

Kümmel, Friedrich

Erfahrung, Können, Kunst - Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 119-120. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Kümmel, Friedrich: Erfahrung, Können, Kunst - Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 119-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231465 - DOI: 10.25656/01:23146

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231465>

<https://doi.org/10.25656/01:23146>

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 Urheberrechtshinweise 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

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Die
Theorie-Praxis-Diskussion
in der
Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 8. - 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort 5

I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . . . 13

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität 23

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung
als gesellschaftliche Produktion der Menschen 33

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des
Projektstudiums 51

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E.
SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ 67

II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der
Pädagogik 79

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung 87

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik 103

III. Pädagogik als Theorie einer Praxis

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als
Theorie einer Praxis 119

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ 121

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft 127

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können 137

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person 147

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung 155

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung 165

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische
Verbindlichkeit 175

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE 189

Die Mitarbeiter dieses Heftes 192

Erfahrung, Können, Kunst

Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis

Erfahrung, Können, Kunst – Pädagogik als Theorie einer Praxis, nimmt ausdrücklichen Bezug auf die geisteswissenschaftliche bzw. hermeneutische Tradition der Pädagogik und versucht, diese auf die aktuellen Probleme der Lehrerbildung und in deren Konsequenz auf Fragen einer hermeneutischen Didaktik hin weiterzuführen. Das aus älteren Traditionen stammende, von geisteswissenschaftlicher Seite festgehaltene Spannungsverhältnis von „Wissenschaft“ (*scientia*) und „Kunst“ (*techne*) hat hinsichtlich der Theorie-Praxis-Vermittlungsprobleme in pädagogischen Feldern noch nichts von seiner Relevanz eingebüßt, wenn die einem zweckrationalen Handlungsschema entsprechende Zweiteilung von „Technik“ einerseits und „Diskurs“ andererseits hier gleichermaßen unbefriedigend erscheint und weder dem unterrichtlichen „Können“ gerecht wird noch das Problem einer pädagogischen „Wirkung“ trifft. Der Begriff der „Praxis“ ist heute weithin durch „Handlung“ im Sinne MAX WEBERS besetzt, wobei gesellschaftlich-institutionelle Zweckrationalität und subjektives Sinnerleben auch im Bewußtsein der einzelnen auseinanderfallen und das Handeln sich in mechanisierbare Technik und freischwebende kommunikative Reflexion zerlegt. Betrachtet man jedoch die Unterrichtsgestaltung als Könnensproblem, so brechen die Aporien dieser Zweiteilung alsbald auf, so z. B. in der Planung des Unterrichts zwischen „Technologie“ und „Kommenlassen“ und in der daraus resultierenden Schwierigkeit, sich auf den Unterrichtsprozeß als „hermeneutisches Geschehen“ der gemeinsamen Weiterbestimmung von Sinn einlassen und etwa mit Schüleräußerungen etwas anfangen, sie den Schülern selbst faßbar machen zu können.

Der Kunstcharakter unterrichtlichen Tuns ist traditionell eng mit der Person des Lehrers verbunden worden und hängt zweifellos sehr stark an ihr. Wo das alte pädagogische „Vorbild“ durch das unterrichtliche „Modell“ ersetzt wurde, kam es häufig zur Entlastung von erzieherischen Aufgaben, zur Abstraktion von situativen Möglichkeiten und zum Übergehen des „subjektiven Faktors“. Daß Erziehungs- und Bildungsprozesse auf sie verkörpernde und tragende „Lebensformen“ angewiesen sind, die mit den Gegebenheiten der Institution Schule keineswegs schon abgegolten sind, wurde schlicht vergessen. Auch die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung hat in dieser Hinsicht bisher mehr den fragwürdigen Rückzug auf Professionen begünstigt, als daß sie ein unterrichtliches Können und pädagogisches Engagement befördert hätte. Die zur Kompensation der offenkundigen Defizite bemühten Stellvertreterbegriffe: Situation, Erfahrung, Interaktion, Reflexion u. a. m., sind noch zu unscharf und in ihren Implikationen nicht hinreichend entwickelt, um für die pädagogisch-unterrichtliche Theoriebildung und Praxis bereits eine verlässliche Leitlinie abzugeben. Erfahrungen machen bzw. etwas erfahrbar machen zu können, setzt z. B. schon ein Können spezifischer Art voraus, das keineswegs selbstverständlich ist und ebenso sehr unter dem Titel „Theorie“ wie unter dem der „Praxis“ gesucht werden müßte. Entsprechend liegen die für die Qualität des Unterrichts

entscheidenden Übermittlungsprobleme nicht in der Situation selbst als solcher, sondern in dem Problem des Mittelbarmachens dessen, was man in ihr erfahren kann und gewinnt. So kann man auch authentischen Berichten über pädagogische Projekte oft nicht entnehmen, was eigentlich ablief und gemacht wurde, weil es noch keine „Topik“ gibt, die das Erfahrene, das Gelungene wie das Mißlungene, ordentlich kunstgerecht mittelbar machen würde. Unter empirischen Methodenstandards evaluierte Kategoriensysteme der Unterrichtsforschung leisten diese Artikulations- und Verständigungshilfe bis heute in aller Regel nicht.

Die konstatierte und erneut in die Diskussion eingeführte Tendenzwende „von der Professionalisierung zur Personalisierung“ (K. WUNSCH) löst nicht das damit gestellte Problem. Der dem Muster „Schule und Leben“ verpflichtete Denkraum verkennt, daß die Schüler hier und dort nicht dieselben Subjekte einer im Prinzip gleich gestalteten Szene sind und daß deshalb vielmehr zu fragen wäre, was die spezifischen „Orte“ in ihrer besonderen Qualität und ihrem je verschiedenen Rollenverhalten in Wirklichkeit für sie sind und bedeuten. Die Schule ist, jedenfalls im Prinzip, eine „theoretische“ Situation, es wird in ihr unterrichtlich dargestellt, nicht gelebt und vollzogen. Ihrer Topik müßte es folglich nicht um Ausbruchversuche aus dieser Situation gehen, sondern um die Frage, wie in ihr etwas angemessen repräsentiert und mittelbar gemacht werden kann. Dies weist einerseits zurück auf die Ausbildungsformen, in denen ein so verstandenes pädagogisches Können vermittelt werden kann, andererseits erfordert es die genauere theoretische und praktische Bestimmung von „Einheiten“ des Schulehaltens, an denen sich ein solches Können festmachen läßt.