

VIERTELJAHRSSCHRIFT  
FÜR  
WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK

im Auftrag der Görresgesellschaft

Herausgegeben von:

*Winfried Böhm, Marian Heitger, Rudolf Hülshoff, Heinz-Jürgen Ipfling, Otto Kreis,  
Elisabeth Krohmann, Hanna-Renate Laurien, Clemens Menze,  
Karl Gerhard Pöppel, Aloysius Regenbrecht, Rita Süßmuth, Herbert Zdarzil*

Grenzen pädagogischen Verstehens — Zur Unlösbarkeit  
des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik\*

KÄTE MEYER-DRAWE

„... es ist gerade die Nähe, das Allernächste des Unmittelbaren, welches das Rätsel hier ausmacht, genau als eines der genetischen Immanenz und keineswegs der hypostasierten Transzendenz.“ (Bloch)<sup>1</sup>

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist ein Grundproblem der Philosophie. Das Nachdenken über seine Problematik ist so alt wie die Geschichte des abendländischen Denkens. So sehr pädagogisches Denken versuchte und versucht, sich auch aus der philosophischen Vorherrschaft zu emanzipieren, dieses Grundproblem wird seine Mitgift bleiben, solange es sich als eine Reflexion begreift, die für konkretes pädagogisches Handeln verbindlich sein will. Dabei ist zu berücksichtigen, daß das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht zu allen Zeiten in gleicher Weise bewertet worden ist. So besteht ein Wechsel von einem Primat der Theorie zu einem Primat der Praxis. Dem entspricht in der Pädagogik die Umformung einer philosophisch-geschichtlichen Reflexionsweise zu einer handlungsleitenden Berufswissenschaft. Allerdings ist die Aufgabenteilung nicht so klar, wie es die begrifflichen Unterscheidungen nahelegen. Vielmehr gibt es vielfältige Grenzüberschreitungen und gegenseitige Diffamierungen. So entspricht dem Vorurteil von der „bloßen Praxis“, das eine Theorie äußert, die sich selbst in ihrer Genese vergessen hat, das Vorurteil von der „grauen Theorie“, das unter Mißachtung der Ironie des Mephistopheles das „Grün des goldnen Lebensbaums“ gegen wissenschaftliches Reflektieren ausspielt. Diese Konkurrenzsituation repräsentiert nicht nur Arrangements des gesunden Menschenverstands, sondern auch historisch bedingte wissenschaftliche Bewertungen dieses Verhältnisses. Nicht zu jeder Zeit kann ein Primat von Theorie behauptet werden und Anhänger finden, und nicht zu jeder Zeit ist der Optimismus im Hinblick auf die eigenständige Produktivität von Praxis gleichermaßen geteilt.

\* Dieser Text gibt die leicht erweiterte Fassung meiner Antrittsvorlesung vom 14. Dezember 1983 (Ruhr-Universität Bochum) wieder.

In den folgenden Überlegungen gehen wir von einer heute vorherrschenden Akzeptanzkrise pädagogischer Theorie aus. Dabei wird zu zeigen sein, daß diese Krise nicht nur in einer enttäuschten Sehnsucht von Praktikern nach einem harmonischen Verhältnis von Theorie und Praxis gründet, sondern daß eine Fehleinschätzung von Theorie selbst vorliegt. Unter dem Druck ihrer Abnehmer steht Pädagogik ständig in Gefahr, ihre Grenzen zu verwischen und an dem von ihr selbst überspannten Anspruch an Praxisnähe zu scheitern.

Es legen sich drei thematische Schwerpunkte nahe. Erste Ausführungen zielen darauf, die Grenzen sichtbar zu machen, die dem pädagogischen Verstehen von außen auferlegt werden. D. h. hier wird das Augenmerk auf Restriktionen zu richten sein, die als Theoriefeindlichkeit und Theoretikerschelte das Zaubermotiv „Praxis“ heraufbeschwören, ohne sich mit den Möglichkeiten von pädagogischer Theorie kritisch auseinanderzusetzen.

In einem zweiten Schritt soll gezeigt werden, daß sich dem pädagogischen Reflektieren von innen Grenzen aufzeigen, deren Mißachtung sowohl die spezifische Bedeutung pädagogischen Handelns als auch die produktive Bedeutung von Theorie verdeckt.

In den abschließenden Überlegungen wird schließlich der Versuch unternommen, einige Konsequenzen für unsere Arbeit in Seminaren zu pädagogischen Themen aufzuzeigen, die wir im Hinblick auf ein Verhältnis von Theorie und Praxis ziehen können, das brüchig bleibt, weil die Momente der gegenseitigen Verfehlung zu seiner Bestimmung gehören.

### 1. Privative Grenzen

Wenn man die aktuelle Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik grob charakterisieren will, und zwar im Hinblick darauf, wie sie uns in institutionellen und administrativen Entscheidungsfeldern, in bestimmten Bereichen der Theoriebildung und schließlich in den Atmosphären unserer Seminare erscheint, dann zeigt sich, daß das „Grün des goldnen Lebensbaums“ in zunehmendem Maße das „Grau der Theorie“ ausmalt. Kann man noch Anfang der siebziger Jahre von geradezu euphorischen Bemühungen im institutionellen Ausbau im Bildungssektor sprechen und von dem expansiven Bedarf an pädagogischem Sachverstand, so spricht man heute schon eher von der Pädagogik als einer „überflüssigen Disziplin“<sup>2</sup>. In der expansiven Phase war das Verhältnis von Theorie und Praxis gleichsam zur Ruhe gekommen, kaum eine Veröffentlichung widmete sich ihm thematisch. Brüchig wird dieser Verbund in dem Augenblick, in dem Stagnationen und Restriktionen pädagogisches Denken als Luxus erscheinen lassen. In einem Schreiben vom 25. März 1982, das die Konzentration und Neuordnung von Studienangeboten und -gängen an den Hochschulen NRW anlangt, fordert der Minister für Wissen-

schaft und Forschung für das Fach Pädagogik landesweit eine Kürzung um 30 %. Der Stellenabbau indiziert eine Reduktion des pädagogischen Fachverständs, der noch Anfang der siebziger Jahre in einem in bezug auf einen vergleichbaren Zeitraum noch nie dagewesenen Ausmaß nachgefragt wurde<sup>3</sup>. Für unseren Gedankengang ist es nicht erforderlich nachzuvollziehen, aufgrund welcher Widersprüche, aufgrund welcher Fehlplanungen innerhalb der Bildungspolitik eine derart drastische Restriktion erklärbar ist<sup>4</sup>. In unserem Zusammenhang ist vielmehr bedeutsam, daß mit dem Abbau institutionalisierter Theorie eine Depotenzierung pädagogischen Denkens einhergeht. Der Eindruck der Verzichtbarkeit ist der Schatten, der die Maßnahmen zunächst als Folge begleitet, aber bald schon als Ursache ein ganz anderes Gewicht erhält.

Dem Abbau von Stellen und ganzen Ausbildungsgängen entspricht nämlich auf der Theoriebildungsseite eine Selbst-Destruktion pädagogischen Denkens, wie sie sich in deutlichster Form in antipädagogischen Konzeptionen zeigt. Antipädagogik versteht sich gemäß ihrem eigenen Anspruch als eine Anti-Theorie<sup>5</sup>. Diese Antibewegung, von der Habermas sagt, sie repräsentiere eine typisch deutsche Reaktion auf Krisenphänomene, erfreut sich zunehmender Beliebtheit, auch wenn dies innerhalb von Hochschulen eher diskret geschieht. Was in der Mitte der siebziger Jahre noch als ein Problem diskutiert wurde, als eine Fehlentwicklung pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung im Bewußtsein ist, zeigt sich Ende der siebziger Jahre bereits als eine durch pädagogisches Denken selbst legitimierbare Notwendigkeit. Was aufgrund einer stagnierenden Wirtschaftsentwicklung und einer Krise der öffentlichen Finanzen nicht mehr möglich ist, ist aus pädagogischen Gründen auch gar nicht erwünscht. Eine pädagogische Theorie, die den aufgeklärten mündigen Bürger als Leitbild ihrer Anstrengung thematisiert, wird als Unterdrückung individueller Möglichkeiten perhorresziert. Wissen wird mit leichter Hand durch Wahrhaftigkeit und Echtheit einer personalen Beziehung ersetzt.

Kant konnte noch wie selbstverständlich davon ausgehen, daß pädagogisches Denken zu einer neuen, aufgeklärten Gesellschaft konstitutive Beiträge leistet. Er konnte Erziehung noch gleich neben die Regierungskunst als schwierigste Erfindungen des Menschen stellen. Die „Freiheit der Feder“ als das „einzige Palladium der Volksrechte“ wurde begleitet durch die Zuversicht einer Aufklärung „von oben“<sup>6</sup>.

Im Schatten der Restauration kann Schleiermacher nicht mehr so selbstverständlich von der Einsicht in die Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie ausgehen. Er muß vielmehr vor dem Hintergrund eines konservativen Zeitgeistes defensiv für die Ziele einer Pädagogik eintreten, die den Menschen in seiner gesellschaftlichen Verantwortung und seiner bürgerlichen Freiheit ernst nimmt<sup>7</sup>. Seine Einsicht in die antagonistischen Strukturen menschlicher Praxis erfordert eine Reflexion auf das Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Macht

von Theorie ist nicht mehr selbstverständlich, sie wird durch die Dignität von Praxis relativiert.

Dieser Rückblick, der sich auf einige Fingerzeige beschränkt, könnte fortgesetzt werden. Aber für unseren Gedankengang reicht die Einsicht, daß die Reflexion über das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht aus theorieimmanenten Erwägungen allein resultiert, sondern aufs engste verknüpft ist mit der Kontinuität bzw. Diskontinuität gesellschaftlicher Praxis.

Der Charakter von Theorie, den wir bereits in der antiken griechischen Philosophie studieren können, nämlich frei zu sein von Handlungszwängen und Existenznöten, die Auffassung, daß man sich Theorie leisten können muß, bleibt auch weiterhin bemerkenswertes Merkmal für das spannungsreiche Verhältnis von Theorie und Praxis. Theorie wird dann zum verzichtbaren Luxus, wenn die Situation auf Entscheidungen drängt und die Handelnden meinen, auf kritisches Unterscheiden verzichten zu müssen.

Der Buchtitel „Ich liebe mich so wie ich bin“<sup>8</sup>, der die reine Selbstliebe als Weg in eine gesellschaftliche Idylle anbietet, macht aufmerksam auf einen Einstellungswechsel im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit kritischer Rationalität, der nicht als Randerscheinung bagatellisiert werden darf. Nicht nur die hohen Verkaufsziffern solcher Bücher<sup>9</sup> und nicht nur die verbreitete Institutionalisierung nicht-erzieherischer Verbände<sup>10</sup> sollte uns beunruhigen, sondern auch die Atmosphäre in unseren Seminaren, die eine eigentümliche Verwandtschaft mit dieser bereits schon terminologisch befriedeten „postmateriellen“ Wertorientierung aufweist. In unseren Gesprächen auf den Fluren beklagen wir unsere Beobachtungen z. B. damit, daß wir die mangelnde Bereitschaft oder sogar mangelnde Fähigkeit von Studenten, einen Text zu lesen, anprangern. Wir erfahren das Beharren von Studierenden, etwas Positives in den Seminaren vermittelt zu bekommen als intellektuelle Insuffizienz. Auf der anderen Seite erleben Studierende unsere Kritik an Texten als Verneinungszwang. Die Rationalität, die in unseren Thesen als selbstverständlich fungiert, ist nicht kompatibel mit den Weisen des verstehenden Umgangs innerhalb gesellschaftlicher Realität, wie sie Studierende von einem Fach wie der Pädagogik erwarten. Klagen über den Fachjargon, dem auf der anderen Seite die Bekümmernis über den Sprachverfall entspricht, paaren sich mit dem Anspruch, Definitives zu erfahren, wie es doch so vorbildlich in der Mathematik geschehe. Sowohl in dem zum großen Teil unreflektierten Anspruch von Seminarteilnehmern als auch in unserem zum Teil verbitterten und resignierenden Reagieren zeigen sich Gründe an, die auf das problematische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik selbst verweisen.

Es muß gefragt werden, ob hier nicht Erwartungen aus der Praxis, sei diese nun repräsentiert in der Lerngeschichte von Studierenden oder durch die antizipierte Unterrichtspraxis, an die Theorie gestellt werden, die sich bei genaue-

rem Hinsehen an den falschen Adressaten richten. Ob nicht hier etwas von Theorie verlangt wird, was sie als Theorie gar nicht zu leisten vermag. Es wird also in dem zweiten Schritt meiner Ausführungen um die Grenzen gehen, die eine Theorie selbstkritisch zieht und die die Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems zur Folge haben, wenn mit der Lösbarkeit des Problems eine Koinzidenz von Reflexion und Handeln gemeint ist.

## 2. Konstitutive Grenzen

Eine Konfrontation von praktischen Erwartungen und theoretischen Möglichkeiten, die auf gegenseitige Ersetzbarkeit aus ist, übersieht die spezifischen Leistungsmöglichkeiten von Theorie genauso wie den produktiven Sinn von Praxis. Dem Optimismus, die Theorie so zu gestalten, daß sie vorwegnehmend an die Stelle von Praxis treten kann, entspricht die Überschätzung der kritischen Potenz konkreter pädagogischer Praxis. Das geisteswissenschaftliche Motiv, eine Theorie aus der Praxis für die Praxis zu sein, steht in der Gefahr, den konservativen Grundzug jeder menschlichen Praxis zu verharmlosen. Handeln sucht seine Sicherheit in der Bestätigung und im Erfolg. Der Vollzugssinn von Praxis ist nicht getragen von dem Aufklärungswillen eines thematisierenden Bewußtseins, sondern von dem Willen, sich zurechtzufinden, sich zu verständigen, kurz: die Ziele zu erreichen, die man anstrebt. Handeln ist dabei nicht blind, sondern selbstbezogen, reflexiv in einem eigenen, vortheorietischen Sinn.

Für diesen Sinn kommt aber nicht das planende Bewußtsein auf, so als ob sich etwa ein Unterrichtsentwurf ohne Rest in unterrichtliches Handeln umsetzen ließe. Pädagogische Interaktionen stiften als solche gemeinsamen Sinn, der jenseits der Situation nicht antizipierbar ist. D. h. nicht, daß wir uns nicht nachträglich diesem Geschehen nach-denkend zuwenden können, aber zunächst müssen wir uns gleichsam dogmatisch verhalten. Dabei ist der dogmatische Grundzug pädagogischer Praxis nicht endgültig in dem Sinne, daß hier unangreifbare Wahrheit etabliert werde. Aber der konkret Handelnde ist nicht Zuschauer eines Schauspiels. Er ist vielmehr verstrickt in eine Pluralität von Interessen und in eine Vielzahl von Konsequenzen, die irreversibel sind. Theorien, die versuchen, sich asymptotisch dieser polyvalenten Struktur von Praxis anzunähern, werden blind. Um sehen zu können, muß man Distanz errichten, muß sich das Feld auf den konzentrierenden Blick des Fragenden ausrichten. Daß diese Distanz auswählend und perspektivisch ist, zeigt ihre Grenze, aber auch den Grund ihrer Revidierbarkeit. Nur weil die Thematisierung anderes an den Rand des Fragefeldes rückt, sich also eine Sicht gegen eine andere durchsetzt, fungiert diese als Korrektiv<sup>11</sup>. Reflexion wird aber nicht nur aufgrund dieser Selektion als widerständig erfahren, sondern auch deshalb, weil

sie das Handeln zum Stillstand bringt, damit die Strukturen, die in der konkreten Situation präreflexiv fungieren, thematisierbar werden. So ist der Lehrer im Unterricht nicht auf steuerungsfähige Personensysteme gerichtet, sondern auf konkrete einzelne Schüler, auf Schülergruppen oder die Klasse. Erst wenn das Handeln gestört wird, wenn die Kontinuität bricht, vollzieht sich ein Einstellungswechsel, der z. B. ein einzelnes Schülerverhalten als Sozialisationsprodukt thematisierbar oder auch unterrichtliches Handeln in seinen institutionellen Schranken bewußt macht. Es werden Gründe erkennbar, die im konkreten Handeln, das in einer besonderen Situation geschieht, latent fungieren. Diese Gründe artikulieren sich im Abstand von der Situation; ihre Analyse bleibt fehlbar, weil sie den Vollzug nur als eine Vergangenheit begreifen kann, die so niemals Gegenwart war, d. h. dadurch, daß es unmöglich ist, alle Handlungsperspektiven und deren Zusammenspiel im Augenblick des Zustandekommens von Handeln zu vergegenständlichen, behält jede Reflexion in ihrer Verdinglichung ein „Quentchen Inhumanität“<sup>12</sup>. Diese Grenze pädagogischen Verstehens ist bedingt durch die prinzipielle Nicht-Koinzidenz von Reflexion und Vollzug<sup>13</sup>. Diese Diskontinuität von Theorie und Praxis begrenzt und begründet die Produktivität ihrer wechselseitigen Beziehung.

Jedes pädagogische Handeln hat Folgen, selbst wenn sich diese in der nachträglichen Reflexion als unerwünscht herausstellen. Die Konsequenzen konkreten Handelns können nicht den Sichtvermerk „ungültig“ erhalten, so wie eine Hypothese, die aus einem Theoriekomplex entfernt werden kann. Das, was in der Theorie als Freiheit von Notwendigkeit und Freiheit zur Kritik erfahren wird, zeigt sich in der Praxis als Notwendigkeit und Dogmatismus. Diese Überlegungen legen zwei Irrtümer nahe. Zum einen könnte aus dieser Charakterisierung abgeleitet werden, daß Theorie nur frei und Praxis nur notwendig sei. Zum anderen könnte Praxis den Stempel der Unproduktivität erhalten. Weder aber ist Theorie frei von Entscheidungen, noch ist Praxis indifferent. Was sich zeigt, ist vielmehr das Verhältnis wechselseitiger Fundierung. Theoretische Konstrukte müssen sich, insofern sie relevant sein wollen für konkretes Handeln, auf Praxis beziehen, indem sie sich als Reflexion auf Präreflexives realisieren. D. h. aber, daß sie sich nie gänzlich des Charakters der Unbestimmtheit entledigen können<sup>14</sup>. Das Ausblenden vortheoretischer Bedingungen ist nicht so vollständig und endgültig, daß Theorie und Praxis als zwei ganz verschiedene Bereiche nebeneinanderstünden. Reflexion bleibt auf Vorreflexives zurückbezogen, ohne an dessen Stellen treten zu können. Hier können wir einmal mehr vom mathematischen oder physikalischen Wissen lernen, das auf eine Unterscheidung von Sichtweisen, ohne diese zu trennen, angewiesen bleibt. So bemerkt Rothacker einmal, daß noch nicht einmal der „Physiker seine wissenschaftliche Erkenntnis so weit in sein lebendiges Verhalten hineingezogen hat, daß er, wenn er heiratet, je auf die Idee käme, einen vorwiegend aus Hohlräumen bestehenden Atomwirbel zu freien“<sup>15</sup>.

Eine Theorie, die den lebendigen Vollzug nicht mehr von ihren Reflexionsgestalten unterscheiden kann, zersetzt ihren Gegenstand. Dabei behält selbst eine deskriptive Theorie ihren konstruktiven Charakter, weil sie sich notwendig signitiv zur gelebten Praxis verhält. Das Bemühen, diese Grenze von Theorie als eine Frage des „noch nicht, aber grundsätzlich möglich“ zu behandeln, gibt in eins die Produktivität von Praxis und die Relevanz von Theorie auf.

Das kann exemplarisch an den Konsequenzen einer Technologisierung pädagogischer Praxis veranschaulicht werden. Das Bestreben, sich die nicht-kalkulierbaren, mehrdeutigen Phänomene unterrichtlicher Praxis verfügbar zu machen und damit eine Übersetzung von Theorie in Praxis zu perfektionieren, ignoriert letztlich den Handlungsspielraum und führt dazu, daß diese Theorie sprichwörtlich nicht mehr weiß, worüber sie redet.

Dabei bleiben die Erwartungen an eine Theorie-Praxis-Harmonie verständlich auf dem Hintergrund der Not des Praktikers, der den vielfältigsten Handlungszwängen und Erfolgserwartungen ausgesetzt bleibt, für deren Erfüllung er jedoch nicht allein verantwortlich zu machen ist. So ist der Pädagoge Stellvertreter von gesellschaftlichen Erziehungsansprüchen, er muß auf die besondere Erziehungssituation seiner Schüler Rücksicht nehmen, er ist seiner Institution gegenüber genauso verpflichtet wie gegenüber allgemeinen Richtlinien seines Handelns und schließlich beanspruchen seine Schüler, in ihren Erfahrungen ernst genommen zu werden.

Die Erwartungen pädagogischer Praxis an pädagogische Theorie, relevant zu sein für konkretes Handeln, lassen sich nicht vom Tisch wischen mit dem Hinweis, daß Theorien als konstruktive Reflexionsgebilde immer schon den Bruch mit der Praxis voraussetzen. Allerdings ist Praktikern auch dann nicht geholfen, wenn eine Einheit von Theorie und Praxis vertreten wird, die im konkreten Handeln ihre stete Widerlegung findet.

Die Nicht-Koinzidenz von Reflexion und Vollzug muß in ihrer positiven Bedeutung herausgearbeitet werden. Dann wird sichtbar, daß Theorie und Praxis ihren produktiven Sinn nur im Hinblick auf gegenseitige Unterscheidung und ihren gegenseitigen Überschuß entfalten können. Umbrüche in der Praxis können Sinnüberschüsse freisetzen, die zur Revision eines sedimentierten Regelgerüsts nötigen. Umgekehrt machen Theorien auf Zusammenhänge aufmerksam, die veränderbar sind, obgleich sie im Handeln als naturwüchsig fungieren. Der Unterschied zwischen Faktizität und Thematisierung erweist sich so als konstitutiv im Hinblick auf Veränderung. Dadurch, daß konkrete Praxis immer schon über jeden artifiziellen Zugriff hinauschießt, daß Regeln den Schatten des Ungeregelten bei sich behalten, kann Praxis etablierte Strukturen umbilden und modifizieren. Umgekehrt produziert Theorie Bedeutung, die das Sehen bestimmter Zusammenhänge allererst ermöglicht und so neue Handlungsfelder eröffnet. So organisiert sich das Erfahrungsfeld einem Päd-

agogen, der Intelligenz für vorwiegend genetisch bedingt hält, anders als dem, der Lernen als Erfahrungsgeschichte im Rahmen sozialer Kontexte beachtet. Theorie macht Praxis — wie Herbart mit aller Klarheit herausarbeitet — allererst belehrbar. Das Handeln selbst erfordert „pädagogischen Takt“. Es ist selbst erst „in der Betreibung des Geschäfts“ erlernbar<sup>16</sup>.

Was Kant als unabschließbare Aufgabe der Urteilskraft bestimmt, nämlich das „Vermögen, unter Regeln zu subsumieren“, indem sie den Charakter des „Ungeregelten im Hinblick auf das Geregelt bewahrt“, skizziert den Freiheitsraum pädagogischen Handelns wie seine Not in der Fehlbarkeit.

### 3. Kritische Grenzen

Wir haben in der Diskussion des prekären Verhältnisses von Theorie und Praxis an der verwundbaren Stelle einer pädagogischen Theorie angesetzt, nämlich an der Frage nach der Relevanz für konkretes pädagogisches Handeln. Es wurde deutlich, daß Theorie nicht durch eine mißlungene Praxis zu widerlegen ist, weil — um es noch einmal mit Kant auszudrücken — der Verstand „einer Belehrung und Ausrüstung durch Regeln fähig ist“<sup>17</sup>, aber die Anwendung dieser Regeln selbst nicht wieder regeln kann. Es entstünde eine Entlastungskette ad infinitum. Verantwortliches pädagogisches Handeln — und das „Spezifische des sogenannten Mutterwitzes, dessen Mangel keine Schule ersetzen kann“<sup>18</sup> — ist nur durch Üben selbst zu erlernen. Sowenig wie Sprachregeln allein Sprechen ermöglichen, ebensowenig garantieren Erkenntnis und Kritik fungierender Strukturen die gelingende pädagogische Praxis. „Ein Arzt daher, ein Richter, oder ein Staatskundiger (und wir fügen hinzu: ein Pädagoge) kann viel schöne pathologische, juristische oder politische Regeln im Kopfe haben, in dem Grade, daß er selbst darin gründlicher Lehrer werden kann, und wird dennoch in der Anwendung derselben leicht verstoßen, entweder, weil es ihm an natürlicher Urteilskraft (obgleich nicht am Verstande) mangelt, und er zwar das Allgemeine in abstracto einsehen, auch ob ein Fall in concreto darunter gehöre, nicht unterscheiden kann, oder auch darum, weil er nicht durch Beispiele und wirkliche Geschäfte zu diesem Urteil abgerichtet worden.“<sup>19</sup>

Weil konkretes pädagogisches Handeln auf Urteilskraft angewiesen bleibt, weil die Vermittlung des Allgemeinen mit dem Besonderen im Vollzug selbst geschieht, kann Theorie nicht bruchlos in Praxis umgesetzt werden. Hier liegt ein Grund für den oft beklagten Praxisschock zu Beginn der zweiten Phase der Lehrerbildung. Der Student, der das Klassenzimmer bislang eher aus der Perspektive eines Museumsbesuchers kennengelernt hat, muß einen Einstellungswechsel vom Beobachtenden zum verantwortlich Handelnden vollziehen. Dabei geschieht es nicht selten, daß er dann auf seine eigenen Schulerfahrungen zurückgreift und das Studium, zu dessen Vergessen er nicht selten offiziell aufgefordert wird, mit einer Klammer versieht.

Solange pädagogisches Denken lediglich als eine Kultivierung und Disziplinierung eines natürlichen Wissens über Erziehung aufgefaßt wird, kann es im Hinblick auf unmittelbare Relevanz nur enttäuschen. Die spezifische Produktivität kritischer Vernunft zeigt sich nicht, wenn sie am reibungslosen Funktionieren von Praxis gemessen wird, wenn sie als gesunder Menschenverstand im Mantel des Fachjargons behandelt wird.

Theoriefeindlichkeit von Studenten bezieht sich so zunächst auch nicht auf die Irrelevanz pädagogischer Konzeptionen im Hinblick auf eine spätere Praxis, sondern ihre Schelte richtet sich gegen die Untauglichkeit von Theorien zur Aufklärung ihrer eigenen erlittenen Schulgeschichte. In der Thematisierung dieses zumeist unausdrücklich fungierenden Vorverständnisses des Fachs Pädagogik wird deutlich, daß die Selbstverständlichkeit, mit der wir als Seminarleiter die Aufklärungsfähigkeit von Theorien vertreten, für Teilnehmer unserer Seminare zutiefst fragwürdig ist.

Unsere Denkgewohnheit, daß Theorie als distanzierende Sicht Zusammenhänge aufklärt, denen wir sonst ohnmächtig ausgeliefert sind, bricht sich an den Erwartungen von Studierenden, die ihr Studium gerade aufgenommen haben und den Habitus des Erkennenwollens noch nicht inkorporiert haben. Vor dem Hintergrund dieser Differenz in den Erfahrungs- und Erwartungsstrukturen wird ein Schweigen beredt, das wir nicht selten in unseren Seminaren antreffen und nur allzu schnell als mangelndes Interesse diffamieren. Der Wunsch, es einmal besser zu machen als Lehrer, unter denen man gelitten hat, läßt zunächst keinen Raum für die Frage nach dem Aufbau des Bildungssystems oder für Probleme einer Sozialisationsforschung. Wir sprechen nicht von denselben Gegenständen, wenn wir auch dieselben Worte gemäß bestimmter Sprachregelungen in unseren Seminaren benutzen. Die Überzeugung, daß Wissen vor undurchschauter Herrschaft warnen kann, daß diese Sicht dann wieder Handeln in entdeckten Spielräumen ermöglicht, ist nicht naturwüchsig in dem Sinne, daß diese Phase früher oder später passiert wird.

Ohne daß wir uns darüber in Parolen verständigen: auch wir fordern zu Beginn des Studiums — ganz analog zur zweiten Phase — zu einem Vergessen auf, nämlich zum Vergessen der Tatsache, daß eine ungefähr 13jährige Lerngeschichte Spuren hinterlassen hat, sich zu Erwartungen verdichtet hat, Vorverständnisse herausgebildet hat im Hinblick auf pädagogisches Denken. Die Produktivität pädagogischer Theorien kann mit diesem Wissen nicht konkurrieren, wenn der Unterschied verschwiegen wird zwischen Alltagstheorien, die die Situation, für die sie gültig sind, nicht übersteigen, und wissenschaftlichen Theorien, die gerade nach den dem Handeln und Erleben verborgenen, dieses aber wesentlich bestimmenden Strukturen, fragen.

Die Anmaßung dessen, der mit „Maulwurfsaugen“ nur auf seinen kleinen Erfahrungshorizont baut, steht ebenso zur Disposition wie die Anmaßung der

Selbstverständlichkeit eines Sehens mit Augen, „welche einem Wesen zuteil geworden, das aufrecht zu stehen und den Himmel anzuschauen gemacht sind“<sup>20</sup>. Die Tragweite pädagogischer Theorie muß sich vielmehr in der Konkurrenz verschiedener Rationalitäten durchsetzen. Sie bleibt revidierbar, weil sie gemessen werden muß an ihrem Anspruch, Reflexion von Präreflexivem zu sein. Diese Grenzen pädagogischen Verstehens bringen aber zugleich ihre unverzichtbaren Möglichkeiten hervor, nämlich die Dichte des Handelns zu durchbrechen, um Gründe für inhumanes Handeln zu artikulieren, einen neuen Blickwinkel zu eröffnen, dem sich das Handeln im Rahmen der erkannten Bedingungen durch Veränderung zuordnen kann.

Die Nicht-Koinzidenz von Theorie und Praxis bewahrt die Möglichkeit gegenseitiger Revision. Die gegenwärtige Situation steht sowohl in institutionenpolitischer wie auch theoretischer und nicht zuletzt atmosphärischer Sicht in der Gefahr — um es mit Adorno zu sagen —, den praktischen Sichtvermerk zum Zensurstempel der Theorie zu machen<sup>21</sup>. Das kritische Verhältnis von Theorie und Praxis schrumpft auf Kosten der Theorie. Unreflektierte Theoriefeindlichkeit setzt dabei Freiheitsräume aufs Spiel, die innerhalb unserer Geschichte mühsam etabliert wurden. Wir schließen deshalb mit einer Mahnung von Roland Barthes, die die Aktualität eines alten Problems zusammenfaßt:

„Das alte romantische Paar Herz und Kopf besitzt . . . nur in einer Bilderwelt unbestimmt gnostischen Ursprungs Wirklichkeit, in den opiumhaltigen Philosophien, die letzten Endes immer die leere Stelle starker Regime ausfüllen, in denen man sich der Intellektuellen entledigt, indem man sie auffordert, sich ein wenig mit den Gefühlen und dem Unsagbaren zu beschäftigen.“<sup>22</sup>

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Bloch, Ernst: *Experimentum Mundi*. Frankfurt am Main 1975, S. 240
- <sup>2</sup> Vgl. Herrmann, Ulrich / Oelkers, Jürgen / Schriewer, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar: Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit. Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 18. Beiheft. Weinheim und Basel 1983, S. 443—463
- <sup>3</sup> Vgl. von Friedeburg, Ludwig: Bilanz der Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 24 (1978), S. 206—220. Vgl. zudem Blankertz, Herwig: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 24 (1978), S. 171—206
- <sup>4</sup> Vgl. Zymek, Bernd: Perspektive und Enttäuschung deutscher Gymnasiasten. 1933 und 1983. In: *Bildung und Erziehung*. 36 (1983). Heft 3, S. 335—349
- <sup>5</sup> Vgl. u. a. von Braunmühl, Ekkehard: *Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz*. Frankfurt am Main 1978, S. 79 und 82
- <sup>6</sup> Vgl. Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793). In: *Immanuel Kants Werke*. Hrsg. von Ernst Cassirer u. a., Band VI. Berlin 1923. S. 337—398, S. 388

- <sup>7</sup> Vgl. Herrmann, Ulrich: „Mut zur Erziehung“ — Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), S. 221—234, S. 222 f.
- <sup>8</sup> von Schoenebeck, Hubertus: *Ich liebe mich so wie ich bin. Der Weg aus Selbsthaß, Ohnmacht und Egoismus*. München 1983
- <sup>9</sup> Vgl. etwa die Beliebtheit der „Geschenk“-Erzählung „Johannes“ von Heinz Körner. Stuttgart 1. Auflage 1978, 15. Auflage 1983
- <sup>10</sup> unter anderem aufgrund einer Initiative von Hubertus von Schoenebeck: *Freundschaft mit Kindern — Förderkreis e. V.* (Münster)
- <sup>11</sup> Zum Begriff des thematischen Feldes vgl. Gurwitsch, Aron: *Das Bewußtseinsfeld*. Übersetzt von Werner D. Fröhlich. Berlin — New York 1975, bes. S. 258 ff.
- <sup>12</sup> Vgl. Blankenburg, Wolfgang: Ein Beitrag zum Normproblem. In: Bräutigam, Walter (Hrsg.): *Medizinisch-psychologische Anthropologie*. Darmstadt 1980, S. 273—289, S. 278
- <sup>13</sup> Vgl. Merleau-Ponty, Maurice: *Le visible et l'invisible*. Paris 1964, u. a. S. 166. Vgl. auch Schröder, Erich Christian: „Jede Rede ist Schweigen“. Annäherung an Merleau-Ponty's Hermeneutik der Erfahrung. In: Schübler, Ingeborg, und Jahnke, Wolfgang (Hrsg.): *Sein und Geschichtlichkeit*. Frankfurt am Main 1974, S. 137—162, bes. S. 152 ff.
- <sup>14</sup> Vgl. Husserl, Edmund: *Fünfte Logische Untersuchung*. Nach dem Text der 1. Auflage (1901) von Elisabeth Ströker eingeleitet und mit einem Register versehen. Hamburg 1975, S. 53 f. Vgl. auch Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übersetzt und eingeleitet von Rudolf Boehm. Berlin 1966, S. 25
- <sup>15</sup> Rothacker, Erich: Die dogmatische Denkform in den Geisteswissenschaften und das Problem des Historismus. Wiesbaden 1954, S. 284 (46)
- <sup>16</sup> Vgl. Herbart, Johann Friedrich: *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802)*. In: W. Asmus (Hrsg.): *J. F. Herbart — Pädagogische Schriften*. Band 1—3. Düsseldorf/München 1964/1965. Band 1, S. 127
- <sup>17</sup> Vgl. Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*. Band 1. Frankfurt am Main 1976, S. 184
- <sup>18</sup> Ebenda
- <sup>19</sup> Ebenda, S. 185
- <sup>20</sup> Kant, Über den Gemeinspruch . . . a. a. O., S. 359
- <sup>21</sup> Vgl. Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main 1980<sup>2</sup>, S. 146 f.
- <sup>22</sup> Barthes, Roland: *Mythen des Alltags*. Deutsch von Helmut Scheffel. Frankfurt am Main 1982, S. 34