

Märzinger, Marina

**Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik.
Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis
Herbart**

Magazin erwachsenenbildung.at (2025) 54, S. 46-54



Quellenangabe/ Reference:

Märzinger, Marina: Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2025) 54, S. 46-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327931 - DOI: 10.25656/01:32793

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327931>

<https://doi.org/10.25656/01:32793>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



**Magazin
erwachsenenbildung.at**

und



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik

Ein historischer Rückblick von Aristoteles
über Kant und Schleiermacher bis Herbart

Marina Märzinger

In der Ausgabe 54, 2025:
Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung.



Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik

Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart

Marina Märzinger

Zitation Märzinger, Marina (2025): Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Theorie-Praxis-Verhältnis, Pädagogik, Pädagogischer Takt, Professionalisierung



Abstract

Wissenschaftliches Rezeptwissen oder unreflektiertes, auf Effektivität und Praktikabilität ausgerichtetes Handlungswissen reichen für professionelles pädagogisches Handeln nicht aus, so der Befund der Autorin. In einem historischen Überblick zeigt sie Ansätze von der griechischen Antike bis zur Aufklärung auf, die das Spannungsfeld und die Wechselwirkung von Theorie und Praxis beleuchten. Während bei Aristoteles der ethische Anspruch den scheinbaren Gegensatz aufzulösen vermag, kommt bei Kant der Urteilskraft eine vermittelnde Funktion zu. Schleiermacher plädiert für Bewusstseinsbildung und Mündigkeit bei der Verbindung von wissenschaftlicher Theorie und Praxis. Herbart versteht das Handeln auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis als praktische Kunst. Pädagogisches Handeln bedarf folglich eines begründeten Wissens, das auf erforschten allgemeinen Prinzipien beruht, so die Schlussfolgerung der Autorin aus den historischen Betrachtungen. Abschließend widmet sich der Beitrag der Relevanz pädagogischer Reflexivität. (Red.)

Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik

Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart

Marina Märzinger

Theorie und Praxis müssen in Beziehung stehen – also in Kon-*takt* bleiben, damit sowohl der interpersonale Bereich (Beziehung zur eigenen Professionalität) als auch der intrapersonale Raum (Beziehung zwischen sich und Lernenden im Sinne einer ethischen Haltung) *takt*-voll gestaltet werden kann.

Einleitung

Die dialektische Spannung zwischen den Begrifflichkeiten Theorie und Praxis, wie sie von Winfried Böhm und Sabine Seichter (2022, S. 120) sowie auch von Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (2008) im Verständnis zweier Gegensätze beschrieben wird, gilt zweifelsohne als eine der ältesten Problematiken im wissenschaftlichen Denken. Die Ursprünge dieser Problematik lassen sich bereits in der griechischen Antike bei Aristoteles (384-322 v.Chr.) ausmachen, der eine nuancierte Unterscheidung zwischen theoretischer Wissenschaft und praktischem Leben sowie zwischen theoretischen Ideen und praktischer Umsetzung vornahm (vgl. Fleischmann/Güler 2011, S. 9).

Der gegenwärtige „*Ruf nach mehr Praxis*“ (Kunina-Habenicht 2020, S. 110) von Lehramtsstudierenden beinhaltet zugleich die Forderung nach Praktikabilität, d.h. nach einer bestimmten Art und Weise des Handelns unter Berücksichtigung der gegebenen Umstände. In diesem Kontext wird ein regelgeleitetes Wissen, das als Rezeptwissen (vgl.

Pohl 2020, S. 4) bezeichnet werden kann, gefordert. Das darin enthaltene Verlangen zielt letztlich auf ein verwertbares Handlungswissen.

Marian Heitger (2002, S. 132) meint dazu, dass die gegenwärtige Bildung – und damit auch die Erwachsenenbildung – zugunsten einer effizienten, brauchbaren Ausbildung verdrängt wird. Die darin enthaltene Wissenschaftsskepsis gegenüber allgemeiner Theoriebildung verlagert sich daher mit dem Telos (dem Ziel) der „*Effektivität*“ (ebd., S. 124) auf die Praxisausübung, um rasch das zu erhalten, was unmittelbar nützlich erscheint.

Mit der leitenden These, dass weder Theorie noch Praxis verkürzt betrachtet werden dürfen, da sowohl allgemeines Theoriewissen als auch praktische Ausübung für ein transformiertes Wissen in der Lehre notwendig sind, wird vorliegend der Frage nachgegangen, welcher erkenntnistheoretische Mehrwert sich aus der historischen Rekonstruktion von Theorie und Praxis für ein gebildetes Professionswissen ableiten lässt. Mit Aristoteles, Immanuel Kant, Friedrich

Daniel Schleiermacher sowie Johann Friedrich Herbart werden Vertreter herangezogen, die sich mit dem Spannungsfeld von Theorie und Praxis im Kontext von Erziehung und Bildung auseinandergesetzt haben. Um eine Verbindung zwischen den historischen Vertretern und dem heutigen wissenschaftlichen Diskurs herzustellen, wird abschließend auf die aktuelle Diskussion rund um pädagogische Professionalisierung abgestellt.

Antike Vorstellungen zweier Lebensformen

Die Rückbesinnung auf die aristotelische Philosophie kann mit der Notwendigkeit eines „rechten“, gemeinhin guten wie tugendhaften (vgl. Fink 1970, S. 195) Handelns im Umgang mit Menschen erhoben werden. Für die Ausrichtung pädagogischer Theoriebildung und pädagogischer Praxisorientierung ist damit ein ethischer Anspruch verbunden.

Mit Rückgriff auf sein moralphilosophisches Hauptwerk der Nikomachischen Ethik (NE) entfaltet Aristoteles die Grundannahme, dass menschliches Handeln und Praxis im Gegensatz zur theoretischen Wissenschaft kontingent verlaufen und daher von Partikularität determiniert sind. Praktisches Handeln in bildungsbezogenen Prozessen kann daher keinesfalls nach zuverlässigen Regeln der allgemeinen Theorie erfolgen, da es sich einer „*oppositionalen Logik entzieht*“ (Ricken 1999, S. 176). Dieser Leitgedanke zeigt, dass es für Bildungsprozesse ein Verständnis beider Begrifflichkeiten braucht, damit eine wechselseitige Vermittlung stattfinden kann. Nachfolgend sollen deshalb die etymologischen Wurzeln des in der Antike liegenden Begriffspaars vergegenwärtigt werden.

Die „*theoria*“ (griech.) kann nach Alfred Langewand (2010, S. 1016) als „Betrachtung“ oder „Schau“ übersetzt werden; „*praxis*“ oder „*pragma*“ (griech.) hingegen als „Handeln“ oder „Tun“. In diesen konträren Formen geht es allerdings nicht um zwei verschiedene Arten von Wissen, sondern um unterschiedliche Weisen der Lebensgestaltung (vgl. Böhm 2011, S. 15f.): Das „*bios theoretikos*“ im Sinne eines betrachtenden, theoretischen und das „*bios praktikos*“ als das tätige, politische Leben verstärken die Kontravalenz (den Gegensatz) von Theorie und Praxis (siehe Arendt 2015).

Im antiken Denken galt es, eine Entscheidung zu treffen, ob man sein Lebensglück entweder in

der theoretisch-rationalen Betrachtung oder im körperlichen Ausleben sinnlicher Triebe zu finden hoffte. Dem *bios theoretikos* gebührte durch seine „*Harmonie der Seele mit sich selbst*“ (Seneca in Übers. von Mutschler 1990, VIII, 6) infolge der besonderen geistigen Haltung eine besondere Ehre. Auch Wilhelm Dilthey (2008 [1924], S. 35) arbeitete treffend heraus, dass dem *bios theoretikos* als höchste Form geistigen Denkens vornehmlich „die Liebe zur Weisheit“ als Motiv zugrunde liegt. Diese Denkungsart erlangte Ansehen, da sich der Theoretiker (!) „um der Wahrheit selbst willen“ bilden wollte und nicht „bloß“ auf die praktische Anwendung fokussiert war. Die antike Ausrichtung des eigenen Lebens an den Prinzipien der Wissenschaft und Philosophie kann als Ideal einer nach Wahrheit suchenden und Weisheit erlangenden Zentralität des Denkens betrachtet werden. Wilhelm Dilthey (2008 [1924], S. 37) betonte allerdings, dass Theorie und Praxis trotz der vorherrschenden Antinomien notwendigerweise aufeinander bezogen sind. Demnach kann sich menschliches Handeln „*nur vollenden, wenn das Wissen von diesem Tun die Praxis leitet*“.

Diese Intention versuchte Aristoteles in seinem Denken zu begründen: Der Mensch als soziales (politisches) als auch vernunft- und sprachfähiges Lebewesen könne sein Potenzial, samt Begabungen und Möglichkeiten, erst in der sozialen Gemeinschaft (in der Polis) vollumfänglich entfalten, indem menschliche Potenziale in der Gesellschaft ihren Nutzen finden. Diesbezüglich lässt sich konstatieren, dass die „antike, theoretische Schau“ eine Übertragung auf das Bildungswesen zulässt, da Wissenschaft und Forschung für die gesellschaftliche Praxis und den technologischen Fortschritt einen weitreichenden Nutzen versprechen. Theoretische Bildung schärft die Haltung oder den Blick. Dem aristotelischen Verständnis von „*Phronimos*“ entsprechend, hätten gebildete Erwachsene damals der Beschreibung eines Charakters entsprochen, den man als „*klug*“ (Aubenque 2007, S. 41) bezeichnen würde.

Im Kontext der Erwachsenenbildung darf festgehalten werden: Gebildete Menschen (er-)wachsen durch theoretische Bildung, die durch das Zusammenspiel von praktischen Erfahrungen etwas wert wird, da das Wissen durch Überlegung, durch Nachdenken und durch Reflexion beurteilt wird und so einen neuen Stellenwert erhält. Sprich: Das Wissen erlebt eine Transformation. Eine derartige theoretische Verankerung erlaubt dem*r (klugen) Erwachsenen als „Vermittler*in“

von Theorie und Praxis in Handlungssituationen eine sittlich-tugendhafte Entscheidung, weshalb persönlichkeitsbildende Effekte in der Lehre für Erwachsene auch gesellschaftliche (politische) Relevanz erhalten.

Aufklärung als Impuls, pädagogische Theorie und Praxis zu denken

Führt man die systematische Suche der oben erklärten vermittelnden Funktion – d.h. die Frage, wie Theorie und Praxis konstruktiv von der Person genutzt werden können – weiter, so stößt man mit Immanuel Kant (1724-1804) auf lohnende Erkenntnisse. Kant interpretierte die bisher als antinomisches Spannungsverhältnis dargestellte Beziehung von Theorie und Praxis als reziprok und damit wechselseitig bedingend bzw. aufeinander bezogen. Demnach wäre die Theorie der Pädagogik nur nützlich, wenn sie sich auf Bildungsprozesse „beziehen“ lässt; eine theorielose Pädagogik aufgrund von Willkürlichkeit und Zufälligkeiten wäre dann unverantwortlich.

Kant sprach sich mit der Urteilskraft als vermittelnde Funktion dafür aus, dass die Urteilsfähigkeit als „*Apperzeptionsvermögen*“ (Koch 2015, S. 104) dazu verhilft, das Allgemeine (in der Theorie) durch ein wohl „überlegtes Urteil“ auf das Besondere (der alltäglichen Praxis) anzuwenden. In Kants Pädagogikvorlesung (1960 [1803], S. 17) heißt es dazu: Anstelle einer „mechanischen Erziehung“, die ohne Planung und nur auf Willkür beruhe und deshalb auch fehlerbehaftet sei, brauche es eine gesetzesmäßige, mithin wissenschaftliche Erziehung, die auf begründeten Entscheidungen aufbaut. Um die Aktualität des aufklärerischen Denkens Kants zu unterstreichen: Er verlangte schon damals, dass die Pädagogik „*ein Studium*“ (ebd.) werden müsse, da ansonsten keine „bessere“ Bildung und Erziehung zu erhoffen sei.

In Kants „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (1973 [1793]) scheint es, als ob das „unnütze Wissen“ der Theorie moniert werde. Gleichzeitig ist implizit die Forderung enthalten, dass pädagogische Theorie für das praktische Tun nützlich sein müsse. Es zeigt sich damit ein schier kontravalentes Phänomen: Zum einen gibt es Theoretiker*innen, „*die in ihrem Leben nie praktisch werden*“ (Koerrenz et al. 2017, S. 203), da es ihnen an Reflexionsvermögen fehlt, sodass sie

Sachverhalte nicht in einen Bewusstseinszusammenhang einordnen oder erfassen können. Zum anderen gibt es Praktiker*innen, welche die Theorie aufgrund ihrer Allgemeinheit verachten und von der Meinung geprägt sind, dass Theorie nicht den Bezug zur ausgeübten Praxis gerecht wird. Diese konträren Sichtweisen brachte Adolph Diesterweg (1985 [1850], S. 55) auf den Punkt: „*Jener [der Theoretiker] schwatzt, dieser [der Praktiker] handelt*“.

Es scheint, als ob ein Ruf nach einer auf Augenhöhe beruhenden Versöhnung „*der Extreme systematische[r] Theorie und Praxis durch die Urteilskraft*“ (Irrlitz 2015, S. 410) laut wird, die einem mechanischen Verhalten in der Bildung entgegenwirkt, aber auch eine anwendungslose Theoretisierung verhindert. Es werde „*zum Skandal der Philosophie, nicht selten vorgeschützt, daß, was in ihr richtig sein mag doch für die Praxis ungültig sei*“ (Kant 1973 [1793], S. 5). Man glaube, „*in einem Weisheitsdünkel mit Maulwurfsaugen [...] weiter und sicherer sehen zu können, als mit Augen, welche einem Wesen zu Theil geworden, das aufrecht zu stehen und den Himmel anzuschauen gemacht war*“ (ebd.).

Kants Beanstandung verdeutlicht, dass die Bedeutung der Theorie und die Rolle der Reflexion in seinen Augen oft unterschätzt werden. Praktiker*innen, die die Theorie als zu abstrakt und damit wertlos empfinden, verkennen laut Kant, dass solche Vorurteile häufig aus mangelndem Wissen oder übersteigter Selbstsicherheit resultieren (Irrlitz 2015, S. 513). Auch die Metapher der „Maulwurfsaugen“ soll deutlich machen, dass diejenigen, die die Theorie missachten, glauben, dass sie durch reine praktische Erfahrung sicherer handeln können als diejenigen, die sich auch theoretisch mit den Dingen auseinandersetzen. Der „Weisheitsdünkel“ impliziert zudem die Überheblichkeit, während „Maulwurfsaugen“ eine eingeschränkte Sichtweise symbolisieren. Kant argumentiert, dass Kritiker*innen der Theorie in Wirklichkeit eine engstirnige und begrenzte Sicht haben, während die wissenschaftlich-theoretische Sicht die Grundlage liefert, (noch) klarer und tiefer „sehen“ zu können.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es bei Immanuel Kant im Sinne des eingangs erwähnten reziproken Verständnisses von Theorie und Praxis nicht um ein Machtverhältnis geht, da in seinen Augen der Theorie kein überlegener Status zukommt. Vielmehr ist von einem „*elaborierten Verhältnis*“ (Fageth 2022, S. 87) auszugehen, in dem sich allgemeines Wissen und

konkretes Tun ergänzen. Die darin enthaltene kreisförmige Bewegung der Anwendung von Theoriewissen auf praktisches Können (und umgekehrt) leistet die kantsche Urteilskraft. Sie ist als Mittelglied (siehe Eisler 2004) ein Vermögen, das menschlichem Verstand infolge logischen Denkens dazu verhilft, Regelbildung und Fallanwendung miteinander zu verbinden; sie also „mittelbar“ zu machen, sodass sinnvolle Rückschlüsse gezogen werden können.

Mit den bisherigen Ausführungen sollte deutlich werden, dass trotz des kritischen Gemeinspruchs von Immanuel Kant die Theorie dennoch eine Grundlage für die Praxis liefert. Praktische Handlungen – sowohl von Erwachsenen selbst als auch in der Lehre von Erwachsenen – verlangen nach begründetem Wissen, das auf erforschten, allgemeinen Prinzipien beruht. Diese durch gut beurteilte Überlegungen zu entwickeln, sei das Ziel jeglicher Bildung. Die Theorie ist metaphorisch als „Leitplanke“ zu betrachten, innerhalb derer praktische Entscheidungen getroffen werden können. Mit anderen Worten: Die Theorie gibt nicht dogmatisch vor, wie zu handeln ist, sondern bleibt aufgrund ihrer Allgemeinheit vielmehr flexibel genug, um den kontingenten menschlichen Phänomenen gerecht zu werden.

Für die Bildung von Erwachsenen heißt das, dass pädagogische Praxis durch theoretische Reflexionen über Erziehung, Moral und Bildung nachhaltige Fundierung erhält. Für die praktische Anwendbarkeit einer Theorie lässt sich schlussfolgern, dass theoretische Grundlagen ihren Nutzen in der Praxis finden müssen. Erst indem Handlungen durch theoretisches Reflektieren begründet werden können, finden Theorie und Praxis zueinander. Konkret: Praxis ist auf Theorie angewiesen; Theorie fordert nach praktischen Fällen, um diese zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Dignität der Praxis als Theorie einer bewusst gewordenen Wirklichkeit

Die Relevanz von Theorie für die Praxis lässt sich auch bei einem zentralen Denker der Pädagogik, bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) beobachten. Als Pädagoge und Theologe befasste er sich mit dem Spannungsfeld zwischen theoretischen Grundsätzen und praktischen Handlungen im Feld der Lehrer*innenbildung. Schleiermacher legte den Grundstein für die wissenschaftliche Fundierung

der Pädagogik, indem er postulierte, dass die Praxis durch die Anwendung wissenschaftlicher Theorien eine „bewusstere“ (Schleiermacher 1959 [1826], S. 40) werde. Dies begründet sich darin, dass die theoretische Bildung, resultierend aus einem Studium, dazu auffordert, „selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen“ (Schleiermacher 1808, S. 116).

Wissenschaft und theoretisches Denken können nach Schleiermacher als (pädagogische) Basis gesehen werden, von der aus es Lernenden „zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, [...], dass sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden“ (ebd., S. 33). Schleiermacher verwendete den Begriff der „Natur“ zur Bezeichnung einer bewussten Einstellung, einer durch Bildung erwirkten Haltung, die einen gebildeten Menschen auszeichnet. Schleiermacher ebenso wie Rousseau forderten eine „natürliche“ Erziehung und Bildung, die sich in der Bildsamkeit des Menschen manifestiert.

Ein konstitutives Element für die Erwachsenenbildung stellt der Begriff der „Mündigkeit“ dar. Schleiermacher forderte von Erwachsenen einen „öffentlichen Vernunftgebrauch“ und begründete so auch sein Verständnis von Praxis. Diesbezüglich sei auf die von ihm betonte „Dignität der Praxis“ (ebd., S. 11) verwiesen. Die reflektierte Haltung eines „selbstbewussten Charakters“ im Handeln des Erwachsenen lasse erkennen, dass gebildete Erwachsene über ein Bewusstsein ihres praktischen Handlungsvollzugs verfügen und diesen begründend rechtfertigen können. So „[leistet] die Theorie nur den Dienst, welchen das besonnene Bewusstsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein“ (Winkler/Brachmann 2000, S. 62).

Resümierend darf betont werden, dass mit der hier dargestellten Verhältnisbestimmung von Praxis und Theorie davon auszugehen ist, dass Mündigkeit sich auch in einem praktisch-sozialen Kontext manifestiert – eben jenem, wo „gebildete Erwachsene“ in der Gesellschaft handelnd aktiv sind. Das Verständnis von Schleiermacher, wonach die Praxis als Primat zu denken ist, zeigt sich u.a. in diesem Zitat: „Die Praxis als das Erfahrungsmäßige ist immer eher, und die Theorie kommt erst hinterher, wenn man überlegt, wie man dazu kommt, es gerade so zu machen und nicht anders“

(Schleiermacher 2000 [1820/21], S. 309). Das bedeutet, dass die Praxis als konkrete Erfahrung einerseits grundlegend ist, andererseits aber auch eine nachherige Reflexion einfordert.

Die besondere Würde [Dignität] der Praxis als Vorrangstellung unterscheidet sich mit einem Ruf nach alleiniger Praxis dadurch, dass das erfahrungsbasierte (praktischen Tuns) als Grundlage für alles weitere Denken und Theoretisieren gesehen werden kann. Die Theorie hat danach die Aufgabe, das in der Praxis Erlebte und Erfahrene zu reflektieren und daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die wiederum die Praxis verbessern können, damit menschliche Handlungspraxis letztlich eine bewusstere werde. Diese Vorstellung von Theorie begründet eine Form von Professionalisierung, da sie sowohl den pädagogischen Begriff der Selbstbildung als auch den politischen Begriff der Selbstbestimmung enthält. Beide Begriffe konvergieren im Begriff der Mündigkeit.

Die These, dass die Begründbarkeit beruflichen Handelns ein Zeichen von Professionalität ist, lässt sich auch auf das gesellschaftliche Zusammenleben übertragen. Für gesellschaftliches Zusammenleben sind ethische Motive infolge von Bildung erforderlich. Für die Bildungsinstitutionen hat das Verständnis von Theorie und Praxis folglich gesellschaftlichen Mehrwert, da es für das Professionsverständnis von Pädagog*innen der Erwachsenenbildung essentiell ist, eine Art „Übersetzung“ von theoretischen Handlungslogiken mit den Anforderungen der Praxis zu leisten.

Die wissenschaftliche Fundierung einer ungelösten Problematik durch den Pädagogischen Takt

Neben Schleiermacher widmete sich ein weiterer „Urvater“ der Pädagogik, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), den Grundsätzen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in seiner ersten Pädagogikvorlesung. Durch ihn erfolgte eine Differenzierung zwischen der „Pädagogik als Wissenschaft“ und der praktischen „Kunst der Erziehung“ (vgl. Herbart 1802, S. 124). Obgleich ein alltägliches Verständnis von Erziehung durch „Elternliebe“, „Zufall“ oder durch „Sympathie“ (vgl. ebd., S. 127) lediglich als Konjunktiv (möglicher Handlungspraxen) zu denken ist, argumentierte er, dass öffentliche Erziehung neben praktischer Übung

auch einem wissenschaftlichen Indikativ Folge leisten müsse. Konkret: Das, was man in der Theorie durch wissenschaftliche Erkenntnisse weiß, sei leitend für ein begründetes Professionshandeln. *„Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, [...] die Kunst erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß“* (ebd., S. 124; Hervorh. i. Orig.). Bloße Praxis allein sei nach Herbart also *„eigentlich nur Schlendrian und eine höchste beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung“* (ebd., S. 125).

Ohne die Theorie, die praktische Erfahrungen anleite, bleibe die Praxis im Zirkel ihres schulalltäglichen Schlendrians befangen. Somit gehe es weder um ein reines Ausüben von vorgegebenen Normen der Theorie noch darum, die professionelle Praxis durch Reflexion theoretischer Prinzipien selbst zu erzeugen. Das, was Herbart unter praktischer Kunst versteht, ist folglich ein Handeln gemäß den Erkenntnissen der Wissenschaft. Daniel Burghardt und Jörg Zirfas (2018, S. 37) führten dazu treffenderweise aus, dass *„[w]eder eine sich selbst überlassene Praxis, noch eine nachgängige Reflexion der bereits abgeschlossenen Praxis und auch keine noch so komplette Theorie“* in der Praxissituation Sicherheit gewähren. Daher sei die Entwicklung eines Theorie-Praxis-Modells erforderlich, das weder theorieelos im praktischen Zirkel handelt noch in einem praxisfernen Zirkel theoretisiert.

Als integratives Modell fungiert die Figur des Taktes als Vermittlungsinstanz, wie Herbart im Folgenden darlegt: *„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt [...] zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“* (Herbart 1802, S. 126)

Herbart erkannte eine handlungstheoretische Dialektik für pädagogische Bildungsprozesse, indem er fortführte, *„daß unvermeidlich der Takt an die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklicherweise ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist“* (ebd., 129). In der von Dietrich Benner und Woldietrich Schmied-Kowarzik (1967, S. 78f.)

vorgestellten Konzeption des Pädagogischen Taktes zeigt sich ein Verständnis, das sowohl auf Erfahrung eingeht als auch gleichzeitig auf allgemeines Wissen Bezug nimmt.

Das im Sinne von Schleiermacher zu denkende „Primat der Praxis“ impliziert somit die Anerkennung des praktisch-werdenden Charakters theoretischer Konzepte, womit die Theorie in ihrer Priorität und Würde bestätigt wird. In dieser Aporie manifestiert sich die Intention, dass der Pädagogische Takt sowohl Praxis als auch theoretische Bildung als Voraussetzung für eine gegenseitige Vermittlung beinhaltet. Letztlich habe der Pädagogische Takt das Ziel, eine handlungspraktische Theorie, die mit erkenntnistheoretischer Praxis kommuniziert, hervorzubringen. Dieses Ziel zu erreichen, verlangt, wie Dietrich Benner (1993, S. 39) treffend ausführte, eine gewissenhafte wie verantwortungsvolle Haltung: *„Vermittlungsinstanz [...] kann nun weder Theorie selbst noch die einzelne Praxis sein, sondern nur die Handlungskompetenz des pädagogischen Handelns oder das gebildete Gewissen pädagogischer Verantwortlichkeit“*, welches Herbart mit dem Begriff „Takt“ umschreibt.

Schlussbetrachtungen

Die gegenwärtige Diskussion um das *„Schrägstrichproblem“* (Neuweg 2015, S. 43) von Theorie und Praxis findet aktuell verstärkt in der Lehrer*innen(aus)bildung statt, wie ein Blick auf die schulpraktischen Ausbildungsanteile im Rahmen des Lehramtsstudiums zeigt. Dieser Diskurs kann auch für die Erwachsenenbildung wichtige Erkenntnisse aufzeigen.

In seinem Buch *„Das Schweigen der Könner“* konkretisierte Hans-Georg Neuweg (2015) das problematische Verhältnis von Theorie und Praxis, indem er Wissen und Können in den Diskurs rund um Professionalität aufnahm. Es seien zwei Blickwinkel, die sich als Grundhaltung in zwei Fragen ausformulieren ließen (vgl. Neuweg 2015, S. 19): *„Warum soll ich das eigentlich wissen, ich kann es ja.“* oder *„Warum soll ich es eigentlich können, ich weiß es ja nicht.“*

Helene Babel (2005, S. 123) bezeichnete schon 2005 die Forderung nach mehr Praxis als „Maoam“ der

Pädagog*innenbildung. Mit der Metapher verdeutlichte sie, dass Studierende sich mit mehr Praxis ihre Ausbildung versüßen wollten. Im Zuge der oben ausgeführten historischen Analyse wird das hier enthaltene Dilemma laut, wonach *„Praxis alleine [...] per se noch keinen Kompetenzzuwachs“* (Krainz-Dürr 2019, S. 38) erzeugt. Es wundert nicht, dass die Wirksamkeit berufspraktischen Handelns von Studierenden in ganzen Sammelbänden thematisiert und analysiert wird und deshalb nicht zuletzt auch umstritten ist (siehe Arnold/Gröschner/Hascher 2014; Košinár/Leineweber/Schmid 2016).

Die dargestellte Problematik von Theorie und Praxis im Kontext der Erwachsenenbildung muss künftig im Auge behalten, dass pädagogisches Handeln immer schon eine *„in Beziehungen“* (Lechner 2023, S. 7) gelebte Praxis darstellt und als solche wechselseitig – im Sinne einer *„relationalen Anthropologie“* (ebd.) orientiert ist. Wissenschaftliche Theorie bietet und erarbeitet nützliche *„Orientierung“* (Heitger 2002, S. 124) im Beruf und im Leben Erwachsener, ohne die Identität einer Lehrperson – im Sinne eines professionellen Bewusstseins ihrer selbst, das durch Bildung einen formbaren Charakter darstellt – zu missachten. Die Relevanz pädagogischer Reflexivität (vgl. Forster 2014, S. 589ff.) verdeutlicht, dass auch Theorie und Praxis in Beziehung stehen – also in Kon-takt bleiben müssen, damit sowohl der interpersonale Bereich (Beziehung zur eigenen Professionalität) als auch der intrapersonale Raum (Beziehung zwischen sich und Lernenden) takt-voll gestaltet werden kann.

Als Bildungsideal pädagogischen Bemühens gilt es resümierend festzuhalten, dass für eine *„berufsethische Haltung“* (vgl. Seichter 2015, S. 50) keine *„unmittelbar umsetzbaren praktischen Tipps und Rezepte“* (Winkler 2007, S. 116) genügen können. Allgemeine Theorie wird dann als sinnvoll und nützlich empfunden werden, wenn sich durch die Reflexion von Praxiserfahrungen der Lehre reflektierte (erwachsene) Praktiker*innen (siehe Schön 1983) ausbilden und weiterentwickeln, um so *„situationsadäquate“* (Heins/Zabka 2019, S. 911) Routinen pädagogischen Handelns aktivieren zu können. Mit dem Leitspruch *„Reflexion statt Rezepte“* (siehe Rautenberg 2020) konzentriert sich das Bemühen

1 Hans-Georg Neuweg markiert ein breit angelegtes Verständnis des abgehandelten Spannungsfeldes und erweitert Theorie und Praxis mit facettenreichen Akzenten: Fall/Regel, Sinnlichkeit/Sinn, Sache/Sprache, Bekanntheit/Beschreibung, Können/Kennen, implizites Wissen/explicit Wissen, Handeln/Denken, Leben/Lesen, Einlassung/Distanz.

um professionelle Lehre auf die „Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung“ (siehe Agostini 2020). Professionalität verlangt demnach ein taktvolles Handeln und eine tugendhafte Grundhaltung

(vgl. van Manen 1995, S. 61), die durch theoretische Rückversicherung sowohl „personengebunden“ als auch „situationsabhängig“ (vgl. Ofenbach 2006, S. 348) zu Handlungsfähigkeit verhilft.

Literatur

- Agostini, Evi (2020):** Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck: Studien Verlag.
- Arendt, Hannah (2015):** Vita activa oder Vom Tätigen Leben. 15. Aufl. München: Piper.
- Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.) (2014):** Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann.
- Aubenque, Pierre (2007):** Der Begriff der Klugheit bei Aristoteles. Übersetzt von U. J. Schneider. Hamburg: Meiner.
- Babel, Helene (2005):** „Praxis“ – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung. Über die merkwürdige Unstrittigkeit der Forderung nach mehr „Praxis“ im Lehramtsstudium. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 123-130.
- Benner, Dietrich (1993):** Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1967):** Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik: Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik (1 Band). Ratingen: Verlag A. Henn.
- Bennewitz, Hedda (2020):** Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 188-195.
- Böhm, Winfried (2011):** Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 3. Aufl. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2022):** Wörterbuch der Pädagogik. 18. Aufl. Paderborn: Brill | Schöningh.
- Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2018):** Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. Weinheim/Basel/Grünwald: Beltz Juventa.
- Diesterweg, Adolph (1985 [1850]):** Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer [1850]. unv. Nachdruck der 4. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Dilthey, Wilhelm (2008 [1924]):** Das Wesen der Philosophie [1924]. Wiesbaden: marixverlag.
- Eisler, Rudolf (2004):** Urteilstkraft. In: Kietzmann, Peter (Hrsg.): Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichen Nachlaß. Online: https://www.textlog.de/eisler/kant-lexikon/urteilstkraft?_highlight=urteilskr [2025-01-07]
- Fageth, Barbara (2022):** Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fink, Eugen (1970):** Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Platon und Aristoteles. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Fleischmann, Anne-Marie/Güler, Rümeyza (2011):** Zum Theorie-Praxis-Problem. In: Mikhail, Thomas (Hrsg.): Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem? Deutschland: KIT Scientific Publishing, S. 39-50.
- Forster, Edgar (2014):** Reflexivität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 589-597.
- Hascher, Tina (2006):** Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7374/pdf/Hascher_Veraenderungen_im_Praktikum.pdf [2025-01-07]
- Heins, Jochen/Zabka, Thomas (2019):** Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 904-925. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24155/pdf/ZfPaed_2019_6_Heins_Zabka_Mentale_Prozesse.pdf [2025-01-07]

- Heitger, Marian (2002):** Zum problematischen Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 121-137.
- Helsper, Werner (2021):** Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Herbart, Johann Friedrich (1802):** Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Ders. (Hrsg.): Kleinere pädagogische Schriften. Walter Asmus, S. 121-130.
- Irrlitz, Gerd (2015):** Kant-Handbuch. Leben und Werk. 3., überarb. u. erg. Aufl. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Kant, Immanuel (1960 [1803]):** Über Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Online: https://de.wikisource.org/wiki/%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik [2025-01-06]
- Kant, Immanuel (1973 [1793]):** Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Berlin: Verlag der Contumax.
- Koch, Lutz (2015):** Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koerrenz, Ralf/Kenklies, Karsten/Kauhaus, Hanna/Schwarzkopf, Matthias (2017):** Geschichte der Pädagogik (Bd. 4524). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Košinár, Julia/Leineweber, Sabine/Schmid, Emanuel (Hrsg.) (2016):** Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien Münster: Waxmann.
- Krainz-Dürr, Marlies (2019):** Von der Ausbildungsschule zur Forschungsschule. Praxisschulen in Österreich.
In: DDS – Die Deutsche Schule, 111(1), S. 35-43. Online: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102648&uid=frei [2025-01-07]
- Krapinger, Gernot (Hrsg.) (2017):** Aristoteles. Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Kunina-Habenicht, Olga (2020):** Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-126.
- Langewand, Alfred (2010):** Theorie und Praxis. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 1016-1030.
- Lechner, Theresa (2023):** Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Mutschler, Fritz-Heimer (Hrsg.) (1990):** Seneca, Lucius Annaeus (1990). De vita beata. Vom glücklichen Leben. Übersetzt und herausgegeben von Fritz-Heimer Mutschler. Stuttgart: Reclam.
- Neuweg, Georg Hans (2015):** Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster/New York: Waxmann.
- Ofenbach, Birgit (2006):** Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Pohl, Thorsten (2020):** Ausschluss von Rezeptwissen als heilige Kuh innerhalb unserer (Aus-)Bildungspraxis. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 25 (2020) 48, S. 4-7. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21676/pdf/Pohl_2020_48.pdf [2025-01-07]
- Rautenberg, Iris (2020):** Reflexion statt Rezepte. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 25 (2020) 48, S. 30-35. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21677/pdf/Rautenberg_2020_48.pdf [2025-01-07]
- Ricken, Norbert (1999):** Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Schleiermacher, Friedrich (1808):** Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Schleiermacher, Friedrich (1959 [1826]):** VI. Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: Ders. (Hrsg.): Ausgewählte pädagogische Schriften besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh, S. 36-243.
- Schleiermacher, Friedrich (2000 [1820/21]):** Vorlesungen 1820/21 [Auszüge]. In: Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 290-380.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008):** Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Schön, Donald Alan (1983):** The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Seichter, Sabine (2015):** Pädagogischer Takt – aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Oder: Über die Interpersonalität pädagogischen Handelns. In: Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hrsg.): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Boston: Brill, S. 43-52.
- Van Manen, Max (1995):** Herbart und der Takt im Unterricht. Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/9999/pdf/Manen_1995_Herbart_und_der_Takt_im_Unterricht.pdf [2025-01-07]

Winkler, Iris (2007): Zwischenruf. Für ein erweitertes professionelles Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern. In: SEMINAR - Lehrerbildung und Schule, 2, S. 114-116.

Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.) (2000): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Foto: privat

Marina Märzinger, BEd MEd

marina.maerzinger@schule-ooe.at

Marina Märzinger ist ausgebildete Primarstufenpädagogin (MEd) und wirkt in empirischen Forschungsprojekten des IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) in der Primar- und Sekundarstufe bei Erhebungs- und Analysetätigkeiten mit. Ihre einjährige Ausbildung zur Raterin für das Fach Deutsch in beiden Bildungsstufen hat sie am IQS in Salzburg abgeschlossen. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Erforschung pädagogischer Professionalisierung durch die damit verbundene Tätigkeit des wissenschaftlichen Schreibens respektive der Analyse wissenschaftlicher Schreibprozesse (auch im Zusammenhang mit Künstlicher Intelligenz). Für eine wissenschaftliche Vertiefung in der Disziplin „Schreibwissenschaft“ hat sie das gleichnamige Erweiterungsstudium an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt absolviert.

The Dialectic Tension between Theory and Practice in Pedagogy

A Historical Review from Aristotle to Kant and Schleiermacher to Herbart

Abstract

The author finds that purely scientific knowledge or unreflected experiential knowledge oriented to effectiveness and practicability are insufficient for professional pedagogic action. In her historical overview, she points out approaches from Greek antiquity to the Enlightenment that shed light on the field of tension and interaction between theory and practice. While the ethical claim manages to resolve the apparent contradiction in the work of Aristotle, the power of judgement has a mediating function for Kant. Schleiermacher argues for the creation of an awareness and maturity in the connection of scientific theory and practice. Herbart understands action based on scientific knowledge as a practical art. Thus pedagogic action needs well-founded knowledge that rests upon general principles that have been investigated: such is the conclusion of the author's considerations of history. The article concludes by examining the relevance of educational reflexivity. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

gefördert aus Mitteln des BMBWF

erscheint 3 x jährlich online

Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion



Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung
und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 54, 2025

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)

Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Dr.ⁱⁿ Andrea Widmann (Institut CONEDU)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter – Visuelle Kommunikation,
basierend auf einem Design von Karin Klier (tür 3))) DESIGN

Website

wukonig.com

Gesamtleitung erwachsenenbildung.at

Mag. Wilfried Frei (Institut CONEDU)

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik und Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at