

aus: Neue Sammlung, 38. Jg.  
Heft 4/98

## Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis

Von Marcelo Caruso

Kurz vor dem Ende des XIX. Jahrhunderts stellte Wilhelm Rein in dem von ihm herausgegebenen „Encyclopädischen Handbuch der Pädagogik“ fest, daß Theorie und Praxis zwei Welten sind.<sup>1</sup> Gleichzeitig bemühte er sich darum, eine mögliche Überbrückung zu formulieren: „Die Wissenschaft der Pädagogik ist nichts anderes als der systematisch geordnete und ursächlich begründete Inbegriff der reifsten Erfahrungen, welche die besten Männer und Frauen vom Altertume bis auf die Neuzeit in der Erziehung gesammelt und erprobt haben“<sup>2</sup>. Solch eine Behauptung soll nicht bloß als eine einzelne Stimme in der pädagogischen Landschaft verstanden werden, da das Encyclopädische Handbuch eines der „wesentlichen und maßgebenden“ pädagogischen Werke vor dem Ersten Weltkrieg gewesen ist.<sup>3</sup> Legitimierungsquellen für Reins Beharren auf der Überbrückung von Theorie und Praxis sind Kant (1724–1804) und Herbart (1776–1841).

Fast ein Jahrhundert später nahm sich Jürgen Oelkers vor, „eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit“ vorzulegen. Die alte Frage nach den gültigen und wirklichen Zusammenhängen zwischen den theoretischen und den praktischen Ebenen im Bereich der Pädagogik wird damit diesmal als kritische Untersuchung über die einheitliche Fragestellung aufgeworfen. Auch bei diesem Versuch sind kritische Hinweise auf Herbart zu finden.<sup>4</sup>

Die klassische Formulierung des Themas mit Theorie, Praxis, einer Vermittlungsform und Adressaten hat im pädagogischen Alltagssinn die Vorherrschaft. Dazu sind Ansprüche auf Einheit dieser Elemente immer noch präsent. In dem vorliegenden Aufsatz wird dieses Thema weniger in einer systematischen Weise angeschnitten als in einer historischen. Mittels der Darstellung der wesentlichen Punkte des Problems bei I. Kant und J. F. Herbart werden anhand neuer Veröffentlichungen einige Schlußfolgerungen gezogen, aufgrund derer Kontinuitäten und Brüche in bezug auf das hier zu analysierende Problem der Einheit dieser Elemente in dem deutschsprachigen pädagogischen Raum identifiziert werden könnten.

<sup>1</sup> W. Rein: „Theorie und Praxis“ in: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Band IX, 1909, 178–186, 179.

<sup>2</sup> W. Rein: a. a. O., 178.

<sup>3</sup> J. Oelkers: „Reformpädagogik. Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme“ in: Historische Kommission der DGfE (Hg.), Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 1, Weinheim und München, 1993, 91–108, 96.

<sup>4</sup> J. Oelkers: „Theorie und Praxis. Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit“ in: Neue Sammlung, 1984 (24), 19–39, 20–21.

Daher versucht der Aufsatz, (1) die Grundlagen der Kantschen Position zu beschreiben, (2) der Entwicklung der Problemstellung bei Herbart zu folgen und (3) einige Schlußfolgerungen über Ansprüche und Modelle zu ziehen.

### 1. Zum Enthusiasmus: Kant und die Realisierung der Vernunft

Inmitten der Revolutionskriege gegen Frankreich (1793) veröffentlichte Kant seinen Aufsatz über die Beziehung zwischen Theorie und Praxis im Bereich seiner praktischen Philosophie (Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis). Die Schrift entwickelte Argumente für drei thematische Felder: die Moralphilosophie, das Staatsrecht und das Völkerrecht. Auf der politischen Bühne genoß das Problem der Theorie und der Praxis ein riesiges Interesse angesichts der damaligen Diskussion um die französische Menschenrechtserklärung.<sup>5</sup>

Bereits am Anfang der Schrift wird die *Vorgängigkeit der Theorie* anschaulich, insbesondere bei den Definitionen. Kant begreift Theorie als Prinzipien, die „in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahiert wird, die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluß haben“. „Umgekehrt heißt nicht jede Hantierung, sondern diejenige Bewirkung eines Zwecks Praxis, welche als Befolgung gewisser im allgemeinen vorgestellten Prinzipien des Verfahrens gedacht wird“<sup>6</sup>. Diese Position ist stark von der *Stellung der Subjektivität* bei den moralphilosophischen Ergebnissen seiner Kritik der praktischen Vernunft geprägt.

In erster Linie sind hier die Begriffe der „Pflicht“ und der „Freiheit“ zu nennen. „Aufgabe und Ziel der Ausführungen (bei dem „Über den Gemeinspruch ...“) muß (...) zunächst der interne Nachweis der notwendigen Vorgängigkeit der Theorie, also des Pflichtbegriffes sein“.<sup>7</sup> Kant selbst: „Allein in einer Theorie, welche auf dem Pflichtbegriff gegründet ist, fällt die Besorgnis wegen der leeren Idealität dieses Begriffes ganz weg. Denn es würde nicht Pflicht sein, auf eine gewisse Wirkung unseres Willens auszugehen, wenn diese nicht auch in der Erfahrung (sie mag nun als vollendet oder der Vollendung sich immer annähernd gedacht werden) möglich wäre“<sup>8</sup>. Das Auftreten der Pflicht für das Theorie-Praxis Problem wird verständlich, wenn man in die Analyse einbezieht, daß die Praxis für Kant alles ist, was durch die Freiheit möglich ist, und daß *diese Praxis und nicht die „Praktiken“ der Subjekte* der allgemeine Gegenstand seiner politischen Philosophie sind.<sup>9</sup> „Pflicht“ und „Freiheit“ bilden bei der Kantschen

<sup>5</sup> H. Klemme: „Einleitung“ in: I. Kant, „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Hamburg, 1992, VIII ff.

<sup>6</sup> Beides I. Kant: a. a. O. (siehe Anm. 5), 3.

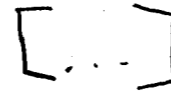
<sup>7</sup> H. Klemme: a. a. O. (siehe Anm. 5), XV.

<sup>8</sup> I. Kant: a. a. O. (siehe Anm. 5), 5.

<sup>9</sup> O. Marquard: „Praxis, praktisch“ in: J. Ritter und K. Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 7, Basel, 1991, 1277–1308, 1295.

praktischen Philosophie ein unzertrennliches Paar, weil die Pflicht die alleinige Instanz ist, die der Freiheit Gesetze geben kann. Kant behauptet, daß die Pflicht „unmittelbar auf das Gemüt wirkt und den Menschen in seinen eigenen Augen verwerflich und strafbar macht. Hier ist nun ein klarer Beweis, daß alles, was in der Moral für die Theorie richtig ist, auch für die Praxis gelten müsse“<sup>10</sup>. Die Welt der „Erfahrungen“ oder des „Hantierens“ kann dem Menschen bei dem moralischen Handeln als Ansatzpunkt nicht angeboten werden: „denn alle diese Erfahrung hilft ihm nichts, um sich der Vorschrift der Theorie zu entziehen, sondern allenfalls nur zu lernen, wie sie besser und allgemeiner ins Werk gerichtet werden könnte“<sup>11</sup>. Ebenfalls wird es hinsichtlich der Rechtslehre ganz klar formuliert: „(...) So gründet es sich auf Prinzipien a priori (denn was Recht sei, kann nicht Erfahrung lehren); und es gibt eine Theorie des Staatsrechts, ohne Einstimmung mit welcher keine Praxis gültig ist“<sup>12</sup>.

Was diese Position besonders kennzeichnet, ist der normativistische Gehalt. Aber gerade darum geht es bei seinen Vorstellungen. Sowohl bei den Kategorien als auch bei dem Begriff der „Pflicht“ handelt sich um subjektive Gestaltungsmöglichkeiten der Welt in erkenntnistheoretischer und moralphilosophischer Hinsicht. Die Subjektivität bei Kant bestimmt die Gestalt der Welt mit, deshalb steht nicht das Problem der „wirklichen“ (in einem eher positivistischen Sinne) Verhältnisse zwischen Theorie und Praxis auf dem Spiel, sondern es handelt sich hier eher um ein moralisches und normenbezogenes Problem. Der Schlußsatz der Schrift über Theorie und Praxis lautet: „Was aus Vernunftgründen für die Theorie gilt, das gilt auch für die Praxis“<sup>13</sup>.



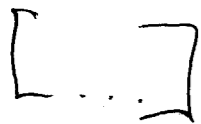
<sup>10</sup> I. Kant: a. a. O. (siehe Anm. 5), 19.

<sup>11</sup> I. Kant: a. a. O. (siehe Anm. 5), 19.

<sup>12</sup> I. Kant: a. a. O. (siehe Anm. 5), 40.

<sup>13</sup> I. Kant: a. a. O. (siehe Anm. 5), 48. Kursivdruck des Verfassers.

<sup>14</sup> C. Langer: *Reform nach Prinzipien. Untersuchungen zur politischen Theorie Immanuel Kants*, Stuttgart, 1986, 165 ff.



## 2. Zur Ernüchterung: Herbart und der „pädagogische Takt“

Kant und Herbart wurden schon längst von der pädagogischen Geschichtsschreibung als genealogische Linie definiert. In diesem Trend wurde die Herbartsche Rezeption der Philosophie Kants stets hervorgehoben.<sup>39</sup> Einige Prämissen der Herbartforschung wurden von A. Langewand im Bezug auf die frühere Phase Herbarts untersucht. Langewand präzisiert, daß ein Konsens in der Forschung darüber besteht, „daß Herbart sich mit seiner Kritik an Kants Werk wendet, daß er sich direkt damit auseinandersetzt und daß die Abweisung der kritischen Philosophie aus pädagogischen Gründen und Motiven geführt wird“<sup>41</sup>. Langewand behauptet in seiner heftig kritisierten<sup>42</sup> Analyse über kontingente, mentale und soziostrukturelle Zusammenhänge, daß die Referenzen Herbarts komplizierter sind, als die kanonisierte Pädagogik versucht zu zeigen. Die Auslegung Herbarts scheint ein breites Feld im deutschsprachigen Raum zu sein, zumal ihre Ergebnisse identitätsstiftende Effekte hinsichtlich der Pädagogik als eigenständiges Fach haben. Obzwar nicht jeder Aspekt der Pädagogik Herbarts eine Kontinuität von Kant vertritt, war Kant doch in der philoso-

phischen-pädagogischen Szene als eine zu rezipierende Position stark anwesend. Daß der Begriff „pädagogischer Takt“ teilweise aus den Kantschen Überlegungen über Theorie und Praxis abstammt, wurde schon ausführlich bewiesen<sup>43</sup>, obwohl seine terminologische Genese nach wie vor unerklärbar ist.<sup>44</sup>

Herbart führt den Begriff des „Taktes“ bei seinen früheren Schriften ein<sup>45</sup>, insbesondere in den „ersten Vorlesungen über Pädagogik“ (1802). Er äußert sich dabei besorgt, weil die Kunst der Jugendbildung „bisher noch auf jedem ihrer Schritte die Übermacht des Zufalls fürchtet“<sup>46</sup>. Wie bei Kant sind Regulierungsabsichten in diesen Formulierungen zu finden.

Im Gegensatz zu Kant wird die Korrespondenz der „Praxis“ mit der „Theorie“ nicht hervorgehoben: „In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis immer zugleich zuviel und zuwenig gelernt“<sup>47</sup>. Diese Differenz kann nur mit einem theoretischen Preis gedacht werden: „Praxis“ wird zur Welt der Praktiken und nicht mehr als bloße Konsequenz der Anwendung normativistischer, theoretischer Sätze. „Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker (...) zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt ...“<sup>48</sup>. Der Takt ist „der Regent“ der Praxis: „Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist“<sup>49</sup>. Der Takt kann Diener der Theorie werden, und das ist auch wünschenswert, aber Herbart verneint damit jede prinzipielle Haltung. Somit wird die Frage des Verhältnis zwischen Theorie und Praxis *von der Gültigkeit zu der Wirklichkeit* des Verhältnisses verlagert.

Herbart schwört Kants Erbe allerdings nicht im Ganzen ab. Es war seine Auffassung, „daß jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip a priori nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne“<sup>50</sup>. Nichtsdestotrotz bekommt die „Praxis“ bei Herbart einen nicht aus der Theorie abgeleiteten Status. Dies ist auch Ergebnis einer veränderten Fragestellung: „(...) für seine Reflexion ist nicht allein das Ziel-, sondern zugleich das Wirkungsproblem bestimmend“<sup>51</sup>. Die „Praxis“ entkoppelt sich von den Ansprüchen der Kantschen Formulierung und wird mit den stattfindenden Handlungen gleichgestellt.

<sup>39</sup> J. Oelkers: Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert, Darmstadt, 1989, 85 ff.

<sup>40</sup> Siehe u. a. W. Rein: a. a. O. (siehe Anm. 1), G. Jäger und H.-E. Tenorth: „Pädagogisches Denken“ in: K. Jeismann, und P. Lundgreen. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band III, 1800–1870, München, 1989, 71–103 und N. Hilgenheger: „Kann Flattersinn die Herbart-Forschung beflügeln?“ in: Zeitschrift für Pädagogik, 1993 (39), 1007–1014.

<sup>41</sup> A. Langewand: „Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft? Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts pädagogischer Kant-Kritik in seiner ‚ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung‘“ in: Zeitschrift für Pädagogik, 1993 (39), 135–156, 139.

<sup>42</sup> N. Hilgenheger: a. a. O. (siehe Anm. 40). Siehe auch die Antwort Langewands: „Pädagogische Applikation und erziehungswissenschaftliche Forschung. Ein Replik auf N. Hilgenheger“ in: Zeitschrift für Pädagogik, 1993 (39), 1016–1020.

<sup>43</sup> G. Müßener: Johann Friedrich Herbarts „Pädagogik der Mitte“: 7 Analysen zu Inhalt und Form, Darmstadt, 1986. Auch G. Müßener: „... Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“. Die Architektur von J. F. Herbarts allgemeiner Pädagogik“ in: Pädagogische Rundschau, 1989 (43), 177–199, 188 ff.

<sup>44</sup> G. Müßener: a. a. O. (siehe Anm. 43, 1989), 191.

<sup>45</sup> G. Müßener, a. a. O. (siehe Anm. 43, 1989), 193.

<sup>46</sup> J. F. Herbart: Pädagogische Schriften, besorgt von W. Asmus, Band I, Düsseldorf und München, 1964, 122.

<sup>47</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 46), 125.

<sup>48</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 46), 126.

<sup>49</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 46), 126.

<sup>50</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 46), 125.

<sup>51</sup> G. Jäger und H.-E. Tenorth: a. a. O. (siehe Anm. 40), 87.

Dabei blieb aber die Form der Kommunikation der Instanzen über ein Mittelglied unberührt.

Die angesprochenen Aspekte werfen eine Reihe von möglichen Fragen auf. Hier soll sich die Analyse auf den „Ort“ dieser Behauptungen bei dem Werden der Fragestellung und nicht auf die epistemologischen Probleme beschränken.<sup>52</sup> Die Frage in den pädagogischen Vorlesungen besteht darin, wie sich jener Takt bei ihm (dem Erzieher, Anmerkung des Verfassers) ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht.<sup>53</sup> Als mögliche Antwort darauf könne laut Herbart der Takt eine Folge der *Verschulung* sein. Er definierte ihn als eine „Gemütsstimmung“, die „aus langer aufmerksamer und parteiloser Betrachtung der menschlichen Verhältnisse“ entsprang.<sup>54</sup> Diese Möglichkeit wird noch deutlicher gemacht: „Es gibt also – das ist mein Schluß – es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts (...) Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“.<sup>55</sup>

Es handelt sich dabei vielmehr um die Erzeugung bestimmter Einstellungen als um die Verbreitung von Inhalten. „Statt vieler einzelner Regeln vielmehr diejenigen Hauptüberzeugungen in den Gemütern zu erzeugen und auf alle Weise zu stärken, zu befestigen, bis zum lebendigen Enthusiasmus zu erhöhen, welche Überzeugungen jenem künftig zu erwerbenden Takt seine wahre Richtung zu sichern imstande sind“<sup>56</sup>.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß Herbart die Strukturen der vermittelnden Kommunikation Kants beibehält und die Entität eines der Pole umdeutet: „Praxis“ wird zum denotativen Begriff, die Theorie bleibt bei ihrem praktisch-philosophischen Aspekt. Dadurch erfolgt unter anderem die positivistische Spaltung zwischen Werten und Entscheidungen.<sup>57</sup> „Das Verhältnis Theorie und Praxis bezog sich in der Tradition der großen Philosophie stets auf das gute und das richtige, auf das ‚wahre‘ Leben und Zusammenleben der Individuen wie der Staatsbürger (...) Vielmehr hat es Theorie jetzt mit dem objektiven Entwick-

<sup>52</sup> „Takt ist überhaupt gar keine Reflexions-, sondern eine Handlungskategorie“. Ein Problem ist dabei, daß der Takt in der Wirkweise des ästhetischen Urteils fundiert sein soll. Wenn dieser linearen Konstruktion gefolgt wird, bleibt als Frage, wie so ein Urteil gebildet werden könnte, da das ästhetische Urteil sich jedem externen Einfluß entzieht. J. Oelkers: a. a. O. (siehe Anm. 39), 68.

<sup>53</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 46), 126.

<sup>54</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 46), 130.

<sup>55</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 46), 127.

<sup>56</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 46), 131.

<sup>57</sup> J. Habermas: „Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung. Zur Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichen Zivilisation“ in: Ders. Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Darmstadt, 1969, 231–257, 240 ff.

lungszusammenhang, einer sich selbst produzierenden zu ihrem Wesen, der Humanität, erst bestimmten Gattung Mensch zu tun. *Geblieden ist der Anspruch einer Orientierung im richtigen Handeln*, aber die Realisierung des guten, glücklichen und vernünftigen Lebens ist in der weltgeschichtlichen Vertikale auseinandergespannt, die Praxis ist über Stufen der Emanzipation auseinandergezogen“<sup>58</sup>. Diese Umformulierung der „Praxis“ hängt mit einem veränderten Verständnis von Erziehung zusammen: „Sie wird schon bald nach 1800 nicht nur als Medium einer besseren Zukunft von Individuum und Gesellschaft erfahren, sondern erscheint auch schon als Vehikel der Sicherung und Stabilisierung eines bürokratisch-obrigkeitlichen Verwaltungsstaates (...)“<sup>59</sup>. Die Umstellung der Fragen von der Gültigkeit zu der Wirklichkeit ist auch ein Zeichen eines stabilisierenden Verständnisses, das sowohl liberale als auch konservative Formen angenommen hat.

In seinem Aufsatz „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ (1810) definiert Herbart die Prioritäten der Erziehung: „Der Staat wird in der Schule keimen; Verbesserung der Schule ist die Verbesserung der Erziehung und der Völker“<sup>60</sup>.

[ ... ]

Die Idee Herbarts könnte damit als Teil einer umfassenden Vereinnahmung des pädagogischen Wissens durch die (Staats)Philosophie umgedeutet werden. Diese Artikulation, die der Absicht nach der Beschreibung der Erziehung in ihren „heimischen Begriffen“ gar nicht widerspräche, könnte auch politisch betrachtet werden. Aufgrund des Verzichtes auf eine Praxis nach Prinzipien, wie es in der Formulierung Kants sinnfällig ist, darf Praxis aber als ein nach den objektiven Merkmalen des Unterrichts reguliertes Feld auftreten. Während Kant die Erzeugung einer neuen, an die Vernunft gerichteten Praxis als Aufgabe sah, wendet sich Herbart an die mögliche Regulierung der schon aufgetretenen Praxen.

[ ... ]

<sup>58</sup> J. Habermas: a. a. O. (siehe Anm. 57), 231.

<sup>59</sup> G. Jäger und H.-E. Tenorth: a. a. O. (siehe Anm. 40), 72.

<sup>60</sup> J. F. Herbart: Kleine pädagogischen Schriften, besorgt von Artur Brückmann, Paderborn, 1968, 56.

<sup>61</sup> J. F. Herbart: a. a. O. (siehe Anm. 60), 73 ff.

<sup>62</sup> H.-E. Tenorth: a. a. O. (siehe Anm. 38), 68 ff.

<sup>63</sup> G. Müßener: a. a. O. (siehe Anm. 43), 180 ff.

<sup>64</sup> G. Jäger und H.-E., Tenorth: a. a. O. (siehe Anm. 40), 88.

Bildung, der Erziehung und der pädagogischen Institutionen angestrebt wurde. Dadurch werden Merkmale des Kantschen Argumentationsmusters wie die Vorgängigkeit der Theorie (durch die theoretische Definition der Praxen) und die leitende Kraft der Prinzipien und Maximen neu formuliert.<sup>77</sup>

Im Unterschied zu dieser Auffassung haben sich F. Radtke und B. Dewe vorgenommen, eine Umdeutung der Vermittlung zu der beschreibenden Kategorie der pädagogischen „Konventionen“ zu leisten. Voraussetzung ihrer Fragestellung ist, daß in „pädagogischen Institutionen täglich gehandelt wird und Verhältnisse zwischen Theorie und Praxis in der Gesellschaft immer schon bestehen. Dazu ist zu untersuchen, wie solche Verhältnisse an welchen sozialen Orten im Rahmen welcher Praktiken hergestellt werden“<sup>78</sup>. Wie in der Position Herbarts handelt es sich dabei um die Beschreibung eines Mittelgliedes, die unabhängig von den Überlegungen die Gültigkeit bei der Vermittlung nicht berücksichtigt.<sup>79</sup> Sie schlagen vor, das Mittelglied in den „Konventionen“ wiederzuentdecken. „Sie normieren die Praxis nicht, aber sie limitieren sie, legen sozialverträgliches Handeln nahe und lassen dieses in konkreten institutionellen Kontexten als zumutbar erscheinen. Pädagogische Konventionen sind so gesehen beides: eingelebte Praxis und geprüfte oder reflektierte Regeln, die wissenschaftlichen Maßgaben nicht widersprechen.“<sup>80</sup>

J. Oelkers stellte jedoch die Frage hinsichtlich eines Bruches bei der Problemstellung: „Kann, mit anderen Worten, der praktische Anspruch der Pädagogik angesichts immer heterogener Theoriebestände noch so vertreten werden, wie er am Beginn der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte behauptet wurde?“<sup>81</sup>. Er formuliert so das Hauptdefizit des Themas: „Die einfache Dichotomie ‚Wissenschaft-Praxis‘ erfaßt überhaupt gar keine Wirklichkeit, begründet aber weitreichende Ansprüche, die keine Wissenschaft, erst recht nicht die Pädagogik, einlösen kann“<sup>82</sup>. Außerdem schlägt er eine andere, pluralistische Grundannahme vor: „Die Vermittlungsformen zwischen theoretischen und



### 3. Zum Schluß: Differenz als produktive Hypothese

Hier soll unterstellt werden, daß die Reflexion über das Verhältnis Theorie-Praxis in der Pädagogik aufgrund des Wissenschaftskontextes unserer Gegenwart nicht nur Kontinuitäten, sondern auch Brüche mit den klassischen Positionen vorweist. Zwar erkennt sich die Pädagogik im Spiegel der vorhergegangenen Ausführungen wieder, aber dieser Teil der eigenen Tradition konstituiert doch nicht die einzigen vorhandenen Konzeptionen.

Ein Beispiel für traditionsgebundene Einstellung ist ein Ansatz von D. Benner, in dem durch mehrere systematische Argumente eine begründete Definition der Praxen, der erzieherischen Praxis und der darauf beruhenden Teiltheorien der

<sup>74</sup> G. Müßener: a. a. O. (siehe Anm. 43, 1986), 195.

<sup>75</sup> G. Müßener: a. a. O. (siehe Anm. 43, 1986), 202.

<sup>76</sup> J. F. Lyotard: La condición posmoderna, Madrid, 1984, 59 ff.

<sup>77</sup> D. Benner: „Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns“ in: ders. Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Band 2, Weinheim und München, 1980, 13–30.

<sup>78</sup> B. Dewe und F. Radtke: „Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik“ in: Oelkers, J. und Tenorth, H.-E. (Hg.), Pädagogisches Wissen, Weinheim und Basel, 1993, 143–162, 146.

<sup>79</sup> Andere Beispiele für Variationen der Fragestellung nach der Wirklichkeit des Verhältnisses sind: H. von Hentig: „Erkennen durch Handeln“ in E. König, und P. Zedler, P. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn und München, 1982, 166–195 und H. Heid: „Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik“ in: L. Roth (Hg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München, 1991, 949–957.

<sup>80</sup> B. Dewe und F. Radtke: a. a. O. (siehe Anm. 78), 157.

<sup>81</sup> J. Oelkers: a. a. O. (siehe Anm. 4), 25.

<sup>82</sup> J. Oelkers: a. a. O. (siehe Anm. 4), 31.

praktischen Diskursen sind vielfältig, dabei oft unkontrollierbar, nicht selten aber auch geregelt<sup>83</sup>. Wie sichtbar wird, führt die Position Oelkers' zu einem neuen Feld, wo die Fragen im Plural gestellt werden. Diese Tendenz zur *Pluralisierung* der Fragen bezieht nicht nur die Komplexität und Vielfalt der gegenwärtigen pädagogischen Handlungen, sondern auch eine andere, nicht einheitliche Konzeption der Welt und der Verhältnisse in die Erfahrungen ein. Eine zweite Tendenz in der gegenwärtigen Reflexion ist die *Ausdehnung der Referenz*, da die Frage, die sich Kant und Herbart gestellt haben, in bezug auf die Handlungen der Lehrer und bei Kant auch der Eltern formuliert wurde. Das Subjekt der Überlegungen war vorwiegend der Lehrer in der erzieherischen Situation. Und die Entwicklung der Pädagogik im XIX. und im XX. Jahrhundert hat diese Tendenz verstärkt.

Zum Beispiel untersuchte Spies die Rezeption der Erziehungswissenschaften in der Kultusverwaltung. Er sieht in der „privaten“, „modischen“, „bestellten“ und „verdampften“ Theorie die Modalitäten der Rezeption und Anwendung des fundierten Wissens in dieser Sphäre.<sup>84</sup> Olk und Otto erörterten die Frage im Bereich der Sozialpädagogik. Sie finden, daß bei der Praxis Alltagswissen und systematisches Wissen dazu beitragen, das richtige Handeln zu gestalten, aber bleiben dabei, daß die Vermittlung und die Transformierbarkeit des Wissens so kompliziert ist, daß kein einheitliches Modell zu Erklärung herangezogen werden dürfte. Sie schlagen vor, die verschiedenen Wissensbestände in „ihrer Gegensätzlichkeit“ anzuerkennen.<sup>85</sup> In beiden Beiträgen wurden nicht nur neue Subjekte des Handelns in Betracht gezogen, sondern auch neue pluralistische Annahmen des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis. Nennenswert ist auch die Konzeption Gagels über die Unterrichtsplanung als Zwischenglied. Das Subjekt der Fragestellung ist nicht der Lehrer in situ, in der Unterrichtssituation, sondern der Lehrer bei der Vorbereitung der Handlungen, was bedeuten könnte, daß eine zusätzliche, nicht widersprüchliche Vermittlung zu finden ist.<sup>86</sup> Ebenfalls hat M. Winkler einen anderen Bereich für das angesprochene Verhältnis zwischen Theorie und Praxis Verhältnis definiert: die Öffentlichkeit gegenüber dem Fach. Er konstatiert mit Bedauern das allmähliche Ver-

schwinden der erziehungswissenschaftlichen Inhalte in der Öffentlichkeit<sup>87</sup>, was angesichts der strukturellen Stellung des Öffentlichen in der Moderne<sup>88</sup> als zusätzliche Instanz des Verhältnisses zu definieren wäre.

Hinsichtlich der Herbartschen Fragestellung behauptete G. Müßener: „Das zwischen Theorie auf der einen und Praxis auf der anderen Seite plazierte Komplement „Takt“ wird erst erforderlich, wenn Theorie und Praxis als mögliche Einheit ins Auge gefaßt werden, das heißt, wenn Theorie auf Praxis hin und Praxis auf Theorie hin gedacht werden“.<sup>89</sup> Dieses Einheitsparadigma der Moderne erfuhr einen erfolgreichen Verlauf. Auf diesem Weg wurden die erosiven Möglichkeiten, die die Theorie als differenzierter Bereich in bezug auf die Praxis hat, dicht gemacht und nicht als „legitime“ Tradition weiterentwickelt. Aber die *Pluralisierung der Vermittlung* und die *Ausdehnung der Referenz* zersetzen die Frage nach der Einheit bei dem angesprochenen Verhältnis. Die Vielfalt der pädagogischen Berufe läßt die Frage nicht bei demselben Wissenschaftsparadigma gültig bleiben. Einerseits wurden die von den klassischen Vermittlungstheorien aufgeworfenen Fragen nicht richtig beantwortet, andererseits kamen in den letzten Jahrzehnten aber doch neue wesentliche Variationen zur Formulierung. An dieser Stelle sollen einige Bemerkungen über das Wesen der „Theorie“, der „Praxis“, des „Mittelgliedes“ und der sozialen Dimension anhand der Adressaten (Subjekte) der Fragestellung gemacht werden.

1. Die „*Theorie*“ wurde in einer Zeit definiert, wo die Erscheinung eines zahlenmäßig starken, nichtkirchlichen, pädagogischen Personals zu beobachten ist. Die Verbindung zum Staat durch Herbart wird dadurch bekräftigt, daß er die Erziehungsaufgabe im Sinne der Staatspädagogik definiert und daß er die Psychologie mit der Staatswissenschaft beabsichtigte zu verknüpfen. Dieser Kompromiß mit dem Staat nahm narrative Formen an, die mittels des Anspruches auf Einheit weiterhin eine religiöse Form in sich verbargen.<sup>90</sup> Die gegenwärtige Fragestellung erlebt vielleicht eine zweite Stufe dieses Vorganges: Angenommen, daß sich die Trennung des kirchlichen und des nichtkirchlichen Personals bereits vollzogen hatte, wurde nun eine Umformulierung der Termini vorgenommen, die den Anspruch auf Einheit nicht verteidigen. Nach der Auffassung Lyotards wäre diese Entwicklung als Entzug der Theorie von der religiösen, einheitlichen Form zu interpretieren.<sup>91</sup> Eine Begleiterscheinung dabei

<sup>83</sup> J. Oelkers: a. a. O. (siehe Anm. 4), 36.

<sup>84</sup> W. Spies: „Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung“ in: E. König und P. Zedler (Hg.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*, Weinheim, 1989, 99–109.

<sup>85</sup> Th. Olk und H.-U. Otto: „Perspektiven professioneller Kompetenz. Zum Problem der Vermittlung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens in Modellen sozialpädagogischer Handlungskompetenz“ in: Dies. (Hg.), *Sozialer Dienst im Wandel 2: Entwürfe sozialpädagogischen Handelns*, Neuwied und Frankfurt/M., 1989, IX–XXXII, XXI.

<sup>86</sup> W. Gagal: „Unterrichtsplanung. Das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis“ in G. Breit und P. Massing (Hg.), *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung*, Bonn, 1992, 420–433.

<sup>87</sup> M. Winkler: „Unerfüllte Sehnsüchte. Einige Vermutungen über das Verschwinden der Erziehungswissenschaft in der Öffentlichkeit“ in: H. Drerup und E. Terhart (Hg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*, Weinheim, 1990, 19–43.

<sup>88</sup> Siehe J. Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Frankfurt/M., 1990.

<sup>89</sup> G. Müßener: a. a. O. (siehe Anm. 43, 1986), 203.

<sup>90</sup> A. Badiou: *Théorie du Sujet*, Paris, 1982, 24 ff. Auch J. Oelkers: „Ist säkulare Pädagogik möglich?“ in: *Der evangelische Erzieher*, 1990 (42), 23–31.

<sup>91</sup> Die religiöse Form beeinflusste auch einige nichtreligiöse Organisationen und Weltanschauungen. Ein frühes Beispiel waren die Freimaurer, aber die augenfälligsten waren der Sozialismus, der Anarchismus und der Kommunismus. Nietzsche beklagte diese Erscheinungen zur Jahrhundertwende. Siehe J.-F. Lyotard, a. a. O. (siehe Anm. 76), Kaps. 4 und 5.

ist, daß sowohl der messianische Diskurs als auch der Diskurs der Menschenverbesserung im Bereich der Erziehungswissenschaften nachließen.<sup>92</sup>

2. Daß die „Praxis“ bei Kant und Herbart sehr unterschiedlich konzipiert wird, wurde bereits wiederholt gezeigt. Wenn heute über „Praxis“ geredet wird, wird die Formulierung Kants meistens zugunsten einer „wirklichkeitsnäheren“ Perspektive zur Seite geschoben. Insoweit könnte man unterstellen, daß Herbart in der pädagogischen Tradition erfolgreicher als Kant war. Nichtsdestotrotz sprengen die Thematisierungen der Gegenwart das Objekt der Herbartschen Fragestellung: Pluralisierung und Ausdehnung der Referenz gestalteten das Konzept „Praxis“ um. Dies erfolgte durch die Multiplikation der Handelnden und durch die Aufhebung der impliziten Einschränkung „Lehrer im Unterricht“ als zentrale Definition.

3. Das *Mittelglied* erfährt auch die Tendenzen der Pluralisierung und der Ausdehnung der Referenz. Wo früher das „ästhetische Urteil“ (Kant) oder der „Takt“ auftraten, sind nun die „Vermittlungsformen“ (im Plural) dazu da, die Komplexität der Erzeugung, Artikulierung, Zirkulation und Anwendung des pädagogischen Wissens zu begreifen.

4. Im Bezug auf die *Subjekte*, die durch die Fragestellung mitkonstituiert werden, identifiziert man bald, daß nicht nur die handelnden Lehrer damit gemeint sind, sondern auch andere erzieherische Akteure in Erscheinung treten. Dabei soll die Frage gestellt werden, wie das Ende der restriktiven Subjekte bei Kant durch Feminisierung des erzieherischen Personals, die zunehmende Anteilnahme der Frauen in der Öffentlichkeit, die Anerkennung der Rechte der Unvermögenden und der Kinder dieses Problem der Theorie, der Praxis und deren Vermittlung neu formuliert.

Angesichts dieser Entwicklungen wäre nun ein anderer Ansatz zu bekräftigen: In Zeiten, wo das „leere“ Denken und das „blinde“ Handeln (in bezug auf die Bezeichnungen Kants) als begriffliche Grundlagen nicht so einfach zu verteidigen sind, müssen „Theorie“ und „Praxis“ in der Pädagogik umgedacht werden. Die klassischen Modelle bauten auf die Kontinuität der Instanzen durch eine vermittelte, im Prinzip erreichbare Kommunikation. Die Liste von Verpflichtungen für die pädagogischen Berufe, die aus diesem Anspruch entsprangen, ist ein wichtiger Teil der Geschichte der Pädagogik als Fach: Die Theoretiker konnten sich nicht als solche „verwirklichen“, da der Vorwurf von Wirklich-

keitsverlust auf der Hand lag, während die „Praktiker“ mit dem schlechten Gewissen unerreichbarer Ansprüche, welche aus dieser Über-Ich-ähnlichen Instanz der Theorie abgeleitet wurde, leben mußten. Als Krise dieses Paradigmas der Einheit kann man die „Theorie der Differenz“, die über eine unterschiedliche Akzeptanz verfügt<sup>93</sup>, als Beweis heranziehen. Bei diesen Theorien wird der radikale Unterschied zwischen den Ebenen als Chance einer besseren Eigenentwicklung betrachtet.

Daß Einheit und prinzipielle Möglichkeiten der Kommunikation assoziiert wurden, ist im Verlauf der pädagogischen Tradition offensichtlich. Aber diese Verbindung ist schon längst nicht mehr verbindlich. Seit Herbart verlor die Möglichkeit der Kommunikation jeden Anspruch auf Einheit und auf „automatische“ Verwirklichung, weil die Praxis nicht mehr von der Theorie deduzierbar war. Herbart begründete für die pädagogische Tradition die Überzeugung einer vervollkommenen Kommunikation, aber führte gleichzeitig ein Paradigma ein, in dem die Verbindung nicht mehr prinzipiell ist, sondern empirisch. Und daher, läßt sich hinzufügen, *kontingent*. Der Beitrag einer Theorie der Differenz als Ersatz für diese Formulierung bedeutet jedoch eine Kapitulation vor den hochgestellten Anforderungen des Kommunikationsparadigmas, das im Westen geerbt wurde, indem man jede Verbindlichkeit auflöst. Die Gefahr einer Theorie der Differenz besteht in dem implizit zugrundeliegenden Verzicht auf Verbesserung, Revolution, Reform oder Verstärkung der Praxis, da die Kommunikation im traditionellen Sinne ja nicht mehr möglich sei. Daß die Kommunikation vielfältig ist, daß die Kommunikation kein verbindliches Verhältnis abgibt und daß die Einheit eine eher beschränkende Vorstellung ist, sind neue Thematisierungen. Aber diese neuen Perspektiven sollten zwei Momente berücksichtigen: Zeitgleich mit dem Projekt einer Praxisveränderung geht es dabei auch darum, die Kommunikation als Möglichkeit und nicht als Gewißheit oder Gebot aufzufassen. Diese Möglichkeit der Kommunikation soll aber politisch – im weitesten Sinne – verwirklicht werden. Es gibt keine luzide theoretische Formulierung oder keine konkrete Praxis, welche das Moment der Artikulierung als nicht notwendige Verbindung ersetzen könnte. Dies würde sowohl die theoretischen als auch die praxisbezogenen Diskurse befreien. Erstere, indem sie sich nicht mehr genötigt sehen, rituelle Äußerungen im Hinblick auf „Vorschriften“ oder „Empfehlungen“ für die Praxis abgeben zu *müssen*. Die zweiten, indem sie von der „Applikationsphantasie“, so wie sie bei Herbart zu finden ist, abgekoppelt werden.

Diese Überlegungen verfolgen das Ziel, eine andere Theorie und ihr Verhältnis zur Handlung zu formulieren, die keine Gewissensbisse wegen ihrer Distanz zur

<sup>92</sup> S. Zizek behauptet in der politischen Philosophie, daß der politische Akt in sich essentialistisch und nicht pluralistisch zu verstehen sei. Er ist davon überzeugt, daß das „zynische Bewußtsein“, dessen Geburtsurkunde bei Kant zu finden sei, im Anschluß an P. Sloterdijk die größte Gefahr für die Demokratie ist. Damit bestreitet er die bedrohende Stellung des Fundamentalismus in den okzidentalen politischen Diskursen. Des weiteren meint er, daß der Verlust des messianischen Diskurses mit einem allmählichen Verschwinden der Perspektive der Menschenverbesserung einhergeht. Siehe: S. Zizek: „Lacan in Slovenia. An Interview with Slavoj Zizek“ in: *Radical Philosophy*, N°58, 1991, 25–31, 31 und ders.: *El sublime objeto de la ideología*, México, 1992, 56 ff.

<sup>93</sup> H. Blankertz: „Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verständnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis“ in: E. König und P. Zedler (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*, Paderborn und München, 1982, 65–79. Siehe auch F. Radtke und B. Dewe: a. a. O. (siehe Anm. 78).

„Wirklichkeit“ erfährt, aber auch nicht den Anspruch auf Verbesserung verliert. In anderen Worten: „Die Praxis (...), auf welche kritische Forschung geht, ist nicht die mit der Pragmatik des Alltagslebens immer schon gegebene; es wäre vielmehr diejenige, die deren Logik außer Kraft setzt“<sup>94</sup>.

## Systemtransformation und Schulentwicklung

Zu psychosozialen Problemen bei der inneren Schulreform in den neuen Bundesländern\*

Von Wilfried Schubarth

Die abgebildete Karikatur ist das Titelbild aus dem im Jahre 1997 erschienenen „Bilderbuch zur Vereinigung“<sup>1</sup>. Sie führt direkt zum Thema des vorliegenden Beitrages, nämlich zu der Frage, inwieweit diese (künstlerisch stark zugespitzte) Zustandsbeschreibung des deutschen Vereinigungsprozesses auch auf die Vereinigung oder – genauer – auf die Transformation des Schulwesens in Ostdeutschland zutrifft und welche Folgen dies für die innere Schulreform hat.



© Barbara Henniger

- \* Der vorliegende Beitrag stellt eine überarbeitete und erweiterte Fassung des wissenschaftlichen Vortrages dar, den der Autor im Rahmen seines Habilitationsverfahrens am 1. 7. 1998 an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden gehalten hat.
- <sup>1</sup> Dieses Buch ist ein typisches Beispiel für eine Ost-West-Gemeinschaftsproduktion: in einer Zwickauer Druckerei hergestellt und in einem Oldenburger Verlag erschienen. Vgl. Kleinert, W./Schwalm, D. (Hrsg.): Von Aalglatt bis Zoni. Das Bilderbuch zur Vereinigung. Oldenburg 1997.

<sup>94</sup> W. Keckeisen: „Kritische Erziehungswissenschaft“ in D. Lenzen und K. Mollenhauer (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1, Stuttgart, 1995, 117–138, 132.