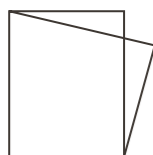


Åndsvidenskabelig pædagogik

En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten



Frederik Pio, lektor,
ph.d., DPU, Aarhus
Universitet

Artiklen præsenterer forudsætninger for samt grundtræk ved den såkaldt *åndsvidenskabelige pædagogik* (ÅVP). Dette er en pædagogisk strømning, der måske er gået en smule i glemmebogen. Den hidrører fra Tyskland i årtierne omkring midten af det 20. århundrede. Artiklen præsenterer de handlingsteoretiske og hermeneutiske forudsætninger for denne pædagogik med fokus på inspirationen fra I. Kant og W. Dilthey. Og det påpeges med analyse af Hermann Nohl (1879-1960) samt Erich Weniger (1894-1961), at den teori-udvikling, der indtræffer i denne strømning, stadig har en form for relevans som teoriehistorisk baggrund for de grundlagsdiskussioner, der i dag føres omkring pædagogisk-professionelles vidensbase.

Indledning

I denne artikel vil jeg henlede opmærksomheden på den *åndsvidenskabelige pædagogik* (ÅVP), der havde sin storhedstid i Tyskland i årtierne omkring midten af det 20. århundrede. ÅVP udgør i dag en ret overset fase i pædagogikkens historie. I de danske fremstillinger af pædagogikkens historie er ÅVP da måske også – set i bagklogskabens lys – blevet en smule stedmoderligt behandlet gennem tiden. Hverken i Grue-Sørensen (1967) *Opdragelsens historie* I-III eller i Kristensen, Siggaard og Korsgaard (2017) *Pædagogikkens idehistorie* er der således nogen særlig omtale af ÅVP. Måske dette har at gøre med, at ÅVP tidligt i anden halvdel af det 20. århundrede blev marginaliseret,

Åndsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten.

Det er direkte under den åndsvidenskabelige pædagogiks hovednavne, at **“vor tids” generation af indflydelsesrige pædagoger** blev uddannet.



dels via fremkomsten af en buldrende metodisk-empirisk (såkaldt ‘realistisk’) vending i uddannelsesforskningen (Roth, 1967), dels via mistanke om at enkeltpersoner i den – meget sammensatte – ÅVP-gruppering i en periode bevægede sig tæt på naziregimets repræsentanter i 1930’erne (Dale, 2005, s. 298). Som baggrund er det tillige vigtigt at være opmærksom på, at det er direkte under den åndsvidenskabelige pædagogiks hovednavne, at “vor tids” generation af indflydelsesrige pædagoger blev uddannet og meriteret i efterkrigstiden. Der er her tale om hovednavne fra dansk ‘seminariepædagogik’. Ikke mindst den tidlige, dannelsesteoretiske Wolfgang Klafki (Dale, 2005, s. 279; Rothuizen, 2019, s.

26). Klafki var med sin hermeneutiske kategorial-dannelse ikke bare rundet af den åndsvidenskabelige pædagogik, men var en direkte repræsentant for denne pædagogiske retning frem til ca. 1970 (Matthes, 2011, s. 187-188). Men også andre store navne følger sig til gruppen af arvtagere, der tidligt var inspireret af ÅVP. Her kan nævnes Klaus Mollenhauer (Rothuizen, 2019, s. 24), Herwig Blankertz (Dale, 2005, s. 258 ff.) samt Otto Bollnow (Dale, 2005, s. 285; Krüger, 2006, s. 33; Rothuizen, 2019, s. 26 ff.). Så for at kunne forstå disse teoretikers prægning af dansk pædagogik-tradition, så må man også kende til ÅVP. Nogle af disse navne i Klafkis generationsled bevæger sig senere i retning af kritisk teori samt den

empiriske sociologi. Men det forbliver en generel tendens, at ÅVP som strømning har tråde, der rækker ind i nutidig dansk og skandinavisk pædagogik. Dette med hovednavne som norske Reidahr Myhre (Dale, 2005, s. 280-285) samt aktuelle, internationale navne som Gert Biesta og dertil også Max van Manen (jf. sidstnævntes forskning i pædagogikkens eksistentielle livsverden). Netop disse to omtales hos Rothuizen som figurer, der: “har holdt fast ved og nyfortolket [...] den åndsvidenskabelige pædagogik” (Rothuizen, 2019, s. 25). Desuden kan der ift. Danmark mere specifikt nævnes teoretikere som Thomas Rømer og Jan Jaap Rothuizen (2019). Disse navne er på forskellig vis rundet af ÅVP’s livsfiloso-

fisk-hermeneutiske idegods, selvfølgelig med meget forskellige vægtninger. For Rømers vedkommende er det bl.a. Grundtvigs praktisk-poetiske skoletænkning samt mytologi og folkelighed, der gør sig gældende. Rømer taler således her ind i ÅVP's historisk-organiske vækstperspektiv (jf. nedenfor): "Danmark er en plante med poesi, musik og egenart ... [som] del af en fælles europæisk strøm [...] vores kulturelle bagage virker gennem vore institutioner" (Rømer, 2015, s. 281).

Her taler den åndsvidenskabelige pædagogiks kulturhistoriske perspektiv (som vi skal se på nedenfor). Her filtreret gennem Grundtvigs 'historiske oplysning', som netop ÅVP-figuren Erich Weniger også skriver om (Weniger, 1953, s. 172-218). Der er altså med denne afhandling af Weniger en direkte forbindelse mellem Grundtvig og tysk ÅVP i 1950'erne. ÅVP som tema dækker overordnet set et meget omfattende forskningsfelt med et væld af forskelligrettede nuancer (jf. Matthes, 2011). Jeg vil i denne sammenhæng begrænse mig til blot at pege på to centrale forudsætninger for ÅVP. Dette er dels (i) et handlingsteoretisk spor, der fører tilbage til Kant. Her vil jeg se på ÅVP's udvikling af dette spor, som det fremgår hos Erich Weniger. Som det andet er der (ii) det historisk-hermeneutiske spor, der leder tilbage til Dilthey. Her vil jeg se på ÅVP's udvikling af dette spor, som det fremgår hos Hermann Nohl.

Immanuel Kant (1724-1804):

Det handlingsteoretiske spor

I Kants *Kritik af den rene fornuft* (1781) udvikles der – kort fortalt – en på dette tidspunkt ny ide om en type dømmekraft, der forener ren principiel-forstandsmæssig rationalisme (erfaringsuafhængig

a priori viden) med praksisorienteret empiri (erfaringsafhængig *a posteriori* viden). Kant udvikler sin filosofi omkring undersøgelse af, hvorledes bevidsthedens (analytiske) forstandskategorier kan lægges ned over sanselig (syntetisk) erfaringsviden. Dette fører Kant til at se, hvorledes det er menneskelig handlen (*praksis*), der binder disse to videnstyper sammen. På basis af Kant systematiserer J.F. Herbart i sin *Almen pædagogik* (fra 1806) en teori/praksis-baseret, selvstændig, videnskabelig pædagogik, i moderne forstand. Opdragelsen skal nu "afklares teoretisk". Og videre hedder det: "Pædagogik er ... videnskab" (Herbart, 1806, s. 11). Disse nybrud bliver senere – med ÅVP som handlingsteoretisk mellemlid – til en del af grundlaget for en *prakseologisk* pædagogik. Denne hævder, at pædagogik er begrundet ud fra sig selv som en specifik praksisform for menneskelig handlen. Pædagogisk praksis bestemmes her som en intergenerational nødvendig for måden, mennesket er i verden på som praktisk handlende fornuftsvæsen. Der kan dermed peges på et spor fra Kant frem til bl.a. Joseph Derbolavs 'prakseologi'. I forhold til prakseologien siger Derbolav: "påpeger jeg videre den blandt kantianere beslægtede bestræbelse på en *konkretisering af transcendentaliteten*" (Derbolav, 1975, s. 92). Denne prakseologi videreudvikles efterfølgende i Dietrich Benners handlingsteoretiske pædagogik, hvor det hedder: "Den prakseologisk-erfaringsvidenskabelige position knytter an til Kants skelnen mellem ... empiri og handlingsteori" (Benner, 1994, s. 220). Derbolavs prakseologi og Benners handlingsteoretiske videreudvikling af denne skriver sig således tilbage til Kant. Dette ses også i Oettingens fremstilling af prakseologien med direkte begrundelse

i Kants bestemmelse af mennesket som handlingsvæsen i spændingen mellem det sanseligt-empiriske og det abstrakt-forstandsmæssige (jf. Oettingen, 2003, s. 139).

Wilhelm Dilthey (1833-1911): Det livsfilosofiske og hermeneutiske spor

Her må det først og fremmest nævnes, at Dilthey med inspiration fra Schleiermacher etablerer *hermeneutikken* som en moderne videnskabsteori for alle de discipliner, der studerer menneskets åndelige kulturprodukter (*moral sciences; Geisteswissenschaften*). Baggrunden er her, at de historisk forskende discipliner (som historie, oldtidsvidenskab, sprogvidenskaberne) op gennem 1800-tallet oplever et stort opsving. Diltheys originale bidrag består på dette tidspunkt (i sidste fjerdedel af 1800-tallet) i at afklare videnskabskarakteren af disse på dette tidspunkt nye historiske discipliners videnskabelige status over for de gamle og dominerende naturvidenskaber. Dilthey betoner her åndsvidenskabernes selvstændighed, hvilket er nyt i slutningen af 1800-tallet. Mennesket og åndslivet – hævder han – kan ikke tilbageføres den naturalistiske materielle verden, men må *fortolkes* ud fra disses historiske udfoldelse af sig selv. Videnskabsidealet er altså ikke eksperimentelt og matematisk baseret på kvantitativ verifikation. Stringensen ligger i stedet i åndsvidenskabernes *fortolkning af mening*. Dette handler om at udlægge betydningen af menneskets handlinger og de her frembragte åndsprodukter. Mennesket må dermed forstås i dets betydningsammenhænge i en historisk givet verden. Den åndsvidenskabelige analyse retter sig dermed mod fortolkning af menneskets åndelige 'objektivationer' (dvs. fortolkning af

Åndsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten.

tekster, kunstværker, institutioner, sæder, praksisser).

Hvad angår den anden del af Diltheys bidrag – *livsfilosofien* – hedder det, at denne "for Dilthey er uopløseligt forbundet med grundantagelsen af den menneskelige virkeligheds historiske karakter, der opfattes snævert som en ideel, åndelig virkelighed løsnet fra økonomiske og samfundsmæssige betingelsesfaktorer" (Krüger, 2006, s. 25).

Her føres filosofien tilbage til livet som udgangspunkt for tænkningen. Livsfilosofien søger at filtrere sine indsigter gennem betænkningen af individuelle og almenmenneskelige livserfaringer. Dette ses bl.a. i Dales gennemgang af Eduard Sprangers artikel (1962) 'Om skolereformens tre motiver'. Her taler Spranger om ungdomsbevægelsens levendegørelse af det gamle gennem en 'pædagogisk eros': "om 'omvendelse', om genfødsel og om personlig åbenbaring i en fællesskabsammenhæng med hengivelse ... om fællesskabsoplevelser som berører hele sjælelivet på dybeste måde" (Spranger parafraseret i Dale, 2005, s. 210).

Filosofiens udgangspunkt bliver dermed en refleksion af forudsætninger og strukturer i menneskelig livspraksis. De hermeneutisk baserede åndsvidenskaber henter på den måde deres kategorier og begreber nede i menneskets praktiske livssammenhænge. Og det er på denne baggrund, man ankommer til den specifik *pædagogiske* del af åndsvidenskabernes. Dvs. *den åndsvidenskabelige pædagogik* (ÅVP). ÅVP er nemlig i udstrakt grad præget af Diltheys livsfilosofi og hermeneutik (Krüger, 2006, s. 26). Diltheys indvirkning på ÅVP ses

bl.a. i principperne om:

- 1) At pædagogisk teori udgår fra praksis og i sin legitimering ultimativt altid refererer tilbage til praksis. Dermed klinger Schleiermachers hermeneutik også med i Diltheys indvirkning her.
- 2) Pædagogikkens grundproblemer (dens institutions-, videns- og handlingsproblemer) bestemmes som *historisk-kulturelt formidlede* og dermed som tilgængelige for fortolkning. Mennesket kan kun komme til selvindsigt gennem en historisk fortolkning af sin egen livssammenhæng. På samme måde giver opdragelsen kun mening som historisk formidlet. Der er altså en vis affirmativ trading iboende dette princip.
- 3) Endelig bestemmer ÅVP pædagogikken som en selvstændig åndsvidenskab med relativ autonomi (Blankertz, 1975, s. 31).

Der er en vis underspillet spænding mellem de to ovenfor fremstillede inspirationsspor (1: Kant og 2: Dilthey). På den ene side er der den kantiansk-handlings-teoretiske rationalisme. Heroverfor er der så ÅVP's hermeneutiske og livsfilosofiske ophav. Her bør man ikke mindst hæfte sig ved, at ÅVP – under indflydelse af Dilthey – fører pædagogikken tilbage til før-videnskabelige livssammenhænge. Pædagogikken rinder altså op – med praksis som udgangspunkt – *uden for* videnskaben. ÅVP's kulturhistoriske og hermeneutiske orientering bringer den tillige ind i en nærhed til temaer om sanselighed, eksistens, før-refleksiv kontakt med livet, som det bl.a. ses hos Eduard Spranger (1882-1963). Dette idegods i ÅVP kommer tæt på reformpædagogikkens temaer om selvforglemmelse, fællesskab og spontan kontakt med livet og naturen. Særligt hos Eduard Spranger

kommer en kultur- og rationalitetskritisk cæsur til syne, der de-markerer ift. den kantianske, fremskridtsoptimistiske, videnskabelige rationalisme (Dale, 2005). Dvs. der ses her et anstrøg af en livsfilosofisk-fornuftskritisk understrøm i ÅVP (se Böwadt, 2007). Det er også med disse mellemregninger på bagsmækken, at Gert Biesta i dag kan kritisere Dietrich Benners handlingsteori. Benner fokuserer nærmere bestemt et smalt begreb om 'samfund' som pædagogikkens primære omverden. Og dette sender ham if. Biesta i armene på lærings-begrebet. Konsekvensen er, at menneskets brede og dybe 'eksistens' i 'verden' if. Biesta bliver blændet ud af Benners optik (Biesta, 2022, s. 79). Dette blot som et aktuelt eksempel på, at de ovennævnte teoretiske grundproblemer stadig er med os i dag.

Grundproblemer inden for åndsvidenskabelig pædagogik

Nogle af de centrale hovednavne i ÅVP's første generation er: Herman Nohl (1879-1960), Eduard Spranger (1882-1963) samt Theodor Litt (1880-1962). Både Nohl og Spranger fra første generation studerede direkte under Dilthey. Nohl betragtes som grundlægger af ÅVP. Som centrale eksponenter for den *anden generation*, der videreudvikler ÅVP efter 2. verdenskrig, kan nævnes Erich Weniger (1894-1961) samt Wilhelm Flittner (1889-1990). Første generation bliver afbrudt med fremkomsten af nazistisk fascisme i Tyskland i 1930'erne. Men efter 2. verdenskrig får ÅVP en renaissance, idet 2. generation af ÅVP indgår i den demokratiske genopbygning af den pædagogiske sektor i Tyskland, hvor der altså i efterkrigstiden foregår et oprydningssarbejde i ruinerne efter Ernst Kriek og Alfred Bäumlers statsautoriserede

nazi-pædagogik. Denne gruppering af ÄVP-teoretikere fungerer via deres historiske placering i årtierne omkring midten af det 20. århundrede som et hængsel mellem det forudgående livsfilosofiske og tekst-hermeneutiske idegods og så en mere fremadskuende, egentlig pædagogisk teori-praksis tænkning.

(a) Hermann Nohl (1879-1960)
Hermann Nohls projekt er at bestemme pædagogikken gennem en historisk-hermeneutisk kulturanalyse. Han udfærdiger i 1933 bl.a. en teori for, hvordan de pædagogiske folkebevægelser udvikler sig historisk (Nohl, 1970, s. 218-220). Denne kultur-historiske fortolkning af pædagogikkens bevægelser har imidlertid ikke nogen direkte pædagogisk praksisrelevans. Problemet med Nohls historisk-hermeneutiske tilgang til pædagogikken er, at ÄVP her ikke formår i tilstrækkelig grad at koble sig til en analyse af opdragelsens konkrete opgaver og muligheder. Nohls historisk-hermeneutiske udlægning af den pædagogiske folkekultur leverer ikke svar på de fordringer og behov, der udløses i konkrete handlings-situationer i pædagogisk praksis (Nohl, 1970, s. 12-29). Nohl taler her i 1933 om: "opdragelsesvirkelighedens kendsgerning som en meningsfuld helhed, voksende ud af livet. Ud af sine behov og idealer udgør den en sammenhæng af præstationer, der løber gennem historien [...] som et relativt selvstændigt kultursystem uafhængigt af det enkelte subjekt, der er aktivt i det" (Nohl, 1970, s. 119).

Men dette historisk-hermeneutiske perspektiv kan som sagt ikke orientere den konkrete praktikers opgaveløsning. Troen på, at den kultur-historiske tilgang kan

orientere praktikere inden for pædagogik og opdragelse, overbelaster simpelthen troen på, hvad en historisk fortolkning kan udrette. Den afstand, der er fra fortolkningen af bevægelsernes praktiske kulturliv til det pædagogiske handlingsniveau, er simpelthen for stor.

(b) Erich Weniger (1894-1961)
Weniger ser i 1953 – 20 år efter Nohls bog – at pædagogikken har brug for at være mere end bare hermeneutisk-historisk analyse. Wenigers bidrag ligger bl.a. ved hans forsøg på at differentiere pædagogikkens teori-begreb, for derved at etablere en stærkere argumentation for pædagogikkens egenart som teoretisk-praktisk kundskabsområde. Weniger ser, at pædagogikkens autonomi kan fremargumenteres via en differentiering af tre forskellige teori-niveauer (Weniger, 1953). Weniger forsøger her at differentiere teori-begrebet med en "T1, T2, T3 model", der er en form for handlingsteoretisk struktur. Weniger søger her at vise, at teori-praksis forholdet ikke er entydigt, men derimod er noget, der gennemspilles i tre pædagogiske vidensdimensioner.

- *Teori 1* er den udtalte forforståelse, som praktikerne udøver gennem sin konkrete opgavevaretagelse. Der sigtes her på de ubevidste holdninger og internaliserede regler, de normative anskuelse, der er sunket ned under bevidsthedstærsklen og har sat sig som tavs indstilling eller fordom i praktikerens vaner. Denne type forforståelse ligger i den tavse måde, hvorpå praktikerne er fortrolig med en forudgivet opdragelsesvirkelighed. Selvom denne forforståelse er tavs, er den dog stadig teori-ladet. Dette fordi pædagogisk praksiserfaring

ligger ved omgangen med konkrete problemstillinger. Problemstillinger er modsætninger, der kan begrebsliggøres, og som dermed har teoretisk status. Handlinger motiveres dermed af teori og retfærdiggøres af teori. Dette T1-niveau er en 'hverdagsteori', der tilflyder praktikerne fra hele hendes omverden. T1 er den udlevede teori, som den manifesterer sig i ad hoc-handlinger (vurderinger, prioriteringer) her og nu i en given praksis.

- *Teori 2* er den bevidst indvundne erfaringsviden. Det er den sprogliggjorte og metodiske handlingsviden, som er akkumuleret gennem professionel praksis, hvor der udøves pædagogisk ansvar. Praktikerne opsamler her over tid erfaringsviden, som man bevidst 'ved, at man ved'. Det kan være praktiske regler, basisskabeloner, lagervare, velafprøvede principper. T2 er praktikerens udtrykkelige, efterrationaliserende og selvdeklarerede (praksis-)teori.

- *Teori 3*. Weniger ser imidlertid, at der ofte er et udtalt *mismatch* mellem pædagogiske praktikeres forforståelse af egen praksis (T1) og så praktikerens bevidste og selvdeklarerede T2-viden. Praktikerens egen praksis står dermed spaltet mellem to forskellige teori-begreber (T1 og T2). Derfor er der behov for en tredje teorividen (T3), der beskæftiger sig med forståelse af forholdet mellem den teori-viden, der i praksis udøves på T1- og T2-niveauerne. T3 er "teoretikerens teori" (Weniger, 1953, s. 19). Det reflektive teori-niveau T3 sigter her på at opnå en afstemning mellem T1 og T2, der kan afhjælpe misforholdet eller det manglende *alignment* mellem dem. Det handler altså om, at T3 kan med-

Ändsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten.

virke til at øge den konkrete praktikers bevidsthed om sin professionelle praksis' teori-forankring. Med denne ambition kommer Weniger dog i konflikt med præmissen for sin egen model, der netop var at skelne de to teori-niveauer *fra hinanden*. Her bliver det klart, at T3 kun har legitimitet i det omfang, denne viden hjælper eller oplyser praksis. Dvs. det er forskning 'for' praksis, der er tale om på Wenigers T3-niveau (se hertil Weniger, 1953, s. 16-19).

Wenigers ambition med denne model er at korrigere Nohls optimistiske antagelse af, at opdragelsesvirkeligheden gennem historien åbenbarer sig selv og sin ide. For Weniger handler det om at løse pædagogikken fra Nohls historiske hermeneutik og hans påstand om, at det er historien, der bestemmer opdragelsesvirkeligheden. Wenigers greb handler her om en strukturering af teori-praksis forholdet (T1-T3). Han søger med andre ord at etablere en *specifik pædagogisk* problemstilling.

Denne ÄVP-analyse forløber hos Weniger dog stadig inden for en hermeneutisk cirkel: "liv => forståelse => liv". Analysen hos Weniger består i følgende tre trin:
1) Adressering af den for-forståelse, der ligger til grund for en given pædagogisk praksis (T1).
2) Dernæst adresseres det implicerede teori-indhold i for-forståelsen. Og der laves en strukturanalyse (der kobler til T2 og T3).
3) Dette antages så at munde ud i en mere reflekteret pædagogisk praksis.

Denne 3-trins-analyse tjener praksis ved at bevidstgøre denne om sig selv, gennem en proces, der løber fra (i) for-

forståelse => (ii) strukturanalyse => (iii) reflekteret praksis (Benner, 2001, s. 222). Men Wenigers strukturelle teorimodel får ikke endeligt etableret et T3-niveau i den forstand, vi kender det i dag (som forskning 'om' praksis). Hos Weniger hedder det således, at: "den videnskabelige pædagogik-teori [...] er positioneret (*hat einen Ort*) i umiddelbar sammenhæng med praksis selv (Weniger, 1953, s. 19-20).

Dermed kan der ikke inden for Wenigers systematik etableres en egentlig forskningsbaseret validering af videnskabelig gyldighed for praksis på T1- og T2-niveauerne. Wenigers T3-niveau bliver en form for oplysning til praktikere om deres egne teoretisk-praktiske indstillinger. T3 realiseres ikke som et egentligt videnskabeligt forskningsperspektiv, der er "om" praksis. Dvs. udfoldet inden for en distanceret analytisk erkendelsesinteresse. Så praksis har i ÄVP gennemgående primat på den måde, at praksis skygger for vor tids moderne ide om, at forskning analytisk kan iagttage praksis "udefra". Dvs. som er "om" praksis (og ikke "for" praksis som en videnskabelig, der er beregnet på at skulle forbedre en given praksis). Set fra vor tid vil kritikken af ÄVP således være, at den ikke formår at operere i forskning, der kan differentiere sin optik ift. at være henholdsvis "om" eller "for" praksis. ÄVP overser dermed vor tids ide om, at selve ideen om en pædagogik-videnskab må repræsentere et *brud* med pædagogikkens før-moderne helhedscirkel, hvori praksis altid allerede var absorberet af teori, og teori var absorberet af praksis i en ubrudt helhed. Når ÄVP lader denne praktiske cirkel stå uanfægtet og uproblematiseret, da forbliver spørgsmålet

om opgaver og muligheder i pædagogisk praksis noget, som praksis *selv* leverer svarene på. Dermed reduceres pædagogisk forskningsteori til noget, der affirmativt understøtter og bekræfter praksis' egen bedømmelse af sig selv. Med Wenigers ovenstående korrektion af Nohls projekt sker der dog en omvendt. Hos Nohl var det fortolkningen af samfundets kulturhistorie, der bestemte pædagogikken. Med Weniger bliver det pædagogikken, der udøver en kritik af sin kulturelle omverden. T2-professionsviden og T3-refleksionsviden har her forskellige grader af nærhed til den samfundsmæssigt-politiske virkelighed i Wenigers model. Pædagogikkens egenart styrkes herved.

(c) Wilhelm Flittner (1889-1990)
Som et *aber dabei* skal det kort nævnes, at Wilhelm Flittner i 1966 – altså 13 år efter Wenigers bog – nu taler om: "en i streng forstand pædagogisk videnskab" (Flittner, 1966, s. 18). Her udpeger Flittner dermed dén fremtidsrettede anskuelse, at det ikke længere nødvendigvis er opdragelsesvirkelighedens egen praksis, der skal definere mulighederne og opgaverne for pædagogikken. Dermed indkredses der en type videnskab, der både kan være 'om' og 'for' pædagogisk praksis. Dvs. som både kan indvirke aktivt forbedrende på en praksis, men som også kan arbejde på distancen med en ren analytisk forståelse af pædagogiske fænomener, uden nogen ambition om at ville ind og forbedre en konkret, foreliggende praksis. Dette brud peger ind i en mere nutidig konjunktur og markerer samtidig en overskridelse af ÄVP's tese om praksis' primat (tilbage fra Dilthey).

Den åndsvidenskabelige pædagogiks relevans i dag for pædagogisk professionelle

(a) Den historisk-hermeneutiske dimension (fra Dilthey til Nohl).

Hvordan arver man så i dag den åndsvidenskabelige pædagogik? Har den noget at sige os? ÅVP stadfæster pædagogik (i) som et særegent kundskabsfelt med relativ *autonomi*; samt at pædagogikens kundskabsfelt (ii) kendetegnes ved en relativt *stabil kerne* og en række forpligtigende kernebegreber. En evt. påvirkning af os i dag fra denne pædagogiske strømning udløser dertil spørgsmålet: I hvilket omfang kan vi se os fordret af ÅVP's ide om, at pædagogik nødvendigvis overleverende må bearbejde en kultur-historisk formidlet tradition? ÅVP er således præget af en forestilling om "kontinuiteten i den pædagogiske ide" (Nohl, 1933, s. 119). Pædagogikken har iflg. ÅVP en kontinuitet, der udfoldes gennem historien (Krüger, 2006, s. 27-29). Der er en opdragelsesvirkelighed, der historisk er tilgængelig via fortolkninger af åndelige objektivationer. Dermed beror ÅVP på en historisk-hermeneutisk analyse af, hvorledes et kulturelt fællesskab traditionsoverleverer sig selv gennem historien. ÅVP's påstand er her, at enhver meningsfuld og sammenhængende pædagogik er absorberet af en kulturel tradering i bredeste forstand. ÅVP bliver her et narrativ, der påmindrer os om en pædagogisk og opdragelsesmæssig virkelighed, der trods alt i sine grundtræk er relativt invariant. I det perspektiv fungerer ÅVP i dag som en form for provokatorisk mod-hukommelse til en række aktuelle paradigmer i edu-research.

(b) Den handlingsteoretiske dimension (fra Kant til Weniger). Spørgsmålet om Wenigers aktualitet kunne i dag munde ud i en opfordring til pædagogisk professionelle om handlingsteoretisk at reflektere over, hvilken type viden (T1, T2, T3) der informerer deres faglighed. Spørgsmålet kunne da blive: Ligger den definerende viden ved (i) din tavse for-forståelse af og intuitive fortrolighed med det praksisfelt, du arbejder i (T1)? Eller (ii) ligger den i din bevidst-metodiske og regelbaserede erfaringsviden akkumuleret gennem konkret opgavevaretagelse (T2)? Eller ligger den (iii) i en praksisrettet refleksion, hvor du bevidst forsøger at bringe orden i forholdet mellem din tavse intuitive praksisviden og din sprogliggjorte, metodiske viden (T3)? Eller ligger den definerende viden (iv) deponeret i en egentlig pædagogik-videnskab, der metodisk-empirisk producerer forskningsresultater 'om' dit praksisfelt?

Et navn som Gert Biesta improviserer i disse år hen over denne type af teoretisk spørgen med et *riff*, der differentierer dannelsen af pædagogisk faglighed ud i triaden: *qualification, socialisation* og *subjectification* (Biesta, 2011, s. 30-34). Ikke mindst ligger Biestas nyskabende bidrag ved begrebet om 'subjektifikation'. Dette griber ind i spørgsmålet om pædagogisk-faglig identitet. Biestas argument handler her om den kendsgerning, at: "education always [...] impacts what [...] we might call the *personhood* of the student". Dette handler om, at "all education [...] should [...] be interested in the possibility for [...] young people to *exist as subjects of their own actions* and [...] responsibility" (Biesta, 2022, 94,

min kursivering). Her har Biesta hjulpet os med at se, hvorledes professionel dømmekraft (indsigt, ansvarlighed, selvstændighed) beror på videnstyper, der *både* er faglige (*qualification, socialisation*) og samtidig *også* er identitetsbærende (*subjectification*). Når Weniger ovenfor (med T3-viden) tematiserer professionelles behov for at reflektere forholdet mellem ens egen tavse praksisviden på den ene side og ens sprogliggjorte, bevidst-metodiske viden på den anden, så kommer dette tæt på Biestas analyse af 'subjektifikationens' begreb om personskab (*personhood*) – dvs. som citeret "at eksistere som subjekt for egne handlinger". Hvordan man som praktiker forstår sin pædagogisk-professionelle identitet, er noget, der er kommet i fokus, fordi det tilsyneladende er blevet stadig vigtigere i dag at tematisere, hvordan man som individuelt menneske kommer til syne gennem sin pædagogiske faglighed. Dette spørgsmål om identitet synes at være kommet på banen de sidste 10-15 år (Rothuizen, 2019). Og her klinger ÅVP med som handlingsteoretisk baggrundsperspektiv på vor aktuelle interesse for dette tema. Ikke mindst bliver der indirekte rippet op i ÅVP som teorihistorisk baggrund, når det i dag hævdes, at pædagogik blot er noget, som nogen gør, og at 'pædagogik' dermed ikke har en videnskabelig vidensbase (jf. Rasmussen, 2011, s. 96). Det spørgsmål, der stadig står åbent – og som ÅVP oprindelig var med til at udvikle – handler om, at hvis pædagogik er *mere* end 'blot noget, nogen gør', hvad er da den definerende 'vidensbase' for pædagogisk professionelles dømmekraft?

Åndsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten.

REFERENCER

Benner, D. (1994). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag.

Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Beltz Verlag.

Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Klim.

Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse*. Klim.

Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Juventa Verlag.

Böwadt, P.R. (2007). *Livets pædagogik?* Gyldendals Lærerbibliotek.

Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt forlag.

Derbolav, J. (1975). *Pædagogik & Politik*. Verlag Kohlhammer.

Flittner (1966). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Quelle & Meyer.

Herbart, J.F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. J.F. Röwer.

Krüger, H.-H. (2006). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.

Matthes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Oldenburg Verlag.

Nohl, H. (1933). 'Die pädagogische Volksbewegungen'. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (s. 12-29). Verlag Schulte-Bulmke 1970.

Oettingen, A. v. (2003). *Det pædagogiske paradoks*. Klim.

Rasmussen, J. (2011). 'Pædagogik, forskning og profession'. I: Laursen, P.F. (red.) *Gyldendals Pædagogikhåndbog* (s. 91-108). København: Gyldendal.

Roth, Heinrich (1962). 'Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung'. I: Röhr, H. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Akademische Verlagsgesellschaft: Frankfurt a. M. 1967.

Rothuizen, J.J. (2019). 'Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab'. *Studier i pædagogisk filosofi*, 8 (2), s. 20-43.

Weniger, E. (1953). 'Theorie und Praxis der Erziehung'. I: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (s. 7-22). Julius Beltz Verlag.