

Armin Bernhard

Praxisphilosophische Pädagogik: Wissenschaftstheoretische und methodologische Standortbestimmungen¹

Praxisphilosophische Pädagogik meint einen erziehungswissenschaftlichen Ansatz, der die praktisch-philosophischen Kerngedanken des Geschichtsmaterialismus als Rahmen der Reflexion von intergenerativen Austauschprozessen, Erziehung, Bildung und pädagogischem Handeln nutzt. Die Aura des praxisphilosophischen Materialismus, der mit Marx anhebt und von Labriola und Gramsci weiter entwickelt wird, liegt für die Pädagogik in seiner Gesamtanlage begründet, wird mit ihm doch ein Modell zur Verfügung gestellt, das als bislang einziges die radikalkritische Analyse und Reflexion der Funktionen von Bildung und Erziehung im Kontext des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionszusammenhangs erlaubt. Zudem eröffnet die bei aller Skepsis in geschichtliche Veränderungsmöglichkeiten prinzipiell doch letztlich optimistische Geschichtsphilosophie für eine Handlungswissenschaft wie die Pädagogik die unverzichtbare Entwicklung emanzipatorischer Handlungsräume.

In den folgenden Ausführungen geht es um die Aufgabe, die praxisphilosophische Pädagogik in der Spezifität ihrer Arbeit und ihrer Zugangsweisen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theorielandschaft zu verorten. Diese Positionierung trägt fragmentarische Züge, da eine *erziehungswissenschaftliche Epistemologie* auf praxisphilosophischer Grundlage noch nicht existiert.² Die wissenschaftstheoretische Standortbestimmung erfolgt in Kontrastierung zu gegenwärtigen empiristischen Strömungen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die im Paradigma der so genannten empirischen Bildungsforschung ihren vorläufigen Höhepunkt finden. Von der ursprünglichen Intention aufklärerischer Wissenschaft, die Menschen über die Vertiefung und über die

¹ Die Passagen stammen aus: Bernhard 2011 und sind in diesem Aufsatz zum Zwecke der wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung praxisphilosophischer Pädagogik wiedergegeben und leicht ergänzt. Veröffentlicht wurde diese Zusammenfassung in: Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, Nr. 11, 2012

² Cambi spricht im Zusammenhang seiner Auseinandersetzung mit den verschiedenen Varianten einer kritischen Pädagogik in Europa von der „epistemologia pedagogica“ (Cambi 2009, S. 11). Die Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Epistemologie stellt insofern ein grundlegendes wissenschaftliches Desiderat dar, als sie Pädagogik als fundamentales Element des Selbstverständnisses einer Gesellschaft begründen könnte, ihrer Theorie und Praxis also nicht lediglich eine subalterne Funktion zuwiese, sondern sie in ihrer konstitutiven Bedeutung elaborierte. Die folgenden Ausführungen knüpfen an die Kritik an empirischer Bildungsforschung als Teil der den disziplinären Kern der Pädagogik bedrohenden „learning sciences“ an (Bernhard 2010, S. 81 ff.) und führen sie weiter.

Verbreitung wissenschaftlicher Einsichten aus Abhängigkeiten und Bevormundungen jeglicher Art befreien zu wollen, hat sich der größte Teil der wissenschaftlichen Disziplinen losgesagt. Die Hochschulen, die dieses Projekt einer kollektiven Mündigkeit in einer sich aufklärenden Gesellschaft mittragen sollten, haben sich mittlerweile in Institutionen transformieren lassen, in denen der immer seltener artikulierte Anspruch auf Demokratie in Forschung, Lehre und Verwaltung als antiquarisches Relikt erscheint. Die Formel von der Autonomie der Hochschule verklausuliert ideologisch deren zunehmende Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Märkte und der Produktion. War Wissenschaft, wie Rousseau schon feststellte, zu keinem geschichtlichen Zeitpunkt frei von dem Zugriff ökonomischer und politischer Mächte, so besteht die neue Qualität der Indienstnahme von Wissenschaft nun in der Ermöglichung eines direkteren Zugriffs auf ihre Potenziale, die als größere Freiheit ausgewiesen wird. Die Wissenschaft wird in der Tat „freier“, sie „emanzipiert“ sich von staatlich-bürokratischen Strukturen, um sich den wechselnden Erfordernissen ökonomischer Verwertungsprozesse frei und flexibel anpassen zu können. Die Einrichtung von demokratisch nicht legitimierten Hochschulräten, die Stärkung des Einflussbereiches privater Konzerne, die Installierung dubioser Forschungsrankings (CHE) fallen in diesen Kontext einer entdemokratisierenden Autonomisierung ebenso wie die Bemühungen um die Schaffung so genannter „Eliteuniversitäten“ und „wissenschaftlicher Exzellenz“, wie es im neoliberalen Jargon heißt. Der Refeudalisierung der Beziehungsverhältnisse an den Hochschulen läuft eine Modernisierung der Forschung parallel, die jener *prima vista* zu widersprechen scheint, offensichtlich jedoch nicht als Widerspruch wahrgenommen wird.

I

Gramscis in Anlehnung an Labriolas Überlegungen entwickeltes Modell eines praxisphilosophischen Geschichtsmaterialismus findet seinen Zugang zur Wirklichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse über den geschichtlichen Prozess, der von lebendigen, auf Vernunft verwiesenen Subjekten getragen wird. Der elementare Ausgangspunkt seiner Analyse und Kritik sind die Art und Weise, in der diese Subjekte in gesellschaftlichen Beziehungsverhältnissen ihre materiellen Daseinsbedingungen schaffen und reproduzieren, sichern und verändern. Geschichte vollzieht sich weder als mechanische Reaktion der Menschen auf vorgegebene materielle Bedingungen noch unter dem Druck ausschließlich physiologischer Bedürfnisse. Vielmehr gewinnt der Geschichtsmaterialismus durch seine praxisphilosophische Dimension über einen qualitativ neuen Begriff von *Materie* einen menschlich-inhaltlichen Zugang zur Geschichte, die von menschlicher Praxis vor dem

Hintergrund vorgefundener gesellschaftlicher Lebensbedingungen *gestaltet* wird. Materie wird im praxisphilosophischen Modell immer schon als ein „*menschliches Verhältnis*“ aufgefasst, weil sie nicht primär in ihrer stofflichen Zusammensetzung interessiert, sondern in erster Linie insofern, als sie in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Form in die sozialen Beziehungsverhältnisse Eingang gefunden hat (Gramsci 1992/3, S. 482). Materie meint in diesem Theoriegebäude nicht die stoffliche Welt im naturwissenschaftlichen Verständnis. Sekundär sind physikalische Eigenschaften oder chemische Prozesse. Materie ist eine *gesellschaftliche Stofflichkeit*, weil sie von vornherein als *gesellschaftliches Verhältnis* aufgefasst wird. Materie als gesellschaftliche Stofflichkeit meint, dass Menschen unter jeweils spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen Naturkräfte, also chemische, physikalische, biologische, geologische Prozesse und Gegebenheiten nutzen, um ihre Lebensverhältnisse zu gestalten. Gesellschaftsgeschichte baut zwar auf einer organisch-stofflichen Grundlage³ auf, aber jene ist nicht deren alleiniges Produkt. Die materiellen Lebensverhältnisse, die der Geschichtsmaterialismus als Ausgangspunkt seiner Analyse setzt, meint die Art und Weise, wie die Menschen in der Auseinandersetzung mit der Natur, deren Teil sie immer bleiben, ihre Lebensbedingungen gestalten. Geschichte wird gestaltet durch menschliche Willensakte in den Grenzen, die ihnen von den materiellen Lebensverhältnissen gesetzt sind, sie kommt zustande durch das Handeln lebendiger Subjekte, die in spezifischen gesellschaftlichen Beziehungen zueinander und zur Natur stehen.

Diese praxisphilosophische Grundkonstitution pädagogischer Theorie sichert die materialistische Geschichtsphilosophie vor systematischen Verengungen. Der Geschichtsmaterialismus kann nämlich als ökonomisch verengte Theorie betrieben werden, in der die philosophischen und anthropologischen Grundlagen bewusst unterschlagen werden, die bei Marx bereits angelegt sind. Der Geschichtsmaterialismus kann als szientistische Konzeption aufgefasst werden, in der die Theorie von den praktischen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen entkoppelt wird. Eine auf dem praxisphilosophischen Geschichtsmaterialismus basierende Pädagogik ist jedoch kein neben der gesellschaftlichen Praxis etabliertes System von Wissenschaft, sondern begreift sich als lebendiger Teil dieser Praxis und als Ferment ihrer Veränderung. Aufgabe einer praxisphilosophischen Theorie ist keinesfalls die historisierende Einordnung geschichtlicher Phänomene, sie liegt vielmehr darin, „die Erfahrung mit der Geschichte ins Werk zu setzen“ (Benjamin 1977/II.2, S. 468), d. h. Geschichte in ihren Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen begreifbar zu machen, um

³ Dazu gehören die klimatischen, geographischen, ökologischen Eigenschaften der Umwelt ebenso wie die physische Beschaffenheiten der in dieser Umwelt lebenden Menschen.

Einfluss auf die Gestaltung von Geschichte nehmen zu können. Es gibt kein pädagogisches Denken jenseits gesellschaftlicher Praxis, als theoretisches Bemühen ist es in die Arenen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen immer schon eingebunden. Auch die sich als neutral verstehende erziehungswissenschaftliche Forschung wirkt gesellschaftlich, denn sie stützt, gerade wo sie sich als neutral versteht, die bestehenden Gesellschaftsstrukturen, Hegemoniebeziehungen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Da in der gesamtgesellschaftlichen Praxis der Schlüssel zum Verständnis von Erziehung und Bildung liegt, muss Pädagogik die in ihr enthaltenen Probleme zur Sprache kommen lassen. In der pädagogischen Reflexion als *praktischer gesellschaftlicher Erkenntnistätigkeit* werden die in der Praxis aufgeworfenen Fragen und Probleme unter Berücksichtigung ihrer Eingebundenheit in den gesamtgesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang zur Entfaltung gebracht. Pädagogische Reflexion setzt an der realen Erfahrung an, rekonstruiert ihre Genese, gelangt auf diese Weise zum Verständnis dieser Erfahrung und der sich in ihr ausdrückenden Probleme.

Antonio Gramsci begreift Theorien und Begriffe einerseits als Versuche der Reflexion und Erklärung praktischer Gesellschaftsprobleme, die mit den Mitteln des Alltagsverstands nicht mehr hinreichend bestimmt werden können. Zugleich müssen diese Erklärungsmodelle und Termini sich als Mittel des praktischen Eingriffs, der Veränderung von Gesellschaft begreifen, sie sind geistige Produktionsmittel, die reale Wirkungen erzeugen, wenn sie in der alltäglichen Praxis von den gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren, in unserem Falle von den Pädagoginnen und Pädagogen genutzt werden. In einer praxisphilosophisch angelegten Theorie geht es also nicht darum, der gesellschaftlichen Wirklichkeit fertige Erklärungsmodelle und Begriffe überzustülpen, sondern diese Wirklichkeit in Begriffen zum Ausdruck zu bringen. Es ist die Aufgabe von Praxisphilosophie „die Elemente des geschichtlichen Lebens in theoretische Sprache zu ‚übersetzen‘“ (Gramsci 1991, S. 373), nur so bleibt sie am Puls der Lebensverhältnisse, ohne sich an sie auszuliefern. Für eine erziehungswissenschaftliche Terminologie bedeutet dieser erkenntnistheoretischer Ansatz, dass ihre Begriffe als Kategorien verstanden werden müssen, die theoretische Überlegungen und Momente der Reflexion mit dem Impuls eingreifenden Handelns verbinden. Erziehungswissenschaftliche Begriffe, in welcher Form sie uns auch immer begegnen, sind Ausdruck praktischer Probleme der Gesellschaft, um deren Lösung gerungen wird. Darüber hinaus stellen diese Kategorien auch ein realitätsveränderndes Ferment dar, wenn ihre Impulse und Reflexionen in das Bewusstsein und den Habitus der pädagogisch Handelnden Eingang finden.

Von diesem Verständnis ist die Auffassung vom Theorie-Praxis-Verhältnis grundlegend affiziert. Die Beziehung von Theorie und Praxis kann nicht, wie im Kontext der geisteswissenschaftlichen Pädagogik üblich, als Theorie *der* Praxis angelegt werden, in der die theoretische Reflexion als Reflexion von Praxis zu deren Verbesserung beitragen sollte. Die vorgängige Praxis wurde in diesem wissenschaftstheoretischen Rahmen nicht in ihrer Grundkonstitution angezweifelt. Wo Praxis sich in einem grundsätzlich als problematisch aufgefassten gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang vollzieht, droht diese Theorie-Praxis-Auffassung affirmativ zu werden, schützt sie doch falsche Praxis vor grundlegender Veränderung. Doch kann sich praxisphilosophische Pädagogik gleichermaßen nicht mit einer Theoriearbeit bescheiden, die der Praxis *gegenübergestellt* ist. Im Bewusstsein dieses notwendigerweise gebrochenen Theorie-Praxis-Verhältnisses bleibt jedoch der Anspruch einer Rückbindung in Praxis, deren Teil Theorie immer ist. Praxis kennzeichnet immer schon eine geschichtliche Praxis, eine durch das Zusammenwirken der Menschen hervorgebrachte Wirklichkeit. Praxis ist „im Handeln erfahrene und hervorgebrachte Wirklichkeit“ (Borkenau 1956, S. 17), die deshalb Ausgangspunkt von Theorie als Teil dieser geschichtlichen Praxis ist, weil nur durch die Einholung dieser Erfahrung in die Reflexion Wirklichkeit verändert werden kann.

Diese Verbindung von Praxis und theoretischer Reflexion aber kann von Kritischer Theorie Adornoscher Provenienz nicht gewährleistet werden, weil sie gemäß ihrem Selbstverständnis primär das Negative festhalten will: den Skandal einer ökonomisch-gesellschaftlichen Entwicklung jenseits menschlicher Selbst- und Mitbestimmung und der Reduktion des Menschen auf eine Ware, die sein Menschliches auslöscht. Pädagogik verdankt Kritischer Theorie eine unhintergehbare systematische Horzionterweiterung. Die Erkenntnisse dieser Theorietradition haben die Erziehungs- und Bildungswissenschaft infolge ihrer gesellschaftstheoretischen Grundlegung und Politisierung aus den strukturellen Verengungen einer affirmativen Geisteswissenschaft herausgelöst und gesellschaftspolitisch geöffnet. Pädagogisches Denken kann jedoch niemals nur auf die Feststellung derjenigen Mechanismen begrenzt bleiben, die die menschliche Subjektwerdung unterlaufen. Eine Begrenzung auf diese negative Aufgabe hieße, den Blick für diejenigen Vorgänge zu verlieren, die, entgegen allen ökonomisch-herrschaftlichen Vereinnahmungsversuchen, Gegenmodelle aufscheinen lassen. In der Negativität der Kritik werden die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen ausschließlich in ihrer enthumanisierten Form kenntlich, während ihre menschlichen Seiten, an denen pädagogisches Handeln anzuknüpfen hat, auf der Strecke bleiben. Eine ausschließlich auf das Festhalten des Negativen orientierte Theorie läuft Gefahr, sich von

diesem Negativen vollends beherrschen zu lassen, sie geht damit das Risiko ein, ebenso affirmativ zu geraten wie eine naive Theorie, die glaubt, erneuerungsfeindliche Verhältnisse durch innovative Reformvorschläge allein verbessern zu können. Es gehört zum Lebenselixier einer praxisphilosophisch angelegten Theorie, in einem handelnd-verändernden Verhältnis zur Praxis zu stehen, jene enthält die Dimension des Entwurfes, ohne den sie in puren Funktionalismus zurückfallen würde. Nur indem Theorie im vollen Bewusstsein ihrer gesellschaftlichen Bedingung und des Risikos der Inkorporierung ihrer positiven Elemente in den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang utopische Gehalte der Geschichte aufgreift und sie mit neuen Möglichkeiten und Impulsen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen reflektierend weiterentwickelt, erhält sie die Chance, sich an der emanzipativen Gestaltung zukunftsfähiger Bedingungen der Subjektwerdung und menschlicher Lebensverhältnisse zu beteiligen. Wie im Falschen das Richtige zu entdecken wäre, um das Falsche zu überwinden, charakterisiert einen Fragenkomplex, den Kritische Theorie nicht bearbeiten kann. Doch ist genau diese Aufgabe für pädagogisches Handeln grundlegend. Es ist der spezifische Gegenstand der Pädagogik, der eine andere Anlage des Denkens erfordert als die Kritischer Theorie.

Eine Philosophie der Praxis ist demgegenüber konstitutiv für pädagogische Theorie, weil jene Konzeption in der Anwendung auf Pädagogik diese aus den Dilemmata herausführen könnte, die erst durch die bipolare Entgegensetzung von kritischer Analyse und konstruktivem Handlungsentwurf produziert werden. In dem Maße, wie Pädagogik lernt, sich selbst als Ausdruck der Widersprüche der Praxis einer Gesellschaft zu begreifen und ihr nicht einfach nur empirisch, hermeneutisch oder ideologiekritisch *gegenüberzutreten*, kann ihre Reflexion als eine Form von Praxis gedacht werden, die das mit pädagogischem Handeln untrennbar verbundene Moment des Eingriffs in die Praxis impliziert. Die Philosophie der Praxis entsteht aus dem geschichtlichen Arsenal gesellschaftlicher Erfahrungen und bleibt sich dieser Rückbindung in ihren Entstehungszusammenhang stets bewusst, sie ist keine *Gegenwelt* zu realen Erfahrungszusammenhängen, sondern begreift ihre Denktätigkeit als *Teil* dieser gesamtgesellschaftlichen Praxis, deren Gegenstände, Themen, Probleme sie systematisierend und reflektierend aufgreift. Wie die Philosophie so ist auch pädagogische Theorie nicht jenseits von Praxis angesiedelt, sondern ihr mehr oder weniger reflektierter Ausdruck unter einem pädagogischen Fokus, pädagogische Theorie ist „nur eine Stufe, eine Form, ein Stadium des Denkens im Verhältnis zu alledem, was in das Gebiet der Erfahrung fällt.“ (Labriola 1974, S. 240) Praxisphilosophie überwindet den in der Tradition der cartesianischen Philosophie verankerten Dualismus von Geist und Wirklichkeit, von Denken und Materie,

von Mensch und Natur und führt Theorie und Praxis zusammen, ohne ihre jeweiligen Eigengesetzlichkeiten zu negieren.

Theorie und kritische Reflexion kann es jenseits der wirklichen Lebenspraxis, der konkreten Reproduktion der Lebensverhältnisse nicht geben, es sei denn um den Preis des Verzichts auf eine umfassende Sicht der Realität und auf eine Verwirklichung des emanzipativen menschlichen Potenzials in der Geschichte. In der von Antonio Gramsci vorgenommenen Erneuerung des historischen Materialismus als einer Philosophie der Praxis wird die objektivistische Interpretation von Geschichte aufgelöst, die menschliche Tätigkeit in ihrer Einheit von Denken und Handeln wieder zum Motor der historischen Entwicklung erklärt. In diesem Sinne wird die Analyse des Bestehenden im Kontext einer „Realdialektik“ angelegt, einer Realdialektik „welche die Geschichte versteht, indem sie dieselbe durch Handeln aufhebt, und Geschichte und Philosophie nicht auseinanderreißt, sondern die Menschen, indem sie diese wieder auf die Füße stellt, zu bewußten Schöpfern der Geschichte macht und nicht zu Spielzeugen des Schicksals, insofern ihre Prinzipien, also ihre Ideale, Funken, die aus den sozialen Kämpfen sprühen, genau der Stachel zur *Praxis* sind, die sich durch ihr Werk umwälzt.“ (Gramsci 1993/5, S. 1071) Eine praxisphilosophische Theorie ist nur denkbar als aktive Einheit von wissenschaftlicher Praxis und Lebensprozess, jede geistig vorgenommene Isolierung des Denkens von den Problemen der Praxis entfernt dieses von der Lösung der Herausforderungen, vor die es gestellt ist. Objektivismus und Subjektivismus sind in diesem praxisphilosophischen Theoriemodell, das materialistische und idealistische Zugriffe als eine Einheit begreift, strukturell überwunden. Im Kontext dieser Philosophie der Praxis gibt es keine Realität an und für sich, „sondern (nur; Anm. A. B.) im geschichtlichen Bezug auf die Menschen, die sie verändern“ (Gramsci 1994/6, S. 1473). Objektivität ist außerhalb dieses Bezugs nicht denkbar, gleichzeitig ist die Erkenntnis von Welt nicht relativistisch, sondern ergibt sich als historisches Ergebnis der intersubjektiven Erkenntnisarbeit der Menschen einer Gesellschaft. Pädagogik praxisphilosophischen Zuschnitts ist eine erziehungswissenschaftliche Theoriekonstruktion, die 1. sich bewusst ist, dass sie nichts weiter ist als Ausdruck eines in der Praxis entstandenen Alltagsverstands, der der Theorie bedarf, um Probleme, die im unmittelbaren Alltagszusammenhang nicht mehr lösbar sind, aus einer Distanz zur Praxis heraus zu reflektieren; 2. ihre Theoriearbeit selbst als einen sozialen Prozess auffasst, der also immer Teil einer problematischen Praxis bleibt und 3. ihre Erkenntnisse „vergesellschaften“ (Gramsci), also mit ihren Kategorien, Erklärungsversuchen und Theorien verändernd auf das öffentliche gesellschaftliche und pädagogische Bewusstsein einwirken will.

II

In den Gesellschaftswissenschaften besteht keineswegs Konsens über das, was unter Wissenschaft verstanden werden könne. Schon die Unvereinbarkeit eines praxisphilosophischen Verständnisses von Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit einer szientistischen Konzeption kennzeichnet einen Grunddissens in der Bestimmung der Wissenschaftlichkeit gesellschaftlicher Erkenntnis. Wissenschaft ist eine besondere Form der Denkpraxis, die sich von anderen Formen des Denkens, dem Alltagsdenken, der Ideologie, der ästhetischen Erkenntnisform, dem religiösen Erleben usw. strukturell unterscheidet. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung und Reflexion treten in Distanz zu den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen, um diese aus der Distanz heraus reflektierter begreifen zu können, als dies beispielsweise in der Erkenntnispraxis des Alltagsverstands der Fall ist, der in die alltäglichen Vollzüge verwickelt ist und von deren Besonderheiten sich kaum zu lösen vermag. Die Erkenntnisse, die in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft gewonnen werden sollen, basieren auf einer planvollen Vorgehensweise, einem begrifflichen Instrumentarium, einer bewussten Abstraktion von den jeweiligen Lebensverhältnissen, in denen ihre Praxis institutionalisiert ist. Die Distanz, aus der heraus Pädagogik ihre Erkenntnisse zu gewinnen versucht, kann allerdings immer nur eine relative Distanz sein, da auch die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung eine soziale Praxis darstellt, die von der Gesellschaft und ihrem Macht- und Herrschaftsgefüge nicht isoliert werden kann. Zudem erfolgt die Arbeit an erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theorie in einem praxisphilosophischen Verständnis in dem Bewusstsein, dass sie nichts anderes sein kann als eine Fortführung der in der alltäglichen Lebenswelt aufgeworfenen Fragen und Probleme. Sie ist keine esoterische Disziplin, die der Alltagswelt lediglich gegenüber steht. Wissenschaft ist „an die Bedürfnisse, ans Leben, an die Tätigkeit des Menschen gebunden“ (Gramsci 1994/6, S. 1448). Weil Wissenschaft der Geschichtlichkeit unterliegt, sind ihre Erkenntnisse immer provisorischer Natur, sie können niemals das Kriterium der Objektivität, wohl aber das der intersubjektiven Überprüfbarkeit erfüllen, sofern sie sich „von jedem bloß partikularen oder gruppenspezifischen Standpunkt“ distanzieren (ebd., S. 1447). Wissenschaft ist, soweit sie sich kritisch, zweifelnd, deutend gegenüber den von ihr zu erforschenden Gegenständen verhält und sich zugleich der Historizität ihrer Arbeit wie der ihres Gegenstands bewusst bleibt, immer auch Erkenntnis der Gesellschaft über sich selbst.

Einer Herrschaft der beschränkten Empirie, wie sie sich in den gegenwärtigen Ansätzen empiristischer Bildungsforschung konstituiert, gilt der Kampf einer praxisphilosophischen

Pädagogik. Als gegenhegemoniales Projekt schließt sie den „epistemologischen Bruch“ (Cambi 2009, S. 23) mit dem derzeit in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft vorherrschenden Wissenschaftsverständnis notwendig ein, das die Anlage und die Bedeutung von Forschungsvorhaben und Forschungserkenntnissen nur noch funktionalistisch im Hinblick auf die Bedürfnisse gesellschaftlicher Partikularinteressen zu definieren vermag. Der anzustrebende epistemologische Bruch schließt keinesfalls einen Angriff auf empirische erziehungswissenschaftliche Forschung schlechthin ein, soweit sich diese als kritische, auf humane Zwecke und ökologische Rationalität orientierte auszuweisen vermag, wie dies etwa im Rahmen des Instituts für Sozialforschung der Kritischen Theorie einst angestrebt und realisiert wurde. Eine praxisphilosophische Pädagogik kann sich empirischen Zugängen nicht verschließen, sie stellt diese jedoch in einen ethisch fundamentierten und kritisch-reflexiven Bezugsrahmen, der eine realitätsorientierte, am Wohl der Gesamtheit und nicht an ökonomischen und politischen Partikularinteressen orientierte Erfahrungswissenschaft erst möglich macht. Erziehungs- und Bildungswissenschaft darf aufgrund ihres Gegenstandes, der in den vorangegangenen Arbeitsschritten entfaltet wurde, und aufgrund der Einsicht in seine philosophischen, ethischen und anthropologischen Implikationen niemals nur auf empirische Forschung beschränkt bleiben. Denn deren strukturelle Grenzen liegen in dem Umstand begründet, dass sie zwar Voraussetzungen und Bedingungen von Bildung und Erziehung erforschen, über kausale Zusammenhänge in diesem Feld aufklären, gegebenenfalls Prognosen für zukünftige Entwicklungen wagen kann, aber weder über Kriterien noch über ein Instrumentarium zur Entwicklung ethischer Fragestellungen, zur diskursiven Bestimmung von Erziehungs- und Bildungszielen, zur gesellschaftskritischen Einschätzung von Bedingungen, Anlagen, Zuschnitten und mehr oder weniger geheimen Zielen der Erziehung und Bildung verfügt. Eine eigenständige kritische Begründung und Reflexion von Zielen und Perspektiven der Forschung aber, ohne die eine verantwortliche und verantwortbare Wissenschaft schlechterdings nicht entwickelt werden kann, ist im Ansatz empirischer Bildungsforschung nicht erkennbar. Aus reiner Erfahrungswissenschaft allein können keine ethischen Begründungen für Forschung abgeleitet werden, gleichsam ist jene gerade dann nicht neutral, wenn sie ihre Praxis künstlich von den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen isoliert und sich unabhängig von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen wähnt – sie wird nolens volens zum Instrument der Durchsetzung gesellschaftlicher Interessen. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die ohne ein offengelegtes philosophisch-ethisches und ideologiekritisches Koordinatensystem empirisch arbeitet, repräsentiert nur verstümmelte Forschung, die sich jeder beliebigen Macht unterwirft, sich gegenüber gesellschaftlichen Partikularinteressen prostituiert.

Dass Wissenschaft nicht jenseits von Gesellschaft und den ihr immanenten Herrschafts- und Machtverhältnissen existiert, gehört zur Grundeinsicht kritischer Gesellschaftstheorien. Erkenntnisprozesse sind in ihrer Anlage und in ihrem Zuschnitt stets abhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen sie sich vollziehen. Die Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis, die Skizzierung ihres Geltungsbereiches, die Herausarbeitung ihrer ethischen Implikationen, die Reflexion des Verhältnisses von Erfahrung, Empirie und Theorie in der Wissenschaft – all diese wissenschaftstheoretischen Problemstellungen, so abstrakt sie auch erscheinen mögen, stehen in einem jeweils ideologiekritisch erst zu erschließenden Zusammenhang mit der konkreten gesellschaftlich-geschichtlichen Praxis einer Sozialformation. Ob eine Disziplin sich entscheidet, nomothetisch oder idiographisch zu arbeiten, welche Methoden sie im Zugriff auf ihren Gegenstand wählt, ob sie sich der Unzulänglichkeit dieser Zugänge bewusst ist oder ob sie diese negiert – die Antworten, die sie auf diese Möglichkeiten gibt, liegen in der Regel nicht ausschließlich in den Resultaten eines humanen rationalen Diskurses, sondern in realitätsmächtigen Tendenzen begründet, deren Einfluss gleichsam verschleiert werden muss. Wissenschaft ist nicht notwendig funktional auf gesellschaftliche Reproduktion bezogen, die gesellschaftliche Determination ihrer Praxis ist keineswegs Schicksal. Vielmehr kommt es auf das Selbstverständnis, auf die jeweiligen Erkenntnismittel, aber auch und nicht am wenigsten auf den Willen und die Zivilcourage wissenschaftlicher Intellektueller an, wie sie sich in ihrer Praxis gegenüber den Ansprüchen und Anforderungen gesellschaftlicher Direktiven positionieren. Der vorliegende Ansatz begründet sich aus dem Widerstand gegen diese realitätsmächtigen Tendenzen, ohne deren Wirkung zu ignorieren. Praxisphilosophische Pädagogik knüpft an eine unzulängliche Realität an, ohne sich ihr auszuliefern, ihr Prinzip der Kritik, das sie vor einer korrumpierenden Versöhnung mit dem Bestehenden schützt, verbindet sie mit einer „materialistisch begriffenen Hoffnung“ (Bloch 1985/5, S. 230), sie ist mit dem „Menschenwürdigen“ des realen Geschichtsprozesses „aktiv-parteiisch“ verknüpft (ebd., S. 227).

III

Praxisphilosophische Pädagogik ist eine Erfahrungswissenschaft, doch legt sie ihrer Arbeit einen qualitativ von positivistischen und historisch-rationalen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen unterschiedenen Begriff von Erfahrung zugrunde. Die quasi-naturwissenschaftliche Auffassung von Erfahrung ist mit jenem unvereinbar, denn diese verstümmelt nicht nur den Begriff von Vernunft, indem sie ihn auf instrumentelle Rationalität reduziert, überdies

verkürzt der auf die Sozialwissenschaften übertragene naturwissenschaftliche Erfahrungsbegriff menschliche Erfahrung auf die Wahrnehmung und Bestimmung scheinbar objektiv gegebener Sachverhalte. Praxisphilosophische Pädagogik ist vermittelt über eine erziehungswissenschaftliche Erfahrung, die darauf verzichtet, durch eine „pseudo-mathematical language“ (Arendt 1972, S. 11) die Unterschiedlichkeiten und die Einzigartigkeiten der zu untersuchenden Gegenstände zu nivellieren. Erfahrung umfasst immer schon weit mehr als nur die Wahrnehmung der unmittelbar empirisch zugänglichen Regionen gesellschaftlicher Existenz- und Lebensweise der Menschen. Erfahrung schließt die Wahrnehmung ihrer eigenen geschichtlich-gesellschaftlichen Vermitteltheit ebenso ein wie das Erspüren ihrer *nicht verwirklichten Möglichkeiten*, die der empiristisch beschränkten Perspektive notwendig äußerlich bleiben müssen. Auch die Erfahrung des Nicht-Erfahrenen ist eine Erfahrung, eine Erfahrung, die grundlegend in den wissenschaftlichen Reflexionshorizont zu integrieren ist, will Wissenschaft nicht bei einer bloßen Erhebung von Daten und einer Auflistung von Fakten und damit bei einer Sicherung des Status quo stehen bleiben.

Erfahrungswissenschaftliche Pädagogik in diesem Verständnis meint die unverkürzte Erforschung der Bedingungen und Vollzugsformen von Bildung und Erziehung unter den Bedingungen einer Gesellschaftsformation inklusive ihrer historisch-gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen, die in positivistischen Zugriffen notorisch ignoriert werden. Aufgrund der Komplexität der in gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsprozesse eingebundenen Erziehungs- und Bildungsvorgänge wäre eine methodologische Festlegung praxisphilosophischer Pädagogik nicht nur vermessen, sondern auch kontraproduktiv hinsichtlich der ihr zugrunde liegenden Intention, ihren Gegenstand nicht abstrakt-schematisch zu fassen, sondern in einer „theoretischen Sprache“ (Gramsci) zum Ausdruck kommen und damit sein Wesen hervortreten zu lassen. Die Flucht in die Erhebung von Unmengen empirischer Daten behindert die *sensitive Übersetzung* von pädagogischen und pädagogisch relevanten Phänomenen in eine theoretische Sprache, die sich der Geschichtlichkeit ihres Gegenstands wie der ihrer Begriffsfassungen bewusst bleibt. Nur auf der Basis der „Kraft der Reflexion“ und im Rahmen einer „begrifflich gezügelten Empathie“ (Eisenberg 2010, S. 18) kann konkrete Erkenntnis über einen Gegenstand im Rahmen eines praxisphilosophischen Ansatzes entstehen. Diese Arbeitsweise einer praxisbezogenen Theoretisierung in distanzierender Nähe zum Gegenstand der Forschung erfordert eine Desillusionierung der in empirische Forschung gesetzten Hoffnungen ebenso wie ein Aufbrechen dogmatischer Methodenfixierungen. Sämtliche Methoden führen zu einer

Verzerrung der Wirklichkeit, weil ihre Verfahrensweisen Regeln und Direktiven enthalten, die niemals der „Dignität der Praxis“ (Schleiermacher 1983, S. 11) und der Einmaligkeit der in ihr enthaltenen, zu untersuchenden Dinge entsprechen. Wissenschaftliche Methoden betreiben Exklusion, Ausschließung der Gesamtbetrachtung eines Beziehungsgeflechts, in deren Kontext ihre Gegenstände allererst erschlossen werden können. Im Rahmen einer praxisphilosophischen Pädagogik ist als Konsequenz aus dieser Einsicht die Skepsis gegenüber jeder Methode zum Prinzip zu erheben, ein Methodenrelativismus zu kultivieren, der die exkludierende Wirkung von Methoden durch ihre permanente Kritik in einer systematischen Reflexionsarbeit aufhebt.

Eine praxisphilosophische Pädagogik macht ihre inhaltlichen und methodischen Zugriffe auf den Gegenstand ihrer Forschung von diesem Gegenstand selbst abhängig und entfaltet damit die Dialektik dieses Verhältnisses. Die gegenstandskonstituierende Arbeit der Wissenschaft wird mit der wissenschaftskonstituierenden Eigenschaft des Gegenstands in ein lebendiges Wechselwirkungsverhältnis gesetzt. Wenn wissenschaftlich nur solche Verfahren genannt werden können, die in ihrer methodischen Struktur so angelegt sind, dass sie die Eigentümlichkeit ihres Gegenstands voll zum Ausdruck bringen (siehe hierzu schon: Hofmann 1969, S. 51), dann erweist sich die einseitige Festlegung auf ein Paradigma empiristischer Erziehungswissenschaft wissenschaftstheoretisch wie gesellschaftspolitisch als kontraproduktiv. Subjektwerdungsprozesse, die sich in Erziehung, Bildung, intergenerativen Austauschprozessen und pädagogischen Vorgängen vollziehen, erfordern einen Methodenpluralismus, der deren Komplexität gerecht wird. Die Methode selbst muss gemäß der Eigensinnigkeit des Gegenstands konzeptionell offen sein, darf seine Eigentümlichkeit nicht nivellieren. Praxisphilosophische Pädagogik ist, methodologisch gesehen, nichts anderes als der Versuch der *Übersetzung* gesellschaftlicher Phänomene der Erziehung, der Bildung, der Subjektwerdung in eine theoretische Sprache, die sich der Korrektur durch diese Phänomene der Praxis nicht verschließt. Methodenoffenheit impliziert das Prinzip der ständigen Revidierbarkeit der Methode, sollte sich der Gegenstand ihr gegenüber als widerständig erweisen. Empirische Forschung ist angesichts der aus dem Gegenstand selbst provozierten mehrdimensionalen Herangehensweise eine legitime Variante, aber eben nur eine Möglichkeit der Erschließung der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Bildung und Erziehung. Jener gebührt unter den Forschungsverfahren, wie Adorno es für die Soziologie formuliert, „kein Vorrang schlechthin“ (Adorno 1972, S. 84). Die Weigerung kritisch-rationaler Erziehungswissenschaft, der unhintergehbaren Eigenart der in der gesellschaftlichen Realität von Erziehung und Bildung sich artikulierenden sozialen Probleme

und Phänomene gerecht zu werden, errichtet einen unüberbrückbaren Gegensatz zu Forschungsansätzen, die ihre Methodenkombination nach dem Gegenstand richten und damit einem methodischen Fetischismus vorbeugen, der gigantische geistige Energien bindet. Wo der Methodenpluralismus abgelehnt und die Erziehungs- und Bildungswissenschaft in methodologischer Hinsicht mit „Chemie oder Astronomie, Anthropologie oder Psychologie“ gleichgesetzt wird (Rössner 1979, S. 194), wird die Eigentümlichkeit eines jeden sozialen Phänomens negiert. Ohne phänomenologische Analysen, Hermeneutik, dialektische Verfahren, gesellschaftstheoretische Bestimmungen der Grundlagen von Gesellschaft bleibt der Erziehungs- und Bildungswissenschaft der unverstellte engagierte Blick auf diese versagt. Gleichwohl reicht ein purer Methodenpluralismus nicht hin, wenn erziehungswissenschaftliche Forschung nicht ideologiekritisch kontrolliert wird. Außerhalb erziehungswissenschaftlicher Ideologiekritik ist das Streben nach Wahrheit nicht möglich. Eine angemessene Erkenntnis des Gegenstands von Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist nur als eine dialektische Denkbewegung zwischen den Polen der gesellschaftlichen Totalität und des physiognomischen Blicks möglich (Adorno 1979, S. 315). Nur eine vom Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesse her ihre Forschungsdesigns entwickelnde und ideologiekritisch auch gegenüber sich selbst verfahrenende Pädagogik kann als kritische Erfahrungswissenschaft ausgewiesen werden, weil sie nicht isolierte Praxissegmente untersucht, sondern die gesellschaftliche Gesamtpraxis in ihren Erfahrungsgehalten in den Blick nimmt. In einer kritischen Erfahrungswissenschaft geht es darum, den Phänomenen des intergenerativen Verhältnisses, der Bildung, der Erziehung und des pädagogischen Handelns, den in ihnen enthaltenen Sinngehalten, Semantiken und Problematiken, die in Gesellschaft involviert sind, theoretisch-begrifflich zum Ausdruck zu verhelfen. Der Gegenstand, den Erziehungs- und Bildungswissenschaft erforscht, darf ihr nicht indifferent erscheinen. Dies ist die *conditio sine qua non* einer an den Eigenarten des Gegenstands ansetzenden erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Die in die Alltagssprache eingesickerte, aus Goethes Faust stammende Formulierung von der Graueit aller Theorie, ihrer fehlenden sinnlichen Lebendigkeit, trifft die Grunddimension gegenwärtiger empirischer Forschung in den so genannten Bildungswissenschaften ins Mark. Ihre schon in den Begrifflichkeiten spürbare Nekrophilie erstickt, was theoretische Phantasie, die in einer praxisphilosophisch verstandenen Pädagogik freigelegt werden soll, in ihrem Kern erst konstituiert: der Respekt vor ihrem Gegenstand, dem sie sensitiv zum Ausdruck seiner selbst verhelfen soll und das Bemühen, seiner Historizität und Gesellschaftlichkeit durch Bezugnahme zum gesellschaftlichen Totalitätszusammenhang gerecht zu werden;

ebenso die Tendenz, gegen die Faktizität der Wirklichkeit und ihre ideologische Verschleierung anzudenken, nicht zuletzt eine real-utopische Wahrnehmungsfähigkeit, die die positivistisch stillgelegte Möglichkeit in der Wirklichkeit zu erspüren in der Lage ist. Das Kind auf psychometrische Daten reduzieren, sein Subjektvermögen in Bildungsstandards ausdrücken, seine vielfältigen, phantasiereichen Ausdrucksweisen und Weltäußerungen auf Schablonen in Testierungsverfahren zurechtstutzen zu wollen – all diese Unterfangen zeigen die Geistlosigkeit und die fehlende Kreativität einer szientistisch verkürzten Wissenschaft an. Das „unbestimmbare ‚Mehr‘“, das der im übrigen empirisch, also an der Quelle von Erfahrungen ansetzende polnische Reformpädagoge Janusz Korczak dem Dasein des Kindes zuerkennt (Korczak 1998, S. 44), wird von der durch die gegenwärtige Bildungsplanung in Gang gesetzten Diagnostik-, Testierungs- und Evaluationsindustrie rücksichtslos ignoriert. Indem eine so gestaltete empirische Bildungsforschung dieses unbestimmbare Mehr und seine Voraussetzungen ausklammert, schafft sie sich einen Gegenstand, der jenseits von Erfahrung angesiedelt ist, einen Gegenstand, der aus künstlich isolierten Partikeln menschlicher Subjektvermögen besteht, die von ihrer Soziogenese und Erfahrungsbasis abgeschnitten sind. Durch eine mimetische Annäherung an den zu untersuchenden Gegenstand versucht eine praxisphilosophische Pädagogik, den Aufbau eines vorgeschalteten, erkenntnisvereitelnden Filters zu verhindern. Sie macht genau das von Korczak wahrgenommene unbestimmbare Mehr zum Ausgangspunkt ihrer Forschung. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung in diesem Verständnis zielt auf die Freilegung *verborgener Wirklichkeitsstrukturen* und *latenter Zukunftsmöglichkeiten*, die sich dem kalten empiristischen Blick entziehen. Eine praxisphilosophische Pädagogik versteht sich demzufolge als eine kritische Gesellschaftswissenschaft, die auf der Verwendung unterschiedlichster methodischer Zugänge beruht, einem Methodenpluralismus, der dem zu untersuchenden Inhalt – Erziehung und Bildung – gerecht zu werden versucht. Jede Vereinseitigung zu einer bestimmten Klasse von Methoden hin beschädigt diesen Inhalt und reduziert die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten, beschränkt die Phantasie als Lebenselixier von Wissenschaft, verhindert eine an Erfahrung orientierte Forschung. Gerade der Gegenstand der Erziehungs- und Bildungswissenschaft erfordert eine Konvergenz der unterschiedlichsten inhaltlich-methodischen Zugänge. Wenn die pädagogische Praxis durch Theorie über sich selbst aufgeklärt werden soll, ist sie gehalten, die „Dignität der Praxis“ (Schleiermacher) selbst dann in vollem Umfang zu respektieren, wenn diese Praxis radikaler Problematisierung und Beanstandung ausgesetzt werden muss.

Praxisphilosophische Pädagogik, die eingangs als historisch-praktische Gesellschaftswissenschaft gekennzeichnet wurde, ist in wissenschaftstheoretischem Sinne aber auch deshalb mit einer kritisch-rationalen Konzeption von Wissenschaft unvereinbar, weil deren herrschaftsförmiger Auftrag zum Aufbau von Sozialtechnologien der Grundintention praktisch orientierter pädagogischer Theorie diametral entgegengesetzt ist. Das Verhältnis praxisphilosophisch angelegter Pädagogik zur pädagogischen Praxis ist kein paternalistisches, in dem die Wissenschaft in arroganter Selbstverkenning ihrer gesellschaftlichen Funktion den pädagogisch Handelnden Verfahrensregeln zur Optimierung ihrer Praxis vorgibt.

Praxisphilosophische Pädagogik weiß um ihre Herkunft aus dieser Praxis, sie ist als theoretische Reflexion pädagogischer Traditionsbestände und Erfahrungen Bestandteil dieser Gesellschaftspraxis, die sie zugleich zu verändern trachtet. Dieser Veränderungsimpuls ist konstitutiv für eine praxisphilosophische Pädagogik. Als Theorie ist sie schon immer mehr als reine Theorie, insofern sie als engagierte, handelnde Theorie niemals nur in einem theoretischen Verhältnis zur Praxis stehen kann. Diesem Grundirrtum sitzt eine empiristische Erziehungswissenschaft auf. Die Untersuchung der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Bildung und Erziehung und der Voraussetzungen und Bedingungen pädagogischen Handelns ist im Rahmen einer praxisphilosophischen Pädagogik stets bereits in einen handelnd-verändernden Zusammenhang gestellt, geht es doch nicht nur um eine Deskription und Analyse der gesellschaftlichen Realität, sondern um deren nachdrückliche Umgestaltung in Richtung einer humanen und mündigen Gesellschaftsperspektive eingedenk der geschichtlichen Enttäuschungen und Rückschläge, die sich auf dem Weg zu einer solidarischen, vereinten Menschheit (Gramsci) bislang eingestellt haben. Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf praxisphilosophischer Basis steht und fällt mit diesem ethischen Maßstab, der die Auswahl ihrer Forschungsgegenstände wie die Durchführung ihrer Forschungsprojekte bestimmt. Pädagogik soll sich selbst bewusst werden, der Ausgangsbedingungen, der Grundprobleme und der Perspektiven ihrer Praxis habhaft werden, um individuelle wie kollektive Mündigkeit und damit das Projekt einer solidarischen Menschheit in der ihr eigenen Möglichkeit vorantreiben zu können. Die Reduktion erziehungswissenschaftlicher Forschung auf empirische Bestandsaufnahme und die Begrenzung des Auftrags pädagogischen Handelns auf technologische Optimierung von Praxis lassen sich weder aus der Tradition pädagogischer Theorie begründen, noch aus der Realität von Bildung und Erziehung ableiten, in der die Indizien der Veränderungsbedürftigkeit überwältigend sind. Praxisphilosophische Pädagogik steht in einem entwickelnden, gestaltenden, verändernden Verhältnis zur Welt, sie versteht sich als Teil eines gesellschaftspraktischen Projekts, in dem „die Menschen beginnen sich als

gemeinschaftliches Subjekt der menschheitlichen Geschichte zu begreifen und zu verwirklichen.“ (Schmied-Kowarzik 2006, S. 85)

IV

In der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung ist eine neue „realistische Wendung“ dringend erforderlich – hin zu einem Begriff von Erfahrung, der den der beschränkten Empirie aufhebt.⁴ Erfahrung, die erforscht werden soll, enthält fundamentale geschichtliche und gesellschaftliche Bedingungen, die die Genese von Erfahrungen bestimmen und daher systematisch in den Vorgang der Forschung integriert werden müssen. In einer wirklichen pädagogischen Erfahrungswissenschaft müssen die konkreten Erfahrungsgegenstände (z. B. der von einem konkreten Erfahrungshintergrund und einem konkreten Phantasievermögen bestimmte Umgang eines Kindes mit einem Bildungsinhalt) die Methoden und deren Synthese leiten und nicht umgekehrt. Das plurale Methodenarsenal der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bildet hierfür eine bislang weitgehend ungenutzte Grundlage. Eine neue realistische Wendung impliziert die Ermittlung der gesellschaftlichen Bedingungen unter herrschaftlichen Vorgaben, der alle Bildung und Erziehung unterliegen. Ohne materialistische Gesellschaftsanalyse und Ideologiekritik ist dieser Realismus einer erziehungswissenschaftlichen Bildungs- und Erziehungsforschung nicht aufzubauen, der sich der Erfahrung in all ihrer Komplexität, Widersprüchlichkeit, Gebrochenheit, aber auch in ihren nicht verwirklichten Möglichkeiten stellt.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1972): Soziologie und empirische Forschung, in: ders. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Frankfurt am Main, S. 81-101.

Adorno, Theodor W. (1979): Soziologische Schriften I, Frankfurt am Main (1. Auflage).

Arendt, Hannah (1972): Crisis of the Republic, New York.

⁴ Ziel der 1964 von Heinrich Roth geforderten „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ (1967) war es gewesen, Theorie, Reflexion und Empirie zusammenzuführen und damit ein grundlegendes Defizit geisteswissenschaftlicher Pädagogik zu überwinden. Keineswegs wurde die Intention verfolgt, Pädagogik in eine pur empiristisch angelegte Wissenschaft zu transformieren. In der gegenwärtigen Situation wäre eine grundlegende Reflexion und Revision des Erfahrungsbegriffs in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft vonnöten, um überhaupt Perspektiven für eine kritische und phantasievolle Forschung zu eröffnen, die auch futurologische Elemente enthält.

Benjamin, Walter (1977/II.2): Gesammelte Schriften Band II. 2, Frankfurt am Main (2. Auflage).

Bernhard, Armin (2010): Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik, Hannover

Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler

Bloch, Ernst (1985/5): Das Prinzip Hoffnung. Kapitel 1-32. Werkausgabe Band 5, Frankfurt am Main.

Borkenau, Franz (1956): Praxis und Utopie, in: ders.: Karl Marx, Frankfurt am Main/Hamburg, S. 7-37.

Cambi, Franco (2009): Sul modello – pedagogia critica: genesi e struttura, in: ders.: Cambi, Franco (Hrsg.): Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli, Rom, S. 11-41.

Eisenberg, Götz (2010): ...damit mich kein Mensch mehr vergisst! Warum Amok und Gewalt kein Zufall sind, München.

Gramsci, Antonio (1991 ff.): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Hamburg/Berlin

Hofmann, Werner (1969): Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenssoziologie, Frankfurt am Main (4. Auflage).

Korczak, Janusz (1998): Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen (12. Auflage).

Labriola, Antonio (1974): Über den historischen Materialismus, Frankfurt am Main.

Roth, Heinrich (1967): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt am Main, S. 179-191

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1983b): Pädagogische Schriften 1, Frankfurt am Main/Berlin/Wien.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2006): Mündigkeit und Solidarität. Marx und die Pädagogik der „menschlichen Emanzipation“, in: Eidam, Heinz/Hoyer, Timo (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien, Münster, S. 71-86.

*Mit freundlicher Genehmigung des Verfassers als Onlinetext bei [praxisphilosophie.de](http://www.praxisphilosophie.de)
Erstveröffentlichung: Zeitschrift topologik http://www.topologik.net/Issue_11.htm*