

**KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE**

Beiträge aus dem Institut für Pädagogik  
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Herausgegeben von  
Wilhelm Brinkmann, Hans-Carl Jongbloed, Jörg Petersen.

**KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE, NR. 8**

**Dieter Klemenz**

**PÄDAGOGISCHE THEORIE UND PRAXIS IN UND UM KIEL.**

**HISTORISCHE SKIZZEN EINER BEZIEHHUNG**

**Kiel 2002**



© Institut für Pädagogik der Universität zu Kiel  
Olshausenstraße 40, D - 24098 Kiel

Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz  
Namensnennung 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext  
finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## **Pädagogische Theorie und Praxis in und um Kiel – historische Skizzen einer Beziehung**

### **1**

Am 30. September 2002 wird die Erziehungswissenschaftliche Fakultät in Kiel geschlossen. Alles Wichtige dazu, das hätte Folgen haben können, ist längst gesagt. Aber es bietet sich eine historische Betrachtung an, die geeignet erscheint, Distanz zu dem gegenwärtigen Ereignis zu schaffen, die aber die mittelbare Beurteilung der gegenwärtigen Situation nicht ausschließt, sondern durchaus einschließt.

Die Geschichte dieser Einrichtung ist nicht frei von Abbrüchen und Neugründungen. Die Erstgründung, die im Jahre 1781 als „Schulmeisterseminarium“ durch den dänischen König in Kiel erfolgte, wurde bereits im Jahr 1823 wieder geschlossen. Diesem Zeitabschnitt soll unsere erste Betrachtung gelten. Es soll gefragt werden, welches die Motive für die Gründung und welches die Motive für die baldige und Aufsehen erregende Schließung dieser Einrichtung waren. Das historische Material erlaubt es darüber hinaus, der Frage nachzugehen, welches die Folgen sind, wenn eine zentrale Einrichtung der Lehrerausbildung geschlossen wird.

Erst rund einhundert Jahre später, im Jahre 1926, kam es in einem zweiten Anlauf zu einer konzeptionellen Neugründung in Kiel unter dem Namen einer „Pädagogischen Akademie“, mit einem spezifischen und expliziten Theorie-Praxis-Verständnis,

deren Folgewirkung bis an den heutigen Tag heranreicht. Diesem Zeitabschnitt soll eine zweite Betrachtung gelten. Standortfragen sind immer Fragen des pädagogischen Konzepts, und sie implizieren in der Regel auch ein bestimmtes Verständnis pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis - also eines antithetischen Begriffspaares, das das Selbstverständnis dieser Einrichtung bis in diese Tage prägte und dem daher unsere besondere Aufmerksamkeit gelten soll.

## 2

Wenn der Gegenstand unserer Überlegungen „Theorie und Praxis“ sein soll, so zunächst in seinem umgangssprachlichen, also unpräzisen und daher nicht näher definierten Verständnis, entsprechend seiner Verwendung in der Pädagogik, die zu einem präzisierten Verständnis erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts, durch Herbart und durch Schleiermacher, kam. In der philosophischen Begriffsgeschichte dagegen ist es, bei unterschiedlichen Akzentuierungen, unterschiedlichen Gewichtungen und wechselnden Über- und Unterordnungen, eines der dauerhaftesten Gegensatzpaare, das aber zu einer ersten Verständigung über Tätigkeitsbereiche durchaus dienlich war. Aufhorchen lässt, dass es bereits in der Vor-Aufklärung bei Thomasius in Halle, zu einer Kritik der aristotelischen Lehre vom Vorrang der Theorie vor der Praxis kommt, und der Aufklärer Christian Wolff macht den Versuch, die Praxis in die Welt des Wissbaren zu integrieren, indem er formuliert: „ Zur Praxis ist mehr erforderlich als die das Wollen oder Nicht-Wollen ... bestimmenden Gründe, nämlich auch ein Wissen, wie etwas gemacht werden soll und auf welche Weise

mögliche Hindernisse überwunden werden können" (1738)<sup>1</sup>. Herkunftswörterbücher unterrichten uns darüber hinaus, dass im 18. Jahrhundert der Begriff der „Praktischen Philosophie“ auftaucht, dass darunter Ethik, Rechtswissenschaft, Politik und Ökonomie gerechnet werden, und dass seit dem frühen 18. Jahrhundert der Begriff „Praxis“ in seiner Sonderbedeutung „Tätigkeitsbereich, insbesondere eines Arztes oder Anwalts“ in Erscheinung tritt. In der Pädagogik dagegen ist eine Unterscheidung eines theoretischen Tätigkeitsbereich gegenüber einem praktischen noch nicht geläufig.

Welches sind die Begleitumstände, die die Gründung der ersten Lehrerbildungseinrichtung im Jahre 1781 begünstigten?

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gab es in Europa, ausgehend von Frankreich und nicht selten inspiriert durch Rousseau, an den Fürstenhöfen Dänemarks und im deutschen Sprachraum in der Regel unter dem Namen des Philanthropismus eine Erziehungsbewegung, die, auf der Basis der Überzeugung der Aufklärung von der Vernünftigkeit und der Erziehbarkeit des Menschen, auf praktische Reformen drängte.

Zentrum dieser Bewegung und auch Kristallisationspunkt des Rousseau-Kults war Wörlitz bei Dessau im Anhaltinischen mit seinem Gartenreich, und dort kam es 1774 zur Gründung des Dessauer Philanthropins, von der aufgeklärten Intelligenz - Kant, Lessing und Wieland - als „Pflanzschule der guten Erziehung“ begrüßt. Kant fügte die Forderung hinzu: „Sie (die Schulen) müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll; weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen.

Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken" <sup>2</sup>.

Die Aufgeregtheit des Zeitalters, auch der Rousseau-Kult ging an den Fürstenhöfen Schleswigs und Holsteins nicht spurlos vorüber. In Erwartung Rousseaus hatte Graf Rantzau in Dersau am Plöner See vorsorglich ein Holzhaus im Schweizer Stil errichten lassen. Rousseau aber kam nie.

Wenn es im Jahre 1781 in Kiel erstmals zur Gründung einer Lehrerausbildungseinrichtung in Verbindung mit einer Universität kam, so geschah dies unter dem Vorzeichen des aufgeklärten Absolutismus des damaligen dänischen Königshauses wie auch unter direkter Bezugnahme auf das Dessauer Philanthropin. Die Seminarleitung, die der deutschen Kanzlei in Kopenhagen direkt unterstellt war, lag bei dem Kanzler der Universität, Johann Andreas Cramer (selbst Theologe und Verfasser des Buches „Die Lehren der christlichen Religion“, Kiel 1782), und bei Professor Dr. Heinrich Müller. Kanzlei-Präsident war Cai Reventlow, und die Finanzierung der neuen Einrichtung lag in den Händen des Staatsministers Graf Bernstorff.

Von vornherein war an eine Verbindung des Seminars mit dem Muhliusschen Waisenhaus gedacht, um eine Übungsschule für die Seminaristen zur Verfügung zu haben, ähnlich wie August Hermann Francke in Halle die Schule des Waisenhauses konzipiert hatte.

Die „Ordnung des Schulmeisterseminarii“ sah für die Zöglinge Folgendes vor:

„Um sie frühzeitig zur Industrie (also zur produktiven Handarbeit)

und zur Aufmerksamkeit zu gewöhnen, werden sie täglich zwei Stunden zu Strumpfstrikken, Bandmachen und außerdem zu anderen nützlichen Nebenarbeiten angehalten. Die Vereinigung des Seminarii und des Waisenhauses ... gereicht zu Ihrem gemeinschaftlichen Vortheil. Das Waisenhaus erspart die Kosten, die es sonst auf den Unterricht der Kinder verwenden müsste; und die Seminaristen, welche die Kinder in all ihren nötigen Kenntnissen unterrichten müssen, erhalten dadurch die zu ihrer Bildung schlechterdings notwendige Gelegenheit, unter der Aufsicht und beständigen Leitung der Lehrer sich im zweckmäßigen Unterrichten zu üben.

Das vereinigte Gebäude des Seminariums und des Waisenhauses hat eine sehr vortheilhafte Lage am Ende der Stadt auf einer freien Anhöhe, die eine reizende Aussicht sowohl über den kleinen Kiel nach der Stadt hin, als noch auf Kornfelder und Wiesen gewahrt" <sup>3</sup>.

„Die Methode des Unterrichts, soweit sie sich im allgemeinen beschreiben läßt, hat überall, wo es nur geschehen kann, die Gestalt einer belehrenden, freundschaftlichen Unterredung ... Man richtet sich in diesen Unterredungen, nach den Grundsätzen der wahren katechetischen Methode, deren eigenthümlicher Vorzug nicht in Fragen und Antworten an sich, noch weniger in einer bloßen Zergliederung, sondern in der gehörigen Entwicklung der Begriffe des Lehrlings und der vorzutragenden Sätze besteht, und die nur in so weit mit der sokratischen Lehrart eine Ähnlichkeit hat. Man sucht daher durch häufige und geschickte Fragen die Begriffe der Schüler herauszulocken, sie mit Gemeinschaft mit ihnen zu entwickeln und zu berichtigen, oder jenes aus dem schon Bekannten herzuleiten und zu erläutern, und eben dazu alle Empfindungen und Erfahrungen, alle verstandenen Kenntnisse, alle in ihrem Gesichtskreise liegenden Gegenstände und Veranlassungen zu nutzen ... Diese Lehrart, welche man nicht

unbequem die sokratische Geburtshilfe des Verstandes nennt, ist nicht nur ein vortreffliches Mittel der Erkenntnis, sondern zugleich auch das beste Mittel, den Verstand zum Denken und Urtheilen zu gewöhnen, die Wißbegierde in Bewegung zu erhalten, und die vorgetragene Materie recht fruchtbar und bleibend zu machen" <sup>4</sup>.

Übungen der Geschicklichkeit der Hand sind Bestandteil des Schulkonzepts:

„Indessen ist jetzt der Anfang mit der Anlegung einer Baumschule neben dem Seminario gemacht worden, und die Seminaristen unter der Anführung eines geschickten Mannes in der Obstbaumzucht und in guten Gartenkenntnissen unterweisen zu lassen" <sup>5</sup>.

Eine kleine Statistik aus der Anfangszeit ist uns erhalten geblieben: „55 Zöglinge, 29 Schleswiger, 23 Holsteiner, 2 Dänen, 1 Liefländer aus Riga" <sup>6</sup>.

Fasst man die Position Cramers und Müllers, die hier zum Ausdruck kommt, zusammen, so sind besonders folgende Zusammenhänge wichtig: Ihre Pädagogik zielte auf Aufklärung, Gemeinnützigkeit und Selbstdenken bzw. Selbsttätigkeit. Lebensnahe, anwendbare, weltoffene Bildungsinhalte werden als zentrale Unterrichtsinhalte propagiert, die soziale und berufliche Brauchbarkeit wird garantiert, Rationalität, Leistung und Effizienz gelten als die hauptsächlichen gesellschaftlichen Verkehrsformen, die zu einer Verbesserung der individuellen Lebensumstände führen können.

Man versteht jetzt ganz gut, weshalb - und offenbar zu Recht - Rationalisten und Aufklärer zu den Pionieren der Lehrerausbildung gezählt werden. Selbst wer sich gegenüber den Theorien Rousseaus und der Philanthropisten verschließt, wird der hier geschilderten

Lehr- und Erziehungspraxis seine Anerkennung kaum verweigern können.

Erste Vorbehalte gegen die rationalistische Grundströmung des Zeitalters sind, was die Herzogthümer Schleswig und Holstein angeht, zuerst im Emkendorfer Kreis laut geworden. Das Reventlowsche Schloss Emkendorf war in den letzten zwanzig Jahren des 18. Jahrhunderts nicht nur ein Musenhof, sondern auch eine „Akademie des Nordens“, wo um die beste Religion, um die beste Literatur, um die beste Staatsform gestritten wurde<sup>7</sup>. Der Streit der Meinungen indes eskalierte zu einer politisch brisanten Kontroverse, als der geistige Vater des Emkendorfer Kreises, Klopstock, anfangs, entgegen den Erwartungen der höfischen Gesellschaft Dithyramben und Loblieder auf die Französische Revolution zu verfassen.

Nach Klopstock erlangte Matthias Claudius das Vertrauen der Reventlows und damit Zugang zu Emkendorf, und er wurde bald zum Wortführer derer, die sich mit dem neuen aufklärerischen Geist, der am Schulmeisterseminar herrschte, nicht anfreunden wollten - so lässt sich an einem Brief des Wandsbeker Boten aus dem Jahre 1801 zeigen. Empfänger des Briefes war Cai Reventlow, der Präsident der deutschen Kanzlei in Kopenhagen.

„Wandsbeck, 8. Sept. 1801

Hochgebohrener, lieber Herr Cantzeley-Präsident,

Es ist neulich, bei Crentsch in Hamburg, eine sog. Ehrenrettung der Kieler Seminaristen herausgekommen. Der Verfasser dieser

Schrift, der vielleicht selbst ein Seminarist ist, wenigstens genaue Bekanntschaft mit dem Inneren des Seminarii verräth, hat die Ehre der Seminaristen retten wollen, und die Schande des Seminarii außer Zweifel gesetzt.

Lesen Sie nur bey ihm, wie mit den heiligen Lehren des Christlichen Glaubensbekenntnisses in diesem Institut umgegangen wird, wie die künftigen Leiter der Jugend zu Stolz und Dünkel gebildet; wie sie mit Verachtung gegen die Prediger, die doch die eigentlich in diesem Lande bestellten Lehrer sind, gefüllt; und wie sie, wenn etwa hie und da ein Prediger geflißen wäre, guten Samen zu säen, im voraus zugerichtet worden, ihn zu zertreten, und allen solchen Fleiß zu vereiteln; u. so weiter. Kurz der Geist, der nach dieser Schrift - und das Zeugniß kommt aus Freundes Mund - in dem Schulmeister - Seminario zu Kiel cultivirt wird und von da in alle Schulen und die ganze künftige Generation des Landes fließet, ist dem wahren, allein selig machenden Geist des Christenthums so schnurstracks entgegen, und so zum Verderben geartet, daß ein jeder rechtlicher und nur einigermaßen sachkundiger Einwohner vor den Folgen erschrickt, und Gewissenshalber, nicht umhin kann: nicht jene Schrift, sondern das Institut das darin verteidiget wird, förmlich zu denunciren und zu bitten, daß dem Unfug gesteuert werde."

Und zwar würde durch eine etwaige Abänderung oder Verbesserung wenig ausgerichtet werden. Dieser selbstkluge Geist kann nicht gebessert, sondern muß ausgerottet werden. Warum sollte auch ein Schulmeister-Seminarium grade an dem Ort einer Universität seyn müssen? Lieber an einem ganz unberühmten und unbekanntem Ort, wo auch der Schein der Weißheit den jungen Menschen nicht aufblähen und seine Eitelkeit weiden kann, und wo die wirklich nöthigen und nützlichen Kenntniße in der Stille und mit Bescheidenheit gelehrt würden, unter der Aufsicht eines Ehrwürdigen Predigers, an dem die künftigen Schulmeister

sichtbarlich sähen, was die Furcht Gottes und der Glaube an Christum aus dem Menschen machen kann und machen soll, und so inne würden, daß die und jene nützliche Kenntnisse wohl gut und aller Ehren werth sind, daß aber die wahre Besserung der Menschen ein ander Ding sey und auf einem anderen Wege gesucht und errungen werden müsse.

Ich habe die Ehre //

Matthias Claudius" <sup>8</sup>

Die drastische Botschaft überrascht, insbesondere ihre selbst Gewaltmetaphern nicht scheuende Sprache. Wir fragen nach Erklärungen dafür - und würden der Sache wohl nicht gerecht, würde man die Ursache nur in religiösen Streitigkeiten suchen. Hinter den Streitigkeiten zeichnet sich bei genauerer Betrachtung eine Konfliktlinie globalen und menschheitsgeschichtlichen Ausmaßes ab, die die besten Geister Europas trennte und gegeneinander stellte: auf der einen Seite die, welche die Welt und das Leben als gottgegeben hinnahmen und sich darin vertrauensvoll einzurichten versuchten - und auf der anderen Seite die, für die die Aufklärung ein neues Lebenssystem darstellte, das sich gründete auf die Voraussetzung der Allmacht der menschlichen Vernunft.

Zwei Zeitalter, zwei Anthropologien, zwei Pädagogiken waren es, die da aufeinanderprallten, und am Ende des Prozesses, der sich hier in seinen Anfängen andeutet, stand, wie wir wissen, die Trennung von Staat und Kirche. Genau auf dieser Trennlinie zu Beginn des 19. Jahrhunderts war die Schule positioniert, und mit ihr die Lehrerbildungseinrichtungen. Im ganzen trifft der Göttinger Herbart die Situation auch in Kiel sehr genau, wenn er im Jahre 1806 schreibt:

„Soll die Pädagogik ein Spielball der Sekten werden, die, selbst ein Spiel der Zeit, in ihrem Schwunge selbst alles Hohe mit sich fortrissen, und fast nur die scheinbar niedrige Welt der Kinder bisher wenig berührtet? ... Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte; wodurch sie zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden.“<sup>9</sup>

In eigener Sache tätig zu werden und mit Aussicht auf Erfolg Grenzposten zur Sicherung einer eigenen Begrifflichkeit aufzustellen, das vermochte die Pädagogik dieser Zeit noch nicht.

So ist nur zu konstatieren, daß die Intervention des Wandsbeker Boten am Ende erfolgreich war: das erste Schulmeisterseminar in Kiel wurde 1823 wieder geschlossen, freilich mit einem zwölfwachen Nebenergebnis: In den folgenden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts kam es zur Gründung von königlich-preussischen Präparandenanstalten und Lehrerseminaren in Barmstedt, Apenrade, Lunden, Tondern, Segeberg, Eckernförde, Uetersen, Augustenburg, Hadersleben, Ratzeburg, Rendsburg - und 1911 wieder in Kiel, das in den Jahren zuvor als „zu teure“ und den „studentischen Vergnügungen hingegebene“ Universitätsstadt galt.<sup>10</sup>

In den Lehrererinnerungen wurden diese Ausbildungsorte, wie ein Netz über die ganze Provinz verteilt, häufig als kleine kulturelle Zentren, als Musenstädte genannt<sup>11</sup>, deren Verwurzelung in der Region mit dem Verzicht auf jeden wissenschaftlichen Anspruch erkaufte wurde. Gelegentlich ist noch davon zu lesen, daß

Seminaristen nach dem Lehrbuch von Heinrich Müller, dem „Sokrates des Nordens“<sup>12</sup>, aus der Zeit der Lehrerausbildung in Kiel, verlangten - und es ist nicht schwer, diese Nachfrage als Reaktion auf den gespürten Mangel an theoretischer Reflexion zu verstehen. Von einer Zuspitzung religiöser und konfessioneller Kontroversen ist um die Mitte des 19. Jahrhunderts indes weniger die Rede, die Nationalitätenfrage überlagerte alle religiösen Zwistigkeiten.

### 3

Mit dem Beginn der Weimarer Republik war im 20. Jahrhundert die Zeit der Reformen in der Lehrerbildung gekommen. Aber mit dem Konsens über die Notwendigkeit von Reformen hatte sich die Gemeinsamkeit der Parteien der Weimarer Republik bereits erschöpft, wie sich bald zeigen sollte. Die Weimarer Verfassung vom 11. August 1919 enthielt im 4. Abschnitt „Bildung und Schule“ folgende Bestimmung zur Lehrerbildung: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln“, aber die Interpretation dieser Bestimmung sorgte immer wieder für Probleme. Einig waren sich die Länder in ihrem Willen, die seminaristische Ausbildung abzuschaffen, nur bis 1922. Nach dem Scheitern des gemeinsamen Vorgehens kehrten Bayern, Baden und Württemberg zur alten seminaristischen Ausbildungsform zurück. Preußen dagegen beschloss, mit konfessionell gebundenen Pädagogischen Akademien besondere Hochschulen für Volksschullehrer einzurichten, die zwischen dem überlieferten Lehrerseminar und der modernen Form der Hochschulbildung standen. Bei der Wahl der Standorte für die

neu einzurichtenden Pädagogischen Akademien wurden nicht die vormaligen oft kleinen und abgelegenen Seminarorte, wohl aber größere Städte mit Hochschultradition bevorzugt, außerdem siedelte man die neuen Stätten der Lehrerbildung mit Vorliebe in sog. grenznahen Gebieten an, zunächst im Jahre 1926 in Elbing und Kiel für evangelische Studierende beiderlei Geschlechts, und in Bonn für männliche katholische Studenten. Diese Einrichtungen waren als Versuchsanstalten für die neue Form der Lehrerbildung gedacht.

Ihr Ziel war, basierend auf Sprangers Grundgedanken über Lehrerbildung, den Lehrer zu befähigen, als „Volksbildner und Volkserzieher“ zu wirken. Als charakterisierende Eigenart der Pädagogischen Akademien wird die „Verbindung von Theorie und Praxis“ genannt, in der Regel im Zusammenhang damit, dass die Akademien „Pflegestätten heimatlicher Kultur und heimatlichen Volkstums“ werden sollten.<sup>13</sup>

Ängstlich werden alle Anklänge an Universitätsverhältnisse vermieden: Die Dozenten unterrichten nicht Studenten, sondern entweder „Schüler“ oder „Akademiebesucher“, und es wurde die den Universitätsstudenten selbstverständliche eigene Freizügigkeit verwehrt. Ein Promotionsrecht war nicht vorgesehen, und damit fehlte die Möglichkeit, den eigenen Nachwuchs auszubilden. Ausdrücklich aber wurde darauf hingewiesen, dass die für den Unterricht der „Akademiebesucher“ genutzten Schulen nicht eigens für die Akademie eingerichtet wurden, wie es bei den alten Seminarübungsschulen der Fall gewesen war. Unterricht sollte unter realen Bedingungen erlebt und versucht werden.

Einer der ersten berufenen Professoren für Pädagogik an der

Pädagogischen Akademie und Privatdozent an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel war Erich Weniger (1894 - 1961), einer der Exponenten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Am 3. Mai 1929 hielt er seine Antrittsvorlesung über „Theorie und Praxis in der Erziehung“.

Die Vorlesung begann mit den Worten: „Die neue Lehrerbildung, wie sie durch die Pädagogische Akademie in Preußen vertreten wird, beruht auf einem Wandel des Urteils über die Stellung der wissenschaftlichen Theorie in der Praxis der Erziehung“.<sup>14</sup>

Der Vortrag ist zweiteilig aufgebaut. Im ersten Teil geht Weniger der Frage nach: "Was ist eigentlich Praxis?" Der zweite Teil gilt der „Theorie des Theoretikers“. Die Überschriften freilich könnten ebenso gut lauten: „Die Theorie des Praktikers" und „Die Praxis des Theoretikers“.

Der Hauptgedankengang sei hier, gestützt auf Zitate, kurz skizziert. Ausgangspunkt ist die Feststellung Wenigers, es gebe „eine falsche Entgegensetzung von zwei Zusammenhängen, die jeder in sich ruhen: hier die wissenschaftliche Theorie mit ihrer unabhängigen Systematik, dort die Praxis mit der ihr immanenten Legitimation für die Gestaltung der künftigen Arbeit“. Vielmehr gebe es in dem komplizierten Gefüge von Theorie und Praxis kaum die „blanke Antithese von Theorie und Praxis, von denen in irgendeiner Form zu wählen wäre. In Wahrheit ist zu wählen immer nur zwischen verschiedenen Gemengelagen von Theorie und Praxis“. Daraus folgt: „Jeder Praktiker geht mit Voreinstellungen an sein Tun, an den Vollzug des pädagogischen Aktes heran. Die erzieherische Einwirkung des Praktikers ist geladen mit Theorien“<sup>15</sup>, die ihm

zumeist nicht bewußt sind. Wie aber steht es um die Theorie des Theoretikers?

„Je komplizierter das Erziehungsgefüge ist, ... je vielfältiger, je verschränkter das Material für die pädagogischen Entscheidungen wird, um so notwendiger ist eine strenge systematische Besinnung ... Aber die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie (der pädagogischen Wissenschaft) ist immer später. Die Theorie muß sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist“<sup>16</sup>.

Wenn Weniger hier die Auffassung vom Primat der Praxis vertritt, so geschieht dies im Einklang mit der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich an Schleiermachers Wort anschließt: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ - sowie auf der Basis der problematischen Annahme Wenigers von der Eigenständigkeit der Pädagogik - problematisch deshalb, weil sie mit einer Selbsttäuschung über ihre tatsächliche Abhängigkeit einherging.

Bei der abschließenden näheren Bestimmung der Rolle des Theoretikers in der Praxis formuliert er auf eine paradoxe Weise:

„Voraussetzung für die Funktion der Theorie in der Praxis ist die Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun. Er muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und von den Zielen aus denken ...

Man sieht hier nur als Befangener. Befangenheit an die

erzieherische Aufgabe und Wille zur wissenschaftlichen Objektivität schließen sich trotz gewisser Spannungen ... nicht aus. Man könnte paradox formulieren: Erst die Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre wissenschaftliche Objektivität. Diese Befangenheit schließt ein, daß auch der pädagogische Theoretiker die pädagogische Haltung besitzen und das pädagogische Ethos in seinem theoretischen Denken verwirklichen muß"<sup>18</sup>.

Dieser Aufruf zur Befangenheit ist irritierend, und es fällt uns schwer, diese Sätze Wenigers heute nachzusprechen, entziehen sie doch jeder Kritik an pädagogischen Sätzen von vornherein jeglichen Boden. Schwierigkeit macht auch die Vorstellung, die Beweggründe nicht nur des Praktikers, sondern auch des pädagogischen Theoretikers seien letztlich unaufdeckbar und argumentativ unzugänglich und müssten deshalb mit trotziger Voreingenommenheit durchgesetzt werden.

Die Position Wenigers ist nicht folgenlos geblieben. Die Auswirkungen seiner Überlegungen reichen bis in die Jahre der Pädagogischen Hochschule und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät hinein. So hat Martin Schwab, in direkter Anknüpfung an Wenigers Antrittsvorlesung und unter Bezugnahme auf neuere Entwicklungen im Bereich der Erziehungswissenschaft die Verschränkung von Theorie und Praxis als zentrales Strukturelement der Lehrerausbildung bezeichnet. Das Fazit seiner Überlegungen lautet:

„1. Theorie-Praxis-Verschränkung trägt dazu bei, den unseres Erachtens für Wissenschaft als solche unverzichtbaren Prozess, Hypothesen zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, in Gang zu halten.

2. Theorie-Praxis-Verschänkung erweist sich für die Lehrerausbildung aber auch deshalb als erforderlich, weil die Pädagogik eine auf Handlung, also auf Praxis, bezogene Wissenschaft ist".<sup>19</sup>

Mir scheint, damit hat Martin Schwab eine notwendige und angemessene zeitbezogene Interpretation der Überlegungen Wenigers, auf der Basis der Begrifflichkeit empirischer Pädagogik, vorgenommen.

#### 4

Herr Bornhöft, am Ende an Sie gewendet : Ich rechne nicht mit Ihrem Widerspruch, wenn ich feststelle, dass Martin Schwab die wesentlichen Koordinaten benannt hat, die für Sie wie auch für Ihre Kollegen für Ihre Arbeit an diesem Ort bestimmend gewesen sind.

Sie haben, auf der Basis von Freiwilligkeit und unter Zuhilfenahme persönlicher Überzeugungskraft, von Kiel aus über das ganze Land ein ausgeklügeltes Netz von Praktikumsorten geknüpft, das die Voraussetzung dafür war, dass das Thema „Theorie und Praxis“, bei wechselseitiger Verpflichtung aller Hochschuldozenten und Lehrer in den Schulen, ernst genommen und so überhaupt ernsthaft diskutiert werden konnte. Eine dogmatische Festlegung auf einen bestimmten Praxisbegriff ist von Ihrer Seite nie erfolgt, und deshalb konnten Sie sich des Engagements und der Unterstützung Ihrer Kollegen an der Hochschule immer sicher sein. Während Ihres Wirkens haben Sie stets das Ziel im Blick gehabt, innovative Anstöße von der Pädagogischen Hochschule und von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät aus in die Schulen zu geben.

Dies geschah - mit anerkanntem Erfolg - über die verschiedenen schulpraktischen Studien ebenso wie über zahlreiche Tagungen mit Mentorinnen und Mentoren, Schulleiterinnen und Schulleitern, Schulrätinnen und Schulräten, Vorträge in den Schulen, Ringvorlesungen, Forschungsvorhaben in den Schulen, Teilnahme von Studenten an Klassenfahrten und Projekttagen etc. Allein aufgrund der geographischen Randlage Flensburgs muss leider erwartet werden, dass sich diese landesweit erstreckenden, gewinnbringenden Kooperationen drastisch einschränken werden.

Und an Erich Weniger gewendet: Vielleicht lässt sich ja der Appell zur Befangenheit heute so interpretieren - als deutliches Eintreten für eine Lehrerausbildung, die, mit den Merkmalen „praxisbezogen“ und „theorieorientiert“, offensichtlich einer Hochschule sui generis, mit einem eigenen Rhythmus und mit eigenem, nicht delegierbarem Anspruch, bedarf.

Und an Matthias Claudius gewendet, der gefragt hat: Warum sollte auch ein Schulmeister-Seminarium gerade an dem Orte einer Universität seyn müssen? Weil dort die beste, leistungsfähigste Bibliothek im Lande ist.

## **Anmerkungen:**

1. Zu den Frühaufklärern Thomasius und Christian Wolff vgl. den Artikel "Praxis, praktisch" im Historischen Wörterbuch der Philosophie, herausgegeben von Joachim Ritter und Karlfried Gründer, Basel 1989, Spalte 1294.
2. Immanuel Kant: An das gemeine Wesen (1777). Wieder abgedruckt in Kant: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hrsg. von H. H. Groothoff und E. Reimers, Paderborn 1963, S. 62 – 65.
3. Heinrich Müller: Von der Entstehung, Einrichtung und bisherigen Wirksamkeit des Königlichen Schulmeisterseminarii in Kiel, nebst einigen Bemerkungen über die vorzüglichsten Hindernisse und Beförderungsmittel dieser Anstalt. In: Schleswig-Holsteinische Provinzialberichte, 1788, Heft 2, S. 113 ff., hier S. 125.
4. Heinrich Müller, 1788, S. 126.
5. Heinrich Müller, 1788, S. 131.
6. Heinrich Müller, 1788, S. 138 .
7. Otto Brandt: Geistesleben und Politik in Schleswig-Holstein um die Wende des 18. Jahrhunderts, Berlin 1925, S. 85.
8. Otto Brandt, 1925, S. 438.
9. Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), neu herausgegeben von Herman Nohl, Erich Weniger und Georg Geißler unter dem Titel: Die Pädagogik Herbarts, Weinheim o. J.
10. Annegret Bruhn: Schule und Lehrerbildung, Neumünster 1997, S. 67.
11. Annegret Bruhn, 1997, S. 15.
12. Otto Brandt, 1925, S. 227.
13. Eduard Spranger: Gedanken über Lehrerbildung. 1920. In: Helmuth Kittel (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen, Darmstadt 1965, S. 17 ff.
14. Erich Weniger: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Die Erziehung, 4. Jg. (1929), S. 577.
15. Erich Weniger, 1929, S. 581.
16. Erich Weniger, 1929, S. 588.
17. Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger. In: Pädagogische Texte, hrsg. von Wilhelm Flitner, Düsseldorf und München 1957, S. 11.
18. Erich Weniger, 1929, S. 590.
19. Karl Knoop und Martin Schwab: Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Portraits aus vier Jahrhunderten, Heidelberg 1981, S. 242.