

Theoriebildung und Projekterfahrung. Ein Bericht

Die seit einigen Jahren im Wissenschaftsbetrieb sich vollziehenden Veränderungen nötigen auch Disziplinen mit geisteswissenschaftlicher Tradition wie die Pädagogik mehr und mehr dazu, durch Einwerbung von Drittmitteln für Projekte zur Sicherung ihrer materiellen Basis mit beizutragen. Man könnte darin eine Entwicklung sehen, welche Wissenschaftler/innen, deren „eigentliches“ Geschäft doch in der Theoriebildung besteht, dazu zwingt, sozusagen „jobben“ zu gehen, um den Lebensunterhalt ihrer Wissenschaft zu bestreiten, nachdem die Leistungen des Unterhaltspflichtigen (Staat) nicht mehr ausreichen. Die geforderte „Projektemacherei“ (nicht zuletzt ein wichtiger Indikator bei den gängigen Forschungs-Rankings) wäre demzufolge eine im Grunde contraproductive Belastung der wissenschaftlichen Arbeit, ja mehr noch: eine Gefährdung ihres theoretischen Niveaus.

Im folgenden Beitrag soll dieser unter geisteswissenschaftlich orientierten Fachvertreter/innen nicht seltenen polarisierenden Sicht auf das Verhältnis von Theoriebildung und Projekterfahrung widersprochen und – mit geisteswissenschaftlichen Argumenten – eine Position begründet werden, wie beide Aufgabenbereiche in ein fruchtbares Wechselverhältnis gebracht werden können.

1

Methoden und methodische Reflexion

Wenn im wissenschaftlichen Zusammenhang von *Methoden* die Rede ist, stellt sich wohl als erstes folgende Vorstellung ein: Methoden sind *Verfahrensweisen*; sind diese Verfahrensweisen mehr oder weniger bewährt, verfestigen sie sich zu Routinen und normierenden Standards, welche man handhaben kann. Dann sprechen wir auch von *Instrumenten*.

Es ist wohl kaum zu vermeiden, dass diese Vorstellungen Assoziationen transportieren und auch von Assoziationen gestützt werden, welche an handwerkliche Tätigkeit erinnern. Versuchen wir es also mit dem Tischler. Was macht den guten Tischler aus? Ganz sicher erwarten wir, dass er über das nötige Handwerkszeug verfügt, dass das Handwerkszeug in gutem Zustand ist und dass er weiß, wie er

damit umzugehen hat. Aber niemand wird ein guter Tischler schon dadurch, dass man ihm die Verfügungsgewalt über Säge, Hammer, Hobel usw. gibt. Und auch noch nicht dadurch, dass man ihm zeigt, was man damit machen kann und wie man es handhabt: dass man mit einem Hammer schlecht eine Holzoberfläche glätten und mit der Säge schlecht ein Loch bohren kann. Das alles ist nötig, aber es reicht nicht. An einen guten Tischler richten wir darüber hinaus die Erwartung, dass er angesichts seiner Aufgaben und des verfügbaren Rohmaterials zu *urteilen* weiß, welche Verfahren und Instrumente angebracht sind; und noch weiter, dass er die nötige *Kreativität* besitzt, konfrontiert mit neuen Aufgaben gegebenenfalls auch neue Verfahrensweisen und Instrumente zu entwickeln und zu erproben. Die Kunst oder Fähigkeit, in dieser Weise Verständnis für die Aufgabe, Sachwissen, Know-how und instrumentell-pragmatisches Können zusammenzubringen, wurde in der griechischen Antike als *techne* bezeichnet; der über sie verfügte, als *technites*.

Man kann daran sehen, dass die Bedeutung dessen, was wir heute als Verfahrensweisen und Instrumente bezeichnen, im griechischen Begriff der *techne* schon in jenen weiteren Zusammenhang eingeordnet wurde, der auch für unsere Erwartung an einen guten Tischler maßgeblich ist.

Auf diesen Zusammenhang weist auch das Wort Methode. Die Entwicklungsgeschichte eines Forschungsfeldes ist u.a. geprägt vom immer wieder aufflammenden und nie ganz beizulegenden Streit über die „richtigen“ oder angemessenen Verfahren und Instrumente, d.h. darüber, ob der Weg, den man mit ihrer Wahl einschlägt, der richtige ist, um dorthin zu gelangen, wohin man will. Denn Methode kommt vom griechischen Wort *methodos*; und dies heißt soviel wie „Nachgehen“ (etwa einem Weg, auch einer Spur folgen) oder „Weg zu etwas hin“. Der Streit über Verfahren und Instrumente zeugt demnach von methodischer Reflexion im Sinne einer *Reflexion über den Weg der Forschung*.

Das Thema des Beitrags soll in der Form eines *Berichts* abgehandelt werden: des *Berichts* über das Gehen eines Wegs des Forschens und über die dieses Gehen begleitenden und es auch orientierenden Reflexionen. Berichtet wird aus eigener Forschungspraxis. Darin liegt eine wichtige Einschränkung: Worüber berichtet wird, ist nicht Forschungspraxis schlechthin, sondern einer ihrer möglichen Wege. Deshalb sind die vorgetragenen Reflexionen in ihrer Gültigkeit auch nur bedingt übertragbar oder verallgemeinerbar.

Ein Weg des Forschens

Im Titel dieses Beitrags sind zwei Stichworte enthalten, durch welche der Weg des Forschens, über den berichtet werden soll, gleichsam in seiner Erstreckung charakterisiert wird: Theoriebildung und Projekterfahrung.

Wenn mit *Theoriebildung*, dem ersten der beiden Stichworte, vor allem das *Nachdenken* über den Gegenstand der Forschung und das geistige Ordnen der Ergebnisse des Nachdenkens gemeint ist, dann ist klar, wessen es hierzu vor allem bedarf: des eigenen Kopfes und seiner Anstrengung. Allerdings muss das Nachdenken sich auf etwas beziehen: einen Gegenstand, ein Problem, ein Forschungsfeld oder wie immer wir dies bezeichnen. Zwar kann das Denken sich auch seine eigenen Gegenstände schaffen (so in den formalen Wissenschaften wie Logik, Mathematik, evtl. auch der Informatik), aber überall dort, wo es um einen *materialen Realitätsbezug* der Forschung geht, müssen die Gegenstände woanders her kommen; sagen wir vereinfacht: aus *Erfahrung*.

Das wissenschaftliche Nachdenken zeichnet sich nun gegenüber dem alltäglichen Nachdenken dadurch aus, dass es von einem ständigen Zweifel an seiner Richtigkeit und Gültigkeit durchzogen wird und daher ebenso ständig sich überprüfen muss: immanent an den formalen Kriterien der *logischen Schlüssigkeit*; und in Bezug auf seine Gültigkeit daraufhin, ob es das, worüber es zu Aussagen kommt, auch wirklich trifft, also auf seinen *Erfahrungsgehalt*.

Projekterfahrung, das zweite der Stichworte, soll hier nun den speziell durch eine bestimmte Art von Projekten, nämlich Entwicklungsprojekten, gesuchten Erfahrungsbezug der Theorie bezeichnen (aber auch die Erfahrung, die in solchen Projekten damit gemacht wird, Erfahrungsbezug von Theorie herzustellen). Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, den Erfahrungsbezug oder -gehalt von Theorie zu prüfen; und Entwicklungsprojekte stellen nur eine von ihnen dar.

Projekt heißt ja erst einmal nur Vorhaben. So gesehen könnten wir auch von einem Theorieprojekt sprechen, nämlich dem Vorhaben, über einen bestimmten Problembereich einmal gründlich und systematisch nachzudenken. Es handelte sich dann um ein Theoriebildungsprojekt.

Das Stichwort Empirie bezeichnet eine zweite Art von Projekten, die vor allem der Gewinnung oder Überprüfung eines gesicherten Wirklichkeitsbezugs der Wissenschaft dienen. Von einer dritten Weise, diesen Wirklichkeitsbezug herzustellen, nämlich derjenigen Über-

prüfung von Theorie an Erfahrung, wie sie in *Entwicklungsprojekten* unternommen wird, soll im Folgenden die Rede sein, und zwar am Beispiel der Entwicklung eines multimedialen Netzwerks zur Wissensvermittlung in einem ingenieurwissenschaftlichen Fach.

Was die Theorie betrifft, die in der Entwicklung dieses multimedialen Lernnetzwerkes zur Umsetzung kommen sollte, so waren hier vor allem pädagogische Bildungstheorie und in ihrem Rahmen die Differenzierung des Kompetenzbegriffs sowie des Wissensbegriffs bedeutsam; ferner medienpädagogische Theorie hinsichtlich der pädagogischen Potenziale Neuer Medien.

Im genannten Projekt war der Weg zu gehen von der Bildungs- und medienpädagogischen Theorie zur Entwicklung einer in den realen Studienalltag integrierbaren Lernumgebung. Dies war kein einfacher Weg. Denn für das Produkt, das entstehen sollte, gab es keine Vorbilder, keine Matrizen, keine Prototypen. Die Zielvorstellungen veränderten sich zudem mit dem Fortschritt des Projekts.

Plötzlich wurde zum Beispiel das Verhältnis zwischen Kompetenz und Wissen zum Problem. Die Autoren der fachlichen Inhalte (des „Contents“, mit dem die angebotenen Lehrpfade inhaltlich zu füllen waren) sollten die von ihnen erstellten Webseiten mit Etiketten versehen, sog. Metadaten, aus denen hervorgehen sollte, um welche Art von Wissen es sich beim Inhalt der Seiten handelte.³¹

Wissen war hier offensichtlich konzipiert als Merkmal oder *Eigenschaft eines Objekts*, nämlich eines Dokuments. Wie aber verhält sich dieser objektive Wissensbegriff zu der Erwartung, dass seine Rezeption nachher doch eine Qualifikation, also *subjektives Wissen* bewirken soll. Und darüber hinaus Wissen, das später einmal in berufspraktischen Zusammenhängen handlungsleitend werden sollte? Wie müssen Lehrpfade aussehen, damit aus objektivem Wissen subjektive Kompetenzen werden können? Ist das überhaupt durch Inhalte allein zu fördern?

Der Weg, der zu gehen war, bestand also nicht einfach in der Verwirklichung oder Anwendung einer festgefügtten Theorie. Vielmehr warf der Projektverlauf neue theoretische Probleme auf, für die Antworten nicht einfach bereit standen. Der Weg führte nicht nur von der Theorie zur Entwicklung, sondern die Theorie selbst entwickelte sich weiter.

Kurz und gut: Die beteiligten Wissenschaftler/innen lernten im Projektverlauf erheblich dazu und auch um. Und es ist gut, sich über diesen Prozess Rechenschaft abzulegen. Wenn der Weg des Forschens betrachtet werden kann als ein Weg, auf dem Zielvorstellungen, Formen der Zusammenarbeit, theoretische Annahmen sich erst zu der

31 Dies war eine Vorgabe des Autorensystems L3, mit dem gearbeitet wurde.

Gestalt hin entwickeln, die am Projektende erreicht ist, und wenn diese Entwicklung entscheidend durch die Reflexion der Projekterfahrungen vorangetrieben wird, dann ist die Projekterfahrung auch ganz wesentlich eine *Bildungserfahrung*. Die methodische Reflexion wird zur *Selbstreflexion eines Bildungsprozesses*.

3

Ein theoretischer Bezugsrahmen der Reflexion

Die Frage ist nun: Von welchem Grunde aus wird diese Reflexion unternommen? Denn selbstverständlich bewegt sich das Nachdenken über die eigenen Bildungserfahrungen ebenfalls schon in einem mehr oder weniger expliziten und ausgearbeiteten theoretischen Bezugsrahmen. Ein solcher soll nun kurz vorgestellt werden. Er sollte betrachtet werden als eine Hilfe zur gedanklichen Ordnung von Bildungserfahrungen, nicht als ein normatives Konzept für die Organisation von Bildungsprozessen.

Hierzu wird ein von dem Bildungstheoretiker Josef Derbolav entwickeltes *Drei-Stufen-Modell der Bildung* herangezogen.

Dies lässt sich etwa wie folgt schematisieren:

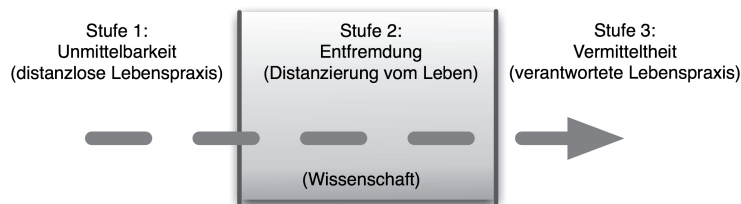


Abb. 1: Stufen der Bildungsbewegung nach J. Derbolav

Die Bildungsbewegung geht aus von der distanzlosen Lebenspraxis (Mensch und Welt sozusagen im Clinch) und führt durch eine Phase der Distanzierung (Entfremdung) von der Lebenspraxis (Mensch und Welt auf Abstand gehalten) schließlich zurück in eine durch Lernen vermittelte und individuell verantwortbare Lebenspraxis.

Unmittelbarkeit heißt hier nicht etwa Bewusstlosigkeit oder ein Verhalten, das auf einer vormenschlichen Entwicklungsstufe liegt. Gemeint ist die naive Fraglosigkeit des gewöhnlichen Verhaltens, das die Dinge, Umstände, Verhältnisse („Sachen“) nimmt, wie sie erscheinen, und sich in eine vorgegebene Weise der Lebenspraxis mit Selbstver-

ständigkeit einfügt. Das Heraustreten aus der Unmittelbarkeit heißt ein Heraustreten aus der Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit, heißt Infragestellen und Problematisieren, heißt Auseinandersetzung von Mensch und Welt im Wortsinne. Die Phase der Distanzierung ist als Phase der Theoretisierung oder Szientifizierung des Weltverhältnisses zu betrachten.

Derbolav spricht hier auch von der *Entfremdungs- oder Rationalitätsstufe*. Das Subjekt löst sich von der Sache und stellt sie sich gegenüber als von ihm getrenntes und – relativ zur fraglosen Vertrautheit mit der Sache auf der Stufe der Unmittelbarkeit – nunmehr fremd gewordenen Objekt. Das Verhältnis zur Sache ist somit kein praktisches mehr, sondern eines der distanzierten rationalen Betrachtung, der Theorie. „In theoretischer Haltung aber reduziert sich der Normanspruch des [praktischen] Umgangs auf das einzige Motiv der vergegenständlichenden Erkenntnis, der Ermittlung des ‚Was‘, ‚Wie‘ bzw. ‚Warum‘ des je Befragten oder seiner richtigen, d.h. kontrollierbaren Erfassung und Erklärung.“ [Derbolav 1971, 72]

In dieser theoretischen Distanz zur Sache, ihrer „Lebensferne“ müssen nun allerdings auch Chancen für die Praxis liegen, um deretwillen sie einerseits aufgesucht, andererseits nachher aber auch wieder aufgegeben wird, wenn eine Rückkehr in die Praxis ansteht.

Diese Chance liegt darin, dass im Auseinandertreten von Mensch und Sache beide aus der Begrenzung durch die Verklammerung mit der jeweils anderen Seite herausgenommen und geöffnet werden für Möglichkeiten, die den Stand der Dinge transzendieren, im Objektiven ebenso wie im Subjektiven. Mensch und Sache werden in die Möglichkeit einer Entwicklung gestellt, die erst durch Distanz eröffnet wird. Die Sache wird, frei von dem Blickwinkel der praktischen Verfügbarkeit in gewohntem Umgang, in einer neuen, erweiterten Weise sichtbar. Und der Mensch kann frei von den Bedingungen, die ihm die Sache setzt im Umgang, sich selbst neu erfahren.

Theoretische Distanz ist demnach die Bedingung der Möglichkeit der Kritik: sowohl der Selbstkritik als auch der Weltkritik. Die aus unmittelbarer Wahrnehmung und Erfahrung gewonnenen Vorstellungen werden befragbar, hinterfragbar, analysierbar. Sie können geprüft werden hinsichtlich innerer Stimmigkeit und Sachhaltigkeit; sie werden reflektierbar auf ihre Intentionalität hin. In der sich bildenden Theorie werden die Vorstellungen logisch neu organisiert, werden Sachaussagen aufgrund empirischer Überprüfung korrigiert, wird schließlich der erfasste Sinn der Welt befragt und hinsichtlich noch unerschlossener latenter Potenzialitäten künftiger Entwicklung und Gestaltung neu entworfen.

Die Realisierung der so eröffneten neuen Möglichkeiten erfordert schließlich den Schritt zurück in die Praxis und die Übernahme der Verantwortung für eine aktive Neu- und Umgestaltung der Welt. Dies ist – wie Derbolav sagt – der *Schritt vom Wissen zum Gewissen*. In ihm bewährt sich das in der theoretischen Distanz gewonnene Wissen an der Welt.

4

Ortsbestimmung auf dem Weg des Forschens

Bei dieser Skizze muss ich es an dieser Stelle bewenden lassen. Die Frage ist: Wo auf diesem Wege befinden wir uns mit unserer Forschung bzw. Projektarbeit?

Schauen wir uns das derbolavsche Schema an, dann gehört die Wissenschaft immer in die Rationalitäts- oder Entfremdungsstufe. Aber wenn wir von wissenschaftlicher Methode sprechen, dann geht es um einen Weg, den die Wissenschaft nimmt. Und bei dieser Betrachtung geht sie durch Distanzierung aus der Unmittelbarkeit der Lebenspraxis hervor und kehrt sie durch Praktischwerden in sie zurück. Die Frage nach dem Wo ist verbunden mit der Frage nach dem Woher und Wohin. Wissenschaft bildet bei dieser Betrachtung einen vermittelnden Durchgang. Sie bringt ihre Herkunft mit ein, als eine Art Erinnerung: das ist ihr Erfahrungsgehalt; und sie wirft ein Licht auf Möglichkeiten künftiger Praxis; das ist das von ihr entborgene Entwicklungs- oder Gestaltungspotenzial.

In zweierlei Richtung also gibt es einen Bezug zur außerwissenschaftlichen Realität, aufgrund dessen Wissenschaft überhaupt soziale Relevanz hat (und beanspruchen darf, finanziell ausgehalten zu werden). In beiden Bezügen muss sie sich als gültig, nämlich als zutreffend und relevant erweisen. Im Rückbezug hat sie an der empirischen Forschung ihr notwendiges Korrektiv. Und hinsichtlich der projektiven Eröffnung neuer Möglichkeitsräume hat sie sich in der praktischen Anwendung, so eben auch in Entwicklungsprojekten, zu bewähren.

Aus der Perspektive der reinen Theorie bergen diese Bezüge zur Wirklichkeit nun allerdings nicht unerhebliche *Gefahren* – woraus sich teilweise auch die manchmal starken Vorbehalte gegen Empirie und Anwendung erklären (nicht jedoch begründen). Zum einen besteht die Qualität von Theorie ja gerade im Abstandgewinnen, in einem Blick auf die Wirklichkeit, der selbst nicht von der unmittelbaren Verhaftung an sie verstellt sein soll. *Empirie* droht, die Theorie immer

wieder in das distanzlose Dickicht der Gegebenheiten zurückzuholen, ihre Begriffe aufzulösen und die Selbstauskunft der Wirklichkeit an die Stelle ihrer theoretischen Erfassung zu setzen. Theorie kann an dem wie immer gewonnenen empirischen Material nicht unmittelbar gemessen werden, und dagegen, dass dies doch geschieht, muss sie sich immer wieder neu sozusagen wehren. Welche Einsichten das jeweils gewonnene empirische Material eröffnet, ist selbst wieder eine theoretische, nicht eine empirische Frage. Doch darf dies andererseits auch nicht zur Abwehr von systematischer Empirie überhaupt werden, soll der Erfahrungsbezug nicht zurückgestuft werden auf den individuellen Erfahrungshintergrund, den der Forscher je aus seiner ganz persönlichen Lebensgeschichte einbringt.

Eine andere Art von Problematik besteht hinsichtlich der *Anwendung*. Theorie eröffnet neue Möglichkeitsräume, indem sie aufgrund ihrer Distanz zur Wirklichkeit latente Entwicklungspotenziale erschließt, die nicht in der gebahnten Spur des je Gegebenen liegen. Jeder praktische Wahrnehmungsversuch kollidiert mit dieser kritisch-emanzipatorischen Qualität von Theorie mindestens auf zweierlei Weise: Erstens strapaziert er die tatsächliche Veränderungsbereitschaft der Wirklichkeit und muss daher auf deren Entgegenkommen rechnen – was immer eine Art von Unterwerfung unter die Bedingungen bedeutet, welche diktieren, welche Möglichkeiten wie wahrgenommen werden können und welche wie nicht. Die prinzipielle Kritik der Theorie weicht zwangsläufig einem gewissen Maß an Affirmation. Wo die reine Theorie unbedingt sein kann, verlangt die Praxis Kompromisse. Die Theorie wird in ihrer praktischen Umsetzung sozusagen unrein; sie beschmutzt sich an der Praxis. Zweitens eröffnet Theorie einen Möglichkeitsraum, der durch keine konkrete Praxis ausgeschöpft werden kann. Im Gegenteil: jede Praxis schafft neue Gegebenheiten und verschließt damit auch wieder Möglichkeiten. Sie desavouiert so gesehen die Theorie, auf die sie sich beruft.

Projekterfahrung wirft schließlich ein Problem auf, für das eine praktische Lösung gefunden werden muss, auch wenn keine befriedigende theoretische Lösung vorliegt: In einem interdisziplinären Projekt wirken im Prozess und Ergebnis die Kompetenzen unterschiedlicher Fachvertreter zusammen. Wir haben es mit *verteiletem Wissen* zu tun. Unser klassischer Bildungsbegriff kennt dergleichen aber nicht. Mündigkeit ist in ihm bestimmt als die Fähigkeit und der Mut, sich seines je eigenen Verstandes zu bedienen. In einem Projekt müssen wir uns jedoch auch des Verstandes des anderen bedienen, dessen Fachwissen und Fachkompetenzen wir zwar als ideale Bildungssubjekte prinzipiell ebenfalls erwerben und entwickeln könnten, nicht aber als real existierende Menschen. Unser Bildungsweg im Projekt

bringt es also mit sich, dass wir Kooperationsformen entwickeln, in denen wir als Wissen eben nicht nur unser je eigenes Wissen gelten lassen, sondern auch das der andern und in denen wir uns begnügen müssen mit einer funktionierenden Verzahnung eigenen und fremden Wissens – was ohne ein Mindestmaß an Vertrauen in die Kompetenz des andern nicht möglich ist. Vertrauen aber ist nicht das, was wir als Basis von wissenschaftlichem Wissen und Mündigkeit in der Theorie akzeptieren können.

Um ihrer Reinheit, ihrer Unbedingtheit, ihrer kritischen Distanz, ihrer eröffnenden Potenz und schließlich ihrer wissenschaftlich verbürgbaren Fundierung willen kann sich die Theorie versucht sehen, sich jeglicher Kontaminierung mit Praxis zu enthalten und insbesondere das Ansinnen, sich in Anwendungsprojekten zu bewähren, von sich zu weisen. Wenn Anwendung der Schritt vom Wissen zum Gewissen ist oder – etwas weniger moralisierend formuliert – vom Wissen zur Verantwortung, dann würde sich hier das Gewissen der Theorie (bzw. der Theoretiker) gerade mit Berufung auf eine prinzipielle Unverantwortbarkeit von Praxis rein halten, nämlich die Übernahme von Verantwortung verweigern, damit freilich auch die Bewährung an der Wirklichkeit. Die Folgen wären

- Blutarmut, Formalismus, Leere;
- postulatorischer Fundamentalismus;
- disziplinäre Einbunkerung;
- Unwirksamkeit und Bedeutungslosigkeit;
- Legitimationsverlust.

Im Projekt hält nicht nur Theorie die Verbindung zur Praxis, sondern auch Praxis die Verbindung zur Theorie. Ein Projekt ist gleichsam „Praxis auf Probe“.³² Wird Realität in ihm als allzu verschlossen gegen das durch Theorie mögliche Neue erfahren, gibt es immer die Möglichkeit des zwischenzeitlichen Rückzugs in die Theorie-Sphäre. Alternativen können dort entworfen werden, die nötigen Gestaltungsfreiräume in den Fugen der gegebenen Realität aufzuspüren und wahrzunehmen.

Für die Pädagogik als Disziplin gibt es nun allerdings darüber hinaus besondere Gründe, weshalb empirische Enthaltsamkeit kein gangbarer Weg ist bzw. genauer: warum sie auf dem Weg des Forschens nicht theoretisch gleichsam innehalten oder innegehalten werden kann.

32 Dies gilt offensichtlich nicht für alle Arten von Projekten. Die Aussage muss daher eingeschränkt werden auf Projekte, deren Ergebnisse rücknehmbar sind, also nicht unwiderruflich in Praxis eingreifen.

Humanwissenschaften: Kann es Wissenschaft vom Menschen geben?

Es gibt ein Grundproblem, das so wohl nur die Pädagogik als Wissenschaft hat.³³ In Pädagogik geht es immer um die Entwicklung eines einzelnen Menschen, um das *Individuum*. Der einzelne Mensch aber ist nicht nur ein einzelnes Exemplar der Gattung. Denn ein Mensch hat einen Namen. Mit dem Namen soll dieser Mensch da und kein anderer angesprochen werden. Die Pädagogik als *Praxis* spricht die Menschen mit *Namen* an. Die Pädagogik als *Wissenschaft* aber spricht in *Begriffen*. Zum Beispiel im Begriff des Individuums. Damit wird all das ausgesprochen, was jedes Individuum zum Individuum macht, d.h. worin ein Individuum sich nicht vom anderen unterscheidet, sondern Individuum ist wie jedes. Indem die Pädagogik vom Individuum spricht, spricht sie nicht von diesem Menschen dort und spricht auch nicht zu ihm; sondern sie spricht über ihn als einen, über den man eigentlich nicht in allgemeinen Begriffen sprechen kann. Deshalb stößt die Pädagogik in Bezug auf ihren Gegenstand, weil dieser kein Gegenstand ist, sondern eine erste oder zweite Person Singular, ich oder du, an eine unüberschreitbare Grenze. Sie muss ihren Gegenstand begrifflich sozusagen verfehlen, wenn sie ihm gerecht werden will. Über diese Grenze kann sie sprechen; aber damit überschreitet sie sie nicht.

Die Überschreitung geschieht in der Praxis, wo Pädagogik dem jeweiligen Menschen, *diesem Menschen dort* begegnet. Alles, was die Pädagogik als Wissenschaft an Einsichten und Ideen hervorgebracht hat, muss in der Praxis gebrochen werden und zugleich sich bewähren an dem, was sich nicht in Begriffen fassen, sondern nur in der unmittelbaren Begegnung erfahren und tun lässt. Vom Menschen kann es Wissenschaft geben; nicht aber von diesem Menschen. Insofern liegt in der pädagogischen Theorie, wo sie immanent an ihre begriffene Grenze stößt, eine Ermahnung zur Empirie und zum Praktischwerden. Ich würde auch sagen: zum Materialismus. Anders als andere Disziplinen ist sie eine Theorie nicht nur von der Praxis, sondern auch für die Praxis; eine „reflexion engagée“, wie Wilhelm Flitner formuliert hat.

Das Projekt der Entwicklung eines multimedialen Netzwerks zur Wissensvermittlung, das ich als Beispiel erwähnte, soll sich irgendwann in den Studienalltag von Studierenden integrieren lassen.

³³ Damit ist keine fundierte Aussage über andere Disziplinen intendiert. Mir scheint, dass das Individuum in anderen Disziplinen nicht die Bedeutung hat, die es für die Pädagogik hat. Aber ich kann mich täuschen.

Wir können viel spekulieren über „den Studenten“ der betreffenden Disziplin und den so spekulierten Studenten in Nutzungsszenarien auftreten lassen; wir können unsere persönlichen Erinnerungen bemühen und uns daraus einen Studententypus oder mehrere Typen zusammensammeln. Wir können Statistiken auswerten usw. usf. Wenn wir wollen, dass es die real an bestimmtem Ort zu bestimmter Zeit Studierenden sind, die etwas von diesem Produkt haben, dann müssen wir versuchen, genau von diesen Studierenden zu erfahren, wie sie studieren und wie demnach gegebenenfalls ein solches Netzwerk in ihren Studienalltag integrierbar ist. Deshalb waren es wir Pädagogen im Projekt, nicht die Fachleute aus der Ingenieurwissenschaft und nicht die Informatiker, die auf eine empirische Analyse der realen Studiensituation und auf Evaluation der Netzwerknutzung vor Ort drängten (und sie auch durchführten). Und wenn wir wollen, dass ein solches Netzwerk nicht alle Nutzer unter ein einheitliches Schema des Lernens nötigt, wenn wir nicht wollen, dass eine noch so hoch auflösende lernpsychologische Typologie an die Stelle der pädagogischen Individualisierung tritt, dann müssen wir dafür zu sorgen versuchen, dass Räume für selbstbestimmte Nutzungsweisen eröffnet werden, die jeder einzelne Studierende auf seine Weise ausfüllen kann. So finden theoretische Einsichten einen praktischen Ausdruck, aber auch an der Praxis eine notwendige Bewährungs- und Korrekturinstanz, in der das Individuum, von dem die Pädagogik in Begriffen redet, erst wirklich zur Geltung kommt, indem es aufgefordert ist, sich selbst zur Geltung zu bringen.

Schluss

Gesellschaftlich gesehen geschieht Theoriebildung um der Praxis willen. Theorie ist ein Entwicklungsferment im Selbstvermittlungsprozess der Praxis. Sie stellt das Alte in Frage und eröffnet den Horizont fürs Neue.

Theoriegeleitete Praxis nimmt Erkenntnisse über die Struktur und Materialität der Welt auf, die es zu berücksichtigen gilt. Sie orientiert sich in Sinnhorizonten, die durch Theorie eröffnet werden. Sie nimmt Gestaltungsmöglichkeiten wahr, welche die Theorie aufgedeckt hat.

Praxis ist projektiv, indem sie es aus dieser Orientierung heraus unternimmt, die Welt zu gestalten. Ein Entwicklungs- oder Anwendungsprojekt ist praktisch, indem durch es Verantwortung für das

Wirksamwerden von Theorie übernommen wird. Im Projekt vollzieht Theorie den nächsten Schritt der Bildung.

Projekte wecken ihrerseits erneut Bedürfnisse nach Theorie. Dann geht der Bildungsprozess in die nächste Runde.