

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 4 (1982)

**Heft:** 2

**Rubrik:** Kontrovers = Controverse

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 02.02.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## «Schwierigkeiten beim Versuch, Theorie und Praxis zu vermitteln» (Habermas)

*Die Entwicklung und den Alltag von Erziehung und Bildungswesen kritisch-wissenschaftlich verfolgen, entbindet nicht von der Notwendigkeit des Bildens und Erziehens in den dafür vorgesehenen Institutionen. Was an einem Ende von den Bildungswissenschaften mit theoretischen Erklärungs- und Deutungsmustern geleistet wird, ist am andern Ende alltägliches Handeln bis hin zur Bildungspolitik. Dazwischen liegen verschiedene Praxisfelder: Familienerziehung, Schulunterricht, Verwaltung u. a. Niemand wird ernsthaft die Forderung stellen wollen, beide Enden miteinander zu verschweißen. Die Spannung bleibt bestehen, sollte, wie es F. Oggenfuss sieht, auch erhalten bleiben. Denn – um ein Beispiel zu nennen – die kognitive Entwicklung des Kindes, wie sie Piaget untersucht hat und darstellt, lässt sich nicht einfach im Rechenunterricht einer Primarklasse rekonstruieren. Die direkte Anwendung ist eine falsche technologische Hoffnung. Es sind Zwischenschritte und Zusatzüberlegungen notwendig. Verlangt werden Vermittlungsbemühungen, die von verschiedenen Seiten gestützte Begründungszusammenhänge für unser pädagogisches und bildungspolitisches Tun ermöglichen. Weder sind also Piagets Forschungen bzw. unterschiedliche pädagogische Theorieansätze – so wie es F. P. Hager betont – überflüssig und bedeutungslos, weil nicht praktisch brauchbar, noch ist die Klage über die Unbrauchbarkeit von Forschungsergebnissen berechtigt, wie sie bei M. Baumberger anklingt. Wünschbar ist hingegen, dass jede Seite die Vermittlungsbemühungen erleichtert. Für die Seite der Bildungswissenschaften heisst das, Theorien*

*und Erkenntnisse so weitergeben, dass sie von Nichtwissenschaftlern aufgegriffen werden, und heisst es ausserdem, in den Alltag hineinzuhorchen und auch praktische Probleme zum Ausgangspunkt der Forschungen zu machen. Für die im Erziehungsalltag Stehenden ist es wichtig, dass sie Phasen einschieben, um über die Praxis nachzudenken, ihre Probleme anerkennen und theoretische Ueberlegungen zur Problemlösung beiziehen. Weder hier noch da dürfen Brücken abgebrochen werden.*

(red.)

## Le pont d'Avignon

**oder der unvollendete Brückenschlag zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis.**

In der ersten Nummer der neuen Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis» habe ich dieser das Glück gewünscht, dass ein Brückenschlag zwischen den beiden Seiten unseres Bemühens um ein gutes Bildungswesen gelinge. Ich habe der Hoffnung Ausdruck gegeben, dass in vielen Lehrerzimmern die Hefte der neuen Zeitschrift aufliegen und aufmerksame Leser finden möchten. Nach drei Jahren muss ich feststellen, dass die Hefte weder aufliegen noch gelesen werden, dass der erhoffte Brückenschlag nicht gelungen ist, dass die Brücke wie diejenige von Avignon zwar in das tiefe Wasser hinausreicht, aber das andere Ufer nicht erreicht.

Es wird getanzt auf dieser Brücke. Aber es werden keine Früchte über sie transportiert, um den Hunger auf der anderen Seite des Wassers zu stillen. Sie wird auch nicht benützt, um Bestellungen zu übermitteln, Bedürfnisse anzumelden, Erfahrungen auszutauschen. Die Forscher bleiben allein in ihrem Tanz. Die Praktiker kommen nicht zum Fest, hören nicht einmal die Mu-

\* Die in der Rubrik KONTROVERS abgedruckten Stellungnahmen geben nicht die Meinung der Redaktion wieder.

sik. Wird ein falsches Ziel angestrebt, oder sind die gewählten Mittel falsch?

Bildungspraxis, das ist einmal jede konkrete Bildungssituation, Schüler und Lehrer, Zögling und Erzieher in einem bestimmten Augenblick an einem bestimmten Ort unter bestimmten Verhältnissen. Diese konkrete Situation kann in ihrer Einmaligkeit von keiner Forschung zum voraus durchdacht werden. Forschung kann deshalb auch keine Handlungsanweisung, kein Rezept für sie anbieten. Sie ist nur wirksam, wenn sie vorher das Bewusstsein des Lehrers oder Erziehers so mitgeformt hat, dass dieser die vorliegende Situation besser erkennen kann und wirksame Verhaltensmuster anzuwenden vermag. Anders als etwa Mathematik, Physik oder Chemie kann also Bildungsforschung nicht Lösungsformeln für konkrete Situationen der Praxis liefern. Sie ist deshalb für den Praktiker auch nicht von unmittelbarem Nutzen.

Bildungspraxis, das ist aber auch Arbeit am Bildungssystem, ist Schulgesetzgebung, Schulverwaltung, Lehrplanherstellung und Herausgabe von Lehrmitteln. Als Angestellter einer Lehrerorganisation und als an Bildungsfragen besonders interessierter Parlamentarier fühle ich mich durchaus auch als Bildungspraktiker. Und in meinem Büro liegt die Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis» – neben Dutzenden von anderen Zeitschriften des Bildungswesens. Meistens finde ich weder Kraft noch Zeit, sie richtig zu lesen, weil sie mir keine direkte Hilfe beim Lösen der Probleme bieten, mit denen ich mich zu beschäftigen habe. Ich nehme an, dass es anderen Praktikern ähnlich geht.

Tanzen Bildungsforscher also nur zu ihrem eigenen Vergnügen auf einer halbfertigen Brücke, die über keinen Fluss führt? Dient Bildungsforschung nur sich selbst und lässt die Leute im Stich, die Bildung zu verwirklichen trachten? Ist sie l'art pour l'art?

Da meine Ausführungen vermutlich nur von Bildungsforschern gelesen werden,

kann ich mich nur an diese wenden, dabei weiss ich ganz genau, dass Verständigung nur möglich ist, wenn sich beide Seiten darum bemühen.

In meiner Praxis fühle ich mich von der Bildungsforschung immer wieder im Stich gelassen:

Ich habe im Kanton Bern für die politische Auseinandersetzung um die Privatschulinitiative, die eine grundsätzliche Aenderung in der Finanzierung des Schulwesens vorsieht, eine Stellungnahme zu schreiben. Wie froh wäre ich um verlässliche Unterlagen, die mir meine Entscheidungen erleichtern oder wenigstens Aspekte und Konsequenzen aufzeigen würden. Aber in meinen Umständen sind keine Forschungsergebnisse greifbar, die mir Hilfe bieten würden.

Der Kanton Bern arbeitet an Grundsätzen für eine Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung. Was wäre es für ein dankbares Arbeitsfeld für die Bildungsforschung, ein überzeugendes Entwicklungskonzept für das bernische Bildungswesen vorzulegen. Aber bevor die Bildungsforscher auch nur Kenntnis von dem Vorhaben nehmen, müssen Entscheide gefällt sein. Es ist nicht möglich, ein verantwortbares Forschungsprojekt aufzubauen, in welchem Entscheidungsunterlagen erarbeitet werden könnten.

Der Vorstand meiner Lehrerorganisation muss zu neuen Studentafelvorschlägen Stellung nehmen. Ich kann ihm keinerlei wissenschaftlich erarbeitete Entscheidungskriterien vorlegen und muss mich auf die Zusammenfassung der über dreihundert Seiten Meinungsäusserungen von Stufenorganisationen und Lehrerkollegien beschränken.

Wie in diesen Fällen, so werden laufend für die Gestaltung des Schulwesens wichtige Beschlüsse ohne irgendwelche Bezüge zu Forschungsergebnissen gefasst.

Während fünfundzwanzig Jahren Unterricht und in meiner jetzigen Tätigkeit in sehr vielen Organen, welche Schulpolitik

zu gestalten versuchen, fand ich kaum Hilfe zur Lösung konkreter Probleme bei der Bildungsforschung. Und wenn ich mich besonders bemühte und zum Beispiel wochenlang mit Wissenschaftlern über Curriculum-Gestaltung diskutierte, machte ich einfach die Erfahrung, dass da auf einer von praktischen Fragen kaum berührten Denkebene sehr unterschiedliche Ansichten ausgetauscht wurden und mindestens ebenso oft persönliche Ambitionen wie Interesse an einem guten Bildungswesen im Spiele waren. Gelegentlich werden mit vollster Ueberzeugung «wissenschaftliche Erkenntnisse» zur Problemlösung vorgeschlagen, wohlwissend dass diese nach wenigen Jahren als überholt angesehen werden müssen.

Das alles heisst nun nicht, dass Bildungsforschung nutzlos ist. Falsch ist nur die Hoffnung, durch Forschungsergebnisse direkt konkrete Bildungssituationen beeinflussen zu können. Die Arbeitsbedingungen von Forschern und Praktikern im Bildungswesen sind zu unterschiedlich, als dass sie einander helfen könnten. Trotzdem sind sie aufeinander angewiesen. Die Vermittlung von Bildungsforschung und Bildungspraxis kann nicht auf das Ziel bezogen werden, die Lehrer in ihren Schulstuben, die Erzieher in ihren Heimen, die Angestellten der Bildungsverwaltung in ihren Büros und die Bildungspolitiker in ihren Kommissionen und Parlamenten direkt mit den Ergebnissen der Bildungsforscher vertraut zu machen. Diese Praktiker können nicht alle Wendungen und Purzelbäume der Bildungsforscher nachvollziehen.

Aber Bildungsforschung kann zweierlei:

- Sie kann entwicklungsfähige, selbständige Leute ausbilden, welche dank ihrer zeitweiligen Mitarbeit in Forschungsprojekten imstande sind, nach ihrer Rückkehr in irgend eine Bildungspraxis die bestehenden Verhältnisse aus einem zeitgemässen Wissen heraus zu verste-

hen und zukunftsweisende Vorschläge zur Lösung der anstehenden Probleme zu machen,

- und sie kann durch die Diskussion von Forschungsergebnissen ein gesichertes Wissen zu wichtigen Fragen des Bildungswesens sammeln, das für die Aus- und Fortbildung von Praktikern dient oder als Grundlage für das Ausarbeiten von politischen Vorlagen und deren Beurteilung benützt werden kann.

Damit die Bildungsforschung das leistet, darf sie ihre Fragestellungen nicht aus einigen Grundannahmen mit Hilfe reinen Denkens entwickeln. Sie muss immer wieder den Schwierigkeiten nachgehen, mit welchen die Bildungspraxis zu kämpfen hat; muss sich bemühen, diese Schwierigkeiten in klare Fragen zu fassen und einleuchtende oder in Versuchen bewährte Lösungen vorzuschlagen; und sie muss ihre Ergebnisse den Nichtforschern in einer allgemeinverständlichen Sprache zur Kenntnis zu bringen, aber erst nachdem diese Ergebnisse als gesichert aus der wissenschaftsinternen Diskussion hervorgegangen sind. Nichtforscher können den Forschern einfach nicht auf allen Umwegen der Theorieentwicklung folgen.

Ein derartiger Praxisbezug der Bildungsforschung kann sich nur mittel- und langfristig auf die Gestaltung des Bildungswesens auswirken. Die Brücke, über welche jedermann mühelos von einem Ufer zum andern gehen kann und über welche Bestellungen und Lieferungen für den alltäglichen Gebrauch transportiert werden können, ist zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis nicht zu bauen. Trotzdem kann auf die wissenschaftliche Untersuchung der Bildungsfragen und auf die Entwicklung theoretischer Konzepte für das Bildungswesen nicht verzichtet werden. Der mittelbare Einfluss der Bildungsforschung lässt sich immer wieder feststellen:

Wenn ich im Rahmen der Studentafeldiskussion den Wert des Faches Handarbeiten/Werken zu beurteilen habe, wirken sich die von Piaget dargelegten Einsichten in die Entwicklung unseres Denkens massgebend aus.

Wenn ich im Rahmen der Schulstrukturdiskussion über Fragen unserer Bildsamkeit nachdenke, fallen mir immer wieder Stellen aus Roths Pädagogischer Anthropologie ein.

Der Einfluss der Bildungsforschung auf die Bildungspraxis ist nicht zu leugnen. Er erfolgt auf dem Umweg über Ausbildung und Wissen, kaum aber vom einzelnen Forschungsprojekt direkt auf bildungspolitische Entscheide.

Moritz Baumberger, Bern

## **Einige Reflexionen zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik**

Unsere Zeit neigt zum Extremen: Während noch vor ein bis zwei Jahrzehnten der Glaube an die reformierende Kraft pädagogischer Theorie vor allem in ihrer wissenschaftlichen Form weit verbreitet war, während man allenthalben für die Lösung unmittelbar praktischer Probleme auf die Wissenschaft gerne zurückgriff und gerade auch in pädagogischen Fragen vielfach wissenschaftliche Experten bemühte, scheint sich nunmehr die Skepsis gegenüber der Verwendbarkeit und Verwertbarkeit pädagogischer Theorie für die Praxis des Erziehungsalltags gerade bei jenen breitzumachen, die – mit mehr oder weniger Berechtigung – sich als Repräsentanten der pädagogischen Praktiker und der Praxis des Erziehens und Bildens fühlen und ausgeben.

Der erstaunte Beobachter wird sich fragen, wie es so weit hat kommen können, wie auf

eine Welle sehr weitgehenden Vertrauens in alle möglichen Unternehmungen pädagogischer Erneuerung, aber auch in die verschiedensten wissenschaftlichen Bemühungen, durch theoretische Reflexion und Forschung umgestaltend und verbessernd auf die pädagogische Praxis, die unmittelbare Gestaltung des schulischen Alltags einzuwirken, eine derartige Ernüchterung folgen konnte, welche die Entfremdung von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis beklagt und die Irrelevanz pädagogischer Forschung angesichts der drängenden Probleme der Erziehungspraxis feststellen zu können glaubt.

Wenn wir uns bei der Analyse dieser Entwicklung, aber auch nur in Auseinandersetzung mit einzelnen kritischen Stimmen aus dem Lager der pädagogischen Praxis fragen, wie es soweit hat kommen können, und ob die kritischen Stimmen gerade hinsichtlich der von uns zuletzt genannten Einwände Recht haben, so können diese Fragen nicht sofort und unmittelbar beantwortet werden. Vielmehr empfiehlt es sich, zunächst eine Besinnung über die grundsätzliche Art und Weise, wie in der Pädagogik die Theorie für die Praxis bedeutungsvoll sein kann, vorzuschicken, bevor eine kurze abschliessende Meinungsäusserung zur Herkunft der gegenwärtigen Situation und eine entsprechende Stellungnahme zu Möglichkeiten des Auswegs aus ihr hier erfolgen dürfen.

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis ist eine alte Frage der wissenschaftlichen Pädagogik, d. h. sie wird explizit gestellt, seit man (um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert) begann, die Pädagogik als relativ selbständige Disziplin theoretisch zu begründen, und sie stellte sich immer deutlicher und dringlicher, je weiter sich die Pädagogik zur Einzelwissenschaft einerseits und andererseits zur eigenständigen Disziplin entwickelte. Die pädagogische Denkrichtung, welche dann eigentlich das Thema in seinen viel-



fältigsten Implikationen und Differenzierungen zum Gegenstand ihrer Forschungen und Analysen macht, ist die geisteswissenschaftliche Pädagogik des 20. Jahrhunderts, insbesondere die Nohl-Schule.

Der Sache nach ist das Thema des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in jeder pädagogischen Reflexion schon immer impliziert, ob diese nun ganz in ein philosophisches System oder ein theologisches Glaubensverständnis (oder eine wie immer beschaffene Weltanschauung) eingebettet sei, oder ob sie von einer eigenständigen Pädagogik oder emanzipierten Erziehungswissenschaft ausgehe. Dass der Pädagogik ein spezifischer Bezug zur Praxis der Erziehung und Bildung in Schule und Elternhaus eignet (ähnlich wie der Theologie, der Jurisprudenz, der Medizin zu den jeweiligen Praxisfeldern), braucht nicht eigens betont zu werden, sondern ist unmittelbar einleuchtend. Dass es die Pädagogik als Theorie und als Wissenschaft immer auch mit der Praxis des Erziehens und Bildens zu tun hat, ist auch ganz unabhängig davon, ob die Pädagogik ausdrücklich als Handlungswissenschaft definiert wird, ob sie als Theorie erzieherischen Handelns konzipiert wird oder ob sie im Sinne einer philosophischen Disziplin eher mit der Reflexion ihre weltanschaulichen oder anthropologischen Voraussetzungen befasst ist.

Unter pädagogischer Theorie verstehen wir hier jede Art von grundsätzlicher Besinnung, Reflexion und Forschung über pädagogische Fragen, welche im systematischen Zusammenhang und auf eine der eigenen Denkformen und Forschungsmethoden bewusste Weise erfolgt: von der philosophischen und theologischen Spekulation über die empirische Forschung bis hin zur praxisbezogenen Erziehungslehre. Unter pädagogischer Praxis verstehen wir in ähnlich weitem und umfassendem Sinne jede Art von erzieherischer und bildender Betätigung an einem heranwachsenden, unerwachsenen Zögling; wobei wir die Er-

ziehung im Elternhaus und den Unterricht in der Schule (und zwar in jeder Art von Schule) gleichermaßen einschließen.

Was nun das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis betrifft, so sind bisher sowohl in der Geschichte der pädagogischen Reflexion ganz allgemein als auch in der Pädagogik als autonomer Wissenschaft drei grundsätzliche Formen und Typen dieses Verhältnisses feststellbar und erkennbar gewesen, welche noch bis in die Gegenwart hinein nachwirken. Wenn man sich über die Praxisferne pädagogischer Theorie ereifert oder wenn man umgekehrt die Relevanz der pädagogischen Theorie für die Praxis nachweisen will, so tut man gut daran, sich diese drei grundsätzlichen Formen und Typen pädagogischer Praxis zunächst zu vergegenwärtigen, wobei man sich bewusst sein muss, dass es sich hier um typisierte Grundformen handelt, von denen es in Wirklichkeit unzählige Modifizierungen, Kombinationen und Schattierungen gibt.

Die erste Grundform pädagogischer Theorie und entsprechend des Verhältnisses der Theorie zur Praxis ist auch geschichtlich die älteste: Dieser Theorie geht es in erster Linie darum, von einem bestimmten Welt- und Menschenbild aus, von einer bestimmten Metaphysik, Anthropologie und Ethik her Wesen und Ziel der Erziehung, Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens zu bestimmen. Aus einem philosophisch oder theologisch oder in einem weiteren Sinne weltanschaulich bestimmten Sinn des Lebens ergibt sich notwendigerweise das Ziel der Erziehung, auf das hin erzogen wird und das Ideal der Bildung, von dem her sich jeder Unterricht leiten lassen muss. Diese Art pädagogischer Theorie ist unmittelbar für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts relevant, ganz gleichgültig, wie leicht oder schwer im Einzelnen die Umsetzung der allgemeinen und grundsätzlichen Bestimmungen der Theorie in die Praxis der Erziehung und des Unterrichts ist.

Das zeigt sich für alle philosophisch-spekulativ begründeten pädagogischen Theorien von Kant bis Fichte und Herbart, das zeigt sich für die verschiedenen theologisch fundierten Formen christlicher (oder jüdischer und islamischer) Pädagogik, es zeigt sich aber auch noch in weltanschaulich bestimmten Formen der Pädagogik in unserem Jahrhundert von der anthroposophischen Pädagogik über die nationalsozialistische Erziehungslehre bis hin zur Pädagogik des Marxismus-Leninismus, um nur einige extreme Beispiele zu nennen. Immer wird eine pädagogische Theorie, die von einer ganz bestimmten Weltanschauung, von einem ganz bestimmten Menschenbild ausgeht, unmittelbar in die Praxis der Erziehung und des Unterrichts hineinwirken, denn sie ist ja von vorneherein auf diese Praxis und deren ganz bestimmte Gestaltung bezogen.

Aber – und das ist nun in der Geschichte des pädagogischen Denkens ein ganz entscheidender Faktor geworden, welcher weit in die unmittelbare Gegenwart hinein nachwirkt – die verschiedenen Weltanschauungen, die verschiedenen philosophischen und theologischen Ansätze der Welt- und Menschendeutung widersprechen und bekämpfen sich gegenseitig, und insbesondere seit dem 19. Jahrhundert, das durch eine intensiv ausgebreitete historische Gelehrsamkeit sich auszeichnete, wurde das (geschichtliche oder doch historisch vermittelte) Bewusstsein immer deutlicher, dass keine dieser einzelnen Weltanschauungen, denen sich der erziehende und sich bildende Mensch gegenüberfindet, Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben kann.

So wandte sich denn die Pädagogik als Wissenschaft seit dem 19. Jahrhundert, welches auch den Beginn einer vermehrten Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf dem Bereich der Humanwissenschaften erlebte, der Erforschung des konkret tatsächlich Gegebenen in der Erziehungswirklichkeit des Men-

schen zu, und aus dieser Bewegung weg von Metaphysik und Weltanschauung hin zur umfassenden Erforschung des tatsächlich Gegebenen in der konkreten Erziehungswirklichkeit sind nun auch die beiden weiteren von uns hier unterschiedenen Grundtypen pädagogischer Theorie mit ihrem je verschiedenen Verhältnis zur Praxis der Erziehung und des Unterrichts entstanden. Diese beiden Typen unterscheiden sich im wesentlichen durch die Art und Weise, wie sie die konkret gegebene Erziehungswirklichkeit erfassen.

Die zweite grosse Grundform pädagogischer Theorie versucht mit Methoden, die der mathematischen Naturwissenschaft entlehnt sind, oder doch diese weiterbilden, die insbesondere psychologischen, aber auch biologischen und soziologischen Grundlagen dessen, was in den Prozessen des Erziehens und Bildens in ihrem jeweiligen sozialen und institutionellen Kontext geschieht, zu erforschen, und von daher auch die Gesetzmässigkeiten der Erziehungs- und Bildungsprozesse selbst zu erfassen. Diese empirische Erforschung der Erziehungswirklichkeit abstrahiert strikte von allen Werten und Normen, von allen weltanschaulichen, religiösen und ethischen Implikationen der Erziehungswirklichkeit. Sie hält fest, dass es nicht im Zuständigkeitsbereich strenger Wissenschaft und genauer, methodisch bewusster wissenschaftlicher Theorie liegt, irgend etwas darüber auszusagen, wie von einer bestimmten weltanschaulichen Konzeption, von einem bestimmten daraus abgeleiteten System von Werten und Normen her die Praxis der Erziehung und des Unterrichts zu gestalten sei.

Wenn auch im ersten Ansatz des Eindringens der empirisch-naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden in die Pädagogik dieser Art von Erziehungswissenschaft oft von einer positivistisch technologischen Weltanschauung begleitet war, welche glaubte und die Hoffnung erweckte, dass mittels dieser Art empirischer Wissen-

schaft in der Psychologie und ihrer Nutzanwendung auf die Pädagogik die praktischen Probleme des Erziehens und Bildens (vor allem hinsichtlich der Effizienz des schulischen Unterrichts) ebenso gut gelöst werden könnten, wie die Probleme der Eroberung der äusseren Natur durch die Technik (so etwa bei Comte, Meumann und Ch. Bühler), so bildete sich doch vor dem Hintergrund dieser empirischen Theorie in der Pädagogik eine immer grössere Entfremdung zwischen Theorie und Praxis heraus, denn die wahrhaft wissenschaftliche Theorie sollte (und dies wurde nach und nach immer schärfer betont: so etwa bei Lochner und Brezinka) gar nichts über Werte und Normen, die die Erziehung leiten sollten, praeskriptiv bestimmen und nichts über das in aller Bildung und Erziehung zu befolgende Ideal und Ziel aussagen können. Nun sind aber gerade Ziel- und Wertfragen, weltanschauliche Entscheidungen aus der Praxis der Erziehung und des Unterrichts absolut und durchaus nicht auszuklammern.

Dies hat nun gerade der dritte Typus, die dritte Grundform der pädagogischen Theorie, wie sie von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seit Dilthey und besonders seit Nohl und seinen Schülern entwickelt wurde, gegenüber den verschiedenen Spielarten der empirisch-«naturwissenschaftlichen» Pädagogik geltend gemacht, dass sie nämlich, indem sie den Wert- und Normaspekt sowie die sämtlichen Zielfragen (in ihrer praxisrelevanten Bedeutung) aus der pädagogischen Theorie ausschliesst, dadurch ausserstande ist, die Erziehungswirklichkeit des Menschen in ihrer geistigen und kulturellen Tiefendimension, von der her doch ihr eigentliches Wesen bestimmt werden muss, zu erfassen.

Dieser dritte Grundtypus der pädagogischen Theorie nun deutet die Erziehungswirklichkeit auch in ihrer historischen und zwar insbesondere in ihrer kultur- und geistesgeschichtlichen Dimension; sie macht

die Weltanschauungen in ihren Zielsetzungen und Wertsystemen zum integrierenden Bestandteil und Gegenstand ihrer pädagogischen Theorie, aber sie verzichtet darauf, eine einzelne, inhaltlich bestimmte Ueberzeugung über Wesen und Bestimmung des Menschen und seine Stellung in der Welt, eine einzelne Weltanschauung und ihre pädagogischen Konsequenzen mit Argumenten zu verteidigen und sie gleichsam der Praxis des Erziehens und des Unterrichts zugrunde zu legen.

Vielmehr studiert sie die verschiedenen Weltanschauungen und ihre Auswirkungen auf pädagogische Fragen in der geschichtlichen Entwicklung und gewinnt aus dieser kultur- und geistesgeschichtlichen Betrachtungsweise Einsichten in die Grundstrukturen und Grundformen dessen, was Erziehung gerade in ihrer Zielbestimmtheit immer gewesen ist und noch ist. Was aber ist nun die Bedeutung dieser dritten Grundform pädagogischer Theorie für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts? *Diese* pädagogische Theorie will der pädagogischen Praxis keine Ziele vorschreiben und Werte aufzeigen, an denen sie sich zu orientieren habe, sie will vielmehr eine umfassende Besinnung vermitteln darüber, welche Grundpositionen in der Frage der Zielsetzung und Wertbestimmung möglich sind und wie sich aus den verschiedenen Versuchen der Weltanschauungen, die Erziehungswirklichkeit zu beeinflussen, die verschiedenen Grundstrukturen und Grundaspekte, kurz, der Wesenszusammenhang der Erziehung ablesen lässt. Dies alles ist für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts nach den Intentionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik insofern relevant, als es eine Grundlage universeller Besinnung über das Wesen der Erziehung für den Praktiker der Erziehung darstellt, als es zur Erweiterung seines geistigen Horizonts beiträgt, aus dem heraus allein er besonnen handeln und Einseitigkeiten in der Praxis vermeiden kann.



Wir haben nun anhand dreier verschiedener Grundformen pädagogischer Theorie zu zeigen versucht, inwiefern pädagogische Theorie und auf welche Weise sie für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts Bedeutung haben kann.

Nur kurz möchte ich zum Abschluss noch auf die Frage eingehen, wie wohl zu erklären sei, dass auf eine Zeit hochgespannter Erwartungen in die Leistungsfähigkeit wissenschaftlicher pädagogischer Theorie angesichts der praktischen Probleme der Erziehung und Bildung kürzlich wieder eine Phase deutlich fühlbarer Ernüchterung gegenüber pädagogischer Theorie gefolgt ist, ja geradezu Skepsis ihr gegenüber von Seiten der pädagogischen Praktiker geltend gemacht wird.

Nun hat es zu allen Zeiten Klagen pädagogischer Praktiker über die Ineffizienz und Praxisferne pädagogischer Theorie gegeben. Diese Klagen sind insofern schon immer gegenstandslos gewesen, als pädagogische Theorie keine ein für allemal gültigen detaillierten Rezepte für einzelne praktische Situationen im erzieherischen Handeln geben will.

Aber die Situation scheint sich in den letzten Jahrzehnten insofern verschärft zu haben, als eine Form pädagogischer wissenschaftlicher Theoriebildung die herrschende wurde, welche gerade die für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts so entscheidend wichtigen Wert- und Zielfragen vernachlässigt oder gar aus ihrer Fragestellung ausscheidet.

So nötig die empirische Forschung auf verschiedenen Gebieten der Pädagogik ist, sie kann doch Bedeutung und Sinn für die Praxis nur dann gewinnen, wenn sie in eine pädagogische Theorie integriert wird, welche die Zielfrage und den Wertaspekt der Erziehung und Bildung und die weltanschaulichen und anthropologischen Grundlagen der Pädagogik wieder in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Nur zu oft sind an die Stelle der wirklichen Diskussionen der philosophischen und an-

thropologischen Grundlagen der Pädagogik auch politische Utopien als eine Art Scheinfundament getreten, von denen die Praxis selbst nur allzu deutlich und schmerzlich zeigt, dass sie im Menschen und im Zögling letzten Endes nichts als enttäuschte Hoffnungen hinterlassen sowie an der Wirklichkeit und an der wahren Bestimmung des Menschen gleichermaßen vorbeiführen. F. P. Hager, Zürich

## **Vom Nutzen und Vorteil des Theorie-Praxis-Problems in der Erziehung**

In Diskussionen über konkrete pädagogische Probleme wird gelegentlich der Ausdruck «theoretisch» gleichbedeutend mit «realitätsfern» oder «unbrauchbar» verwendet. Oft spricht man von «grauer» oder «reiner» Theorie und meint damit ebenfalls, dass bestimmte Aussagen über Erziehung mit der Erziehungswirklichkeit wenig zu tun hätten, vor allem aber für erzieherisches Handeln wenig bedeutsam und wenig hilfreich seien.

Ein entsprechendes Vokabular, um die Distanz erzieherischer Praxis von pädagogischer Theorie zu bezeichnen, ist nicht in diesem Masse ausgebaut. Eine solche Einseitigkeit, welche die Seite der Erziehungspraxis in die Anklage und die Seite der Erziehungstheorie in die Verteidigung drängt, steht einer gründlicheren Auseinandersetzung mit dem Problem im Wege. Eine genauere Betrachtung der Vorwürfe und der konkreten Handlungsweisen der Partner im Spannungsfeld von Theorie und Praxis kann vielleicht helfen, Möglichkeiten der Vermittlung zu erkennen. Die eigene Tätigkeit als Erziehungswissenschaftler prägt dabei die Betrachtungsweise. Wissenschaftler sind aber in den nachfolgenden Aussagen auch deshalb vor allem

angesprochen, weil es gerade bei diesem Problem wichtig ist, den Teufelskreis von Vorwürfen und Gegenvorwürfen zu durchbrechen und die Forderungen primär an sich selbst zu richten. Dies würde auch dazu beitragen, dass im Bereich der Erziehungswissenschaft die Einheit von Denken und Handeln gefördert würde. Kann doch das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik gerade als ein solches Auseinanderfallen von Denken und Handeln beschrieben werden.

### **Anzeichen der Spaltung von Theorie und Praxis**

Der erzieherische Alltag fordert laufend Entscheide. Dessen Vielschichtigkeit und der dazukommende Zeitdruck verlangen vom Erziehenden Vereinfachungen («Komplexitätsreduktionen» sagt Luhmann). Solche Vereinfachungen sind dann leichter möglich, wenn in der Erziehungswirklichkeit Gesetzmässigkeiten entdeckt werden, die in bestimmten Erziehungssituationen (bei gegebenen Zielsetzungen) die geeignete Verhaltensweise bestimmen lassen.

Den hohen Erwartungen der Erziehungspraxis, die auf Entscheidungshilfen angewiesen ist, stehen nun wissenschaftliche Aussagen gegenüber, die in ihrer allgemeinen Formulierung oft keine ausreichende Hilfe für die einzelne Situation sind. Besonders verwirrend ist es für den Erzieher, wenn sich wissenschaftliche Aussagen widersprechen, ohne dass der Ursprung des Widerspruchs ersichtlich wäre. Verständlich, dass er solche Aussagen als unbrauchbar ablehnt. Diese Erfahrungen haben die Sichtweise der «Praktiker» mitgeprägt und sie zur Zurückhaltung gegenüber pädagogischer Theorie gebracht. Eine abwartende Haltung scheint ihnen oft die einzige Möglichkeit zu sein, die Wellen pädagogischer «Theoriemoden» heil zu überstehen. Im Nachhinein würde sich

wohl sicher zeigen, was davon brauchbar sei.

Die Zurückhaltung der Praxis der Theorie gegenüber scheint jedoch vorläufig nicht zu einer Verlangsamung pädagogischer Erkenntnisproduktion zu führen. Vielmehr füllen sich pädagogische Bibliotheken weiter mit Studien zu Teilaspekten der Erziehungswirklichkeit. Die Diskrepanz zwischen der unverminderten Anhäufung von Detailerkennnissen und der sich nur langsam verändernden Erziehungspraxis ist eines der deutlichsten Anzeichen des Missverständnisses zwischen Theorie und Praxis. Ja es könnte sogar vermutet werden, dass gerade die unbeirrte Weiterproduktion von erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen deren praktische Wirkungslosigkeit wesentlich mitbestimmt. Es könnte sein, dass dem Nachdenken (und Nachforschen) über Erziehung der Aspekt des Handelns abhanden gekommen ist.

### **Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis als Dauerproblem**

Theorien über Erziehung sind dann brauchbar, wenn sie in ihren Aussagen die Erziehungswirklichkeit so vereinfachen, dass der Erziehende dadurch Anhaltspunkte erhält für jene Vereinfachungen, die er in seinem alltäglichen Handeln vornehmen muss. Die Frage, welche Vereinfachung die geeignete ist, bleibt dabei sowohl für den direkt erzieherisch Tätigen als auch für den «Theoretiker» ständig zentral.

Das Problem dadurch lösen zu wollen, dass auf der Seite der Theorie keine Vereinfachung mehr vorgenommen, sondern nur noch Aussagen bezüglich Einzelsituation gemacht werden, ist nicht sinnvoll. Eine praktisch brauchbare Theorie muss über den Einzelfall hinausgehende, allgemeinere Aussagen machen. Nur so kann sie dem «Praktiker» bei der Auswahl aus den

verschiedenen möglichen Handlungsweisen als Orientierungshilfe dienen. Damit entsteht aber zwingend die Spannung zwischen allgemeiner Aussage und Einzelsituation, was ein Aspekt des Theorie-Praxis-Problems ausmacht.

Diese Spannung kann nun nicht ein-für-allemal aufgehoben werden. Um über Erziehung nachdenken zu können, braucht es Denkpausen. Die Verbindung von Theorie und Praxis ist so ein ständiges Verlagern des Schwerpunktes von der einen zur anderen Seite. Die Verbindung ist dann fruchtbar, wenn es gelingt, einen geeigneten Rhythmus des Wechsels in der je spezifischen Situation zu finden.

Die Entwicklung der Erziehungswirklichkeit mit ihren immer vielfältigeren Ausprägungen und der Erziehungsforschung mit immer anspruchsvolleren Methoden haben zu einer Arbeitsteilung nach den beiden diskutierten Polen geführt, denen sogenannte «Praktiker» und «Theoretiker» zugeordnet werden. Unabhängig davon, ob u. a. gerade die Bezeichnungen selbst mit zur Auseinanderentwicklung der entsprechenden Personengruppen mit beigetragen haben, kann diese Aufteilung der Aufgaben wohl kaum vollständig rückgängig gemacht werden. Damit wird das Theorie-Praxis-Problem zentral zu einem Beziehungsproblem. Die Verbindung kann nicht losgelöst von der Beziehung zwischen «Theoretikern» und «Praktikern» hergestellt werden. Verständigung und Zusammenarbeit lassen sich aber nicht auf Dauer stellen. Sie sind in der je neuen Situation mit den jeweiligen Personen neu aufzubauen.

So gesehen ist die Einheit von Denken und Handeln in der Erziehung eine dynamische und keine statische. Sie ständig neu herzustellen fordert alle Beteiligten heraus. Ohne diese Herausforderung würden aber Theorie und Praxis stillstehen. Ja man muss sich fragen, ob sich ohne diese Spannung Theorie und Praxis der Erziehung überhaupt entwickeln könnten.

## **Wissenschaftsverständnis und Theorie-Praxis-Problem**

Die verschiedenen Arten, das Nachdenken über Erziehung als Wissenschaft zu begreifen, haben auch das Verhältnis von Theorie und Praxis strukturiert. Dabei sind von säuberlicher Trennung zwischen Theorie und Praxis bis zu fester Verbindung viele Schattierungen zu finden. Das Problem kann aber auf dieser Ebene nur erhell, nicht gelöst werden. Auf der Seite der Theorie allein kann die Spannung zwischen Theorie und Praxis nicht überwunden werden. Die Verbindung wird nur handelnd hergestellt und wegen der genannten Arbeitsteilung vorwiegend in der Beziehung.

## **Lösungsversuche in Wissenschaftsbetrieb und Erziehungspraxis**

Da Dauerprobleme belastend sind, besteht allseits der Wunsch, diese endgültig zu lösen. Solche Lösungsversuche bestehen in den meisten Fällen darin, die eine Seite des Problems zu vernachlässigen. Drei Arten, dies im Rahmen des Wissenschaftsbetriebes zu tun, sollen hier genannt werden.

Auf den Hintergrund der massiven Kritik an der empirischen Pädagogik kann die erste als «Flucht nach vorne» bezeichnet werden. Sie versucht, wissenschaftliches Instrumentarium auf Einzelsituationen anzuwenden. Dabei wird der Aspekt der Theoriebildung vernachlässigt; traditionelle Standards erfahrungswissenschaftlicher Vorgehensweise aufgegeben. Sind kaum alle Vertreter der Aktionsforschung mit einer solchen Charakterisierung ihres Ansatzes einverstanden, so muss doch auf die Gefahr hingewiesen werden, das Theorie-Praxis-Problem durch praxislastige Einseitigkeit zu lösen.

Rückzug in den eigenen Wissenschaftsbereich liegt für jene nahe, die an streng empirischer Vorgehensweise festhalten möchten, die Forderung nach Anwend-

barkeit und konkreter Anwendung ihrer Erkenntnisse jedoch als Hemmschuh bei der Theoriebildung betrachten. Distanz von der Praxis behindert die Erkenntnisproduktion weniger. Die Kritik der praxislosen Empirie ist so auf der Seite der Wissenschaft weniger zu hören, aber umso berechtigter. Eingebunden-sein in Erziehungswirklichkeit bedeutet immer auch, dass bei der Umsetzung pädagogischer Modelle auch andere als pädagogische Gesichtspunkte zum Tragen kommen, die den ursprünglichen Absichten widersprechen können. Rückzug verringert hier die Gefahr der Enttäuschung.

Eine andere Form des inneren Exils auf der Seite der Theorie besteht darin, sich nicht nur von der Praxis im Rahmen der Anwendung zu lösen, sondern auch Distanz zu nehmen von der aktuellen, alltäglichen Erziehungswirklichkeit. Die Auseinandersetzung mit historischen Gegebenheiten aus dem Bereich der Erziehung macht es möglich, fern von aktueller Praxis über Erziehung nachzudenken. Ist empirische Pädagogik wenigstens für die Datensammlung auf die Praxis angewiesen, so kommt die historische Pädagogik in den meisten Fällen mit Quellen aus. Die Zunahme historischer Studien zu pädagogischen Fragen, die verstärkte Zuwendung zur Schulgeschichte, zur Sozialgeschichte der Erziehung usw. muss auf dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Problematik gesehen werden.

Eine solche überspitzte Charakterisierung wissenschaftlicher Ansätze vernachlässigt bewusst positive Aspekte, um auf die Gefahr hinzuweisen, das Theorie-Praxis-Problem durch Vernachlässigung der einen Seite lösen zu wollen.

Die Tendenz, das Problem durch Rückzug in den eigenen Bereich zu lösen, besteht nicht nur auf der Seite der Theorie. Einseitig feststellbar ist aber im Bereich institutionalisierter Erziehung die Bemühung, die Theorieproduktion an die Praxis anzubinden. Die Entstehung pädagogischer

Stabsstellen innerhalb der Bildungsverwaltung steht in Zusammenhang mit dem Versuch, die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis zu institutionalisieren. Im diskutierten Spannungsfeld wird damit die Rolle des Vermittlers neu geschaffen. Dadurch soll nicht nur die Theorieproduktion direkt gesteuert werden können, sondern auch für die Kooperation von «Theoretikern» und «Praktikern» soll ein fester, die Kooperation unterstützender Rahmen geschaffen werden.

### **Vermittlung als Daueraufgabe**

Aufgrund der bisherigen Ausführungen muss festgehalten werden, dass das Theorie-Praxis-Problem – zum Glück – erhalten bleibt und nicht ein-für-allemal gelöst werden kann. Die Vorstellung einer stabilen Brücke, auf der mühelos von einem Ufer zum andern gewechselt werden kann, muss Illusion bleiben. Die Verbindung ist in der je einzelnen Situation neu herzustellen und zwar von Personen. Die Anleitung dazu stellt die Verbindung selbst nicht her. Sie ist zwar nützliche Voraussetzung, sie bringt aber allein dem Ziel nicht näher. Es reicht auch nicht, die Vermittlung zu planen und zu institutionalisieren. Sie muss hergestellt werden. Und zwar vom einzelnen und von den in einer bestimmten Situation engagierten «Theoretikern» und «Praktikern» gemeinsam. Die Vermittlung geschieht so nicht nur in einer spezifischen Situation, sondern auch mit ganz bestimmten Personen. Ob es diesen gelingt, je die Sichtweise und die Handlungsbedingungen des andern wahr- und ernstzunehmen, davon hängt es wesentlich ab, ob eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden kann.

Dies verlangt vom Erziehungswissenschaftler, dass er sich für die Erziehungswirklichkeit und deren Veränderung einsetzt. Wissenschaftler bleiben unglaubwürdig, wenn sie zwar Wünschenswertes aufzeigen, sich um dessen Verwirklichung aber nicht bemühen. Die aufklärerische An-



nahme, Erkenntnis verändere bereits aus sich selbst heraus die Wirklichkeit, muss als überholt betrachtet werden. Gefordert ist heute die Einheit von Denken und Handeln in der Person und in der Beziehung.

Indem der Wissenschaftler in sich diese Einheit herstellt, schafft er die Vorausset-

zungen dafür, dass die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis immer neu gelingen kann. Die Beziehungen, die so zwischen «Theoretikern» und «Praktikern» entstehen, sind dann nicht bloss gute Projektorganisationen, sondern pädagogisch bedeutsame Modelle der Zusammenarbeit. Felix Oggenfuss, Freiburg