

# 1 Theorie

## ...oder doch lieber Praxis?

Der Anfang eines wissenschaftlichen Buches stellt für den Autor eine besondere Herausforderung dar. Wo beginnen, wenn man nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig voraussetzen will? Es sind zwei ganz unterschiedliche Gefahren, die da lauern. Die eine Gefahr besteht darin, beim Versuch, den Anfang zu finden, immer weiter zurückzugehen, um das Thema wirklich gründlich vorzubereiten. Ludwig Wittgenstein hat dieses Problem einmal so formuliert: »Es ist so schwer, den *Anfang* zu finden. Oder besser: Es ist schwer, am Anfang anzufangen. Und nicht versuchen, weiter zurückzugehen« (Wittgenstein 1970, S. 123). Die andere Gefahr aber lauert in der ganz entgegengesetzten Richtung, nämlich in der Neigung, möglichst viel von dem schon zu Beginn sagen zu wollen, was erst das Buch im weiteren Verlauf der Lektüre entwickelt. In der Einleitung oder im ersten Kapitel das schon vorwegzunehmen, was erst kommt, hieße jedoch im Extremfall, den Text zu verdoppeln. Das kann niemand wollen. Also was tun? Es bleibt wohl nur, irgendwo in der Alltagssprache mit dem Gedankengang zu beginnen und ihn argumentativ weiterzuentwickeln und dabei die Gefahr in Kauf zu nehmen, dass das dabei in Anspruch genommene Vorverständnis über weite Strecken eine Art »Scheck« ist, der möglicherweise bei manchen Lesern gar nicht gedeckt ist. Das zunächst (etwa im Titel und im Untertitel) nur schlagworthaft in Anspruch genommene Vorverständnis mag noch so vage, ungenau und unklar sein, es erlaubt immerhin, einfach einmal zu beginnen – in der Hoffnung, dass im Verlaufe der Lektüre die Lücken des Verständnisses sich von selbst auffüllen, weil erst der Zusammenhang die Einzelheiten (und die Verbindung der Einzelheiten den Zusammenhang) verständlich machen. Dabei mag zunächst auch ein Argumentieren, das sich assoziativ an einem Gedankengang entlanghangelt (und nicht deduktiv aufgebaut ist) und dabei selbst vor Beispielen und Redundanz (z. B. in

Form von Wiederholungen) nicht zurückschreckt, didaktisch hilfreich sein.

Ich will mit dem Üblichen beginnen und versuchen, im Kontrast dazu die eigene Zugangsweise auf das Thema abzugrenzen. Üblich ist es in den theoretischen Büchern der Erziehungswissenschaft, über »Theorien der Erziehungswissenschaft« zu informieren und einen Überblick über die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Schulen, die in der Erziehungswissenschaft gebräuchlich sind, zu geben. Dazu gibt es eine Vielzahl von Büchern, in denen immer die gleichen »Schulen« und/oder »Theorien« oder »Ansätze« vorgestellt, interpretiert und kritisiert werden. Ein weiteres Buch wäre hier also absolut unnötig, denn von einem Mangel auf diesem Gebiet kann man sicher nicht sprechen. Alles wäre schon gesagt, wenngleich auch – frei nach Karl Valentin – »noch nicht von jedem«, und das wäre wahrscheinlich auch der einzige Grund, um das, was an anderer Stelle schon mehrfach gesagt wurde, noch einmal zu sagen (bzw. zu schreiben). Es gibt keinen Mangel an einführender Literatur zu den verschiedenen »Theorien« bzw. wissenschaftstheoretischen »Schulen«, die in der Erziehungswissenschaft gängig sind; ganz im Gegenteil, es gibt eher zu viel an solcher Literatur, und genau dies ist das Problem. Alle diese verschiedenen Ansätze unterscheiden sich (sonst würde man nicht von verschiedenen Ansätzen sprechen) und gleichen sich doch bestenfalls darin, dass sie (aus ihrer Sicht) für die Überzeugung stehen, recht zu haben bzw. besser zu sein als die anderen. Aber wer hat nun recht?

Es kann hier also nicht um eine weitere, neue Variation eines alten Themas gehen. Zumindest nicht nur. Eine philosophische Pädagogik, die diese Bezeichnung verdient und die es in diesem Buch zu entfalten gilt, wird stattdessen zunächst jene theoretischen Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Kommunikation erörtern und klären müssen, die den verschiedenen Theorien selbst zugrunde liegen, weil natürlich auch sie Teil der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation sind. Erst wenn dies geschehen ist, wird man möglicherweise in der Lage sein, auf der Basis des Gemeinsamen die Unterschiede zu erkennen und zu bewerten, aber auch vor dem Hintergrund der heterogenen Vielfalt die gemeinsame Funktion von Theorienpluralität zu entdecken. Ein solches »philosophisches« Vorgehen kann man auch als »theo-

retisch« bezeichnen, weil damit ein bestimmtes, einflussreich gewordenes Verständnis von Philosophie in Anspruch genommen wird, das den Theoriebegriff in einem ganz bestimmten (noch zu klärenden) Sinne an prominenter Stelle in Anspruch nimmt.

## Philosophie

Philosophie in diesem Sinne ist ein Zurückdenken auf die impliziten Voraussetzungen, die man gewöhnlich übersieht, weil man sich einer Sache nicht theoretisch, sondern praktisch nähert. Theoretisch an eine Sache gehen, heißt zunächst einmal, *Abstand* von ihr zu nehmen, gedanklich auf *Distanz* zu gehen und damit ein artifizielles Verhältnis zum Erkenntnisgegenstand einzunehmen, das gerade nicht alltäglich ist. Das steht deutlich im Gegensatz zu unserem gewöhnlichen Verständnis eines Begriffs von »Praxis«, der ein enges Verhältnis von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt unterstellt und die Vermittlung als Handeln erfährt (Praxis als das »ändernde Handeln und Erfahren«) und auch den Begriff der *poiesis*, also des »herstellenden Machens«, umfasst. Theoretisch wird es, wenn man das in unserer lebensweltlichen Praxis aufgehobene Allgemeinverständliche und Selbstverständliche problematisiert und hinter dem Konkret-Erfahrenen das Abstrakt-Allgemeine sucht. Philosophisch wird ein solches kontemplatives Verhältnis eines Denkens, das ein Allgemeines »schaut«, dann, wenn man die Praxis mit einer skeptischen Grundhaltung überschreitet und die theoretisch eingenommene Distanz dazu benützt, um die impliziten Voraussetzungen des Erkennens, des Denkens und Handelns reflexiv zu beobachten, die man gewöhnlich zu übersehen pflegt.

Dieses Philosophieverständnis ist in der Philosophie und in der philosophischen Pädagogik seit der frühen Antike – also etwa seit den Sophisten – bekannt und in der Pädagogik neben den Sokratischen Dialogen vor allem durch das platonische Höhlengleichnis (aus dem 7. Buch der *Politeia*) auch bildungstheoretisch einflussreich geworden, denn Bildung im Sinne Platons wird hier als eine besondere Form der »Umwendung« beschrieben, die gerade für die theoretische Lebensform charakteristisch ist. Es ist eine Umwendung in der geistigen Aufmerksamkeit: weg vom

Offensichtlichen und Selbstverständlichen und hin zu dem dahinter liegenden und begründenden Nichtoffensichtlichen und Nichtselbstverständlichen. Die Pointe dieses Gleichnisses besteht in der paradoxen Erkenntnis, dass gerade das Allgemeinverständliche, das Immer-schon-Bekannte, das am wenigsten *Erkannte* ist – oder anders gesagt: dass man gerade im immer genaueren Hinsehen die Wirklichkeit verfehlen kann und es eine Erkenntnis gibt, bei der das »Wegsehen förderlicher ist als das Hinsehen« (sinngemäß Blumenberg 1989, S. 172) –, gemeint ist natürlich ein Wegsehen vom praktischen Bezug des alltäglichen Handelns (hier: der pädagogischen Praxis in den diversen pädagogischen Praxisfeldern) und mit »Umwendung« oder »Umkehr« die artifizielle theoretische Schau des implizit Vorausgesetzten, das wir in der Praxis gerade übersehen. Statt »wegsehen« kann man auch »absehen« sagen, wenn man das Charakteristische einer theoretischen Beziehung bezeichnen will: »Im Absehen von dem primär erfahrbaren und vertraut gewordenen Ganzen unserer Welt entwickelte sie sich zu einer Erkenntnis durch isolierende Erforschung beherrschbarer Zusammenhänge« (Gadamer 1987, S. 217)<sup>1</sup>.

Aber warum dieser Aufwand? Die Antwort muss lauten: Erst durch den gedanklichen Umweg und aus der damit gewonnenen artifiziellen, nichtalltäglichen Distanz zum Gegenstand wird der Vergleichshorizont der Beobachtung so erweitert, dass auch die übersehenen Zusammenhänge, insbesondere jene Voraussetzungen, die Bedingungen seiner Möglichkeit sind, in den Blick kommen können. Unsere sinnliche Wahrnehmung und unsere aktuelle (bewusste) Aufmerksamkeit sind in mehrfacher Weise begrenzt: zunächst durch die angeborenen Grenzen unserer natürlichen Sinne und Anlagen. Man bezeichnet diesen Raum der begrenzten Wahrnehmung, an die der Mensch von Natur aus angepasst ist, auch als »Mesokosmos«, weil er jene mittlere Dimension umfasst, die zwischen Mikro- und Makrokosmos angesiedelt und durch sinnliche Erfahrung unmittelbar zugänglich

1 Die hier gebrauchte Herrschaftsmetaphorik ist allerdings nicht unproblematisch. Besser wäre es, von »verstehbaren Zusammenhängen« zu sprechen.

ist<sup>2</sup>. Dieser Erfahrungsraum wird zusätzlich begrenzt und geformt durch kulturell und individuell gelernte Relevanzstrukturen. Hier »wohnen« wir gewöhnlich in unseren kulturellen und individuellen Gewohnheiten, die – durch Sozialisations- und Erziehungsprozesse vermittelt – uns Sicherheit verleihen. Theoriearbeit macht diese Beschränkungen wieder sichtbar und damit Unvergleichliches vergleichbar. Auf einmal kommen Zusammenhänge in den Blick, die uns bislang verborgen geblieben sind. Wir können plötzlich Dinge vergleichen, die bislang unvergleichbar schienen – und das ist schließlich das basale Kennzeichen jeder Erkenntnis: Alles Erkennen ist Vergleichen, wusste schon der im 14. Jahrhundert lebende Nikolaus von Kues<sup>3</sup>, und Niklas Luhmann ergänzte und radikalisiert diese Einsicht über 600 Jahre später mit den Worten: »Absolute Unvergleichbarkeit belegt immer nur einen Mangel an Abstraktionsvermögen...« (Luhmann 1983, S. 366).

Damit haben wir die charakteristische Eigenschaft der philosophischen Theoriearbeit auf den Punkt gebracht und gleichzeitig

- 2 Der Begriff wurde vor allem durch Gerhard Vollmer geprägt. Er schreibt: »Die Welt, an die sich unser Erkenntnisapparat in Jahrtausenden der Evolution angepaßt hat, weil er sie wahrnehmend und handelnd zu bewältigen hatte, ist nur ein Teil der wirklichen Welt. Es ist eine Welt der mittleren Dimensionen; sie reicht von Millimetern zu Kilometern, von Sekunden zu Jahren, von Gramm zu Tonnen. Diese Welt nennen wir »Mesokosmos« (Vollmer 1985, S. 42). Der Mesokosmos ist die kognitive Nische des Menschen, »also jener Ausschnitt der realen Welt, den wir wahrnehmend und handelnd, sensorisch und motorisch, bewältigen« (Vollmer 1985, S. 77). Die Überschreitung der Grenzen des Mesokosmos durch *Theorie* findet allerdings nicht in Richtung Mikro- oder Makrokosmos statt, sondern geht denkend noch einmal hinter die Möglichkeit zurück, etwas zu erfahren (sei es aus dem Mikro-, Meso- oder Makrokosmos), und insofern ist der Begriff des »Transzendierens« (als Prozessbegriff) vielleicht der bessere.
- 3 Das genaue Zitat lautet etwas anders: »Alles Forschen geschieht also durch Vergleichen« (Kues 1970, S. 7), und wenige Zeilen später heißt es genauer: »Alle Forschung besteht also im Setzen von Beziehungen und Vergleichen ...« (dito). Das Ziel des Forschens ist allerdings Erkenntnis, und die höchste Form der Erkenntnis ist jene, die sich ihrer Einbettung in die Unwissenheit bewusst ist. Cusanus nennt dies die »belehrte Unwissenheit«.

ihre Funktion angedeutet. Man kann diese Funktion – in einer ersten Annäherung – in der (geistigen) Überschreitung der sinnlich wahrnehmbaren (konkreten) Welt und der dadurch möglichen Erkenntnis von abstrakten Beziehungen erkennen, die Vergleiche von bislang Unvergleichlichem ermöglichen. Die »reale« Welt unserer Praxis wird gerade verlassen, überschritten bzw. »transzendiert«, um komplexe und unanschauliche Zusammenhänge zu erkennen, die uns sonst verborgen bleiben. Die Leistungsfähigkeit einer theoretischen Haltung gründet also in ihrem weiten Blick für komplexe Zusammenhänge, die sich der sinnlichen Wahrnehmung entziehen.

## Theoriearbeit

Diese planmäßige Ausweitung unseres begrenzten Wahrnehmungshorizontes ist allerdings nicht kostenlos zu haben. Man muss dafür einen Preis bezahlen, denn man verzichtet zunächst einmal auf die entlastende Behaglichkeit des Selbstverständlichen und des nicht weiter Problematisierten und belastet sich stattdessen mit der reflexiven Aufmerksamkeit auf Dinge, die man bisher nur gebraucht, nicht aber hinterfragt hat. Wir verlieren damit ein Stück weit die Selbstsicherheit, die das »Wohnen« im Gewohnten nun einmal ausstrahlt, und damit auch die Nähe zu einer Praxis, in der wir die Dinge zu kennen glauben und die uns deshalb eine vertraute, wenngleich vielleicht trügerische Sicherheit vermittelt. Denken, vor allem Nachdenken, kann gefährlich sein, weil es verunsichern kann. Schon Dante klagte in seiner Göttlichen Komödie: »Mein Denken fraß das Unternehmen auf, das vor dem noch so ganz und fest gewesen« (2. Gesang). Der theoretische Blick auf die Voraussetzungen und übersehenen Bedingungen kann die damit vorgenommene Ausweitung des Blickes nur um den Preis eines Verlustes vornehmen. Nur wenige Merkmale werden abstrahiert und das heißt, dass das Allermeiste weggelassen wird. Der lateinische Begriff »abstraho« heißt denn auch wörtlich: wegschleppen, fortziehen, fortreißen, entfernen. Wir müssen uns also geradezu wegreißen von den Verführungen und Gewohnheiten unserer konkreten Welt. Man muss sich mehr oder weniger gewaltsam fortreißen und davon entfernen, um eine theoretische

Lebensform einzunehmen, die verborgen hinter der bekannten Fassade des Bekannten und Gewohnten haust. Aus der Perspektive des Praktikers scheint das geradezu abstrus zu sein, und tatsächlich bedeutet das lateinische Wort »abstrusus«: verborgen, versteckt, schwer begründbar. Und genau dafür interessiert sich die theoretische (oder philosophische) Haltung, die gegenüber der Praxis eine skeptische Grundhaltung einnimmt.

Diese theoretische Haltung kann selbst als eine praktische Lebensform interpretiert werden, wenngleich als eine Lebensform *sui generis*. Aristoteles bezeichnete sie sogar als »einzig wahre Praxis«, weil sie selbst das Ziel ihres eigenen Vollzugs ist und nicht unter dem Zwang entfremdeter Arbeit steht (vgl. Vollrath 1989). Sie ist deshalb das Gegenteil von Aktionismus, vielmehr »Selbstbesinnung; die Unterbrechung der blind nach außen zielenden Aktion« (Adorno 1969, S. 172). Diese Selbstbesinnung geht nicht auf die Dinge zu, sondern nimmt einen durchaus künstlich erzeugten Abstand zu ihnen ein, der alleine die Sicht auf das Allgemeine frei macht.

Dieses »Weglassen« durch Abstrahieren beginnt schon bei den benützten Allgemeinbegriffen. Wenn wir beispielsweise in der Pädagogik von »dem Kind« sprechen, dann lassen wir alle Merkmale des Geschlechts, der Größe, der Haarfarbe, des Aussehens, des Namens, der Vorlieben u. a. m. weg und extrahieren alleine ein einziges Merkmal, nämlich die Zugehörigkeit zu einem frühen ontogenetischen Altersabschnitt (und damit – durch den heimlich mitgeschleiften Gegenbegriff – die Abgrenzung zu dem Erwachsenen). Noch schwieriger wird es dann bei Allgemeinbegriffen der Art »Erziehung«, »Begabung«, »Curriculumreform«, weil hier der Ausschlussraum größer und der Einschließungsraum unklarer wird<sup>4</sup>.

Theorie arbeitet ausschließlich mit solchen Allgemeinbegriffen und gebraucht – wenn überhaupt – Eigennamen nur als Exempel oder als Quellennachweise. Wir wissen jetzt auch, warum: Theorie lässt das Allermeiste weg und reduziert ihre Aussagen auf einen überschaubaren Bereich allgemeiner Merkmale, weil sie nur dadurch einen vergrößerten Vergleichshorizont komplexer Bezie-

4 Ausführlicher zur Begriffsbildung vgl. das Kapitel 3 zur Sprachphilosophie.

hungen in den Blick bekommt. Deshalb ist Theorie zwangsläufig *abstrakt* und als wissenschaftliche Theorie *allgemein*, denn »Wissenschaft hat als Gegenstand das Allgemeine« (Aristoteles 1971, S. 299)<sup>5</sup>.

Theoriearbeit gilt nicht zu Unrecht als schwierig und mühsam. Ihr Anlass ist der *Zweifel* an der Tragfähigkeit der alltäglichen Praxis. Nicht erst seit Descartes, der explizit darauf hingewiesen hat, gründet eine anspruchsvolle wissenschaftliche Theoriearbeit im systematischen Verdacht, dass das, was uns als Praxis erscheint, trügerisch sein kann. Es ist so gesehen der Zweifel, der jeder philosophischen Theorie zugrunde liegt. Damit wird für dieses Buch ein Theorieverständnis in Anspruch genommen, das *griechische* Wurzeln hat und das Verhältnis zur Praxis völlig anders bestimmt, als wir es gewohnt sind. Die Frage, ob Theorie auf Anwendung oder Verwirklichung in der Praxis zielt, wird nämlich ausdrücklich verneint. Ein instrumentelles Theorie-Praxis-Verhältnis wird abgelehnt. Theorie als *theoria* ist eine Lebensform, die sich einer Instrumentalisierung für außerhalb liegende Zwecke verweigert. Sie ist Selbstzweck und Teil eines Reichs der Freiheit, das sich von den Zwängen der Praxis (als Reich der Notwendigkeit) befreit, um damit jene Haltung zu finden, die eine distanzierte »Schau« des Allgemeinen ermöglicht, das sich hinter dem vielen Besonderen (der so genannten »Praxis«) verbirgt<sup>6</sup>.

5 In den Worten von Herbart: »Die Theorie in ihrer Allgemeinheit erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alle die Details, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maßregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß« (Herbart 1982, S. 124f.).

6 Die Metaphorik des »Schauens«, des »Betrachtens« und »Sehens« bringt den Kontrast zu einem handlungstheoretischen Verständnis (z.B. von »Erziehen«) auf den Begriff und erinnert an die etymologischen Wurzeln des Begriffes »Theorie«: »*theoria*« – gr.: Anschauen, Betrachten; »*theorein*«: anschauendes Denken, Überlegen des Allgemeinen – im Gegensatz zu einem ändernden Handeln und Erfahren, wie es der Praxis eigen ist. In Dantes »Göttlicher Komödie« werden die beiden Lebensformen »Theorie« und »Praxis« zu mythischen Personen ver-



## Zwei Theorieverständnisse

Dieses griechische Theorieverständnis kann auf eine lange und auch für die Pädagogik einflussreich gewordene Tradition zurückblicken, und es wird auch heute noch metasprachlich erwähnt, objektsprachlich aber nur noch selten vertreten. Es kommt z. B. in der Hermeneutischen Pädagogik dort zum Ausdruck, wo diese darauf beharrt, »ein Bewusstmachen und begriffliches Entfalten des im Vorverständnis unausdrücklich schon Gegebenen« (Bollnow 1969, S. 37) zu leisten und dabei das Gegebene nachdenkend überschreitet – mit dem Ziel: »Bewusstmachung seines Tuns und der Weitung seines Blicks, in der Befreiung von der Zufälligkeit und im tieferen Verständnis der erzieherischen Zusammenhänge im ganzen, durch das er sein Tun besser versteht und im einzelnen Fall auch besser einzurichten lernt« (Bollnow 1969, S. 48). Allerdings wäre es verkehrt, davon konkrete Hilfe im Einzelfall zu erhoffen. Schon Goethe wusste, dass man eigentlich nur dadurch handlungssicher wird, dass man *nicht* alles weiß. Wer viel weiß, verbessert dadurch nicht unbedingt seine Handlungskompetenz, sondern – im Gegenteil – verschlechtert sie. Ein Wissen, das Handlungskompetenz vermittelt, muss sich also auf Weniges beschränken: »Eigentlich weiß man nur, wenn man wenig weiß; mit dem Wissen wächst der Zweifel« (Goethe 1976, S. 64). Wer alles wüsste, könnte nicht mehr handeln<sup>7</sup>.

Nun muss man allerdings innehalten und feststellen: In der Pädagogik dominiert allerdings ein anderes, dazu geradezu konträres Theorie-Praxis-Verständnis. Auf die Ausgangsfrage, ob pädagogische Theorie der pädagogischen Praxis nützlich sein solle, wird gewöhnlich eine bejahende Antwort gegeben und damit auf eine *römische* (und damit jüngere) Tradition zurück-

---

gedichtet: Lea und Rahel. Lea bedeutet das tätige praktische, Rahel das beschauliche theoretische Leben: Dieser »ist die Schau genug«, jener »ist's die Tat« (Dante o.J., S. 326).

- 7 Ein Gott, der alles wüsste, könnte nicht mehr handeln. Er würde an Langeweile leiden. Deshalb, so vermuten kluge Denker, hat er den Menschen als freies Wesen erschaffen und damit die Überraschung – das Nichtwissen – in seine Schöpfung eingebaut: »Die Freiheit des Menschen ist die Voraussetzung dafür, daß Gott sich nicht langweilt« (Blumenberg 1988, S. 88).

gegriffen. Es geht hier ganz unbescheiden um die »fortlaufende Entwicklung pädagogischer Theorien, die für praktische Zwecke in modernen Gesellschaften bereitgestellt werden müssen« (Oelkers 1976, S. 135). Dabei wird ein Wissenschaftsverständnis in Anspruch genommen, das wissenschaftliche Theorien »für praktische Zwecke, als philosophische Hilfe für Handlungszusammenhänge oder als praxisbezogene Handlungswissenschaft« (Oelkers/Neumann 1980, S. 451) versteht bzw. instrumentalisiert. Eine Theorie wird »für eine Praxis konzipiert« (Röhrs 1968, S. 133) – und für nichts anderes. Erziehungswissenschaftler neigen überwiegend diesem Verständnis von Theorie (bzw. Theorie – Praxis) zu. Nach einer Befragung von pädagogischen Hochschullehrern, die Ende der siebziger Jahre durchgeführt worden ist, verstehen 83 Prozent von ihnen die Pädagogik als eine auf Praxis bezogene Handlungswissenschaft (vgl. Horn 1991, S. 193). Die Idee der »Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft« ist in der Fachdisziplin eine »tragende Grundüberzeugung« (ebd.), und rund 40 Prozent der diesem Verständnis von Pädagogik zuneigenden Professoren des Faches sind der Überzeugung, dass ihre wissenschaftliche Tätigkeit relativ geradlinig in die Praxis führe (vgl. ebd.). Es dominiert die Meinung, Theorie entstünde aus der Praxis, reflektiere diese und kehre dann mit einer Verbesserungsabsicht in diese zurück. So gesehen ist Pädagogik als Wissenschaft eine angewandte Wissenschaft, die professionelles Wissen für die Praxis vermittelt. Dieses Theorie-Praxis-Verständnis wird z. B. von Otto Friedrich Bollnow mit folgenden Sätzen auf den Punkt gebracht: »Diese Welt erweitert sich im Laufe der fortschreitenden Lebenserfahrung. Wo Schwierigkeiten auftauchen, wo der Umgang gestört ist, da muß der Mensch innehalten und sich besinnen. Da entsteht aus den Interessen der Praxis eine Theorie. Aber es bleibt eine Theorie um der Praxis willen« (Bollnow 1988, S. 78).

Dieses Theorieverständnis impliziert allerdings eine ganze Reihe von problematischen Annahmen und Konsequenzen. Theorie steht hier unter ständigem Legitimationsdruck hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz und handelt sich als Dauerproblem das so genannte »Vermittlungsproblem« ein – also das Problem, zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis vermitteln zu müssen (vgl. Oelkers 1976). Pädagogik sei ein Typ von Wissen-