

## Mit John Deweys „Democracy and Education“

### NRW-EW-Abiturinhalt persönlich authentisch demokratisch vernetzen

#### 1. Vorab

##### 1.1. Zeitumstände

5 Wenn in Zeiten großer Interessensgegensätze ein rationaler Diskurs immer schwieriger zu einem an der Realität orientierten Kompromiss führt, gerät die Demokratie in Existenznöte.

Sofern das Bildungswesen seinem Auftrag gerecht wird, Demokratie zu reproduzieren, müssten Schüler\*innen beim Eintritt in eine gefährdete demokratisch Gesellschaft über-  
10 zeugt erklären, dass so nicht weitergemacht werden könne, da sie in der Schule erfolgreich erlebt hätten, dass Demokratie anders gelinge und es deshalb nötig sei, Folgendes anzugehen ...

Leider ist das aber nicht so. Denn in unserem Schulsystem ist Demokratie zwar ein Unterrichtsinhalt, aber im Schulleben wird Demokratie nicht als gelingende Lebensweise  
15 erlebbar. Angesichts der eingangs genannten Lage ist das eine bittere Tatsache. Auch ist eine entsprechende demokratische Schulreform nicht in Sicht.

##### 1.2. Ziele

Dennoch soll in diesem Text auf konkreter Unterrichtsebene deutlich gemacht werden, wie sich zumindest EW-Lehrer\*innen als demokratisch denkende und handelnde Pädagog\*innen authentisch erlebbar machen können.  
20

Das verlangt von der einzelnen Lehrkraft mehr, als nur vorgegebene Unterrichtsinhalte der Reihe nach fachkundig zu unterrichten. Einerseits mag das zwar für Anfänger\*innen schon eine ganze Menge sein. Andererseits müsste es aber zunehmend gelingen, dass den Schüler\*innen praktisch erlebbar wird, dass sie im Unterricht überzeugten demokratischen Kolleg\*innen begegnen. Solch authentische pädagogische Persönlichkeiten erweisen sich daran, dass sie im unterrichtlichen Denken alle Methoden und Inhalte zielführend demokratisch fokussieren und so miteinander vernetzen, dass es ihnen im Unterricht und im Leben mit den Schüler\*innen gelingt, von den SuS als Person erlebt zu werden, in deren Wirkungskreis Demokratie klar durchdacht und spürbar erfolgreich  
30 gelebt wird, so dass zudem auch klar wird, wo die demokratischen Defizite des aktuellen Schulsystems liegen, das Schule top down verwaltet und Bottom-up-Prozesse eher hindert, denn fördert.

##### 1.3. Entsprechende Möglichkeiten mit John Dewey

Wenn Erziehung zu demokratischer Mündigkeit oberstes Ziel ist und sich herausstellt,  
35 dass im Kern moderne Wissenschaft und Demokratie mit den kognitiven, kommunikativen, psychosozialen und moralischen Potentialen der menschlichen Identitätsentwicklung in eins gehen, können sich die Erzieher\*innen glücklich schätzen. Denn Erziehung zur Mündigkeit hat so beste Chancen zu gelingen, da der Weg zur Mündigkeit prinzipiell nicht verstellt ist. Adäquat begleitet kann er erfolgreich begangen werden, muss es  
40 aber auch.

Dass der dieser Weg zur Mündigkeit prinzipiell offen ist und wie er erfolgreich beschritten werden kann und müsste, zeigt John Deweys „Demokratie und Erziehung“<sup>1</sup>.

#### 2. John Dewey

##### 2.1. Erster Zugriff

##### 45 2.1.1. „das bewußte Leben“<sup>2</sup>

Das fokussierte<sup>3</sup> Ziel eines ganzheitlichen in sich stimmigen pädagogischen Wirkens in Denken und Handeln ist für John Dewey Kern „bewußten Lebens“<sup>4</sup> nicht nur für

<sup>1</sup> D&E = John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Braunschweig 3/1964 und aktuell Beltz 5/2011 mit gleichem Satzspiegel)

<sup>2</sup> D&E S. 459

<sup>3</sup> Vergl. Punkt 1.2 Ziele

<sup>4</sup> D&E S. 459

Pädagog\*innen, sondern auch Kern dessen, was jedem unserer Mitmenschen gleichermaßen ermöglicht werden sollte, nämlich unter uns friedlich das mitzubestimmen, was  
50 für uns jetzt das aktuell Gute und Richtige ist. Dewey schreibt:

*„Es gibt ein altes Wort, daß es nicht genüge, wenn ein Mensch gut sei; er müsse zu etwas gut sein. Dieses Etwas, wozu ein Mensch gut sein muß, ist ein Leben als Glied der Gesellschaft; er muß imstande sein, Gegengaben zu geben für etwas, das er von anderen empfängt.“<sup>5</sup>*

55 Und weiter:

*„Was er als menschliches Wesen, als ein Wesen mit Wünschen, Gemütsbewegungen und Ideen gibt und nimmt, das sind nicht äußere Güter, sondern Ausweitungen und Vertiefungen des bewußten Lebens (...) Und die Erziehung ist nicht nur ein Mittel zu solchem Leben. Erziehung ist selbst solch ein Leben. (...) Denn das bewußte Leben ist ein immer erneuerter Anfang.“<sup>6</sup>*

Man sieht klar, dass John Dewey den Menschen stets als Mitmenschen denkt. Das je aktuell Gut bestimmt sich für ihn aus diesem Gemeinschaftsbezug heraus. In gleicher Weise sieht der die Identität des Menschen verwoben in den demokratischen Prozess. Sie ist dessen Produkt. In ihm wirken Mitmenschen gleichermaßen als Subjekte und  
65 Objekte mit. Das aktuelle Gute entspringt so nie äußeren Vorgaben, sondern mit der Formulierung „zu etwas gut“<sup>7</sup> wird unterstrichen, dass es „nur“ um Gutes in einer je aktuellen Situation geht kann und nicht um „das eine Gute“, das vermeintlich schon immer galt und gelten wird.

Das situativ Gute ist also dass, was sich in einer konkreten sozialen Problemsituation für  
70 die Beteiligten als *gut dazu*<sup>8</sup> erweist, allen eine befriedigende Problemlösung zu sein.

Diese Akzeptanz entspringt einem Diskurs, in dem einerseits konkrete Problemlösungsvorschläge mit entsprechend nachweislicher Problemlösungskraft ebenso ein Rolle spielen wie andererseits persönliche Problemlösungswünsche und -vorlieben. Das Ergebnis ist Verhandlungssache, hier sind „Gegengaben“<sup>9</sup> vonnöten.

75 Sollten die Formulierungen im Absatz zuvor so geklungen haben, als ob das „zu etwas gut“<sup>10</sup> nur auf materielle Problemlösungen ziele, so sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch die Rolle des Einzelnen unter seinen Mitmenschen bzw. seine Identitätsentwicklung ebenso eine zu lösende soziale Problemsituation darstellt. Auch hier sind entsprechende Verhandlungen vonnöten und „Gegengaben“<sup>11</sup> erforderlich.

80 Wie dieses Zueinanderfinden unter „Gegengaben“<sup>12</sup> funktionieren kann, kann einerseits theoretisch angegangen werden, indem die Bedingungen der Möglichkeit eines solchen Prozess identifiziert werden. Diese formalen Bedingungen müssen sich andererseits aber auch im konkret inhaltlichen Vorgehen für die Beteiligten als nachweislich problemlösungskräftig und entsprechend befriedigend erweisen. Was für die Inhalte gilt, gilt  
85 so auch für die Methoden. Erkennen und Handeln gehen in eins. Gleiches gilt nach Dewey auch für Erziehungsprozess:

*„(.) die Erziehung ist nicht nur ein Mittel zu solchem Leben. Erziehung ist selbst solch ein Leben.“<sup>13</sup>*

So rückt ein rein innengesteuerten Prozess ins Visier, indem sich Methoden und Inhalte  
90 im Wechselspiel als praktisch gelingende erweisen. Was heute als gelingend gilt, kann auch morgen weiter akzeptiert werden. Prinzipiell aber gilt:

<sup>5</sup> D&E S. 458f

<sup>6</sup> D&E S. 459

<sup>7</sup> D&E S. 458

<sup>8</sup> Vergl. Fußnote zuvor

<sup>9</sup> D&E S. 459

<sup>10</sup> D&E S. 458

<sup>11</sup> D&E S. 459

<sup>12</sup> D&E S. 459

<sup>13</sup> D&E S. 459

„das bewußte Leben ist ein immer erneuerter Anfang.“<sup>14</sup>

Meistens sind alte Geltungen mögliche Ausgangspunkte für neue Geltungsdebatten.

### 2.1.2. Anknüpfungspunkte im NRW-EW-Abitur

95 Nach einführenden John-Dewey-Zitaten rücken nun erste Anknüpfungen an inhaltliche Fokussierungen zum Kernlehrplan in den Blick.

#### 2.1.2.1. Mead: Bedeutung aus sozialer Interaktion<sup>15</sup>

Aus Sicht der o.g. mitmenschlichen „Gegengaben“<sup>16</sup> wird die Mead'sche These der Bedeutungs-genese in sozialer Interaktion interessant. Diese ist auch bei Mead ein rein in-  
100 nengesteuerter Prozess.

Geht es bei Mead z.B. um einen abstrakten Begriff wie „Treue“, ist für ihn evident, dass sich in diesem Begriff die Meinungen zum Thema „Treue“ so spiegeln, dass jedes Mitglied der sozialen Interaktionsgemeinschaft weiß, welche Kernforderung darin steckt. So liegt die Innensteuerung des Prozesses der Bedeutungsbildung auf der Hand.

105 Ragt nun ein realer Baum in den Fokus der sozialen Interaktionsgemeinschaft gilt nach Mead für seine Bedeutung das Gleiche wie für „Treue“. Das mögen diejenigen für arg sophisticated halten, die schlicht der Meinung sind, dass ein Baum eben ein Baum sei, wie jeder ja klar „wahr“nehmen könne. Da gebe es nichts zu bedeuteln.

Spielt man jetzt aber die Überlegungen zu „Baum“ mit „Kuh“ durch, wird schlaglichtartig klar, wie unwahr „wahr“nehmen ist. Denn das gleiche reale Objekt „Kuh“ wird in  
110 der sozialen Interaktionsgemeinschaft in Indien als heilig betrachtet und stoppt ggfs. den Straßenverkehr, während in unserer bundesrepublikanischen Interaktionsgemeinschaft die Kuh ein schlecht behandeltes Wirtschaftsobjekt ist, dass zu Gewinnzwecken alsbald getötet wird.

115 „Nackte‘ Fakten gibt es nicht“<sup>17</sup>, kommentiert dazu Peter Dabrock. Beim Blick in Wirklichkeit kann der Fokus der Betrachter nicht ausgeblendet werden. Aus diesem Blick sind die sogenannten Fakten „vielmehr immer im Modus ‚etwas zeigt sich als etwas‘“<sup>18</sup>, wobei die gerade zitierte Formulierung „zeigt sich“ eher missverständlich ist, denn das, was in unsere „Wahr“nehmung hineinragt, offenbart sich uns nicht eigenaktiv.

120 Es erhält seine Bedeutung einseitig durch uns und es kann dabei nicht mitverhandeln.

Genau Letzteres sieht Mead für den kommunikationsfähigen Mitmenschen anders. Er kann er in die Verhandlungen darüber, ob er seiner sozialen Interaktionsgemeinschaft „heilig“ oder ein „Wirtschaftsobjekt“ ist, kommunizierend eingreifen und mitbestimmen. Ohne diese Möglichkeit wäre seine demokratische Identitätsentwicklung undenk-  
125 bar.

Denn, wenn er in seiner SELF-Entwicklung den gesellschaftlichen ME-Zuschreibungen nichts entgegensetzen könnte, die Gesellschaft also seine Rolle in ihr einseitig festlegte, könnten sich Lukaschenko, Putin oder Xi Jinping über dieses Menschenbildes freuen. Mead jedoch liefert ein Menschenbild für Demokraten. In der SELF-Entwicklung kön-  
130 nen sie den ME-Zuschreibungen der Anderen ihre I-Bedürfnisse und -Interessen entgegenhalten und so sich und die Anderen voranbringen. Vergleichbar heißt es dazu in der Phänomenologie bei Klaus Waldenfels, „dass jede Kommunikation die Kommunizierenden irreversibel verändert“<sup>19</sup>.

135 Stets erneute demokratische Verhandlungen darüber, wie wir miteinander überein kommen können, bieten die Chance dazu, dass wir ausgewogen uns gegenseitig „zu etwas gut“<sup>20</sup> sein können.

<sup>14</sup> D&E S. 459

<sup>15</sup> Weitere Erläuterungen, Texte und Präsentationen zu Mead finden Sie unter: [www.ploecher.de/PU/Dewey](http://www.ploecher.de/PU/Dewey)

<sup>16</sup> D&E S. 459

<sup>17</sup> <https://zeitung.faz.net/faz/politik/2021-12-13/ff007063763a2c91a73a2ce47a18b906/?GEPC=s9> bzw. Dabrock, Peter: Folgt der Wissenschaft? in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 290, 12.12.21, S. 6

<sup>18</sup> Ebda.

<sup>19</sup> Vergl. Dabrock, Peter: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 290, 12.12.21, S. 6 bzw. <https://zeitung.faz.net/faz/politik/2021-12-13/ff007063763a2c91a73a2ce47a18b906/?GEPC=s9>

<sup>20</sup> D&E S. 458

Wohlgemerkt, so geht es im Prinzip, es ist so möglich, wir könnten es so. Das allerdings nur dann, wenn wir diesen Weg entschieden gemeinsam so gehen wollen, weil wir prinzipiell und/oder aus entsprechend gelingender Praxis davon überzeugt sind, den Anderen als unseren natürlichen Freund zu betrachten. Betrachten wir den Anderen jedoch  
 140 eher als unseren natürlichen Gegner, der der vermeintlichen Aufgabe unserer sog. Selbstverwirklichung im Wege steht, dann ist diese egoistische Auffassung, dass etwas zu Verwirklichendes in uns stecke, aus demokratischer Sicht zutiefst kontraproduktiv. Denn so gedacht gibt es im Leben kein gemeinsames Aus- und Verhandeln, sondern nur  
 145 Sieg oder Niederlage des Selbstseins.

Diese Betrachtung lenkt den Blick auf zwei weitere EW-Inhalte. Der erste Blick gilt unmittelbar folgend der **systemischen Therapie** und der zweite folgt im Gliederungspunkt danach.

### 2.1.2.1.1. Systemische Therapie

150 Die nach Mead prinzipiell vorhandene Möglichkeit, miteinander über unser Zusammenleben in der Welt zu verhandeln und zu entscheiden, gewährleistet allein kein demokratisches Leben. Das muss sich praktisch stets neu erweisen, weil wir es so wollen und erfolgreich hinbekommen. Was passieren könnte, wenn wir zwar wollen, es aber nicht hinbekommen, sehen wir in pandemischen Zeiten in der nächsten Welle deutlich.

155 Im Kleinen, z.B. in der Familie, zeigt uns die systemische Therapie vielfältig, dass ein gleichgewichtiges Miteinander-Aushandeln uns trotz bester Vorsätze eigendynamisch auch in Sackgassen manövrieren kann, aus denen wir ohne therapeutische Hilfe nicht herauskommen. Erfolge systemischer Therapie zeigen im Blick auf das oben zu Mead Gesagte aber auch, dass auch unter schwierigen Bedingungen die prinzipielle Demokratiertiefähigkeit wieder zur Geltung gebracht werden kann.  
 160

Im Großen, in der demokratischen Gesellschaft, stellt sich nicht nur in pandemischen Zeiten die Frage, wer der Systemische Therapeut der Gesellschaft sein könnte, der dieser ggfs. wieder auf den demokratischen Weg helfen könnte. Hier hätte eine kritisch aufklärerische Presse eine wichtige Funktion. Diese Ausrichtung ist jedoch bei vielen  
 165 Presseorganen arg in den Hintergrund getreten, weil mit populistischer Verstärkung unterschiedlichster Kampfmeinungen mehr Profit zu erreichen ist und man irgendwie meint, mit dem Getöse aus sogenannten sozialen Medien mithalten zu müssen.<sup>21</sup>

Systemische Therapie erweist sich als Therapiemöglichkeit für misslingende Mead'sche SELF-Entwicklung<sup>22</sup>. Sich solcher Zusammenhänge bewusst zu sein, macht auch nach  
 170 Dewey „bewußte(s) Leben“<sup>23</sup> aus. Es schließt ausdrücklich den Anspruch ein, in Bildung und Erziehung das zu integrieren, was für eine zielführenden Problemlösungsdebatte<sup>24</sup> der sozialen Interaktionsgemeinschaft<sup>25</sup> aus der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, respektive den „jüngsten Fortschritte(n) der Physiologie, der Biologie und der Logik der experimentellen Naturwissenschaften“<sup>26</sup> abzuleiten ist.

175 Hier gehen Demokratiepädagogik und Wissenschaftspropädeutik im Blick auf eine Wissenschafts- und Erkenntnistheorie in eins, die die Regulative für Problemlösungsdebatten aus deren erfolgreichem Gelingen fortschreibend bestimmt, sich so demokratisch fokussiert dem Prozessinnensteuerungsdenken<sup>27</sup> verschreibt und Außensteuerung folglich als demokratisches No-Go ansieht. Das führt zum nächsten Punkt.

### 180 2.1.2.2. Interkulturelle bzw. Demokratiepädagogik: Bedingung der Möglichkeit von Demokratie

<sup>21</sup> Vergl. Weber, Oliver: Habermas zum Digitalen. Die wüsten Geräusche in: <https://zeitung.faz.net/faz/geisteswissenschaften/2021-10-27/3d9be8dabf710d961a20c3a97237e5e1?GEPC=s97>

<sup>22</sup> Was das auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet, ist zu betrachten bei: Dietmar Hansch: Sprung ins Wir. Die Neuerungfindung von Gesellschaft aus systemischer Sicht (Göttingen 2010)

<sup>23</sup> D&E S. 459

<sup>24</sup> Vergl. hierselbst Punkt 2.3.1.2

<sup>25</sup> Vergl. hierselbst Punkt 2.1.2.1

<sup>26</sup> D&E S. 442

<sup>27</sup> Das Prozessinnensteuerungsdenken hat sehr alte Wurzeln. Sie führen u.a. zu dem von Dewey sehr geschätzten Francis Bacon. Näheres hierzu unter: [www.ploecher.de/PU/Dewey](http://www.ploecher.de/PU/Dewey)

Der Abiturinhalt „Interkulturelle Pädagogik“ ist nicht nur theoretisch nach Dewey, sondern auch praktisch in der globalisierten Welt nicht mehr zu trennen von Allgemeiner Pädagogik. Sie muss im Blick auf eine Pädagogik zur Demokratie in einer Welt unterschiedlichster weltanschaulicher und religiöser Wahrheitsansprüche eine Lebensweise konzipieren und lern- und erlebbar machen, die dennoch in der Lage ist, friedvolles Miteinander erfolgreich zu ermöglichen.

So stellt sich die **Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Demokratie** in multikulturellen und multireligiösen Gesellschaften. Zu diesem Thema hat Ralf Dahrendorf mit der von mir so genannten Dahrendorf-Formel:

$$\text{Ungewissheit} : \text{Freiheit} = \text{Gewissheit} : \text{Unfreiheit}^{28}$$

Wegweisendes dargelegt.

Hier leuchtet auch wieder der o.g. Zusammenhang einerseits von „Gegengaben“<sup>29</sup> bzw. von Aus- und Verhandeln sowie andererseits der durch, der nur Sieg oder Niederlage beim Selbstsein kennt.

Dahrendorf stellt mit seiner Formel elementar<sup>30</sup> fest, dass, wann immer Gewissheit bzw. die eine Wahrheit existiert, alles Debattieren seinen Sinn verliert. Denn angesichts der einen Wahrheit gibt es nichts zu diskutieren. Treten jedoch mehrere Wahrheitsansprüche auf, ist ohne Debattieren nichts mehr friedlich zu regeln. Für den Freund freier Debatten ist das der Glücksfall. Denn demokratische Freiheit ist ohne prinzipielle Ungewissheit bzw. ausgeschlossene absolute Wahrheitsansprüche nicht denk- und realisierbar.

Diese Ungewissheit ist nach Dahrendorfs umfassender Expertise keine Forderung gegen alle Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, sondern, wie Dewey es auch sieht, deren Ergebnis. Dennoch läuft Dahrendorfs Argumentation nicht außengesteuert. Er sagt nicht: *Weil die Wissenschaft noch nicht zu absoluter Erkenntnis bzw. Gewissheit vorgestoßen ist, müssen wir leider als Demokraten unser Leben fristen.* Dahrendorf argumentiert Richtung Innensteuerung: Wenn wir alle gleich und frei miteinander leben wollen, dann müssen wir einen demokratischen Prozess aus diesem selbst heraus gestalten und erfolgreich leben. Insofern ist der Misserfolg, beim Erreichen von Gewissheit für die, die Demokratie wollen, der o.g. Glücksfall.

Von hier aus weisen die Wege

- zu Lessings Ringparabel, zu Bacons Bild von Spinne – Biene – Ameise und zu Kants kategorischem Imperativ<sup>31</sup>
- zu Seyran Atès<sup>32</sup> und zu Wolfgang Nieke<sup>33</sup>. Letzterer war einmal verpflichtender EW-Inhalt, der dann einige Abiture später<sup>34</sup> zu seltener Ehre kam, dass er anhand eines Textes von Seyran Atès grundlegend kritisiert werden sollte. Dennoch schwirrt Nieke weiter durch Lehrbücher und schulinterne Lehrpläne.

## 2.2. Zweiter Zugriff

Nachdem mit Dewey die zentrale Bedeutung der Innensteuerung demokratischer Prozesse beleuchtet wurde und Verbindungslinien gezogen wurden

- ✓ zu Mead und in dessen Folge
    - zur Systemischen Therapie sowie
  - ✓ zu Interkultureller, Allgemeiner und/oder Demokratie-Pädagogik und
    - zur Bedingung der Möglichkeit von Demokratie nach Dahrendorf,
- schließt sich nun ein Zugriff auf Deweys Position wider den Dualismus an.

<sup>28</sup> Vergl. Dahrendorf, Ralf: Über Ungewissheit, Wissenschaft und Demokratie S. 43- 66 in: Delius/Patzig (Hg.): Argumentationen. Festschrift für Josef König (Göttingen 1964) bzw. [www.ploecheer.de/PU/Dewey](http://www.ploecheer.de/PU/Dewey)

<sup>29</sup> D&E S. 459

<sup>30</sup> auch ganz im Sinne Klafkis

<sup>31</sup> Vergl. <https://www.ploecheer.de/PU/Dewey/>

<sup>32</sup> Vergl. [www.ploecheer.de/PU/Dewey](http://www.ploecheer.de/PU/Dewey)

<sup>33</sup> Vergl. [https://praxistipps.focus.de/interkulturelle-erziehung-nach-nieke-die-wichtigsten-aspekte\\_124763](https://praxistipps.focus.de/interkulturelle-erziehung-nach-nieke-die-wichtigsten-aspekte_124763)

<sup>34</sup> NRW-EW-Abitur 2016, Themenvorschlag 3

### 2.2.1. Wider den „Dualismus“<sup>35</sup>

Im Blick auf den Dualismus wird einerseits deutlich, dass dieser die Innensteuerung der Prozesse immer dann in Gelingensprobleme bringt, wenn – typisch Innensteuerung –  
 230 Elemente zusammengebracht werden müssten, die andererseits aber – typisch Außensteuerung – so widersprüchlich gedacht aufeinandertreffen, dass sie das Aus- und Verhandeln eines Kompromisses eher verhindern, weil nicht der Kompromiss im Fokus steht, sondern Sieg oder Niederlage einer Seite.

In der Folge soll nun an einzelnen Beispielen deutlich werden, welche typischen Dualismen im Bereich von Erziehung und Bildung Deweys Konzept eines „bewußten Lebens“<sup>36</sup> zuwiderlaufen und demokratisch zielführendes Denken und Handeln verunmöglichen.

Zu diesem „bewußten Leben“<sup>37</sup>, dessen wissenschafts- und erkenntnistheoretische Fundierung in Punkt 2.3.1./2. noch weiter ausgeleuchtet wird, sagt Dewey: Dualistische

240 „(.) Trennungen werden überwunden in einem System der Erziehung, in dem das Lernen hervorgeht aus einer zusammenhängenden Tätigkeit oder Beschäftigung, die auf ein soziales Ziel gerichtet ist und den Stoff typisch sozialer Situationen verwertet. Denn unter solchen Umständen wird die Schule selbst zu einer Form des sozialen Lebens, eine Gesellschaft im kleinen, und zwar eine solche in enger  
 245 Wechselwirkung mit der Gemeinschaft jenseits der Schulwände. Jede Erziehung, die die Kraft zu erfolgreicher Anteilnahme am Leben der Gesellschaft entwickelt, ist sittlich. Sie bildet Charaktere, die nicht nur das im Einzelfall den Bedürfnissen der Gesellschaft Entsprechende tun, sondern die bemüht sind um die dauernde  
 250 Neuanpassung, in der das wesentliche Merkmal des Wachstums liegt. Das Interesse daran, aus allen Lebensbeziehungen zu lernen, ist das wesentliche sittliche Interesse.“<sup>38</sup>

Diese Position, die wiederum deutlich die Innensteuerung demokratischer (Erziehungs-) Prozesse in gelebt gelingender Praxis unterstreicht, passt eben nicht zu typischen Dualismen.

#### 2.2.1.1. Typische Dualismen

##### 2.2.1.1.1. Geist vs. Natur

Die Vorstellung, dass der „Geist“ der „Natur“ Ordnung, Sinn und Moral von außen zuführen müsse, um die Natur in ihrer Urwüchsigkeit in die „richtigen“ Bahnen zu lenken, hilft nicht die o.g. „Trennungen“ zu überwinden, und markiert aus erkenntnistheoretischer Sicht ein metaphysische Position<sup>39</sup> und setzt Ideologie über Realität.

##### 2.2.1.1.2. Leitvorgaben der Erwachsenen vs. Unvollkommenes Kind

Entsprechend ist auch der Dualismus, dem „unvollkommenen Kind“ erst einmal wider seine „Natur“ den „Geist“ einpacken zu müssen, der es dann befähigt, an der Gemeinschaft der Erwachsenen teilzunehmen, nicht das, was Dewey mit dem Prozess „dauernde(r) Neuanpassung“<sup>40</sup> im „bewußten Leben“<sup>41</sup> meint.

##### 2.2.1.1.3. Moral vs. Leben

Gleiches gilt für den Dualismus von „Moral vs. Leben“.

##### 2.2.1.1.3.1. Anknüpfungspunkt: Moralentwicklung nach Kohlberg<sup>42</sup>

Wenn in Kohlbergs Moralentwicklung in der postkonventionellen Moralentwicklungsstufe **universelle ethische Prinzipien** eine zentrale Rolle spielen, dann sind diese Prinzipien eben nicht als von außen vorgegebene gedacht. Denn ganz im Sinne von Deweys

<sup>35</sup> Vergl. D&E S. 94, 219, 427 und 431

<sup>36</sup> D&E S. 459

<sup>37</sup> D&E S. 459

<sup>38</sup> D&E S. 460

<sup>39</sup> Vergl. Punkt 2.3.1 und 2.3.2

<sup>40</sup> D&E S. 460

<sup>41</sup> D&E S. 459

<sup>42</sup> Vergl. dazu auch weitere Unterlagen zu Kohlberg unter: [www.ploecher.de/PU/Dewey](http://www.ploecher.de/PU/Dewey)

– „Trennungen werden überwunden“<sup>43</sup> – wird bei Kohlberg deutlich, wie in der Just Community Moralentwicklung und Leben so miteinander verschränkt werden, dass sich universelle ethische Prinzipien im innengesteuerten demokratischen Prozess selbst als  
275 Bedingungen dieser seiner Möglichkeit erweisen.

Entsprechend stehen am Fuße demokratischen Lebens nicht äußere Vorgaben z.B. eines Grundgesetzes oder einer UNO-Charta. Vielmehr steht am Anfang immer der dem gelebten Leben entsprungene Wunsch, miteinander frei bis zu Grenze der Freiheit der Anderen zusammenleben zu wollen. Eine gesellschaftliche Praxis, die diesen Wunsch er-  
280 folgreich umzusetzen sucht, benötigt als Selbstbestätigung ihrer Möglichkeit stets zwei-erlei: zum Einen immer wieder erfolgreiche Problemlösungskompromisse und zum Anderen erfolgreiche Methoden, diese Kompromisse immer wieder zu erlangen.

Das entspricht wiederum dem Ansatz Dahrendorfs<sup>44</sup> und meinem demokratischen Rationalitätsbegriff:

285 „Rationalität ist ein Vorschlag zur Lösung des Problemlösungsproblems, dessen vorläufige Gültigkeit von der weiteren gemeinsamen Akzeptanz praktischer Problemlösungen und der Art und Weise ihrer Lösungen abhängt.“<sup>45</sup>

So gründen Moral und Methode im Prozess des Lebens. So werden **universelle ethische Prinzipien**<sup>46</sup> nach Kohlberg als wirksame erlebbar.

290 Von prinzipieller „Ungewißheit“<sup>47</sup> ausgehend lassen wir uns mit den anderen Ungewissen auf eine „lebendige Auseinandersetzung“<sup>48</sup> ein, die über den aktuell besten Problemlösungsweg erfolgreich entscheidet. In diesem „erfolgreich“ – praktisch gelingend erlebbar – begründet sich ein demokratisch universelles ethisches Prinzip.

Bei Dewey geschieht das im Prozess „bewußten Leben(s)“<sup>49</sup> in „dauernde(r)Neuanpas-  
295 sung“<sup>50</sup>. In ihm bedingen Geltungs- und Wirkungskraft einander. Dieser Kern des demokratischen Prozesses spiegelt sich so auch der Funktionsweise der sozialen Interaktionsgemeinschaft bei Mead<sup>51</sup>.

#### 2.2.1.1.4. Schulstoff vs. Haltung

Insofern muss – nach Dewey – auch „Schulstoff“ in nicht dualistischen Bezug zu „Hal-  
300 tung“ gebracht werden. Der Schulstoff kann nicht ohne Bezug zum realen Problemerleben auf einen vermeintlich objektiven Sockel gehoben werden, um entsprechend abfragbar neutral unterrichtet zu werden. Denn auf diese Weise kommen nur die Interessen derer verdeckt zur Geltung, die die Inhalte bestimmen bzw. auf den Sockel gehoben haben. Dies Auf-den-Sockel-Heben ist aber eine Sache aller. Das muss Unterricht spiegeln  
305 und gelingend erlebbar machen, was wiederum dem entspricht, was bei Dewey „dauernde Neuanpassung“<sup>52</sup> im „bewußten Leben“<sup>53</sup> meint.

#### 2.2.1.1.5. Absolutheitsansprüche aus der Realität vs. Absolutheitsansprüche aus dem Denken

Vergleichbar zu „Schulstoff vs. Haltung“ zeigen sich aktuell in der Pandemiedebatte  
310 Absolutheitsansprüche aus der Realität zum Beispiel dann in krasser Form, wenn sich

<sup>43</sup> D&E S. 460

<sup>44</sup> Vergl. Dahrendorf, Ralf: Über Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie S. 43- 66 in: Delius/Patzig (Hg.): Argumentationen. Festschrift für Josef König (Göttingen 1964) bzw. [www.ploecher.de/PU/Dewey](http://www.ploecher.de/PU/Dewey) und hier Punkt 2.1.2.2.

<sup>45</sup> Löcher, Peter: Der Kritische Rationalismus aus einer durch Imre Lakatos geprägten Sicht S. 107 in: Hansen, Klaus (Hg): Kritischer Rationalismus und politischer Liberalismus (Gummersbach 1982) S. 88 - 108 auch unter: [www.ploecher.de/Material/Krit-Rat/Krit-Rationalismus.pdf](http://www.ploecher.de/Material/Krit-Rat/Krit-Rationalismus.pdf)

<sup>46</sup> Vergl. Kohlbergs Stufe 6

<sup>47</sup> Dahrendorf, Ralf: Über Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie S. 43- 66 in: Delius/Patzig (Hg.): Argumentationen. Festschrift für Josef König (Göttingen 1964) bzw. [www.ploecher.de/PU/Dewey](http://www.ploecher.de/PU/Dewey) und hier Punkt 2.1.2.2.

<sup>48</sup> Ebda.

<sup>49</sup> D&E S. 459

<sup>50</sup> D&E S. 460

<sup>51</sup> Vergl. hierselbst 2.1.2.1.

<sup>52</sup> D&E S. 460

<sup>53</sup> D&E S. 459

z.B. ein STIKO-Mitglied auf die Frage, ob man der Politik entgegenkommen wolle<sup>54</sup>, deutlich abwehrend äußert:

*„Politik und Wissenschaft sind unterschiedliche Domänen, zwischen denen es keine Verhandlungsmasse gibt!“<sup>55</sup>*

315 Hier zeigt sich der Kampf um Macht und Geltung in fataler Weise, wenn das o.g. STIKO-Mitglied für sich reklamiert, mit dem ganzen demokratischen Prozess eigentlich nichts zu tun zu haben, bis auf die Kleinigkeit, genau das zu liefern, was den demokratischen Prozess erübrigt.

**Fazit:** Auch hier müssen Dualismen und „Trennungen (.) überwunden“<sup>56</sup> werden, damit Demokratie überlebensfähig bleibt.

Im Übrigen ist an den o.g. Beispielen schön zu sehen, wie widersprüchlich letztlich dualistisch geprägtes Denken ist. So wird in den ersten drei Beispielen ideologisch Druck auf Natur, Leben und Kind ausgeübt, während in den beiden folgenden Beispielen der Druck von der Realität her aufgebaut wird. Je nach Sichtweise geht es widersprüchlich  
325 stets mal um den Sieg und dann wieder um die Niederlage der gleichen Seite.

### 2.3. Dritter Zugriff

Bislang wurde die These Deweys *„das bewußte Leben ist ein immer erneuerter Anfang“*<sup>57</sup> vor allem mit Blick auf die Innensteuerung demokratischer Prozesse betrachtet und Verbindungslinien zu Mead, zu Kohlberg oder zur Interkulturellen (Demokratie-) Pädagogik gezogen.

Im Anschluss hieran soll nun mit Dewey dargelegt werden, dass die o.g. demokratische Innensteuerungsmethode auch die ist, die moderne Wissenschafts- und Erkenntnistheorie prägt. Entsprechend muss Erziehung und Bildung – nach Dewey *„das bewußte Leben“*<sup>58</sup> spiegelnd – auch die Methoden moderner Wissenschafts- und Erkenntnistheorie  
335 in den Prozess gelingend erlebbarer Demokratie integrieren.

Gelänge das, wäre aktuell manch polarisierende Pandemiedebatte zwischen Wissenschaft und Politik<sup>59</sup> genauso wenig möglich wie Debatten, in denen sogenannte Fakten nicht zur Kompromissfindung sondern als Totschlagargumente genutzt werden. Außerdem würde deutlich, wie demokratisch absurd es ist, sich ständig in allen Medien darüber zu echauffieren, wie man – angeblich falsch kommunizierend – die Dinge den  
340 Menschen nicht habe schmackhaft machen können.

Aus dem *„bewußten Leben“*<sup>60</sup> Deweys müsste dazu laut angemerkt werden:

*Uns beschämt extrem, ständig die Frage behandelt zu sehen, ob man uns die richtigen Signale gesendet bzw. die passenden Zückerchen angeboten hat. Wir wollen endlich in die Debatte miteinbezogen werden, ob zu vorgeschlagenen Problemlösungen stimmigen Argumenten Problemlösungskraft nachgewiesen werden kann.*

Rationale Argumente machen eine demokratisch Debatte aus, die vorherrschende „Signaldiskussion“ derationalisiert den demokratischen Diskurs und verschiebt ihn auf Hundeplatzniveau in Konditionierungszusammenhänge hinein. *„Das bewußte Leben“*<sup>61</sup> ist  
350 mehr als unbewusstes Reagieren<sup>62</sup>.

Gewiss, Letzteres ist auch ein Teil von uns, aber nicht der, den Bildung und Erziehung bei uns stärken sollten. Nach Dewey sollen alle in umfassend positive Bildungs-erleb-

<sup>54</sup> Vergl. SAT.1-Nachrichten, 13.8.21, 19:57 Uhr

<sup>55</sup> Ebda.

<sup>56</sup> D&E S. 460

<sup>57</sup> D&E S. 459

<sup>58</sup> Ebda.

<sup>59</sup> Vergl. SAT.1-Nachrichten, 13.8.21, 19:57 Uhr und hier 2.2.1.1.5

<sup>60</sup> D&E S. 459

<sup>61</sup> D&E S. 459

<sup>62</sup> Das müsste aus der Einführungsphase her ja auch selbstverständlich sein.



nisse verwickelt werden, die wissenschafts- wie erkenntnistheoretisch und parallel demokratietheoretisch *state of the art*<sup>63</sup> sind.

### 355 2.3.1. Dewey: „Logik der experimentellen Naturwissenschaften“<sup>64</sup>

Bereits aus dem bislang Ausgeführten kann zum Thema Wissenschafts- und Erkenntnistheorie klar festgehalten werden,

- dass es hier nicht mehr darum gehen kann, eine Position ernsthaft zu erwägen,
  - die versucht, der Wirklichkeit das Ideologische aufzuzwängen (s.o.: erste 3 Dualismen) oder
  - die umgekehrt versucht, den Spieß umzukehren und die Wirklichkeit zum alleinigen Bestimmungspol zu machen (s.o.: letzte 2 Dualismen),
- dass es wohl aber darum geht, einen Prozess zu klären,
  - in dem nachweislich erfahrbare Wirklichkeit zur Kompromissbildungsbasis für

360  
365 aktuelle Problemlösungsdebatten wird.<sup>65</sup>

Insofern geht es immer einerseits um das **Gewollte** und andererseits um das **Mögliche**, aber eben nicht als unüberwindlicher Gegensatz, sondern als Ansporn, gemeinsam Neues zu kreieren und Fortschritt zu gestalten. Das meint Dewey, wenn er auf „*dauernde Neuanpassung*“<sup>66</sup> im „*bewußten Leben*“<sup>67</sup> verweist.

370 Zur dieser „*Logik der experimentellen Naturwissenschaften*“<sup>68</sup> sagt Dewey im Blick auf den „*immer erneuerten Anfang*“<sup>69</sup>:

375 „*In diesem Sinne ist der (neue) Gedanke (...) etwas Schöpferisches, ein Einbruch in das Neuartige. Er setzt eine gewisse Erfindungsgabe voraus. Der Inhalt (...) muß freilich in mancher Beziehung bekannt und vertraut sein; die Neuartigkeit, das erfinderische Ersinnen haftet an dem neuen Licht, in dem er gesehen, an dem neuen Zweck, für den er verwendet wird.*“<sup>70</sup>

Und noch genauer im Blick auf die Fakten, die bei vorherigen Problemlösungen akzeptiert wurden:

380 „*Als Newton die Theorie der Schwere ersann, lag das Schöpferische seines Denkens nicht auf der Seite des Stoffes. Die einzelnen stofflichen Inhalte seiner Gedanken waren allbekannt – Sonne, Mond, Wandelsterne, Gewicht, Entfernung Maße, Quadrate der Zahlen. (...) Seine ursprüngliche Leistung lag darin, daß diese wohlbekanntesten Tatsachen in einen neuen Zusammenhang eingefügt und dadurch neuen Zwecken dienstbar gemacht wurden. Das gleiche gilt von jeder großen wissenschaftlichen Entdeckung, jeder bedeutenden Erfindung, jeder bewunderten künstlerischen Produktion. (...) Die Verwertung ist neu, nicht der verwertete Stoff.*“<sup>71</sup>

390 Natürlich sind ehemals akzeptierte Fakten eine wichtige Basis, aber sie dürfen das Neue nicht verhindern. Hätten wir den Aussagen derjenigen weiter geglaubt, die erforschten, dass der Mensch nicht fliegen könne, flögen wir heute nicht alle nach Mallorca und müssen dabei nicht einmal selber flattern.

#### 2.3.1.1. Anknüpfungspunkte im NRW-EW-Abitur

##### 2.3.1.1.1. Gerd E. Schäfer: Mitziehen

<sup>63</sup> Ein Problem dabei ist, dass man dazu z.B. das in Fußnote 54 (Sat. 1) zitierte STIKO-Mitglied nicht fragen sollte, da es Wissenschaft in Demokratie nicht verstanden hat und seinen Dewey, Popper und Dahrendorf erst noch lernen muss.

<sup>64</sup> D&E S. 442

<sup>65</sup> Diese drei Positionen sind in der Reihenfolge hier bei Francis Bacon die von „Spinne“, „Ameise“ und „Biene“, vergl. dazu auch weitere Informationen unter [www.ploecher.de/PU/Dewey](http://www.ploecher.de/PU/Dewey)

<sup>66</sup> D&E S. 460

<sup>67</sup> D&E S. 459

<sup>68</sup> Ebda.

<sup>69</sup> D&E S. 459

<sup>70</sup> D&E S. 212

<sup>71</sup> Ebda.

Gerd E. Schäfer<sup>72</sup> beschreibt im Horizont der Begriffe Welt, Sprache und Spiel, mit  
 395 Blick auf die Jüngsten heruntergebrochen zu Situation, Wortfeld und Szene, wie früh-  
 kindliches Nachahmen und Mitziehen auf dem aufbaut und in das mitwirkend einsteigt,  
 was die Welt der Eltern traditionell ausmacht. Dewey nutzt für diesen Traditionsstrang  
 den Begriff „Gewöhnungen“ – englisch: „*habits*“<sup>73</sup>. Diese sind Ausgangs- und Ein-  
 stiegspunkt für den Prozess des „*immer erneuerte(n) Anfang(s)*“<sup>74</sup>.

400 Schäfer stellt einfühlsam dar, wie das kleine Kind, das vom Hunger geweckt und dann  
 gesäugt wurde, jetzt zufrieden auf Mutters Schulter das berühmte „Bäuerchen“ mache  
 und dann frei von allen unbefriedigten physiologischen Bedürfnissen in Mutters Arm  
 ruhe. In dieser Mußphase komme es nun zwischen Mutter und Kind zu einem kommu-  
 nikativen Blickkontakt: Die Mutter lächele, das Kind erwidere das Lächeln. Die Mutter,  
 405 motiviert, die Kommunikation weiterzuführen, bringe ein kuscheliges Stofftier in die  
 Kommunikation ein. Sie zeige das Stofftier, bewege es auffordernd, das Kind fixiere  
 das Stofftier und reagiere mit einem neuen Lächeln, das eindeutig Begeisterung signali-  
 siere. Die Mutter freue sich, die Kommunikation positiv erweitert zu haben, und so gehe  
 es vielfältig weiter, bis wieder Müdigkeit eintrete.

410 In der nächsten Mußphase falle der Mutter auf, dass das Kind das Erscheinen des  
 Stofftieres wie beim ersten Mal mit dem gleichen spezifischen Lächeln erfreut zur  
 Kenntnis nehme.

In der dann folgenden Mußphase entdecke die Mutter überrascht, ohne das Stofftier  
 eingebracht zu haben, beim Kind das mit dem Stofftier verknüpfte spezielle Lächeln.

415 Sie reagiere nicht sofort, während das spezielle Lächeln noch einmal, fast insistierend,  
 gezeigt werde. Dann verstehe die Mutter, greife zum Stofftier und zeige es zur großen  
 Freude des Kindes. Nun sei sich die Mutter sicher, dass das Kind „gesagt“ habe:  
 „Mama, ich möchte mich über unser Stofftier unterhalten!“

Hier zeigt sich nach Schäfer in der Kommunikation zwischen Mutter und Kind mehr als  
 420 „Nachahmen“, sondern „Mitziehen“. Mit Dewey gesprochen wird hier im Traditions-  
 strang der „*Gewöhnungen*“<sup>75</sup> der Moment deutlich, in dem zu diesem Stofftier im Pro-  
 zess des „*immer erneuerte(n) Anfang(s)*“<sup>76</sup> eine Neubetrachtung startet.

### 2.3.1.1.2. Mead<sup>77</sup>

Ganz ähnlich würde hier auch Mead die Bedeutungsfortschreibung in einer sozialen In-  
 425 teraktionsgemeinschaft sehen und vor allem darin zustimmen, dass das Stofftier nicht  
 als solches allein eine „*erneuerte*“<sup>78</sup> Bedeutung gewinnt, sondern dass diese nach Schä-  
 fer auch begründet liegt im gesamten gemeinsamen Situationserleben bzw. nach Dewey  
 in den vorliegenden „*Gewöhnungen*“<sup>79</sup>.

### 2.3.1.1.3. Reformpädagogik

430 In diesem Sinne erweist sich auch das Reformpädagogische bei John Dewey. Denn  
 wenn man das „Denken vom Kinde aus“ so begründet hinterlegt, wird so ein tiefliegen-  
 der demokratischer Kern deutlich, der anderen reformpädagogischen Ansätzen fehlt  
 oder nicht so klar zu eigen ist

### 2.3.1.2. Wissenschaftspropädeutik: Logik der Forschung<sup>80</sup>

435 Mit Blick auf Deweys zusammenfassende Bemerkung oben

*Die Verwertung ist neu, nicht der verwertete Stoff.*<sup>81</sup>

<sup>72</sup> Gerd E. Schäfer: *Aufgaben frühkindlicher Bildung in: Ders. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bil-  
 dungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, 2. erweiterte Auflage, (Berlin, Düsseldorf, Mannheim  
 2007) S. 104 – 116 und unter [www.ploecher.de/PU/Dewey](http://www.ploecher.de/PU/Dewey)*

<sup>73</sup> D&E S. 440

<sup>74</sup> D&E S. 459

<sup>75</sup> D&E S. 440

<sup>76</sup> D&E S. 459

<sup>77</sup> Weitere Erläuterungen, Texte und Präsentationen zu Mead finden Sie unter: [www.ploecher.de/PU/Dewey](http://www.ploecher.de/PU/Dewey)

<sup>78</sup> D&E S. 459

<sup>79</sup> D&E S. 440

<sup>80</sup> Popper, Karl: *Die Logik der Forschung* (Tübingen 5/1973)

<sup>81</sup> D&E S. 440

wird nun noch ein ergänzender Blick in die Wissenschaftstheorie Karl Poppers<sup>82</sup>, der auch Ralf Dahrendorf weitgehend folgt, geworfen, um den für die Kompromissbildung so wichtigen Faktenbegriff im Begriffszusammenhang von „*das Gewollte und das Mögliche*“ (s.o.) bzw. von „*Verwertung und Stoff*“ (s.o.) weiter zu klären.

Popper betrachtet einerseits die Wirkkräfte, die von der Wirklichkeit („*Stoff*“) ausgehen, unter dem logischen Aspekt der Induktion, während er die Wirkkräfte, die vom Problemlösungswunsch („*Verwertung*“) ausgehen, unter dem logischen Aspekt der Deduktion betrachtet.

#### 2.3.1.2.1. Wissenschaftspropädeutik: Induktionsproblem

Dass die Wirkkräfte, die von der Wirklichkeit ausgehen, diese nicht zum alleinigen Bestimmungspol machen und eine Chance für den demokratisch „*immer erneuerten Anfang*“<sup>83</sup> besteht, macht Poppers Aussage aus der Logik der Forschung klar:

*"Unsere Auffassung ( ... ), daß es eine logisch rational nachkonstruierbare Methode, etwas Neues zu entdecken nicht gibt, pflegt man oft dadurch auszudrücken, daß man sagt, jede Entdeckung enthalte ein 'irrationales Element', sei eine 'schöpferische Intuition' (im Sinne Bergsons); ähnlich spricht Einstein über '... das Aufsuchen jener allgemeinsten ... Gesetze, aus denen durch reine Deduktion das Weltbild zu gewinnen ist. Zu diesen Gesetzen führt kein logischer Weg sondern nur die auf die Einfühlung in die Erfahrung sich stützende Intuition'."*<sup>84</sup>

#### 2.3.1.2.2. Wissenschaftspropädeutik: Deduktionsleistung

Dass induktiv aus noch so vielen Einzelsätzen logisch keine Allsätze folgen können, sondern dass nur deduktiv Problemlösungsvorschläge mit ihren Hypothesen über das in der Wirklichkeit Mögliche zu Kompromissen führen können, führt Popper im Folgenden klar aus:

*"Die Basissätze, bei denen wir jeweils stehen bleiben, bei denen wir uns befriedigt erklären, die wir als hinreichend geprüft anerkennen - sie haben wohl insofern den Charakter von Dogmen, als sie ihrerseits nicht weiter begründet werden. Aber diese Art von Dogmatismus ist harmlos, denn sie können ja, falls doch noch ein Bedürfnis danach auftreten sollte, weiter nachgeprüft werden. Wohl ist dabei die Kette der Deduktion unendlich, aber dieser 'unendliche Degreß' ist unbedenklich, weil durch ihn nach unserer Theorie keine Sätze bewiesen werden sollen und können."*<sup>85</sup>

Zum Thema „*hinreichend geprüft*“ sei noch angemerkt, dass damit Prüfungen mit peer-review- oder Kreuzgutachtenqualität gemeint sind.

Nach Dewey steckt im „*falls doch noch ein Bedürfnis danach auftreten sollte*“ die Chance für den „*immer erneuerte(n) Anfang*“<sup>86</sup>, der oben in einer Art Urnucleus im Beispiel von Gerd E. Schäfer<sup>87</sup> sichtbar wird.

Insgesamt führt das Popper zu der Aussage: Das

*„ermöglicht es, die Naturwissenschaft (nicht nur die theoretische, sondern auch die experimentelle) als eine echte menschliche Schöpfung anzusehen und ihre Geschichte, ähnlich wie die Geschichte der Kunst und Literatur, als einen Teil der Ideengeschichte zu behandeln.“*<sup>88</sup>

In der hier genannten Möglichkeit sieht auch John Dewey die Bedeutung die „der Logik der experimentellen Naturwissenschaften“<sup>89</sup> in seiner ganzheitlichen Theorie zukommt. Das wird im nun folgenden abschließenden Zugriff zusammenfassend deutlich:

<sup>82</sup> Vergl. hierzu auch Löcher, Peter: *Wissenschaftspropädeutik und Demokratiepädagogik* S. 37-45 in: *Zeitschrift PädagogikUNTERRICHT*, 41. Jg, Heft 4, November 2021

<sup>83</sup> D&E S. 459

<sup>84</sup> Popper, Karl: *Die Logik der Forschung* (Tübingen 5/1973) S. 7

<sup>85</sup> Popper, Karl: *Die Logik der Forschung* (Tübingen 5/1973) S. 71

<sup>86</sup> D&E S. 459

<sup>87</sup> Vergl. hierselbst 2.3.1.1.

<sup>88</sup> Popper, K.: *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, 2 Bd. (Bern/München 3/1973b) Bd. 1, S 16

<sup>89</sup> D&E S. 443

## 2.4. Abschließender Zugriff

Der ganzheitliche Anspruch für alle Bereiche „bewußten Leben(s)“<sup>90</sup> wird deutlich, wenn Dewey sagt:

485 „In Wirklichkeit ist die Aufgabe der sittlichen Erziehung in der Schule identisch mit der Erkenntnisbildung.“<sup>91</sup>

Und:

490 „Die Erkenntnistheorie, die hier vertreten worden ist, kann man als ‚pragmatisch‘ bezeichnen. Ihr wesentlicher Zug liegt darin, daß sie den Zusammenhang zwischen dem Lernen und einer die Umgebung zweckvoll umgestaltenden Tätigkeit aufrecht erhält. Sie behauptet, daß Erkenntnis (...) aus all unseren geistigen Hilfsquellen besteht, aus all den Gewöhnungen, die unser Handeln verständlich machen. (S. 440f)“<sup>92</sup>

Daraus folgert er für Bildung und Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft:

495 In entsprechender Weise muß eine demokratische Gesellschaft, da sie grundsätzlich für freien Austausch, für soziale Stetigkeit eintritt, eine andere Erkenntnistheorie entwickeln: Erkennen ist die Methode, durch die eine Erfahrung verwertbar gemacht wird, um einer anderen (Erfahrung) Richtung und Bedeutung zu verleihen. Die jüngsten Fortschritte der Physiologie, der Biologie und der Logik der experimentellen Naturwissenschaften liefern die Mittel, die für den Ausbau und die Formulierung einer solchen Theorie erforderlich sind. Ihr pädagogisches Gegenbild liegt darin, daß in der Schule der Wissenserwerb mit Betätigungen oder Beschäftigungen verbunden wird, die von einem Gemeinschaftsleben getragen werden.<sup>93</sup>

### 505 2.4.1. Anknüpfungspunkt: Kohlberg und Klafki

Womit wir wieder bei Kohlberg wären, bei einem Schulkonzept<sup>94</sup>, das Demokratie nicht als Fachwissen unterrichtet, sondern in einem gelingenden demokratischen Schulleben als demokratisches Lebensprinzip überzeugend erfahrbar machen will.

510 So könnten auch nach Klafki fundamentale Erkenntnisse zu noch wirksameren fundamentalen Erlebnissen werden.

<sup>90</sup> D&E S. 459

<sup>91</sup> D&E S. 454

<sup>92</sup> D&E S. 440f

<sup>93</sup> D&E S. 442

<sup>94</sup> Vergl. [www.ploecher.de/PU/Dewey und hierselbst 2.2.1.1.3.1](http://www.ploecher.de/PU/Dewey%20und%20hierselbst%202.2.1.1.3.1).