



Leseprobe aus Laner und Peterlini, Erfahrung bildet? Eine Kontroverse,
ISBN 978-3-7799-7451-2 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7451-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7451-2)

Inhalt

Erfahrung und Bildung: Über erziehungswissenschaftliche Kontroversen und den Versuch eines Dialogs <i>Iris Laner und Hans Karl Peterlini</i>	7
I. Diskursorientierte Zugänge zum Konzept Erfahrung	19
Die Basis der Erfahrung: Lernen als Problemlösen <i>Jürgen Oelkers</i>	20
Wie entstehen Erfahrungen in Ritualen? Performativität, Mimesis, Wiederholung <i>Christoph Wulf</i>	26
Die Dialektik der Erfahrung Hegel, Dewey und die bildungsphilosophischen Implikationen des Erfahrungsbegriffs <i>Andreas Gelhard</i>	38
Diskursivität, Erfahrung, Vermittlung Rückfragen aus machtkritischer Perspektive <i>Lukas Schildknecht</i>	52
Was heißt ‚Erfahrung bildet‘? Ein analytischer Vorschlag <i>Lukas Bugiel</i>	64
II. Erfahrungen in Bildungsräumen	81
Text-Orte als Erfahrungsräume Potenziale der kulturökologischen Literaturdidaktik für transformative Bildungsprozesse <i>Carmen Sippl</i>	82
Erfahrungs- und bildungsorientierter Sportunterricht Ein Diskurs zwischen Theoriedefizit und Praxisrelevanz <i>Martin Giese</i>	97

Im Zwischen der Bilder: Reflexion von (kunst-)pädagogischen Erfahrungen in und durch fotografische Bilder <i>Katja Böhme</i>	112
Stigma bildet? Einflüsse von Stigmatisierungserfahrungen auf Bildungswege im Kinder- und Jugendhilfekontext <i>Stephan Sting</i>	135
III. Methodische Reflexionen über Erfahrung	151
Das Phänomen der Erfahrung im Kontext der neuen Ästhetik und Atmosphären <i>Veronika Ehm</i>	152
Entgrenzungen Leiberfahrungen als Impulse für die ethnographische Bildungsforschung <i>Jasamin Kashanipour</i>	170
Erfahrungsartikulationen in universitären Lehrveranstaltungen Partikulare und vorwissenschaftliche pädagogische Bezugnahmen im seminaröffentlichen Austausch <i>Imke Kollmer</i>	184
Die Autorinnen und Autoren	201

Erfahrung und Bildung: Über erziehungswissenschaftliche Kontroversen und den Versuch eines Dialogs

Iris Laner und Hans Karl Peterlini

Erfahrungen sind eng, fast untrennbar, mit der Vorstellung verbunden, dass sie den menschlichen Zugang zur Welt ebenso prägen wie verändern können. Wir *machen* Erfahrungen, die uns etwas über uns selbst, über andere, über Bekanntes und über Unbekanntes neu, korrigierend oder bestätigend mitteilen, unabhängig davon, ob dies auf einer bewussten Ebene erfolgt und in der Folge reflektiert werden kann oder unbewusst bleibt und verdrängt wird. Zugleich entziehen sich Erfahrungen, auch die gerade selbst und vermeintlich bewusst gemachten, einem verlässlichen Zugriff, da sich Erfahrung nicht als neutral beschreibbares Geschehen oder als isoliert sich ereignender Vorfall vollzieht, sondern durch die Wahrnehmung der Betroffenen, Beteiligten und/oder Beobachtenden hindurchgeht. Ein und dasselbe Geschehen kann durch die situative und kontextuelle Rahmung, durch Vermengung mit emotionalem Befinden und durch die Einordnung in bestehende oder sich erst formierende Wissens- und Verständniskategorien als jeweils ganz andere Erfahrung wahrgenommen und beschrieben werden.

Entsprechend umstritten ist von der Antike bis in die Gegenwart der wissenschaftliche Erkenntniswert von Erfahrungen. Als Verfahren des Erkennens scheint das Erfahren auf einen kritischen Moment zu verweisen, der die Grenze zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen markiert. Erfahrungen vermögen es einerseits, abstrakte Theorien auf den Boden der Tatsachen zu holen und damit zu fundieren. Erfahrungen bergen aber gleichzeitig die Gefahr, partikular und konkret zu bleiben, womit sie einer allgemeinen Erkenntnis im Wege stehen: Inwieweit können wir ihnen trauen, inwieweit stellen sie Täuschungen dar, inwieweit haben wir, wie das Alltagsverständnis von Erfahrung suggeriert, einen verlässlichen Zugriff darauf, weil wir *es ja selbst erfahren haben*, inwieweit ist ein nachgängiger Rückgriff erkenntnisgenerierend? Die Spannweite der Antwortversuche reicht von einer Würdigung der Erfahrung als Ausgangspunkt für Erkenntnis (Aristoteles 1987) bis hin zur Exklusivstellung als letztlich einzige Evidenz (Husserl 2007, S. 284), von der Anzweiflung als Täuschung (Platon 2017) bis zur wertschätzenden Einordnung (und damit auch Unterordnung) in a priori bestehende Kategorien des Denkens, ohne die Erfahrung chaotisch bleiben und keine Erkenntnis bringen würde (Kant 1995, B4, S. 46–48).

Für die Fragen von Lernen, Erziehung und Bildung schwankt die Einschätzung von Erfahrung zwischen Königs- und Irrweg, zwischen Ressource und Provokation. So einleuchtend es ist, dass Erfahrungen *bilden*, so schwer ist dieser Prozess wissenschaftlich fassbar und im pädagogischen Handeln operationalisierbar. Wie sehr auch jedes zwischenmenschliche und umso mehr pädagogische Geschehen von Erfahrungen durchwirkt ist, so wenig lassen sich diese steuern, systematisieren, kategorisieren, in eine *Ordnung* bringen.

Die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Debatten sind ein Abbild dieses Dilemmas – Erfahrung wird je nach Standpunkt affirmativ, kontrovers, ausweichend oder gar nicht thematisiert. Die Bandbreite der deutschen Erziehungswissenschaft, noch einmal aufgefächert durch ihre maßgeblichen Bezugswissenschaften wie Psychologie, Philosophie, Soziologie, Anthropologie, Biologie und manch andere mehr, sichert aber auf jeden Fall vielerlei Varianten von Adressierungen und Zugriffen auf das Konzept.

Zentral ist der Erfahrungsbegriff für die phänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaft. Mit Rückgriffen auf Edmund Husserl, noch mehr auf die Leibphänomenologie von Maurice Merleau-Ponty und dessen Konzept einer präobjektiven Welterfahrung (vgl. Merleau-Ponty 1945, S. 282, 372) wird Erfahrung als pathisches Bruchmoment verstanden, das Routinen, Gewohnheiten, vertraute Wissensbestände erschüttert, dadurch frühere Erfahrungen durchkreuzt und ein Umlernen (vgl. Meyer-Drawe 1982) gleichermaßen erfordert wie ermöglicht. Wesentliche Grundlagen dafür hat Günther Buck (1967; 2019) mit seiner hermeneutisch-phänomenologischen Erörterung von „Lernen und Erfahrung“ gelegt, ausgehend vom epagogischen Verständnis (vgl. Buck 1967, S. 56), wonach am (erfahrenen) Beispiel das (abstrahierte) Allgemeine reflektiert werden kann. Als Widerfahrnis (vgl. Waldenfels 2002) ist Erfahrung vom Prinzip der Negation (Benner 2005) bestimmt, das durch die Durchkreuzung des Vertrauten erst ein Neu- oder Umlernen ermöglicht. Ist für die klassisch transzendental ausgerichtete Phänomenologie als Erfahrungswissenschaft der zentrale Fokus die Untersuchung des „universalen Korrelationsapriori von Erfahrungsgegenstand und Gegebenheitsweisen“ (Husserl 1976, S. 169, Anm. 1), interessiert sich die phänomenologische Erziehungswissenschaft dagegen für eine Analyse, Systematisierung und Auswertung von Erfahrung, die gleichzeitig als pädagogische Praxis verstanden wird (vgl. Brinkmann/Buck/Rödel 2017, S. 1). Einen Aspekt, der Erfahrung für Erkenntnis fruchtbar machen kann, hebt die Sozialphänomenologie hervor: Da Erfahrung im Unterschied zu Verhalten nicht beobachtet werden kann, würden Menschen dadurch in einem wesentlichen Existenzbereich blind füreinander bleiben, wenn sie sich nicht über diese Erfahrungen intersubjektiv austauschen würden (vgl. Laing 2015).

So unterschiedlich die Ansätze der qualitativ orientierten empirischen Bildungsforschung grundlagentheoretisch und methodisch sind, so verbindet sie doch das Vertrauen in operative Zugänge zur Erfahrung. Einerseits sichert für

die Feldforschung die „direkte Erfahrung“ (Oswald 2013, S. 198), die Forschende im Rahmen einer „firsthand inquiry“ (ebd.) im Feld machen, einen genuinen und fundierten Zugang zum untersuchten Phänomen. Andererseits wird mit Blick auf die Erfahrungen der Beforschten ihr Wert darin gesehen, dass sie das „Sein, Denken und Handeln“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 437) von einzelnen Personen oder Personengruppen verständlich machen, sofern sie den Forscher*innen etwa in Interviews dargelegt werden. Grundsätzlich erlaubt der Bezug zur Erfahrung die interessierte Befassung mit der Lebenswelt (Thiersch 1986) und im Rahmen einer narrativen Orientierung (Baacke/Schulze 1993) das Verstehen von Bedürfnissen und Haltungen, das Teilen von Welt- und Lebensverständnis (Demetrio 1998).

In der quantitativ orientierten Erziehungswissenschaft dagegen wird Erfahrungen eher relativierend und abgrenzend begegnet, da diese nur schwerlich objektivierbar, messbar oder quantifizierbar sind. Im Gegenteil widersetzen sich qualitativ ausgerichtete und noch expliziter phänomenologisch orientierte bildungswissenschaftliche Ansätze der Messbarkeit von Lernen und Erfahrung (vgl. Peterlini/Agostini/Krenn/Rathgeb 2021).

Nicht ganz so bunt und uneindeutig wie der Erfahrungsbegriff schillert das Konzept der Bildung im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Aber auch hier zeigen sich Zugriffs-, Umgangs- und Verstehensvarianten, die von einem schwer fassbaren transformatorischen Geschehen (Koller 2018) über Bildung verstanden als „Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes“ (Klafki 1967, S. 27) bis hin zur „Selbstkonstruktion in Wechselwirkung mit der Welt, in der Einheit von Prozess und Produkt“ (Tenorth 2020, S. 67) reichen.

Wenn also, wie im Titel dieses Bandes, die Frage gestellt wird, ob und inwiefern Erfahrung bildet, eröffnet sich eine Vielzahl an ebenso widersprüchlichen wie sich gegenseitig anregenden Antwortmöglichkeiten. Prozessorientiert kann das Ereignis einer Interaktion von Ich und Umwelt (vgl. Dewey 1986) gemeint sein, welches in einem andauernden Geschehen auf die Erfahrenden wirkt und zu nicht punktuell feststellbaren Transformationen im Verhalten, Haltungen oder Einstellungen Anlass bietet. Ergebnisorientiert kann auf das Wissen, das aus Wahrnehmungen, sinnlichen Konfrontationen, Erlebnissen hervorgeht, verwiesen werden. Innerhalb des weiten Spektrums eines prozessorientierten und eines ergebnisorientierten Erfahrungsbegriffs, die beide für erziehungswissenschaftliche Diskussionen bedeutsam sind, kann Erfahrung wiederum als kumulativ oder als ereignishaft begriffen werden. Erfahrungen können sich gegenseitig erweitern, aufeinander aufbauen und schließlich zu jener Qualität führen, die wir meinen, wenn wir gemeinhin von „erfahrenen“ Personen sprechen. *Erfahrene* Personen haben in einem längeren Prozess wieder und wieder etwas dazugelernt. Erfahrungen können aber ebenso den Erfahrungsschatz durchkreuzen, die Erfahrungsgeschichte in Frage stellen und sich nicht in die Reihe der bereits

gemachten Erfahrungen einfügen. In diesem Fall, wenn Erfahrungen ereignishaft einbrechen und das Bekannte in Frage stellen, wird es schwierig, von Dazulernen zu sprechen. Erfahrungen werden dann eher zu jenem Umlernen führen, zu Brüchen und Verschiebungen, die in aktuellen Diskursen teilweise auch als transformative Bildungsprozesse verstanden werden.

Trotz der schillernden Bandbreite des Begriffes und seiner theoretischen wie auch methodischen Handhabung gibt es doch diskursive Konstellationen, die eine gewisse Hierarchie im erziehungswissenschaftlichen Sprechen über Erfahrung andeuten. Wenn Lernen auf Erfahrung zurückgeführt oder überhaupt *als* Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe 2003) beschrieben wird, der bildende Charakter der Erfahrung (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012) hervorgehoben wird oder die transformatorische Kraft negierender Erfahrungen in den Fokus der Untersuchung rückt, ist damit ein relativ gut abgrenzbares Feld von Debatten angesprochen, die sich ideengeschichtlich auf einige zentrale Positionen der Denkgeschichte wie etwa Aristoteles, Edmund Husserl (Laner 2017), John Dewey oder G. W. F. Hegel (Gelhard 2018) zurückführen lassen. Die Herausgeber*innen finden sich selbst in diesem Nachdenken über Erfahrung im erziehungswissenschaftlichen Kontext wieder.

Ungeachtet ihres durchaus kritischen Impetus zeigen sich die dominanten diskursiven Konstellationen von einer phänomenologischen und pragmatischen Zugangsweise geprägt, die sich in der abendländischen Geistesgeschichte bis zu einem gewissen Grad in den Debatten zwischen empiristischen und idealistischen Positionen als Zwischenwege durchgesetzt haben. Sie versuchen, weder einem objektivistischen Erfahrungsdenken noch einer Relativierung der Erfahrung zuzusprechen und dagegen die Kraft der Erfahrung in einem intersubjektiven Geltungsraum zu begreifen. Erfahrung wird weder als aktiver Vollzug noch als gänzlich passives Geschehen betrachtet, sondern als aktiv-passives Antworten auf Ereignisse, die leibliche, sinnliche, emotionale und kognitive Betroffenheit auslösen.

Erfahrung kann allerdings, so viel wurde bereits angedeutet, auch weniger emphatisch gefasst werden. Ein kritisch-relativierendes Verhandeln über das Konzept der Erfahrung findet im rezenten erziehungswissenschaftlichen Diskurs kaum statt, weswegen die Fronten weitgehend geklärt scheinen und ein Austausch darüber, wie es denn nun um das Verhältnis von Erfahrung und Bildung steht, selten passiert. Ein solcher Austausch, ein solches Verhandeln über den Begriff aber könnte die etablierten Diskussionen durchaus herausfordern, wie wir an einer kleinen Anekdote zeigen möchten.

Diesen Band vorbereitend fand im November 2021 ein Workshop statt, zu dem alle Beitragenden eingeladen wurden. Nicht alle, aber doch einige der Beitragenden wie auch die erweiterte Herausgeber*innenrunde konnten der Einladung folgen. Im Rahmen des Workshops ergaben sich schließlich sehr spannende und durchaus spannungsvolle Debatten. In einer Diskussionsrunde kam es so dazu,

dass heftig über den Begriff der Irritation diskutiert wurde. Vor phänomenologischem Theoriehintergrund kann Erfahrungen ein irritierendes Moment zugesprochen werden, welches bildungstheoretisch durchaus positiv bewertet wird. Irritation bedeutet nämlich, dass etwas ins Wanken gerät, dass eine Affektion stattfindet, die nachhaltig stört und damit eine Neuorientierung möglich macht. Die Herausgeber*innen, die mit der phänomenologischen Denktradition und Terminologie vertraut sind, sprachen in einer affirmativen Weise von Irritationen. Irritationen sind für uns wünschenswert, eben weil sie etwas in Bewegung bringen. Einige der Beitragenden aber, die nicht vor einem phänomenologischen Hintergrund der Frage nach dem Bildungsgehalt der Erfahrung nachspüren, empfanden es als sehr befremdlich, Irritationen zu bejahen und sogar zu suchen. Für sie ist Irritation etwas nicht Wünschenswertes, etwas zu Vermeidendes. Irritation ist aus ihrer Perspektive betrachtet, flapsig gesprochen, schlecht. Bis wir im Gespräch miteinander überhaupt bemerkten, dass wir uns gegenseitig nur schwer verstehen konnten, weil wir von völlig unterschiedlichen Werten und mit unterschiedlichen Wertungen Konzepte in die Runde trugen, verstrichen nicht wenige Worte und Sätze. Dass wir aber schließlich bemerkten, dass wir unsere Perspektiven nicht nur erkannten, sondern die Kontroverse auch tatsächlich performierten, ja, gar nicht anders konnten, gab uns ein Stück weit das Gefühl, dass wir mit unserem Vorhaben einen wichtigen blinden Fleck anvisieren.

Denn es ist keineswegs gesagt, dass nur einige wenige sich an der Diskussion über ausgewählte Konzepte beteiligen sollten. Und es ist keineswegs gesagt, wenn auch weitgehend praktiziert, dass wir uns immer nur aus derselben diskursiven Konstellation und mit denselben Denkfremd*innen an der Seite ausgewählten Konzepten nähern sollten. Es könnten sich dagegen die unterschiedlichen Diskurse in die Verantwortung genommen fühlen, die Frage zu beantworten, ob und inwiefern Erfahrung bildet. Darin liegt das zentrale *Movens* für die Konzeption dieses ersten Bandes einer neu positionierten Reihe, die sich dem Konzept und der Methode der Erfahrung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs widmet. Die Antworten, die in diversen Debatten gefunden werden könnten, würden sich gegenüberstehen, sich vielleicht sogar widersprechen. Sie würden ein Feld der Kontroverse eröffnen, welches nach einer aktiven Aushandlung verlangt: Was genau ist überhaupt mit Erfahrung gemeint? Von welchen Diskursen ist die Rede von Erfahrung geprägt? Zu welchem Zweck kann die Frage nach dem Bildungsgehalt der Erfahrung überhaupt gestellt werden? Inwiefern und für wen ist Bildung überhaupt erstrebenswert?

Die in diesem Band versammelten Stimmen, die wir bewusst aus unterschiedlichen Feldern eingeladen haben, nehmen eine Reihe von Perspektiven ein, die sich teilweise kreuzen, voneinander abwenden, aufeinander zugehen. Manche äußern sich emphatisch, manche skeptisch, andere sprechen vergleichsweise neutral. Wir haben versucht, den kontroversiellen Debatten, die auch wir als Herausgeber*innen in einer zum großen Teil sehr intensiven redaktionellen

Arbeit mit den Beitragenden geführt haben, Raum zu geben, um uns auch selbst in unseren Überzeugungen ein Stück weit unterschiedlichen Positionen auszusetzen.

Die nachstehende Zusammenstellung von Einblicken in die einzelnen Beiträge dieses Bandes versucht, in Abweichung von der ‚Ordnung‘ des Inhaltsverzeichnisses, diese unterschiedlichen Positionierungen in einen Disput miteinander zu bringen. Dennoch stehen die Beiträge auch für sich, als Einlassungen auf das komplexe Wechselverhältnis von Erfahrung und Bildung.

Erfahrung kann, wie *Jürgen Oelkers* in seinem Beitrag betont, als Problemlösen beschrieben werden. Er beruft sich dabei einerseits auf den Wiener Philosophen Karl Popper und andererseits auf den im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stark rezipierten, aber von Popper seiner Zeit weitgehend ignorierten John Dewey. Nicht der Begriff der Bildung, sondern jener des Lernens steht für Oelkers im Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn er auf die Dringlichkeit einer Rückbindung der Theorie des Problemlösens an die Debatten verweist, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts im pragmatistischen Diskursraum Bahn brachen. Der Beitrag von Oelkers sucht nach einer Schnittstelle von Praxis und Theorie, von Erfahrung und Reflexion und verortet diese, in pragmatistischer Manier, im Problemlösen. Das Problemlösen nämlich zehrt von Erfahrung und es braucht gleichermaßen Erfahrung als Anlass. Erfahrungsräume markieren das Feld, in welchem Problemlösungsprozesse stattfinden. Insofern zeigen sich Erfahrungen auch keineswegs als theoriefern und Theorie gleichermaßen nicht als praxisfremd. In Oelkers Beitrag wird die soziale wie auch ökologische Dimension der Erfahrung thematisiert, insofern die Wechselwirkung von Organismus und Umwelt in den Blick rückt. Lernen wiederum wird als Erweiterung oder Korrektur der Erfahrung verstanden, da Organismen sich in einem steten Prozess der Anpassung befinden. Erfahrung erlangt so verstanden „als beständige Rekonstruktion“ bildungs- und lerntheoretische Relevanz.

Die Gemeinschaft und ihre Gebundenheit an überindividuelle Erfahrungsbereiche macht *Christoph Wulf* in seinem anthropologisch ausgerichteten Beitrag zum Thema. Er spürt den Erfahrungen in gemeinschaftlich vollzogenen und performativen Handlungen wie Ritualen und Konventionen nach. Für derartige Erfahrungen spielen Wiederholungsprozesse eine tragende Rolle; Erfahrungen verstehen sich daher aber nicht als bloß ereignishaft, sondern gestalten sich in einem fest verankerten Zusammenspiel von Differenz und Wiederholung aus. Im ident-differenten Zusammenspiel sozialer Praxen lernen wir den Umgang miteinander, aber auch mit uns selbst und dem Erfahrenen. Insofern sind Erfahrungen notwendig auch überindividuell zu denken und erziehungswissenschaftlich zu theoretisieren. Keine Erfahrung gehört ausschließlich mir, selbst wenn ich eine Erfahrung im solipsistischen Alleingang machen; durch meine Habitualisierung

als Mitglied einer mehr-als-menschlichen Gemeinschaft teile ich Dispositionen, Haltungen und Aufmerksamkeit als Basis von Erfahrungen mit anderen.

Vor einem bildungsphilosophischen Hintergrund widmet sich *Andreas Gelhard* dem Zusammenspiel von Erfahrung und Bildung bei Hegel, wobei er das in manchen Augen anachronistisch erscheinende Konzept der Dialektik neu belebt. Gelhard setzt mit der Adaption des Hegel'schen Bildungsdenkens, so wie es in der Phänomenologie des Geistes präsentiert wird, durch Günter Buck ein. Buck interessiert sich dabei vor allem für die Beziehungen zwischen Erfahrung und Bildung bzw. die bildsamen Implikationen der Erfahrung, die bei Hegel thematisch werden. Gelhard unterstreicht, dass Erfahrung laut Hegel niemals eine rein privative Begegnung mit der Welt darstellt. Erfahrung vollzieht sich vielmehr auf Basis der gelebten sozialen Ordnung, welche die Maßstäbe für Handlungen und Urteile liefert. Soziale Ordnungen konstituieren eine Grundlage für alltägliche Praktiken und verleihen unserem Tun und Sein jene Selbstverständlichkeit, mit der wir normalerweise der Welt begegnen.

Lukas Schildknecht rückt in seinem Beitrag machkritische Positionen ins Zentrum einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung der Erfahrung. Erfahrungen werden, soweit die grundlegende These, unter normativen Bedingungen gemacht, in von Diskriminierung und Ungleichheit geprägten sozialen Konstellationen. Mit Michel Foucault, Judith Butler und G. W. F. Hegel werden u. a. drei Denker*innen diskutiert, die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion von Erfahrung in unterschiedlicher Weise rezipiert und von Schildknecht aufeinander bezogen werden. An Foucault arbeitet Schildknecht die Gestaltung der mit dem Körper verschränkten, durchaus materiell gedachten Seele des Menschen durch Erfahrungen heraus. Judith Butler denkt diesen Zusammenhang durch die Bedeutung des Begehrens nach Anerkennung auf die dichotom konstruierte Geschlechtlichkeit weiter. Ideengeschichtlich rückwärts arbeitet sich Schildknecht analytisch über Hegel nach vorne, indem er über die Verstrickung des Subjekts in gesellschaftlich vermittelten Verhältnissen die Gendertheorie Butlers plausibel macht. Angesichts dieses, auch als epistemische Gewalt gedeuteten, Zusammenwirkens von Wissen und Macht bleibt dem pädagogischen Handeln das – ergebnisoffene – Eröffnen von Räumen der Erfahrung, in denen sich das Subjekt erproben kann.

Mit Blick auf die analytische (Bildungs-)Philosophie stellt sich *Lukas Bugiel* in seinem Beitrag die Frage, was wir denn gemeinhin eigentlich meinen, wenn wir davon sprechen, dass Erfahrung bildet. Der Autor sucht bewusst den durchaus bisweilen konfrontativen Dialog von Fachsprache und Alltagssprache, um den beiden Leitbegriffen des Bandes in einer suchenden Bewegung nachzuspüren. Alternativ zu einer reinen Auseinandersetzung mit bereits im Fachdiskurs kursierenden Setzungen der Bedeutung von Erfahrung und Bildung nimmt er eine Sprachanalyse vor. Diese lässt Erfahrung als eine strukturierte Erinnerung von Erlebnissen, welche ihrerseits artikuliert wird, verständlich werden. Bildung

wird ergebnisorientiert als ein erworbenes Wissen oder Können verstanden, das verlässlich und in irgendeiner Form als nützlich bzw. wertvoll klassifiziert ist. Der Zusammenhang von Erfahrung und Bildung kann aus bildungsanalytischer Perspektive folgendermaßen gefasst werden: „Quelle von Bildung sind [...] Erfahrungen, mittels derer wir nicht nur eine Menge bewusster Vollzüge hinsichtlich einer qualitativ ausgezeichneten Eigenschaft vorläufig abschließend strukturiert erinnern und dahingehend eine Überzeugung bilden, sondern eine Menge bewusster Vollzüge so strukturiert erinnern, dass diesbezügliche Überzeugungen hinsichtlich des Führwahrhaltens von (praktischen) Sachverhalten reliabel sind.“

Carmen Sippl versteht literarische Texte als Möglichkeitsräume für Erfahrungen im Sinne von Hans Blumenbergs Metapher von der Lesbarkeit der Welt als Zusammenwirken von Bucherfahrung und Welterfahrung. Nach John Deweys Verständnis von Erfahrung als Interaktion mit der Welt exploriert Sippl die transformativen Bildungspotenziale einer kulturökologischen Literaturdidaktik für die Herausforderungen im Anthropozän. An drei literarischen Texten wird für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe 1 und 2 anschaulich dargelegt, wie auf der inhaltlichen, sprachlichen und formalästhetischen Ebene eine Auseinandersetzung mit Natur-Kultur-Verhältnissen angeregt werden kann und dabei transformative Lernprozesse sich vollziehen können. Exemplarisch dient u. a. das Bilderbuch *Der stille Stein* als Impuls für Kinder, sich in den Stein und/oder in die über den Stein kriechende Schnecke hineinzufühlen und davon ausgehend die komplexen Zusammenhänge zwischen Materie und Leben in ihrer Vielfalt auch empirisch zu erkunden und eine Beziehung zwischen Erfahrung, Wissen und Verstehen herzustellen. Dies ermöglicht, wie die Autorin in ihrem Fazit argumentiert, einen Perspektivenwechsel, indem sie die Vernetzungen von Mensch und Natur, Kultur und Technik erkennen lassen und auf diesem Weg zu ökologischer Bewusstseinsbildung beitragen.

Unter sportpädagogischen Vorzeichen widmet sich *Martin Giese* der Frage, inwiefern ein gleichsam bildungstheoretisch anspruchsvolles und praxisorientiertes Nachdenken über Erfahrung nach einer anthropologischen Fundierung des Erfahrungsbegriffs verlangt. Er entwickelt in seinem Beitrag ein von Ernst Cassirers Theorie der symbolischen Formen inspiriertes Strukturgenesemodell der Erfahrung, das sowohl die subjekt- wie auch die objektseitigen Aspekte des Erfahrens in den Blick nimmt, um ausgehend hiervon erfahrungsbasierte Bildungsprozesse zu verstehen. Ob Erfahrung bilden kann, hängt seinen Ausführungen nach von Differenzwahrnehmungen ab. Solche Differenzwahrnehmungen können nämlich zu Prozessen der (Selbst-)Reflexion Anlass geben, welche wiederum den Anstoß zum Bildungsgeschehen geben. Die Notwendigkeit einer so wahrgenommenen Differenz hat weitreichende Folgen für didaktische Überlegungen: Weder das Machen von Erfahrungen noch das Wahrnehmen einer Differenz sind direkt von einer zweiten Person steuerbar. Erfahrungen müssen selbst gemacht und Differenzen müssen selbst wahrgenommen werden. Lehrpersonen

können daher Situationen als mögliche Erfahrungsräume schaffen und möglichst vielfältige Reibungsflächen für Differenzwahrnehmungen entwerfen; ob und inwiefern sich in diesen und entlang dieser Erfahrungen, die bilden, einstellen, liegt außerhalb ihrer Kontrolle.

Der Begriff der Erfahrung kann mit unterschiedlichen Konzeptionen in Zusammenhang gebracht werden. *Katja Böhme* rückt das Verhältnis von Erfahrung und Reflexion ins Zentrum ihres Beitrags. Reflexion gilt dabei sowohl als eine Auseinandersetzung mit gemachten Erfahrungen wie auch als eine neue Erfahrung, die sich in Rückbezug auf Erfahrenes einstellt. Im Zuge einer Reflexion können dabei Lücken und Leerstellen, die bisher unbemerkt blieben, einer Erfahrung zugeführt werden – ein Prozess, der nicht zuletzt für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften und damit für die Hochschulbildung höchstrelevant ist. Damit Lücken und Leerstellen reflektierbar werden, muss aber ein Erfahrungsanlass geschaffen werden, der diese verhandelbar macht. Böhme schlägt Bilder, genauer: fotografische Bilder als Erfahrungsanlässe vor. Fotografien geben nämlich sogar den Fotograf*innen in einer nachträglichen Betrachtung durchaus Gelegenheit auf Aspekte aufmerksam zu werden, die zunächst nicht wahrgenommen wurden. Vor einem phänomenologischen Theoriehintergrund argumentiert Böhme, dass Bilder daher gerade für eine Reflexion der Praktikumsphasen in der Lehrer*innenbildung von besonderem Wert sind, weil sie einen nicht-sprachlichen Zugang zum Erfahrenen erlauben. Selbst oder von anderen in Form von Fotografien dokumentierte Unterrichtserfahrungen können unterschiedliche Perspektiven und eine detaillierte Sicht auf das Geschehen in der praktischen Auseinandersetzung geben.

Stephan Sting fragt in seinem Beitrag mit einem Blick auf Stigmatisierungserfahrungen von Care Leaver nach dem Einfluss von lang- und mittelfristigen Erfahrungen auf ihr Bildungsleben. Die Kraft der Erfahrung wirkt seinen Ausführungen nach sowohl determinierend als auch befreiend: Die meisten Care Leaver, die in einer Studie befragt wurden, zeigten eine starke Prägung durch Stigmatisierungserfahrungen, die den Zugang zu höherer Bildung deutlich erschweren. Gegenerfahrungen aus dem schulischen oder privaten Kontext allerdings erwiesen sich in manchen Fällen als befreiend, indem sie den Betroffenen einen Horizont eröffneten, sich entgegen der Stigmatisierung zu engagieren. Mit Hilfe einer sozialtopographischen Perspektive zeigen sich bildende Erfahrungen als ein über den Raum verteiltes Geschehen. Die dargestellten Bildungswege sind brüchig, durchlaufen Problematisierungen in der Familie, in Institutionen wie Schule und Care-Einrichtungen und können an Gegenorten und Gegenerfahrungen wieder ermächtigende Wendungen nehmen.

Das *Wie* der Erfahrung von Atmosphären der Kunstbegegnung ist die leitende Fragestellung des in der Ästhetischen Bildung verorteten Beitrags von *Veronika Ehm*. Dieses *Wie* betrifft sowohl die Frage, inwiefern ästhetische Erfahrungen Bildungsprozesse initiieren als auch den methodischen Umgang damit. In der

Erprobung zweier unterschiedlicher Ansätze für die empirische Erforschung von Atmosphären in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen zeigt sich exemplarisch, wie sich nicht nur das Verständnis von Erfahrung (einmal als Phänomen des Lernens, einmal als Wissen) verändert, sondern auch der Gegenstand selbst je anders erscheint. Die Kombination der beiden Methoden, der phänomenologischen Vignettenforschung und der rekonstruktiven Sozialforschung, legen Potenziale und Problemlagen für den wissenschaftlichen Zugriff auf Erfahrung offen. Im Kontext von Kunst erscheint Erfahrung im Beitrag als offener Prozess in räumlichen Atmosphären, dem leiblich und analytisch nachgegangen werden kann und der für die Reflexion und Analyse (elementar-)pädagogischen Handelns von Bedeutung sein kann.

In der Reflexion ihrer kultur- und sozialanthropologischen Feldforschung mit sogenannten „Aktzeichenmodellen“ in Teheran und Wien stellt *Jasamin Kashanipour* dar, wie diese Erfahrung im künstlerischen Feld ansonsten unsichtbar bleibende Bildungsprozesse bedingt und ermöglicht. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Leiberfahrungen der Modelle und der Forscherin im Feld selbst, insofern diese im Forschungsprozess mit den Modellen den gemeinsamen Erfahrungsraum teilt. Die methodische Annäherung, die es ihr ermöglicht, Bildungsprozesse in einem üblicherweise eher als bildungsfern diskriminierten sozialen Raum zu machen, grenzt sie als Dichte Teilnahme von der „Dichten Beschreibung“ nach Geertz ab. Erst das Eingebundensein in den Erfahrungsraum der Subjekte ihrer Forschung ermöglicht es, über die Interpretation des sozialen Diskurses hinauszugehen und ein Wissen über soziale Erfahrungen als Prozess zu generieren.

Die Universität als Bildungsraum versammelt unterschiedlichste Formen von Erfahrungen. Nicht nur aber werden in der Universität Erfahrungen gemacht; Erfahrungen werden auch in der universitären Lehre zum Thema gemacht und diskutiert. *Imke Kollmer* widmet sich in ihrem Beitrag der komplexen und mitunter widersprüchlichen Rolle, die Erfahrungen in Seminaren der Lehramtsstudien spielen. Anhand dreier Fälle, die sie an Hand dreier Ausschnitte aus Seminarinteraktionen analysiert, thematisiert sie die Bedeutung der Artikulation eigener Erfahrungen und der Bezugnahme auf die Erfahrung Dritter in der Lehrer*innenbildung. Erfahrung wird dabei nicht primär gemacht, sondern es wird über (selbst) gemachte Erfahrungen gesprochen. Für Kollmer deutet sich in der Bezugnahme auf Erfahrungen im seminaröffentlichen Raum sowohl studierenden- wie auch dozierendenseitig ein Spannungsfeld an, das gleichsam ein neues Licht auf die Frage wirft, inwiefern Erfahrung bildend sein kann: Das universitäre Seminar ist ein auf Diskurs, Argumentation und schließlich Erkenntnis ausgerichteter Raum der Auseinandersetzung. Durch das Einbringen von und Einfordern von Erfahrungen wird die Logik der diskursiven und argumentativen Durchdringung wissenschaftlicher Positionen gestört und es wird ein alternativer Wissensraum in den akademischen Bereich eingeführt. Inwiefern dieser zur

universitären Bildung beiträgt oder ihr zuwiderläuft, kann nicht grundsätzlich beantwortet werden, da es einer angemessenen Verhandlung des Status dieses Wissens bedarf. Hierzu treten Studierende und Dozierende in Aushandlungsverhältnisse, die wiederum neue Erfahrungsgelegenheiten bieten und jedenfalls eine klassisch verstandene universitäre Bildung überschreiten.

Literatur

- Aristoteles (1987): Physik. Vorlesung über Natur. Erster Halbband. Bücher I-IV. Hamburg: Meiner.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: ders. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–21.
- Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (2017): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 1–13.
- Buck, Günther (1969): Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik. Hrsg. von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
- Demetrio, Duccio (1998): Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri. Rom: Meltemi.
- Dewey, John (1986): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 437–455.
- Gelhard, Andreas (2018): Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Berlin und Zürich: diaphanes.
- Husserl, Edmund (2007): Das Problem der Lebenswelt. In: Held, Klaus (Hrsg.), Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II (S. 220–292, 3. Aufl.). Stuttgart: Philip Reclam.
- Husserl, Edmund (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Den Haag: Nijhoff. [Nachdruck].
- Kant, Immanuel (1995): Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe Bd. 3. Hrsg. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koller, Hans Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laing, Roland D. (2015): Phänomenologie der Erfahrung. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laner, Iris (2017): Ichliche Gemeinschaft. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung sozialer Subjekte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4/2017, S. 445–467.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 4, S. 505–514.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein: Scriptor, S. 19–45.
- Oswald, Hans (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 183–201.

- Peterlini, Hans Karl/Agostini, Evi/Krenn, Silvia/Rathgeb, Gabriele (2021): „Evidenzen“ sichtbar machen. Messen und Bewerten als komplexes Machtgeschehen. In: D. Kemethofer, J. Reitinger, K. Soukup-Altrichter (Hrsg.): Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 7). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2021, S. 110–126.
- Platon (2017); Der Staat. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Schratz, Michael, Schwarz, Johanna, Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Cham: Springer.
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

I. Diskursorientierte Zugänge zum Konzept Erfahrung

Die Basis der Erfahrung: Lernen als Problemlösen

Jürgen Oelkers

Erfahrung ist seit dem Empirismus des 18. Jahrhundert auch eine zentrale Kategorie der Pädagogik. Von Kant bis Herbart und Beneke ist versucht worden, die Konstitution der Erfahrung zu bestimmen, mit dem Ergebnis, dass entweder eine (transzendente) Instanz ausserhalb der Erfahrung zurate gezogen wurde oder Erfahrung als letzte Grösse erschien, die sich selbst erklären soll.

Die Personen der Erziehung berufen sich auf „ihre“ Erfahrung, als sei das eine feste Eigenschaft, was dann erfolgreich verdecken kann, wie diese Erfahrung zustande kommt. Oft stehen sich dann „Theorie“ und „Praxis“ gegenüber, während keine Theorie ohne Erfahrung zustande kommt und keine Erfahrung reflexionsfrei verfährt. Aber dann kann gefragt werden, was als Basis der Erfahrung gelten kann, also wie sie zustande kommt und welche Rolle dabei „Lernen“ spielt.

Karl Popper hat kurz vor seinem Tod eine Sammlung von Essays veröffentlicht, die überschrieben war mit dem Satz: *Alles Leben ist Problemlösen*.¹ Das klingt plakativ, aber soll wie ein Programm verstanden werden, das mit Poppers Philosophie eingelöst worden ist. „Solving a problem“ konnte man lange Zeit nur im Hinblick auf mathematische Probleme sagen und nunmehr soll das Leben, biologisch wie sozial, als Kette von Problemlösungen verstanden werden. Gemeint ist damit auch, dass „Lösungen“ immer zu neuen Problemen führen können.

Was steht hinter dieser Idee? Karl Popper hat nach seiner Lehrerausbildung 1928 bei dem Wiener Psychologen Karl Bühler mit der Schrift *Die Methodenfrage der Denkpsychologie* promoviert. Sein Doktorvater war der führende Vertreter einer Richtung der Psychologie, in der Denken, Sprache und Handeln noch in enger Verbindung zur Philosophie bearbeitet wurden, wohl experimentell, aber in unter der Voraussetzung, die zeitgenössische Philosophie des Bewusstseins gelesen zu haben.

In der Gestaltpsychologie wird ein Problem als „defekte Gestalt“ verstanden, die Spannung erzeugt und auf eine Lösung drängt. Aber das war nicht Poppers Pfad. Die Idee der Steuerung der Gedankengänge durch Probleme geht auf den Mannheimer Psychologen Otto Selz (1913) zurück, den Popper gelesen hat, ohne dessen Gesetze über den geordneten Denkverlauf zu übernehmen. Denken folgt

1 Deutsche Ausgabe 1994.

nicht nur Aufgaben, sondern ist auch frei, spontan zu assoziieren (Hacohen 2002, S. 160).

Karl Bühler (1908) war bei seinen qualitativen Studien mit Versuchspersonen auf ein Phänomen gestossen, das der Idee der gereihten Ordnung widersprach, nämlich eine plötzliche Lösungsfindung, die er „Aha-Erlebnis“ nannte (ebd., S. 17 f.). Anders als in der klassischen Didaktik ist die Lösung nicht das Ergebnis einer geordneten Lernerarbeit, sondern kommt aus der Mitte von Suchbewegungen und dies unvorhersehbar.

Popper bezieht sich darauf in seinen frühen schulpädagogischen Schriften, die in der Zeit der Wiener Schulreform entstanden sind. Aber ein allgemeines Modell des Problemlösens lag für ihn seinerzeit noch in weiter Ferne, zumal der „Aha-Effekt“ sich der Modellierung gerade entzog. Später hat Popper zu zeigen versucht, dass „neue Probleme“ nicht einfach auftreten, sondern durch Kritik an vorhandenen Theorien entstehen, also nicht auf einem spontanen „Aha-Effekt“ beruhen (Popper 2001, S. 14).

Wen Popper nie zur Kenntnis genommen hat, sind zwei Autoren, die auf die Sozialpsychologie des Problemlösens massgeblichen Einfluss genommen haben, nämlich John Dewey und George Herbert Mead. Popper erwähnt die Philosophie des Pragmatismus nur sehr am Rande und nicht im Blick auf die Zusammenhänge zwischen Lernen und Problemlösen.²

Wenn man heute Hinweise auf die Geschichte der Theorie des Problemlösens sucht, dann beziehen sie sich meist auf zehn Jahre alte Aufsätze in den Neurowissenschaften oder in der Ökonomie, die bereits überholt sind. Die Herkunft wird zumeist nicht beachtet und oft werden Modellierungen aus der Psychologie für die Forschung benutzt, bei denen nur die letzte Fassung zählt.

Die These, das Leben als solches sei Problemlösen, wird den heutigen Life Sciences zugeschrieben, aber sowohl Mead als auch Dewey, mit guten Kenntnissen der damaligen Lebenswissenschaften, kamen prinzipiell zu keinem anderen Schluss, nur dass sie damit soziale Institutionen und das politische Zusammenleben verbunden haben. Auch Gesellschaft und Politik basieren auf Lernerfahrung und damit auf „Problemlösungen“.

Karl Popper war als Student und später Lehrer an der Wiener Schulreform beteiligt. Aber es gibt keinen Hinweis, dass er Deweys Theorie des sozialen Lernens oder des kooperativen Problemlösens gekannt oder gar ernsthaft beachtet hat (Hacohen 2002, S. 107–116). Andererseits ist das „piece-meal-engineering“, also Poppers Formel für gesellschaftliches Lernen, stark an das angelehnt, was heute mit dem Pragmatismus in Verbindung gebracht wird.

2 Prominente Erwähnung findet Charles Sanders Peirce als Opponent des physikalischen Determinismus (Popper 1972, S. 212–226, 249–250). Deweys „quest of certainty“ wird dagegen nur gestreift (ebd., S. 63).

Zum Pragmatismus gehört die Denkfigur der „Anpassung“ (adjustment), die in Deutschland einen schlechten Ruf hat, aber die nachdarwinistische Soziologie nachhaltig beeinflusst hat, einhergehend mit der Frage, wie sich „Intelligenz“ sozial fassen lässt, also nicht länger mit dem klassischen „Ingenium“ und so der Begabung des Menschen gleichgesetzt wird. „Anpassung“ wäre unter diesen Voraussetzungen die Suche nach intelligenten Problemlösungen in wechselnden Situationen und so unter Beachtung der Beziehung von Organismus und Umwelt.

Zusammenleben in der Demokratie soll auf dieser Grundlage verstanden werden, gesteuert durch soziales Lernen und die Suche nach kooperativen Lösungen bei Problemen, die nicht durch Autoritäten beseitigt oder technologisch geregelt werden zu können. Die Suche nach Lösungen verlangt Deliberation und so die Gewöhnung an Beteiligung, damit an diskursive Kontrollen durch die Bürgerinnen und Bürger.³ Sie lernen, mit Problemen umzugehen, die nicht verdrängt werden können und trotz aller Versuche, sie zu umgehen, irgendwann dringlich werden.

John Dewey schrieb 1917 in dem Sammelband *Creative Intelligence*: „Die einzige Macht, die ein Organismus besitzt, um seine eigene Zukunft zu kontrollieren, hängt davon ab, wie seine Reaktionen Veränderungen beeinflussen, die in seinem Lernrahmen stattfinden.“ (Dewey 1917, S. 20f.) Dafür steht der Begriff „reflective intelligence“ (ebd., S. 21) und so ein anderes Wort für Problemlösen.⁴

Heute wird mit dem Begriff „Problemlösen“ oft ein freundliches Versuchen verstanden, das sich bis zum guten Ergebnis wiederholen lässt. Gegen diese harmlose Variante betont Dewey gerade die Risiken: Jede Reaktion auf ein Ereignis ist ein Versuch, der Risiken enthält. Was wir aufbauen, kann am Ende besser oder schlechter sein als vorhergesagt. Aber die Intervention in eine Kette von Ereignissen wäre blind und die Wahl zufällig, wenn sie – die Intervention – sich nicht auf Annahmen verlassen könnte, was wahrscheinlich später geschehen wird. Intelligenz erweist sich daran (ebd., S. 22).⁵

Das nennt Dewey auch „inventive construction“ (ebd., S. 23), eine genuine Projektion des Kommenden oder die Idee einer Problemlösung. Die Lösung muss sich in der Anwendung oder durch die Antizipation von Konsequenzen bewähren (ebd., S. 59). Lösungen als soziale Balancen können ihre eigene Art der Vergänglichkeit erleben. Wer von „Konstrukten“ redet, muss auch mit ihrem Einsturz rechnen.

In der Psychologie wurde „Lernen“ erst dann zu einer grundlegenden Kategorie, als sich das experimentelle Verfahren durchsetzte und die Physiologie

3 Neue Zürcher Zeitung Nr. 191 vom 18. August 2021, S. 9.

4 Kritisch dazu: Siehe Bhattacharyya (2007).

5 „In the degree in which it can read future results in present on-goings, its responsive choice, its partiality to this condition or that, become intelligent“ (Dewey 1917, S. 22).

zur Grundwissenschaft wurde (Oelkers 2021). Dort ist das Verhältnis von Reiz und Reaktion geprägt worden, das dann von den frühen Behavioristen für eine allgemeine Theorie des Lernens genutzt wurde, ohne Lernen länger auf Denken zu beziehen.

Massgebend waren experimentelle Studien zum Verhalten und zur Intelligenz von Tieren.⁶ Zuvor war das englische Wort „learning“ beschränkt auf gelehrte Studien und ein „learned man“ war ein humanistisch Gebildeter (Kivistö 2014). Dass „Lernen“ immer stattfindet und Bildung nicht vom Ende her verstanden werden kann, weil der Prozess beachtet werden muss, ist eine neue Einsicht.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden neben den Tierexperimenten quantitative Untersuchungen mit grossen Fallzahlen konzipiert, die zuerst Edward Lee durchführte, der am Teachers College der Columbia University lehrte. Seine Studien schienen zu bestätigen, dass alles Lernen auf Verknüpfungen zwischen *stimuli and responses* zurück zu führen ist (Thorndike 1913, S. 171–173).

Trotz aller Anerkennung für Thorndikes bahnbrechende Forschungen über verstärkendes Lernen – John Dewey lehnte eine Reduktion von *learning* auf *behavior* ab. Behaviorist*innen gehen davon aus, dass Introspektion unmöglich ist. Richtig ist daran, dass in keiner Situation – experimentell oder nicht – das Innere eines Probanden irgendwie zugänglich ist, aber daraus kann nicht abgeleitet werden, dass Denken nicht stattfindet, Lernen sich von Denken abgrenzen lässt und dann lediglich mit Verhalten zu tun hat.

Dafür gibt es ein interessantes pädagogisches Argument, denn träfe die Reduktion zu, dann könnte von Unterricht (*instruction*) gar nicht gesprochen werden, weil Lernen nicht auf Probleme bezogen wird, die dem Lernenden unbekannt oder fremd sind, denen er nicht ausweichen kann und die zu lösen eine Bereicherung von bereits vorhandenem Wissen und Können mit sich bringt. Damit aber beginnt die moderne Didaktik.

Reize können zum wiederholten Male auftreten und mit den immer gleichen Reaktionen verbunden sein. Lehren dagegen beginnt mit neuen Aufgaben und Problemen, auf die man nicht „reagiert“, sondern die man – mit der Möglichkeit des Vorbehalts – an sich heranlässt. In diesem Sinne eröffnet Lehren durch die Bereitstellung von Problemen Möglichkeiten für künftiges Wachstum und so eine Erweiterung oder Korrektur der Erfahrung.

Mit der Erfahrung verbinden sich Überzeugungen. Was John Dewey (1985, S. 237) im *How We Think* (erste Ausgabe) „belief“ oder „disbelief“ nennt, kann durch neue Schwierigkeiten neu herausgefordert werden, ohne dabei mehr zur

6 Edward Thorndikes Dissertation zum Thema „Animal Intelligence“ wurde 1898 als Supplementmonographie in der Zeitschrift *Psychological Review* veröffentlicht und erzielte bahnbrechende Wirkungen. 1903 publizierte Thorndike die erste Version seiner *Educational Psychology*.

Verfügung zu haben als *habits*. Daher kann Erfahrung als beständige Rekonstruktion gefasst werden, aber nur unter der Voraussetzung, dass stabile Gewohnheiten bestehen und Leben nicht einfach mit Problemlösen gleichgesetzt wird, wie Popper nahelegt.

Die Sedimentierung des Lernens in Gewohnheiten gehört zum pädagogischen Wissen seit Plutarch, wenngleich nicht verbunden mit einer Psychologie des Denkens und so einer Vorstellung der Beweglichkeit der Erfahrung, soweit sie reflektiert ist. „Erfahrung“, anders als bei Plutarch oder John Locke, führt nicht zum Erwerb fester Gewohnheiten, sondern zu Lösungen unter dem Vorbehalt weiterer Erfahrungen, die die Gewohnheiten herausfordern können, nur nicht alle auf einmal.

Das hat Folgen für die Theorie der Bildung, die nicht als „Ausrüstung“ – und gar noch des Lebens – verstanden werden kann, sondern die Teil des Lebens ist. Leben ist Lernen, aber Lernen lässt sich nicht in Resultaten speichern, die später abgerufen oder angewendet werden können. Fehler und Irrtümer werden dann bemerkt, wenn sie als Schwierigkeit oder eben als Problem wahrnehmbar sind.

Die Schule, anders gesagt, „dient“ nicht dem Leben und ist dann immer sofort defizitär, sondern sie *ist* Leben, kein Ort ausserhalb, sondern *in* der Erfahrung, nur mit einer spezialisierten Angebotskultur, die man nutzen oder nicht nutzen kann. Aber sie muss sich nicht dem Leben andienen, sondern nur gemäss den Erfahrungen akzeptiert oder ignoriert werden. Für den Transfer der Erfahrungen sind anschliessende Lernmöglichkeiten innerhalb des Erfahrungsraums zuständig, keine künstliche Instanz der Metaerfahrung.

Nicht nur im Unterricht müssen Probleme erkannt und Lösungen gefunden werden. Bildung, anders gesagt, reduziert sich nicht auf den Umgang mit der Unterrichtskultur. Wenn Leben „Problemlösen“ ist, dann in jeder Erfahrung und auch dann, wenn sie sich gegenüber einer vorgegebenen Aufgabekultur als subversiv erweist. Der Nutzen der Erfahrung liegt im Anschluss und so in der Verwendung, nicht einfach in der Lösung, und jeder Nutzen kann mehr oder weniger intelligent sein.

Literatur

- Bhattacharyya, N. C. (2007): The Concept of 'Intelligence' in John Dewey's Philosophy and Educational Theory. *Educational Theory* 19/2, S. 185–195.
- Bühler, Karl (1908): Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge II. In: *Archiv für die gesamte Psychologie* Band 12, S. 1–23.
- Dewey, John (1917): The Need for a Recovery of Philosophy. In: *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Henry Holt and Company. S. 3–69.
- Dewey, John (1985): *The Middle Works 1899–1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays, 1910–1911*. Edited by Jo Ann Boydston; introduced by Horace Standish Thayer/Vivian Throw Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Hacohen, Malachi Haim (2002): *Karl Popper – The Formative Years, 1902–1945*. Paperback Edition. Cambridge: Cambridge University Press.