

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich
Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 499-509



Quellenangabe/ Reference:

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 499-509 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141053 - DOI: 10.25656/01:14105

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141053>

<https://doi.org/10.25656/01:14105>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtsinhalte und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 4 – August 1980

I. Essays: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

- DIETRICH BENNER Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns 485
- WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik 499

II. Thema: Pädagogik in der Lehrerbildung

- MANFRED BAYER Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe-II-Lehrer in den verschiedenen Bundesländern 511
- HANS-KARL BECKMANN Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 535
- ULRICH STEINBRINK/
MARIANNE KRISZIO Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments 559
- KLAUS STELTSMANN Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 581
- WALTER HOFFMANN Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung 587

III. Diskussion

- FRANZ WELLENDORF Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft (Zu Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler) 597
- EWALD TERHART Neuer Optimismus in der empirischen Unterrichtsforschung? Zu dem Buch von N. L. Gage: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? 609

WULFF D. REHFUS Das sogenannte „Deduktionsproblem“ in der Lernzieltheorie 615

HERMANN GIESECKE Anmerkungen zur „Konfliktpädagogik“ 629

IV. Besprechungen

GERHARD ZECHA Jörg Ruhloff: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik 635

KLAUS BECK Lutz Rössner: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft 639

WERNER SACHER Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke, Bände 22, 24 A, 24 B 642

Pädagogische Neuerscheinungen 647

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Manfred Bayer, Elsässer Straße 26, 4800 Bielefeld 1; Dr. Klaus Beck, Sophienstraße 10, 6800 Mannheim 1; Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, Institut für Pädagogik der Universität, Bismarckstraße 1, 8520 Erlangen; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge bei Münster; Prof. Dr. Hermann Giesecke, Kramberg 10, 3406 Bovenden 1-Lenglern; Stud.Dir. Dr. Walter Hoffmann, Höhenweg 12, 3508 Melsungen; Marianne Kriszio, Rauhehorst 93 d, 2900 Oldenburg; Dr. Wulff D. Rehfus, Meister-Gerhard-Straße 27, 5000 Köln 1; Dr. Werner Sacher, Kolumbusstraße 5, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Goethestraße 75, 3500 Kassel; Ulrich Steinbrink, Rauhehorst 93 e, 2900 Oldenburg; Dr. Klaus Steltmann, Kastanienweg 15, 5300 Bonn 2; Dr. Ewald Terhart, Edith-Stein-Straße 1, 4400 Münster; Prof. Dr. Franz Wellendorf, Psychologisches Seminar der Universität Hannover, Im Moore 21, 3000 Hannover; Univ.-Doz. Dr. Gerhard Zecha, Institut für Wissenschaftstheorie, Mönchsberg 2, A-5020 Salzburg.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik

1. Theoretische Vorklärung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist das grundlegendste der Pädagogik. Daher tritt es, wenn auch in je besonderer Form, in allen ihren Bereichen auf: *in der Praxis der Erziehung* in Formen theoretischer Verarbeitung praktischer Erfahrungen, zur Bestimmung des weiteren Vorgehens des Erziehers; *in der Forschung der Erziehungswissenschaft* in den eigentümlichen Schwierigkeiten, die sich für einen Forschungsansatz ergeben, der Praxis erkunden will, um damit für die Praxis der Handelnden etwas aussagen zu können; *in der Lehrerbildung* in den Strategien der Verknüpfung von beidem – von Praxis und Forschung – als theoretische Erschließung von Praxis und praktische Hinführung zur Praxis durch Theorie.

Daß es in all diesen Bereichen – eben weil das Theorie-Praxis-Verhältnis für sie konstitutiv ist – Konflikte zwischen Theorie und Praxis gibt, die unterschiedliche und oft konträre Lösungsansätze hervorbrachten, ist hinreichend bekannt und wohl auch Anlaß für die gegenwärtig verstärkt wieder einsetzenden Diskussionen um die Vermittlung von Theorie und Praxis. Auf all diese Probleme werden die folgenden Ausführungen nicht direkt eingehen. Es geht vielmehr um eine philosophisch-grundagentheoretische Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Allerdings hat eine solche philosophisch-grundagentheoretische Klärung selbst einen theoretischen und praktischen Bezug zur Pädagogik und, über diese vermittelt, zur Erziehung; sie muß also das Verhältnis von Theorie und Praxis an sich selbst ausweisen und bewähren.

Auf den ersten Blick scheint das Verhältnis von Theorie und Praxis ganz einfach bestimmbar zu sein: Die Praxis, das ist eben die Erziehung in all ihren praktischen Bezügen, und die Theorie, das ist eben die Erziehungswissenschaft in all ihren theoretischen Gestalten. Das Verhältnis ließe sich also leicht beschreiben: Die Theorie erkundet die Praxis und wirkt durch ihre erworbenen Kenntnisse auf die Praxis zurück. Die Praxis bildet zunächst die Erkenntnisbasis, die Grundlage der Theorie, wird aber durch die Theorie zu einer bewußt angeleiteten Praxis. Praxis und Theorie sind also unabdingbar aufeinander angewiesen und aufeinander bezogen.

Im Grunde drückt sich aber bereits in dieser Umschreibung die ganze Verwickeltheit des Problems aus. Es darf daran erinnert werden, daß außer der Pädagogik keine einzige der traditionellen „bürgerlichen“ Wissenschaften, wie sie heute an den Hochschulen gelehrt werden, dieses Vermittlungsproblem von Theorie und Praxis kennt. Die traditionellen praktischen Fakultäten: Medizin, Jurisprudenz, Theologie, haben es nicht, weil sie entweder – wie die Jurisprudenz und die Theologie – anscheinend keine Erforschung der Praxis durchführen müssen, sondern von normativen Sätzen bzw. Sinnvorgaben ausgehen können, die sie lediglich normgerecht – jedoch durchaus auch mit technischem Geschick – in der Praxis auszulegen haben; oder weil sie, wie die Medizin, ihre Erkennt-

nisse von Krankheit und ihrer Bekämpfung unter den feststehenden Zwecksetzungen der Heilung nur noch handwerklich-technisch in die Praxis umsetzen müssen.

Aber auch die Erkenntniswissenschaften, von den Naturwissenschaften bis zu den Human- und Sozialwissenschaften, kennen das Theorie-Praxis-Problem nicht, da sich für sie Wissenschaft allein auf die Erkenntnis von vorliegenden Sachverhalten reduziert, selbst dort, wo sich die Erkenntniswissenschaft auf menschliche Praxis bezieht, also auf Entscheidungen und Handlungen von Individuen und Gruppen, oder auf gesellschaftliche Zusammenhänge. Auch in diesen Fällen wird Praxis auf Verhaltensverläufe und Verhaltensstrukturen umgedeutet; denn andernfalls müßten alle Objektivitäts- und Gültigkeitskriterien der Erkenntniswissenschaft und damit diese selbst aufgegeben werden. In diesem Zusammenhang sei an die Diskussion um die Aktionsforschung erinnert.

Es ist klar, daß solches Wissen, das nicht einmal Praxis als ihren Erkenntnisgrund erfassen kann, keinerlei Interesse, aber auch keine Möglichkeit hat, von sich aus in die Praxis zurückzuwirken. Wohl läßt sich alles Wissen, also auch Erkenntniswissen, irgendwie für die Praxis nutzbar machen, aber das setzt Zwecksetzungen, pädagogische und politische Entscheidungen voraus, die sich nicht mehr aus der Erkenntniswissenschaft selbst ergeben oder in ihr begründbar sind. Sind diese Setzungen gegeben und die Entscheidungen gefallen, dann tritt eine weitere, neue Disziplin auf: die Technologie – von der naturwissenschaftlichen bis zur sozialwissenschaftlichen Technologie –, die für die Umsetzung der Vorgaben in die „Praxis“ sorgt. Diese technische Durchsetzung und Verwirklichung von gesetzten Vorgaben ist sicherlich nicht die Praxis, von der die Pädagogik auszugehen hat und auf die sie bezogen ist. Das Problem von Theorie und Praxis liegt hier gerade in den weder von der Erkenntniswissenschaft noch von der Technologie verfügbaren pädagogischen Entscheidungen und Setzungen, die sich des erkenntniswissenschaftlichen Wissens und der technologischen Umsetzung zwar bedienen können, aber nicht umgekehrt aus diesen begründbar sind.

Nach diesen Vorbemerkungen sei noch auf zwei mögliche Gefahren hingewiesen: Sollte die Pädagogik das für sie konstitutive Theorie-Praxis-Verhältnis ganz aus dem Auge verlieren, so wird es ihr entweder so gehen wie der Politikwissenschaft, die ja einst auch eine praktische Wissenschaft war, jetzt aber als historisch-soziologische Erkenntniswissenschaft bzw. juristische Auslegungswissenschaft jeglichen Einfluß auf die Praxis der Politik verloren hat, oder – was wesentlich wahrscheinlicher ist – sie wird analog zur Medizin eine pragmatische Berufswissenschaft des Lehrers werden, die unter politisch gesetzten Vorgaben nur noch die Kenntnisse zur Beherrschung der handwerklichen und technischen Fertigkeiten der Unterrichtsführung vermittelt.

2. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen Pädagogik

Zur Vergegenwärtigung des Anspruchs, mit dem einst bürgerliche Pädagogik begonnen hatte, seien hier einige Sätze aus KANTS Vorlesung „Über Pädagogik“ zusammengestellt, die zugleich Grundsätzliches zum Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis aussagen. Es sind dies Aussagen, die nicht nur deshalb heute noch Geltung haben, weil wir noch in den Grenzen bürgerlicher Praxis stehen, sondern die sich, wenn auch im Detail modifizierbar, als prinzipielle Bestimmungen der Erziehung erweisen:

„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß . . . Er hat keinen Instinkt und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen“ (VI, S. 697). „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind“ (S. 699). Deshalb ist die Erziehung grundsätzlich ein „*Experiment*“, das allerdings einer Anleitung durch eine Theorie der Erziehung bedarf, die an der sittlichen Bestimmung des Menschseins orientiert ist. „Bei der jetzigen Erziehung erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins“, seiner Bestimmung (S. 701). „Der Mensch muß erst suchen, sie zu erreichen, dieses kann aber nicht geschehen, wenn er nicht einmal einen Begriff von seiner Bestimmung hat . . . Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren . . . soll der Mensch“ (ebd.). „Daher ist die Erziehung das größte Problem und das Schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab“ (S. 702). „Aber wenn die Menschen besser werden sollen, so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen . . . Ein Prinzip der Erziehungskunst [muß ihr dabei sein]: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (S. 704).

Die Textstellen bedürfen keiner langen Erläuterungen. Nur so viel: Das „*Experiment*“ der Erziehungspraxis und die Einsicht der Erziehungstheorie sind innerhalb eines einzigen Prozesses wechselseitig auseinander vermittelt und aufeinander bezogen und können nur innerhalb dieses gemeinsamen Prozesses von Praxis und Theorie sich selbst auseinander bestimmen. *Das Experiment bedarf der Einsicht, aber diese ist zugleich das Ergebnis des Experiments.* Weder ist das Experiment, die Praxis, durch die Natur des Menschen festgelegt, noch wächst die Einsicht, die Theorie, den Menschen von irgendwo anders zu als aus dem einen theoretischen wie praktischen Selbstbestimmungsprozesses im Laufe der geschichtlichen Selbstverwirklichung der Menschen.

Diese Struktur des Aufeinanderangewiesenseins von Theorie und Praxis liegt allen Bereichen zugrunde, in denen es um ein auf das Handeln von Menschen bezogenes menschliches Handeln geht, insbesondere also dem ethischen, pädagogischen und politischen Handeln. Die auf diese Praxis menschlicher Selbstbestimmung bezogene Theorie ist praktische Wissenschaft, sie hat aus dem geschichtlichen Prozeß menschlicher Selbstbestimmung heraus sowohl die konkreten Ziele als auch die konkreten Schritte des menschlichen Handelns gegenüber dem Menschen zu bestimmen.

KANT hat nur das Postulat einer praktischen Wissenschaft aufgestellt, erst HERBART und SCHLEIERMACHER haben – mit unterschiedlichen Akzentsetzungen – versucht, diese Grundsätze in Konzepte einer Wissenschaft von der und für die Erziehung zu übertragen. Hier soll nicht eine historische Rekonstruktion der Theoriegeschichte geliefert werden, wenn im folgenden die Konzeptionen von HERBART und SCHLEIERMACHER skizziert werden. Aber wir müssen doch so viel sehen, daß seit damals die bürgerliche Pädagogik, und zwar parallel mit der Expansion der bürgerlichen Schule, gerade in ihrem grundlegenden Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis eine Verfallsgeschichte durchläuft. Bereits WILHELM DILTHEY und JOHN DEWEY verwässern die Problemstellung in ihrer geisteswissenschaftlichen bzw. pragmatischen Fassung, und doch sind auch diese beiden Konzeptionen immer noch in ihrem Verständnis des Theorie-Praxis-Problems der gegenwärtigen Diskussion in der Erziehungswissenschaft überlegen, die oftmals nicht einmal mehr davon weiß, daß Theorie etwas mit Sinnbestimmung zu tun hat und Praxis mehr ist als der Vollzug des Alltags. Daher erscheint es erforderlich, an den ersten Ansätzen wissenschaftlicher Pädagogik bei SCHLEIERMACHER und HERBART jene Grundstrukturen

aufzuzeigen, die für das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen Pädagogik konstitutiv sind.

SCHLEIERMACHER geht bekanntlich von der immer bereits vorgängigen gesellschaftlichen Lebenspraxis aus, in die neben anderen Bereichen – z. B. der Politik – auch die Erziehung als Praxis hineingestellt ist – genauer: die Praxis der Sozialisation, die Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation. Erziehung hat von dieser Lebenspraxis der Sozialisation auszugehen, um mit Bewußtheit in sie einwirken zu können. Die Praxis der erzieherischen Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation wird um so vollkommener werden, „je mehr gewußt wird, was man tut und warum man es tut“ (SCHLEIERMACHER I, S. 9). Zumal man nicht dabei stehenbleiben kann, die jeweils jüngere Generation den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen bloß anzupassen, sondern hier vor der „sittlichen Aufgabe“ steht, sie dahin zu bringen, daß sie befähigt werde, „auf die Förderung des menschlichen Berufs auf Erden einwirken zu können“, also selber in die Aufgabe einzutreten, bessere Verhältnisse herbeizuführen (I, S. 11). Je mehr wir diese Aufgabe der Erziehung erkennen, „desto weniger dürfen wir . . . diese Einwirkung dem Zufall überlassen“ (I, S. 12). Somit ergibt sich, daß die „erzieherische Tätigkeit“ eine „Kunst“, eine erlernbare Praxis ist, die einer theoretischen Anleitung bedarf, um bewußter durchgeführt werden zu können.

Wir können hier nicht auf Einzelheiten von SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung eingehen (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 29 ff.). Doch sei darauf hingewiesen, daß sie eine dialektische Heuristik entwickelt, die sowohl die Vorgegebenheit als auch die Aufgegebenheit der Praxis zu erschließen versucht, um dadurch dem Erzieher zu ermöglichen, seine gegenwirkenden oder unterstützenden Maßnahmen im Horizont der konkreten Gegebenheiten und Ansprüche aus dem lebenspraktischen Zusammenhang der Generationen – sowohl aus der geschichtlichen Bestimmtheit der Gesamtgesellschaft als auch aus der Lebenssituation der Heranwachsenden – zu bestimmen. Sie leistet diese *dialektische Aufklärung*, ohne dabei dem Erzieher die konkrete erzieherische Entscheidung abnehmen zu können oder wegnehmen zu dürfen. „In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu tun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben [dem Erzieher in der Praxis] haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden solle“ (I, S. 55).

Die Theorie der Erziehung begreift sich also als Aufklärung der Praxis für die Praxis und somit als Moment der Bewußtwerdung der vorgängigen erzieherischen Lebenspraxis selbst; aber die Vermittlung von Theorie und Praxis hat letztlich der Erzieher in der konkreten Entscheidungssituation zu leisten. Die Theorie der Erziehung kann nur, indem sie sich in die Perspektive und in den Dienst einer bewußten Praxis stellt, dialektisch die notwendig theoretische Vorarbeit leisten.

HERBART geht von einer anderen, stärker bildungstheoretischen Problemstellung aus und auch mit völlig anderer Methode – nämlich der phänomenologischen – ans Werk, aber im grundlegenden Theorie-Praxis-Problem kommt er zu ganz ähnlichen Aussagen (vgl. BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1967).

Unmittelbar aus der Praxis kann man nichts für die erzieherische Praxis lernen. Die unmittelbare Erfahrung des Scheiterns oder des Erfolges klärt nicht die Gründe. Deshalb bedarf die Erziehung einer Theorie. Aber die Theorie in ihrer Abstraktheit als Wissenschaft kann doch niemals die konkrete Vielfalt praktischer Situationen und Entscheidungen vorwegnehmen. Letztlich kann auch nach HERBART die Vermittlung von Theorie und Praxis nur dem Erzieher in der Praxis gelingen, und zwar über den „erzieherischen Takt“. Aber sie wird ihm nur dann gelingen, wenn ihm vorher über die Theorie der Sinn, der Gesichtskreis seines erzieherischen Handelns erschlossen worden ist. Die

Theorie der Erziehung hat also keineswegs die Aufgabe, dem Erzieher jeden möglichen Schritt technisch-handwerklich vorwegzunehmen, sondern vielmehr den Gesichtskreis seiner Aufgaben zu strukturieren, d. h. phänomenologisch auf das Wesentliche bezogen zu erschließen, damit er dann in der Praxis selber Phantasie und Initiative entfalten kann, um den Heranwachsenden selbst wieder einen Gesichtskreis für ihre Aufgaben eröffnen zu können (HERBART: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“, I, S. 105 ff.).

Halten wir also fest: (1) Die Vermittlung von Theorie und Praxis kann nach diesen Konzeptionen, und zwar aufgrund ihres durchaus sensiblen Verständnisses von Theorie und Praxis – das später verlorengegangen ist –, nirgends anders als in der bewußten Praxis des Erziehers liegen. Damit aber der Erzieher befähigt wird, Theorie und Praxis zu vermitteln, bedarf er (2) einer Aufklärung und Anleitung durch eine Theorie der Erziehung, die aus seiner Perspektive heraus dialektisch-heuristische bzw. phänomenologische Aufhellung der vorliegenden und aufgegebenen Praxis für die bewußte Bewältigung durch den Erzieher zu sein hat. (3) Entscheidend ist, daß diese Theorie der Erziehung in beiden Gestalten eine affirmative Theorie in dem Sinne ist, in dem HEGEL von der notwendigen Affirmation der Vernunftwissenschaft sprach. Nicht, daß diese theoretischen Ansätze etwa apologetisch die vorgegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse verherrlichen würden, ganz im Gegenteil: HERBART wie SCHLEIERMACHER sind bürgerliche *Kritiker* der politischen Verhältnisse in ihrer Zeit und versuchen, gerade mit ihren Orientierungen an einem noch ausstehenden, menschlicheren Zusammenleben durch Erziehung über das Bestehende hinauszudrängen. Affirmativ sind diese Theorien deshalb, weil sie glaubten, allein durch die Bewußtmachung menschlicher Praxis, durch die vernünftige Schau menschlichen Zusammenlebens über die so aufgeklärten Subjekte bereits verändernd bessere Verhältnisse herbeiführen zu können.

In dieser affirmativen Struktur bürgerlicher Pädagogik – wie sie hier an ihren bedeutendsten Repräsentanten verdeutlicht wurde – liegen die Gründe für ihr grundsätzliches Scheitern gerade am Theorie-Praxis-Problem und ebenso die Gründe, warum die bürgerliche Erziehungswissenschaft in der Folgezeit mehr und mehr selbst das ursprüngliche Problembewußtsein aufgibt und heute oftmals nichts anderes mehr ist als Feststellung des Vorliegenden und Antrainieren von Lehrfertigkeiten unter vorausgesetzten Regeln.

Die pädagogische Theorie des Bildungsbürgertums bei HERBART und SCHLEIERMACHER konnte in einer solchen affirmativen Theorie durchaus ihren adäquaten Ausdruck finden; denn man erlebte ja sichtbar in den Revolutionen jener Zeit den Fortschritt zum Besseren, der nun nie mehr enden sollte, wie dies CONDORCET besonders deutlich ausgesprochen hat: „Ergebnis [ist] . . . , daß die Natur der Vervollkommnung der menschlichen Fähigkeiten keine Grenze gesetzt hat; daß die Fähigkeit des Menschen zur Vervollkommnung tatsächlich unabsehbar ist; daß die Fortschritte dieser Fähigkeit zur Vervollkommnung, inskünftig von keiner Macht, die sie aufhalten wollte, mehr abhängig sind . . . Ohne Zweifel können diese Fortschritte schneller oder langsamer erfolgen; doch niemals werden es Rückschritte sein“ (CONDORCET 1976, S. 31). Diese bürgerliche Theorie von der Wirksamkeit der aufklärenden Vernunft, die im Grunde eine durch und durch pädagogische Theorie ist, muß stets davon ausgehen, daß die menschliche Praxis ursprünglich eine sittliche und vernünftige ist. Diese gilt es nur noch voll ins Bewußtsein zu heben, um zu einer bewußt sittlichen Praxis zu kommen. Systematisch hat dies HEGEL in unübertroffener Prägnanz in seiner Rechts- und Geschichtsphilosophie entwickelt. Er versucht dort, die

in der menschlichen Praxis immer schon wirksame Vernunft aus ihr selbst zu begreifen. Diese Vernunft realisiert sich gleichsam als „List der Vernunft“ hinter den Rücken der Individuen, aber durch deren partikulares Handeln hindurch, und treibt damit im Laufe der Geschichte den „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ voran (HEGEL XII, S. 32).

Wir wissen demgegenüber sehr wohl von Rückfällen in die Barbarei, man denke nur an Auschwitz und „Archipel Gulag“. Aber prinzipieller stellt sich uns die Frage, wenn die ursprüngliche menschliche Praxis sich *nicht* als sittliche erweist, die es theoretisch nur aufzuklären gilt, um zur bewußt sittlichen zu werden, wenn sich die naturwüchsige Praxis gerade als entfremdete, *prinzipiell verkehrte* erweist, die somit durch bloße Aufklärung *nicht* zu einer bewußt sittlichen geläutert werden kann.

3. *Das Theorie-Praxis-Verhältnis bei MARX*

Dies ist die Problemstellung, von der her sich der junge MARX von HEGEL und damit von der bürgerlichen Theorie überhaupt absetzt. In der naturwüchsigen Praxis menschlichen Handelns realisiert sich keineswegs nur listig die Vernunft, sondern erwächst zugleich auch ihr Widerspruch. In ihr verstellt sich die gesellschaftliche Praxis selber den Weg, zu einer freien, sittlichen und vernünftigen im Handeln der Individuen zu werden. Um sich bewußt als vernünftige Praxis verwirklichen zu können, muß sie sich gerade in ihrer gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit erfaßt und sich ihrer naturwüchsigen Selbstverstellung entledigt haben. „Die Vernunft hat immer existiert, nur nicht immer in der vernünftigen Form . . . Aus diesem Konflikt . . . mit sich selbst läßt sich daher überall die soziale Wahrheit entwickeln“ (MARX, MEW 1, S. 345).

Wenn also die gesellschaftliche Praxis nicht als ein aus sich bestimmter Progreß zu Freiheit und Versittlichung verstanden werden kann, so darf auch die Theorie sich nicht nur darauf beschränken, die vorgängige Praxis in ihrer Vernünftigkeit nur nachvollziehend zu begreifen, sondern im Gegenteil: Da die gesellschaftliche Praxis als naturwüchsig in Widerspruch mit sich selbst als sittliche geraten kann und gerät, so ist die Aufgabe der Theorie das kritische Bewußtmachen der Widersprüche, und dies ist immer schon ein Moment praktischen Eingriffs in Richtung auf eine noch ausständige, bewußte, freie und sittliche gesellschaftliche Praxis. Als Kritik „verläuft [sie] sich nicht . . . in sich selbst, sondern in Aufgaben, zu deren Lösung es nur ein Mittel gibt: die *Praxis*“ (MEW 1, S. 385). Damit aber ist die Theorie der Praxis in die Konflikte dieser Praxis selbst mit einbezogen; denn als radikale Kritik an der vorgängigen entfremdeten Praxis, den naturwüchsigen Verkehrungen in den gegebenen Verhältnissen ist sie immer schon auf deren praktische Aufhebung ausgerichtet. „Die Philosophie hat sich verweltlicht, und der schlagendste Beweis dafür ist, daß das philosophische Bewußtsein selbst in die Qual des Kampfes . . . hineingezogen ist . . . [So ist], was wir gegenwärtig zu vollbringen haben, . . . die *rücksichtslose Kritik alles Bestehenden*, rücksichtslos sowohl in dem Sinne, daß die Kritik sich nicht vor den Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikt mit den vorhandenen Mächten“ (MEW 1, S. 344).

Theorie begreift sich hier also als *Kritik* vorgängiger gesellschaftlicher Praxis, in die sie sich gleichwohl praktisch einbezogen weiß, denn als „Parteinahme“ und als Einlassung in die realen Auseinandersetzungen und gesellschaftlichen Kämpfe der Gegenwart hat sie eine praktische Aufgabe zu erfüllen. Doch gerade in ihrer praktischen Aufgabe weiß sich die Theorie zugleich begrenzt, denn es geht nicht um sie als theoretische Kritik, sondern um die nur praktisch zu verwirklichende Umgestaltung der gesellschaftlichen Praxis, für die sie allerdings notwendige theoretische Vorbedingung ist.

Ohne hier den Versuch unternemen zu wollen, in wenigen Sätzen die MARXsche Theorie nachzuzeichnen (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1978), ist es doch erforderlich, wenigstens den Kerngedanken der MARXschen Theorie, die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis, andeutungsweise zu erläutern. Die große theoretische Umwälzung – gerade gegenüber bürgerlicher Theorie – liegt darin, daß MARX in der *gesellschaftlichen Praxis* der gesellschaftlichen Produktion die eigentliche Grundlage aller geschichtlichen Entwicklung erkennt.

Gesellschaftliche Produktion meint zunächst die Auseinandersetzung mit der Natur zur Erhaltung und Gestaltung der menschlichen Existenz. Sie ist grundsätzlich eine gesellschaftliche; denn eine „Produktion des vereinzelt Einzelnen außerhalb der Gesellschaft . . . ist ein ebensolches Unding als Sprachentwicklung ohne *zusammen* lebende und *zusammen* sprechende Individuen“ (MARX 1953, S. 6).

Nun besagt dies aber keineswegs, daß die gesellschaftliche Praxis, die der Substanz nach aller Geschichte zugrunde liegt, bereits auch schon von den „in Gesellschaft produzierenden Individuen“ als eine bewußte gestaltet wird. Vielmehr stellen wir, wenn wir die gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit analysieren, das „Faktum der Entfremdung“ fest, d. h. wir sehen, daß die Menschen sich gerade nicht als die Produzenten ihrer Lebensverhältnisse verwirklichen können, sondern umgekehrt, daß die Lebensverhältnisse – die Sachzwänge der Produktionsverhältnisse, die politische und rechtliche Macht der Herrschaftsverhältnisse, die Verblendungsgewalt der Ideologie – die Menschen in ihrem Handeln von außen fremdbestimmen. Es zeigt sich also durchgängig eine Verkehrung in der Weise, daß die gesellschaftlich produzierten Verhältnisse ihren Produzenten als sie bestimmende und sie entfremdende Mächte erscheinen. Dies aber gerade gilt es zu durchschauen: Die gesellschaftliche Praxis entfremdet sich selber über die von ihr selbst produzierten Verhältnisse, und diese Verkehrung wird solange das menschliche Leben beherrschen, wie die gesellschaftliche Produktion sich lediglich „naturwüchsig“ vollzieht und nicht als eine bewußte gesellschaftliche Aufgabe der in Gesellschaft produzierenden und handelnden Individuen begriffen und verwirklicht wird. „Die gesellschaftlichen Beziehungen der Individuen aufeinander als vonselbständigte Macht über den Individuen . . . ist notwendiges Resultat dessen, daß der Ausgangspunkt nicht das freie gesellschaftliche Individuum ist“ (MARX 1953, S. 111).

In diesem Durchschauen liegt zugleich auch die Einsicht in die einzige Möglichkeit der Aufhebung der Entfremdung: Da die gesellschaftliche Produktion im letzten das Hervorbringende ihrer eigenen Entfremdung ist, kann *nur* durch sie die ‚selbstverschuldete‘ Entfremdung wieder aufgehoben werden, und zwar durch die vereinigte Gewalt der Produzenten, der Individuen als Träger der lebendigen gesellschaftlichen Praxis. In diesem Sinn spricht MARX vom „Kommunismus als positiver Aufhebung des Privateigentums als menschlicher Selbstentfremdung“ (MEW E 1, S. 536) und fügt in der „Deutschen Ideologie“ hinzu: „Der Kommunismus unterscheidet sich von allen bisherigen Bewegungen dadurch, daß er die Grundlage aller bisherigen Produktions- und Verkehrsverhältnisse umwälzt und alle naturwüchsigen Voraussetzungen zum ersten Mal mit Bewußtsein als Geschöpfe der bisherigen Menschheit behandelt, ihrer Naturwüchsigkeit entkleidet und der Macht der vereinigten Individuen unterwirft“ (MEW 3, S. 70). Die materielle Bedingung der Möglichkeit der Aufhebung der entfremdeten gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, liegt allein in der „revolutionären Praxis“ der vereinigten Produzenten, in ihrer gemeinsamen bewußten Gestaltung ihres gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs.

Was bedeutet diese grundlegende Dialektik der gesellschaftlichen Praxis für die Pädagogik? Zunächst wird in der MARXschen Theorie die Erziehung radikaler noch als bei SCHLEIERMACHER als Moment gesellschaftlicher Praxis begriffen. Sie ist jene Praxis, die der Produktion und Reproduktion, d. h. der Bildung der Individuen als Träger der gesellschaftlichen Praxis dient (vgl. GRÖLL 1975). Erziehung ist eine Teilfunktion der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens, die bestimmt ist durch die natürliche und zugleich gesellschaftlich geprägte Aufgabe der Regeneration der menschlichen Subjekte, ohne die es keine gesellschaftliche Praxis gäbe. Diese Aufgabe hat – wie schon

SCHLEIERMACHER sagte – jede Generation gegenüber der ihr nachfolgenden zu erfüllen, damit sich die Gesellschaft als Ganzes erhält und erneuert. Die heranwachsende Generation muß dabei – auf einem durchaus abgekürzten Weg – die geschichtlichen Erfahrungen aller vorausgehenden Generationen, soweit sie für Bestand und Fortentwicklung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis von Relevanz sind, reproduzieren. Die Gesellschaft in ihrer lebendigen Praxis ist genauso auf die Regeneration der Individuen durch die Erziehung angewiesen, wie diese ihre Bestimmtheit durch den Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Lebenspraxis erfährt. Die „Bedingungen“ – sagt MARX –, „unter denen diese bestimmten, unter bestimmten Verhältnissen existierenden Individuen allein ihr materielles Leben . . . produzieren können, sind also die Bedingungen ihrer Selbstbetätigungen und werden von dieser Selbstbetätigung produziert . . . Da diese Bedingungen auf jeder Stufe der gleichzeitigen Entwicklung der Produktivkräfte entsprechen, so ist ihre Geschichte zugleich die Geschichte der sich entwickelnden und von jeder neuen Generation übernommenen Produktivkräfte und damit die Geschichte der Entwicklung der Kräfte der Individuen selbst“ (MEW 3, S. 72).

Darüber hinaus ist es aber entscheidend, daß nicht nur die basale für alle Gesellschaftsformationen geltende Dialektik von Erziehung als gesellschaftlicher Praxis und ihrer gesellschaftlichen Bestimmtheit gesehen wird, sondern auch erkannt wird, daß die Erziehung, solange sie ihre gesellschaftliche Aufgabe, allseitige gebildete Individuen als Träger der gesellschaftlichen Praxis hervorzubringen, bewußtlos vollzieht, durch eben die Verhältnisse entfremdet wird, die sie mit produziert und reproduziert. Wie die gesamte gesellschaftliche Praxis vollzieht sich auch die Erziehung bis in die gegenwärtige bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft hinein weitgehend als „naturwüchsiger“ Prozeß, der sich seiner Gesellschaftlichkeit nicht bewußt ist und daher auch nicht wirklich gemeinschaftlich geplant vollzogen werden kann. Was also gesellschaftlich hervorgebracht wird – wie beispielsweise die Einführung der Schule in der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer Trennung von Lernen und Arbeit oder die Wissenschaft der Erziehung und ihre Anwendung –, erscheint den Subjekten daher als „naturhafte“ Gegebenheit und sie bestimmende Gesetzmäßigkeit; jegliche Bewußtheit, daß sie selber Produzenten dieser Verhältnisse sind, ist darin in der Regel getilgt.

Diese Verkehrung nimmt in der bürgerlichen Gesellschaft eine totalisierende Form an und ergreift alle Bereiche gesellschaftlicher Praxis. Die kapitalistisch bestimmte zunehmende Vergesellschaftung ihrer Lebensbezüge erscheint den Individuen nicht als ihre eigene Potenz, sondern als „naturbedingter“ „Systemzwang“ und wird von ihnen als Verhaltensregulierung verinnerlicht. Dieses ideologische Selbstmißverständnis zeigt sich in der Erziehung darin, daß für das einzelne Individuum die Erziehung als bloße Förderung seiner Anlagen und Fähigkeiten erscheint und in der bürgerlichen Erziehungstheorie von daher betrachtet und beurteilt wird, während sie objektiv der Reproduktion der Arbeitskraft dient, die – auch und gerade als staatlich organisierte – sich nach den Verwertungserfordernissen der kapitalistischen Produktion richten muß. Immer mehr wird auch die erzieherische Praxis von „naturwüchsiger“ in Gang gesetzten Vergesellschaftungsprozessen und Systemzwängen erfaßt, so daß die Individuen, anstatt zu selbständigen Trägern der gesellschaftlichen Praxis gebildet zu werden, vielmehr zu Funktionsträgern der als gegeben hingenommenen gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt werden. So gilt also gerade auch für den Erziehungsbereich, was MARX und ENGELS für die bürgerliche Gesellschaft

insgesamt formulierten: „Das Umschlagen des individuellen Verhaltens in sein Gegenteil . . . ist . . . ein geschichtlicher Prozeß und nimmt auf verschiedenen Entwicklungsstufen verschiedene, immer schärfere und universellere Formen an. In der gegenwärtigen Epoche hat die Herrschaft der sachlichen Verhältnisse über die Individuen, die Erdrückung der Individualität durch die Zufälligkeit, ihre schärfste und universellste Form erhalten und damit den existierenden Individuen eine ganz bestimmte Aufgabe gestellt. Sie hat ihnen die Aufgabe gestellt, an die Stelle der Herrschaft der Verhältnisse und der Zufälligkeit über die Individuen die Herrschaft der Individuen über die Zufälligkeit und die Verhältnisse zu setzen“ (MEW 3, S. 424; vgl. HEYDORN 1970).

Es ist ganz unmöglich, hier eine inhaltliche Konkretion der materialistischen Erziehungstheorie zu geben (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1979); mit diesen knappen Bemerkungen soll nur der grundsätzliche Unterschied zur bürgerlichen Pädagogik aufgezeigt werden. Die Theorie hat hier nicht mehr die Funktion, positiv an eine vorgängige Sozialisationspraxis anzuknüpfen, sie über ihre sittliche Basis aufzuklären, um dadurch dem Erzieher Möglichkeiten einer bewußten Orientierung und Erfüllung seiner Praxis zu geben, sondern sie hat zunächst kritisch analytisch die gesellschaftlichen Widersprüche, die Momente der Entfremdung in der vorgängigen Sozialisations- und Erziehungspraxis aufzudecken, um damit die theoretisch-bewußte Vorbedingung zu einer praktischen Umwälzung dieser Entfremdung zu schaffen.

Die praktische Aufgabe, auf die die kritische Analyse der bestehenden Entfremdungen in der erzieherischen Praxis schließlich verweist, ist nicht mehr – wie bei den bürgerlichen Erziehungstheorien – in individueller Entscheidung und Handlungspraxis zu bewältigen, sondern erweist sich als eine gemeinschaftliche Aufgabe, der sich der bedrückenden Entfremdung bewußt gewordenen Individuen. In diesem Sinn ist MARX' „Dritte These über FEUERBACH“ zu verstehen, die den eingangs zitierten Gedanken von KANT indirekt aufnimmt, aber entschieden auf eine „revolutionäre Praxis“ der Umgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse fortentwickelt: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergaß, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß . . . Das Zusammenfallen des Ändern der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden“ (MEW 3, S. 5f.).

4. Ausblick auf die erzieherische Praxis

Damit stellt sich allerdings die Frage, ob eine solche kritische Erziehungstheorie, die auf eine revolutionäre Praxis verweist, überhaupt die konkrete und alltägliche Erziehungspraxis zu erreichen und anzuleiten vermag? Denn was soll eine Erziehungstheorie, die dem einzelnen Erzieher nicht Orientierung für seine pädagogische Praxis ist, sondern auf eine Praxis gesellschaftlicher Umwälzungen verweist? Aber dieser Fragestellung liegt ein Mißverständnis zugrunde; denn die gesellschaftliche Umwälzung entfremdeter Verhältnisse ist nicht die Voraussetzung, sondern umgekehrt Produkt einer revolutionär verändernden Praxis in allen Lebensbereichen.

In diesem umfassenden Projekt der bewußtwerdenden Selbstfindung und revolutionären Selbstveränderung gesellschaftlicher Praxis kommt der Erziehung eine entscheidende

Aufgabe zu – wiewohl nicht ausschließlich nur ihr. Zunächst wird es darum gehen, daß die Erzieher und die Heranwachsenden die vorliegende entfremdete Praxis durch gemeinsame Erkundung und Anschauung erfahren, um sie dann in ihren grundlegenden Widersprüchen theoretisch durchschauen zu lernen. Dazu ist es erforderlich, die Entfremdung in allen Praxisbereichen innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft konkret aufzudecken – nicht nur in der Produktionssphäre, sondern auch in der Alltäglichkeit, in allen Bereichen der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens, so auch in der Erziehung selbst.

Und doch ist gleichzeitig auch herauszuarbeiten, daß nirgends die Entfremdung total werden kann, da sonst die bestehende Gesellschaft sich selbst ihrer eigenen Lebensgrundlage, nämlich der lebendigen Subjekte des gesellschaftlichen Lebens berauben würde. Überall behaupten sich also – wie der französische Philosoph H. LEFEBVRE hervorhebt – „Residuen“ menschlicher Praxis „mitten in der Reduktion. Wenn der gesamte Raum zum Ort der Reproduktion der Produktionsverhältnisse wird, so wird er gleichzeitig auch zum Ort eines diffusen, nicht lokalisierbaren, aber umfassenden Widerstandes, der sich bald hier, bald dort sein Zentrum schafft“ (1974, S. 102). Die politisch gesteuerte Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse erreicht zwar ein „Überleben des Kapitalismus“, und zwar unter Einbeziehung immer weiterer Lebensbereiche, aber sie reproduziert dabei auch den grundsätzlichen Widerspruch der kapitalistischen Produktionsverhältnisse in all diesen Lebensbereichen mit. Und in diesem *Widerspruch* aus der Lebensbasis der menschlichen Praxis liegt die Potenz der sich gesellschaftlich bewußt werdenden Individuen für ihren solidarisch organisierten Widerstand gegen die zunehmend bedrohlich werdende Destruktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse. „Diese Situation fordert ein globales und konkretes *Projekt* einer neuen, qualitativ anderen Gesellschaft . . . Ein solches Projekt läßt sich nur erarbeiten unter Mobilisierung aller Kräfte der Erkenntnis und der Phantasie. Grundsätzlich revidierbar, kann es sehr leicht scheitern, denn es verfügt über keinerlei gesellschaftliche Wirksamkeit und keinerlei politische Macht“ (LEFEBVRE 1974, S. 109).

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, wie entscheidend das selbstorganisierte, praxisorientierte Projektstudium und der Projektunterricht für eine solche Konzeption der Lösung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik werden kann (vgl. SEIFERT 1975). Hier kann die Möglichkeit eröffnet werden, gemeinsam die Widersprüche der bestehenden Praxis zu erkunden und gemeinsam nach Praxisformen ihrer – wenigstens partiellen – Brechung zu suchen; denn wie anders soll eine über den einzelnen hinausgehende Bewegung in Gang kommen als durch die Sensitivierung für Entfremdung und durch Einübung einer verändernden Praxis im eigenen, solidarisch mit anderen getragenen Lebenszusammenhang?

Literatur

BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978.

BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W.: Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Ratingen 1967.

BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W.: Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds. Ratingen 1969.

- CONDORCET, M. J. A. N. CARITAT, MARQUIS DE: Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes. Hrsg. von W. ALFF. Frankfurt 1976.
- GRÖLL, J.: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Frankfurt/M. 1975.
- HEGEL, G. W. F.: Werke in 20 Bänden. Frankfurt 1970.
- HERBART, J. F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. ASMUS. 3 Bde. Düsseldorf 1964.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.
- KANT, I.: Werke in 6 Bänden. Wiesbaden 1956 ff.
- LEFEBVRE, H.: Die Zukunft des Kapitalismus. München 1974.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1953.
- MARX, K./ENGELS, F.: Werke in 39 Bänden und 2 Ergänzungsbänden. Berlin 1956 ff. (zit. MEW).
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von TH. SCHULZE und E. WENIGER. 2 Bde. Düsseldorf 1957.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Zur Rekonstruktion der materialistischen Dialektik. In: Gesellschaft. Beiträge zur Marxschen Theorie. Bd. XI. Frankfurt/M. 1978, S. 118–181.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Konzept einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehung der Gegenwart. Bochum 1979, S. 182–214.
- SEIFFERT, J. E.: Pädagogik der Sensitivierung. Lampertheim 1975.