

77. JG. 2. QUARTAL 2001 · WIEN · VERLAG UND DRUCKKONTOR KAMP GMBH

VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE
PÄDAGOGIK

HEFT 2/2001

Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs

Dietrich Benner zum 60. Geburtstag

J. HENNING SCHLUSS / ELISABETH SATTLER

1. Einleitendes

„Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften“ hieß das Thema des DGfE-Kongresses 2000 in Göttingen. Es ging demnach um die Bildung und Erziehung in Gesellschaften, die sich transformieren. Noch deutlicher kam dies im englischen Titel: „Education in Transforming Societies“ zum Ausdruck. Durch diese Formulierung wurde ein methodisches Vorgehen nahegelegt, bei welchem es zuerst darauf ankäme, die Transformation der Gesellschaft zu beschreiben. Die Soziologie hat für das Feld der Gesellschaft einen ähnlichen Begriff von Transformation wie den aus der Elektrotechnik bekannten entwickelt.¹ Dieser wird zumeist gefaßt als der Übergang von einer Gesellschaft ‚A‘ in eine Gesellschaft ‚B‘, wobei der Endzustand der Transformation, wie bei einem Spannungstransformator, schon vor dessen Erreichen bekannt ist oder sich zumindest nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten errechnen läßt.² Oft wird auch der Begriff der ‚nachholenden Modernisierung‘ für dieses Transformationsverständnis gebraucht. Es ist also deutlich, daß eine in irgendeiner Hinsicht rückständige Gesellschaft in relativ kurzer Zeit sich an das schon bestehende Ideal einer bereits weiter entwickelten Gesellschaft anpaßt. Dieser allgemeine Transformationsbegriff ist auf die Entwicklung der fünf neuen Bundesländer seitens der Sozialwissenschaft seit 1990 angewandt worden.³

Nachdem auf diese Weise die Übergangsgesellschaft näher bestimmt wäre, könnten in einem zweiten Schritt an diese in Transformation befindliche Gesellschaft die jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen herangetragen werden, für die dann deren ‚einheimische Begriffe‘ wiederum ausreichen. Dies wäre ein Verfahren der Arbeitsteilung der Wissenschaften, in der jede das ihr Spezifische leisten könnte. Unter anderem die Untersuchungen des DFG-Projektes Bildungstheorie und Unterricht⁴, machten jedoch augenfällig deutlich, daß ein so gefaßter Transformationsbegriff für die bildungs- und erziehungstheoretische Analyse problematisch ist. Wir werden an der Problemstellung des DFG-Projektes „Bildungstheorie und Unterricht“ die Gründe für das Fraglichwerden dieses herkömmlichen Transformationsbegriffs zu fassen suchen, an dem einer der Autoren von 1998 bis 2000 teilgenommen hat. Danach werden wir uns systematisch mit verschiedenen Aspekten eines zu entwickelnden, für erziehungswissenschaftliche Problemstellungen offenen, Transformationsbegriffes auseinandersetzen.

2. Die Genese der Fragestellung

Von 1998 bis 2000 arbeitete ich⁵ in dem von Dietrich Benner, Karl-Franz Göstemeier und Horst Sladek geleiteten DFG-Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“. Es ging um die Fragestellung, wie sich Bildungstheorie und Unterrichtsvorgaben von der SBZ über die DDR bis hin zu den neuen Bundesländern entwickelten. Neben erziehungswissenschaftlichen Kontroversen waren Lehrpläne der bevorzugte Untersuchungsgegenstand des Projekts, weil sie eine Textsorte darstellen, die an der Schnittstelle von Politik, Erziehungswissenschaft und Schule angesiedelt ist und so Bezüge zu allen diesen Bereichen erlaubt. In diesem Rahmen untersuchte ich die Lehrplanentwicklung für das Fach Sozialkunde im Bundesland Thüringen von 1991–2000. Diese Phase bezeichnen Soziologen als Transformationsphase. Dem Projekt ging es jedoch nicht nur darum, die Lehrplanentwicklung in diesen zehn Jahren zu beschreiben, sondern die Untersuchung sollte nach bildungs- und erziehungstheoretischen Kriterien erfolgen. Ausgangspunkt war die Frage, inwiefern in diesem Zeitraum die Transformation von affirmativen in reflektierende Lernzielnormierungen gelungen ist.

Zur Untersuchung der Entwicklung wurde in dem Projekt selbst ein bildungs- und erziehungstheoretisches Kriterienraster entwickelt, das sich auf bedeutende kontroverse erziehungswissenschaftliche Positionen stützt.⁶ Mit diesen Kriterien war eine Mehrebenenanalyse möglich, die dieselben Texte unter sehr verschiedenen Hinsichten betrachtete. So wurde in dem Projekt versucht, Lernziele, die eine offene Idee der Bildung verkörpern, von solchen zu unterscheiden, die einem feststehenden und lediglich zu bejahenden Bildungsideal zuarbeiteten. Es wurde weiterhin danach gefragt, ob sich in den Lehrplänen offene oder geschlossenen Verknüpfungen von deskriptiven und präskriptiven Aussagen fanden, und wo einer Monopolisierung von Bildung Vorschub geleistet wird. Gefragt wurde, ob Identitätsannahmen von Haltung und Wissen, von theoretischem und praktischem Denken und Handeln auffindbar waren. Ein anderer Fragekomplex bezog sich darauf, ob es Identitätsannahmen von Umgang, wissenschaftlichen Weltverhältnissen und dem Selbstverhältnis des Individuums gibt und ob diese Verhältnisse in ihrer spannungsreichen wechselseitigen Verwiesenheit dargestellt werden. Wird in den Lehrplänen die erkenntnistheoretische Problematik eingeholt, daß jegliches Wissen immer Wissen für uns, nicht jedoch Wissen an sich ist, und letzteres wird einer bestimmten Art des Weltzugangs ein Primat zugesprochen?

Diese Fragen, mithilfe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Konzepte formuliert, brachten sehr differenzierte Antworten an den jeweiligen Lehrplänen hervor, die eine generelle Zuordnung zu den Kategorien ‚affirmative‘ und ‚reflektierende‘ Lernzielnormierung unmöglich machten, aber doch eine sehr feine Sensorik für Tendenzen und Zusammenhänge erkennen ließen.

Hätte aus totalitarismustheoretischer Sicht die Erwartung nahegelegen, daß die affirmativen Zielbeschreibungen sich in den Lehrplänen der DDR finden und diese dann im Rahmen des Transformationsprozesses in die reflektierenden Lernziele ei-

ner demokratischen Gesellschaft überführt würden, konnten die Untersuchungsergebnisse des Projekts eine solche Annahme aus mehreren Gründen nicht stützen:

- So ließen sich in der Entwicklung der DDR-Lehrpläne Phasen charakterisieren, die mit dem Muster einer Lernzielnormierung hin zur gänzlichen Affirmation nicht erklärbar waren. Weiterhin gab es über die gesamte Dauer der SBZ und DDR eine Spannung zwischen dem stark ideologiegeleiteten Vorspann und dem stärker fachwissenschaftlich orientierten curricularen Teil der Lehrpläne, die durchaus Anlaß zur Reflektion in mehrfacher Hinsicht sein konnten. Einerseits spiegelten sich in den curricularen Teilen fachwissenschaftliche Methoden, die eine reflexive Problemlösung erforderten (z.B. in der Aufnahme der Idee naturwissenschaftlicher Modelle), andererseits konnte die Spannung zwischen dem ideologischen Vorspann und dem fachwissenschaftlich orientierten Teil des Lehrplans selbst Anlaß zur Reflexion sein.⁷
- Auch die vom Projekt exemplarisch untersuchten bundesdeutschen Lehrpläne wiesen zuweilen stark affirmative Tendenzen auf.

Die Transformation affirmativer in reflektierende Lernzielnormierungen konnte also durchaus quer zur Transformation vom realsozialistischen Volksbildungssystem hin zum föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik liegen. Aus dieser Diagnose ergeben sich eine ganze Anzahl von Fragen. Die erste Frage, ob der soziologische Transformationsbegriff einer nachholenden Modernisierung überhaupt angemessen ist, um die gesellschaftlichen Prozesse zu beschreiben, die sich seit 1989 in Deutschland abspielen, kann hier bestenfalls gestellt, keinesfalls aber beantwortet werden. Die Einsicht in die Offenheit der Zukunft jedoch läßt hier begründete Zweifel aufkommen, auf die allerdings in der Soziologie selbst eingegangen werden muß.⁸ Für uns dringlicher ist die Frage: was einen Transformationsbegriff ausmachen müßte, der bildungs- und erziehungstheoretischen Einsichten von der prinzipiellen Offenheit von Lehr- Lernprozessen zumindest korrespondiert? Welche Dimensionen wären hier zu berücksichtigen?⁹

3. Überlegungen zu einem bildungs- und erziehungstheoretisch angemessenen Transformationsbegriff

Auf besagtem Göttinger Kongress stellte ich in einem Vortrag¹⁰ die These auf, daß während ein soziologischer Transformationsbegriff den Übergang von ‚A‘ nach ‚B‘ bezeichne und so die Transformation mit der Überführung der Gesellschaft ‚A‘ in die Gesellschaft ‚B‘ beendet sei, eine Transformation affirmativer in reflektierende Lernzielnormierungen unabschließbar sei.¹¹ Diese These wurde am Beispiel der Thüringischen Lehrplanentwicklung entwickelt, jedoch nicht wirklich systematisch untersucht. Hier soll deshalb die Frage interessieren, inwiefern ein erziehungswissenschaftlich relevanter Transformationsbegriff prinzipiell offen zu denken wäre und inwiefern sich ein Abschluß dieser Überführung vorstellen ließe. Der so beschriebene Begriff müßte sich auch auf die Überführung von affirmativen in reflektieren-

de Lernziele beziehen lassen. Schon die Fragestellung zeigt, daß hier mehrere Hinsichten zu betrachten sind, die eine einfache Antwort unmöglich machen. Um diese Frage zu klären, werden wir in der Auseinandersetzung mit Dietrich Benner's Modell einer Praxeologie¹² versuchen, Elemente eines Begriffs von Transformation zu entwickeln. Dazu sei dieses praxeologische Modell im folgenden in seinen für die hier behandelte Fragestellung wesentlichen Zügen paraphrasiert:

In der Beschreibung des Menschen als handelndes Wesen lassen sich bestimmte Bereiche seiner Praxis unterscheiden. Diese Praxen basieren auf spezifischen Nöten, die dem Menschen mit seiner Existenz gegeben sind und auf die er handelnd Antworten erfinden – sie ‚wenden‘ – muß, ohne sie damit jedoch endgültig aus der Welt schaffen zu können. Da die zu wendenden Nöte spezifisch sind, sind die Praxen, in denen diese Nöte je und je gewendet werden auch nicht aufeinander rückführbar, sondern jede steht mit eigenem Recht neben der anderen. Auch die basale Not, daß Kinder nicht schon gänzlich instinktgesteuert zur Welt kommen, sondern sie sich ihre Welt aneignen müssen, versucht der Mensch produktiv zu wenden. Dies Bemühen wird als pädagogische Praxis bezeichnet. In gleicher Weise wird z.B. als ökonomische Praxis das Bemühen des Menschen beschrieben, Antworten auf die existentielle Not der Sicherung des Überlebens zu finden. Als religiöse Praxis beschreibt Benner die Not des Menschen, Antworten auf die durch die Erkenntnis des Sterben-Müssens entstehende Not zu finden. Im Laufe der Entwicklung von Gesellschaften, die immer komplexere Anforderungen stellen, sind die einzelnen Praxen nicht mehr in gleichem Maße von allen Individuen zu leisten, sondern es gibt professionelle Ausdifferenzierungen, die nun professionelle Antworten auf die mit der jeweiligen Praxis zu wendende Not finden sollen. Diese professionellen Ausdifferenzierungen heißen Institutionen. Sie entlasten die Individuen jedoch nur teilweise von der privaten Ausübung der Praxen. Am Beispiel der Pädagogik heißt dies: Die Welt ist zu komplex geworden, als daß das Kind noch im häuslichen Umgang alles lernen könnte, was es zu seinem künftigen mündigen Leben braucht. So entwickelten sich durch Professionalisierung institutionalisierte Formen dieser Einzelpraxis. ‚Institutionen‘ sind demnach Emanationen einer Praxis im Medium der Gesellschaft. Diese manifestieren sich in Schulen, Heimen, Krippen und Kindergärten, ohne dadurch die Einzelpraxis als Notwendigkeit jedes Individuums abzulösen.

Vielmehr ist es sogar so, daß die Existenz der Institutionen noch nicht bedeutet, daß es um die zugrundeliegende Einzelpraxis gut bestellt ist. Das Gegenteil kann der Fall sein, wenn alle Funktionen der Praxis komplett an die Institutionen delegiert werden, unterbieten die Individuen ihre volle Menschlichkeit, indem sie auf die Ausübung einer jedem Menschen zukommenden Praxis verzichten. Das Gegenteil jedoch ist ebenso wenig eine Alternative, denn in differenzierten Gesellschaften sind die Institutionalisierungen der Einzelpraxen unabdingbar, da deren Komplexität eine Spezialisierung und Professionalisierung erfordert, die nur in speziellen Institutionen zu erbringen ist.¹³

Nicht erst seit der Moderne stellt sich die Frage, wie sich diese Einzelpraxen und ihre Institutionalisierungen zueinander verhalten, in welcher Hierarchie sie stehen. Während in der griechischen Antike der Sphäre der Politik das Primat zukam und hier über nahezu alle Bereiche selbstverständlich federführend entschieden wurde¹⁴ – ein Muster, das von verschiedenen Diktaturen gern wiederholt wurde –, beschleicht uns heute zuweilen der Verdacht, die Ökonomie sei zumindest der primus inter pares. Da jedoch diese Institutionalisierungen als Ausdruck der dem Menschen zukommenden, nicht aufeinander rückführbaren Praxen in der Sphäre der differenzierten Gesellschaft gedacht sind, läßt sich aus dem Verhältnis der Praxen zueinander für die Institutionen so wenig eine Hierarchie legitimieren, wie zwischen den auf spezifische Nöte kreativ reagierenden Praxen selber. Wenn die Praxen in ihrer Gesamtheit menschliches Leben charakterisieren und nicht die eine aus der anderen ableitbar ist und so eine Rangordnung der Praxen nicht in diesen Ableitungsverhältnissen begründet werden kann, so gilt diese Idee der Nichthierarchizität der Praxen in gleicher Weise für deren gesellschaftliche Emanationen. Freilich wird sie hier nicht als die zu erreichende Zielvorgabe, sondern als kritisches Instrument – als regulative Idee – wirken können.

Während nun in Diktaturen die politischen Oligarchen alle anderen Bereiche der Gesellschaft zu dominieren wünschen; wie es in den Theokratien die Priesterherrscher taten, ist das Verhältnis bei der Akzeptanz einer regulativen Idee nicht-hierarchischer Beziehungen zwischen den Praxen und ihren Institutionen komplexer. Einerseits wird im Modell konstatiert, daß jede Einzelpraxis an die anderen bestimmte Erwartungen heranträgt. Andererseits kann sie diese nicht einfach per Dekret durchsetzen. So ist die Ökonomie als Praxis mit ihren Institutionalisierungen daran interessiert, von den Bildungsinstitutionen ‚brauchbare Abgänger‘ zu erhalten, hat idealiter jedoch keinen unmittelbaren ‚Durchgriff‘ auf die Bildungsinstitutionen selbst. Innerhalb der politischen Praxis könnte der Staat daran interessiert sein, daß in den Institutionen auf dem Gebiet der religiösen Praxis Wertgrundlagen kultiviert werden, welche die Grundlagen des Staates stabilisieren und nicht zu dessen Erosion beitragen. Dennoch können sie dies nicht dekretieren, wie noch Rousseau vorschlug.¹⁵

Für die pädagogische Praxis kommt es darauf an, daß die verschiedenen Einzelpraxen je spezifische Erwartungen und Forderungen an sie herantragen. Da jedoch keiner dieser Einzelpraxen im nichthierarchischen Modell die Befehlsgewalt über Bildung zukommt, müssen in der pädagogischen Praxis die an sie herangetragenen Erwartungen in eigenes Denken und Handeln übertragen werden. Dieses Denken und Handeln nimmt zwar das an es herangetragene Anliegen auf, formuliert es jedoch nach den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns neu. Während im Benner'schen Modell dieses Verfahren als Prinzip der „Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“¹⁶ interpretiert wird, schlagen wir im folgenden vor, diesen Prozeß als ‚Transformation‘ zu beschreiben.

Mit Hilfe des Beispiels von Lehrplänen soll nun gefragt werden, was einen solchen Transformationsbegriff vom Modell der Überführung von Determinationen unter-

scheiden könnte. Dazu wird zunächst von diesem hier vorgestellten Modell Beners ausgegangen, um so sukzessive Unterschiede herauszuarbeiten. Die so aufgefundenen Eigenschaften werden sodann in bezug auf einen verallgemeinerbaren Transformationsbegriff hin systematisiert, indem sie zu Thesen verdichtet werden, die den jeweiligen herleitenden Abschnitten als Überschriften vorangestellt sind. Ob die Verallgemeinerung gelungen ist, könnte eine Prüfung an einem anderen Transformationsfeld zeigen. Diese soll nicht vollzogen, immerhin aber auf ein mögliches Testfeld innerhalb erziehungswissenschaftlicher Problemstellungen verwiesen werden.

4. Lehrplanentwicklung als Transformationsprozeß

Um die Lehrplanentwicklung überhaupt als Transformationsprozeß beschreiben zu können, ist es notwendig, eine Zusatzüberlegung einzuführen. Wenn Lehrpläne Zeugnis einer Überführung der Determinationen anderer Einzelpraxen hin zu Determinationen innerhalb der Pädagogik sind, so ist diese Überführung als eine synchrone Überführung anzusprechen. Als im Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ jedoch der Transformationsprozeß von Lehrplänen untersucht wurde, stand die Entwicklung der unterschiedlichen Lehrplangenerationen im Fokus. Dies wäre ein diachroner Prozeß. Wenn hier beides als Transformationsprozeß beschrieben wird, soll deutlich sein, daß dieser diachrone Vergleich der Lehrplangenerationen lediglich die methodische Vereinfachung ist. Lehrpläne gehen nicht nahtlos aus ihren Vorgängern hervor, sondern stellen eine Antwort auf synchrone Problemlagen dar. Da die Ergebnisse dieser synchronen Überführungen sich in Texten manifestieren, ist es unseres Erachtens legitim, diese Texte auf eine Entwicklung hin zu befragen, die zwar mit der Genese der Texte nicht identisch ist, sich aber dennoch in chronologischer Aneinanderreihung als Transformationsprozeß beschreiben läßt. ‚Transformation‘ ist demnach für uns ein deskriptiver Begriff, dessen Anwendungsbereich über rein genetische Phänomene hinausreicht.

1. These: Die Überführung (später ‚Transformation‘), obgleich ein Inter-Prozeß, ist der Sphäre zugehörig, in die transformiert werden soll. Das Telos entscheidet demnach über die Zugehörigkeit.

Wenn von einer ‚Überführung‘ die Rede ist, ist mit diesem Begriff mitgesagt, daß sie sich zwischen zwei Polen befindet. Ein Pol, von dem, und ein Pol, zu dem hin überführt wird. Die Frage stellt sich, ob, auch wenn es sich um ein ‚Inter-Phänomen‘ handelt, es eine Sphäre gibt, der die Überführung überwiegend zugeordnet werden kann. Für die Lehrpläne ist dies relativ eindeutig. Lehrplankommissionen, die sich zumeist aus in verschiedenen Bereichen tätigen Pädagogen zusammensetzen, entscheiden über das *Wie* einer Überführung in pädagogische Determinationen. Sie müssen in diesem Prozeß zwar politische Vorgaben berücksichtigen (wie z.B. Schulgesetze), jedoch ist die Überführung deshalb noch kein politischer Akt, sondern bleibt selbst der pädagogischen Sphäre zugehörig. Auch wenn Lehrpläne parla-

mentarisch verabschiedet werden, ändert dies nichts daran, daß die Überführung in pädagogische Determinationen selbst schon von Pädagogen nach pädagogischen Kriterien vorgenommen wird. Wer also Agent einer solchen Überführung ist, dessen Sphäre gehört diese zu. Die Überführung in pädagogische Determinationen ist selbst schon ein pädagogischer Prozeß.

2. These: Aufgrund der Pluralität von Erwartungen kann nicht von Determinationen gesprochen werden, die überführt werden sollen, sondern besser von Ansprüchen.

Was bedeutet eigentlich die Rede von Determination, die überführt werden soll? Dem Wortsinn nach bedeutet es ein gänzlich Bedingtheit durch äußere oder innere Gegebenheiten. Dieses Festgelegtsein macht jedoch selbst im idealisierten Modell der Einzelpraxen dann keinen Sinn, wenn es eine Vielzahl von solchen Einzelpraxen gibt, die je mit spezifischen Erwartungen an die Pädagogik als Praxis herantreten. Schon aufgrund dieser Pluralität der Einzelpraxen scheint die Rede von ‚Determination‘ unangemessen.

Auch bei Herkunft aus ein und derselben Einzelpraxis sind höchst unterschiedliche Determinationen denkbar. Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände wären beide, im Rahmen des hier angewandten Modells, als Institutionen aus dem Bereich der ökonomischen Praxis anzusprechen. Es scheint plausibel, daß ihre Ansprüche an die Pädagogik höchst different sein können. Die Interessenverbände der Handwerker werden anderes fordern als die Großindustrie usw. Das Gleiche gilt für verschiedene Parteien im Bereich des Politischen oder Religionsgemeinschaften im Bereich des Religiösen. Für die Erstellung von Lehrplänen bedeutet dies, daß eine Vielzahl von Anforderungen z.T. aus den selben Bereichen menschlicher Praxis an die Lehrplanautorinnen herangetragen werden. Bei dieser Vielzahl von Anforderungen scheint der Begriff der ‚Determination‘ ungeeignet. Er weckt die Erwartung eines gänzlichen Bedingtheits, das durch die ansatzweise dargestellte Pluralität von Anforderungen jedoch nicht gegeben ist. Statt dessen beschreibt der Begriff ‚Ansprüche‘ diesen Umstand angemessener.

3. These: Im Prozeß der Transformation geht es um die im Rahmen der pädagogischen Praxis und ihrer Institutionalisierungen wahrgenommenen Ansprüche.

Wenn der Prozeß der Überführung der Sphäre zugehört, in die überführt werden soll, dann ist damit zugleich gesagt, daß die Ansprüche aus den Bereichen anderer Einzelpraxen nicht direkt in die pädagogische Determination überführt werden, sondern daß innerhalb der institutionalisierten Einzelpraxis Pädagogik wahrgenommen wird, was als Ansprüche an sie herangetragen wird. Das gilt es näher zu betrachten. Die Formulierung der Ansprüche geschieht zwar innerhalb der Bereiche der jeweiligen Einzelpraxen; für die Überführung in pädagogische Determination relevant können sie jedoch nur dann werden, wenn sie von denen, die diese Überführung vornehmen, als solche wahrgenommen werden. Es geht also nicht um Ansprüche aus den Bereichen anderer Einzelpraxen und deren Institutionalisierungen schlechthin, sondern um *wahrgenommene* Ansprüche, die durch die Wahrnehmung erst re-

levant für die Überführung werden können. Für die Lehrpläne bedeutet dies, was als Anspruch wahrgenommen wird, ist durch die Formulierung dieser Ansprüche innerhalb der Bereiche anderer Einzelpraxen nicht schon festgelegt, sondern liegt bei denen, die die Lehrpläne formulieren und damit die Überführung in pädagogische Determination vornehmen. Die Wahrnehmung von Ansprüchen ist so als ein hermeneutischer Akt zu begreifen, der Bedingungen der Möglichkeit jedes Verstehens unterworfen ist. Wahrnehmung impliziert immer schon eine (basale) Interpretation des Wahrgenommenen. Es läßt sich so nicht von dem Interpretierten abstrahieren.

4. *These: Auch die Überführung ist kein mechanischer Akt, sondern eine kreative Leistung eines handelnden Individuums. Diesen Sachverhalt beschreibt der Begriff der ‚Transformation‘ angemessen.*

Wenn es sich jedoch schon in der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Ansprüche um einen interpretativen Akt handelt, dann ist die Übersetzung in eine pädagogische Determination nach dem Muster einer einfachen ‚Überführung‘ ebenso unzulänglich begriffen. Solange wir von einer Determination ausgingen, also von einem gänzlichen Bedingtheit, war es einleuchtend, im Sinne eines Transfers von einer Überführung in eine andere Determination zu sprechen. Wenn jedoch deutlich geworden ist, daß die Ausgangsbedingungen keineswegs determiniert sind, sie vielmehr schon innerhalb der Bereiche der Ausgangspraxen plural und darüber hinaus der subjektiven Wahrnehmung und somit der Interpretation der aufnehmenden institutionalisierten Einzelpraxen unterliegen, ist gleichzeitig deutlich, daß die Übersetzung der wahrgenommenen Ansprüche aus einer Einzelpraxis in den Bereich einer anderen selbst ein hermeneutischer Akt ist, der eben nicht vollständig determinierbar ist, sondern der bedingten, produktiven Freiheit aller menschlichen Handlung unterliegt.¹⁷ Selbst bei ähnlicher Wahrnehmung aktueller Ansprüche an Lehrpläne werden unterschiedliche Lehrplankommissionen immer zu unterschiedlichen Lehrplänen kommen. Der Prozeß der Umsetzung der wahrgenommenen Ansprüche in konkrete Lehrpläne ist nicht einfach ein mechanischer Transfer, sondern hier spielen eine Vielzahl von formalen, pragmatischen, inhaltlichen, bewußten, unbewußten, politischen, pädagogischen und anderen Einflüssen mehr, eine *letztlich* nicht aufklärbare Rolle.¹⁸ Um diese Einsicht in den Handlungscharakter der Übersetzung abzubilden, schlagen wir vor, statt von ‚Überführung‘ von ‚Transformation‘ zu sprechen.¹⁹ Die Rede von der Transformation ist offen dafür, daß der Prozeß, selbst bei als nahezu identisch wahrgenommenen gesellschaftlichen Ansprüchen, je nach Transformationssubjekt, zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt. Die Charakterisierung der Transformation als Akt, also Handlung der produktiven Freiheit bedeutet, daß sich der Begriff auf einen von Subjekten gestalteten Prozeß bezieht. Gerade hierin zeigt sich der Unterschied zwischen einer Transformation wie sie hier verstanden wird und einer Überführung von Determinationen.

Während im Modell der Überführung von Determinationen es immer nur eine richtige Überführung geben kann und andere Vorschläge der Überführung deshalb notwendig falsch sein müssen, ist das Modell der Transformation von wahrgenomme-

nen Ansprüchen offen für konkurrierende Transformationslösungen, ohne deshalb jedoch legitimationskritische Fragestellungen auszuschließen. Denn sehr wohl kann über die Kriterien der Transformation, wie auch über die Berechtigung der wahrgenommenen Ansprüche mit Gründen verhandelt, diskutiert und gestritten werden.

5. *These: Am Ende von Transformationen wahrgenommener Ansprüche können nicht Determinationen stehen, sondern selbst nur wieder Ansprüche.*

Ist der Ausgangspunkt keine Determination, sondern wahrgenommene Ansprüche, werden diese wahrgenommenen Ansprüche in einem Prozeß der produktiven Freiheit hin zum Bereich einer anderen Praxis und in deren Institutionalisierungen transformiert, so kann das Ende dieses Prozesses schlecht eine Determination sein, sondern auch die Resultate können lediglich den Status von Ansprüchen für sich reklamieren. Für Lehrpläne heißt dies, daß sie zwar eine mehr oder weniger große Verbindlichkeit für sich reklamieren, die jedoch keineswegs soweit geht, daß sie zu Determinanten des Unterrichts werden, aus denen bloß ein möglicher uniformer und synchroner Unterricht abgeleitet und entfaltet werden kann.

6. *These: Auch die Ergebnisse von Transformationsprozessen sind Ansprüche, die nur dadurch die Chance der Wirksamkeit erlangen, daß sie wahrgenommen werden.*

Diese Ansprüche werden ihrerseits wiederum nur dadurch wirksam, daß sie anderweitig wahrgenommen werden. Für den Bereich der Lehrpläne macht dies die Untersuchung von Vollstädt / Tilmann et al.²⁰ in einem Maße deutlich, das nahezu als dramatisch angesprochen werden kann. Diese Studie zeigt am hessischen Beispiel, wie wenig Wirkung die neu eingeführten Lehrpläne der Sekundarstufe I hatten, weil sie einfach von der betreffenden Klientel, also den Lehrern, nicht zur Kenntnis genommen wurden. Jenseits ihrer gesetzlichen Verbindlichkeit macht sich anscheinend ein Bewußtsein dafür breit – so eine mögliche Erklärung –, daß die in ihnen zum Ausdruck gekommene Transformationsleistung eben nur eine mögliche unter vielen ist, und die Lehrerinnen meinen, auf diese Vorgaben nicht angewiesen zu sein, da sie selbst in der Lage sind, diese Transformationsleistung angemessener zu vollbringen.

Der hier konstruierte Transformationsbegriff weist noch weitere Dimensionen auf, die implizit schon anklingen, hier jedoch noch einmal expliziert werden sollen. Mitgesagt im Begriff Transformations-Prozeß ist,

- daß es eine zeitliche Komponente gibt, die jeder Transformation eignet.
- daß eine Transformation nur von kreativ handelnden Wesen vollzogen werden kann. Sie ist ein Akt produktiver Freiheit und sie bedarf insofern handelnder Subjekte. Ginge es um mechanische Überführungen, würden auch ‚triviale Maschinen‘ ausreichen, bei denen die Summe der Ausgangszustände den Endzustand determiniert.
- daß Ausgangs- und Endzustände beschreibbar und beide klar voneinander zu unterscheiden sind. Dies gilt unbeschadet der Einsicht, daß der Endzustand einer Transformation nicht schon durch den Ausgangszustand determiniert ist. Im

hier herangezogenen Modell unterscheiden sie sich durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Praxisbereichen mit denen ihnen eigenen Prinzipien.

5. Rückkehr zur Ausgangsfrage

Die Frage, inwiefern eine Transformation abschließbar und inwiefern sie unabschließbar ist, leitete die Untersuchung ein. Im Durchgang durch die Entwicklung von Elementen, die Bestandteil eines Begriffes von Transformation sein könnten, sollte deutlich geworden sein, wie wenig abschließbar eine so verstandene Transformation letztlich ist, auch wenn sie immer zu einem Ergebnis führen muß, weil die Transformation als ein Inter-Phänomen zwischen zwei beschreibbaren Zuständen verstanden wurde. Diese Ergebnisse können aufgrund der Waghelten des Prozesses selbst jedoch keinen absoluten Status für sich beanspruchen. Dies soll abschließend noch einmal an einem Extrembeispiel getestet werden. Die ideale und deshalb fiktive Ausgangssituation der dargestellten Transformationsprozesse ist sicherlich eine nichthierarchische Beziehung zwischen den beteiligten Einzelpraxen und ihren Institutionalisierungen. Ebenso fiktiv wäre das Gegenteil, eine strikt hierarchische Ordnung. Dies Gedankenbeispiel einer Diktatur mit totalem Herrschaftsanspruch nicht nur über Individuen, sondern auch über die professionalisierten und damit institutionalisierten Einzelpraxen, scheint als Beispiel geeignet, den unabschließbaren Charakter von Transformationen unter extremen Bedingungen zu testen.

Daß es der Transformation bedarf, scheint selbst im Falle einer hierarchischen Struktur nicht von der Hand weisbar zu sein, denn wenn jede Praxis tatsächlich die ihr eigene Notwendigkeit zur Grundlage hat, und wenn dieser Notwendigkeit eine bestimmte Not entspricht, dann muß der Anspruch selbst der diktatorisch leitenden institutionalisierten Einzelpraxis in den Bereich pädagogischer Praxis transformiert werden, denn es bedarf schlicht der Übersetzungsleistung aus dem Praxisbereich der absolut herrschenden Institution mit denen ihnen zugrundeliegenden Notwendigkeiten und denen sie charakterisierenden Prinzipien, in die pädagogische Praxis. Eine mechanische Überführung nach dem Muster des Transfers ist schon deshalb ausgeschlossen, weil diese Transformation von Menschen als in produktiver Freiheit handelnden Subjekten vollzogen wird.

Wenn eine Transformation auch in hierarchischen Systemen unverzichtbar ist, dann sind auch verschiedene Transformationsergebnisse möglich. Allerdings wird sich deren Varianz unterscheiden. Höher wird sie sein, wenn unangefochten im Rahmen pädagogischer Praxis nach pädagogischen Prinzipien darüber geurteilt werden kann, ob und wie Ansprüche anderer Praxen in den Bereich der Pädagogik übernommen werden können. Geringer dann, wenn die Pädagogik einer anderen Praxis, z.B. der Politik, untergeordnet ist und von ihr Anweisungen empfängt. Wenn es sich aber um Pädagogik handeln soll und nicht um Politik, dann ist eine Transformation in pädagogische Prinzipien unerlässlich. Und eben die kann, weil es sich um

Akte produktiver Freiheit handelt, unterschiedlich geschehen, auch wenn der Erfahrung nach nicht alle Varianten dieser Transformation von den politischen Machthabern goutiert werden.²¹

Wenn wir davon ausgehen, daß Gesellschaften nicht in Endzuständen angekommen sind, sondern sie sich entwickeln, ständig neue Herausforderungen entstehen, innerhalb der Bereiche einer Praxis und zwischen ihnen Verschiebungen sich ereignen, wird im Bereich der pädagogischen Praxis immer wieder über eine Transformation der Wahrnehmung der Ansprüche aus den Bereichen anderer Einzelpraxen in die Sphäre des Pädagogischen entschieden werden müssen. Insofern ist diese Transformation prinzipiell unabschließbar, zumal aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmung der Ansprüche aus den Bereichen anderer Einzelpraxen und deren Institutionalisierungen oder aufgrund unterschiedlicher subjektiver Werthaltungen, politischer Ansichten, ökonomischer Interessen, religiöser Einstellungen, wissenschaftlicher Grundentscheidungen oder sonst subjektiver Faktoren über die einzig richtige Art der Transformation wird nie Einigkeit erzielt werden können.

6. Fazit

Der aus der Soziologie stammende Transformationsbegriff als ‚nachholender Modernisierung‘ ist für eine bildungs- und erziehungstheoretische Analyse unbrauchbar. Zum einen, weil er davon ausgeht, daß von einem Zustand ‚A‘ in einen schon existierenden Zustand ‚B‘ transformiert wird. Unter einer bildungs- und erziehungstheoretischen Fragestellung ist zwar der Ausgangszustand als ein je wahrgenommener bekannt, das Ziel besteht jedoch nicht einfach in der Anpassung an schon Gegebenes, sondern die Transformation von affirmativen in reflektierende Lernzielnormierungen bleibt eine noch zu lösende Aufgabe, die auch in der alten Bundesrepublik nicht vollkommen gelöst war. Für die Transformation von Lehrplänen heißt dies, das Ziel liegt nicht in den schon vorhandenen Lehrplänen der westdeutschen Bundesländer²², sondern diese müssen in einem Prozeß der Transformation neu erarbeitet werden.²³

Das zweite Ergebnis hängt damit zusammen und geht darüber hinaus. Eine Transformation, wie sie die Soziologie versteht, findet ihren Abschluß dann, wenn sich das Transformationssubjekt bestmöglich dem Transformationsideal angepaßt hat. Es ist fraglich, ob ein erziehungswissenschaftlicher Transformationsbegriff ein solches Ende finden könnte, da ein solches Transformationsideal nicht nur faktisch nicht existiert, sondern auch idealiter nicht zu postulieren wäre. Der erziehungswissenschaftliche Transformationsbegriff muß darum seine Transformationsaufgabe ohne ein vorweisbares definitives Transformationsideal formulieren. Er ist nicht abschließbar, da er immer wieder vor der Herausforderung steht, wahrgenommene Ansprüche und Erwartungen aus den Bereichen verschiedener Einzelpraxen in Akten produktiver Freiheit in den der Pädagogik als Praxis und deren Institutionalisierungen zu transformieren.

An den Lehrplänen sahen wir, daß dabei wohl immer wieder auch eine Transformation einer affirmativen Lernzielnormierung in eine reflektierende gelingen kann, in ‚guten‘ Lehrplänen kann dies sogar überwiegend der Fall sein, aber diese Transformationsbemühung muß mit jedem neuen Lehrplanentwurf neu geleistet werden und ist nicht automatisch auf Dauer gestellt. Leider sind dabei Transformationen von ehemals reflektierenden hin zu affirmativen Zielstellungen ebenso möglich und am Thüringischen Beispiel auch nachgewiesen.²⁴

7. Ausblick

Wie anfangs angekündigt, haben wir versucht, Elemente eines erziehungswissenschaftlich relevanten Transformationsbegriffes, der über die gezeigten Unzulänglichkeiten des aus der soziologischen Modernisierungstheorie stammenden Begriffes hinausreicht, am Beispiel von Lehrplänen zu entwickeln. Dazu haben wir auf ein systematisches Modell Dietrich Benners zurückgegriffen und dieses im Verlauf der Untersuchung modifiziert. Ob die so begonnene Begriffsbildung jedoch nur für diesen Spezialfall der Transformation von Lehrplänen zutrifft, oder ob ein solcher Begriff auch jenseits dieses eng gestreckten Rahmens eine Bedeutung hat, ist eine notwendig zu erörternde Frage, die hier nur mehr formuliert, nicht jedoch beantwortet werden kann. Als Feld für einen Test der Produktivität eines solchen Begriffes böten sich die traditionsreichen Überlegungen in der Pädagogik zum Verhältnis von Theorie und Praxis an. Jenseits des hier zu Hilfe genommenen Modells ist dort in einem anderen Bereich pädagogischer Theoriebildung von Transformation die Rede. Eine flüchtige Probe deutet an, daß ein so formulierter Transformationsbegriff auch in diesen Bezügen Sinn macht.²⁵

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Nachdenkens über Transformation war die Beobachtung, daß dieser Terminus auch in pädagogischen Zusammenhängen zunehmend häufiger auffindbar ist. In einem ersten Zugang wird ersichtlich, daß mit Transformation in den Sozialwissenschaften ein Vorgang der ‚nachholenden Modernisierung‘ von einem beschreibbaren und bekannten Ausgangszustand ‚A‘ in einen bekannten Endzustand ‚B‘ bezeichnet wird. Es wird zu zeigen gesucht, wieso ein solcher Transformationsbegriff für erziehungswissenschaftliches Nachdenken – wenn es sich nicht bloß als sozialwissenschaftliches versteht – nicht hinreichend sein kann. Exemplarisch werden anhand der Analyse von Lehrplänen, als einer Textsorte an der Schnittstelle von Politik und Pädagogik, in Auseinandersetzung mit dem praxologischen Modell Dietrich Benners Elemente eines Transformationsbegriffes zu fassen gesucht, die für Erziehungswissenschaft relevant sein könnten. Diese Elemente finden sich in Thesen formuliert. Abschließend verweisen die Autoren auf die Möglichkeit der Prüfung der Thesen auf dem Gebiet der Relationierung von Theorie und Praxis, um die

Potentiale und Grenzen dieses Transformationsbegriffes auch abseits jenes Feldes, aus dem er hervorging, zu testen.

Anmerkungen

- ¹ Dort bezeichnet er die Umwandlung von elektrischer Spannung. Das Verhältnis der zwei gegenüberliegenden Spulenwicklungen bestimmt dabei das Verhältnis von Eingangs- und Ausgangsspannung.
- ² Der Begriff Transformation „bezeichnet Prozesse, in denen ein gegebenes System internationaler Beziehungen – ein Bündnissystem, ein System supranationaler Institutionen, eine eingefahrene Machtlage – vom Ausgangszustand in einen angebbaren, unter bestimmten Voraussetzungen gesetzmäßig zu ersassenden Folgezustand übergeht.“ Fuchs et al. 1988, S. 791. Vgl. auch: Lessenich 1999.
- ³ „Nach Begrifflichkeiten suchend, um den 1990 bereits abzusehenden Wandel der bis dato DDR-Gesellschaft sozialwissenschaftlich darzustellen und begleitend zu erforschen, kam 1990 sehr schnell der Terminus ‚Transformation‘ in den öffentlichen Diskurs. ‚Transformation‘ unterstellte hier von Anfang an einen speziellen Prozeß der ‚Modernisierung‘, nämlich ein Nachholen von Entwicklungen, wie sie den Sozialstatus der führenden ‚westlichen‘ Länder charakterisieren, [...]“ Meyer 1999, S. 65.
- ⁴ Eine Kurzzusammenfassung der Ergebnisse und der aus dem Projekt hervorgegangenen Literatur in: Benner et al. 2000.
- ⁵ Wenn in diesem Kapitel die erste Person Singular verwendet wird, bezieht sich diese auf J. Henning Schluß, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem genannten Projekt beschäftigt war.
- ⁶ Benner et al. 1998.
- ⁷ Da jedoch die Lehrpläne lediglich im Besitz der Lehrerinnen waren, blieb die Öffentlichkeit dieses Reflexionsanlasses doch sehr beschränkt. (Lehrpläne waren nicht frei käuflich.) Inwiefern dies in Unterricht umgesetzt wurde, ist eine Frage, die hier nicht erörtert werden kann und daher offen bleibt.
- ⁸ Diese Frage taucht auch im Rahmen der Soziologie immer wieder auf. Allerdings gibt es auch Gegenbeispiele, in denen selbst ein offensichtliches Scheitern dieses Verständnisses noch unter dem Begriff der Transformation gefaßt wird, wengleich auch unter negativem Vorzeichen. „Die Vorstellung, Transformation sei *nachholende Modernisierung* im Sinne eines tiefgreifenden und raschen Wandels, dessen Ziel bekannt ist, gilt sicher in vielen postkommunistischen Ländern ebenso wie in zahlreichen Schwellenländern Ostasiens und Lateinamerikas. Aber sie gilt längst nicht in allen diesen Gesellschaften. ‚Breakdowns of modernization‘ (Eisenstadt) waren schon in der klassischen Modernisierungstheorie durchaus vorgesehen und insbesondere an lateinamerikanischen Fällen studiert worden.“ Zapf 1998, S. 473.
- ⁹ Diese Einsicht in die prinzipielle Offenheit von Lehr-/Lernprozessen kann im Rahmen höchst verschiedener und sich z.T. heftig bekämpfender Theoriekonzepte formuliert werden. Ob diese Einsicht im Rahmen klassischer Theoriekonzepte oder systemtheoretischer oder postmoderner Theoriekonzepte entwickelt und formuliert wird, ist an dieser Stelle jedoch nicht wichtig. Alle pädagogischen Theoriekonzepte, die für Lehr-Lernverhältnisse eine prinzipielle Offenheit reklamieren, werden zwangsläufig mit einem geschlossenen Transformationsbegriff Probleme bekommen. In der Folge werden wir dies jedoch nur an einem theoretischen Modell, das wir noch näher skizzieren werden, exemplarisch entwickeln.

- ¹⁰ Ein Exzerpt dieses Vortrages wird voraussichtlich im Thementeil der Z.f.Päd. 6/2001 veröffentlicht.
- ¹¹ Die neun Kriterien, die zur Beschreibung von affirmativen und reflektierenden Lernzielen entwickelt wurden und die je eigene, wenn auch nicht beziehungslose Ebenen bezeichnen, machen es schon allein unwahrscheinlich, daß ein solcher Transformationsprozeß zum Abschluß kommt. Hier soll es jedoch um die Frage gehen, inwiefern ein Begriff der Transformation in sich schon unabschließbare Momente enthält.
- ¹² Vgl. Benner 1996, S. 25ff.
- ¹³ Insofern sehen wir es als legitim an, auch auf die Ebene der Institutionalisierungen immer Bezug zu nehmen, da sich hier das Praxen-Modell unter Bedingungen der differenzierten Gesellschaft bewähren muß.
- ¹⁴ Sehr schön belegt dies der Aristotelische Vorschlag, eine Verordnung für schwangere Frauen herauszugeben, ein Mal am Tag dem Gott der Stadt am Tempel zu opfern, da Bewegung für die Schwangeren wie für die Ungeborenen von Vorteil sei. (Aristoteles: Politik Siebtes Buch, Kap. 16 1336b.)
- ¹⁵ Rousseau unterschied dabei freilich in zwei Arten von Religion. Zum einen dürfe der Staat ein „rein bürgerliches Glaubensbekenntnis“ dekretieren. Dessen einfache und überschaubare Dogmen haben den Sinn, für die Gemeinschaft die Basis zu formulieren, ohne die „man unmöglich guter Bürger und treuer Untertan sein kann“ (Rousseau 1981, S. 389). Dazu zählen: „Das Vorhandensein einer mächtigen, mit Verstand begabten, wohlthätigen, vorausschauenden und fürsorglichen Gottheit, ein künftiges Leben, das Glück der Gerechten, die Bestrafung der Bösen, die Heiligkeit des Gesellschaftsvertrages und der Gesetze.“ (Ebd.) Zum zweiten gäbe es aber auch negative Dogmen, die jeglicher positiver Religion vom Staat auferlegt werden müssen. Rousseau beschränkt diese Dogmen auf ein einziges, das Intoleranzverbot. Da es keine ausschließliche Staatsreligion mehr gibt, sind alle, negative wie positive Dogmen, zum Wohle des Staats auf die vorfindbaren Religionen anzuwenden. Was Menschen jedoch darüber hinaus glauben, bleibt ihrem Belieben überlassen.
- ¹⁶ Benner 1996, S. 85ff.
- ¹⁷ Vgl. dazu die aktuellste schriftliche Formulierung in Benner 1996 S. 56ff., aber auch anderenorts, z.B. Benner 1983.
- ¹⁸ Die Einsicht einer transzendentalen Freiheit des Menschen suspendiert jedoch nicht von pragmatischeren Überlegungen, die sich dann allerdings immer im Bereich von Wahrscheinlichkeiten bewegen.
- ¹⁹ Eventuell bietet uns hier die Hermeneutik Modelle dessen, was mit Transformation bezeichnet sei. Dilthey beschrieb in der Darstellung seines hermeneutischen Modells ein vergleichbares Phänomen. Ihm ging es um die Frage, was das zum Verstehen von einer fremden Lebensäußerung notwendige Nacherleben eigentlich meine. Eine psychologische Erklärung des Vorgangs läßt er aus, wohl aber beschreibt er ihn nach seiner Leistung. Wir würden heute wohl sagen als ‚black box‘. Etwas ähnliches sei uns auch hier gestattet. Wie die Transformation möglich ist, darüber sollen psychologische Modelle Rechenschaft ablegen. Uns darf hier mehr das ‚daß‘ interessieren. Allerdings gibt auch Dilthey die Andeutung einer Erklärung, wenn er von ‚Übertragung‘ spricht. Den Begriff verwendet er schon – wie es später die Psychoanalyse auch tun wird – als die Übertragung der „Präsenz des eigenen seelischen Zusammenhangs“ und somit des „eigenen Selbst“ in einen gegebenen Inbegriff von Lebensäußerungen“. (Dilthey 1961, S. 213ff.)
- ²⁰ Vollstädt, W./Tillmann, K.J. et al. 1999.

- ²¹ Die Debatte nach Gründung der DDR, ob ‚Gesellschaftskunde‘ als Fach oder als Prinzip unterrichtet wird, kann dafür ein Beispiel sein. Daß Gesellschaftskunde sein sollte und auch die Inhalte waren politisch vorgegeben, wie diese Inhalte jedoch am besten umgesetzt werden konnten, darüber stritten Pädagogen der frühen DDR nach Maßgabe pädagogischer Überlegungen. Ebenso ist symptomatisch, daß auf dem Gebiet der Methodik bis zum Ende der DDR lebhaft diskutiert wurde. Nie jedoch wurden die hehren Ziele in Frage gestellt und so blieb die systematische Erziehungswissenschaft dem Ruf der größten Ideologienähe verhaftet.
- ²² Selbst wo dies als Notlösung versucht wurde, wie z.B. im Bundesland Brandenburg, das nordrhein-westfälische Lehrpläne nur leicht abgewandelt übernahm, führte dies zu erheblichen Schwierigkeiten, denen jetzt mit der Erarbeitung neuer Lehrpläne entgegengetreten wird. Der Transformationsprozeß wurde so also gerade nicht abgeschlossen, sondern eher noch angeregt. (Vgl. Wallraven 1999)
- ²³ Vgl. für das Beispiel Thüringens: Schluß 1999.
- ²⁴ Ebd.
- ²⁵ Vgl. zur Entwicklung der Theorien des Theorie-Praxis-Verhältnisses den vergleichenden Überblick von Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992 und vgl. mit Blick auf prinzipienwissenschaftliche und skeptische Pädagogik Breinbauer 1994. Besonders anschlussfähig an das hier entwickelte Begriffskonzept scheint zu sein: Engelhardt 1982. Dieser geht davon aus, daß die Transformationsleistungen im Verhältnis von Theorie und Praxis von den pädagogischen Praktikerinnen, d.h. von den Lehrerinnen zu erbringen seien, die als Praktikerinnen ihr theoretisches Wissen in ihre Praxis transformieren. Dieses Modell wäre kompatibel mit dem hier entwickelten Begriff, nach dem die Transformation immer der Sphäre angehört, in die transformiert wird. Allerdings gibt es ebenso Konzepte des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die sich von Transformationsmodellen gänzlich verabschieden und zwischen eine Theorie und Praxis einen dritten eigenständigen Bereich einschieben. Fraglich bleibt, ob so die Vermittlungsprobleme jedoch zufriedenstellend beschrieben werden können. Diesbezüglich konsequent sind Konzepte, die ganz für eine Entkopplung und damit Entlastung von den artfremden Zumutungen der anderen Bereiche plädieren. Vgl. Kade 1989 und Caruso 1998. Ob die Logik der Ab- und Ausgrenzung jedoch die Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses tatsächlich erschöpfend erfaßt, bleibe hier dahingestellt.

Literatur

- ARISTOTELES: Politik. Schwarz, F. (Hrsg.) Stuttgart, 1998
- BENNER, Dietrich/FISCHER, Gundel/GATZEMANN, Thomas/GÖSTEMEYER, Karl-Franz/SLADEK, Horst: Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal. In: Pädagogische Rundschau 52 (1998), S. 303-322.
- BENNER, Dietrich/GÖSTEMEYER, Karl-Franz/SLADEK, Horst: Bildungstheorie und Unterricht. Untersuchungen zum Verhältnis von systematischer Pädagogik, Lehrplanlegitimation und Didaktik in SBZ und DDR. In: Merckens, Hans/Benner, Dietrich: Schlußbericht der Forschergruppe Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. 2000 Berlin.
- BENNER, Dietrich: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.1. Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. S. 283-300.
- BENNER, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1996.