

Ulrich Herrmann

# Universitätspädagogik als Pragmatische Pädagogik

„eine Wissenschaft für die Praxis“ – Wirken und Werk  
des Tübinger Pädagogen Andreas Flitner (1922–2016)  
in zeitgeschichtlichen pädagogischen Kontexten

Herrmann  
Universitätspädagogik  
als Pragmatische Pädagogik



Ulrich Herrmann

# Universitätspädagogik als Pragmatische Pädagogik

„eine Wissenschaft für die Praxis“ – Wirken  
und Werk des Tübinger Pädagogen  
Andreas Flitner (1922–2016) in  
zeitgeschichtlichen pädagogischen Kontexten

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Dr. Eva Madelung, Heidehof-Stiftung Stuttgart*  
*Dr. Dr. h.c. Hildegard Hamm-Brücher †, Theodor-Heuss-Stiftung Stuttgart*  
*Dr. Christoph Walter †, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart*

*gewidmet*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024 © Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Coverabbildung: © Ulrich Metz, Tübingen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6049-9 digital

ISBN 978-3-7815-2606-8 print

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	11
<b>I „Eine Wissenschaft für die Praxis“ – ein vergessener Zugang zur Erziehungswirklichkeit und ihrer Gestaltung?</b> .....	15
Exkurs: „Verstehende Soziologie“ – „Verstehende Erziehungswissenschaft“ .....	18
<b>II Wissenschaftler und Praktiker als Dialogpartner – das Beispiel Andreas Flitner</b> .....	21
1 Zur Person .....	21
2 Akademische Anfänge .....	24
3 Die Antrittssituation in Tübingen .....	28
4 Profilbildung .....	32
<b>III Medien und Felder des pädagogischen und pädagogisch-politischen Engagements von Andreas Flitner</b> .....	37
1 Publikationen .....	37
2 Politikberatung .....	41
(a) Schulentwicklung in Baden-Württemberg (1965–1975).....	42
(b) Der August-Bebel-Kreis der SPD (1984 bis Mitte der 1990er-Jahre).....	45
(c) „Arbeitsgemeinschaft für Sozialdemokraten im Bildungsbereich“ .....	48
(d) Gustav-Heinemann-Initiative für Menschenrechte und Frieden e. V. (1977–2009, aufgegangen in der Humanistischen Union) .....	50
(e) „Tübinger Gespräche“ (Österbergkreis) und Studium Generale an der Universität Tübingen (1978–1992) .....	50
3 Disziplinpolitik .....	51
(a) Die Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiums 1972 an der Universität Tübingen.....	51
(b) Internationale Vergleichsuntersuchungen PISA .....	54
4 Rückblick auf den „missratenen Fortschritt“ .....	56

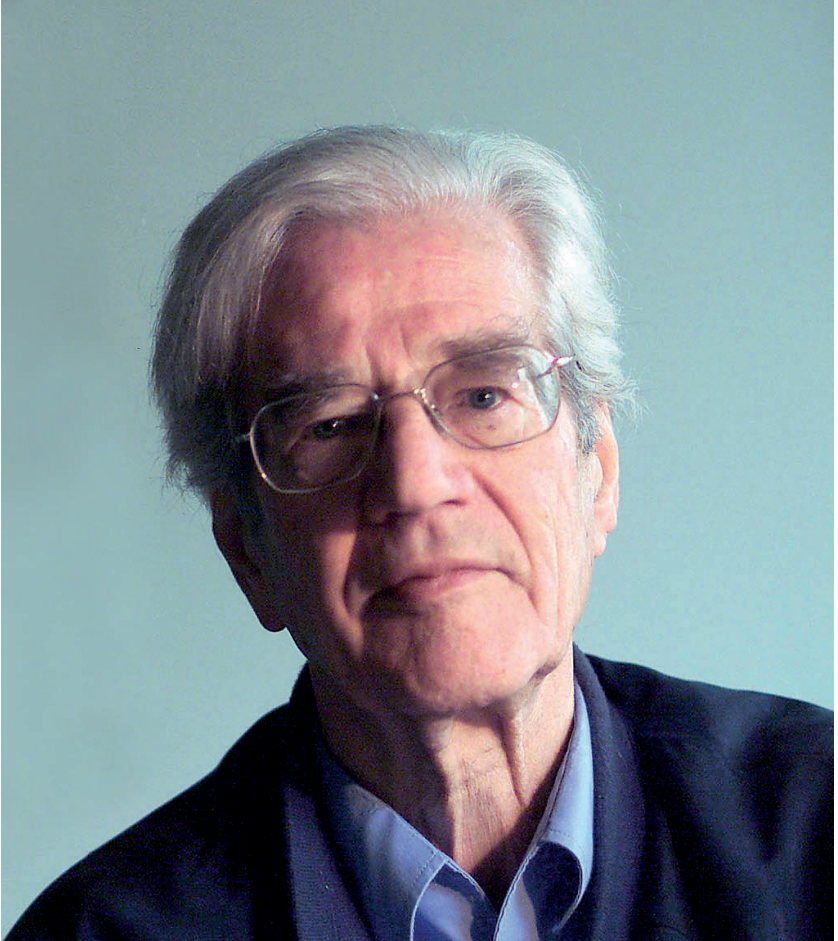
<b>IV Pädagogische Entwicklungshilfe</b> .....	59
1 Auf lokaler Ebene: Schulentwicklung in Tübingen (seit 1964). Grundschule auf der Wanne und Gesamtschule Waldhäuser Ost .....	59
2 Auf überregionaler Ebene: „Akademie für Bildungsreform“ (1978–2015) .....	67
3 Auf Bundesebene: Förderprogramme der Robert Bosch- und der Theodor-Heuss-Stiftung .....	70
(a) „Praktisches Lernen“ (1981–1992 in Westdeutschland, 1993–1998 in den Neuen Bundesländern) .....	70
(b) Neubeginn in Jena – das Jahrzehnt seit 1989/90 .....	74
(c) „Demokratisch Handeln“ (seit 1989) .....	77
<b>V Plädoyer für eine Pädagogik in pragmatischer Absicht</b> .....	87
1 Theorie und Praxis – oder Erfahrung und Pragmatik? .....	96
2 Aspekte einer Pädagogik in pragmatischer Absicht .....	99
(a) Kant: „Worauf kommt’s an? Was kommt heraus?“ .....	99
(b) Hartmut von Hentig: Erkennen durch Handeln .....	100
(c) Wilhelm Flitner: hermeneutisch-pragmatische Erkundung und Beratung in der pädagogischen Wirklichkeit .....	102
(d) Martinus J. Langeveld: „Situationsanalyse“ als Grundlage pädagogischer Praxis.....	103
(e) Günther Bittner: Praxisbegleitende pädagogisch-pragmatische Forschung .....	105
<b>VI Rückblick und Ausblick</b> .....	109
<b>Literatur</b> .....	111
I Veröffentlichungen von Andreas Flitner und zu seinem Umfeld, andere Literaturnachweise in den Anmerkungen .....	111
II Literatur zum Thema „Pädagogik in pragmatischer Absicht“ .....	113
<b>Anhänge</b> .....	115
<b>I Ergänzende Dokumente</b> .....	117
1. Comenius-Institut Münster i. W.: Erziehungswissenschaftlicher Arbeitskreis	
– Teilnehmerliste 28.-30.10.1957 in Münster/Westf. ....	117
– Einladungsliste zur Tagung 28.9./1.10.1962 in Hofgeismar .....	119
<i>Quelle: Archiv des Comenius-Instituts</i>	

2. Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform.	
Tagungsprogramme: .....	120
– Kann die Schule gerechter werden? Für eine pädagogische Bildungspolitik (1980) .....	120
– Psychologisch-pädagogische Beratung. Ein Weg, um Lehrer, Eltern und Schüler handlungsfähiger zu machen und damit eine bessere Schule zu schaffen? (1981) .....	122
Mitgliederliste der Akademie für Bildungsreform (Januar 2008) ....	123
3. Zwischenbilanz. Ein Gespräch mit Prof. Andreas Flitner. Aus Anlass des 10jährigen Bestehens der Gesamtschule Tübingen Waldhäuser Ost (1981) .....	125
<i>Quelle: Stadtarchiv Tübingen</i>	
4. Praktisches Lernen.	
Tagung der Robert Bosch Stiftung 24.-27.2. 1981 .....	128
– Protokoll (Auszug), Teilnehmerliste .....	128
– Horst Rumpf: Thesen zum Praktischen Lernen .....	130
Tagung der Robert Bosch Stiftung 15.-17.9.1983, Teilnehmerliste ....	132
<i>Quelle: Archiv der Robert Bosch Stiftung</i>	
5. Peter Fauser/Klaus J. Fintelmann/Andreas Flitner (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim/Basel 1983. Inhaltsverzeichnis .....	135
6. August-Bebel-Kreis.	
– Entwurf für ein neues Grundsatzprogramm der SPD (1986) .....	136
<i>Quelle: Broschüre, hrsg. von Vorstand der SPD,     Archiv der FES; NL Wolfgang Däubler, IfZ München</i>	
– Mitglieder des August-Bebel-Kreises, März 1994 <i>Quelle: NL Norbert Greinacher, Univ.-Archiv Tübingen</i> .....	139
7. Theodor-Heuss-Stiftung/Akademie für Bildungsreform: .....	140
– Demokratisch Handeln. Kolloquium „Schule der Demokratie“, 24.-26.9.1989; Tagungsprogramm und Teilnehmerliste .....	140
<i>Quelle: Beutel/Fauser 1990</i>	
– „Miteinander gegen Hass und Gewalt“. Ausschreibung Förderprogramm 1993 .....	143
<i>Quelle: 30 Jahre Theodor-Heuss-Stiftung 1994</i>	



## II. Texte von Andreas Flitner

Kommentare und kleine Texte zur Bildungspolitik und Schulentwicklung 1969–1997. Mit einer Vorbemerkung von Ulrich Herrmann .....	145
1. Nachwort über den Arbeitszusammenhang, in dem die Beiträge dieses Bandes [„Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik“] stehen (1969).....	150
2. Zerstörung der humanen Schule. Die Folgewirkungen des Numerus clausus (1976) .....	157
3. Wo Kinder lernen, krank zu sein. Plädoyer für den menschwürdigen Umgang mit der jungen Generation. Schüler, Eltern, Lehrer identifizieren einen gemeinsamen Gegner: die inhumane Schule (1976) .....	163
4. Rabiater Anschlag auf die Schule. Abitur: Was nicht messbar ist, wird ausgemerzt. Die Normenbücher der Kultusminister: Vereinheitlichung mit verheerenden Folgen (1977) .....	168
5. Programm für eine angstfreie Schule (1977) .....	175
6. Gebt der Schule mehr Rechte! Drei Beispiele für kostenlose Reformen (1980) .....	178
7. „Antipädagogik“ und vernünftige Erziehung (1983) .....	182
8. Neugier und Erfahrungshunger. Ein Förderpreis für originelle Aktivitäten in der Schule – Praktisches Lernen (1985) .....	190
9. Recht auf Bildung. In: Entwurf für eine neues Grundsatzprogramm der SPD. Arbeitsergebnisse des August-Bebel-Kreises (1986) .....	193
10. Wird die Oberstufe stranguliert? Die Öffnung der Schule für die Berufs- und Arbeitswelt darf nicht preisgegeben werden (1987) .....	196
11. Nicht für die Schule lernen, sondern für die Demokratie (1995) ....	202
12. Wozu praktisches Lernen? (1997) .....	210
<b>Personenregister</b> .....	214



Andreas Flitner, 1980er-Jahre. Foto: Ulrich Metz, Tübingen



## Vorwort

Diese Studie ist aus einem Vortrag aus Anlass des 100. Geburtstags des Tübinger Pädagogen Andreas Flitner (1922–2016) hervorgegangen.<sup>1</sup> Die Vergegenwärtigung des Wirkens und Werkes eines der einflussreichsten deutschen Universitätspädagogen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts will mehr sein als nur eine biographische Studie zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte. Sie will vor allem auch aufmerksam machen auf das Selbstverständnis von Universitätspädagogik als einer „Wissenschaft für die Praxis“, das heute weitgehend in Vergessenheit geraten und durch „Erziehungswissenschaft“ bzw. „Empirische Bildungsforschung“ abgelöst worden ist. Die Universitätspädagogik verstand sich damals – neben der Pflege der Traditionen des Faches und seiner jeweils aktuellen interdisziplinären Bezüge – als Berufswissenschaft im Studium der angehenden Gymnasiallehrer (an einigen Universitäten auch der Sozialpädagogen). Das meinte *nicht* berufspraktische Vor- oder Ausbildung, diese war wie z. B. in der Jurisprudenz und der Medizin, in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften einer späteren Einführungsphase vorbehalten. Berufswissenschaft für Pädagogen meinte Vermittlung grundlegender Einsichten des Faches und Befähigung zu deren kritischer Reflexion in ihrer Bedeutung für die Gestaltung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, für Kindergarten und Schule, sozialpädagogische Einrichtungen und Beratungssysteme, für Erwachsenenbildung und nicht zuletzt für die Einmischung in Bildungs- und Schulpolitik.

Der Nestor der Universitätspädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Andreas' Vater Wilhelm Flitner, nannte diesen Wissenschaftstypus daher hermeneutisch-pragmatisch-sinnerschließend-normenauslegend, also den klassischen Fall einer Geisteswissenschaft, die nicht nur „Tatsachen“ „feststellen“, sondern dabei helfen will, aus gewonnenen Erfahrungen – ihrem sachlichen und geistigen Reichtum – begründete Handlungsoptionen und -möglichkeiten zu empfehlen. Das allerdings wirft die Frage auf, welche Art von „Tatsachen“ in welchen „Wirklichkeiten“ zu diesem Zweck erhoben werden müssen, ob „Wirklichkeit“ Abbild von „feststehenden“ Fakten meint oder nicht vielmehr ein dynamisches Gefüge von Faktoren und Akteuren ist, das sich je nach Sichtweise in unterschiedlichen

1 Erweiterter Eröffnungsvortrag des Zoom-Symposiums am 25.10.2022 „Eine Wissenschaft für die Praxis!? – Leben, Wirken und Aktualität von Andreas Flitner“ anlässlich seines 100. Geburtstags (28.9.1922) im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Eine große Hilfe war die bisher unveröffentlichte Bibliographie von Flitners Veröffentlichungen von Rainer Baur (Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, künftig im Bestand NL Flitner im Universitätsarchiv Tübingen UAT, dort auch die Materialien zu diesem Text im NL Ulrich Herrmann UAT). – Die Titelformulierung entspricht derjenigen eines Vortrags von Andreas Flitner auf dem 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE in Tübingen, März 1978, abgedr. in: *Z. f. Päd.* 24 (1978), S. 183–193, wiederabgedr. in: Flitner 1987a, S. 167–181.

Prozessen, Strukturen und Bedeutungen *erschließen* und dann erst beschreiben, verstehen und erklären lässt. Ehe spezifische Konstellationen von Faktoren oder spezifische Dynamiken oder Handlungen von ihren Zielen und Zwecken nicht *verstanden* sind, können sie vor allem hinsichtlich ihrer Wirkungsweisen und vielleicht ihrer nur indirekt erschließbaren Effekte nicht *erklärt* werden. Wir sehen in der Welt der Dinge und der Lebenswelt häufig Sachverhalte und Vorgänge, denen wir nicht ansehen, *wozu* sie dienen und was sie *bewirken* können. Erst wenn das verstanden ist, können sie auch als Faktoren und Rahmenbedingungen *in ihrem Zusammenwirken* erklärt werden.

Es erscheint geraten, in unserem Zusammenhang an das kleine methodologische Ein-mal-eins der Hermeneutik zu erinnern.

Den Wissenschaftstypus, den Andreas Flitner für sich reklamierte, bezeichnete er als „pragmatisch“, insofern er „eine Wissenschaft für die Praxis“ betreiben wollte. In einem ersten größeren Teil wird daher das Wirken und Werk von Andreas Flitner vorgestellt und dann in einem zweiten kürzeren Teil die Tradition und Charakteristik einer „Pädagogik in pragmatischer Absicht“ vergegenwärtigt. Diese beiden Teile lassen sich nicht abschnittsweise verbinden, sondern bedürfen jeder für sich einer geschlossenen Darstellung, zumal die wissenschaftsgeschichtliche und -theoretische Einordnung von Andreas Flitners Wirken nicht der Anwendungsfall einer Theorie ist, die der Darstellung seines Wirkens vorgeschaltet werden müsste. Im Gegenteil: Die Vorgehensweise einer „Praxisforschung“ dokumentiert ihre Praxiserfahrung und deren Ertrag, ehe sie dies in einen größeren Argumentationsrahmen einfügen kann.

\* \* \*

Zu dieser „Praxisforschung“ sind im Anhang einige Dokumente abgedruckt, die sinnenfällig machen, auf welche Resonanz die Initiativen der Robert Bosch- und der Theodor-Heuss-Stiftung gestoßen sind: die Namenslisten der Teilnehmer zeigen eine *community*, die sonst so nicht in Erscheinung getreten ist. Dadurch durften sich vor allem auch die Stiftungen in ihrem Engagement bestätigt fühlen: für die Theodor-Heuss-Stiftung Hildegard Hamm-Brücher, für die Robert Bosch Stiftung neben ihrem anfangs fördernden maßgeblichen Repräsentanten Dr. Peter Payer später Dr. Christoph Walter.

Da Andreas Flitners Einlassungen hier nicht ausführlich referiert werden können, wird eine Auswahl seiner Zeitungsartikel angefügt, in denen er aktuelle Probleme, Themen und Kontroversen analysierte und kritisch diskutierte; denn auch dies gehörte seinem Verständnis von Wissenschaft gemäß zu seinen Aufgaben als Universitätsprofessor: für *öffentlich* zugängliche und *verständliche* Informationen und Argumente bei gesellschafts- und bildungspolitisch relevanten Kontroversen zu sorgen. Seine Ausführungen sind sachlich und pointiert, immer bestrebt, eine Diskussionskultur zu pflegen, die davon Zeugnis ablegt, dass es immer vor allem

um eines gehen muss: die Verantwortung der Erwachsenen, der Eltern, Erzieher und Lehrer, für das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen vom Kindergarten bis zur Berufsausbildung. Eben dies droht im Streit der (politischen) Parteien, der Zuständigkeiten und abweichenden Standpunkte der Experten allzu leicht unterzugehen. Für Andreas Flitner war eines immer unstrittig: Schule und Unterricht müssen den Kindern und Jugendlichen in ihrer *Eigenart* gerecht werden; nur eine humane Schule kann auch eine gerechte Schule werden; Kinder und Jugendliche müssen ermutigt, gestärkt und nach ihren Möglichkeiten gefördert und dem entgegenstehende (bürokratische) Hürden (die reichlich vorhanden sind) müssen identifiziert, kritisiert und abgebaut werden. Aber um dies mit praxisnahen glaubwürdigen Interventionen einer pragmatischen Pädagogik leisten zu können, muss diese sich auf den Alltag einlassen; Flitner sagte „handgemein werden“.

\* \* \*

Diese Studie ist in Details möglich geworden durch zahlreiche Auskünfte von Kollegen, die zum Teil hier auch als Akteure in Erscheinung treten, und durch die Unterstützung zahlreicher Archivar/innen, die in den Anmerkungen genannt sind – ihnen allen sei auch hier noch einmal herzlich gedankt.

Die Widmung erinnert daran, dass die großen Förderprogramme „Praktisches Lernen“ und „Demokratisch Handeln“, die Andreas Flitner begleitete, ohne die Initiativen und Förderungen maßgeblicher Persönlichkeiten der Heidehof-Stiftung, der Robert Bosch Stiftung und der Theodor-Heuss-Stiftung nicht möglich gewesen wären.

Der besondere Dank gilt Frau Dr. Madelung für eine Zuwendung, die den Druck dieses Buches ermöglicht hat.

Tübingen, im Sommer 2023

Ulrich Herrmann



## I „Eine Wissenschaft für die Praxis“ – ein vergessener Zugang zur Erziehungswirklichkeit und ihrer Gestaltung?

„In dem ziemlich unsicheren Gelände [der „realwissenschaftlichen“ soziologischen und psychologischen Reduktion von „Tatsachen“ auf Konstrukte bzw. Artefakte] hat sich die Erziehungswissenschaft zunächst ziemlich wahllos an Fakten und Methoden gehalten, die von anderen Wissenschaften markiert sind. Um die Standards der Realwissenschaften einzuholen, als die sich Psychologie, Soziologie, Kriminologie, Jugendpsychiatrie vornehmlich verstehen und wissenschaftlich entwickelt haben, hat sich die Erziehungswissenschaft im wesentlichen *der* Konstrukte bedient, die in diesen Wissenschaften eingeführt sind, und auch die Verfahren, die Reduktionsformen und die Begriffe dieser Wissenschaften übernommen.

Konstrukte und Begriffe sind aber nur Werkzeug, mit dessen Hilfe Realität eingefangen und wissenschaftliche Probleme aus der Wirklichkeit herausgelöst werden können. Eine ‚Rolle‘ (Geschlechtsrolle, Berufsrolle) oder eine ‚soziale Schicht‘ ist kein wirkliches, kein real nachweisbares Phänomen, ebenso wenig wie ‚Motivation‘ oder ‚Kreativität‘ oder ein ‚Über-Ich‘ Realitäten oder wahrnehmbare Phänomene sind, die als solche vorhanden wären, die man antreffen und als ‚Tatsachen‘ erforschen könnte. Sie sind vielmehr hypothesengeleitete Ausgrenzungen oder Konstrukte, mit deren Hilfe bestimmte Tatsachen zusammengefasst und einer bestimmten Form von empirischer und theoretischer Bearbeitung zugeführt werden. Wenn es schon wissenschaftlich fatal ist, diese Konstrukte einfach zu verdinglichen, d. h. sie so zu behandeln, als seien sie Tatsachen oder Phänomene, *als gäbe es sie wirklich* im Bereich der psychischen oder sozialen Erscheinungen [...], dann ist es nochmals fraglicher, ob denn diese Begriffe und Konstrukte anderer Disziplinen überhaupt für unsere Zwecke taugen, d. h. ob sie zum Erfassen unserer Wirklichkeit, zur Beschreibung und Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen nützlich sind. Was machen sie sichtbar, was verstellen sie? Wo führen sie uns in die Irre, wo vernebeln oder zerstören sie die Phänomene, mit denen wir es eigentlich zu tun haben sollten? [... wo] unser Einheimisches überhaupt aus den Augen verloren oder so zerstückelt und zerknetet [wird], dass es in Denk- und Bearbeitungsformen hineinpasst, in denen es zwar schön wissenschaftlich aussieht, aber mit den Problemen der Erziehung kaum noch zu tun hat.“



Andreas Flitner hat diese Philippika 1978 auf dem Tübinger Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgetragen (1978/1987, S. 169f.) – das Kongressthema lautete „Die Handlungsrelevanz erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse“ – und damit herausstellen wollen, dass es mit der „Handlungsrelevanz“ einer „empirischen“ Erziehungswissenschaft nicht viel auf sich haben kann, wenn sie sich an „Realwissenschaften“ wie Psychologie und Soziologie orientiert, „die selber keine handlungsorientierten Wissenschaften sind und sein wollen oder die ein ganz anderes Verhältnis zum Handeln haben, indem sie sich etwa an dem Modell ‚Grundlagenforschung und Anwendung‘ oder an dem Modell ‚Diagnose und Therapie‘ orientieren.“ (S. 173) Eine empirisch-psychologische Ermittlung der erziehlchen Beeinflussung des Verhaltens, Erlebens und Lernens von Kindern und Jugendlichen und die soziologische Aufklärung wirkender sozialer Kontexte stellen keine *pädagogische* Frage nach dem *Warum und Wozu* im Entwicklungs- bzw. Werdegang eines jungen Menschen und können daher auch keine Frage beantworten, was in einer bestimmten Situation ggf. unter Handlungsdruck zu tun ist, getan werden dürfte, getan werden könnte.

Die Erkundungswege in die Erziehungswirklichkeit waren für Andreas Flitner gänzlich andere als die der heute vorherrschenden datengenerierenden Forschung – ohne deren Nutzen für ihre anders gearteten Zwecke in Abrede stellen zu wollen! –, nämlich zuerst das „ursprüngliche Erziehungsverhältnis“ aufzusuchen, anzuerkennen und zu analysieren, sodann „den Alltag besser kennenlernen, z. B. den Alltag unserer Familien, Schulen und Heime nicht nur erforschen, kritisieren, aufklären, sondern auch Mitverantwortung für das Gelingen des Alltäglichen übernehmen.“ (S. 180) Einsichten sollten zu Empfehlungen führen, die den Praktikern in ihren Arbeitsfeldern zugutekommen sollten, aber nach *deren* Bedürfnissen und Einschätzungen. Die Arbeitsweise, die Andreas Flitner und sein Kreis in Tübingen pflegte, war *Praxisforschung*, deren Ziel nicht *Theorie* (Regelformulierung durch Abstraktion) war, sondern *Konkretion, Praxisberatung* für eine verbesserte Praxis. Dazu bedurfte es auch theoretischer *pädagogisch-normativer* Leitvorstellungen bezüglich der Kriterien einer verbesserten Praxis, die aber – das erklärt sich von selbst – nicht aus „Theorien“ gewonnen werden können, sondern nur aus der pädagogischen Reflexion und Erprobung von Möglichkeiten, Grenzen und Chancen der bewährter Praxis. Bewährte Praxis soll sagen: Es gibt diese und jene Praxis, theoriefern, aber mit angebbaren Gründen erfolgreich und empfehlenswert, wenn man die Voraussetzungen und Kontextbedingungen beachtet. Dieses „Wenn“ ist entscheidend für den unterschiedlichen Sprachgebrauch von „praktisch“ und „pragmatisch“, weil pragmatisch auf den situativen Handlungszusammenhang abhebt und nicht – wie „praktisch“ – auf einen Anwendungsfall im Verhältnis von „Theorie und Praxis“ hindeutet.

Das war übrigens auch – geschichtlich gesehen – der Gang der internationalen Reformpädagogik, auf deren Erträge bis heute immer zurückgegriffen wird; denn einen anderen Vorlauf konkreter Erfahrungen in pädagogischen Praxisfeldern kann es neben der aktuell-alternativen Praxisforschung und Selbstdarstellung der Schulen ja nicht geben. „Die pädagogische Bewegung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts war ein Aufbruch der Praktiker, von der Wissenschaft allenfalls unterstützt, aber gewiss keine Tat und Leistung wissenschaftlicher Pädagogik.“ (A. Flitner 1978/1987a, S. 168)<sup>2</sup> Diese Erfahrungen und Impulse sind der Bezugsrahmen, innerhalb dessen Flitner und sein Tübinger Kreis sich orientierte (zuletzt A. Flitner 1992/2004).

Dieser Ansatz der Praxisforschung *in* der Praxis und *mit* Praktikern ist nie ganz abgerissen, bildet jedoch nur eine marginale Tradition im Vergleich zur vorherrschenden Forschungsrichtung der sog. Empirischen Bildungsforschung, die sich kaum für reale Bildungsprozesse interessiert, allenfalls für Lehr-Lern-*Settings* und für Schulleistungserhebungen und -vergleiche. Letztere als statistische erklären jedoch nicht das Zustandekommen von Leistungen und deren Unterschieden, sind daher für konkrete Verbesserungen der Praxis unerheblich. Oder sie müssen sich den Einwand gefallen lassen, in Prozentangaben oder Skalierungen mitzuteilen, was man prinzipiell schon wusste und dass die nähere Erläuterung keine Empfehlungen pädagogischer Interventionen hergibt.

Schulinterne Lehrerforschung – nicht über Lehrer, sondern mit ihnen – ist daher so etwas wie eine „kleine freche Schwester“ der üblichen Professions- und Empirischen Bildungsforschung (Rahm/Schratz 2004, S. 7; Hentig 2004). Der Beginn wird gewöhnlich auf den Start der Laborschule in Bielefeld datiert, die als Versuchsschule nach dem Willen von Hartmut von Hentig satzungsgemäß einen Forschungsauftrag hat (Terhart/Tillmann 2007, Textor u. a. 2020). Hier sollte Praxis und Wissenschaft stärker verzahnt und aufeinander bezogen, d. h. das Theorie-Praxis-Vermittlungsproblem obsolet (s. u. S. 96ff.) werden dadurch, dass „die Rollentrennung zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen fast völlig aufgehoben“ wird.<sup>3</sup> Im Rahmen der Schulinspektion in Hamburg deutet sich eine Korrektur der herkömmlichen Koppelung von Datenerhebung und Handlungsempfehlung insoweit an, als jetzt im Austausch mit den Lehrpersonen Sinn und Bedeutung der Daten eruiert und dann erst vermutlich veränderungswirksame Empfehlungen formuliert werden. Das setzt jene individuelle Erkundung

2 Der „Aufbruch der Praktiker“, ihre „Rehabilitierung“ (Hartmut von Hentig), geschieht heute im Netzwerk von reformorientierten Schulen „Blick über den Zaun“ sowie in Hospitationsprogrammen der Robert Bosch Stiftung bzw. der Deutschen Schulakademie. Das Magazin der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule 2023/1 „Die Schule für alle“ enthält zum Thema „Schulen lernen voneinander“ Lerngeschichten zeitgenössischer Schulen sowie Literatur- und Quellennachweise, darunter Michael Schratz/Ulrike Steiner-Löffler: Die lernende Schule. Weinheim/Basel 1999.

3 Es stellte sich in der Praxis heraus, dass dies nur bedingt möglich und eine partielle Arbeitsteilung unvermeidlich ist.

von pädagogischer Wirklichkeit, von der oben die Rede war, weil ein von außen gesetzter „Referenzrahmen“ dies ausblendet und gar keine pädagogischen Situationen mit Handlungsbedarf erfasst, sondern nur Strukturen und Prozesse auf der Oberfläche des Geschehens.<sup>4</sup>

### Exkurs: „Verstehende Soziologie“ – „Verstehende Erziehungswissenschaft“

Es scheint nicht überflüssig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass das als maßgeblich in Anschlag gebrachte Verständnis von Verstehen und Erklären von pädagogischem als sozialem Handeln auf Max Weber zurückgeht. Er hat in der Abhandlung „Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie“<sup>5</sup> und dann in den einleitenden „Methodische Grundlagen“ in „Wirtschaft und Gesellschaft“<sup>6</sup> das Instrumentarium für die verstehende und erklärende Analyse sozialen Handelns entwickelt. Ausgangspunkt ist folgende Explikation:

„Soziologie (im hier verstandenen Sinn dieses sehr vieldeutig gebrauchten Wortes) soll heißen: eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen will und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. ‚Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.“ (§ 1, Ziff. I, S. 1; Hervorheb. im Orig.)

„Erklären‘ bedeutet also für eine mit dem Sinn des Handelns befasste Wissenschaft so viel wie: Erfassung des ‚Sinnzusammenhangs‘, in den, seinem subjektiv gemeinten Sinn nach, ein aktuell verständliches Handeln hineingehört.“ (S. 4)

Verstehen und Erklären von sozialem Handeln muss „sinnadäquat“ sein (S. 5, 10), alles andere fällt unter die „unverständlichen“, „fremden“ Sachverhalte, die für die verstandenen und erklärten gleichwohl nicht unwichtig sind, weil sie z. B. als „Bedingungen“, „Anlässe“, „Hemmungen“, „Förderungen“ (S. 8) des verstehbaren Handelns in Anschlag gebracht werden (können).

<sup>4</sup> So z. B. der „Referenzrahmen Schulqualität“ (IBBW Stuttgart 2023). Es liegt in der Natur der Sache, dass in den heute üblichen Datenerhebungen Strukturdaten sowie Resultate von Lehr-Lern-Prozessen erfasst werden, jedoch nicht die Informationen zu pädagogischen Situationen, in denen gehandelt werden muss.

<sup>5</sup> Zuerst in: Logos IV (1913), jetzt leicht zugänglich in: Max Weber: Soziologie – Weltgeschichtliche Analysen – Politik. Hrsg. von J. Winkelmann. Stuttgart <sup>5</sup>1973, S. 97–150, hier bis S. 101.

<sup>6</sup> Wirtschaft und Gesellschaft. Zuerst 1921/22 postum, Studienausgabe Stuttgart 1976.

Analog zu dieser Position Max Webers lässt sich eine „verstehende Erziehungswissenschaft“ formulieren, u.zw. in der geisteswissenschaftlichen Tradition von Schleiermacher und der Dilthey-Nohl-Schule. Erziehung ist der klassische Fall sozialen Handelns in Webers Verständnis, so wie es sich – traditionell gesprochen – im „Verhältnis von Erzieher und Zögling“ darstellt, in einer handelnden Beziehung, in die der Erzieher seine Einwirkungsabsichten und -ziele in Bezug auf den *Educandus* als Sinn seines Handelns versteht und an dessen Verhalten (Resonanz) orientiert. Der „pädagogische Bezug“ (Nohl) ist die analytische Grundfigur dieser geisteswissenschaftlichen „verstehenden Erziehungswissenschaft“. Wilhelm Flitner (s. u. S. 102f.) nannte sie „hermeneutisch-pragmatisch“, „normauslegend“, „sinnauflärend“ (1957/1989, S. 333ff., 338ff.).

Mit den Beiträgen der Sammlung „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken“ (1967/2010) haben die Herausgeber Andreas Flitner und Hans Scheuerl sinnfällig machen wollen, „was die pädagogische Situationsbetrachtung und Theoriebildung ausmacht“ (1967/2010, hier Ausg. 2000, Innentitel „Über dieses Buch“).<sup>7</sup>

Im Vorwort der Erstausgabe von 1967 heißt es (S. 7f.):

„Die wissenschaftliche Pädagogik wird oft als abstrakt und wirklichkeitsfremd empfunden. Der Weg aus der täglichen Anschauung und Praxis in die erziehungswissenschaftliche Theorie und von da aus zurück in eine geklärte und verbesserte Praxis [sic] erscheint vielen Erziehern mühsam. [...]

Das Nachdenken über pädagogische Tatbestände und Zusammenhänge muss aber schon beim einfachsten Geschehen beginnen. Was geschieht da eigentlich in den täglichen und simplen Vorgängen der Erziehung? Woher nehmen wir die Berechtigung und die Einsicht für unser Handeln? Warum lässt uns immer wieder die Erfahrung im Stich, warum bringen jede Generation, jede Schulklasse, jedes Kind neue und andere Schwierigkeiten? Welche Überlieferungen und Zusammenhänge und welche seelischen Kräfte [sic] sind jedes Mal mit im Spiel?

Statt mit einer allgemeinen Erörterung der Grundfragen und des methodischen Verfahrens der Pädagogik kann man mit der Betrachtung solcher einfachen erzieherischen Vorgänge beginnen und kann fragen, was sich denn darin abspielt, wie man dieses Geschehen recht beobachten und sachgemäß durchdenken und deuten kann.“

<sup>7</sup> In der veränderten Textauswahl von 1984 sind „aufgrund einer Rundfrage bei Kolleginnen und Kollegen“ zahlreiche Einzelfallstudien durch analysierende Texte ersetzt worden (u. a. von Bausinger, Bittner, Bollnow, Brückner, Rauschenberger, Roth, Wagenschein), ein Zeichen dafür, dass in der einführenden akademischen Lehre der Ansatz des „Sehens und Denkens“ sich gegenüber dem analysierenden nicht wirklich durchsetzen konnte. Die Pädagogik hatte zur Erziehungswissenschaft mutiert.

In der bisher letzten Ausgabe von 2010 heißt es (Einführung und Nachwort der Herausgeber, S. 239–242, hier S. 241):

„So gibt es bei uns, wenn man von den Büchern zur Erziehungsberatung einmal absieht, auch kaum eine kasuistische Literatur: Man möchte pädagogisch denken lernen, aber man fürchtet das Zufällige des Konkreten, das ja in der Tat nicht ohne weiteres verallgemeinert werden kann. Und doch lässt sich gerade an Fällen und Unfällen des Erziehungsalltags, wenn man dort keine Rezepte sucht [sic], das pädagogische Sehen lernen und auch das systematische Denken auf die Probe stellen [sic].“

Was zunächst wie eine hochschuldidaktische Empfehlung daherkommt, erweist sich bei näherem Zusehen als eine wohlüberlegte Zugangsweise der Anbahnung des Verständnisses der *Wissenschaft* von Erziehungs- und Bildungsprozessen: durch die *Erfahrung der Sache selbst* und ihre Deutung nicht durch vorgegebene Begriffe, Artefakte oder Interpretamente, sondern durch eine *Befragung* dessen, „was sich denn darin abspielt“. Wissenschaft entsteht hier nicht als *Verallgemeinerung* von Wenn-Dann-Sätzen durch die Bestätigung von *Hypothesen* in datengenerierenden Verfahren, sondern durch eine *Kasuistik* von „Fällen und Unfällen des Erziehungsalltags“, wobei die Betonung auf „Alltag“ liegt: denn dieser Alltag wird durch „Labor“-Forschung ausgeblendet, weshalb er zu einer „geklärten und verbesserten Praxis“ in der Regel nichts beitragen.

*Kasuistik* aber – das ist der systematische Ertrag dieses Exkurses – ist der methodologische Rahmen der *Pragmatik*, der es nicht um Regelmäßigkeit, sondern um die Spezifik des Einzelfalls geht. Damit ist der Zugang eröffnet für die nachfolgende Darstellung einer entsprechenden Wissenschaftspraxis „für die Praxis“ und ihr Resümee in einer Pädagogik „in pragmatischer Absicht“.