

Choi, Hoon

Deweys Konzeption der ästhetischen Erfahrung und ihre Bedeutung für eine Philosophie des Unterrichts

Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 5, S. 746-762



Quellenangabe/ Reference:

Choi, Hoon: Deweys Konzeption der ästhetischen Erfahrung und ihre Bedeutung für eine Philosophie des Unterrichts - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 5, S. 746-762 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258129 - DOI: 10.25656/01:25812

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258129>

<https://doi.org/10.25656/01:25812>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2020

■ *Thementeil*

Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens

■ *Allgemeiner Teil*

Leitungshandeln an beruflichen Schulen. Eine empirische Bestandsaufnahme und Wege zur Förderung

Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise

Deweys Konzeption der ästhetischen Erfahrung und ihre Bedeutung für eine Philosophie des Unterrichts

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens

Sabine Reh/Marcelo Caruso

Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung	611
--	-----

Michael Annegarn-Gläß

Die Entstehung des Informatikunterrichts in den 1980er und 1990er Jahren. Fachlichkeit und anwendungsorientierte Wissensbestände	626
---	-----

Annette Upmeyer zu Belzen/Anna Beniermann

Naturwissenschaftliche Grundbildung im Fächerkanon der Schule	642
---	-----

Inés Dussel

The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reforms. Towards a Post-Disciplinary Curriculum?	666
---	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens“	690
--	-----

Allgemeiner Teil

Serge Imboden/Stephan Schumann/Matthias Conrad

Leitungshandeln an beruflichen Schulen. Eine empirische Bestandsaufnahme und Wege zur Förderung	699
--	-----

Petra Herzmann/Anke B. Liegmann

Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens.

(Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise 727

Hoon Choi

Dewey's Konzeption der ästhetischen Erfahrung und ihre Bedeutung

für eine Philosophie des Unterrichts 746

Besprechungen

Nils Berkemeyer

Roman Langer/Thomas Brüsemeister (Hrsg.): Handbuch Educational

Governance Theorien 763

Micha Brumlik

Hans G. Kippenberg: Regulierungen der Religionsfreiheit.

Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu den Urteilen

des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte 765

Rebecca Gudat

Christian Niemeyer: Sozialpädagogik als Sexualpädagogik.

Beiträge zu einer notwendigen Neuorientierung des Faches als Lehrbuch 766

Damian Miller/Jürgen Oelkers

Jens Brachmann: Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive

Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt

Heiner Keupp/Peter Mosser/Bettina Busch/Gerhard Hackenschmied/Florian

Straus: Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort

sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive 770

Wilfried Smidt

Gerd E. Schäfer/Rahel Dreyer/Matthias Kleinow/Julia M. Erber-Schropp

(Hrsg.): Bildung in der frühen Kindheit. Bildungsphilosophische,

kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge 777

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 780

Impressum U3

Table of Contents

Topic: De-Disciplinarization? Transformations of the Disciplinarity of School Knowledge

Sabine Reh/Marcelo Caruso

De-Disciplinarization? Transformations of the Disciplinarity of School Knowledge. An Introduction	611
---	-----

Michael Annegarn-Gläß

The Emergence of Information Technology (IT) Teaching in the 1980s and 90s. Professionalism and Application-oriented Knowledge	626
--	-----

Annette Upmeier zu Belzen/Anna Beniermann

Science Education Within the Framework of School Subjects	642
---	-----

Inés Dussel

The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reforms. Towards a Post-Disciplinary Curriculum?	666
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Online Resources “De-Disciplinarization? Transformations of the Disciplinarity of School Knowledge”	690
---	-----

Articles

Serge Imboden/Stephan Schumann/Matthias Conrad

Leadership at Vocational Schools. An Empirical Review and Ways of Enhancing It	699
--	-----

Petra Herzmann/Anke B. Liegmann

Oral Examinations in the Context of Research-based Learning. Re-(Adressing) as a Setting for Students’ Expertise	727
--	-----

Hoon Choi

Dewey’s Conception of Aesthetic Experience and Its Meaning for a Philosophy of School Lessons	746
---	-----

Book Reviews 763

New Books 780

Impressum U3

Deweys Konzeption der ästhetischen Erfahrung und ihre Bedeutung für eine Philosophie des Unterrichts

Zusammenfassung: Der größte Teil der pädagogischen Werke Deweys wurde geschrieben, bevor seine philosophische Methode ausgereift war. Die pädagogische Dewey-Forschung muss es sich zur Aufgabe machen, die methodologische Diskussion, auf die sich der spätere Dewey konzentriert, erziehungstheoretisch weiterzuführen. Das Ziel dieses Beitrags ist es, beruhend auf Deweys ausgereifter Philosophie auf die Frage einzugehen, ob es möglich ist, den Unterricht, in dem Bedeutungskonstruktion tatsächlich umgesetzt wird, ästhetisch zu gestalten. Dabei wird versucht, die Beziehung zwischen Lehrhandeln und Lernerfahrung, welche die Grundstruktur des Unterrichts bildet, einer ästhetischen Analyse zu unterziehen und aus der Diskussion über Medien und Ausdrucksakt zu folgern, was die pädagogische Kommunikation in der Schule sein soll. Damit wird herausgearbeitet, dass Untersuchung (*inquiry*) eigentlich darauf ausgerichtet ist, die Erfahrung ästhetisch zu vollenden, und dass erfolgreicher Unterricht auf der ästhetischen Untersuchung basiert, die in der Schule durchgeführt wird.

Schlagnworte: ästhetische Erfahrung, Konsumation, pädagogischer Ausdruck, Bedeutungserfüllung, Qualität

1. Brückenschlag zwischen Philosophie und Pädagogik Deweys: Problemstellung

Deweys begriffliche Analyse der Natur der Erfahrung bildet die methodische Grundlage seiner Philosophie. In *Experience and Nature* (1925/1981) unterscheidet Dewey zwischen zwei Arten der Erfahrung: die primäre und die sekundäre Erfahrung. Diese Unterscheidung basiert auf der Verschiedenheit der Weisen, in denen der Mensch seiner Umwelt begegnet. Die primäre Erfahrung ist ein Ereignis, in dem eine Qualität unmittelbar gehabt (*had*) wird. Qualität meint bei Dewey das Was-Sein, das Quale (lat.), das in unmittelbarer Einheit von Mensch und Umwelt erlebt wird. Bei der primären Erfahrung ist die Reflexion auf ein Minimum reduziert. Die sekundäre Erfahrung ist das Herstellen einer denotativen Relation (Bedeutungsbeziehung) zwischen Ereignissen, die in instrumenteller Hinsicht ihre Funktion erhält. Sie ist der systematische Eingriff eines theoretischen Gedankens in eine problematische Situation. Bei der sekundären Erfahrung wird vom unmittelbar Gehabten abstrahiert.

Mit seiner Unterscheidung zwischen den beiden Arten der Erfahrung macht Dewey deutlich, dass theoretische Abstraktionen die Interpretationen sind, die den existenziellen unmittelbaren Ereignissen zukommen, die in der Alltagserfahrung auftreten. Nach Dewey befähigt uns die sekundäre Erfahrung, das, was in der Alltagserfahrung frag-

mentarisch bleibt und von keiner Intention geregelt wird, mit dem Verstand zu erfassen, statt einfach nur sinnlichen Kontakt mit ihm zu haben (vgl. Dewey, 1925/2007, S. 22). Als Beispiele für die sekundäre Erfahrung nennt Dewey Philosophie und Wissenschaft. Einerseits erkennt Dewey an, dass die sekundäre Erfahrung eine Rolle für die Erklärung der primären Erfahrung spielt. Andererseits warnt Dewey uns vor einer Gefahr, die durch die Überbetonung der sekundären Erfahrung entsteht. Dewey sagt, dass „Philosophie, wie ihr Gang zur Genüge beweist, ständig versucht ist, die Resultate der Reflexion so anzusehen, als hätten sie an und für sich selbst eine Realität, die der des Materials jeder anderen Art von Erfahrung überlegen ist“ (Dewey, 1925/2007, S. 35). Zum Vermeiden der Gefahr der Verkehrung der reflexiv entdeckten oder entwickelten Begriffe und Instrumente in Dinge, die als solche gelten und zeitlich vor aller Reflexion existieren, behauptet Dewey, dass das Abstrahierte, das seinen existenziellen Ursprung im unmittelbar Gegebenen hat, an ihm überprüft werden muss.

In *Art as Experience* (1934/1987) wird Deweys begriffliche Analyse der Natur der Erfahrung noch vertieft. Nach Dewey kann ein Ereignis, das mit einer Qualität einhergeht, eine unbestimmte Situation hervorbringen, in der ein gewohnter Handlungsablauf gestört ist. Um eine unbestimmte Situation in eine bestimmte umzuwandeln, entwickeln wir Beschreibungen und Denotationen (Deutung, Bedeutung und Erkenntnis). Im Falle, dass der semantische Gehalt eines Ereignisses auf eine bestimmte Weise erfolgreich erschlossen wird, tendieren wir dazu, diese Weise so stark zu vertreten, dass sie zur Norm für künftige Erfahrungen erklärt wird. Zur Lösung des Problems der Verfestigung oder Erstarrung von Bedeutung behauptet Dewey, dass man bei der anfänglichen Qualitätserfahrung ansetzen muss, d. h. „bei den Ereignissen und Szenen, die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen“ (Dewey, 1934/1988, S. 11). Indem eine Bedeutung zu einem konkreten Lebenskontext zurückkehrt, in dem etwas Neuartiges, etwas Überraschendes, etwas Widerspenstiges oder etwas Problematisches empfunden wurde, wird sie als ein Gefühl des Erfülltseins (*a fulfillment*) erlebt, „das bis in die Tiefen unseres Wesens reicht“ (Dewey, 1934/1988, S. 25).¹ Das Interessante ist, dass Dewey die Rückkehr einer Bedeutung zu ihrem Ausgangspunkt als eine integrale Erfahrung auffasst, d. h. als eine neue Unmittelbarkeit, in die eine aufgedeckte Bedeutungsbeziehung integriert ist. Dewey bezeichnet diese integrale Erfahrung als eine ästhetische Erfahrung.

Bevor Dewey seine begriffliche Analyse der Natur der Erfahrung auf philosophischer Ebene systematisch entwickelt hat, hat er sie bereits als Grundlage für seine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Problemen herangezogen. Auf pädagogischer Ebene wird die Unterscheidung zwischen der primären und der sekundären Erfahrung im Kontext der Diskussion über die formenden Einflüsse der Umwelt aufgegriffen. In

1 Alexander sagt, dass es sich bei Deweys Philosophie der ästhetischen Erfahrung nicht um die Wahrheit, sondern um „die Bedeutungserfüllung“ (*the fulfillment of meaning*) (Alexander, 1987, S. 7; Übers. d. Verf.) handelt. Nach Alexander ist die Möglichkeit der Bedeutungserfüllung der Erfahrung eigen.

Democracy and Education (1916/1980) unterscheidet Dewey zwischen der formalen und der informellen Erziehung. Nach Dewey werden die SchülerInnen formell oder informell erzogen, je nachdem, mit welcher Art von Umwelt sie verbunden sind. Die formale Erziehung ist ein Unternehmen, das eine geplante Umwelt herstellt, mit der die SchülerInnen in Wechselwirkung treten müssen (vgl. Dewey, 1916/2000, S. 37–38), um ihre intellektuellen und moralischen Einstellungen in die wünschenswerte Richtung zu entwickeln, d.h. um ihre Fähigkeit zum Herstellen von Bedeutungsbeziehungen zu entwickeln, die auf noch allgemeinerer Ebene Gültigkeit haben. Ein typisches Beispiel für die geplante Umwelt ist die Schule. Im Gegensatz dazu findet die informelle Erziehung durch die Vermittlung der außerschulischen Umwelt ungeplant statt. Die außerschulische Umwelt ist eine gesellschaftliche Umgebung, die durch die alltäglichen Lebensbeziehungen zufällig geschaffen wird. Sie übt „einen unbewussten Einfluss“ (Dewey, 1916/2000, S. 36) auf die Weise aus, in der die SchülerInnen denken und fühlen. Mit seiner Unterscheidung zwischen den beiden Arten der Erziehung macht Dewey uns darauf aufmerksam, dass es ein Kontinuum zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Leben geben muss. Die durch die formale Erziehung vermittelten Erkenntnisse und Wissensinhalte kommen in Gefahr, lebensfern zu werden, wenn sie nicht mit der außerschulischen Lebenswirklichkeit in Verbindung stehen. Umgekehrt, „wenn der Erwerb von Wissen und von fachlich intellektuellen Fertigkeiten die Ausbildung sozialer Dispositionen nicht beeinflusst, gewinnt allgemeine Lebenserfahrung keine Bedeutung“ (Dewey, 1916/2000, S. 25). Dewey sagt, dass es zu einer der wichtigsten Aufgaben der Bildungsphilosophie gemacht werden muss, das Ziel einer Balance zwischen den beiden Arten der Erziehung methodisch zu reflektieren (vgl. Dewey, 1916/2000, S. 25).² Nach Dewey kann diese bildungsphilosophische Aufgabe mit ihren praktischen Auswirkungen dann erfüllt werden, wenn die schulische Umwelt neu konzipiert wird.

Nach Dewey sind Lehrstoffe konstitutiv für die schulische Umwelt (vgl. Dewey, 1916/2000, S. 240). Sie sind jedoch bedeutungslos, wenn sie aus den konkreten Lebenskontexten der SchülerInnen herausgelöst sind. Sie müssen in Wechselbeziehung mit den SchülerInnen stehen, um sich in die Erfahrungsvorgänge zu integrieren, in denen die Bedeutungen konstruiert werden. In diesem Zusammenhang behauptet Dewey, dass die schulische Umwelt aus den Lehrstoffen bestehen muss, die um die konkreten Lebensprobleme herum ausgewählt und angeordnet sind, mit denen die SchülerInnen

2 Die planmäßige Herstellung einer Ausgewogenheit zwischen der formalen und der informellen Erziehung ist eines der wichtigsten Themen der Pädagogik Deweys. Dewey sagt, „mit der Entwicklung jeder speziellen Form der Schulung entsteht die außerordentlich schwierige Aufgabe, ein Auseinanderfallen zu vermeiden zwischen dem, was man mit Bewusstsein weiß, von dem man sich bewusst ist, dass man es durch einen besonderen Akt des Lernens angeeignet hat, und dem, was man unbewusst besitzt, weil man es aufgenommen hat im Laufe der Bildung des Charakters durch Wechselverkehr mit anderen“ (Dewey, 1916/2000, S. 25). Für Dewey wird die Eigenschaft des außerschulischen Lernens zum Anlass genommen, das Klassenzimmer zu beleben (vgl. Fishman & McCarthy, 1998, S. 21–23; Bohnsack, 2005, S. 72–73; Page, 2006, S. 49–54).

außerhalb der Schule beschäftigt sind (vgl. Dewey, 1916/2000, S. 206–207 und 257–259). Indem die gegenwärtigen Interessen und Betätigungen der SchülerInnen in den Mittelpunkt der Lehrplangestaltung gestellt werden, bietet sich die Möglichkeit, Ereignisse eintreten zu lassen, in denen die SchülerInnen und die Lehrstoffe miteinander verbunden sind und in denen die Motivationsgrundlage für die experimentellen Untersuchungen (*inquiries*) geschaffen sind. Durch die erfolgreichen Untersuchungen, in denen die vorhandenen Lehrstoffe als Untersuchungsmittel benutzt werden, d. h. durch das erfolgreiche Herstellen von denotativen Relationen, in dem das durch frühere Untersuchungen bereits Bestätigte als Zeichen (Denotator) benutzt wird (vgl. Biesta & Burbules, 2003, S. 48), werden Bedeutungen konstruiert, die dazu befähigt sind, die Handlungen anzuleiten, durch welche die im Unterricht *künstlich* erzeugten unbestimmten Situationen in Bestimmtheit überführt werden. Bedeutungen sind dann unmittelbar anwendbar und verbessern auch das außerschulische Leben der SchülerInnen.

Für Dewey setzt Bedeutungskonstruktion in der Schule voraus, dass die konkreten Lebensprobleme in die Lehrstoffe integriert werden. Das bedeutet nicht eine einseitige Schülerorientierung, sondern ein Wechselspiel von SchülerInnen und sachlich wie gesellschaftlich geforderten Lehrinhalten.³ Die konkreten Lebensprobleme weisen auf die unbestimmten Situationen hin, die durch das unmittelbare Haben der Qualitäten hervorgebracht werden. In den Qualitäten, die außerhalb der Schule unmittelbar gehabt werden, haben die innerhalb der Schule konstruierten und zu konstruierenden Bedeutungen ihren existenziellen Ursprung. Es erhebt sich die Frage, ob Deweys philosophische These, dass jede Bedeutung durch die Rückkehr zu ihrem Ausgangspunkt, in dem sich das existenziell Wirkliche enthüllt hat, vollständig erfüllt wird, in eine erziehungstheoretische Version übersetzt werden kann. Dewey hat nicht versucht, im Rahmen seiner voll entwickelten philosophischen Methode eine Erziehungstheorie aufzustellen. Der größte Teil der pädagogischen Werke Deweys wurde geschrieben, bevor seine philosophische Methode ausgereift war. Wir müssen es uns zur Aufgabe machen, die methodologische Diskussion, auf die sich der spätere Dewey konzentriert, erziehungstheoretisch weiterzuführen. Dieser Beitrag ist ein Unternehmen, das eine Lücke schließt, die Dewey uns zurückgelassen hat. Im Abschnitt 3 dieses Beitrags will ich dies versuchen.

In Bezug darauf, Deweys kunsttheoretische Diskussion, durch die seine spätere Philosophie geprägt ist, aus erziehungstheoretischer Perspektive zu betrachten, ist Jacksons Forschung erwähnenswert. Um besondere Betonung auf künstlerischen Ausdruck zu legen, der ästhetischer Erfahrung eigen ist, schlägt Jackson den Begriff „kunstzentrierter Erfahrung“ (*art-centered experience*) (Jackson, 1998, S. 35; Übers. d. Verf.) vor. Jackson sieht in Deweys Begriff der Aneignung (*occupation*) die pädagogische Um-

3 Dewey wird oft als ein Befürworter der progressiven Erziehung (*progressive education*) angesehen. Dewey lehnt aber ausdrücklich die ausschließlich schülerzentrierte Erziehung ab, welche die progressive Erziehung zu ihrem Grundsatz erklärt. Für Dewey haben die vorhandenen Lehrstoffe die gleiche pädagogische Wichtigkeit wie die Interessen und Neigungen der SchülerInnen. Wenn Erziehung unter die Fuchtel der Launen der SchülerInnen gerät, dann wird ihre gesellschaftliche Verantwortung übersehen und missachtet (vgl. Dewey, 1930/1984b, S. 324–325).

setzung kunstzentrierter Erfahrung (vgl. Jackson, 1998, S. 166). Aneignung ist eine Betätigung, die sich dadurch kennzeichnet, eine Arbeitsform zu reproduzieren, die in der Gemeinwesenarbeit entwickelt wurde (vgl. Dewey, 1899/1976, S. 92). Im Rückgriff auf Deweys pädagogischen Grundgedanken, dass es ein Kontinuum zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Leben geben muss, behauptet Jackson, dass die Hauptaufgabe der Erziehung es ist, „einen aneignungsorientierten Lehrplan“ (*an occupation-oriented curriculum*) (Jackson, 1998, S. 170; Übers. d. Verf.) zu gestalten. Bei Jacksons Lehrplangestaltung wird großer Wert auf gegenwärtige Erfahrungen der SchülerInnen gelegt. Jackson hat seine Lehrplangestaltung jedoch nicht zu einem ganzheitlichen Prozess entwickelt, in dem die Erfahrung von LehrerIn und SchülerInnen miteinander koordiniert wird, um sich ästhetisch zu vollenden. Damit ein holistischer Standpunkt durch die Übertragung der Kunsttheorie Deweys auf erziehungstheoretische Diskussion herausgearbeitet werden kann, ist es nötig, nicht nur das Erfahrungslernen der SchülerInnen, sondern auch die Intention und das Handeln des/der LehrerIn auf ästhetischer Ebene, d. h. unter dem Aspekt der vertieften Wahrnehmung unmittelbarer Qualitäten, zu überprüfen. Dies soll ebenfalls im Abschnitt 3 dieses Beitrags unternommen werden.

2. Ästhetische Erfahrung

In *Art as Experience* liefert Dewey eine umfassende Erklärung seines kunsttheoretischen Denkens. Dafür setzt sich Dewey zuerst kritisch mit der Museumskunst auseinander. Das Museum konzipiert Kunst und „spiritualisiert [sie], ohne ihre Verbindung mit den Objekten der konkreten Erfahrung zu berücksichtigen“ (Dewey, 1934/1988, S. 18). Dadurch werden die schöne Kunst (*fine art*) und das nützliche Handwerk (*useful art*) voneinander getrennt (vgl. Dewey, 1934/1987, S. 33; Räber, 2018, S. 174). Die Spiritualisierung in der Museumskunst führt eine Trennung von Kontemplation und Gebrauch herbei und damit auch die Trennung von Geist und Materie, von Verstand und Emotion und von Objekt und Subjekt. Dies ist in unseren sozialen Gewohnheiten tief verwurzelt und wirkt sich auf unsere Lebenspraxis beträchtlich aus.

Statt von diesen konventionell verfestigten dualistischen Voraussetzungen auszugehen, macht Dewey die Alltagserfahrung zum Ausgangspunkt seiner kunsttheoretischen Diskussion. Dewey sagt, dass der Parthenon eine ästhetische Bedeutung hat, nur im Falle, dass er in einen Erfahrungsvorgang integriert wird. Kunst darf nicht im Sinne „der Produkte von äußerlicher, körperlicher Existenz“ (Dewey, 1934/1988, S. 9) verstanden werden. Es handelt sich bei Kunst vielmehr um Werke (*works*). Nach Dewey sind Werke dadurch bestimmt, dass der/die BetrachterIn und seine/ihre Umwelt miteinander interagieren. „Das echte Kunstwerk besteht in der Schaffung einer integrierten Erfahrung aus der Interaktion von organischen und umweltbedingten Gegebenheiten und Kräften“ (Dewey, 1934/1988, S. 79). Die Schönheit der Kunst (*fineness*) beruht nicht auf Prinzipien, die einen autonomen Kunstbereich begründen, der aus den sozio-kulturellen Kontexten herausgelöst ist. „Jede Tätigkeit, die Objekte hervorbringt, deren

Wahrnehmung ein unmittelbares Gut ist und deren Wirken eine kontinuierliche Quelle genussvoller Wahrnehmung anderer Ereignisse ist, weist die Schönheit der Kunst auf“ (Dewey, 1925/2007, S. 344; Hervorh. d. Verf.). Damit wird deutlich, dass ästhetische Erfahrung „in ihrer Eigenschaft als Wertschätzung, Wahrnehmung, Genuss“ (Dewey, 1934/1988, S. 60) das Wesentliche an der Kunst bildet und dass diese Erfahrung einerseits unmittelbarer Genuss ist und andererseits der fortdauernde Grund für weitere genussvolle Erfahrungen.

2.1 Das künstlerische Schaffen und das ästhetische Verständnis

Dewey lehnt es ab, das Künstlerische und das Ästhetische klar und gänzlich voneinander zu trennen. Nach Dewey kann eine ästhetische Erfahrung entweder als das Künstlerische oder als das Ästhetische beschrieben werden, je nachdem, ob die Betonung auf dem Schaffens- oder Rezeptionsaspekt liegt. Diese Erklärung wird damit begründet, dass die semantische Relation (Bedeutungsbeziehung) als Grundstruktur auch ästhetischer Erfahrung dient. Wie oben erwähnt, unterscheidet Dewey zwischen der primären und der sekundären Erfahrung. Ein Ereignis, das durch eine Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt eintritt, wird nicht unmittelbar *erkannt*, sondern nur durch eine unbestimmte Situation charakterisiert, die qualitativ gefärbt ist. Das Ereignis kommt in den Bereich der Erkenntnis, wenn ein anderes Ereignis als Hinweis (Denotator) auf es selbst benutzt wird (vgl. Dewey, 1917/1980, S. 65). D.h. um eine Bedeutung zu erschließen, muss das Ereignis in denotativer Relation zu einem anderen stehen. In *Art as Experience* ergänzt Dewey die Beziehung zwischen Denotat und Denotator durch die Beziehung zwischen einem aktiven und einem passiven Moment der Erfahrung. Man kann das aktive Moment der Erfahrung als das Tun (*doing*) oder Schaffen (*making*) bezeichnen. Das passive Moment der Erfahrung stellt das dar, was sich aus einem Tun oder Schaffen ergibt. Man kann das passive Moment der Erfahrung als das Erleiden (*undergoing*) oder Rezipieren (*receiving*) bezeichnen. Dewey fasst die beiden Momente der Erfahrung als wesentliche Bestandteile des Künstlerischen und des Ästhetischen auf.

Dewey sagt, „das Tun oder Schaffen ist künstlerisch, wenn das wahrnehmbare Ereignis so geartet ist, dass *seine* Eigenschaften, so, *wie sie wahrgenommen* werden, das Problem der Herstellung bestimmt haben. Der Produktionsakt, von der Absicht bestimmt, etwas herzustellen, das durch unmittelbare, sinnliche Erfahrung erfreuen soll, weist Eigenschaften auf, die einer spontanen, nicht gelenkten Handlung abgehen. Während er arbeitet, verkörpert der Künstler in sich die Haltung des Betrachters“ (Dewey, 1934/1988, S. 62; Hervorh. i. Orig.). Aus meiner Sicht macht diese Verbindung zwischen Tun und Erleiden uns darauf aufmerksam, dass sich der künstlerische Produktionsvorgang vom biblischen Schöpfungsvorgang unterscheiden muss, bei dem z. B. das Licht mit *einem* Wort (Akt) vollkommen geschaffen wurde. Jeder/jede KünstlerIn erlebt die Wahrnehmung seines/ihrer Produktes in jeder einzelnen Produktionstätigkeit mit. Dies nötigt ihn/sie, immer wieder neu zu bestimmen, woraufhin sein/ihr Produktionsvorgang sich entwickeln muss. Er/sie formt andauernd um, bis seine/ihre eigene Wahr-

nehmung dessen, was er/sie schafft, befriedigend ist. Dieser Abschluss ist zwar eine zufriedenstellende Vollendung, aber dennoch vorläufig. Auf keinen Fall wird endgültige Zufriedenheit erreicht. Das Umformen ist im Prinzip permanent.

Wie das Künstlerische ist das Ästhetische auch das Zusammenspiel von dem aktiven und dem passiven Moment der Erfahrung. Dewey sagt, „um zu perzipieren, muss der Betrachter Schöpfer seiner eigenen Erfahrung sein [...] Ohne einen Akt der Neuschöpfung wird der Gegenstand nicht als Kunstwerk perzipiert. Je nach Plan wählte der Künstler aus, vereinfachte, verdeutlichte, verkürzte und fasste zusammen. Diese Vorgänge muss der Betrachter gemäß seinem [eigenen] Interesse wiederholen. Bei beiden vollzieht sich *ein Abstraktionsvorgang, d. h. ein Extrahieren dessen, was von Bedeutung ist*“ (Dewey, 1934/1988, S. 68–69; Hervorh. d. Verf.). Durch die Vermittlung eines Produktes (Umwelt) kommt ein/eine BetrachterIn sowohl mit den von einem/einer KünstlerIn erlebten Empfindungen als auch mit den von ihm/ihr selbst aufgedeckten Bedeutungsbeziehungen in Kontakt. Danach rekonstruiert er/sie diese Empfindungen und Bedeutungsbeziehungen nach seinen/ihren eigenen Interessen. Jeder/jede BetrachterIn ist der/die MalerIn des Bildes, das er/sie anschaut. Auf keinen Fall nehmen die BetrachterInnen lediglich passiv auf.

2.2 Ästhetische Vollendung der Erfahrung

Dewey versteht ästhetische Erfahrung als Integration von Qualität und Bedeutungsbeziehung. Diese Integration vollzieht sich in einer zeitlichen Abfolge. D. h. eine ästhetische Erfahrung zu machen (*having an aesthetic experience*) ist ein Prozess, der einen Anfang und ein Ende hat. Die Erfahrung nimmt ihren Ausgang immer von einer Handlung, die als ein Ereignis erscheint, durch das eine unbestimmte Situation herbeigeführt wird, und endet immer in einer Handlung, die als ein Ereignis erscheint, durch das die Bestimmtheit einer Situation entsteht. Zwischen den beiden Handlungsphasen gibt es einen Zwischenraum, in dem eine Bedeutung konstruiert wird, die einen kontextbezogenen Imperativ erfüllt. Dies gilt natürlich auch schon für jede nicht-ästhetische Erfahrung. Nach Dewey wird eine Folge von Handlungen als eine einheitliche Erfahrung (*an experience*) definiert, wenn eine Qualität, die mit einem ursprünglichen Ereignis einhergeht, sie durchzieht (*pervade*). Durch eine „beherrschende und durchdringende Qualität“ (*dominant and pervasive quality*) (Dewey, 1930/1984a, S. 261; Übers. d. Verf.) werden die verschiedenen Begebenheiten des Erfahrungsprozesses zu einer Einheit (*a unity*) zusammengefügt (vgl. Alexander, 1998, S. 14; Boisvert, 1998, S. 124–125). „Wenn wir *eine* [einheitliche] Erfahrung machen, so gibt es durch das beständige Miteinanderverschmelzen der Teile keine Lücken, keine mechanischen Anschlüsse, keinen toten Punkt. Zwar gibt es Pausen, Ruhepunkte, aber sie bestimmen und unterstreichen die Eigenart der Bewegung“ (Dewey, 1934/1988, S. 48; Hervorh. i. Orig.).

Eine einheitliche Erfahrung wird so abgerundet, dass ihr Abschluss nicht ein Abbruch, sondern eine ästhetische Vollendung (*an aesthetic consummation*) ist (vgl. Dewey, 1934/1988, S. 47). D. h. durch den Nachvollzug einer ursprünglichen Quali-

tätsempfindung wird eine Bedeutung vollständig erfüllt. Bezüglich der ästhetischen Erfüllung einer Bedeutung führt Dewey ein Beispiel an: „Ein Angler kann seinen Fang verzehren, ohne dabei die Erinnerung an den ästhetischen Genuss einzubüßen, den er beim Auswerfen der Leine und beim Drillen des Fisches empfand“ (Dewey, 1934/1988, S. 37). Dieses Beispiel deutet an, dass man eine Bedeutung im vollen Umfange besitzen kann, indem man sie mit seinen Sinnen so erfasst, als ob sie ein Duft oder eine Farbe wäre (vgl. Dewey, 1934/1988, S. 140). Die unmittelbare Genießbarkeit des instrumentellen Umgangs mit der Welt ermöglicht es, dass die Erfahrung ihre Beschränkung auf das Mittel zum Erreichen der vorhandenen Zwecke überschreitet und wirklich sinnvoll wird.⁴ Damit wird Wissenschaft, die in erster Linie als Beschreibung und Denotation bestimmt ist, in ihre eigentliche Stellung wiedereingesetzt. Sei es theoretische, sei es praktische, sei es technische (oder produktive) Tätigkeit, Wissenschaft ist eine Phase, die der ästhetischen Vollendung der Erfahrung vorausgeht und sie vorbereitet. In diesem Sinne sagt Dewey, dass „Wissenschaft eigentlich die Dienerin ist, welche die Vorgänge in der Natur zum glücklichen Ergebnis hinführt“ (Dewey, 1925/2007, S. 337).

3. Erziehung zur vollständigen Bedeutungserfüllung

Im Abschnitt 1 dieses Beitrags wurde die Frage aufgeworfen, wie die innerhalb der Schule konstruierten und zu konstruierenden Bedeutungen vollständig erfüllt werden können, die ihren existenziellen Ursprung in den Qualitäten haben, die außerhalb der Schule unmittelbar gehabt werden. Diese Frage fordert auf, zu prüfen, ob es möglich ist, den Unterricht, in dem Bedeutungskonstruktion tatsächlich umgesetzt wird, ästhetisch zu gestalten. Im Folgenden will ich darauf eingehen, welche unterrichtlichen Bedingungen erfüllt werden müssen, um jede einzelne Bedeutung zu ihrem Ausgangspunkt *planmäßig* zurückkehren zu lassen. Damit wird herausgearbeitet, dass der Unterricht auf der Untersuchung (Methode) basiert, die in der Schule durchgeführt wird, und dass Untersuchung (Methode) eigentlich darauf ausgerichtet ist, die Erfahrung ästhetisch zu vollenden.

Wie bereits erörtert, müssen Lehrstoffe um die konkreten Lebensprobleme herum ausgewählt und angeordnet werden, mit denen die SchülerInnen außerhalb der Schule beschäftigt sind. Durch welche Methode sind diese Lehrstoffe zu vermitteln? Dewey lehnt die Trennung der Methode vom Lehrstoff ab, weil sie ihren Ursprung im philosophischen Dualismus hat. Dewey sagt, dass „die Tatsache, dass der Inhalt einer Wissen-

4 Die spätere Philosophie Deweys ist durch seine kunsttheoretische Diskussion gekennzeichnet, die sich auf die Neukonzipierung der ästhetischen Erfahrung richtet. In „der ästhetischen Wendung in der allgemeinen Richtung der späteren Philosophie Deweys“ (*aesthetic turn in the general orientation of Dewey's later philosophy*) (Granger, 2006, S. 1; Übers. d. Verf.) zeigt sich deutlich, wie die reine Instrumentalität, die für den Pragmatismus sowohl handlungstheoretisch als auch erkenntnistheoretisch zentral ist, auf ein höheres Niveau gebracht werden kann.

schaft bereits geordnet ist, offensichtlich beweist, dass er bereits dem Denken unterworfen ist; es ist sozusagen „Methode hineingebracht worden“ (Dewey, 1916/2000, S. 219–220). Es gibt die Einheit von Stoff (*material*) und Methode. Nach Dewey unterscheiden sich Stoff und Methode erst dann voneinander, wenn der Ablauf der Erfahrung unter bewusste Kontrolle gebracht wird. Wenn wir eine Erfahrung nicht einfach haben, sondern über sie unter dem Aspekt eines ins Auge gefassten Ziels nachdenken, dann können wir zwischen Erfahrungsinhalt (*the experienced*) und Erfahrungsvorgang (*the experiencing*) unterscheiden.

Um eine angemessene Lehr-Lern-Methode zu entwickeln, geht Dewey von seiner begrifflichen Analyse der Natur der Erfahrung aus. Nach Dewey hängt der Wert einer Erfahrung davon ab, wie das aktive und das passive Moment der Erfahrung miteinander verbunden sind. Je enger die beiden Momente der Erfahrung verbunden sind, desto größer ist der Wert der Erfahrung (vgl. Dewey, 1916/2000, S. 186–187). Dewey bezeichnet das Wahrnehmen der Beziehung zwischen den beiden Momenten der Erfahrung als Denken (*thinking*) und behauptet, dass Denken die Methode der intelligenten Erfahrung (*the method of intelligent experience*) ist. Denken hebt die intellektuelle Phase der Erfahrung hervor und lässt sie klar ersichtlich werden. Das Wort *intelligent* bedeutet die Art und Weise, in der die Erfahrung ihren Lauf nehmen soll. Dewey legt einen größeren Wert auf den Untersuchungsprozess, d.h. auf das Erkennen (*knowing* in der Verlaufsform), als auf das Untersuchungsergebnis. Die Hauptaufgabe des Unterrichts besteht daher darin, Denkfähigkeit zu entwickeln und den Erkenntnisprozess zu fördern. Erkenntnisgewinn ist Nebensache. Daraus lässt sich folgern, dass erfolgreicher Unterricht dadurch bestimmt ist, die Methode in Übereinstimmung mit dem Denkvorgang zu bringen.

Deweys Methode wird oft mit der Projektmethode Kilpatricks gleichgesetzt. Durch Anwendung der behavioristischen Psychologie Thorndikes, die Versuch und Irrtum als wesentlichen Bestandteil des Lernprozesses ansieht, entwickelt Kilpatrick ein Lehrmodell, das Projektmethode genannt wird (vgl. Knoll, 1997). Kilpatricks Projektmethode ist ein Verfahren zur schematischen Problemlösung. Deweys Methode geht aber über die Problemlösung hinaus. Aus meiner Sicht geht es Deweys Methode um den Lauf, den die Erfahrung nehmen soll, damit sie ästhetisch vollendet wird. Der spätere Dewey formuliert den Begriff der Methode, der in *Democracy and Education* verwendet wurde, in den Begriff der Untersuchung (*inquiry*) um. In *Logic: The Theory of Inquiry* (1938/1991) definiert Dewey die Untersuchung folgendermaßen: Untersuchung ist „die gesteuerte und gelenkte Umformung einer unbestimmten Situation in eine Situation, die in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in *ein einheitliches Ganzes* umgewandelt werden“ (Dewey, 1938/2008, S. 131; Hervorh. d. Verf.). Nach meiner Interpretation bedeutet ein einheitliches Ganzes, zu dem die situativen Elemente verschmolzen sind, mehr als das kognitive Gleichgewicht. Es muss als die Einheit einer Erfahrung verstanden werden, die erreicht wird, indem eine Qualität den gesamten Untersuchungsprozess durchzieht. „Keine wie auch immer geartete Erfahrung stellt eine Einheit dar, wenn sie nicht ästhetischen Charakter trägt“ (Dewey, 1934/1988, S. 53), der sich einer beherr-

schen und durchdringenden Qualität verdankt. Wir stehen dennoch noch vor einem Problem. Ist Untersuchung nur eine Phase, welche der ästhetischen Vollendung der Erfahrung vorausgeht und sie vorbereitet? Oder ist sie ein Gesamtprozess, der die ästhetische Vollendung der Erfahrung einschließt? Wenn wir die Untersuchung als einen Prozess verstehen, in dem eine ästhetische Erfahrung gemacht wird, muss ihr Abschluss die ästhetische Vollendung der Erfahrung bedeuten. Dewey sagt, „eine Denkerfahrung hat ihren eigenen ästhetischen Charakter [...] Die Erfahrung gewährt an sich eine emotionale Befriedigung, da sie eine durch geordnete und systematisierte Bewegung gewonnene innere Integration und Erfüllung besitzt. Diese künstlerische Struktur kann unmittelbar empfunden werden. Insofern ist sie ästhetisch. Noch wichtiger ist, dass diese Eigenschaft nicht nur einen wesentlichen Antrieb für die intellektuelle Fragestellung und deren ehrliche Durchführung darstellt, sondern dass keine geistige Tätigkeit ein integrales Ereignis (*eine* Erfahrung) ist, wenn sie nicht durch diese Qualität vervollkommen wird“ (Dewey, 1934/1988, S. 50–51; Hervorh. i. Orig.). Durch das Eingliedern der Phase der ästhetischen Vollendung der Erfahrung in den sich *methodisch* entwickelnden Untersuchungsprozess, der den Unterricht ausmacht, bietet sich die Möglichkeit, die vollständige Erfüllung der innerhalb der Schule konstruierten und zu konstruierenden Bedeutungen *planmäßig* zu erlangen.

In den folgenden beiden Unterabschnitten versuche ich, die Beziehung zwischen Lehrhandeln und Lernerfahrung, welche die Grundstruktur des Unterrichts bildet, einer ästhetischen Analyse zu unterziehen (3.1) und aus der Diskussion über Medien und Ausdrucksakt zu folgern, was die pädagogische Kommunikation in der Schule sein soll (3.2).

3.1 Unterricht als Abstimmungsprozess zwischen Lehrhandeln und Lernerfahrung

Im traditionellen Sinne wird unter Unterricht die Vermittlung von Wissen verstanden. „Das, was sich der direkten Erfahrung im Alltag entzieht bzw. für sie nicht zur Verfügung steht, wird im Unterricht gelehrt [...] Während die Selbsterfahrung im Alltag mit hoher Wahrscheinlichkeit eher gelegentlich auftritt, sollte nunmehr im Unterricht durch systematische Vermittlung sichergestellt werden, dass das für notwendig Erachtete gelernt wurde. Das aktive eigene Erfahren wurde durch das eher passive Rezipieren des Vermittelten ersetzt“ (Merkens, 2010, S. 15). Der/die LehrerIn gibt die Informationen, und die SchülerInnen nehmen das Wissen, das in ihnen enthalten ist, in seiner fertigen Darreichungsform auf. Unter der Voraussetzung, dass das zu Vermittelnde bereits feststeht, gestaltet sich der Unterricht nach dem Stimulus-Reaktions-Modell. Wie kann der Unterricht sich von der im Stimulus-Reaktions-Modell enthaltenen mechanischen Kausalität befreien? Deweys Konzeption der ästhetischen Erfahrung weist auf eine Antwort hin. Der Unterricht erweist sich dann als ein Prozess, in dem Lehrhandeln und Lernerfahrung aufeinander organisch abgestimmt werden, indem die Integration von Qualität und Relation in jeder Lehr- und Lernerfahrung hergestellt wird. Dabei darf der

Unterricht nicht auf das Darstellen und das Aufnehmen reduziert werden. Die beiden sind vielmehr wesentliche Momente sowohl jeder Lehrhandlung wie auch eines jeden Erfahrungslernens.

Im Allgemeinen wird Lehrhandeln damit gleichgesetzt, Informationen zu geben und diese auf besondere Weise darzustellen. Bei Dewey sind informierende Darstellungen als Ergebnis des Zusammenspiels von dem aktiven und dem passiven Moment der Erfahrung zu verstehen. Für einen/eine LehrerIn, der/die am laufenden Unterricht aktiv beteiligt ist, ist der Gegenstand des Erkennens eine Qualität, die in dem Augenblick unmittelbar *gehabt* wird, wo der/die LehrerIn versucht, ein konkretes Lebensproblem der SchülerInnen zu identifizieren. Wenn dieses Erkennen nicht auf eine solche unmittelbar gehabte Qualität ausgerichtet ist, bedeutet es ein Wiedererkennen dessen, was bereits vorhanden ist. Es kann nur als Anregung zum weiteren Schritt im *mechanischen* Unterrichtsprozess verstanden werden (vgl. Dewey 1934/1988, S. 61). Eine unmittelbar gehabte Qualität als solche ist undefinierbar und unbeschreibbar. Sie wird erkannt (oder bedeutet), indem sie auf denotative Weise *ausgedrückt* wird. Ein Zeichen, das in Beziehung zu einem qualitativ wahrgenommenen Ereignis zu bringen ist, wird unter Berücksichtigung der vorhandenen Lehrstoffe in didaktischer Absicht ausgewählt. Eine Bedeutung (oder eine Erkenntnis) soll jedoch mehr als eine einfache Zeichenbeziehung sein. Durch die Rückkehr zu ihrem Ausgangspunkt soll sie vollständig erfüllt werden. Eine vollständig erfüllte Bedeutung, in der Qualität und Relation integriert sind, kann als ein lebendiger Lehrstoff gelten, der in den SchülerInnen neue Wahrnehmungen ihrer gewöhnlichen Welt hervorbringt.

Lernhandeln wird oft im Sinne des Aufnehmens begriffen. Nach Dewey bedeutet das Aufnehmen nicht Passivität, sondern „einen Prozess, der aus einer Reihe von aufeinander bezogenen Handlungen besteht, die sich in Richtung auf eine objektivierte Erfüllung akkumulieren“ (Dewey, 1934/1988, S. 66). D.h. jedem Aufnehmen liegt die zunehmende Koordination zwischen dem aktiven und dem passiven Moment der Erfahrung zugrunde. Bei der Begegnung mit einer informierenden Äußerung, die von einem/einer LehrerIn gegeben wird, soll ein/eine SchülerIn eine Empfindung qualitativ ähnlich derjenigen *erhalten*, die er/sie von außerhalb der Schule kennt. Indem eine Empfindung, die durch Wechselbeziehung zwischen einem/einer SchülerIn und einem lebensnahen Lehrstoff hervorgerufen wird, in Relation dazu steht, was durch eine frühere Untersuchung vorläufig bestätigt werden kann, kommt eine Bedeutung zum *Ausdruck* (*expression*). Diese Bedeutung ist zwar auf eine vorhandene Form von Sprachgebrauch angewiesen, aber im Hinblick auf ihren Gegenstand (Was) und ihre Methode (Wie) ist sie ursprünglich. Sie ist ein schöpferischer Ausdruck. Sie ist jedoch der Gefahr ausgesetzt, dass diese Ursprünglichkeit unter dem Einfluss konventioneller Denk- und Handlungsweisen in den Hintergrund gerät. Um diese Gefahr zu bannen, muss die einzigartige Ursprünglichkeit durch Rückkehr zum Ausgangspunkt der lernenden Untersuchung eingelöst werden. D.h. bei der Konstruktion einer Bedeutungsbeziehung (bei sekundärer Erfahrung) muss ihr existenzieller Ursprung bewusst mit- und nachvollzogen werden. Eine in diesem Sinne vollständig erfüllte Bedeutung, in der Qualität und Relation integriert sind, kann unmittelbar darauf transferiert werden, ein konkretes Lebensproblem

außerhalb der Schule zu lösen. Sie informiert gleichzeitig den/die LehrerIn im laufenden Unterricht darüber, wie seine/ihre weiteren Darstellungen zum *Ausdruck* kommen müssen.

Die vollständige Bedeutungserfüllung in der Schule kann nur erreicht werden, wenn sich Lehrhandeln und Lernerfahrung wechselseitig bedingen. Die informierenden Äußerungen, die von dem/der LehrerIn gemacht werden, wecken in den SchülerInnen aktive Empfänglichkeiten (*sensitivities*). Um wirklich informierende Äußerungen tätigen zu können, muss der/die LehrerIn das von den SchülerInnen Erfahrene in Betracht ziehen und das von ihnen künftig zu Erfahrende vorwegnehmen. In der zyklischen Aufeinanderfolge von konsummatorischer Lehr- und Lernerfahrung, durch die sich der Unterricht *ästhetisch* gestaltet, wird zunehmend Verständigung darüber erreicht, was im konkreten Fall *wahr* und *gut* ist. Auf die ästhetische Gestaltung des Unterrichts, die als ein ganzheitlicher Prozess definiert wird, ist zurückzuführen, dass der/die LehrerIn und die SchülerInnen ihre intellektuellen und moralischen Einstellungen auf kooperative und diskursive Weise entwickeln. Die Planung, die kennzeichnend für die formale Erziehung ist, muss der organischen Abstimmung zwischen Lehrhandeln und Lernerfahrung Raum und Rahmen geben. In der Lernerfahrung müssen die Qualitäten, Relationen und Bedeutungen realisiert werden, die mit denjenigen zur Passung kommen können, die durch das Lehrhandeln erzeugt wurden. Gemäß ihren Unterrichtsplänen wählen die LehrerInnen die Lehrstoffe aus, verdeutlichen, vereinfachen, fassen zusammen und fassen in Worte. Die SchülerInnen gestalten diese Vorgänge nach ihren eigenen Interessen neu.⁵

3.2 Pädagogischer Ausdruck

Mit der Diskussion über die ästhetische Gestaltung des Unterrichts wird deutlich, dass LehrerInnen und SchülerInnen schöpferische Äußerungen erzeugen. Dewey sagt, dass das Äußern, d. h. das Erzeugen eines Ausdruckes für einen Sachverhalt, „die Erhellung eines dunkel wahrgenommenen Gefühls“ (Dewey, 1934/1988, S. 93) ist. Eine Empfindung oder eine Emotion bedeutet eine Qualität, die mit einem natürlichen Ereignis einhergeht, d. h. mit einer wechselseitigen Durchdringung von Mensch und Umwelt. Und die Erhellung bedeutet, mittels eines Zeichens einen Gegenstand kenntlich zu machen. In diesem Sinne kann eine zeichenhafte ausdruckschaffende Äußerung als ein Medien-

5 Meine pädagogische Behauptung, dass der Unterrichtsplan der Lernerfahrung Beschränkungen auferlegt, wird auf Deweys kunsttheoretische Diskussion über die Beziehung zwischen dem Künstlerischen und dem Ästhetischen zurückgeführt. Hierzu vgl. das folgende Zitat: „Das, was der Betrachter geschaffen hat, muss Beziehungen einschließen, die *vergleichbar* sind mit jenen, die der Autor des Werks empfand. Es sind, genaugenommen, nicht die gleichen Beziehungen. Aber der Betrachter muss, wie der Künstler, die Elemente des Ganzen ordnen, was der Form nach, wenn auch nicht im Detail, das gleiche ist wie der Organisationsprozess, der für den Schöpfer des Werks eine bewusste Erfahrung darstellt“ (Dewey, 1934/1988, S. 68–69; Hervorh. d. Verf.).

gebrauch definiert werden, der einem qualitativ wahrgenommenen Ereignis eine Signifikanz oder einen Wert verleiht.

Für Dewey ist jede Äußerung, jeder Ausdrucksakt, auf eine unmittelbar gehabte Qualität ausgerichtet. Eine Qualität ist eine konkrete singuläre Eigenschaft. Dewey betrachtet jede konkrete vereinzelte Eigenschaft als das existenziell Wirkliche. Zum Erfassen eines Ausdrucksaktes ist es nicht notwendig, etwas Allgemeines – wie etwa die platonische Idee – vorauszusetzen, das jenseits der Erfahrung einer konkreten singulären Eigenschaft liegt. Weil jeder Ausdrucksakt in der Lage ist, auf das existenziell Wirkliche hinzuweisen, muss eine Hierarchisierung der Äußerungen (oder Ausdrücke) abgelehnt werden.⁶ LehrerInnen und SchülerInnen unterscheiden sich nicht deswegen voneinander, weil die LehrerInnen diejenigen Äußerungen machen, in denen die Realität genauer wiedergegeben wird, sondern weil die LehrerInnen die relativ höhere Empfänglichkeit für die Medien der Darstellung besitzen. Im sorgsamsten Umgang mit den Medien erzeugen die LehrerInnen die medialen Darstellungen, die auf die je verschiedenen Situationen anwendbar sind.

Worin oder womit wird die pädagogische Bedeutung einer unterrichtlichen Äußerung begründet? Was ist verschiedenen Äußerungen bzw. Ausdrucksakten gemeinsam, die konstitutiv für die pädagogische Kommunikation in der Schule sind? Unter Berücksichtigung dieser Fragestellungen ist auf Deweys Diskussion über Medien einzugehen. Medium hat bei Dewey zwei Bedeutungen: Vermittler (*mediator*) und Mittel (*means*). Bezüglich seiner Diskussion über Medien richtet Dewey sein Augenmerk besonders auf die zweite Bedeutung. Hier geht es darum, in welcher Beziehung ein Mittel zum Zweck stehen muss. „Es gibt zwei Arten von Mitteln. Die eine ist dem, was ausgeführt wird, äußerlich; die andere wird in die erzeugten Ergebnisse aufgenommen und bleibt ihnen immanent“ (Dewey, 1934/1988, S. 229). Nach Aristoteles hat die Tätigkeit des menschlichen Herstellens (*poiesis*) keinen Selbstzweck. Durch den kunstfertigen Gebrauch eines Mittels muss ein vorherbestimmter Zweck erreicht werden. Dewey lehnt aber ab, einen Zweck (*an end*) mit einem erzeugten Ergebnis (*an outcome*) gleichzusetzen. Ein erzeugtes Ergebnis ist die Vollendung eines Prozesses, in welchem Zweck und Mittel

6 An einem Beispiel macht Dewey klar, wie der Erfahrungszugang zur Realität gestaltet wird. Mit einem Pferd machen ein Pferdehändler, ein Jockey, ein Zoologe und ein Paläontologe ihre eigenen Erfahrungen. Sie geben unterschiedliche Beschreibungen (*accounts*) von einem Pferd. „Es gibt keinen Grund für die Behauptung, dass der Inhalt einer der Beschreibungen exklusiv real ist und dass derjenige aller anderen phänomenal ist“ (*[there] is no reason for assuming the content of one to be exclusively 'real', and that of others to be 'phenomenal'*) (Dewey, 1905/1977, S. 159; Übers. d. Verf.). Jeder Fachmann – ein Pferdehändler, ein Jockey, ein Zoologe oder ein Paläontologe – steht in Wechselwirkung mit einem Ding, das gewöhnlich ‚Pferd‘ genannt wird. Eine Wechselbeziehung ist ein Ereignis, durch das eine problematische Situation hervorgerufen wird. Eine bestimmte Beschreibung ist eine Maßnahme zur Bewältigung einer problematischen Situation. Das, worauf man bei der Diskussion über die Realität eines Pferdes sein Augenmerk richten muss, ist nicht eine bestimmte Beschreibung, sondern *ein konkret zu erfahrendes Ding*. In allen konkreten Erfahrungen von einem Ding, das gewöhnlich ‚Pferd‘ genannt wird, enthüllt sich ein wirkliches Pferd.

miteinander koordiniert werden. Ein Mittel, das im Zusammenhang mit einem Zweck gefunden wird, ist sowohl dem Prozess als auch dem erzeugten Ergebnis immanent.

Aus Deweys Räsonieren über Medien lässt sich folgern, dass eine konkrete singuläre Qualität selbst die Art und Weise bestimmt, wie sie angemessen auszudrücken ist. Die erlebte Qualität selektiert das Material und gibt die Richtung seiner Ordnung und Anordnung vor. Sie hat „das Vermögen, sich eines bestimmten Materials zu bemächtigen und es in ein authentisches Ausdrucksmedium zu transformieren“ (Dewey, 1934/1988, S. 232). Die Gültigkeit der hergestellten Relation zwischen Qualität und Ausdruck wird durch experimentelle Untersuchung überprüft.⁷ Das, was einen Ausdruck als *pädagogisch* kennzeichnet, besteht jedoch weder allein darin, eine Qualität authentisch auszudrücken und damit sie zurückzuholen, noch allein darin, eine Situation denotativ zu bestimmen. Das Pädagogische hängt vielmehr davon ab, ob ein Ausdruck in einen Wachstumsprozess integriert ist. „[Die] kumulative Bewegung des Handelns in Richtung eines späteren Ergebnisses ist das, was mit Wachstum gemeint ist [...] Der Bildungsprozess ist ein ununterbrochener Wachstumsprozess, der in jeder Phase vermehrte Wachstumsfähigkeit zum Ziel hat“ (*[The] cumulative movement of action toward a later result is what is meant by growth [...] The educative process is a continuous process of growth, having as its aim at every stage an added capacity of growth*) (Dewey, 1916/1980, S. 46 und 59; Übers. d. Verf.). Der sich selbst steigernde Kreislauf von Mittel und Ergebnis macht das Pädagogische aus. Für Dewey ist diese Eigenschaft des Pädagogischen mit der wesentlichen Eigenschaft der Kunst als ästhetischer Erfahrung vergleichbar. Dewey sagt, „die ewige Eigenschaft großer Kunst ist ihre erneuerte Instrumentalität für weitere konsummatorische, d. h. befriedigend einverlebte Erfahrungen“ (*The eternal quality of great art is its renewed instrumentality for further consummatory experiences*) (Dewey, 1925/1981, S. 274; Übers. d. Verf.). Das Pädagogische und die Kunst sind im Wesentlichen dasselbe. Es ist daher bedeutungslos, Äußerungen nur einfach immer weiter zu erzeugen. Auch wenn jeder einzelne Ausdruck für sich lebendig, kraftvoll und zufriedenstellend sein mag, ruft die Zusammenhanglosigkeit der Ausdrücke keine pädagogische Wirkung hervor. Um als pädagogisch betrachtet zu werden, soll ein Ausdruck ein qualitativ verbessertes und selbst vollendetes Erfahrungsereignis sein und als Mittel zur Vollendung künftiger Erfahrungen dienen. Ein pädagogischer Ausdruck, der während des Unterrichts erzeugt wird, regt jeden/jede Unterrichtsteilneh-

7 Es muss herausgearbeitet werden, dass den Qualitäten eine leitende Funktion für alle Erkenntnistätigkeiten zukommt. Dewey sagt, dass „die unmittelbare Existenz von Qualität und von beherrschender und durchgängiger Qualität Hintergrund, Ausgangspunkt und regulatives Prinzip alles Denkens ist“ (Dewey, 1930/2003, S. 116). Um über ihre Unmittelbarkeit hinauszugehen und das Gebiet der Denotation und Bedeutung zu betreten, wird eine Qualität auf andere Dinge bezogen und als Wirkung oder Zeichen behandelt (vgl. Dewey, 1925/2007, S. 105). In diesem Fall beeinflusst und modifiziert ihr durchgehender und dominanter Charakter die Herstellung einer Relation und deren Relata. Eine Qualität gibt nicht nur Anlass zur Herstellung eines Relationengefüges, sondern kontrolliert auch die Herstellungsweise einer Relation. D. h. unter dem Einfluss einer Qualität wird das passende Mittel zur Transformation einer von ihr ausgelösten problematischen Situation getroffen.

merIn, Lehrende und Lernende, dazu an, neue Qualitäten zu haben, welche die Grundlage für das schöpferische Erzeugen weiterer Ausdrucksformen bilden. Durch die sich steigernden kommunikativen Interaktionen zwischen den UnterrichtsteilnehmerInnen werden stetig Äußerungen von hoher Anwendbarkeit erzeugt. Das führt zur allgemeinen Menschenbildung, die so durch die Schulbildung gefördert werden kann und muss.

4. Grenze und Möglichkeit

Unmittelbar erlebte Qualitäten sind unerkennbare und unaussprechliche Existenz. Sie fungieren dennoch als das regulative Prinzip allen Denkens. Shusterman betrachtet ‚Qualitäten‘ als die transzendente Grundlage für Deweys philosophisches Denken. Nach Shusterman „gibt Dewey seinen radikalen Empirismus auf zugunsten einer von transzendentalen Begründungen getragenen fundamentalphilosophischen Metaphysik der Präsenz, einer qualitativen Präsenz, die, obgleich stumm, der logisch wirksame Steuerungsfaktor alles Denkens ist“ (Shusterman, 2000, S. 93–94). Shusterman kann dieser transzendentalen Wende von Dewey nicht zustimmen und behauptet, dass Qualitäten aus der Philosophie Deweys vertrieben werden müssen und dass die Einheit einer Situation indessen anhand rein empirischer Begriffe wie Absicht (*purpose*) und Gewohnheit (*habit*) erklärt werden kann (vgl. Shusterman, 1997, S. 162–166). Shustermans Verwerfung der Qualitäten aber lässt die theoretische Gefahr entstehen, dass die theoretische Begründbarkeit der ästhetischen Gestaltung des Unterrichts verloren geht. Ohne das unmittelbare Haben der Qualitäten, das sich als genießendes Wahrnehmen der Welt ereignen kann, ist ästhetische Erfahrung von vornherein theoretisch nicht einholbar.

In *Art as Experience* wird eine konsummatorische Erfahrung mit einer Erfahrung (*an experience*), d. h. mit einer einheitlichen Erfahrung, begrifflich austauschbar verwendet. Problematisch ist die Frage, ob eine konsummatorische Erfahrung und eine ästhetische Erfahrung als begrifflich identisch gelten können. Zeltner beklagt sich darüber, dass aus Deweys Vernachlässigung der terminologischen Präzisierung viele Missverständnisse entstehen. Nach Zeltner ist eine ästhetische Erfahrung ein Prozess, der aus zwei Phasen besteht. Die erste Phase ist eine konsummatorische Erfahrung. Zeltner fasst eine konsummatorische Erfahrung als eine Alltagserfahrung auf, der potentiell ein ästhetischer Charakter zukommt. Die zweite Phase ist aber dann diejenige, in der eine konsummatorische Erfahrung „bewusst und absichtlich kultiviert“ (*deliberately and intentionally cultivated*) (Zeltner, 1975, S. 17; Übers. d. Verf.) wird. Zeltner behauptet, dass seine Darlegung des Übergangs von einer Alltagserfahrung in eine ästhetische Erfahrung die Kontinuität der Erfahrung herausarbeiten kann (vgl. Zeltner, 1975, S. 17–18).

Aus meiner Sicht verkennt Zeltner den Entstehungszusammenhang der ästhetischen Erfahrung. Für Dewey weist die Kontinuität der Erfahrung auf den stetigen Kreislauf zwischen der primären und der sekundären Erfahrung hin. Ästhetische Erfahrung ist die Integration von den beiden Arten der Erfahrung. Diese Integration wird nicht natürlich herbeigeführt, sondern sollte stets angestrebt werden. Sie kann erreicht werden, wenn eine Bedeutungsbeziehung, die nur eine formale Einheit bildet, von einer

ursprünglichen Qualität gänzlich durchgedrungen und damit zu einer organischen Einheit verbunden wird, die sich in einem unmittelbaren Genuss ausdrückt. Eine integrale Erfahrung, in der eine diskursiv konstruierte Bedeutung vollständig erfüllt wird, ist sowohl vollendet (*consummatory*) als auch ästhetisch. Unter Berücksichtigung der qualitativen Zusammenfassung aller Bestandteile einer Situation in ein Ganzes, sagt auch Alexander, dass eine konsummatorische und eine ästhetische Erfahrung dieselbe sind (vgl. Alexander, 1987, S. 11). In der Tat hat Dewey die beiden Begriffe nicht genau unterschieden. Durch diese begriffliche Kontroverse bietet sich daher die Möglichkeit, Deweys Konzeption der ästhetischen Erfahrung noch weiter zu erforschen und ihre pädagogische Bedeutung noch weiter herauszuarbeiten.

Literatur

- Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's theory of art, experience, and nature: The horizons of feeling*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Alexander, T. M. (1998). The art of life: Dewey's aesthetics. In L. A. Hickman (Hrsg.), *Reading Dewey: Interpretation for a postmodern generation* (S. 1–22). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Bohnsack, F. (2005). *John Dewey: Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz.
- Boisvert, R. D. (1998). *John Dewey: Rethinking our time*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dewey, J. (1899/1976). The school and society. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The middle works, 1899–1924. Volume 1: 1899–1901* (S. 1–109). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1905/1977). The postulate of immediate empiricism. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The middle works, 1899–1924. Volume 3: 1903–1906* (S. 158–167). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and education*. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The middle works, 1899–1924. Volume 9: 1916*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Übers. von E. Hylla und hrsg. von J. Oelkers). Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1917/1980). Duality and dualism. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The middle works, 1899–1924. Volume 10: 1916–1917* (S. 64–66). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1925/1981). *Experience and nature*. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The later works, 1925–1953. Volume 1: 1925*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1925/2007). *Erfahrung und Natur* (Übers. von M. Suhr). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1930/1984a). Qualitative Thought. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works, 1925–1953. Volume 5: 1929–1930* (S. 243–262). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930/1984b). How much freedom in new schools? In J. A. Boydston (Hrsg.), *The later works, 1925–1953. Volume 5: 1929–1930* (S. 319–325). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930/2003). Qualitatives Denken. In M. Suhr (Hrsg. und übers.), *Philosophie und Zivilisation* (S. 94–116). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1934/1987). *Art as experience*. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The later works, 1925–1953. Volume 10: 1934*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1934/1988). *Kunst als Erfahrung* (Übers. von C. Velten, G. v. Hofe & D. Sulzer). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1938/1991). *Logic: The theory of inquiry*. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The later works, 1925–1953. Volume 12: 1938*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938/2008). *Logik: Die Theorie der Forschung* (Übers. von M. Suhr). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fishman, S., & McCarthy, L. (1998). *John Dewey and the challenge of classroom practice*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Granger, D.A. (2006). *John Dewey, Robert Pirsig, and the art of living: Revisioning aesthetic education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Jackson, P.W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59–80.
- Merkens, H. (2010). *Unterricht: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Page, R.N. (2006). Curriculum matters. In D.T. Hansen (Hrsg.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's democracy and education* (S. 39–65). Albany, NY: State University of New York Press.
- Räber, M.I. (2018). Philosophie der Kunst. In M.G. Festl (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus* (S. 171–177). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Shusterman, R. (1997). *Practicing philosophy: Pragmatism and the philosophical life*. New York, NY: Routledge.
- Shusterman, R. (2000). Dewey über Erfahrung: Fundamentalphilosophie oder Rekonstruktion? In H. Joas (Hrsg.), *Philosophie der Demokratie: Beiträge zum Werk von John Dewey* (S. 81–115). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zeltner, P.M. (1975). *John Dewey's aesthetic philosophy*. Amsterdam: B.R. Grüner.

Abstract: Most of Dewey's educational work was written before his philosophical method had matured. Educational research on Dewey must focus on constructively developing the methodological discussion on which the later Dewey focuses in terms of educational theory. Based on Dewey's mature philosophy, this paper aims to address whether school lessons in which the construction of meaning is actually accomplished can be aesthetically designed. For this purpose, an attempt is made to subject the relationship between teaching experience and learning experience, which forms the basic structure of lessons, to an aesthetic analysis, and to deduce, from the discussion about media and act of expression, what the educational communication at school should be. This highlights the fact that inquiry is actually directed at the aesthetic consummation of experience and that successful lessons are based on the aesthetic inquiry conducted at school.

Keywords: Aesthetic Experience, Consummation, Educational Expression, Fulfillment of Meaning, Quality

Anschrift des Autors

Dr. phil. Hoon Choi, Lecturer of Korea National University of Education
E-Mail: weisgerber1973@gmail.com