

## Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“<sup>\*1</sup>

### Inhalt

1. Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ 1
  2. Der geisteswissenschaftliche Bezugsrahmen 4
  3. Zum Verhältnis von Praxis und Technik 5
- Anhang 7

### 1. Pädagogik als „Theorie einer Praxis“

Daß die Pädagogik „Theorie einer Praxis“ sei, wird einmütig postuliert, jedoch weder in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch in der pädagogischen Praxis eingelöst. Die Forderung verblaßt zur konsensträchtigen Leerformel mit legitimierender Funktion. Sie ist nur dann zu retten, wenn der faktische Theorie-Praxis-Bruch in ihr mitgedacht werden kann, und zwar nicht nur als ein zu überwindender, sondern im Sinne einer anzuerkennenden und produktiv zu machenden Differenz, in der keine Seite der anderen aufgeopfert werden darf. Dies setzt den Integrationspostulaten engen Grenzen.

Gleichwohl muß von einer „Praxisfähigkeit der Theorie“ und einer „Theoriefähigkeit der Praxis“ ausgegangen werden, wenn unerachtet der Differenz beider eine Verbindung möglich sein soll. Die Einlösung entsprechender Vermittlungsformeln wie:

- „Selbstaufklärung der Praxis im Medium der Theorie“,
- „Reflexion vor Ort“,
- Pädagogik als „Reflexions- und Handlungswissenschaft“ usw.

läßt sich jedoch nicht mit jeder Form von Theorie und Praxis vereinbaren und führt zur Kritik an den heute vorherrschenden Formen der wissenschaftlichen Rekonstruktion pädagogischer Sachverhalte.

Wo vom *Primat* der Praxis und ihrer Verantwortung für die Inhalte und die Formen der Theoriebildung ausgegangen wird, kann Theorie nicht im Sinne eines logisch-konsistenten, methodisch einheitlichen und empirisch abgesicherten Aussagenzusam-

---

\* Überarbeitete Fassung einer in der Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, S. 121-126 erschienenen Diskussionsgrundlage. Die Seitenumbrüche sind in den fortlaufenden Text eingefügt worden.

<sup>1</sup> Das Referat sollte in dieser äußerst knappen Formulierung nicht mehr als eine Rahmenpartie für die Diskussionen einer Arbeitsgruppe zum Theorie-Praxis-Verhältnis auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1978 in Tübingen abgeben (vgl. dazu das Arbeitspapier im Anhang). Gesichtspunkte der ersten beiden Abschnitte habe ich im „Studienführer Allgemeine Pädagogik“ (hrsg. von Klaus Giel, Herder Verlag Freiburg 1976) ausführlicher behandelt (vgl. dort die Abschnitte über die Geisteswissenschaftliche Pädagogik (S. 70-83), über Pädagogik als empirische Wissenschaft (S. 84-107) und über das Verhältnis beider Methodologien (S. 107-112). Die Kritik an der positivistischen Fassung des Theorie-Praxis-Problems erhält ihren weiteren Kontext in einer Darstellung der hermeneutischen Position im sog. Positivismusstreit, die in einem von W. Büttemeyer und B. Möller herausgegebenen Sammelband „Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft“ (Wilhelm Fink Verlag, München 1979) erschienen ist.

menhanges gedacht werden. Der praktisch zentrierte Funktionskreis von Handeln, Erfahrung, Reflexion und erneutem Handeln stellt vielmehr eine sich öffnende oder schließende Spirale dar, die, indem sie auf sich selber reflektiert, „rückwärtig-produktiv“ werden kann. Ein solcher Reflexions-Handlungs-Kreis hat unbestimmte Voraussetzungen und ist nur geschichtlich-konkret zu vollziehen, nicht aber theoretisch zu antizipieren. Die ihn „erzeugende“ Praxis hat darin eine eigene Dignität.

Dies bedingt ein nicht-deduktives Verständnis der Anwendung von Theorie auf Praxis. Wenn das pädagogische Feld ein offener, fließender, sinnerschöpfender und Tatsachen erzeugender Realitätszusammenhang ist, kann sich praktisches Können nicht darauf beschränken, Regeln zu folgen und sich deren Geltung durch wissenschaftliche Verallgemeinerung zu versichern. Vielmehr gilt es, Beziehungen herzustellen und aufzunehmen, in ihrer Bedeutung zu artikulieren und weiterzuführen. Die Theorie gibt dazu einen orientierenden Bezugsrahmen vor, sie kann jedoch keine direkten Handlungsanweisungen geben. Wo das theoretisch „Unabgedeckte“ gleichwohl getan werden muß, ist reine Rationalität nicht handlungsfähig. Vorsatz und Plan können die Situation und Aufgabe oft geradezu verstellen, Steuerung und Kontrolle von der verlangten Stellungnahme und authentischen Entsprechung suspendieren. Die prinzipielle „Unvollständigkeit“ der Theorie hinsichtlich der Praxis verlangt ein Können, das in wesentlichen Komponenten auf nicht-theoretischen Grundlagen beruht und auch auf nicht-theoretische Weise erworben werden muß.

Ein derartiges Können ist durchaus lernbar und übbar, z. T. auch methodisierbar, aber nicht vollziehbar auf der Ebene des Begriffs und der an ihn geknüpften Vorstellung bzw. [121/122] Erwartung. Wie im Verstehen, ist in ihm der „ganze Mensch“ beteiligt in einem „logisch nicht voll darstellbaren Ineinandergreifen der Leistungen“<sup>2</sup>. Im Sinne einer solchen erlernbaren und übaren, aber nicht auf den Begriff zu bringenden und mit ihm äußerlich übertragbar werdenden Fähigkeit ist praktisches Können eine „Kunst“ im antiken Sinne des *techné*-Begriffs. Diese hat den Doppelaspekt (a) des Gekonnten im Sinne von „äußeren“ Einzelfertigkeiten und Handgriffen, die unter bestimmten Bedingungen angewendet werden können, und (b) eines „inneren“ Prinzips, das es zu bestimmen erlaubt, wo im Einzelfall was, wann, mit wem, in welcher Weise und in welchem Maße getan werden kann und muß.<sup>3</sup> Der eine Aspekt ist im anderen nicht schon mitenthalten, und beide dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, denn sie verlangen ein Lernen von außen nach innen und von innen nach außen zugleich. Ein praktisches Können dieser Art disponiert für das Mögliche und Unvorhersehbare, das anzutreffen man nur hoffen kann, indem man ständig an die Grenzen geht und sich die eigenen Dispositionen darin selbst verfügbar macht.

Die Methode erfüllt sich so im Goetheschen Sinne in der Bildung und Sensibilisierung von Organen der Erfahrung. Ein Können dieser Art hebt die Mehrdimensionalität und Mehrsinnigkeit der praktischen Situation grundsätzlich nicht auf und geht vielmehr mit ihren Brüchen, Widersprüchlichkeiten und Irrationalitäten ständig um. Die permanente Vermittlung von subjektiven und objektiven Bestimmungsmomenten erlaubt keine Trennung von „Handlungsperspektive“ und „Systemperspektive“, und sie ver-

<sup>2</sup> Vgl. W. Dilthey, Ges. Schr. Bd. VII, S. 161.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Platon, Phaidros 268a ff.

trägt sich mit einem antiinstitutionellen Affekt ebensowenig wie mit einem funktionalisierten Verständnis des Handelns. Das Handeln hat in der Aktualität des „Hier und Jetzt“ eine unaufhebbare Zeitbestimmung, für die es kein Nicht-Tun und Ungeschehen-machen-können gibt. Die keinen Stillstand kennende Zeit ist ein objektiver Bestimmungsfaktor des Handelns und nicht nur das Schema der Erwartung und des Handlungsentwurfs, wie es den theoretischen Rekonstruktionen des Handelns zugrundegelegt werden muß.

Die offene Theorie-Praxis-Verschränkung kann deshalb auch aus ontologischen Gründen nicht im Sinne einer Gleichsetzbarkeit und wechselseitigen Substituierbarkeit von Theorie und Praxis verstanden werden. Die „theoretische“ und die „praktische“ Einstellung und Tat gehen nicht unmittelbar auseinander hervor, sie bleiben diskontinuierlich und behalten eine verschiedene Verbindlichkeit. „Praktische“ Fragen erlauben als solche keine „theoretischen“ Antworten und umgekehrt, denn beide sind letztlich inkommensurabel und gerade deshalb wirksam zu verbinden.

Einen Hinweis auf diese konstitutive Differenz gibt die folgende Gegenüberstellung:

#### THEORETISCHE REDUKTION

Theoretische Warum-Frage:

Wie läßt sich ein so beschaffener, typischer Vorgang im allgemeinen erklären? Vollständige Thematisierung unter dem gewählten Aspekt unter Außerachtlassung aller anderen Aspekte. Genaue Identifikation und Festlegung aller Probleme, Begriffe und möglichen Gegebenheiten. Reduktion aller Beziehungen auf formalisierte Konstrukte und funktionale Modelle.

[122/123]

Konsistente kognitive Strukturierung und Optimierung der „inneren Ordnung“ des begrifflichen Systems unter Ausschaltung situativer Variablen. Methodengerechte Problemdefinitionen unter theoretischen und empirischen Begründungszwängen. Hypothetisch-systematisches Durchlaufen aller möglichen Alternativen. Forderung nach Stringenz und Transparenz. Relativierung der Ergebnisse auf bestimmte Erhebungsbedingungen unter Entlastung vom Handlungsdruck. Eliminierung der

#### PRAKTISCHE REDUKTION

Praktische Warum-Frage:

Warum mußte das (hier und jetzt) gerade (mir) passieren? Partielle Auffassung, Aufnahme und Intervention eines weitgehend von selbst ablaufenden Gesamtprozesses. Unvollständige Artikulations- und Klärungsversuche der praktischen Situation und Aufgabe. Reduktion der Situation auf mögliche Handlungsansätze, Regeln und Strategien.

Mehrdimensionale Strukturierung eines geordnet-ungeordneten Feldes und Optimierung der Innen-Außen-Beziehungen der handelnden Subjekte unter Aufnahme des Unerwarteten und Sinnbildenden. Situationsgerechte Aufgabenstellungen unter Kriterien des Erfolgs bzw. Gelingens und Überlebens. Erfordernis der Wahl einer Alternative unter Handlungsdruck bei unabgeklärten, oft gegensätzlichen Handlungsnormen und fehlender Transparenz. Tendenz auf Bestandserhaltung im gan-

Dimension der Gegenwart und der Irreversibilität der Zeit.      zen unter Entlastung vom Problem-  
druck. Handeln in der Gegenwart unter  
knappen Zeitressourcen, im Bewußtsein  
des Versäumnisses und der Schuld.

## 2. Der geisteswissenschaftliche Bezugsrahmen

Der in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewählte paradigmatische Bezugsrahmen: Pädagogik als Theorie einer Praxis im Rahmen einer hermeneutisch aufzuklärenden und weiterzubildenden Erziehungswirklichkeit, war von vornherein so gewählt, daß eine konsequente Beschränkung auf die logisch-empirische Methodologie nicht möglich und aussichtsreich erschien und demgegenüber ein anderer, letztlich philosophischer Theorietyp festgehalten wurde, der sich, dem ungeteilten Ganzen der Erziehung verpflichtet, einer bloßen Aspektwissenschaft verschloß. Die Preisgabe dieses weiteren Bezugsrahmens zugunsten der Reputation der Pädagogik als einer „strengen“ Wissenschaft fand überwiegend keine Billigung, teils weil der in der Neuzeit mit diesem Anspruch verbundene naturwissenschaftliche Theorietyp als zu selektiv und der menschlichen Lebenswelt überhaupt unangemessen erschien, teils aus der in einer humanen Erziehungsauffassung begründeten Weigerung heraus, die pädagogische Praxis in der Form einer verdinglichenden „Technik“ zu denken. Dies hatte zur Folge, daß die Pädagogik in der Suche nach der „Wissenschaft der Zukunft“ zugleich wissenschaftlich rückständig erschien und ihre eigenen Antizipationen selbst nicht hinreichend einlösen konnte.

Eine die verschiedenen Aspekte umfassende und Theorie und Praxis konstitutiv verschränkende wissenschaftliche Pädagogik stellt in der Tat methodologisch ganz neue Anforderungen und gibt eine Fülle noch ungelöster Probleme auf. Es ist deshalb zumindest sehr einseitig, der Pädagogik immer nur die wissenschaftliche Rückständigkeit anzulasten und ihre Bemühungen um ein integratives Wissenschaftsverständnis und eine nicht-technologische Verbindung von Theorie und Praxis zu diskreditieren.

Um die damit gestellte Aufgabe an einem schematisch rekonstruierten Beispiel zu verdeutlichen: Das Problem der pädagogischen Wirkung erweist sich bei näherem Zusehen als ein spezieller Fall von intersubjektiv geteilter Wahrnehmung und Interpretation. Für sie gilt darüber hinaus, daß pädagogische Ziele von vornherein den Bedingungen einer erzieherischen Einflußnahme genügen müssen und, was ein pädagogisches Mittel ist, sich umgekehrt von pädagogischen [123/124] Zielsetzungen her rechtfertigen lassen muß. Am Beispiel der Strafe verdeutlicht, sind die beiden Fragen „Wie wirkt eine Strafe?“ und „Ist sie ethisch und pädagogisch zu rechtfertigen?“ grundsätzlich nicht zu trennen, wenn die Wirkung der Strafe selbst vom Erzieher und seiner Intention, vom Kind und seinem Verständnis und von dem sozialen Klima abhängig ist, in dem sie stattfindet, so daß es gar keine gleichbleibende Wirkung einer „Strafe an sich“ in allen möglichen Fällen gibt. Die Strafe ist als solche ein interpretierendes und interpretiertes Verhalten, und von der Art ihrer beiderseitigen Wahrnehmung und Interpretation: wie sie gemeint ist und vom Adressaten aufgefaßt wird, hängt es ab, in welcher Weise sie wirkt.

Damit wird der geschichtliche Ort selbst mit seinen Einschränkungen wie Freiheitsmomenten für das pädagogische Denken und Handeln bestimmend als eine gewordene und weiterzuentwickelnde Beziehung, Lebensform und Struktur. Das pädagogische Denken und Handeln bewegt sich entlang der Linie des Geschehens, durch das es herausgefordert und konkret bestimmt wird. Es bezieht sich auf das Erwartbare wie das Nichterwartbare und nimmt auch die „ungewollten Nebenwirkungen“ (SPRANGER) in die Überlegung mit auf. Der Pädagoge geht mit theoretisch unlösbaren Problemen gleichwohl praktisch ständig um.

Wichtig ist in diesen Formulierungen die kategoriale Neubestimmung des Gegenstandsbereichs der Pädagogik. Gegenüber einem Bestandsdenken in Kategorien einer „fertigen Welt“ ist hier die Erziehungswirklichkeit in einem wesentlichen Sinne aktual-prozeßhaft verstanden, sie ist keine vorfindliche „Tatsachenwelt“ und weiß sich vielmehr als eine konkret bestimmte, situierte Vollzugsform menschlicher Existenz. Tatsachen sind darin ermöglichende und/oder einschränkende Bedingungen, die eine Stellungnahme herausfordern und durch diese erst ihren Realitätscharakter und ihre pädagogische Verbindlichkeit erhalten.

Daraus ergeben sich eine Reihe von theoretischen und praktischen Konsequenzen. Ein am Prozeß orientierter folgenreicher Grundsatz ist, daß die Bedingungen der Lösung einer pädagogischen Situation in ihr selber liegen und folglich auch aus ihr genommen werden müssen. Die oberste pädagogische Norm besteht somit in der Verpflichtung auf die pädagogische Wirklichkeit selbst. Dies nötigt zur konsequenten „Positivierung“ bzw. Konkretisierung des pädagogischen Denkens und verhindert, daß dieses lediglich Ordnungs-Abstraktionen vollzieht.

Wichtiger als die Vermittlung theoretischer Kategorien ist dann aber die Entwicklung einer pädagogischen Anschauungskraft und eine entkategorisierende Beschreibung des Gegebenen, in der sich allererst ein Organ für das Gegenwärtige und ein darauf bezogenes praktisches Können entwickelt. Die damit verbundenen Haltungen und Leistungen sind der die Dimension der Gegenwart systematisch ausklammernden wissenschaftlichen Methode weithin unzugänglich und können durch ihre Aneignung auch nicht hinreichend entwickelt werden. Eine wissenschaftlich begründete Technik macht deshalb den Menschen selbst in der praktischen Situation nicht handlungsfähiger und läßt ihn im Gegenteil in seiner eigenen, tieferen Kraft unentwickelt.

Man muß deshalb auch hinsichtlich der Lehrerbildung davon ausgehen, daß es qualitativ verschiedene Formen von Praxis, von Wahrnehmung, Verstehen, Können und darauf bezogenem Denken gibt, die gleichermaßen gepflegt und entwickelt werden müssen.

### 3. Zum Verhältnis von Praxis und Technik

Die hermeneutische Kritik an der positivistischen Fassung des Theorie-Praxis-Problems wird häufig auf die Formel „Aufklärung versus Technokratie“ gebracht. Im hermeneutischen Verständnis gibt die Theorie lediglich einen orientierenden Bezugsrahmen vor, der erst in der Praxis und durch sie voll bestimmt werden kann. Demge-

genüber gehen [124/125] technische Handlungskonzepte (im neuzeitlichen Sinne des Worts) im Prinzip von der Möglichkeit einer vollständigen Rekonstruktion und Antizipierbarkeit der praktischen Situation und entsprechenden Erfolgskriterien des Handelns aus, so daß die auch für jede Technik wichtige Frage nach dem relativen Stellenwert und den Anwendungsbedingungen „technischen“ Wissens und Handelns in einer nicht insgesamt technisch zu bewältigenden Situation hier unterbleibt.

Wenn nun aber gilt, daß auch ein sich hermeneutisch reflektierendes Handelnkönnen eine „technische“ Seite hat und auf allgemein Erwartbares nicht überhaupt verzichten kann, und wenn auf der anderen Seite auch mit dem positivistischen Programm eine legitime Aufklärungsintention verbunden ist, legt sich eine Verbindung beider Gesichtspunkte nahe. Der Gegensatz der Positionen wird auch dadurch abgeschwächt, daß die empirische Pädagogik beim Stand ihres Wissens noch lange nicht in der Lage ist, eine durchgängige technische Organisation pädagogischer Praxis vorzuschlagen, zu leiten und zu kontrollieren, selbst wenn dies wünschbar wäre. Der hermeneutische Rekurs auf erzieherische Lebensformen und der Hinweis auf die indirekte Bildungs-, nicht Anweisungsfunktion der Pädagogik gibt auf dieses Dilemma eine Antwort, die zwischen Theorie und Praxis ein unaufhebbares Spannungsverhältnis beläßt und produktiv zu wenden versucht. Die Praxis gilt hier nicht einfach als angewandte Theorie, sie hat ein eigenes, theoretisch nur indirekt zu unterstützendes Können und Recht. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird damit unauflösbar nach der einen oder anderen Seite hin, wobei eine nicht näher bestimmte Reflexion und ein erweiterter Erfahrungsbegriff Vermittlungsdienste leisten.

Gegen den logisch-empirischen Theorietyp in seiner ausschließlichen Anwendung auf die Praxis spricht, daß eine vollständige Rekonstruktion des Handlungszusammenhangs als Bedingung seiner durchgängigen Planung die „andere Seite“ tendenziell abspaltet bzw. abblendet und korrelative Beziehungsmodalitäten unterbindet, in denen situative Faktoren, individuelle Perspektiven und Veränderungschancen zum Tragen kommen können. Theoretisch notwendige Einschränkungen führen dann leicht zu Blickverengungen und folgenreichen Fehldeutungen der praktischen Situation. Nichtgegenständliche und nur partiell objektivierbare Vermittlungsformen und -leistungen lassen sich nicht auf konstant gehaltene äußere Verhaltensmerkmale verrechnen und werden in den Hintergrund gedrängt. Eine schematische Anwendung allgemeiner Regeln verkennt jedoch, daß auch ihre Wirkungen stets kontextabhängig sind und deshalb nicht eindeutig vorausgesagt oder bei Wiederholung konstant gehalten werden können. Relativ eindeutig wird nur das komplexe Gesamtmuster einer Situation und eines Verhaltens und nicht das einzelne Element. Jede pädagogische Regel kann deshalb falsch angewandt, eine negative Auswirkung und unerwünschte Nebenwirkungen nicht ausgeschlossen werden.

In dieser Kontrastierung von logisch-empirischem und hermeneutischem pädagogischen Denken spiegelt sich eine tiefere strukturelle Diskrepanz wider. Die Inkommensurabilität von Theorieform und Praxisfeldbedingungen bringt auch die empirische Forschung in ein Dilemma. Die eigentlich interessierenden, praktisch relevanten Zusammenhänge können von ihr nicht nachgewiesen werden. Die methodologisch bedingte Einschränkung ihrer Fragestellungen geht auf Kosten der theoretischen und

praktischen Verallgemeinerbarkeit ihrer Befunde. Formalisierte Begriffe, Modellvorstellungen und Theorien erhöhen zwar die Sicherheit des empirischen Verfahrens, jedoch auf Kosten des Inhalts und der praktischen Relevanz. Die zunehmende Aspekthaftigkeit wissenschaftlicher Fragestellungen und Erklärungsansätze schafft für ihre Rückübertragung in die Praxis neue, immer schwieriger werdende Probleme. Damit die empirische pädagogische Forschung praxisrelevant werden kann, müssen die ihre Begriffe und Aussagen bestimmenden methodologischen Reduktionen wiederum rückgängig gemacht werden. Die notwendige Integration der Aspekte kann jedoch nicht wiederum in derselben theoretischen und methodologischen Einstellung geschehen, die jene Reduktionen zustandebrachte und auf sie angewiesen ist. Empirische Wissenschaften können sich deshalb nicht selbst einer Praxis vermitteln, sofern diese nicht lediglich ihr technologisches Pendant sein kann und soll. Die Vermittlung von Theorie und Praxis muß vielmehr auch hier von den Bedingungen der Praxis selbst ausgehen und stellt eine primär praktische, nicht technisch lösbare und nicht von wissenschaftlicher Seite zu erbringende Aufgabe und Leistung dar.

Aber auch der praktischen Verallgemeinerung und Antizipation sind enge Grenzen gesetzt. Es erscheint insgesamt problematisch, Erziehungspraktiken aus ihrem jeweiligen Kontext herausgelöst zu beurteilen und eine gleiche Qualität und Auswirkung auch nur im Prinzip zu postulieren. Für den Positivismus erscheint die Frage nach Art, Umfang und Reichweite einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung unter dem Primat der Methode als eine wissenschaftsinterne Frage, die nicht von den Bedürfnissen und Gesichtspunkten der Praxis her, ja nicht einmal aus der Struktur des mit Erziehung umschriebenen Gegenstandsbereichs heraus gedacht wird. Wie immer aber die „innere“ Frage nach der Reichweite und den Grenzen einer logisch-empirischen Theoriebildung entschieden wird, muß diese sich die „äußere“ Frage gefallen lassen, was damit für die Bewältigung der praktischen Erziehungsprobleme gewonnen ist. Die Hermeneutik hat hier zumindest kategorial den weiteren Rahmen abgesteckt, in dem auch die Intentionen und das Recht der logisch-empirischen Erziehungswissenschaft Berücksichtigung finden können müßten.

Im Prinzip gegenläufig ist dann aber auch die theoretische Abstraktion eines „Denkens in Modellen“ einerseits und die Entwicklung eines Sensoriums und einer Artikulationsfähigkeit für praktische Situationen und Aufgaben andererseits.

## Anhang

Zur Einführung in die Thematik der Arbeitsgruppe 1:

Erfahrung, Können, Kunst – Pädagogik als „Theorie einer Praxis“

Das Rahmenthema der Arbeitsgruppe 1: Erfahrung, Können, Kunst - Pädagogik als Theorie einer Praxis, nimmt ausdrücklichen Bezug auf die geisteswissenschaftliche bzw. hermeneutische Tradition der Pädagogik und versucht, diese auf die aktuellen Probleme der Lehrerbildung und in deren Konsequenz auf Fragen einer hermeneutischen Didaktik hin weiterzuführen. Das aus älteren Traditionen stammende, von gei-

steswissenschaftlicher Seite festgehaltene Spannungsverhältnis von „Wissenschaft“ (scientia) und „Kunst“ (techné) hat hinsichtlich der Theorie-Praxis-Vermittlungsprobleme in pädagogischen Feldern noch nichts von seiner Relevanz eingebüßt, wenn die einem zweckrationalen Handlungsschema entsprechende Zweiteilung von „Technik“ einerseits und „Diskurs“ andererseits hier gleichermaßen unbefriedigend erscheint und weder dem unterrichtlichen „Können“ gerecht wird noch das Problem einer pädagogischen „Wirkung“ trifft. Der Begriff der „Praxis“ ist heute weithin durch „Handlung“ im Sinne Max Webers besetzt, wobei gesellschaftlich-institutionelle Zweckrationalität und subjektives Sinnerleben auch im Bewußtsein der einzelnen auseinanderfallen und das Handeln sich in mechanisierbare Technik und freischwebende kommunikative Reflexion zerlegt. Betrachtet man jedoch die Unterrichtsgestaltung als Könnensproblem, so brechen die Aporien dieser Zweiteilung alsbald auf, so z. B. hinsichtlich der Planung des Unterrichts zwischen „Technologie“ und „Kompetenzen“ und in der daraus resultierenden Schwierigkeit, sich auf den Unterrichtsprozeß als „hermeneutisches Geschehen“ der gemeinsamen Weiterbestimmung von Sinn einzulassen und mit Schüleräußerungen etwas anfangen, sie den Schülern selbst faßbar machen zu können.

Der Kunstcharakter unterrichtlichen Tuns ist traditionell eng mit der Person des Lehrers verbunden worden und hängt zweifellos sehr stark an ihr. Wo das alte pädagogische „Vorbild“ durch das unterrichtliche „Modell“ ersetzt wurde, kam es häufig zur Entlastung von erzieherischen Aufgaben, zur Abstraktion von situativen Möglichkeiten und zum Übergehen des „subjektiven Faktors“. Daß Erziehungs- und Bildungsprozesse auf sie verkörpernde und tragende „Lebensformen“ angewiesen sind, die mit den Gegebenheiten der Institution Schule keineswegs schon abgegolten sind, wurde schlicht vergessen. Auch die Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung hat in dieser Hinsicht bisher mehr den fragwürdigen Rückzug auf Professionen begünstigt, als daß sie ein unterrichtliches Können und pädagogisches Engagement befördert hätte. Die zur Kompensation der offenkundigen Defizite bemühten Stellvertreterbegriffe ‘Situation’, ‘Erfahrung’, ‘Interaktion’, ‘Reflexion’ u. a. sind noch zu unscharf und in ihren Implikationen nicht hinreichend entwickelt, um für die pädagogisch-unterrichtliche Theoriebildung und Praxis bereits eine verlässliche Leitlinie abzugeben. Erfahrungen machen bzw. etwas erfahrbar machen zu können setzt schon ein Können spezifischer Art voraus, das keineswegs selbstverständlich ist und ebenso sehr unter dem Titel „Theorie“ wie unter dem der „Praxis“ gesucht werden müßte. Entsprechend liegen die für die Qualität des Unterrichts entscheidenden Übermittlungsprobleme nicht in der Situation selbst als solcher, sondern in dem Problem des Mitteilbarmachens dessen, was man in ihr erfahren kann und gewinnt. So kann man auch authentischen Berichten über pädagogische Projekte oft nicht entnehmen, was eigentlich lief und gemacht wurde, weil es noch keine „Topik“ gibt, die das Erfahrene, das Gelungene wie das Mißlungene, ordentlich kunstgerecht mitteilbar machen würde.

Unter empirischen Methodenstandards evaluierte Kategoriensysteme der Unterrichtsforschung leisten diese Artikulations- und Verständigungshilfe bis heute in aller Regel nicht. Die konstatierte und erneut in die Diskussion eingeführte Tendenzwende „von der Professionalisierung zur Personalisierung“ (K. Wünsche) löst nicht das damit gestellte Problem. Der dem Muster „Schule und Leben“ verpflichtete Denkrahmen verkennt, daß die Schüler hier und dort nicht dieselben Subjekte einer im



kennt, daß die Schüler hier und dort nicht dieselben Subjekte einer im Prinzip gleich gestalteten Szene sind und deshalb viel mehr zu fragen wäre, was die spezifischen „Örter“ in ihrer besonderen Qualität und ihrem je verschiedenen Rollenverhalten in Wirklichkeit für sie sind und bedeuten. Die Schule ist, jedenfalls im Prinzip, eine „theoretische“ Situation: es wird in ihr unterrichtlich dargestellt, nicht gelebt und vollzogen. Ihrer Topik müßte es folglich nicht um Ausbruchsversuche aus dieser Situation gehen, sondern um die Frage, wie in ihr etwas angemessen dargestellt (repräsentiert und d. h. in der Vorstellung erschlossen) und mittelbar gemacht werden kann. Dies weist einerseits zurück auf die Ausbildungsformen, in denen ein so verstandenes pädagogisches Können vermittelt werden kann, andererseits erfordert es die genauere theoretische und praktische Bestimmung von „Einheiten“ des Schulehaltens, an denen sich ein solches Können festmachen läßt.

Die Referenten haben auf verschiedenen Vorbereitungssitzungen zusammen mit weiteren Kollegen die sich daraus ergebenden Fragen diskutiert und auf dem Kongreß Überlegungen dazu vorgetragen. Abweichend von der Reihenfolge ihres Vortrags werden die Beiträge hier in einer systematischeren Anordnung abgedruckt:

#### I. Historisch-systematische und anthropologische Rahmenbedingungen der Pädagogik als Theorie einer Praxis

1. Zur Bestimmung der Formel: „Pädagogik als Theorie einer Praxis“ (F. Kümmel)
2. Wissenschaft und Kunst (H. M. Schweizer)
3. „Kunstlehre“. in Schleiermachers Pädagogik (W. Hinrichs)

#### II. Bestimmungsfaktoren pädagogischen Könnens

1. Situation, Möglichkeit, Können (G. Bräuer)
2. Der Lehrer als Person (H. Schaal)
3. Versuch einer Topik des Schulehaltens (K. Giel)

#### III. Die Vermittlung von Theorie und Praxis als Problem der Lehrerbildung

1. Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (O. F. Bollnow)
2. Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung (K. H. Günther)

Da Herr Giel leider erkrankt war, konnte sein Referat auf dem Kongreß nur in einem Vorbericht angekündigt werden.

Die Arbeitsgruppe hat eine Fortführung ihrer Arbeit in eigener Initiative geplant.

Friedrich Kümmel