Teig wird ausgerollt, der Teig wird belegt, die Pizza backen, warme Hände auf den Rücken legen, die Pizza wird in Teile geschnitten, das Blech wird vorsichtig abgewaschen.

Diese Anweisungen dienen dazu eine angenehme und vielfältige Massage durchzuführen.

Bei Kindern ist es wichtig die verschiedenen Tätigkeiten vorher in der Gruppe durchzusprechen, damit sich jeder eine Vorstellung davon machen kann, wie diese auch aussehen können.

V. Verabschiedung

Die Kinder haben die Möglichkeit zu erzählen, was ihnen gut und was nicht so gut während der Stunde gefallen hat. Danach wird ein Abschiedslied gesungen.

Bei dieser Form von sozialem Miteinander gibt es eine große Zahl von Erfahrungen, die die Kinder

miteinander machen. Schon beim Anfangskreis lernen sie zuzuhören, sowie sich auszutauschen. Lebendigere, redefreudigere Kinder müssen auf die leiseren und schüchternen unter ihnen Rücksicht nehmen. Jeder hat das Recht etwas zu erzählen und alle werden angehört.

Bei dem Laufspiel müssen die Teilnehmer besonders aufeinander aufpassen. Es gibt schnellere und langsamere Kinder, sich nicht „anzurempeln“ und den Partner nicht zu verlieren erfordert höchste Konzentration.

Sich aufeinander abzustimmen sowie die Bedürfnisse der anderen zu erkennen und zu achten, ist eine Schwierigkeit, die bei dem Spannungsspiel auftritt. Die Kinder müssen darauf achten dem anderen nicht weh zu tun und sich immer zu vergewissern ob die Art „die Pizza zu backen“, also die Massage durchzuführen, entspannend und angenehm ist. Die Leiterin der Psychomotorikstunde übernimmt eine strukturierende Rolle, sie erklärt die Aufgaben und achtet auf einen respektvollen Umgang aller Beteiligten.

Meiner Meinung nach ist soziales Lernen immer mit Erfahrungen verbunden. Ich kann mir keine andere Möglichkeit vorstellen dem zu Erziehenden Wertvorstellungen zu vermitteln, wie durch das alltägliche Miteinander. Von größter Bedeutung hierbei ist, dass die Kinder von einem Erwachsenen begleitet werden, der ihnen bei auftretenden Schwierigkeiten z.B. einem Streit, Auswege aus der Situation anbietet.

Der Schlusskreis, in dem die Kinder nochmals die Möglichkeit bekommen die Geschehnisse in der Stunde zu besprechen, ermöglicht eine Reflexion des sozialen Miteinanders. „Der Maßstab für den Wert einer Erfahrung liegt in der größeren oder geringeren Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie uns führt“ (Dewey 2000, S.188). Dewey will uns damit sagen, dass eine zufällige und unreflektierte Erfahrung keinen oder einen nur geringen erzieherischen Wert besitzt. Meiner Meinung nach bietet eine Psychomotorikstunde viele Möglichkeiten für die Kinder, auf eine erfahrungsnahe Weise wünschenswerte Umgangsformen zu lernen.

3.3 Heilpädagogische Entwicklungsförderung (Übungsbehandlung)

„Die heilpädagogische Übungsbehandlung ist eine Methode der systematischen Hilfe für entwicklungsgestörte und geistig behinderte Menschen, vor allem für Kinder und Jugendliche. Durch ein ausgewogenes Angebot von Übungseinheiten unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten werden im Spiel und durch Spiele neue Kenntnisse, Fähigkeiten und sinnvolle Verhaltenswissen in Einzel- und Gruppensituationen, geweckt, entwickelt und befestigt“ (Von Oy/Sagi 2002, S. 67). Das wichtigste Mittel einer heilpädagogischen Übungsbehandlung ist, wie in dem Zitat schon angesprochen, das Spiel. Auch Dewey sieht das kindliche Spiel als einen wichtigen Bestandteil der Erziehung und des Lernens an:

„Spiel und Arbeit⁴⁵ entsprechen in allen Punkten der ersten Stufe des Erkennens, die (...) darin besteht, dass man lernt, irgend etwas zu tun, und aus diesem Tun heraus mit gewissen Dingen vertraut wird“ (Dewey 2000, S. 259).

Dabei wird in der frühen Kindheit nicht zwischen Spiel und Arbeit unterschieden.

„In einem sehr frühen Alter gibt es keine Unterscheidung von Zeiten ausschließlichen Spieles und solchen ausschließlicher Arbeit, sondern nur Unterschiede in der Betonung. Es gibt bestimmte

⁴⁵ Zum Thema „Arbeit“ siehe Kapitel 3.3.

Ergebnisse, die auch ganz junge Kinder schon lebhaft wünschen und herbeizuführen versuchen. Wenn sich dies durch keinen anderen Umstand verrät, so doch durch ihren Eifer, an den Tätigkeiten der anderen teilzunehmen. Die Kinder wollen „helfen“; sie sind eifrig darauf aus, sich an den Handlungen der Erwachsenen zu beteiligen“ (...) (ebd., S.270).

Spiel ist ein wesentlicher Bestandteil des kindlichen Lebens. So wie Erwachsene ihrer Arbeit nachgehen, gehen Kinder ihren spielerischen Aktivitäten nach. Zu den grundlegenden Elementen des Spiels gehören Fantasie, Kommunikation sowie soziale Beziehungen. Spiel bildet die Grundlage für die Entwicklung von Imagination und Phantasie, es bietet für die Kinder die Möglichkeit die Wirklichkeit nachzubilden und sich selbst auszudrücken. Diese Tätigkeit ist zweckgebunden:

„Das Kind hat einen Zweck im Sinne eines leitenden Gedankens, der die Richtung und die Aufeinanderfolge der einzelnen Akte bestimmt, ihnen Sinn gibt. Spielende Menschen tun nicht eben irgend etwas (machen nicht lediglich äußere Bewegungen), sondern versuchen etwas Bestimmtes zu tun oder zu bewirken; ihre geistige Haltung schließt Vorwegnahmen ein, die ihre augenblicklichen Reaktionen auslösen“ (Dewey 2000, S. 269).

Es ist sehr wichtig, bei der pädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern Inhalte durch das Medium Spiel zu vermitteln. Dieses ist die natürlichste, mit der Entwicklung der Kinder übereinstimmende Lernmethode.

Welche Erfahrungen ein Kind beim Spielen machen kann und was es dabei lernt, werde ich im folgenden Kapitel erläutern.

3.4 Erfahrungsgehalt bei Regelspielen

Bei einer Frühförderstunde, die ich an der interdisziplinären Frühförderstelle beobachtet habe, ging es darum einem Mädchen mit Entwicklungsverzögerung und deutlichen Sprachschwierigkeiten das Leben auf einem Bauernhof, vor allem die Tiere, die auf dem Land leben, näher zu bringen. Zu diesem Zweck wurde das in der Tabelle vorgestellte Spiel gespielt.

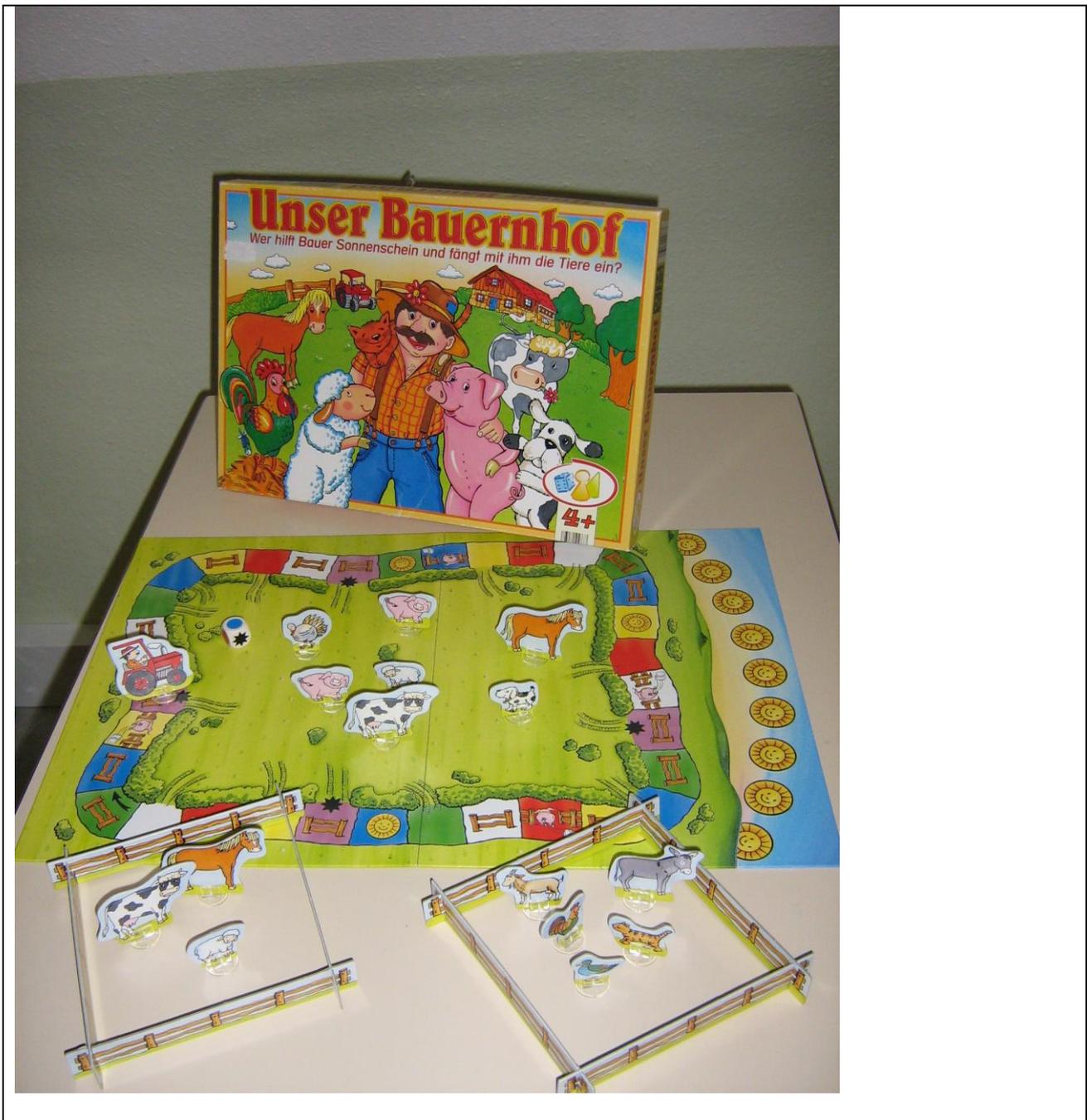
Ziel des Spieles:

Hilf dem Bauer alle Tiere einzufangen. Vor Sonnenuntergang sollten alle Tiere eingefangen sein. Damit die Tiere nicht wieder entwischen, müssen sie in einem kompletten Zaun eingesperrt sein. Wer die meisten Tiere eingefangen hat und sie mit vier Zaunteilen eingezäunt hat gewinnt das Spiel.

Spielbeschreibung (Auszüge):

Der Würfel enthält Farben und gefahren wird jeweils auf die gewürfelte „Farbe“. Wer dabei auf ein Feld mit Radspuren des Traktors drauf fährt, hat Glück, denn dieser Weg führt zur Wiese und der Spieler darf sich ein beliebiges Tier fangen und vor sich abstellen. Um einen Zaun zu bauen bedarf es eines Feldes mit einem Zaunteil drauf. Wer auf einem Feld mit einer sonne landet muss den Sonnenschein weiter nach Rechts rücken.

Gewonnen hat die Person, die am meisten Tiere gesammelt hat. Wenn die sonne ganz untergeht, also neun Felder nach rechts geschoben wird gibt es keinen Gewinner.



Es stellt sich die Frage, ob ein Regelspiel dem erfahrungsnahen Lernen von Dewey entsprechen würde? Seiner Meinung nach heißt durch Erfahrung lernen:

„(...) das, was wir den Dingen tun und das was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experimentieren mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ (Dewey 2000, S. 187).

Das Spiel alleine hätte wahrscheinlich einen geringen Erfahrungswert für das Mädchen. Da hier aber die Spielsituation zu einem Gespräch genutzt wurde, konnte man ihr viel Wissenswertes über

die Tiere vermitteln: angefangen bei den Tiernahmen über die Tiergeräusche bis hin zu der Haltungsweise. Das Kind hat gebannt zugehört und sogar selbst angefangen über einen Besuch auf einem Bauernhof zu erzählen.

Des Weiteren wurde das Mädchen dazu angeleitet, selbst eine Handlung durchzuführen, sie konnte aktiv an dem Geschehen teilnehmen. Dieses ist auch laut Dewey eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen:

„Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt (...); dann lernen wir etwas“ (ebd., S. 187).

Das Regelspiel hat nicht nur zur Sprachentwicklung beigetragen, sondern auch andere Fähigkeiten gefördert. Als erstes die Kognition - die kognitive Leistung bestand darin, sich die Spielregeln zu merken und sich an diese zu halten. Des Weiteren die motorische Fertigkeit mit dem Würfel umzugehen. Regelspiele enthalten auch immer die soziale Komponente, denn gespielt wird meistens mit mehreren Personen.

3.5 Ergotherapie

„Ergotherapie unterstützt und begleitet Menschen jeden Alters, die in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt oder von Einschränkung bedroht sind. Ziel ist es, sie bei der Durchführung für sie bedeutungsvoller Betätigungen in den Bereichen Selbstversorgung, Produktivität und Freizeit in ihrer persönlichen Umwelt zu stärken. Hierbei dienen spezifische Aktivitäten, Umweltanpassung und Beratung dazu, dem Menschen Handlungsfähigkeit im Alltag, gesellschaftliche Teilhabe und eine Verbesserung seiner Lebensqualität zu ermöglichen“⁴⁶.

Ergotherapie zielt darauf ab Menschen, die in der Gestaltung ihrer Handlungsabläufe Schwierigkeiten haben, zu unterstützen. Kinder konnten durch den Umgang mit Werkzeug und Bastelmaterial auf eine sehr erfahrungsnahe Weise ihre Kompetenzen, wie z.B. Sinneswahrnehmung, Wahrnehmungsverarbeitung, Konzentration und Ausdauer sowie kognitive Leistungen, erweitern.

Statt Ergotherapie wird oft auch der Begriff der Arbeitstherapie oder auch der Beschäftigungstherapie verwendet. In Deweys Werk „Demokratie und Erziehung“ findet man auch Überlegungen zum Thema „Arbeit“. Er definiert Arbeit folgendermaßen:

„Wie das Spiel, so bedeutet auch die Arbeit zweckgerichtete Tätigkeit; ihr besonderes Kennzeichen liegt nicht darin, dass die Betätigung einem äußeren Ziele untergeordnet wird, sondern darin, dass durch den Gedanken an das Ergebnis eine längere Kette von Handlungen veranlasst wird. Die Notwendigkeit beständigen Aufmerkens ist größer, und für die Auswahl und Gestaltung der Mittel ist mehr Verständnis nötig“ (Dewey 2000, S. 271).

Laut Dewey gibt es einen fließenden Übergang zwischen Arbeit und Spiel (vgl. ebd., S. 270). Bei kleinen Kindern vermischen sich diese Formen noch sehr oft miteinander. Beim Basteln oder Werken, beides wichtige Bestandteile der Ergotherapie, liegt am Ende ein Ergebnis vor, also wäre diese dem Begriff der Arbeit zugeordnet. Aufgabe der Therapeutin besteht darin, den Kindern zu

⁴⁶ [http://www.ergotherapiedve.de/informationen/ueber die_ergotherapie/definition.php](http://www.ergotherapiedve.de/informationen/ueber_die_ergotherapie/definition.php) (22.01.09)

helfen, die Handlungen die zu dem Ergebnis führen zu erkennen und durchzuführen. Die einzelnen Arbeitsschritte werden den Kindern nicht vorgesagt, sondern sie werden zusammen erarbeitet, was den Erkenntniswert steigert.

Bei der Ergotherapie sollen die Kinder nicht nur den Umgang mit Werkzeug, manuelle Fähigkeiten und Handlungsstrategien erlernen. In jeder Stunde werden auch theoretische Inhalte aus verschiedenen Wissensgebieten, wie z.B. Zahlen, Buchstaben, Figuren u.v.m, erarbeitet. Die Auswahl der Themen richtet sich nach den kognitiven Fähigkeiten und speziellen Problemen, die die Kinder mit sich bringen.

Welche Möglichkeiten und Grenzen die Ergotherapie beim erfahrungsnahen Lernen hat, werde ich im nächsten Kapitel näher aufzeigen. Dabei stelle ich eine Reihe von Therapiestunden vor, die alle auf das Erlernen von Kategorien „Obst und Gemüse“ abgezielt haben.

3.6 Begriffe erfahrungsnah erläutern

Kindern fällt es oft sehr schwer abstrakte Begriffe zu lernen und zu verstehen. Oft geht es dabei um Größen oder Mengen. Bei der Ergotherapie versucht man diese Themen plastisch und mehrdimensional darzustellen. Es gab durchaus Kinder, die trotz vieler praktischer Beispiele und einer großen Zahl von Selbstversuchen keine Schlüsse für das eigene Handeln ziehen konnten, keine „Erkenntnis“ gewinnen.

Eine Erfahrung dieser Art habe ich in der Frühförderstelle mit einem Jungen gemacht, der ein Mal wöchentlich zur Ergotherapie kam. Da er sieben Jahre alt war und Schwierigkeiten in der Grundschulförderklasse hatte, wurden mit ihm vor allem Konzentration, Ausdauer und Merkfähigkeit geübt. Seine Mutter hatte Angst, dass er den Übergang in eine Regelschule nicht schafft, aus diesem Grund wurden oft auch Inhalte eingeführt, wie z.B. Lesen und Rechnen. Die Therapeutin hat des Weiteren versucht sein Allgemeinwissen zu verbessern, indem sie Stunden zu speziellen Themen wie z.B. im Wald, die Planeten, Einkaufen, auf dem Bauernhof usw. angeboten hatte. Ziel war es dabei auch den Wortschatz des Jungen zu erweitern, da er Probleme mit der deutschen Sprache hatte.

Bei einer solchen Stunde hat sich herausgestellt, dass er den Unterschied zwischen Obst und Gemüse nicht kennt. Da dieser schwierig zu erklären ist, (und wir die genaue Definition nicht kannten,) haben wir es auf der Ebene der „Erfahrung“ versucht. Dabei wurden verschiedene Versuche vorgenommen und insgesamt vier Therapiestunden dafür verwendet.

Wie dieses im Einzelnen ausgesehen hat, stelle ich in der folgenden Tabelle dar:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Obstsalat. Wir haben mit dem Jungen einen Obstsalat zubereitet und dabei gingen wir immer wieder auf die Namen ein.2. Kollage. Aus Zeitungen und Katalogen haben wir verschiedene Obst- und Gemüsesorten ausgeschnitten, sie benannt, nach der jeweiligen Kategorie sortiert und aufgeklebt.3. Regelspiele. Bei Spielen wie „Memory“ (selbst gebastelt), die die jeweiligen Kategorien enthalten haben, versuchten wir eine Systematisierung der Begriffe zu vermitteln. |
|---|

Leider blieben alle Versuche ohne sichtbare Resultate. Deswegen stellt sich hier die Frage ob es Grenzen beim erfahrungsnahen Lernen der Kinder gibt. Sowie auf welche Weise man Kindern abstrakte Begriffe vermitteln kann.

„Allzu leicht werden jedoch die Worte, die Bezeichnungen der Begriffe, für die Begriffe selbst genommen. Worte und Sinnbilder setzen sich in demselben Maße an die Stelle der Begriffe, in dem die geistige Betätigung von aktiver Berührung mit der Welt, von der Einwirkung auf die Gegenstände und der Verknüpfung des Tuns mit dem Erleiden der Rückwirkungen abgesondert wird. Die Unterscheidung ist umso schwerer erkennbar, als ein gewisser Betrag an Bedeutung erhalten bleibt und erkannt wird“ (Dewey 2000, S. 192).

Meiner Meinung nach meint Dewey damit, dass wir nicht reine Begriffe verwenden dürfen. Diese haben immer nur eine Gültigkeit, wenn sie mit der Umwelt und mit unseren Erfahrungen verbunden werden.

In diesem Zusammenhang komme ich auf den Jungen aus meinem Beispiel zurück. Seine Mutter wurde auf dieses „Problem“ angesprochen und meinte, dass er genau weiß was Gemüse sei, nämlich all das „Grünzeug“ das er nicht mag und nicht essen will. Obwohl er die Begriffe nicht genau erfassen, und keinen theoretischen Zusammenhang zwischen den beiden erstellen konnte, wusste er genau was ihm gut schmeckt (Obst) und was nicht (Gemüse). Hätten wir diesen Tatbestand von Anfang an gekannt, hätten wir an die Vorlieben des Jungen anknüpfen können. Lernen durch Erfahrung heißt auch immer an die Lebenswelt der Kinder, überall da wo es möglich ist, anzuknüpfen. Deswegen soll man immer überlegen welche Erfahrungen der Junge in seiner sozialen Umwelt mit den Begriffen gemacht hat. Wenn diese in seinem kulturellen Kontext nicht vorhanden oder anders definiert waren, haben sie (so wie wir es dargestellt haben) keinen Sinn für ihn ergeben.

4 Schlussüberlegung

Die wichtigsten Aussagen im Hinblick auf den Erfahrungsbegriff bei John Dewey und dessen Anwendung in der Frühförderung lauten meiner Meinung nach folgendermaßen:

- Erfahrung ohne Reflexion und Rückschlüsse auf das zukünftige Handeln ist bloße Betätigung,
- Erfahrungsorientiertes Lernen wird durch Bewegung sowie eigene Betätigung begünstigt,
- Soziales Miteinander bietet viele Erfahrungsmöglichkeiten,
- Beim Spielen und Arbeiten wird das Erkennen von Zusammenhängen, das Erfahren der Welt ermöglicht,
- Erfahrungen machen kann auch als Experimentieren mit der Welt verstanden werden,
- Die soziale Umwelt muss beim Erfahrungsorientierten Lernen berücksichtigt werden.

Ich denke, dass aus meiner Arbeit abzuleiten ist, dass der Erfahrungsgedanke in der interdisziplinären Frühförderung weit verbreitet ist. Bei Kindern mit einer drohenden oder bereits vorhandenen Behinderung ist es oft der einzige Weg Wissen zu vermitteln und Fähigkeiten zu erweitern. Dabei werden Erfahrungen, die die Kinder bereits gesammelt und verinnerlicht haben durch neue Sinneseindrücke ausgeweitet.

Diese Methode bringt für die Pädagogen viele Herausforderungen mit sich, denn es ist nicht leicht immer auf die, bei jedem Kind verschiedenen, Bedürfnisse und Erfahrungswelten einzugehen. Es ist

auch nicht immer möglich nur durch Erfahren Wissen zu vermitteln. Meiner Meinung nach, setzt sich Dewey aber nicht primär für eine Erziehung, die nur auf Erfahrung basiert, ein. Vielmehr will er bewirken, dass sich Pädagogen Gedanken über das eigene Handeln machen und dieses kritisch reflektieren können. Dabei sind Fragen wie: Über- oder unterfordern die Themen die ich vermitteln möchte die Kinder nicht? Wie kann ich die Kinder einbeziehen in das Geschehen? Zeigen sie Interesse an den Inhalten? besonders wichtig.

Literatur:

Dewey, John: Mein pädagogischer Glauben, 1897.

In: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Sonstiges/Dewey/DewPaedG.htm> (Abruf: 15.10.2008)

Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Baden-Württemberg. Rahmenkonzeption. Stuttgart 1998.

http://www.ergotherapie.de/informationen/ueber_die_ergotherapie/definition.php (Abruf: 25.01.09)

http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3b-wtec-t-01/ProjektX2_X3/Begriffskl_rung_Projektmethode.doc. (Abruf: 31.01.09)

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel 2000.

Schreier, Helmut (Hrg.): John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart 1994.

Von Oy, Clara Maria/Sagi, Alexander: Lehrbuch der heilpädagogischen Übungsbehandlung. Hilfe für das behinderte und entwicklungsgestörte Kind. Heidelberg 2002.

Weiß, H./Neuhäuser, G./Sohns, A.: Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie. München 2004.

Zimmer, Renate: Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg im Breisgau 2006.

JÖRG MICHAEL KASTL:

Deweys Naturalismus und die Philosophie der Behinderung

1. Behinderung als Konstruktion?

John Deweys pädagogische Überlegungen beziehen sich auf den ersten Blick nicht auf sonder- oder behindertenpädagogische Fragestellungen. Man kann auch nicht sagen, dass er dem Problem von Behinderungen als solchem systematisch Beachtung geschenkt hätte. John Dewey wird in der Sonderpädagogik rezipiert, aber wie mir scheint, eben nicht als "Sonderpädagoge", sondern als Autor einer allgemeinen Pädagogik, die unter anderem eben auch sonderpädagogisch relevant. Das ist auch schon etwas. Ich möchte im Folgenden aber weitergehender argumentieren, und begründen, warum Deweys Anthropologie und Pädagogik m. E. eine besondere Affinität zur sonderpädagogischen Handlungslogik hat. Er formuliert nämlich eine Bildungstheorie, die den differenzierten Anforderungen der sonderpädagogischen Praxis gewachsen ist. Und das hat, so wäre meine These, vor allem mit dem Umstand zu tun, dass Dewey seine Pädagogik als eine Form des, wie er sagt "Naturalismus" fundiert.⁴⁷

Ich glaube, dass Dewey damit – entgegen bestimmter Vereinnahmungen seiner Theorie⁴⁸ – eine Position formuliert, die dezidiert antikonstruktivistisch ist. In der Sonderpädagogik hat sich mittlerweile ein m.E. recht unreflektierter und undifferenzierter modischer "Konstruktivismus" durchgesetzt, der glauben machen will, Behinderung lasse sich generell auf die Qualität einer sozialen Zuschreibung reduzieren, wäre eine Kategorie "des Beobachters", "liege im Auge des Betrachters".⁴⁹

Ich glaube, um das vorweg zu sagen, dass das keine gute Beschreibungen sind. Sie gehen von fehlerhaften erkenntnislogischen und anthropologischen Grundvorstellungen aus und ich glaube auch nicht, dass man mit einer daraus resultierenden pädagogischen Einstellung in der sonderpädagogischen Praxis viel anfangen kann. Wenn Winfried Palmowski formuliert, Behinderungen seien buchstäblich eine "Erfindung",⁵⁰ so steht das in diametralem Gegensatz zu Deweys Erfahrungstheorie, die explizit auch für kulturelle, ästhetisch-moralische Erfahrungen das genaue Gegenteil behauptet. "Die Eigenschaften", schreibt Dewey in "Erfahrung und Natur", "die die Gegenstände der Erfahrung besitzen, sind ebenso echt wie die Eigenschaften der Sonne und der

⁴⁷ vgl. dazu Johannes Bellmann: John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn (Schöningh) 2007

⁴⁸ Zum Beispiel durch die Pädagogen Kersten Reich und Stefan Neubert.

⁴⁹ Winfried Palmowski: Behinderung ist eine Kategorie des Beobachters. Sonderpädagogik Vol. 27 (1997): 147-157 152; Holger Lindemann/Nicole Vossler: Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Neuwied 1999, 115 f.

⁵⁰ Beispielsweise: „Verhaltensgestört ist, wer als verhaltensgestört bezeichnet wird. Behinderung als Zuschreibungskategorie ist wahrlich kein neuer Gedanke. In der Sozialpsychiatrie und im Konzept des ‚labeling approach‘ wurde dieser Aspekt in Deutschland auch in der Sonderpädagogik bereits in den 70er Jahren thematisiert. Beide Ansätze gingen allerdings von der realen (beobachterunabhängigen) Existenz sowohl unverständlichen Verhaltens als auch der hierfür vorgesehenen Etikettierungen aus [...]. Der Konstruktivismus betont demgegenüber den Aspekt der Erfindung - eben der Konstruktion - dieser Zuschreibungen. Entweder, dies wäre die Sicht des radikalen Konstruktivismus - durch den Einzelnen oder - sozialer Konstruktivismus - durch die Verhandlung und Verständigung auf gleichartige Beobachtungen und gemeinsame Begriffe.“ (Palmowski 1997, S. 52)

Elektronen. Sie werden *gefunden*, erfahren, und sie können nicht durch irgendeinen logischen Trick aus der Wirklichkeit verdrängt werden." (Dewey 1995, S. 19)

Nun möchte ich selbstverständlich als Soziologe nicht die Relevanz sozialer Zuschreibungen und Deutungsmuster von Behinderung abstreiten. Solche Zuschreibungen und Deutungen können in der Tat behindernde Wirkungen haben. Aber sie und ihre Wirkungen sind unvollständig verstanden, wenn man sie als "Konstruktionen" bezeichnet. Sie sind ebenso wirklich wie u.U. die physische Realität einer Spina bifida oder gar einer sogenannten "geistigen" Beeinträchtigung. Beides versucht der Konstruktivismus auf gewisse Weise zu relativieren.

Die unbestreitbare Bedeutung sozialer Deutungen darf aber nicht dazu führen, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Und zwar deswegen nicht, weil eine solche Sichtweise der Komplexität den Problemstellungen der sonderpädagogischen Praxis nicht gewachsen wäre. Mit solchen Theoremen werden "Sonntagsversionen" einer Praxis erzeugt, die deren eigentliche Handlungsprobleme und Spannungslagen mehr verschleiern als deutlich machen. Im folgenden möchte ich zeigen, dass Deweys demgegenüber ungleich differenziertere Anthropologie der Komplexität der sonderpädagogischen Praxis viel mehr gerecht wird – obwohl sie Behinderung gar nicht zum expliziten Gegenstand macht.

2. Deweys Naturalismus

Deweys Theorie geht in Anknüpfung an biologische Vorstellungen (Darwin!) von einem Kontinuum von Organismus und Umwelt aus. Der Körper, seine Gewohnheiten und (In-)Kompetenzen sind immer schon in einer Beziehung zur natürlichen und sozialen Umwelt eingefügt. Jede Gewohnheit ist eine bestimmte Art von Beziehung zur Umwelt, die auf diese ebenso antwortet wie sie wiederum auf diese zurück wirkt. "Erfahrung", sagt Dewey, "*besteht* in bestimmten Formen der Interaktion, der Korrelation, natürlicher Objekte, von denen der Organismus zufällig selbst eines ist. Daraus folgt ebenso bestimmt, dass Erfahrung nicht primär Erkenntnis bedeutet, sondern Arten des Tuns und Leidens." (Dewey 2004, S. 171).

Dewey selbst hat sich als Vertreter einer philosophisch-wissenschaftlichen Richtung gesehen, die im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften heutzutage eher verpönt ist: unverblümt bezeichnet er seinen Standpunkt an vielen Stellen als "naturalistisch". In dem Buch "Erfahrung und Natur" bekennt er sich gleich in den ersten Zeilen zu einem "empirischen Naturalismus" oder auch "naturalistischen Empirismus". Naturalismus hat, wie Bellman zeigt, mindestens drei verschiedene Facetten:

Er betrifft zum einen die Übernahme einzelner naturwissenschaftlicher Konzepte oder Erkenntnisse (zum Beispiel die Heisenbergsche Unschärferelation, evolutionstheoretische Erkenntnisse, relativitätstheoretische Teilkonzepte).

Zum Zweiten ist damit eine methodische und methodologische Position markiert: Dewey vertritt dezidiert die Vorstellung eines Methodenmonismus, in dessen Mittelpunkt ein - allerdings generalisiertes - Paradigma des Experiments auch für den Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften postuliert wird. Für Dewey ist letztlich alles – Natur. Schon alleine von da her kann man Dewey sicher nicht als Fürsprecher für die sozialkonstruktivistischen Behinderungstheorien der sonderpädagogischen Diskussion in Anspruch nehmen. Deren

Stoßrichtung ist ja gerade dadurch bestimmt, "Behinderung" - in Opposition zu dem, was oft, in polemischer Absicht, als "medizinisches Modell" bezeichnet wird - eben nicht als "Naturphänomen" zu begreifen, sondern als "sozial und kulturell konstruiert".

Zum Dritten aber übernimmt Dewey zentrale Denkmuster und Argumentationsstrukturen aus naturwissenschaftlichen Kontexten. Dazu gehört vor allem die bereits erwähnte evolutionstheoretische Färbung seiner zentralen Begrifflichkeiten: auch die soziale und individuelle menschliche Wirklichkeit wird vom systematischen Ausgangspunkt eines lebendigen Organismus aus rekonstruiert und noch das Modell der Rekonstruktion von Erfahrung folgt der Vorstellung eines quasi-biologischen, sich in Neuanpassungen immer neu zu etablierenden Gleichgewichtszustands (siehe oben der Beitrag von Jochen Montiegel).

3. Förderlichkeit und Behinderung

Ich möchte zunächst von einer der wenigen Dewey-Stellen ausgehen, in denen das Wort "Behinderung", zumindest in der deutschen Übersetzung fällt. Es handelt sich um den Aufsatz "Die Notwendigkeit einer Selbsterneuerung der Philosophie", ich zitiere die Stelle in voller Länge:

*"Die Erfahrung eines lebenden Wesens, das darum kämpft, sich selbst zu behaupten und seinen Weg in einer physischen und sozialen Umwelt zu machen, die seine Aktionen teils erleichtert, teils behindert, beruht notwendig auf Bindungen und Verbindungen, auf Dulden und Ausnutzen. Es ist sozusagen genau der Witz der Erfahrung, dass sie nicht in einem Vakuum vor sich geht; Ihr Handelnder-Leidender ist nicht isoliert und bindingslos, sondern durch und durch mit den Bewegungen der Dinge verknüpft. Nur weil der Organismus in und von dieser Welt ist und seine Aktivitäten mit denen anderer Dinge auf vielfache Weise in Beziehung stehen, ist er empfänglich für Erfahrungen und kann versuchen, Objekte auf Mittel zur Sicherung seines Glücks zu reduzieren. Dass diese Verbindungen von verschiedener Art sind, wird unwiderleglich durch die Fluktuationen seines Lebenslaufs bewiesen. **Hilfe und Behinderung (hindrance)**, Anregung und Hemmung, Erfolg und Niederlage bedeuten spezifisch verschiedene Arten der Korrelation. Obgleich die Wirkungen von Dingen in der Welt sich in einem einzigen Realitätskontinuum abspielen, gibt es alle Arten von spezifischen Zu- und Abneigungen wie auch von relativer Gleichgültigkeit (...) Erfahrung ist eine Sache von **Erleichterung und Behinderung (checks)**, von Dauer und Unterbrechung, von Alleingelassenwerden, Unterstützt- und Gestörtwerden, von Glück und Niederlage in allen zahllosen qualitativen Arten, welche diese Worte blass andeuten. Dass echte Verbindungen jedweder Art von Heterogenität bestehen, kann nicht bezweifelt werden."⁵¹ (Dewey 2004, S. 154)*

Ich komme weiter unten auf die Frage, was es bedeutet, dass ausgerechnet in diesem Zusammenhang das Wort "behindern" fällt. Zunächst ist es wichtig fest zu halten: Auch hier fällt zunächst die evolutionstheoretische, ja biologische Akzentuierung des Ausgangspunktes von Dewey auf. Seine Erfahrungstheorie setzt an der Tatsache eines lebenden Organismus an, der in mannigfachen – durchaus materiell zu verstehenden – Austauschbeziehungen mit seiner Umwelt steht. Auch an anderen Stellen wird deutlich, dass Dewey nicht von einem künstlichen erkenntnistheoretischen Problem ausgeht (wie kommt ein Subjekt zu einer realitätsgerechten Version eines Erkenntnisobjekts), sondern es ist gleichsam die "Lebenspraxis" als solche, die

⁵¹ Sehr ähnliche Formulierungen im folgenden Zitat aus dem gleichen Text:

überhaupt die Bedingungen der Erfahrung konstituieren. Was lebt, macht Erfahrung und was Erfahrungen macht, lebt. In Deweys Worten:

*"Wo es Erfahrung gibt, gibt es ein lebendes Wesen. Wo es Leben gibt, wird eine doppelte Verbindung mit der Umwelt aufrechterhalten. Zum Teil konstituieren Umweltenergien organische Funktionen; sie gehen in sie ein. Leben ist nicht möglich ohne eine solche Unterstützung durch die Umwelt. Aber obgleich Entstehen und Vorkommen aller organischen Veränderungen von den natürlichen Energien der Umwelt abhängen, begünstigen die natürlichen Energien die organischen Funktionen manchmal und manchmal **behindern** sie sie."*(Dewey 2004, S. 149)

Für Dewey ist also bereits in der Existenz eines lebenden Organismus, seiner "Organisiertheit" die Basis für Empfindung und Erfahrung gegeben, ebenso aber – so müsste man sagen - auch für die Möglichkeit des Behindertseins und Behindertwerdens in einem ziemlich generellen Sinn. Ein physikalischer oder chemischer Prozess kann in strengem Sinne nicht "behindert" werden, er läuft einfach so ab, wie er ab läuft. Der Grund dafür liegt in der immanenten Organisiertheit des Organischen. Dewey beschreibt diese am Beispiel einer Pflanze wie folgt:

"Die Interaktionen der verschiedenen konstituierenden Teile einer Pflanze verlaufen so, dass sie dazu neigen, eine charakteristisch organisierte Aktivität fortzusetzen; sie neigen dazu die gespeicherten Ergebnisse früherer Aktivitäten nutzbar zu machen, um auf diese Weise die nachfolgenden Veränderungen den Bedürfnissen des Gesamtsystems anzupassen, zu dem sie gehören. Organisation ist eine Tatsache, obgleich sie keine ursprünglich organisierende Kraft ist."⁵² Eisen als solches weist charakteristische Eigenschaften von Tendenzen oder selektiven Reaktionen auf, aber es zeigt keinerlei Vorliebe, einfaches Eisen zu bleiben.; es wird sozusagen ebensogern Eisenoxid. Es zeigt in seiner Interaktion mit Wasser keinerlei Tendenz, die Interaktion so zu verändern, dass die Konsequenz die Charakteristika reinen Eisens verewigen. Wenn es das täte, hätte es die Eigenschaften eines lebenden Körpers und würde Organismus genannt werden."(Dewey 1995, S. 245)

Dewey verankert bereits in diesem empirischen Merkmal von Lebensprozessen die Möglichkeit einer "psychophysischen" Dimension des Lebendigen überhaupt. Damit meint Dewey "das gemeinsame Vorhandensein von Bedürfnis-Verlangen-Befriedigung" im Sinne der Aufrechterhaltung eines bestimmten Aktivitätszustands. Wenn ein physischer Prozess die Eigenschaft bekommt, sich selbst eine "Art von interaktiver Unterstützung aus den umgebenden Medien zu verschaffen" (ebd., 246), dann kommt für Dewey schon eine wie immer rudimentäre Ebene eines "Psychischen" hinzu. Ein Lebewesen hat Bedürfnisse, ein "Verlangen nach..:", (vorübergehende) Befriedigung.

Lebensprozesse haben so gesehen prinzipiell einen funktionalen Aspekt, sie beinhalten eine "durchgängige operative Präsenz des Ganzen in seinen Teilen", einen Bezug zur (Weiter-) Ermöglichung des und der Lebensprozesse unter bestimmten Umweltbedingungen. Durch Lebensprozesse wird in die Interaktion von Organismus prinzipiell eine *Wert- bzw. Bewertungsrelation* ins Spiel gebracht: objektiv und "subjektiv" nehmen Gegebenheiten und Prozesse (in der Umwelt aber auch im Körper des Organismus) die Eigenschaft und Bedeutung von

⁵² "Organismus" und "Organisation" hängen zusammen – etwas ist organisiert, wenn Teile so zusammen wirken, dass sich daraus ein strukturierter Gesamtprozess, ein Ganzes ergibt. Dieses "Ganze" ist eine *funktionale* Einheit. Der Wortstamm "organ-" kommt vom lateinischen "Organum"= Werkzeug. Dies wiederum weist auf das griechische "ergon"=werk, Handlung, Verrichtung, Ausführung, Durchführung bzw. ergazomai=arbeiten.

förderlich oder hindernd an. Das Leben setzt als solches also gleichsam einen Bewertungsmaßstab, ein Relation des Interesses in die Welt, der sich aus dem Verhältnis der Strukturen und durch diese Strukturen festgelegten Lebensäußerungen und Möglichkeiten eines Organismus und den Bedingungen dieser Lebensäußerungen in seiner Umwelt ergibt.

Es ist wichtig zu sehen, dass für Dewey dieser "Wertbezug" nichts – wie man gemeinhin sagt – "Subjektives" an sich hat. Man könnte vielleicht so sagen: letztlich ist für Dewey (und auch für andere Pragmatisten, wie zum Beispiel seinen Freund G. H. Mead) die Wirklichkeit immer relational, ergeben sich qualitative Eigenschaften immer aus der Interaktion von Ereignissen und Sachverhalten. Die Wirklichkeit *besteht* aus Relationen und Interaktionen und insofern gibt es keine Rangordnung von Sachverhalten mit einem irgendwie reduzierten ontologischen Status ("nur" subjektiv, "nur" relativ) und mit einem sozusagen vollständigen ontologischen Status ("objektiv", "wirklich", "empirisch").

4. Stufen des Organischen

Die Wirklichkeit wird bei der Entstehung jedes lebenden Wesens faktisch um die Relationen des "Förderlichen" oder "Hinderlichen" reicher, die für die Lebensäußerungen des zur Rede stehenden Organismus kennzeichnend sind. Was das im Einzelnen bedeuten kann, hängt von der jeweiligen Organisation der Lebensäußerungen und –Formen ab und reicht für Dewey von den Vorgängen der Aufrechterhaltung elementarer (Über-)Lebensvorgänge (wie Verdauung, Atmung usw.) bis zu der Förderung und Behinderung von differenzierten (Lebens-) Gewohnheiten und Handlungsprozessen in ausdifferenzierten Formen des menschlichen Lebens.

Für Dewey beginnt bereits in der Emergenz von sei es noch so elementaren Lebensprozessen eine Naturgeschichte der Empfindung, der Empfindungsfähigkeit und der Gefühle. Diese Gefühle sind für Dewey ebenso real und objektiv wie jeder andere Aspekt des Organismus und seiner Umwelt, sowie ihrer Interaktion. Sie sind eine zusätzliche Eigenschaft des Belebten gegenüber dem Unbelebten, bringen einen Aktivitätstypus zum Ausdruck, den das Unbelebte nicht aufweist.

Der Inhalt und Bezugspunkt von "Gefühlen" ist für Dewey – nach Maßgabe der für ein Individuum realisierten und realisierbaren Interaktionen - nicht per se beschränkt, sondern zusammen mit der Entwicklung sensorischer und motorischer Reaktionen in Interaktion mit der Umwelt nach Qualität und Intensität unendlich differenzierbar. Das trifft auch für eine weitere wichtige Eigenschaft zu, die zugleich eine nächste "Stufe des Organischen" (wie der Philosoph und Biologe Helmuth Plessner das formulieren würde) bezeichnet: das Mentale, Geist. "Komplexe und aktive Lebenswesen haben ... Gefühle", schreibt Dewey, "sie haben sie, aber sie wissen nicht, dass sie sie haben. Die Aktivität ist psychophysisch, aber nicht mental" (Dewey 1995, S. 249). Unter "Geist" versteht Dewey (und mit ihm G. H. Mead) nichts anderes als eine weitere hinzutretende Eigenschaft,

"die ein fühlendes Geschöpf erwirbt, wenn es jene organisierte Interaktion mit anderen Lebenden Kreaturen erreicht, die Sprache, Kommunikation ist. Dann werden die Qualitäten des Fühlens zu Zeichen für objektive Unterschiede in äußeren Dingen und für vergangene und zukünftige Episoden. Dieser Zustand der Dinge, in dem qualitative verschieden Gefühle nicht nur einfach

gehabt, sondern zu Zeichen objektiver Unterschiede werden, ist Geist. Gefühle werden nicht einfach nur gefühlt: sie haben und ergeben Sinn; sie berichten und prophezeien." (ebd., 249)

Ähnlich wie Helmuth Plessner entwirft auch Dewey eine stufenweise Ontologie, die so etwas wie eine Typisierung von Stufen und Übergänge vom (rein) Physikalisch-Chemischen zum Belebten, zum Psychophysischen und zum Mentalen beinhaltet. Ganz ähnlich wie dieser, aber im Unterschied zu vielen idealistischen und neoidealistischen philosophischen Systemen, setzt Dewey aber einige gerade für eine Philosophie der Behinderung wichtige Akzente.

Die vorhergehenden Wirklichkeiten und ihre Eigenschaften, so betont er mehrmals, die Wirklichkeit des Physikalisch-Chemischen gegenüber dem Leben, die Wirklichkeit des Psycho-Physischen, des Gefühls für die des Mentalen, Geistigen wird nicht "aufgehoben" (im Sinne von "relativiert", auch nicht im Sinne des dialektischen "Aufhebens"), sondern die physischen und psychophysischen Relationen bleiben als Eigenschaften bestehen. Es entstehen keine "höheren" Wirklichkeiten, keine ontologisch irgendwie gesonderten Sphären o.ä., vielmehr handelt es sich um Differenzierungen der einen Wirklichkeit, die für Dewey infolge dessen nicht in Dualismen von Materie und Leben, von Materie und Geist, von Körper und Geist, Subjekt und Objekt zerfällt. Wir bleiben immer im Bezugsrahmen der Natur, aber eben einer Natur, die nicht abgeschlossen und in die Zukunft hinein offen ist. *"Die Unterscheidung zwischen physisch, psychophysisch und geistig",* schreibt Dewey, *"ist also eine Unterscheidung von Ebenen anwachsender Komplexität und Intimität der Interaktion zwischen natürlichen Ereignissen"* (ebd., 252)

Physikalisch-chemische Relationen und Interaktionen werden in den Zusammenhängen lebender Systeme und dem Mentalen ebenso erhalten und insofern relevant, wie die Realität der Gefühle gegenüber der des Geistes und der Kommunikation. Das "Material", die Materie wird nicht entwertet oder als etwas durch höhere Stufen sozusagen Überwundenes präsentiert. Ein schönes Beispiel für diese materialistische Denklogik ist auch die folgende Stelle über Sprache:

"Laute hören nicht auf Laute zu sein, wenn sie zu artikulierter Sprache werden; aber sie nehmen neue Unterscheidungen und Anordnungen an, genau wie Material, das für Werkzeuge und Maschinen gebraucht wird, ohne aufzuhören, das Material zu sein, das es früher war. Infolgedessen unterliegen äußerliche oder Umweltprozesse, die vordringlich in Lebensprozessen und später im Diskurs mit enthalten sind, Veränderungen, wenn sie Bedeutungen erwerben und zu Objekten des Geistes werden, und trotzdem sind sie genau so physisch, wie sie es immer waren." (Dewey 1995, S. 273).

Das Material, aus dem eine Autokarosserie gebaut ist, bleibt ebenso den physikalisch-chemischen Prozessen unterworfen, wie es das als Rohmaterial war: es rostet zum Beispiel. Ebenso könnte man sagen: – ganz egal, was die kommunikative Konstruktion der Sprachbehinderung eines LKGS-Kindes aus dieser "macht" (es kann zum Beispiel nicht oder nur mit Mühe keine Gutturale aussprechen); die bioakustische Dimension ist nicht dadurch beseitigt, dass man jene entlarvt. Vielmehr wird ein kluges sonderpädagogisches Vorgehen darin bestehen, die kommunikative *und* die bioakustische Seite zugleich im Auge zu behalten und zum Gegenstand professioneller Intervention zu machen.

5. Das Prekäre

Eine Folgerung aus den bislang referierten Überlegung ist für John Dewey die einer grundsätzlichen Prekarität der menschlichen Existenz.

Dass Menschen zugleich in komplexen physikalisch-chemischen, psychophysischen und mental-kommunikativen Interaktionsprozessen mit ihrer Umwelt stehen, macht sie offen für ihre Umwelt und offen für zukünftige Erfahrungen und Differenzierungen. Es führt zu einer zunehmenden Komplexität und Intimität der Interaktion mit den Dingen. Aber dieselbe Komplexität und Intimität macht die Existenz des Menschen auch prekär und gefährlich. Der von Dewey betonte Umstand, dass Menschen *"durch und durch mit den Bewegungen der Dinge verknüpft"* sind, *"der Organismus in und von dieser Welt ist und seine Aktivitäten mit denen anderer Dinge auf vielfache Weise in Beziehung stehen"* beinhaltet zugleich eine konstitutive Verletzbarkeit des Menschen. Erfahrung beinhaltet so für Dewey generell: Handeln und Erleiden, Aktivität und Passivität. Beide Seiten stehen in einem Ermöglichungszusammenhang.

Nicht zuletzt auch deswegen, weil die verschiedenen Ebenen den Menschen zugleich betreffen, die menschliche Wirklichkeit nicht in dem Selbst-gemachten und Selbst-Strukturierten aufgeht und daher ihre Stabilität gewinnt, sondern weil sie auf allen Ebenen Natur bleibt, Physis, also etwas, das nicht menschengemacht bleibt, sondern auf was sie stoßen und was ihnen zustoßt, ist Wirklichkeit immer prekär:

"Der Mensch befindet sich in einer vom Zufall bestimmten Welt; mit einem Wort, seine Existenz ist ein Glücksspiel. Die Welt ist ein Gefahrenschauplatz; sie ist ungewiß, unstabil, auf unheimliche Weise unstabil; ihre Gefahren sind regellos, unbeständig, unvorhersehbar. Und obgleich hartnäckig, sind sie sporadisch und episodisch. Es ist am dunkelsten gerade vor der Morgendämmerung; Hochmut kommt vor den Fall; der Augenblick des größten Wohlergehens ist der Augenblick, der am meisten mit schlechten Vorzeichen belastet ist, der am besten geeignet ist für den bösen Blick. Pest, Hungersnot, Mißernte, Krankheit, Tod und Niederlage in der Schlacht stehen immer gerade vor der Tür Die Welt ist prekär und gefährlich." (Dewey 1995, S. 58 f.)

Das Wort "prekär" (englisch: precarious) stammt ursprünglich aus dem französischen précaire bzw. dem lateinischen precarius=zum Bitten gehörig (precari=bitten, beten). Im modernen Sprachgebrauch wird es oft gleichbedeutend mit "heikel, schwierig" verwendet. Die Ausgangsbedeutung ist aber "durch Bitten erlangt" und insofern: "widerrüflich, unsicher". Der Fremdwörterduden definiert die damit zusammenhängende Wortverwendung wie folgt: "so beschaffen, dass es recht schwierig ist, richtige Maßnahmen, Entscheidungen zu treffen, dass man nicht weiß, wie man aus einer schwierigen Lage herauskommen kann; misslich, schwierig, heikel." Mit anderen Worten: mit der Kategorie des Prekären hält Dewey grundlegende Grenzen menschlicher Handlungsfähigkeit fest. Das ist deswegen besonders interessant, weil Dewey als Vertreter des Pragmatismus ja gerade Praxis und Handlung eminent betont. Aber dieses Pragma als Grundzug der menschlichen Existenz ist für Dewey genau auf das Problem des Prekären, also des Nicht-Machbaren, des Leidens, des Zustoßens bezogen. Demgemäß nimmt sein Erfahrungsbegriff beide Momente: Erleiden und Handeln, Passivität und Aktivität auf. Erfahrung ist für Dewey nur da gegeben, wo beide Dimensionen bestehen und aufeinander bezogen sind.

Dewey befasst sich meines Wissens an keiner Stelle explizit mit Behinderung, aber die Wahl seiner Beispiele und die Stoßrichtung seiner Argumentation lassen keinen Zweifel daran, dass Behinderung, wie alles, was Menschen zustoßen kann, in diese Dimension des Prekären, das mit dem Lebensprozess als solchem verknüpft ist, gehört:

"Wo es Leben gibt, wird eine doppelte Verbindung mit der Umwelt aufrechterhalten. Zum Teil konstituieren Umweltenergien organische Funktionen; sie gehen in sie ein. Leben ist nicht möglich ohne eine solche Unterstützung durch die Umwelt. Aber obgleich Entstehen und Vorkommen aller organischen Veränderungen von den natürlichen Energien der Umwelt abhängen, begünstigen die natürlichen Energien die organischen Funktionen manchmal und manchmal behindern sie sie. Wachstum und Verfall, Gesundheit und Krankheit stehen gleichermaßen in Zusammenhang mit Aktivitäten der natürlichen Umgebung. Der Unterschied liegt in der Auswirkung des Geschehens auf die zukünftige Lebensaktivität. Vom Standpunkt dieses Zukunftsbezugs aus zerfallen die Umgebungsereignisse in Gruppen: in diejenigen, die den Lebensaktivitäten günstig und diejenigen, die ihnen feindlich sind." (Dewey 2004, S. 149)

Wenn Dewey, wie bereits oben zitiert, betont, dass "**Hilfe und Behinderung, Anregung und Hemmung, Erfolg und Niederlage ... spezifisch verschiedene Arten der Korrelation**" von Organismus und Umwelt bedeuten, verwendet er das englische Wort "hindrance". Dieser englische Ausdruck ist das mit diesem deutschen Wortstamm von "hindern" verwandte "hindrance"=Hindernisse. Dasselbe Wort fällt im gleichen Aufsatz nochmals, wenn Dewey sagt "Hindrances must be turned into means." Nun entspricht diese Verwendungsweise von "hindrance" ziemlich genau den Gebrauchsmöglichkeiten des deutschen Wortes "Behinderung" im Sinne von "behindert werden" (durch etwas oder jemanden). Behinderung in diesem Sinne wird jedenfalls im Zusammenhang der Deweyschen Erfahrungstheorie zu einer (anthropologischen) Konstante.

Es gilt dabei, was Tom Shakespeare, ursprünglich selbst ein radikaler Vertreter des sogenannten "sozialen Modells der Behinderung", in einem (selbst-)kritischen Argument festhält: für eine solchermaßen fundierte Anthropologie ist es gleichgültig, ob die "Behinderung" aus der sozialen Umwelt herrührt oder aus einer wie immer vermittelten physischen Einwirkung auf den eigenen Körper: "People are disabled both by social barriers and by their bodies." (Shakespeare, Watson; S. 15)

6. Konsequenzen für das Verständnis von Behinderung: drei Thesen

Ich möchte die möglichen Konsequenzen für eine Reflexion von Behinderung im Kontext der Deweyschen Erfahrungstheorie abschließend in drei Thesen ausbuchstabieren.

(a) Behinderung spielt in der Dimension des Prekären.

Entgegen allen immer wieder angestellten Versuchen der Verharmlosung von Behinderungsphänomenen, ihrer Verdünnung zu bloßer "Heterogenität" oder zu einer "sozialen Konstruktion" wäre zu sagen: wenn es sich um "Behinderung" handelt (also um ein Phänomen der Beeinträchtigung von erwarteten Lebensäußerungen und Funktionen über eine relativ dauerhafte Veränderung von Körperstrukturen oder –Funktionen (einschließlich "geistiger" Prozesse) – dann spielt Behinderung in der Dimension des von Dewey so bezeichneten "Prekären", also dessen, was Menschen zustoßt, weil sie verletzlich sind. Behinderung beinhaltet immer eine Kontingenzerfahrung. Kontingenz heißt etwas, das nicht notwendig so ist, wie es ist, sondern auch

anders möglich oder denkbar erscheint. Aber es macht einen Unterschied, ob es um die Kontingenzerfahrung eines Faktischen geht oder um die Kontingenzerfahrung einer bloßen theoretischen Hypothese oder auch einer sozialen Konstruktion. Die funktionalen Konsequenzen der Gaumenspalte (z.B. der Sprachbehinderung), der frühkindlichen Hirnschädigung (z.B. der Umstand des Nicht-Rechnen-und Schreiben-Könnens), der Querschnittlähmung (z.B. nicht mit Hilfe seiner Beine gehen zu können), der frühkindlichen Vernachlässigung (z.B. der kognitiven oder emotionalen Beeinträchtigung) oder der multiplen Sklerose sind eine Faktizität und sie kommen also solche nicht dadurch aus der Welt, dass man die Betrachtungsweise ändert und etwas uminterpretiert.

Die Dimension der Prekarität wird um so deutlicher, je weiter sich die (möglichen) Ursachen von Behinderung von einer Sphäre des durch menschliches Handeln Erreichbaren entfernen: zum Beispiel die Entstehung von Spina bifida infolge eines Mangels an Folsäure oder einer geistigen Behinderung infolge einer Eisenmangelanämie während der Schwangerschaft. Aber auch eine durch soziale Faktoren entstandene Form des Behindertseins (zum Beispiel durch deprivierende Lebensumstände in der primären Sozialisation, selbst durch Stigmatisierung und Teilhabeausschluss entstandene Form der Behinderung) ist Ausdruck der Prekarität in dem Sinne, dass ein Mensch Einflüssen ausgesetzt ist, die nicht oder nur schwer für ihn kontrollierbar sind. Behinderung, anders gesagt, ist kein reines Definitions- oder Zuschreibungsproblem. Wäre es so, würde es keinen Sinn machen von einer Behinderung zu *sprechen*. Die Erfahrung von Behinderung muss dem Umstand ihrer Kontingenz, ihres prekären Charakters immer schon Rechnung tragen, wenn es nicht um eine (Selbst-)Täuschung gehen soll.

Die erste Voraussetzung, um mit Behinderungen umzugehen (sie, wie Dewey sagt, wieder in "Mittel" (means) zu transformieren, oder sich – trotz Hindernissen durch die Behinderung – alternative Mittel, Handlungsressourcen zu sichern) ist nicht, ihren Konstruktionscharakter zu entlarven, sondern diese Dimension des Prekären anzuerkennen und auszuhalten. Die Frage "warum ich?" oder "warum du?" ist nicht beantwortbar, und mit einer Behinderung leben zu können, heißt das verstanden zu haben. Das gilt für die von der Behinderung unmittelbar Betroffenen, die ihnen Nahestehenden wie die, die sie professionell unterstützen. Erst auf dem Boden dieser Voraussetzung und einer realistischen Einschätzung der funktionalen Ebene der Behinderung kann überhaupt eine Auseinandersetzung mit der ganz anders gelagerten Kontingenz sozialer Interpretationen und Deutungen der Behinderung erfolgen.

(b) Behinderung ist immer ein relational zu Anforderungen und Erwartungen relationaler Wertbegriff. Trotzdem ist sie wirklich.

Behinderung ist ein Wertbegriff, Behinderung wird nur greifbar vor dem Hintergrund einer Erwartung, etwas Bestimmtes tun zu können, auf eine bestimmte Weise zu sein, bestimmten Anforderungen gerecht zu werden. Das ist für viele konstruktivistische Ansätze Anlass einen sozusagen reduzierten ontologischen Status von Behinderung zu postulieren. Selbst ein so deutlich interaktionistischer Autor wie Günther Cloerkes legt mit der Formulierung, Behinderung sei nichts Absolutes, sondern relativ zum sozialen Zusammenhang, indirekt nahe, es handle sich deswegen um ein Phänomen mit einem sozusagen gelockerten Seinsstatus.

Vor dem Hintergrund einer Erfahrungstheorie, wie Dewey sie entwirft, würde man das nicht annehmen. Wie wir gesehen haben, sind durch die schiere Existenz von Lebensprozessen bereits Werte und Wertungen, Unterscheidungen des Hinderlichen und Förderlichen gesetzt. Dabei spielen

Anforderungen, die durch die soziale oder außersoziale Umwelt gesetzt werden, ihre Rolle, denn Lebensprozesse sind immer Austausch und – Interaktionsvorgänge mit der Umwelt.

Anders gesagt, für diese Theorie ist Wirklichkeit immer relational, gerade daraus erhält sie ihren Realitätscharakter, ihren geradezu aufdringlichen ontologischen Status. Ein Passungsverhältnis von Anforderungen und der Fähigkeit eines Organismus bzw. einer Person diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist ein genauso reales Verhältnis wie die Einwirkung von Sommerhitze auf den Wasserbedarf eines Kindes. Die Frage, ob hinter der Feststellung eines Behindertseins oder – Werdens (was auf das gleiche hinaus läuft) eine aus Anatomie und Körperphysiologie abgeleitete Norm oder eine aus den spezifischen soziokulturellen Bedürfnissen eines gegebenen Kontextes abgeleitete Norm steht, ist für die Einschätzung des Realitätsstatus der Relation völlig unerheblich.

Der Alltagsverstand ist gerne dazu zu überreden, anzuerkennen, dass eine durch eine Contergan-Einnahme in der Schwangerschaft entstandene Verkümmern von Armen und Beinen in einem offensichtlicheren Sinne eine Behinderung darstellt als sagen wir – eine Rechenschwäche oder Legasthenie. Im einen Fall wird von einer quasi natürlichen anatomischen Norm abgewichen, im anderen Fall von einer soziokulturellen Norm einer alphabetisierten Gesellschaft. In Wirklichkeit ist die eine Form des Behindertseins (bezogen auf die jeweilige Umgebung) so real wie die andere, wenn auch ihre Sichtbarkeit und die Möglichkeiten den Anforderungen auszuweichen, andere sind.

Die Frage ist nicht, ob "Behinderung" real ist oder "nur" konstruiert, oder ob es da unterschiedliche Grade gibt, sondern allenfalls, inwieweit und in welchem Sinne bezogen auf den jeweiligen Lebenskontext der Handlungsanforderung ausgewichen oder sie vermieden werden kann, ob gegebenenfalls soziale Kompensationen gefunden werden können oder müssen, um den Hindernischarakter der Behinderung zu vermindern oder ob man dazu auch an den Kompetenzen des behinderten Menschen ansetzen kann (z.B. durch Entwicklung anderer funktional äquivalenter Kompetenzen, durch verstärkte Förderung der zur Rede stehenden Kompetenzen, durch Zurverfügung-Stellen von Hilfsmitteln usw.).

(c) Erst eine funktionale Perspektive auf Behinderung ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit "sozialen Konstruktionen" von Behinderung.

Die vorangegangene These deutete es bereits an: Eine im Kontext des referierten Deweyschen Überlegungen angesiedelte Perspektive auf Behinderungsphänomene hätte zur Folge, zu allererst eine genaue funktionale Analyse des Hindernischarakters einer "Behinderung" in einem gegebenen Kontext zu machen, anstatt vorschnell die Behinderung auf den Charakter der sozialen Zuschreibung zu reduzieren, Behinderung als bloße Heterogenität zu verharmlosen, oder im Interesse der wohlmeinenden Vermeidung einer "Defizitorientierung" ihre Existenz zu vermeiden.

Behinderung ist nichts Positives, sonst ist sie eben keine Behinderung. Das heißt nicht, dass sie nicht – im Sinne von Deweys "hindrances to means" – zu etwas Positivem führen kann bzw. dass das Leben für von Behinderung Betroffene die reine Tragödie zu sein hätte. Im Gegenteil: gerade Dewey (und ganz ähnlich übrigens auch der von Kleinwüchsigkeit betroffene britische Soziologe Tom Shakespeare) weisen gerade auf die Ubiquität (und wenn man so will:) unnormale Normalität von Behinderungserfahrung hin. Aber dadurch wird sie nicht neutralisiert. Der harte Kern von Behinderungsphänomenen ist immer ein Handlungsproblem und dieses Handlungsproblem muss erkannt, analysiert und anerkannt werden und zwar gerade dann, wenn es darum geht, gegen soziale Stigmatisierungen, gegen diskriminierende Interpretationen von Behinderung, gegen die

Behinderung katalysierende, verstärkende (oder im Grenzfall auch erst herstellende) Formen von sozialer Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt gegen behinderte Menschen einzutreten.

Erst wenn ich das eigentliche Handlungsproblem einer konkreten Behinderung zu verstehen in der Lage bin, kann ich den Konstruktionscharakter sozialer Deutungen kritisch einschätzen und Strategien des offensiven Umgangs damit entwickeln. Nicht immer lassen sich diese Konstruktionen "auflösen", damit ist von vorne herein zu rechnen. Es mag sein, dass die minimale Starrheit, die meine Mimik infolge der Operation einer Lippenspalte behält, in dem Sinne eine Behinderung bleibt, als dass mein Sprechen und meine Gesichtsmimik einen wie immer minimalen Zug des Linkischen, Ungeschickten in den Augen vieler meiner Mitmenschen behält und mich im Vergleich zu anderen Menschen als weniger charmant oder zugänglich oder als befangen erscheinen lässt. Aber schon diese Einsicht kann mich dazu veranlassen, meinen Charme über andere Ausdrucksmittel spielen zu lassen und/oder eine Form der Gelassenheit zu entwickeln.

7. Ausblick auf die sonderpädagogische Praxis

Man könnte nach der Lektüre der vorstehenden Thesen auf die Idee kommen zu sagen: aber das ist ja das, was Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen immer schon machen. Sie lernen Diagnostik, genau um sorgsam und methodisch Hindernisse/Behinderungen und Kompetenzen zu analysieren und daraus Schlussfolgerungen für eine Förderung abzuleiten und ggf. mit und für die behinderten Menschen gegen soziale Stigmatisierungen anzukämpfen, die nichts mit der funktionalen Dimension der Behinderung zu tun haben, ihnen Teilhabekontexte zu erschließen und die Prekarität der Behinderungserfahrung anzuerkennen und zugänglich zu machen.

Das wäre in der Tat das, worauf ich hinaus will. Ich glaube, dass eine in Anknüpfung an Deweys Kategorien zu entwickelnde Perspektive auf Behinderung viel eher dem eigentlichen professionellen Anliegen der Sonderpädagogik entspricht, als es die mannigfachen Formen der professionellen Selbsttäuschung sind, die in der Sonderpädagogik ironischerweise an der Tagesordnung sind. Dazu gehören in meinen Augen die Vorstellung, bei der Auseinandersetzung mit Behinderung sei eine Betrachtung von "Defiziten" vermeidbar ebenso wie die Annahme Behinderung sei eine durch die Einsicht in ihre soziale Konstruiertheit gleichsam auflösbare Realität. Beides wäre in der Perspektive eines pragmatistisch-interaktionistischen Konzepts von Behinderung eine Illusion, die dem sonderpädagogischen Anliegen einer Stärkung der Handlungsfähigkeit behinderter Menschen eher schadet als nutzt. Anders gesagt: wer fördern will, muss Kompetenzen und "Defizite" sehen können.

Literatur:

Johannes Bellmann: John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. München (Schöningh) 2007

John Dewey: Erfahrung und Natur. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2005

John Dewey: Die Notwendigkeit einer Selbsterneuerung der Philosophie. In ders.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2004: 145-195

Helmuth Plessner: Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin, New York (de Gruyter) 1975

Shakespeare, Tom; Watson, Nicholas (2002): The social model of disability: an outdated ideology? In: Research in Social Science and Disability. Vol 2 (2002), 9-28