

Quelle: Weniger, Erich
 Die eigenständige Welt der Erziehung
 in Theorie und Praxis.
 Weinheim 1952, S. 7-22

1.

Theorie und Praxis in der Erziehung

Die neue Lehrerbildung, wie sie durch die pädagogischen Akademien in Preußen vertreten wird, beruht auf einem Wandel des Urteils über die Stellung der wissenschaftlichen Theorie in der Praxis der Erziehung. Die Volksschullehrerschaft hat seit langem eine akademische Ausbildung ihres Nachwuchses gefordert aus einem sicheren Gefühl für die Unzulänglichkeit dessen, was sie selber für ihren Beruf mitbekommen hat. Aber nun bemerken wir fast täglich, daß gegen die Arbeit der pädagogischen Akademien in den Kreisen der Lehrerschaft, die mit Recht stolz ist auf den reichen Schatz ihrer praktischen Erfahrungen, ein Mißtrauen wach ist, in dem der alte Gegensatz von Theorie und Praxis in einer eigentümlichen Weise wiederkehrt, eigentümlich, weil doch die Lehrerschaft die Theorie als die Bedingung akademischer Berufsbildung selbst gewollt hat, weit mehr noch als heute in den Akademien verwirklicht ist – denn darüber kann kein Zweifel sein, daß die Universitätsausbildung der Volksschullehrer die Spannung zwischen Theorie und Praxis noch erheblich verschärft hätte. Das Gelingen der Arbeit in den pädagogischen Akademien hängt mit davon ab, daß die Öffentlichkeit des Volksschullehrerstandes und die Mitarbeiter und Studierenden der Akademien das wahre Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehung richtig sehen und das Mißtrauen der Praxis, aber auch die Überheblichkeit der Theorie überwinden.

Mißverständnisse über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis finden sich freilich heute nicht nur auf dem Gebiete der neuen Lehrerbildung, sondern beispielsweise auch in der Sozialpädagogik. Hier folgt daraus die Unsicherheit über die Stellung des theoretischen Studiums in der Ausbildung der Sozialpädagogen, über den Anteil von Theorie und Praxis an der Ausbildungszeit, und überall ergibt sich die wechselseitige Gereiztheit des Praktikers und des Theoretikers

über die Haltung des anderen Teils, die falsche Entgegensetzung von zwei Zusammenhängen: hier die wissenschaftliche Theorie mit ihrer unabhängigen Systematik, dort die praktische Erfahrung mit der ihr immanenten Legitimation für die Gestaltung der künftigen Arbeit. Dieses ist in der Tat die allgemeine Auffassung von dem Verhältnis von Theorie und Praxis: beide Teile reinlich geschieden, grau ist alle Theorie, die Praxis aber ist gleich dem grüngoldenen Baum des Lebens. Die Praxis hat die Wirklichkeit für sich, das Leben, ja sie ist Wirklichkeit und Leben. Der Theorie freilich scheint zu allen Zeiten eigentümlich gewesen zu sein das Bestreben, ins Leben einzudringen, zur Wirklichkeit zu werden, die Praxis zu gestalten oder doch zu beeinflussen, wie Natorp mit einer geheimen Resignation es einmal ausspricht: „Jede ernsthafte Theorie muß den Weg zur Praxis führen, sonst hat sie verspielt!“

Der Ausräumung der über das Verhältnis von Theorie und Praxis verbreiteten landläufigsten Mißverständnisse dienen die folgenden Überlegungen, in denen zunächst nur eine Seite der vielseitigen Bezüge zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung untersucht werden soll.

I

Beginnen wir mit der Frage: *Was ist eigentlich Praxis?* In dem, was man gemeinhin Praxis nennt, ist zunächst, wenn von der Praxis der Erziehung die Rede sein soll, das herauszustellen, worin wirklich die Erziehung stattfindet, d. h. die konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zwecke der bildenden Einwirkung des einen, des Erziehers, auf den anderen, den Zögling, oder der Erziehergemeinschaft auf die Zöglinggemeinschaft. Isolieren wir das gedanklich und nennen wir es den *pädagogischen Akt*, so besteht der Erziehungsvorgang aus einer zusammenhängenden oder unzusammenhängenden Folge von pädagogischen Akten.

Der pädagogische Akt aber und die Folge pädagogischer Akte ist in Wirklichkeit niemals isoliert da, sodaß er in Reinheit vollzogen werden könnte, vielmehr ist er umrahmt von einem Geflecht von Wirklichkeiten anderer Art, die aber als Bedingungen zur Verwirklichung des pädagogischen Aktes dazugehören. Jede Wirklichkeit, als welche Praxis sich darstellt, besteht aus einem Gefüge von Wirklichkeits-

schichten. Wenn die Praxis meint, es nütze ihr keine Theorie, so denkt sie dabei sehr häufig an diese Tatbestände, so wenn die Jugendfürsorgerin etwa sagt: die pädagogische Theorie sei ja sehr schön, gebe sehr schöne Ideale, aber in der Praxis nütze sie nichts, weil man niemals die Situation derart vorfinde, daß die Theorie Wirklichkeit werden könne. Es gibt hier in der Tat gerade in der Jugendwohlfahrt Grenzfälle, in denen es nie zu dem pädagogischen Bezug kommt, der den pädagogischen Akt ermöglicht, weil immer andere Wirklichkeitsschichten vorgelagert sind.

Eine solche Wirklichkeitsschicht ist vor allen Dingen das Organisatorische: die Bedingungen und Gegebenheiten des Anstaltslebens, des Jugendamtes, einer Schulorganisation, die Einbettung der Schule in den Staat, die institutionellen Bezüge zur Kirche, zu den Berufen, zur Elternschaft, die Verhältnisse im Lehrerberuf, in der Berufslage der Fürsorgerin, die Einordnung der Jugendamtspraxis in die allgemeine Verwaltungstätigkeit, alles das wird mitwirken und kann nun tatsächlich in der Zeit der Überfülle des Organisatorischen und bei der natürlichen Übermacht der äußeren Dinge gegenüber dem rein Erzieherischen ein Übergewicht geltend machen. Rein zeitlich angesehen und räumlich in der Gleichzeitigkeit der Organisation steht das Organisatorisch-Institutionelle immer im Vordergrund. Aber es kann keine Rede davon sein, daß alles dieses der Theorie nicht zugänglich wäre. Wenn die pädagogische Theorie sich bisher nicht darauf gerichtet hat, so könnte das aus gewissen Notwendigkeiten der Arbeitsteilung zu verstehen sein; bestimmte Gebiete gehören eben auch „praktisch“ anderen Disziplinen zu, etwa der Verwaltungslehre oder der Soziologie. Aber das ist wirklich nur eine praktische Frage, und ein komplexes Gebiet wie die Jugendwohlfahrt wird eben auch einer sehr komplexen Theorie bedürfen, die nicht immer von einem Fach her und durch einen Menschen zu leisten ist.

Aber tiefer greift nun die Einsicht, daß dieses Gebiet des Organisatorischen, der sogenannten harten Wirklichkeit, in Wahrheit immer schon mehr oder weniger von einer Theorie geformt ist, ganz analog dem Beispiel des pädagogischen Aktes, das wir in der Folge durchführen werden, und daß die Ordnung dieses Organisatorischen nicht bloßer Zufall oder bloße Konvention ist. Wir könnten unsere Beweisführung etwa vornehmen an dem Verhältnis von Verwaltungstheorie und Verwaltungspraxis im Jugendamt, aber es mag erlaubt

sein, sich auf den rein pädagogischen Bestandteil der sogenannten Wirklichkeit zu beschränken. Der Rückschluß auf die anderen Wirklichkeitsschichten ergibt sich dann von selbst. Es ist jedenfalls durchaus möglich, etwa die falsche Gewichtsverteilung zwischen Organisatorischem und Erzieherischem in einer Schule oder Anstalt oder in einem Jugendamt theoretisch zu durchschauen und sehr konkrete Vorschläge für Abänderungen zu machen. Um die innere Form des Jugendamtes geht heute ein solcher Kampf aus theoretischer Einsicht.

Eine zweite Schicht solcher Wirklichkeit, an die der Praktiker denkt, wenn er die Theorie ablehnt, könnte man als die Individuallage bezeichnen, wobei zunächst an die sozusagen allgemeine Individuallage von dauernder Gegebenheit gedacht wird, die bestimmt wird etwa durch die Persönlichkeit des Erziehers, durch die Sonderart der Schulen und Anstalten in ihrer örtlichen Bedingtheit, durch die Zusammensetzung des Kollegiums und der Schülerschaft, durch die Struktur der zu betreuenden Bevölkerung, kurz durch alles, was man die Atmosphäre nennen könnte. Oder es wird gedacht an die individuelle Situation, in der in unvorhergesehener Weise der pädagogische Akt vor sich geht. Die Einmaligkeit und die Einzigartigkeit des pädagogischen Handelns, die keine Theorie voraussetzen könne, ist hier gemeint.

Nun ist hier zunächst zu sagen, daß es ein grundsätzliches Mißverständnis der Funktion der Theorie durch den Praktiker ist, wenn er glaubt, die Theorie könne und wolle ihm die Entscheidung in dem konkreten Fall vorschreiben oder abnehmen. Das müßte schon eine rationalistische Theorie sein, die das zu unternehmen wagte, so daß dann etwa das einzelne pädagogische Handeln lediglich die getreue Anwendung der Theorie wäre, eine Variation eines prinzipiell bereits Geschehenen. Die Entscheidung bleibt vielmehr eine unvorhersehbare, ganz persönliche Leistung, zu der die Theorie nur das Material bereitstellt. Übrigens aber steht die „Praxis“ zu dieser individuellen Situation der Entscheidung und des Vollzugs des pädagogischen Aktes genau wie die Theorie. Auch ihrem Bestand an Erfahrungen gegenüber ist die neue Situation relativ unvorhersehbar oder, anders ausgedrückt, die pädagogische Erfahrung ist dem Neuen gegenüber „Theorie“, wie wir sie noch zu beschreiben haben werden. Andererseits ist auch die Individuallage, die Besonderheit des Falles,

die der Praktiker so stark empfindet, in sehr viel weitgehendem Maße der Erfassung durch die Theorie in Psychologie, Soziologie usw. zugänglich, etwa mit Hilfe typologischer Erfassungsmethoden, als es manchmal gewußt wird. Vielfach quält man sich mit seiner besonderen Not, während eine theoretische Besinnung das Typische der Lage aufhellen und so die geeignete Hilfe nachweisen könnte, wofür nur an die Unkenntnis der psychopathischen Konstitutionen in ihren Folgen für die Schulpraxis zu erinnert sei.

Im Grunde aber denkt der Praktiker, wenn er die ihm entgegengebrachte Theorie ablehnt, immer an seine praktische Erfahrung: wir haben die praktische Erfahrung und ihr habt, wie man dann sagt, die bloße Theorie. Was heißt aber *praktische Erfahrung*?

Wir verdanken der Praxis selbst und den großen Pädagogen, vor allem Herbart und Schleiermacher, die Einsicht in das Wesen der praktischen Erfahrung. Herbart sagt einmal „auf den Einwand der Praxis gegen die Theorie“ in der „Allgemeinen Pädagogik“: „Wollten wir nur sämtlich bedenken, daß jeder nur erfährt, was er versucht, ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlandrians, er hat das Gefühl seiner langen Mühe. Aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?“ und an einer anderen Stelle heißt es bei Herbart: bloße Praxis gebe eigentlich nur Schlandrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung, „die Tätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort... Er erfährt nur *sich*. So kann es geschehen, daß ein grauer Schulmann noch am Ende seiner Tage, ja daß eine ganze Generation und Reihen von Generationen von Lehrern, die immer in gleichen oder in wenig abweichenden Geleisen neben- und hintereinander fortgehen, nichts von dem ahnen, was ein junger Anfänger in der ersten Stunde durch einen glücklichen Wurf, durch ein richtig berechnetes Experiment sogleich und in voller Bestimmtheit erfährt.“

Also, um statt der Negation die Position zu setzen: Erfahrung ist in Wahrheit immer das Ergebnis einer Fragestellung, also einer – wenn auch nicht ausdrücklichen – Theorie. Jeder Praktiker, der Erfahrungen macht, hat eine *Voreinstellung*, mit der er an das Tun, an den Vollzug des pädagogischen Aktes herangeht. Diese Voreinstellung wirkt wie die Versuchsanordnung bei einem Experiment. Jede Praxis, in unserem Falle also die erzieherische Einwirkung im

„pädagogischen Akt“, ist geladen mit Theorie, fließt heraus aus Theorie, wird gerechtfertigt durch Theorie – aber nun durch die *Theorie des Praktikers*, über die er verfügt, die er gewonnen und sich erarbeitet hat, die ihm aus seiner Umgebung zufließt, aus der Überlieferung seines Standes, der Schule, seines Volkes usw. Der Praktiker handelt in Wahrheit ständig aus Theorien, und das kann auch gar nicht anders sein, es ist vollständig in der Ordnung.

Das Leiden ist nur, daß dem Ausübenden so oft das Bewußtsein von seiner Theorie oder seinen Theorien fehlt, und daß sie unklar, verschwommen, aus heterogenen und zum Teil trüben Quellen ohne Besonnenheit zusammengesetzt sind, ohne Wissen von ihren wahren Zusammenhängen und von ihrer Tragweite, daß schließlich überhaupt nicht mehr gewußt wird, daß man „in der Praxis“ theoretische Auffassungen „versucht“². Die in der Praxis enthaltenen Theorien sind ferner vielfach nicht mehr Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Werdeganges, sondern Massenware, bloße Überlieferung, *communis opinio*, so besonders „des“ Lehrerstandes, „des“ Philologen, jetzt leider auch schon „der“ Anstaltserziehung, „des“ Jugendamtes, schließlich „der“ Praktiker, und letzten Endes eine Theorie der Gewohnheit.

Die Tatsache also, daß jemand redet von seinen praktischen Erfahrungen, sagt noch nichts über die Richtigkeit und Gültigkeit seiner Erfahrungen. Gefragt werden muß zunächst nach seiner Einstellung und nach dem Niveau seiner Versuche. Die Frage geht also auf die echte Theorie, die in der Erfahrung enthalten sein muß, ohne die Erfahrung nicht Erfahrung ist, sondern bloßes Gerede, bloße Sammlung zufälliger Eindrücke. Doch mag hier zunächst ein Überblick über einige in der Praxis häufig vorgefundene falsche Theorien folgen, die um wirkliche Erfahrungen bringen können.

Man kann sagen, daß bei der überall sichtbaren Nivellierung der erzieherischen Tätigkeit sehr häufig die sogenannte Praxis nichts ist als die unaufhörliche Variation eines einmal, zu Anfang, in einer ganz bestimmten Situation, mit einer nachprüfbaren theoretischen Einstellung vorgenommenen Erziehungsversuchs. Besonders in den Fällen, in denen die Bildung des Erziehers in irgendeiner Richtung unvollkommen ist, etwa bei manchen Schülern der Seminare oder bei den Erziehern und Diakonen gewisser älterer Erziehungsanstalten, auch bei nur kurz pädagogisch geschulten Verwaltungsbeamten in der

Jugendwohlfahrt. Auf der anderen Seite wiederum sehr häufig bei solchen Lehrern, die von Haus aus wissenschaftlich eingestellt sind und darum ihren Unterricht auf die Überlieferung ihres Wissensgutes einschränken, da sie keine „pädagogische Ader“ haben. Viele – in allen Zweigen der Erziehung – machen also einmal zu Beginn ihre pädagogische Ausbildungszeit durch, ihre Probezeit; sie erhalten einen Mentor, der ihnen zeigt, „wie man es macht“, wie man z. B. unterrichtet. Das bedeutet in dem ungünstigsten Fall, von dem hier nur die Rede ist: dieser Mentor gibt ein Schema des Unterrichts oder der jeweils in Frage stehenden Praxis einer Zöglingshandlung durch eigenes Beispiel, das er nachahmen läßt. Dieses Schema beruht aber auf ganz bestimmten Voraussetzungen, die gewöhnlich nicht mitgesagt werden, eben auf der Theorie dieses Mentors, die dann gewöhnlich in der Form von Erfahrungssätzen auftritt – etwa dieser Art: die Unterrichtsstunde gelingt nur, wenn Sie straffe Disziplin halten. Erste Bedingung des Erfolges ist Wahrung der Lehrerautorität, die Jungen müssen gehorchen lernen; die Grammatik muß gepaukt werden, sonst lernen die Jungen nichts – oder für die Lektürestunde: erst wird wiederholt, dann müssen die Vokabeln abgefragt werden, dann wird extemporiert usw.

Es braucht kaum gesagt zu werden, daß das alles theoretische Sätze sind, daß, mit Schleiermacher zu sprechen, in ihnen eine bestimmte Einstellung mit bestimmten Erlebnissen kombiniert und nun als allgemeingültig hingestellt ist. An dem Beispiel der Disziplin kann man das sich sehr leicht deutlich machen. In dem Moment, wo ich ein anderes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler will, etwa Kameradschaft oder Selbstverwaltung oder Gemeinschaftsschule, ist diese sogenannte Erfahrung wertlos. Aus der veränderten Einstellung ergibt sich eine Veränderung der Erfahrung, und so kommt es aus einer veränderten Theorie zu einer ganz anderen Richtung des pädagogischen Aktes. Der Anfänger aber behält dann in solchen Fällen, vielleicht aus Unfähigkeit oder Bequemlichkeit, vielleicht aber auch aus dem Glauben an die Unwiderleglichkeit der diesem Unterrichtsschema, das ihm beigebracht wurde, zugrunde liegenden Erfahrungssätze, ein solches Schema wirklich sein ganzes Leben lang bei. Er wird dann auch immer wieder durch „seine Erfahrungen“ bestätigt, natürlicherweise, denn wenn beispielsweise das Gedächtnis eines Jungen versagt, so kann der Lehrer dann nur den Fehler darin sehen, daß das Gedächtnis

zu wenig geübt wurde, er würde gar nicht darauf kommen, daß vielleicht in diesem Falle das Gedächtnis nicht erst hätte angerufen werden dürfen.

Nicht selten findet man, daß die der Praxis zugrunde liegenden Theorien veraltet sind, und zwar kann es so sein, daß die in ihnen gegebenen Überzeugungen von den Lehrenden und Erziehenden wirklich noch geteilt werden, aber wie man dann sagt „nicht mehr in die Zeit passen“, was aber in einem ernsthaften Sinne nur heißen kann, daß sie der heutigen konkreten Aufgabe, den Bedingungen zum Vollzug des pädagogischen Aktes in dieser heutigen Situation gegenüber nicht mehr zureichen, sei es wegen der veränderten seelischen Verfassung des Zöglings, wie heute vielfach, sei es infolge der neuen sozialen Gegebenheiten. Das ist selbst in der Jugendwohlfahrtsarbeit, so verhältnismäßig jung ihre Theorien sind, schon der Fall. Ich erinnere nur an die Theorie vom Genußleben und von der Arbeitspflicht der Jugend und an die von den Trägern der Jugendwohlfahrtsarbeit entwickelte pädagogische oder pflegerische Theorie über die Tatsache der Jugendsexualität, die die eigentliche Wirklichkeit des Jugendlebens nicht mehr zu treffen vermag.

Der andere Fall veralteter Theoriebildung scheint mir noch häufiger und das eigentliche Übel mancher sogenannten Praxis zu sein. Die pädagogischen Theorien haben sich selbständig lebendig erhalten, unabhängig von der Zustimmung der Erziehungsträger also, durch die Lehrertradition oder Anstaltsgeschichte etwa, ohne den Hintergrund, auf dem sie allein galten. Sie erscheinen dann als pädagogische Erfahrungssätze von allgemeiner Gültigkeit, während sie in Wahrheit nur Gültigkeit haben konnten auf einem ganz bestimmten Boden und unter seinen ganz bestimmten Voraussetzungen. So etwa die Prügelstrafe in protestantischen Fürsorgeerziehungsanstalten oder der Katechismusunterricht und die gedächtnismäßige Aneignung des Lehrgutes, die auf dem lutherischen Lehrbegriff und auf der Voraussetzung der endgültigen Fixierung des Lehrgutes beruht, aber nicht etwa eine an sich und unabhängig von diesen Voraussetzungen geltende und gerechtfertigte Erziehungsmaßnahme ist. Sieht man diese Macht veralteter Theorie in so mancher Praxis, so versteht man das bittere Wort Liepmanns: „Praxis – das ist die Theorie von gestern“.

Vielleicht liegt nun aber doch die tiefste Schwierigkeit dieses Ineinanders von Theorie und Tat, aus dem sich die Praxis zusammensetzt, darin, daß nun die Theorie den Charakter eines ideologischen Überbaues annehmen kann, der das Sosein eines pädagogischen Aktes rechtfertigen oder verdecken soll, der in Wirklichkeit ganz anders aussieht. Im ungünstigen Fall also etwa: in Wirklichkeit ist der pädagogische Akt, diese Ohrfeige, dieses Anschreien zustande gekommen aus Machttrieb oder Geltungstrieb oder erotischen Bedürfnissen oder aus Bequemlichkeit, Ermüdung, Schwäche, Angst oder Unwissenheit. Aber es steht dann immer eine Theorie zur Verfügung, und sei es eine Bestimmung des Lehrplans oder der Anstaltsordnung oder ein Satz früherer Pädagogik, um dieses Tun zu rechtfertigen. „Die Erfahrung lehrt es so“, sagt man. Das heißt aber weiter nichts als „ich vermag mich in diesem Falle auf diese oder jene Theorie, die als Erfahrungssatz auftritt, zu berufen“. Auch der schlechteste Lehrer und die schlechteste Stunde, die schlechteste Anstalt und das empörendste Verhalten finden so noch immer eine Rechtfertigung. Das gilt nun natürlich wieder genau so für jede Verwaltungs- und Pflegepraxis, so läßt sich etwa die Theorie vom ordentlichen Geschäftsgang wunderschön als ideologischer Überbau für einen gewissen Verwaltungsschlehdrian benutzen.

Diese Möglichkeit ideologischen Gebrauchs der Theorie beruht darauf, daß der pädagogische Akt in seiner Vereinzelnung an sich immer mehrseitig und vieldeutig ist, d. h. in mehrere Zusammenhänge und theoretische Systeme oft entgegengesetzter Art hineinpaßt, so daß also in der Tat jede Theorie, die ihn vorbereitet oder ihn nachträglich rechtfertigt, auch den Charakter einer Ideologie erhält, die der Mensch über diesem konkreten Geschehen zu errichten das Bedürfnis hat. Damit erhält der Mensch eine gewisse Wahlfreiheit zwischen den Theorien. Besonders die nachträgliche Beschreibung und Rechtfertigung des pädagogischen Aktes durch den Praktiker trägt oft den Charakter einer bloßen Ideologie. Praktiker ist hier übrigens auch der Theoretiker, der etwa seine mißglückte Vorlesung ideologisch entschuldigt.

Die Wahlfreiheit des Praktikers zur nachträglichen Rechtfertigung des pädagogischen Aktes ist die genaue Entsprechung zu dem Versuchskarakter jeder Erfahrung, die vorweg über eine Voreinstellung

zu dem Geschehen verfügt. Von vorwärts und von rückwärts also ist der pädagogische Akt von Theorie umklammert und gestützt. Praxis enthält Theorie als Bedingung ihres Tuns und wird vollendet zur „Erfahrung“ durch Theorie als Folge des Tuns.

Wir sehen also, daß die sogenannte Praxis sich auflöst in ein sehr kompliziertes Gefüge, in dem Theorie und Praxis unauflöslich verbunden sind und alle nur denkbaren Beziehungen zwischen beiden aufgewiesen werden können. Eine Beziehung aber wird sehr selten vorgefunden, und das ist gerade die, von der am meisten geredet wird, die blanke Antithese von Theorie und Praxis, zwischen denen in irgendeiner Form zu wählen wäre. In Wahrheit ist zu wählen immer nur zwischen verschiedenen Gemengelagen von Theorie und Praxis, und jedenfalls ist die Frage nach Qualität, Quantität und Intensität dieses Ineinanders von Theorie und Tat, das mit Recht Praxis genannt zu werden verdient und aus dem alle echten Erfahrungen stammen, sehr unabhängig von der Frage nach Bedeutung und Stellung der Theorie des Theoretikers, der die Erziehungswirklichkeit zu durchschauen sich bemüht und die Theorie des pädagogischen Handelns zu entwickeln versucht.

Um nun zu sagen, wie die echte Theorie der Praxis aussehen muß, ist vielleicht noch eine genauere Unterscheidung einzuführen. In dem, was wir bis jetzt schlechthin als die Theorie in der Praxis bezeichneten und in ihren echten und falschen Bestandteilen zu analysieren unternahmen, ist in Wahrheit zweierlei enthalten. Ich nenne es die Theorie ersten und die Theorie zweiten Grades.

1. Theorie ersten Grades ist, in der Nähe des ursprünglichen griechischen Wortsinns, die unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit gegenständlich wird, die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit und die Aufgabe herangebracht wird, das Gerichtetsein auf Gegenstand und Aufgabe, die schon die erste Ordnung in ihnen vollzieht. Es ist die eingehüllte Rationalität, die in der geistigen Haltung des Menschen liegt, die anrufende und gestaltende Kraft, die in der inneren Form des Menschen immer schon enthalten ist. Das letzte, was der Analyse da begegnet, ist das weltanschauliche Apriori, das ein ethisches Apriori in sich schließt, immer schon unausdrücklich — unsere Typologien sind also viel zu explizit. In unserem Gebiet dann das Apriori

der pädagogischen Haltung und des erzieherischen oder pflegerischen Willens, das Ethos der erfahrenen und gewollten Verantwortung.

Theorie zweiten Grades ist alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt. Dabei ist die Theorie zweiten Grades freilich nicht immer bewußt im Sinne der ausdrücklichen Verfügbarkeit in sprachlicher Prägnanz, sie ist also nicht immer gegenwärtig, obwohl sie gewußt wird. Es bedarf oft der Besinnung und des ausdrücklichen Bemühens, um sie hinter einem Tun wirkend nachzuweisen. Aber immer läßt sie sich dann in die Form eines Satzes prägen, mit dem Anspruch auf logische Gültigkeit und Verstehbarkeit bei Verwendung als Beweismittel.

Von da aus wären nun die echten Formen der der Praxis immanenten Theorie aufzuzeigen. Freilich kann das an dieser Stelle nur in wenigen hinweisenden Sätzen geschehen, denn hier springt eines der Grundprobleme auf, mit denen sich die pädagogische Theorie immer wieder zu beschäftigen hat, die Frage nach dem Verhältnis von Wirklichkeit und Theorie, Begriff und Leben, Sein und Sollen in der Pädagogik. Hier darüber handeln, hieße ein pädagogisches System in nuce entwickeln.

Man wird einer echten Theorie des Praktikers abverlangen dürfen, daß in ihr, was wir Theorie ersten und zweiten Grades nannten, richtig zueinander steht. Daß also die ausdrücklichen, sprachlich gestalteten „Erfahrungssätze“, über die der Praktiker verfügt, nicht sich in Widerspruch befinden zu den ursprünglichen Theorien, die er, wenn man so sagen darf, an sich besitzt. Seine Erfahrungssätze müssen Ausdruck der Weltstellung und der Grundhaltung des Erziehers sein. Die Diskrepanz zwischen den wirklichen Antrieben des Erziehers und seiner ausdrücklichen Theorie ist oft sehr groß und bringt dann eine objektive Unwahrhaftigkeit in die Erziehungsarbeit.⁹ Schwierig ist nun freilich das Verhältnis der Theorie des Erziehers zu den ausdrücklichen oder unausdrücklichen Theorien der Bildungsmächte und Erziehungseinrichtungen, in deren Dienst der Erzieher steht. Auch in diesen Objektivationen der Erziehungswirklichkeit ist eingehüllte Rationalität und damit ein Zusammenhang von Theorien und eine Voreinstellung zur Praxis enthalten. Hier erscheint eine ganz andere Beziehung von Theorie und Praxis, die von größter Bedeutung ist für die

„Erziehung als Beruf“, in der der Erzieher zum Amtsträger objektiv gegebener Mächte bestellt wird und daher in der Freiheit seiner persönlichen Entscheidung vielleicht sehr eingeschränkt ist. Der damit gegebene Zusammenhang muß gesonderter Betrachtung vorbehalten bleiben.

Nachdrücklich wird zu fordern sein, daß die Theorie als Theorie erzieherischen Verhaltens der Eigengesetzlichkeit der Pädagogik und des pädagogischen Weges entspreche, daß also Pädagogisches zu gestalten und zu decken ist durch pädagogische Theorien. Heute drängen sich besonders wirtschaftliche und sozialpolitische Theorien, an anderen Stellen theologische in reine Erziehungsvorgänge ein, die beispielsweise in der Jugendwohlfahrtsarbeit eine merkwürdige Macht haben, die dann fast immer dem Ausweichen vor der erzieherischen Aufgabe dient oder der Rechtfertigung des erzieherischen Mißerfolges. Freilich ist zugleich auch wieder zu sagen, daß die Theorie der ganzen Wirklichkeit gerecht werden muß, der Vielseitigkeit ihrer Momente und Faktoren. Es darf keine Verabsolutierung einer Seite des Zusammenhanges geben, auch nicht des bloß Erzieherischen. Ferner muß die Theorie zeitgemäß und wandelbar sein. Das hängt eng zusammen, das eine bedingt das andere, und es gibt keine zeitliche Allgemeingültigkeit von Erfahrungssätzen. Als letztes bleibt schließlich die Forderung nach Offenheit der Theorie gegenüber der konkreten Situation, es darf keine Tyrannis der „praktischen Erfahrung“ gegenüber dem jeweils Neuen der erzieherischen Aufgabe geben.

Das Verhältnis der Theorie zu dem konkreten pädagogischen Tun ist keineswegs einfach und kann nicht etwa durch Formeln wie Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Wille und Gestaltung, Zielsetzung und Anwendung erschöpfend beschrieben werden. Schon der Hinweis auf den in einer komplizierten Weise zugleich ideologischen und doch notwendigen Charakter vieler Erziehungstheorien widerlegt solche eindimensionalen Auffassungen. Die Theorie ist auch nicht die Tat, aber sie gehört zu ihr, diese wird nicht ohne sie; sie ist in ihrem Gelingen abhängig von dem richtigen Ansatz der Theorie, und in diesem nicht mehr mißverständlichen Sinne besteht zu Recht das kühne Wort Eduard Heimanns: „Die Theorie ist die wahre Praxis.“⁴

II

Wie steht es nun aber um die *Theorie des Theoretikers* und damit um die Theorie, die der pädagogischen Ausbildung „vor dem Leben“ zugrunde liegt? Um den Sinn der Praxis zu sichern, das ergibt sich aus den bisherigen Überlegungen, sind zahlreiche Vorentscheidungen nötig. Es darf durchgängig – wenn es sich wie billig um den Durchschnitt des erzieherischen Tuns handeln soll – nicht der Vollzug des pädagogischen Aktes abgewartet werden, um konkret zu entscheiden, weil dann die echte Praxis aus der vollen Beherrschung der Lage nicht mehr zu garantieren ist, zumal dann auch in der talentierten Improvisation verborgene Vorentscheidungen mitwirken. Schon das pure Verstehen der pädagogischen Aufgabe als einer erzieherischen ist abhängig von bestimmten Voreinstellungen, und ebenso ist die nachträgliche Besinnung auf das pädagogische Tun bedingt durch Theorie.

So verlangt „das Stück Lebenspraxis“ das in der Erziehungswirklichkeit vorliegt, nach einer Theorie.⁵ Hier ist gegeben die Notwendigkeit einer Theorie, wenn ich so sagen darf, dritten Grades – wobei aber die Zahlen nur die Entfernung von dem unmittelbar Gegebenen und nicht etwa eine Rangordnung anzeigen – die dieses Verhältnis von Theorie und Praxis in der Praxis aufklärt, das nicht in ihm selbst verständlich ist. Je komplizierter das Erziehungsgefüge ist, je mehr Voraussetzungen mitgegeben sind, je vielfältiger, je verschränkter das Material für die pädagogischen Entscheidungen wird, um so notwendiger ist eine strenge systematische Besinnung. Aber freilich, diese Theorie der pädagogischen Wissenschaft setzt ganz einfach und schlicht die Praxis, ihrerseits mit Theorie geladen wie sie ist, voraus. Diese „Theorie der Pädagogik“ ist, um es mit Schleiermacher zu sagen, freilich „eine Tochter der Wissenschaft“, d. h. sie ist an sich schon auf dem Erkenntnisbedürfnis der Wissenschaft begründet und hat schon eine Berechtigung in der bloßen Analyse der Struktur der Praxis um der Erkenntnis willen. „Aber die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie (der pädagogischen Wissenschaft) ist immer später. Die Theorie muß sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist.“⁶

Aber die wissenschaftliche Theorie der Pädagogik hat nicht bloß diese objektive, bloß analytische Funktion der Aufklärung des Sach-

verhaltes, sondern sie hat auch einen Ort unmittelbar im Zusammenhang der Praxis selbst. Sie übernimmt die Funktion der Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewußte Vorbesinnung und bewußte nachträgliche Klärung. Während sie als Theorie der Theorie, beschäftigt mit der Aufklärung des Gesamtsachverhaltes von Theorie und Praxis, sozusagen für sich bestehen kann, von außen und von oben das Geschehen auf dem Felde der Erziehung betrachtend, ist sie hier innerlich an die Praxis gebunden, ist sie schlechthin abhängig von der Praxis und der Erziehungswirklichkeit. Sie dient der Praxis und gilt nur so weit, als sie der Praxis helfen, als der Praktiker etwas mit ihren Ergebnissen anfangen kann. Es gilt hier der *Primat der Praxis*, die mit Theorie geladen, doch an sich unabhängig ist von der Pädagogik als Wissenschaft. Um es mit Schleiermacher zu sagen: „die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere!“⁷ „Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet, denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein.“⁸ Damit die Praxis vollkommen werde, beobachtet sie der Theoretiker, um zu helfen: „jeder, der an der Erziehung tätigen Anteil nimmt, er mag stehen, auf welcher Stufe er will, wird dieses nur insofern vollkommen tun, als er das Bewußtsein davon hat, wie vollkommen oder unvollkommen der Stand des Erziehungswesens ist, und nach welcher Seite die möglichen Verbesserungen liegen. Nur dann wird er das Organ sein können zu Verbesserungen, welche von dem bürgerlichen Gemeinwesen ausgehen. Die vollkommene Praxis schließt vollkommene Einsicht in die Verhältnisse in sich.“⁹

Ähnlich sagt Paulsen einmal: „Die wissenschaftliche Pädagogik ist gar nichts anderes, als der immer wiederholte Versuch, die Summe der Gedanken und Erfahrungen der Meister der Kunst zur Einheit zusammenzuführen, sich klar zu werden über das, was man als Praktiker übt.“¹⁰ Bewußter und systematischer will die Theorie die Praxis machen, Rationalität und klare Einsicht vermitteln, die Zufälligkeit des Handelns ausschalten. Es ist also lediglich ein Vorgang von Arbeitsteilung, wenn es eine gesonderte Theorie gibt. Sie erweist sich als notwendig durch die zunehmende Kompliziertheit und Unüber-

sichtigkeit der erzieherischen Probleme, aus dem Mangel an Zeit, Ruhe und Übersicht, woran der Praktiker, der seinem Beruf *treu* ist, heute leiden muß, schließlich aus der Hintergründigkeit der Probleme. Aber das Ziel ist eine geläuterte Praxis für jeden Einzelnen.¹¹

Voraussetzung für diese Funktion der Theorie in der Praxis ist die *Befangenheit* des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun. Er muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und von den Zielen aus denken, damit er die Aufgabe überhaupt in den Blick bekommt, damit die Wirklichkeit für ihn nicht stumm bleibt. Man sieht hier nur als Befangener. Befangenheit an die erzieherische Aufgabe und Wille zur wissenschaftlichen Objektivität schließen sich trotz gewisser Spannungen hier so wenig aus wie etwa in der Geschichtswissenschaft. Man könnte paradox formulieren: erst die Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre wissenschaftliche Objektivität. Diese Befangenheit schließt ein, daß auch der pädagogische Theoretiker die pädagogische Haltung besitzen und das pädagogische Ethos in seinem theoretischen Denken verwirklichen muß. Einem nicht selbst pädagogisch gerichteten Menschen, der nicht innerlich und untheoretisch weiß um das Eigentliche der Erziehungsarbeit, bleibt die pädagogische Einsicht letztlich verschlossen, aller Gelehrsamkeit zum Trotz.¹²

Aus dieser unmittelbaren Verflochtenheit von „Theorie“ und „Praxis“ zu einer wahren Praxis ergibt sich, daß die Frage nach der Entstehung neuer Motive für das pädagogische Handeln und damit neuer „praktischer Erfahrungen“ nicht ein für allemal beantwortet werden kann. Es können Zeiten kommen, in denen die so gebundene Theorie die eigentliche Last trägt und die eigentlichen Erfahrungen macht, indem sie der Praxis im engeren Sinne voranschreitend neue Wege sucht. Dieser zeitweilige Primat der Theorie hat aber einen anderen Sinn als in einer normativen Theorie mit ihrem Anspruch auf absolute Gültigkeit und auf Beherrschung der Praxis. Gerade heute ist innerhalb der pädagogischen Bewegung der Theorie vielleicht eine gewisse Führerrolle bestimmt, man erwartet von ihr die Befreiung von festgefahrenerem Tun und Hilfe aus den zahlreichen Schwierigkeiten des Überganges, die der Praxis aus dem Wandel ihrer Theorien erwachsen sind. Die pädagogische Wissenschaft wird aber nur helfen

können, wenn sie sich ganz bescheiden in den Dienst dieses Lebensanliegens stellt und die konkrete Verantwortung auf sich nimmt.

Die Aufgabe der vorgängigen Theorie der Universitäten, Akademien und Wohlfahrtsschulen liegt nicht etwa nur darin, einen Überblick über die herrschenden Theorien zu geben oder die Einsicht in eben dies Verhältnis von Theorie und Praxis zu vermitteln. Vielmehr soll sie in erster Linie den Nachwuchs lehren, *Erfahrungen zu machen* und soll ihm zu der Einstellung verhelfen, aus der Erfahrungen und die „Kritik der langen Mühen“ erwachsen. Heute kommt es bei der Neugestaltung der Volksschule auf die Einsicht und den bewußten Willen jedes einzelnen Erziehers an, die Ausbildung soll ihm die Kraft und die Freiheit dazu geben und die Hilfsmittel, die es ihm erleichtern können, aber keine Vorschriften und keine überheblichen Prinzipien. Über die Notwendigkeit einer solchen vorhergehenden Theorie dürfen wir uns wieder auf Schleiermacher berufen: „Auch bei dem Pädagogen, der auf die Wissenschaft sich nicht stützen kann (weil er nicht durch die Theorie gebildet wurde), wird allerdings ein Urteil sich bilden über den gesamten Zustand, wenn er doch mit dem Leben noch in Verbindung steht; aber erst nach langer Erfahrung, erst dann, wenn sein Einfluß auf das Ganze schon in Abnahme ist.“¹³

Theoretische Ausbildung soll also den Nachwuchs auf die Höhe der Erfahrung seiner Zeit bringen, damit er richtig einsetzt, aber diese eigentliche Erfahrung und damit jede echte pädagogische Neuerung – da bleibt es bei Diltheys Wort – wird in der unermüdlichen Kleinarbeit täglicher Praxis gewonnen. „Wirkliche Reformen werden nur durch die stetige schwere pädagogische Arbeit in den Schulstuben vollbracht. Reglements (und Theorien der Theoretiker) können nur die Wege zu ihr ebnen. Und sie können dann die Ergebnisse dieser in der Schulstube vollbrachten Arbeit nutzbar machen. Mehr können sie nicht. Nie können sie pädagogische Realitäten schaffen.“¹⁴