

Der Ansatz John Deweys

Von Alexander Recht

1 Die Biographie Deweys

John Dewey wurde am 20. Oktober 1859 in Burlington im US-Bundesstaat Vermont geboren.¹ Nach Abschluss seiner Studien in Philosophie und Pädagogik wirkte er zunächst für zwei Jahre als Lehrer in Pennsylvania, bevor er 1881 sein Studium an der John Hopkins Universität in Baltimore fortsetzte. Unter dem Einfluss des dort lehrenden Charles Sanders Peirce, eines Mitbegründers des Pragmatismus, promovierte er dort von 1882 bis 1884.² Im Anschluss daran lehrte er Philosophie an den Universitäten von Minnesota und Michigan. Im Jahre 1894 schließlich wurde er an die neugegründete Universität von Chicago als Leiter des Fachbereichs für Philosophie, Psychologie und Pädagogik berufen.³ Neben seiner Tätigkeit als Dozent engagierte sich Dewey während seiner Zeit in Chicago auch in gesellschaftlichen Bereichen. Im sogenannten „Hull House“, einer Organisation Chicagos, die sich um die Integration bzw. Ausbildung sozialer Randgruppen und um Arbeitslose bemühte, lernte Dewey die sozialen und ökonomischen Probleme der zunehmenden Urbanisierung und stark voranschreitenden Industrialisierung kennen.

Dieser unmittelbare Bezug zur Praxis ist charakteristisch für Deweys Gesamtwerk und schlug sich insbesondere nieder in der weit über Chicago hinaus bekannten Dewey School,⁴ in der er seine theoretischen Studien durch konkrete pädagogische Praxis zu fundieren versuchte. Nach Differenzen mit der Universitätsleitung verließ er Chicago im Jahre 1904 und wechselte an die Columbia Universität in New York, wo er bis zum Ende seiner Lehrtätigkeit wirkte. Neben seinem Schaffen in den Vereinigten Staaten engagierte Dewey sich ebenfalls im Ausland. So führten ihn seine Reisen nach Japan, Mexiko, in die UdSSR sowie nach Peking, an dessen Universität er von 1919 bis 1921 eine Gastprofessur annahm. John Dewey verstarb am 01. Juni 1952 in New York.⁵

2 Der geschichtliche Hintergrund

Wissenschaftliche Theorien, Ideen im Allgemeinen, entstehen, wenn überhaupt, nur selten spontan aus sich selbst heraus. Zumeist sind sie Resultat des historischen und gesellschaftlichen Umfeldes des Begründers der Theorie und setzen sich häufig konfrontativ mit bereits bestehenden Lehren auseinander oder sind Reaktion auf bisher nicht gelöste soziale Missstände. Dies gilt besonders auch zu berücksichtigen, wenn das Werk John Deweys einer Analyse unterzogen wird. Es waren vor allem die Mitte des 19. Jahrhunderts in den USA einsetzende Industrialisierung sowie ein antiquiertes Schulsystem, die Dewey beim Verfassen seiner Werke maßgeblich beeinflussten. Infolge starker Einwanderungswellen aus Europa entwickelten sich die USA zu einem Ort der Ansammlung großer Kapitalmengen, in dem parallel zu einer schnell wachsenden technologischen Entwicklung der industrielle Sektor stark expandierte.

¹ Vgl. o. V.: Brockhaus-Enzyklopädie, S. 433.

² Vgl. Prechtel, P.: John Dewey, S. 186.

³ Vgl. Prechtel, P.: John Dewey, S. 187.

⁴ Vgl. Prechtel, P.: John Dewey, S. 187.

⁵ Vgl. o. V.: Brockhaus-Enzyklopädie, S. 433.

Im Zuge einer sich zurückhaltenden staatlichen Wirtschaftspolitik kam es zu der für den laissez-faire-Kapitalismus typischen gesellschaftlichen Konstellation, dass die Massen der Arbeiter, mithin der größte Teil der Bevölkerung, hohe Produktionsmengen erwirtschafteten, deren vermögensmäßiges Äquivalent jedoch nicht ihnen, sondern fast nur den wenigen kapitalstiftenden Anteilseignern zuteil kam. Die Arbeiter hingegen wurden lediglich mit geringen, ihrem Produktivanteil nicht entsprechenden Löhnen bezahlt. Diese Entwicklung förderte zum einen Armut und starke gesellschaftliche Gegensätze, zum anderen führte die Industrialisierung zu einer Flucht der Landbevölkerung in die Städte und sprengte so auch bisher bestehende enge familiäre Bindungen. Zudem führte die mit der Industrialisierung verbundene, durch Taylor bekannt gewordene, sehr arbeitsteilige, maschinell geprägte und durch wenige monotone Handgriffe der Arbeiter zu bewerkstelligende Produktfertigung zur einer geistigen Verarmung der Arbeiterschaft sowie deren Entfremdung vom Arbeitsplatz. Diesem gesellschaftlichen Wandel gegenüber stand ein Schulsystem, das den neuen Anforderungen seiner Zeit in keiner Weise gerecht wurde.

Anstatt die in den Familien ausbleibende Förderung von Urteils- und Entscheidungskompetenz sowie die Vorbereitung auf das Arbeitsleben in den Schulen fortzusetzen, bewegte sich das Schulsystem der Vereinigten Staaten weiterhin im Rahmen der überlieferten Erziehung.⁶ Diese Erziehung zeichnete sich dadurch aus, dass sie, auf Drill und Disziplin fußend, hauptsächlich Wissen und Fertigkeiten vermittelte, die in der Vergangenheit erarbeitet wurden, sowie sittliche Normen und Regeln entwickelte, die vergangenen gesellschaftlichen Zusammenhängen entsprangen. Außerdem konstituierte dieses Bildungssystem die Schule als eine Stätte, die scharf getrennt vom „restlichen“ Leben das Erfahren und Erleben von der Realität ähnelnden Ereignissen verhinderte und stattdessen eine eigenständige Organisation aufzwang, die den Bedürfnissen der Schüler nicht gerecht wurde.⁷

3 Die Lehre Deweys

Will man Deweys Lehre prägnant zusammenfassen, bietet es sich an, dies anhand sieben zentraler Begriffe zu tun, die teilweise auch in den Titeln seiner Hauptwerke erscheinen: Demokratie, Individuum, Erfahrung, Erziehung, Kontinuität, Wechselwirkung und Planung. All diese Begriffe können dabei nicht isoliert betrachtet werden, sondern stehen in einem engen Zusammenhang zueinander. Im Folgenden soll auf alle sieben Aspekte eingegangen werden.

3.1 Demokratie

Demokratie ist für Dewey nicht nur, wie im herkömmlichen Sprachgebrauch verwendet, eine Staatsform, sondern ein philosophischer Ansatz, der in alle Lebensbereiche hineinwirken sollte.⁸ Dewey formuliert zwei idealistische Prämissen, die seines Erachtens erfüllt sein müssen, wenn eine demokratische Gesellschaft tatsächlich erreicht werden soll: Zum einen fordert er, dass alle Gruppen in der Gesellschaft in ihrem inneren Gefüge sich an Interessen und Werten orientieren sollten, die für möglichst viele Gruppenmitglieder Geltung hätten und sie zu gemeinsamen Aktionen animierten.

⁶ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 31.

⁷ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 31 f.

⁸ Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 114 ff.

Zum anderen postuliert Dewey, dass diese Gruppen sich nicht anderen Gruppen gegenüber verschließen, sondern vielmehr mit diesen einen permanenten Austausch von Erfahrungen vollziehen sollten.⁹ Demokratie in ihrer ideellen Ausprägung stellt für Dewey keinen Selbstzweck dar, sondern erweist sich als notwendige Bedingung, um dem Individuum möglichst viele, für dessen Leben wertvolle Erfahrungen zu gewährleisten und dessen besondere und verschiedene Fähigkeiten zu fördern.¹⁰ Somit stellt sich die Demokratie als eine ethische Grundlage dar, welche den Individuen ein Höchstmaß an Freiheit wie aber auch an Verantwortung konzidiert, da eben diese Freiheit nur dann garantiert ist, wenn die Individuen dieses System mittragen und aktiv dazu beisteuern. An dieser Stelle offenbart sich der Brückenschlag zu den Begriffen Individuum und Erziehung.

3.2 Individuum und Erziehung

Erziehung soll nach Dewey ermöglichen, dass jedes Individuum gemäß seinen subjektiven Fähigkeiten nach Beendigung der Erziehung imstande ist, seine soziale Laufbahn eigenständig zu gestalten.¹¹ Dieser Satz ist, obwohl einfach klingend, von fundamentaler Bedeutung in Deweys Gesamtwerk. Erziehung sei kein Konstrukt, in dem statisches Wissen und Fertigkeiten passiv vermittelt würden, sondern ein Entwicklungsgeschehen von innen heraus, das Dynamik verinnerliche und der Pflege der Individualität Rechnung trage.¹² Wesentliche Ziele der Erziehung sind dabei immer, die Selbstverwirklichung des Individuums zu fördern sowie eine Verbesserung des Allgemeinwohls zu erreichen.

Dewey versucht einen Erziehungsbegriff zu formulieren, in dem eine enge und gleichsam notwendige Beziehung zwischen dem Prozess der Erfahrung und dem der Erziehung hergestellt wird.¹³ Nach Dewey umfasst das Wesen der Erfahrung ein passives wie auch ein aktives Element, die nicht voneinander losgelöst, sondern im Gegenteil miteinander verbunden seien. Der Mensch übe sich im aktiven Ausprobieren und Versuchen. Im Anschluss daran habe das Individuum die Folgen dieses Ausprobierens und Versuchens zu tragen, werde somit zum passiven, bewussten Empfänger der Resultate seiner eigenen Aktion.¹⁴ An dieser Stelle wird die Ganzheitlichkeit der Erfahrung in Deweys Konzept deutlich. Eine Erfahrung werde nur dann gemacht, wenn sowohl Betätigung als auch im Anschluss daran die bewusste Verarbeitung der Konsequenzen erfolge. Dies impliziere, dass der Erfahrung die Einsicht in eine Kausalität zwischen dem Tun und seinen Folgen inhärent sein muss.¹⁵ Erfahrung erfährt deshalb eine so zentrale Position in Deweys Konzept, weil, wie später noch auszuführen ist, nur durch sie die selbstständige Bewältigung der Welt samt ihren Problemen sowie das Eingliedern in das gesellschaftliche Gefüge möglich seien. Hiermit wird auch Deweys Ansicht deutlich, die Schule, in der die Erfahrung vermittelt werden sollen, nicht als isolierte Institution, sondern als verkleinerte Welt der Erfahrung zu betrachten.¹⁶ Hinter den gemachten Ausführungen steht somit das Prinzip, dass das Individuum nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt.

⁹ Vgl. Dewey, J: Demokratie und Erziehung, S. 136.

¹⁰ Vgl. Dewey, J: Demokratie und Erziehung, S. 125.

¹¹ Vgl. Dewey, J: Demokratie und Erziehung, S. 135.

¹² Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 31 ff.

¹³ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 34 f.

¹⁴ Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 186.

¹⁵ Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 187.

¹⁶ Vgl. Apel, H.-J.: Theorie der Schule, S. 114 f.

3.3 Erfahrung und Erziehung

Bisher ungeklärt blieb, welchen Zusammenhang Dewey zwischen Erziehung und Erfahrung sieht. Die Erziehung solle dem lernenden Individuum lediglich jene Erfahrungen ermöglichen, die für dieses pädagogisch wertvoll seien, und diejenigen vermeiden, die aus erzieherischer Perspektive negativ auf die Entwicklung des Schülers einwirkten.¹⁷ Die Entscheidung darüber, was wertvoll ist und was nicht, obliege dabei dem Lehrer, womit auch zum Ausdruck gebracht wird, dass die Planung von Lehr- und damit Erfahrungsinhalten im pädagogischen Konzept Deweys nicht aufgegeben werden soll.¹⁸ Bei eben dieser Planung seien die Teilaspekte der Erfahrung, Kontinuität und Wechselwirkung, als Kriterien anzuwenden. Das Prinzip der Kontinuität der Erfahrung baut auf der Annahme auf, dass Erfahrungen nie allein und losgelöst gemacht werden, sondern immer in Beziehung zu vorherigen Erfahrungen stehen. Dieses Prinzip beschreibt damit die sequentielle Struktur der Erfahrungswelt. Erfahrungen bauen einerseits auf bereits gemachten Erfahrungen auf, sind andererseits Grundlage für nachfolgende, zukünftige, möglicherweise wertvolle Erfahrungen. Mit dem fakultativen Begriff „möglicherweise“ wird zum Ausdruck gebracht, dass manche Erfahrungen solche in der Zukunft hemmen oder einschränken. Hier vor allem hat nach Dewey die Erziehung anzusetzen.¹⁹

Wenn eine Entwicklung nur dann dem Kriterium der Erziehung als Wachstum entsprechen, wenn sie zu fortgesetztem weiteren Wachstum anrege²⁰, und Erfahrung als geistige Entwicklung betrachtet wird, dann kann eine auf Erfahrung aufbauende Erziehung nach Dewey nur dann sinnvoll sein, falls gemachte Erfahrungen das Prinzip der Kontinuität fördern und nicht hemmen. Dewey führt hierzu sehr schön an, dass das Verwöhnen eines Kindes, mithin dessen Erfahrung, ohne eigenes Zutun Wünsche befriedigt zu bekommen, zur Trägheit des Kindes führe. Diese Trägheit habe zur Konsequenz, dass das Kind nur die Situation suche, die ihm aktuelle Lustbefriedigung ohne Anstrengungen ermögliche. Daher würden jegliche Erfahrungen, die das Erreichen eines Zieles nur unter Mühen zum Inhalt hätten, durch oben genannte Erfahrung der Verwöhnung verhindert oder doch zumindest eingeschränkt.²¹ In diesem Falle wäre die Kontinuität der Erfahrung gebremst.

Berücksichtigt werden müsse also, dass Erfahrung immer auch Motivation darstellen könne. Das Wecken von Interesse, das Entwickeln von Initiativen, Wünschen und Zielen entstehe auf der Basis von Kontinuität fördernden Erfahrungen. Die Entscheidung über das WAS und WOHIN dieser Motivation solle dabei dem Erwachsenen als Erzieher zukommen, da er eine größere Reife der Erfahrung aufweise.²² Die Existenz und die Richtung des Erfahrungszyklus werde damit maßgeblich vom Erziehenden mitbeeinflusst. Ebenfalls planend einwirken soll der Erzieher nach Dewey auf den zweiten Teilaspekt der Erfahrung: die Wechselwirkung. Bezüglich des Kriteriums der Wechselwirkung wird zunächst zwischen den gegenständlichen, objektiven und den individuellen, subjektiven Bedingungen unterschieden.

¹⁷ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 38.

¹⁸ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 75 ff.

¹⁹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 45 ff.

²⁰ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 48.

²¹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 49.

²² Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 49.

Die objektiven (Umwelt-) Bedingungen umfassen dabei all das, was auf die Erfahrung des lernenden Individuums ohne dessen Zutun einwirkt, eingeschlossen die Tätigkeiten anderer Personen, die eine Wirkung auf das Individuum haben. Im Falle der Erziehung eines Kleinkindes können dies Schlaf- und Essenszeiten, aber auch Anordnungen der Mutter etc. sein.²³

In diesem Zusammenhang führt Dewey den Begriff der Situation ein. Eine Situation ergebe sich aus dem Zusammenspiel der subjektiven Bedingungen des Individuums, d. h. den Bedürfnissen, den Gefühlen, dem Bewusstsein, Fähigkeiten und den bereits gemachten Erfahrungen, mit den objektiven, gegenständlichen Bedingungen, wie sie oben geschildert wurden. Das Individuum als integraler Bestandteil mache seine Erfahrungen stets innerhalb dieser Situationen, indem eine Übertragung zwischen ihm als Subjekt und der (objektiven) Umwelt stattfinde. In der Situation eines Gespräches bspw. würden die Erfahrungen des Individuums durch den Gesprächspartner oder durch das Thema des Gespräches, die beide Teile der objektiven Umweltbedingungen darstellen, determiniert.²⁴

Erfahrungen innerhalb von Situationen seien daher nie alleine abhängig von subjektiven Bedingungen, sondern entstünden stets mittels einer Wechselwirkung zwischen diesen und der Umwelt. Hier offenbare sich der Zusammenhang dieses Prinzips mit jenem der Kontinuität der Erfahrung. In einer Sequenz von Situationen beeinflussten gemachte kontinuierlich die nachfolgenden Erfahrungen, so dass das Kontinuitätsprinzip den Längsschnitt der Erfahrung darstelle. Die Wechselwirkung hingegen bedeute, dass sich die Welt des Individuums bei seinem Wechsel von einer Situation zu anderen jeweils zu einer (andersartigen) Umwelt verenge oder erweitere und damit auch die Aspekte der Erfahrungen stets aufs Neue bestimmt würden.²⁵ Dieses Prinzip der Wechselwirkung innerhalb von Situationen sei daher als Querschnitt der Erfahrungen zu beschreiben.

Aus pädagogischer Sicht habe der Lehrer als Bestandteil der objektiven Umweltbedingungen sein Augenmerk auf die Wechselwirkung zu setzen, da er durch sein eigenes Tun sowie die Gestaltung der restlichen Ausstattung der Lernumwelt die Erfahrungen des Schülers in positive Richtung lenken könne. Durch sein Verhalten, seine Worte, seinen Tonfall, aber auch durch die Auswahl geeigneter Lernhilfen und Materialien²⁶ trage er somit dazu bei, dass die Wechselwirkungen die Kontinuität der Erfahrung förderten. Diesbezüglich formuliert Dewey, dass Pädagogen, die Erfahrung als konstitutives Element der Erziehung akzeptieren, im Gegensatz zur traditionellen Pädagogik alle Zeitebenen zu berücksichtigen hätten. Es komme nicht darauf an, irgendwelche Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich eventuell in der Vergangenheit als richtig erwiesen hätten, so zu vermitteln, dass sie irgendwann in der Zukunft angewandt werden könnten. Vielmehr sei auch und vor allem die Gegenwart in die Betrachtungen miteinzubeziehen.

²³ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 54

²⁴ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 55

²⁵ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 55 ff.

²⁶ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 56.

Erfahrungen würden in der Gegenwart gemacht, hingen von vergangenen Erfahrungen ab und wirkten auf zukünftige. Daher sei eine Erziehung nur dann sinnvoll, wenn solche gegenwärtigen Erfahrungen gefördert würden, die dazu animierten, auch in der Zukunft bereitwillig Erfahrungen zu machen. Dies impliziert nach Dewey, dass Wissen nie isoliert vermittelt werden dürfe. Durch das Prinzip der Wechselwirkung würden vergangene Erfahrungen immer in einem anderen Licht auf das Bewusstsein des Individuums wirken, so dass es pädagogisch darauf ankomme, Wissen so zu vermitteln, dass die daraus resultierenden Erfahrungen auf spätere Erfahrungen vorbereite.²⁷ Dewey ist also der Ansicht, dass der Erwerb von Kenntnissen nur dann Sinn macht, wenn dieser dazu anregt, andere Kenntnisse in Zukunft zu erwerben, und wenn die Fähigkeit vermittelt wird, diese Kenntnisse in die Situation einzuordnen und sie bei Situationsänderungen in geänderter Form angemessen zu verwerten.

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass Erziehung im Sinne Deweys kein in der Luft schwebender Vorgang ist, sondern dass vielmehr Planung ein zentrales Element der Erziehung darstellt. Die Planung der Lerninhalte obliegt dabei nach Dewey dem Schüler in Zusammenarbeit mit dem Lehrer.

3.4 Planung und Lehrstoff

Dewey hat eine ganz spezielle Vorstellung von dem Wesen und dem Ablauf von Planungen. Pläne begannen immer mit einer Motivation, etwas zu tun oder auszuführen. Der darauffolgende Schritt des Planes bestehe darin, die unmittelbare Ausführung dieses Planes zu hemmen, wodurch die Motivation in einen Wunsch verwandelt werde. Trotzdem könne weder beim Antrieb noch beim Wunsch von einem Plan gesprochen werden. Deweys entscheidende Kriterien für die Existenz eines Planes sind die Zielbezogenheit sowie die Antizipation der sich aus der Tätigkeit ergebenden Folgen.²⁸ Dies erfordere eine Einschaltung des Bewusstseins des Individuums, wobei die Wechselwirkung des individuellen Antriebes bzw. Wunsches mit den objektiven Gegebenheiten der Umwelt berücksichtigt werden müsse. Nötig für die Antizipation der Auswirkung des eigenen Tuns sei, diese Bedingungen der Umwelt zu beobachten und unter Verarbeitung bereits gemachter Erfahrung sowie gegebenenfalls von Ratschlägen oder Warnungen anderer Menschen zu analysieren.²⁹

Hier spricht Dewey erneut an, dass in einem Erfahrungsprozess stets die Kausalität zwischen Tun und Folgen inbegriffen sein muss. Der Unterschied zwischen Planung und Erfahrung besteht in diesem Falle darin, dass bei einer Planung im Gegensatz zu Erfahrungen die Kausalität noch nicht bekannt ist, sondern lediglich vermutet werden kann. Typisch für das Prinzip der Wechselwirkung, können gemachte Erfahrungen nicht einfach transformiert werden, sondern sind vom Planenden vor dem Hintergrund neuer, andersartiger, beobachteter Umweltbedingungen zu betrachten. In der Zusammenfassung besteht ein Plan nach Dewey aus der Beobachtung der Umweltbedingung, der Analyse bereits vergangener Erfahrungen sowie von Ratschlägen und zuletzt einem Urteil, das die antizipierte Kausalität zwischen Beobachtungsinhalt und Erinnerung unter Berücksichtigung des subjektiven Antriebes enthält.³⁰

²⁷ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 59.

²⁸ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 76.

²⁹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 76 f.

³⁰ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 77.

Die Aufgabe des Lehrers liege darin, die Schüler zum intellektuellen Vorgang des Planens hinzuführen. Er solle Anweisungen für den Umgang mit Lehrmaterial geben, die Schüler zum Handeln nach vorheriger Planung animieren, sie mithin also zu einem sinnvollen Gebrauch ihrer Intelligenz anhalten. Daraus folge, dass sich der Lehrer bei der Planung nicht zurückziehen dürfe, sondern unter Berücksichtigung der Neigungen und Fähigkeiten der Schüler die Vorschläge der Schüler mit seinen eigenen Erziehungsplänen zu verbinden habe. Pläne entstünden damit also durch die Mitwirkung aller Beteiligten einer Gruppe, also des an Erfahrung reicheren Lehrers wie auch der Schüler. Der Lehrer besitze also nicht das Recht, den Schülern seine eigenen Vorstellungen aufzuzwingen, sondern er sei vielmehr damit beauftragt, den Schülern den Sinn und Zweck von Planung zu vermitteln und sie so zur Beteiligung am Aufstellen des gesamten Lehrplanes anzuregen.³¹

Der Lehrstoff weist in der Konzeption Deweys stets eine Verbindung mit dem Bereich der gewöhnlichen Lebenserfahrung auf, womit diese im strikten Gegensatz zu Erziehungssystemen stehe, die von Gegebenheiten außerhalb des Erfahrungsbereiches der Schüler ausgingen und sich so mit der Schwierigkeit auseinandersetzen müssten, Mittel und Wege zu finden, diese Gegebenheiten nichtsdestotrotz zum Erlebnis werden zu lassen.³² Das Lehrmaterial solle daher zunächst einmal im Bereich der Erfahrung zu finden sein. Im nächsten Schritt erfolge schließlich eine Weiterentwicklung der jeweiligen Erfahrung zu einer volleren, reicheren und strukturierteren Fassung, also zu einer Annäherung des erfahrenen Lehrstoffes an eine objektive Form.³³ Wenn also, so Dewey, die Welt maßgeblich von Errungenschaften der Wissenschaft beeinflusst werde, wie z. B. Elektrizität etc., dann müsse den Schülern zuerst die ursprüngliche Erfahrung mit deren praktischen Auswirkungen, wie z. B. Licht, ermöglicht werden. Diese Erfahrung sei kontinuierlich, in die Tiefe gehend, auszubauen und zu strukturieren.

Der Lehrstoff, der schon vermittelt worden sei, dürfe daher niemals als totes Material betrachtet werden, sondern solle stets ein dynamisches Mittel zur Eröffnung neuer Bereiche sein. Die Kontinuität des Lernprozesses erwachse aus dem vom Erzieher mitausgewähltem Lehrstoff, wobei Wert darauf zu legen sei, dass die neuen Lerngegenstände und die damit verbundenen Ereignisse zu denen früherer Erfahrungen in Beziehung stünden.³⁴ In der Zukunft liegende Lernziele seien mit Lehrstoffen, die mittels gegenwärtiger Erfahrung erschlossen würden und auch auf vergangene Erfahrungen aufbauten, zu erreichen.³⁵ Als Leitlinie sei bei der Auswahl des Lehrstoffes zu beachten, dass keine Erfahrung pädagogisch sei, die nicht das Wissen vergrößere und es systematisch ordne und strukturiere.³⁶ Durch konkrete Erfahrung wird bei Dewey die übliche Trennung von Lernen und Anwendung und damit eine der bestimmenden Ursachen des Mangels an Motivation überwunden. Die Fächer besitzen keinen Eigenwert mehr, um deren Willen sie betrieben werden sollen, sondern vielmehr tritt das Handeln in den umfassenden Zweck einer Erziehung als politische Bildung, also als Bildung für das Leben.³⁷

³¹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 80.

³² Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 81.

³³ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 82.

³⁴ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 83.

³⁵ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 85.

³⁶ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 91.

³⁷ Vgl. Apel, H.-J.: Theorie der Schule, S. 129.

4 Reflexion des Ansatzes von Dewey anhand ausgewählter handlungstheoretischer Kriterien

4.1 Kriterium der Subjektorientiertheit

Deweys pädagogische Auffassungen können als kritische Reaktion auf veraltete Erziehungsformen in den Schulen Amerikas angesehen werden. Diese veralteten Formen bestünden, so Dewey, darin, dem Schüler aus der Vergangenheit entwickeltes Wissen zu vermitteln sowie sie im Sinne festgelegter Normen und Regeln der Vergangenheit zu erziehen.³⁸ Zudem beinhalteten sie einen Verzicht auf die Berücksichtigung spezifischer subjektiver Bedingungen eines Individuums und legten lediglich Wert auf Einhaltung objektiver Umweltbedingungen des Schülers durch Mittel wie Drill, Zwang, Zucht sowie mittels eines Lehrstoffes, der sich nur aus dem Inhalt von Lehrbüchern sowie den Vorstellungen des Lehrers zusammensetzte.³⁹ Dieser konservativen Auffassung begegnet Dewey keineswegs mit einer diametral entgegengesetzten Position, nach der auf die Miteinbeziehung objektiver Bedingungen völlig verzichtet und lediglich auf die subjektiven Bedürfnisse geachtet wird. Vielmehr betont Dewey, dass eine vernünftige pädagogische Lehre nicht einem Entweder-Oder-Denken verhaftet sein dürfe.⁴⁰ Es gehe darum, beide Aspekte so zu berücksichtigen, dass dem Schüler eine optimale Entwicklung von Erfahrungen ermöglicht werde.

Dewey argumentiert bei der Darstellung seiner pädagogischen Ansichten stets im Rahmen einer dialektischen Erörterung. Dewey kritisiert am alten Schulsystem, dass in ihm die Schule als abgeschottete Institution konstituiert sei, die statt demokratischer Verhältnisse autoritäre, autokratische Zustände aufweise.⁴¹ Lehrer setzten diese Autorität maßlos ein und würden Macht gegenüber Schülern zur Schau stellen,⁴² so dass das Schulleben sich zu einem vom sonstigen Leben und der außerschulischen Umwelt isolierten Raum entwickelt habe, in dem Schüler in Unfreiheit den Lehrer als Ordnungshüter zu akzeptieren hätten. Den Schülern werde dadurch nicht nur die Einführung in die demokratische Gesellschaft vorenthalten, die Dewey normativ fordert, sondern zusätzlich wirke erschwerend, dass Schüler einerseits eigene Erfahrungen kaum in den Unterricht einbringen könnten, andererseits in der Schule keine Erfahrungen gewonnen würden, die zur Bewältigung des außerschulischen Lebens wertvoll seien.⁴³

Der Ausschluss aller subjektiver Schülerbedürfnisse gestatte so dem Lehrer oder zwinge ihn dazu, falls er das System ablehne, auf Tradition gestützt seinen Unterricht routiniert abzuspuhlen, ohne jemals Bezug auf seine Schüler und den gesellschaftlichen Kontext zu nehmen. Jegliche Wechselwirkung zwischen Schule und Leben werde dadurch von vornherein verhindert. Das gekünstelte Ambiente der Klassenzimmer, aus Ruhe, Ordnung und Disziplin bestehend, sei kaum imstande, dort gemachte Erfahrungen in die Realität zu projizieren, geschweige denn, reale Erfahrungen in die Schule zu transferieren⁴⁴. Zusammengefasst wirft Dewey dem alten Schulsystem damit eine völlig einseitige Beschränkung

³⁸ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 31.

³⁹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 34 und S. 53.

⁴⁰ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 35.

⁴¹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 45.

⁴² Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 65.

⁴³ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 45 und S. 65 f.

⁴⁴ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 41, S. 72, S. 84.

auf objektive, gegenständliche (Umwelt)bedingungen vor, die zum Nachteil der Schüler auch noch aufs Schädlichste zu einem autoritären Lernumfeld pervertiert würden.

Dem setzt Dewey ein System entgegen, das in hohem Maße der Pflege der Individualität der Schüler Rechnung trägt und deren demokratische Rechte deutlich betont.⁴⁵ Pflege der Individualität bedeutet für Dewey, die persönlichen Bedürfnisse, Wünsche, Fähig- und Fertigkeiten, ja die gesamte Erfahrungswelt des Schülers zu verfolgen und diesen subjektiven Bedingungen eine für den Ablauf des Unterrichts entscheidende Bedeutung zu konzedieren.⁴⁶ Individuelle Faktoren erfahren in Deweys System somit im Gegensatz zum alten Schulsystem einen bedeutenden Stellenwert; diese Berücksichtigung subjektiver Bedingungen führt jedoch nicht zu einer nur antithetisch ausgelegten Position, die ihrerseits auf jegliche Beachtung objektiver Bedingungen verzichtet. Dewey vollzieht an dieser Stelle einen dialektischen Schluss, in dem sich der Gegensatz von Gegenstand und Umwelt auf der einen und Individuum auf der anderen Seite aufhebt zu einer höheren Form der Erziehung, in der eine bilaterale Wechselwirkung stattfindet. Statt der Vergewaltigung des Prinzips der Wechselwirkung durch das alte Schulsystem eine neue entgegenzusetzen, die ebenfalls nur einseitig ausgerichtet ist, sei es erforderlich, die gegenständlichen Bedingungen so vorzubereiten, dass dem Schüler durch seinen subjektiven Umgang mit ihnen eine Kontinuität positiver Erfahrungen gesichert werde.⁴⁷

Um dieses Ziel zu erreichen, schlägt Dewey eine Reihe von Maßnahmen vor. Ganz seinem Ideal einer Durchdringung des Demokratieprinzips in alle Lebensbereiche entsprechend sei die Schule als Lebensraum aufzufassen, in dem die Unterrichtsaktivitäten als gemeinsames Unternehmen von Lehrer und Schülern gestaltet werden müssten.⁴⁸ Als Mitglied, nicht als bestimmende Person, der Unterrichtsgruppe habe er in Zusammenarbeit mit den Schülern den Lehrplan zu konstruieren und vorzubereiten. Leitziel sei dabei immer das Bestreben nach Kontinuität der Erfahrung aller Schüler. Dies erfordert nach Dewey eine mehrdimensionale Aufgabenbewältigung seitens des Lehrers. Zum einen habe er die individuellen Voraussetzungen eines jeden Schülers, also seine Wünsche, Triebe, Empfindungen und besonders seine bisherigen Erfahrungen zu analysieren, zum anderen müsse er die objektiven Bedingungen, mithin sein eigenes Verhalten, den Lernort, die Lernmaterialien und -hilfen, die Regeln und Pläne in eine solche Richtung leiten, dass die Wechselwirkungs-Situationen die Kontinuität der Erfahrung aller Schüler gewährleisten.⁴⁹ Diese Leitfunktion des Lehrers solle indes nicht zu einer autokratischen Hierarchie alten Stils führen, sondern äußerst behutsam angewandt werden, um die demokratische Partizipation der Schüler am Unterricht aufrechtzuerhalten. Der Lehrer solle daher so selten wie möglich seine Autorität im negativen Sinne ausspielen; vielmehr sollten die soziale Ordnung, also die Regeln über den Unterrichtsablauf, wie auch die Planung des Lehrstoffes Resultat aller Mitwirkenden sein.⁵⁰

Dewey ist dabei nicht so naiv, zu ignorieren, dass Schüler in einigen Bereichen noch nicht die nötige Reife zur Planung und Aufstellung einer Ordnung aufweisen, aber er lehnt es ab, jegliche Schülerberücksichtigung zu vermeiden. Dort, wo die Reife der Schüler fehle,

⁴⁵ Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 34 und S. 45.

⁴⁶ Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 55 und S. 69.

⁴⁷ Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 40 und S. 50 ff.

⁴⁸ Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 66.

⁴⁹ Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 63 ff, S. 68 ff und S. 74.

⁵⁰ Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 64 ff und S. 76.

müsse der reifere Lehrer auftreten, wo negative Erfahrungen für Schüler drohten, habe er die gegenständlichen (Umwelt)bedingungen zu regulieren, wo Schüler einander beim Erfahrungsprozess behinderten, müsse er Lösungen finden.⁵¹ Außerhalb dieser Probleme indes beinhalte die pädagogische Funktion des Lehrers vor allem, den Schüler zu eigenständiger Bewältigung von Problemen anzuhalten, d. h. ihn auch dazu anzuregen, von sich aus Bedürfnisse nach Lernen zu entwickeln. Das Einbeziehen von Realitäten aus der außerschulischen Welt müsse daher garantiert sein, um mittels der Schulerfahrungen Schlüsse für den zukünftigen Umgang mit der Umwelt ziehen zu können.⁵² Um diese forschende Tätigkeit der Schüler zu fördern, bedürfe es einer erheblichen Ausdehnung der körperlichen Freiheiten, da eine verkrampfte Unterrichtssituation das Abschätzen der individuellen Bedürfnisse durch den Lehrer stark erschwere.⁵³

Alle Bemühungen Deweys zum Ziele des Förderns der Kontinuität der Erfahrung richten die Perspektive eindeutig auf die subjektiven Belange des Schülers. Jeder Schüler wird gesondert und im Gruppenverband vom Lehrer betrachtet und soll zu selbständigem Handeln und Lernen bewegt werden. Eine Dominanz der Betrachtung aus Sicht des Lernenden sowie eine didaktische Praxis, die der Individualität des Lernenden und der Einmaligkeit von Situationen Rechnung trägt, muss daher bezüglich des pädagogischen Konzeptes Deweys bejaht werden.

4.2 Kriterium der Sequentiellen Handlungsstruktur

Bei einer Untersuchung von Deweys Konzept auf das Kriterium sequentielle Handlungsstruktur hin lässt sich feststellen, dass dieses die Grundlage seiner gesamten Abhandlung über Erziehung ist. Dies offenbart sich zuallererst darin, dass Erfahrung, wie auch schon deutlich wurde, für Dewey in sequentiellen Phasen abläuft und Erziehung als ein auf Planung beruhender Prozess im Wesentlichen eben auf dieser Erfahrung aufbaut. Aus handlungstheoretischer Sicht gelten Handlungen als solche Aktivitäten, für deren Ablauf zyklische Regulationsstrukturen charakteristisch sind. So nimmt das Lernsubjekt die Handlung einschließlich ihrer beabsichtigten Ergebnisse und möglichen Folgen gedanklich vorweg, wobei das Lernziel, die Lernmotive sowie das Lernprogramm entweder gedächtnismäßig reaktiviert oder situativ rational entwickelt werden.⁵⁴ Lernziele sind dabei die Vorstellung des Subjektes über das beabsichtigte Lernergebnis, wohingegen bei der Motivbildung nach dem Warum dem Wozu gefragt wird. Aktionsprogramme zuletzt regeln das Wie, mithin das Verhältnis von Mittel und Ziel.⁵⁵ All diese gedanklichen Vorwegnahmen vor der eigentlichen Handlung werden Antizipationen genannt und dienen deren Regulationsgrundlage.⁵⁶ Die Ergebnisse der Handlung werden mit den Antizipationen verglichen und dienen so, einem Kreislauf entsprechend, als Grundlage weiterer Handlungen.

Dewey seinerseits strukturiert in seinem Konzept auf ähnliche Art und Weise, wobei jedoch die Begrifflichkeiten etwas anders lauten, als es in aktuellen handlungstheoretischen Abhandlungen der Fall ist. Bestimmend für Handlungen sind für ihn Pläne, deren Bestandteile Motivationen und deren Transformationen in Wünsche unter Berücksichtigung der

⁵¹ Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 47 und S. 56.

⁵² Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 60 f und S. 90.

⁵³ Vgl. Dewey, J: Erfahrung und Erziehung, S. 72 und S. 84.

⁵⁴ Vgl. Stratenwerth, W.: Handlung, S. 130.

⁵⁵ Vgl. Stratenwerth, W.: Handlung, S. 130.

⁵⁶ Vgl. Stratenwerth, W.: Handlung, S. 131.

bewussten Antizipation sind.⁵⁷ Der Ausdruck Plan entspricht damit demjenigen der Antizipation in der handlungstheoretischen Terminologie. Motivationen sind dabei, ähnlich der Handlungstheorie dasjenige, was das Warum und Wozu einer Handlung beschreibt. Die Besonderheit in Deweys Konzept besteht nun darin, dass eine weitere Sequenz existiert, die Sequenz des Wunsches.⁵⁸ Der Unterschied des Wunsches im Vergleich zur Motivation erweise sich darin, dass beim Wunsch die unmittelbare Ausführung des Antriebes in eine Aktivität verhindert werde. Weder der ursprüngliche Antrieb noch der Wunsch vereinige indes alle Merkmale eines Planes in sich. Ein vollständiger Plan umfasse dazu noch ein avisiertes Ziel. Dieses avisierte Ziel ist dabei nicht als das oben angeführte Wozu der Motivation zu interpretieren, sondern schließt ebenfalls die Antizipation der Folgen der Tätigkeit ein.⁵⁹ Ohne dass starke inhaltliche Abweichungen festzustellen sind, zeigt sich hier ein begrifflicher Unterschied. Wohingegen in aktuelleren handlungstheoretischen Darstellungen unter Antizipation die gesamte gedankliche Vorwegnahme verstanden wird, verwendet Dewey diesen Ausdruck derart, dass Motivation und Wunsch ausgeschlossen werden und mit Antizipation auf die eigentliche Voraussicht der Tätigkeitsfolgen angespielt wird.

Wenn auch wieder in anderer Begrifflichkeit lässt sich auch das Charakteristikum des Lernprogrammes in Deweys Konzeption wiederfinden. Spricht beispielsweise Stratenwerth von dem Aktionsprogramm als System von Ausführungs- und Kontrollvorschriften, so entspricht nach Dewey dieses Programm einem Urteil, das Beobachtungsinhalte mit Erinnerungen kombiniert, so die jeweilige Bedeutung formuliert und letzten Endes das Ja- oder Nein-Wort für eine Tätigkeit setzt.⁶⁰ Die Beobachtung der Umwelt diene dabei der Erschließung objektiver Bedingungen und Umstände, da Antrieb und Wunsch alleine die Folgen einer Aktivität nicht festsetzen könnten. Selbst diese Beobachtung im Verbund mit Antrieb und Wunsch reiche jedoch nicht aus, eine Kausalität zwischen der gewünschten Handlung und den Folgen zu antizipieren. Dazu bedürfe es noch bisheriger Erfahrungen oder aber Ratschläge anderer Menschen.⁶¹ Die Einbeziehung früherer Erfahrungen geschieht nach Dewey nicht einfach aus sich heraus. Vielmehr müsse berücksichtigt werden, dass die damaligen objektiven Bedingungen der Umwelt den jetzigen keinesfalls entsprechen müssten. Daher sei die Beobachtung der aktuellen Umwelt auch notwendige Voraussetzung, um die Folgen einer Handlung als Wechselwirkung der Motive und Wünsche, früherer Erfahrungen sowie Einbeziehung dieser aktuellen Umwelt zu antizipieren.

Hier zeigt sich besonders die zyklische Regulationsstruktur. Frühere Erfahrungen dienen unter Zuordnung der Zeitebene (→ Wechselwirkung) als Regulationsgrundlage für die Planung einer Handlung. Die Planung fasst Wunsch, Antizipation und Erfahrung mithilfe der Beobachtung der aktuellen Umwelt kausal zusammen⁶² und führt zu einem Urteil, dessen Ausführung neue Ergebnisse sowie Erfahrungen des Subjektes zeitigt, die ihrerseits wieder Regulationsgrundlage für andere Tätigkeiten darstellen.⁶³

⁵⁷ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 76.

⁵⁸ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 76.

⁵⁹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 76.

⁶⁰ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 77.

⁶¹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 77.

⁶² Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 195.

⁶³ Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 203.

Häufig betont Dewey in seinen Ausführungen über die sequentielle Struktur von Handlungen den Faktor „Denken“. Denken verinnerlicht für Dewey stets einen geistigen, von den Sinnen losgelösten Prozess, der auf das Herstellen von Kausalitäten zwischen Handlungen und deren Folgen hinzielt.⁶⁴ Dewey differenziert zwischen dem Denken vor und nach einer Handlung, ohne dies jedoch terminologisch klarzumachen. Zum einen beschreibt er es als das Bemühen um *Aufdeckung* der Beziehung von Tun und *geschehenen* Folgen,⁶⁵ also als einen Prozess, dem die Handlung bereits vorangegangen ist, zum anderen als den Versuch der *Erwägung* von *zukünftigen* Folgen einer noch durchzuführenden Handlung,⁶⁶ wobei der Terminus „Denken“ häufigere Anwendung im letzteren Sinne erfährt. In diesem Falle gehe Denken bzw. Reflexion stets von einem Problem, einer Unsicherheit aus,⁶⁷ die dazu animiere, nach der sinnlichen Beobachtung von (weiteren) Tatsachen durch geistige Schlussfolgerungen eine Basis für die handelnde Erprobung zu liefern.⁶⁸ Probleme entstünden durch jegliche, evtl. noch so unbedeutende Erscheinungen, die von Menschen aufgrund von Wahrnehmungen irgendwelcher (erster) Tatsachen unter Unsicherheit zunächst für wahr gehalten würden und die so zum Zwecke sicherer Einordnung zum Nachdenken in der o. a. Art und Weise animierten.⁶⁹

In diesem Sinne veranlasse z. B. das Spüren von Luftfeuchtigkeit zu einem Fürwahrhalten aufkommenden Regens, das unter Hilfe weiterer Beobachtungen gedanklich überprüft werde. Die Schlussfolgerung als Denkkomponente bediene sich dabei auch gemachter, kausaler Erfahrungen, die Resultat des Denkens im ersten Sinne seien. Die Erprobung früherer Handlungen liefert bei Dewey das Wissen über Zusammenhänge, auf die durch Rückschau beim Ersinnen der Folgen zukünftiger Handlungen zurückgegriffen wird.⁷⁰ Es fällt auf, dass in Deweys Konzeption sequentielle Handlungsstrukturen nicht nur im Lichte der gedanklichen Gewinnung von Erkenntnissen betrachtet werden, sondern dass sie vielmehr zentraler Ausfluss einer philosophischen Ansicht Deweys sind, nach der sich die Welt in einem steten Prozess des Wandels befindet, in der die Menschen sich unter Zuhilfenahme von Rückschauen in die Vergangenheit hauptsächlich der Zukunft zu widmen hätten.⁷¹ Damit wird das Prinzip der Kreisförmigkeit zeitlicher Wirkungen zum Prinzip für die Bewältigung der Welt an sich erhoben. Das Prinzip der Kontinuität der Erfahrung, nach dem frühere Erfahrungen aktuelle Erfahrungen mitbeeinflussen, müsse, so Dewey, universelle und nicht nur spezielle Anwendung finden.⁷² Lernen und Forschen ist für ihn nicht nur als Aufgabe der Schule zu sehen, sie ist Aufgabe für das gesamte Leben. Erfahrungen schöpfen aus sequentiellen, zirkulären Denkprozessen und wirken selbst in einem kontinuierlichen, progressiven Kreislauf. Das Auftreten der sequentiellen Handlungsstruktur ist im Konzept Deweys somit zu bejahen.

⁶⁴ Vgl. Dewey, J.: *Wie wir denken*, S. 5 ff.

⁶⁵ Vgl. Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*, S. 195.

⁶⁶ Vgl. Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*, S. 196.

⁶⁷ Vgl. Dewey, J.: *Wie wir denken*, S. 10 f.

⁶⁸ Vgl. Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*, S. 203.

⁶⁹ Vgl. Dewey, J.: *Wie wir denken*, S. 6. und S. 9.

⁷⁰ Vgl. Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*, S. 203.

⁷¹ Vgl. Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*, S. 203.

⁷² Vgl. Dewey, J.: *Erfahrung und Erziehung*, S. 48.

4.3 Kriterium der Ganzheitlichkeit

Die bisher untersuchten Kriterien Subjektorientiertheit und sequentielle Handlungsstruktur zeigten bereits, dass Deweys Konzept in hohem Maße einen ganzheitlichen Charakter aufweist. An einigen Stellen begnügt sich die Reflexion anhand des Kriteriums Ganzheitlichkeit daher damit, auf schon Geschriebenes zu verweisen und lediglich Besonderheiten herauszustellen. Zunächst soll die Reflexion anhand des personalen Aspektes der Ganzheitlichkeit erfolgen. Dewey spricht sich in seinen Werken gleich mehrere Male dagegen aus, den Menschen inmitten seiner Umwelt stets dualistisch zu betrachten. So bemängelt er, dass im alten Schulsystem durch Mittel wie Zucht und Drill die körperliche Freiheit der Schüler in einem solchen Maße eingeschränkt werde, dass deren geistige Freiheit nicht mehr gewährleistet werden könne.⁷³

Geistige Freiheit bedeutet für ihn, aus einer inneren Kraft heraus Ziele aufstellen, konsequent urteilen und Wünsche nach ihren Folgen bewerten zu können, ohne direkt den ursprünglichen Antrieben nachzugeben. Diese Kraft, die dazu nötig ist, eine Aktivität hinauszuzögern und sie später als bewusste, gedachte Handlung einer höheren Ebene zu vollziehen, könne das Individuum dabei nur dadurch erlangen, wenn durch die Freiheit der Bewegung physische Regeneration gewährt werde. Trotz dieser ganzheitlichen Betrachtung der Körper-Geist-Beziehung im Sinne des Spruches „Mens sana in corpore sano“ muss hier jedoch erwähnt werden, dass Dewey die körperliche Freiheit nur als Mittel zum Zwecke der geistigen Freiheit, die für ihn primär ist, ansieht.⁷⁴

Dewey bemängelt ebenfalls, dass Lernsituationen stets so dargestellt werden, als herrsche ein Dualismus zwischen dem Erlernten bzw. Erfahrenen, was auch als Lehrstoff konzipiert gewesen sei, und demjenigen, was sozusagen en passant von den Schülern erfahren werde. Dieser Dualismus zwischen Geist und empfindenden Sinnen ignoriere so, dass Attitüden, Vorlieben oder Abneigungen oftmals eher Resultat von Stimmungen oder Wahrnehmungen seien, die mit dem unmittelbar zu Lernenden wenn überhaupt nur einen geringen Zusammenhang aufwiesen. Diese Komponente, die also maßgeblich von der Umwelt des Lernenden bestimmt werde, müsse daher vom Lehrer berücksichtigt werden.⁷⁵ Ohne dies noch einmal näher zu erläutern, wird hiermit der Aspekt der Wechselwirkung angesprochen.

Zuletzt bestreitet Dewey den Sinn eines Dualismus zwischen dem Geist auf der einen und der Welt der Dinge und der Personen auf der anderen Seite. Diese Auffassung führe dazu, dass bei der Methodik der Vermittlung des Lehrstoffes entweder dieser so zu formen sei, dass er in den Geist hineingeprägt werden könne, oder aber umgekehrt der Geist so zu formen sei, dass die Aneignung des Lehrstoffes erleichtert werde.⁷⁶ Eine geistige Wissenschaft in diesem Sinne erweise sich als Wesenheit reiner Theorie, die auf zu behandelnde Dinge verzichten könne. Eine solche Auffassung aber, und dies sieht Dewey völlig richtig, existiert eigentlich nicht, mit Ausnahme vielleicht der formalen Logik in der Mathematik, die Beziehungen nur nach ihrer Struktur und nicht nach ihrem Inhalt untersucht.

⁷³ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 71 f.

⁷⁴ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 74 f.

⁷⁵ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 60 f.

⁷⁶ Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 219.

Folgerichtig lehnt Dewey die zwei Extrema ab, nach denen entweder eine reine Lehre des Lernens ohne Bezug auf den Lehrstoff, also eine leere Pädagogik, oder aber eine reine Beschränkung auf den Lehrstoff, also ein Unterricht ohne Pädagogik, existieren könnte.⁷⁷ Der Pädagoge sei vielmehr damit beauftragt, Lehrstoffe so zu vermitteln, dass gleichzeitig in das Denken Methode hineingebracht werden müsse. Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass der personale Aspekt des Kriteriums Ganzheitlichkeit größtenteils in Deweys Konzept eine angemessene Berücksichtigung erfährt. Bezüglich des inhaltlichen Aspektes des Kriteriums Ganzheitlichkeit gilt es zu untersuchen, ob die verschiedenen Fachwissenschaften integrativ verknüpft werden und ob eine Verzahnung von Theorie und Praxis erfolgt. Den ersten Punkt betreffend muss zunächst erwähnt werden, dass der Lehrstoff im Sinne Deweys von Erfahrungsbereichen der Schüler ausgehen soll.⁷⁸ Ergo gibt es nicht *den* Lehrstoff oder *die* Fächer für einen Schüler.

Das bindende Glied allen Lehrstoffes ist damit der Aspekt der Erfahrung unter der Maßgabe der Erreichung einer Kontinuität. Diese Kontinuität müsse nun, so Dewey, universelle und nicht spezialisierte Anwendung erfahren.⁷⁹ Somit kann für Dewey die Verknüpfung verschiedener Fachbereiche nicht endgültiges Ziel, sondern eher notwendige Bedingung zur Erlangung der Fähigkeit sein, Inhalte früherer Erfahrung für gegenwärtige Erfahrungen nutzbar zu machen. Mit anderen Worten ist das Hauptziel für Dewey, die Welt in ihrer universellen Gestalt zu verstehen. Dies ist nur möglich, wenn alle Bereiche der Welt vom jeweiligen Individuum verstanden werden. So wird deutlich, dass beispielsweise Kinder die Wirkung von Licht zu verstehen lernen, um Helligkeit zu begreifen, und sie die praktische Art und Weise von Produktion kennenlernen, um den Aufbau einer Volkswirtschaft besser einordnen zu können. Selbstverständlich kann ein Verständnis der Welt nicht erreicht werden, ohne z. B. den Zusammenhang zwischen Elektrizität und Produktion zu vermitteln. So kann bei Dewey eher von einem interexperimentellen als von einem interdisziplinären Unterricht gesprochen werden.

Deutlich wird auch die Verzahnung von Theorie und Praxis in Deweys Modell. Erfahrungen werden nie nur auf rein gedanklicher Basis gemacht, zu ihnen gehören immer auch handelnde Erprobung.⁸⁰ Daher sollen Schüler in Stoffgebiete dadurch eingeführt werden, dass sie mit ihren praktischen Anwendungen im Alltag bekannt gemacht würden.⁸¹ Dewey trägt damit auch dem inhaltlichen Aspekt des Kriteriums Ganzheitlichkeit ausreichend Rechnung, wenngleich, wie schon erwähnt, die Forderung nach interdisziplinären Zusammenhängen durch seine Theorie der Erfahrung nur modifiziert erfüllt wird. Was den methodischen Aspekt dieses Kriteriums angeht, ist zu untersuchen, ob die Bedeutsamkeit von Lerngegenständen erkennbar gemacht werden kann und das Neue in bereits bekannte Sinnzusammenhänge eingeordnet wird. Im Abschnitt über Reflexion anhand sequentieller Handlungsstruktur wurde bereits erläutert, dass bei Dewey das Denken in der Erfahrung seinen eigentlichen Wert vor allem in der Herstellung von Kausalitäten besitzt. Demnach sind nicht allein die Lerngegenstände an sich wichtig, sondern immer auch und vor allem die Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung.⁸²

⁷⁷ Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 219.

⁷⁸ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 81.

⁷⁹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 48.

⁸⁰ Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 203.

⁸¹ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 88.

⁸² Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, S. 187.

Auch die Forderung nach Sinnzusammenhängen zwischen Altem und Neuem wird von Dewey vollständig erfüllt. Die hiermit angesprochene Ganzheitlichkeit bei der Betrachtung der Zeitebenen schlägt sich besonders deutlich nieder beim von ihm angesprochenen Aspekt der Kontinuität der Erfahrung. Gegenwärtige Erfahrungen, wie schon häufig erwähnt, würden auf vergangenen aufbauen und seien ihrerseits Grundlage für spätere Erfahrungen. Daraus folge, dass neue Erlebnisse nur verstanden werden könnten, wenn frühere ausreichend reflektiert würden und die Zusammenhänge eingeordnet werden könnten.⁸³ Im Wissen um die adäquate Berücksichtigung dessen methodischen Aspektes, lässt sich zusammenfassend sagen, dass das Kriterium Ganzheitlichkeit in Deweys Konzept zentrale Bedeutung besitzt und ausreichend umgesetzt wird.

5 Schlussbetrachtung

Wie schon im Anschluss an die jeweiligen Analysen der drei zugrundeliegenden Kriterien deutlich wurde, lässt sich für Deweys Konzeption feststellen, dass sie diesen handlungstheoretischen Grundsätzen nicht nur genügt, sondern dass in fast all seinen Werken eine Vielzahl von Hinweisen auf oben angeführte Kriterien aufzufinden ist. Vor dem Hintergrund der zeitlichen Distanz zwischen dem Wirken Deweys ab Ende des 19. bis Ende der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts und dem verstärkten Aufkommen der Handlungstheorie vor etwa 35 Jahren lassen sich zwei Begründungen für die Parallelen beider Ansätze finden, jene des Zufalls und die einer Beeinflussung des einen auf den anderen. Die große Ähnlichkeit jedenfalls lässt eher auf die Begründung schließen, dass Deweys Werke auf die Handlungstheorie miteingewirkt haben.

Die Frage indes, ob Dewey generell als Handlungstheoretiker bezeichnet werden kann, ist anhand dieser Arbeit insofern nur eingeschränkt zu beantworten, als dass lediglich drei Aspekte dieser Theorie der Untersuchung zugrunde gelegt wurden. Genauso wenig wird, da die Analyse innerhalb dieser Arbeit nur im Rahmen einer pädagogischen Richtung erfolgt, eine allgemeine pädagogische Kritik an Deweys Konzeption geübt, die, wenn auch hier nicht explizit erwähnt, in manchen Bereichen durchaus Schwächen aufweist.

All dessen ungeachtet bleibt jedoch abschließend festzustellen, dass sein Ansatz in vielen Bereichen pädagogische Ansichten aufweist, die auch für das heutige Bildungssystem der Bundesrepublik durchaus überlegenswert sind. Die Schlüssigkeit und Nachvollziehbarkeit der Begründungen in großen Teilen seines Werkes liegt vor allem auch darin begründet, dass die Prägnanz seiner Sprache dem Leser auch schwierige Sachverhalte transparent macht, ohne Inhalte durch Verkürzung zu simplifizieren.

⁸³ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, S. 85.

Literaturverzeichnis

Apel, H.-J.: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey, Düsseldorf 1974.

Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, 2. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg 1949.

Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung, in: Dewey, J. / Handlin, O. / Corell, W. (Hg.): Reform des Erziehungsdenken. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform, Weinheim/Bergstraße 1963, S. 27-99.

Dewey, J.: Wie wir denken. Die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung, Zürich 1951.

o. V.: Brockhaus Enzyklopädie, 19., völlig neu bearbeitete Aufl., Mannheim 1989, Bd. 5.

Prechtel, P.: John Dewey, in: Lutz, B. (Hg.): Metzler-Philosophie-Lexikon, Stuttgart 1989, S. 186-188.

Stratenwerth, W.: Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik, dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsituation, in: Twardy, M. (Hg.): Handlung und System. Beiträge zum 2. Symposium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften vom 21. Mai bis 23 Mai 1986 an der Universität zu Köln. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Sonderband 2, Düsseldorf 1988, S. 123-138.