

Prange, Klaus

Jürgen Oelkers: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz 2001. 294 S. Alfred K. Tremel: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 2000. 304 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 129-138

urn:nbn:de:0111-opus-38240

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thema: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung

Barbara Koch-Priewe

Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung.
Einführung in den Thementeil..... 1

Georg Hans Neuweg

Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des
impliziten Wissens 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen
zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen
antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern 30

Karin Nölle

Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten
pädagogischen Wissens 48

Diskussion: Leistungsvergleiche im Schulwesen

Dietrich Benner

Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner
Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung
von PISA..... 68

Ewald Terhart

Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien
systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?.... 91

<i>Reinhard Pekrun</i> Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung	111
---	-----

Besprechungen

<i>Klaus Prange</i> Alfred K. Trembl: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung Jürgen Oelkers: Einführung in die Theorie der Erziehung	129
---	-----

<i>Fritz Osterwalder</i> Diane Ravitch: Left Back. A Century of Failed School Reform	138
---	-----

<i>Daniel Tröhler</i> Bijan Adl-Amini: Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung	142
--	-----

<i>Christian Lüders</i> Siegfried Müller/Heinz Sünker/Thomas Olk/Karin Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven	145
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen.....	148
------------------------------------	-----

Content

Topic: Basic Research in Teacher Education

Barbara Koch-Priewe

Basic Research in Teacher Education – An introduction 1

Georg Hans Neuweg

Teacher Action and Teacher Education in the Light of the Concept
of Tacit Knowing..... 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutic Competence Through Case Studies. Considerations
on the relevance of casuistic research and theory exemplified by
antinomic acting in the field of sports pedagogics 30

Karin Nölle

Problems of both Form and Aquisition of Pedagogical Knowledge
Relevant for Teaching 48

Discussion: Large Scale Assessments

Dietrich Benner

The structure of General Education in the Core Curriculum
of Modern Educational Systems. A proposal for a framework for
PISA based on educational theory 68

Ewald Terhart

How Can the Results of Large Scale Assessments Be Used Systematically
for an Improvement of the Quality of Schools?..... 91

Reinhard Pekrun

Large Scale Assessments: Implications for further research 111

Book Reviews 129

New Books..... 148

Besprechungen

Jürgen Oelkers: *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz 2001. 294 S., DM 26,-.

Alfred K. Tremel: *Allgemeine Pädagogik*. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 2000. 304 S., DM 35,-.

Wie unterschiedlich die Aufgabe, zentrale Begriffe der Erziehungswissenschaft zu klären, angefasst werden kann, lässt sich eindrucksvoll den beiden hier zu besprechenden Büchern entnehmen. In beiden Fällen geht es darum, den Sachverhalt der Erziehung auf den Begriff zu bringen; doch Anspruch, Verfahrensweise und Resultat fallen vollkommen verschieden aus, so dass man zweifeln könnte, sich in demselben Fachgebiet zu bewegen. Diese Verschiedenheit verdankt sich nicht einfach einer unterschiedlichen Zielsetzung: hier nur eine „Einführung“ (im folgenden = E) und dort eine wirklich durchgeführte „Allgemeine Pädagogik“ (= AP); sie verdankt sich vielmehr einer grundsätzlich anderen Auffassung davon, wie überhaupt in allgemeiner Weise der Sachverhalt der Erziehung zur Sprache zu bringen und ihr Begriff zu bilden sind. Immerhin ist beiden Verfassern noch gemeinsam, dass es die Erziehung wirklich gibt und sie nicht bloß ein Konstrukt zum Zwecke der Selbstillusionierung von Eltern und professionellen Erziehern ist. Doch von welchen Voraussetzungen auszugehen ist und auf welchem Boden die begriffliche Bestimmung der Erziehung zu erfolgen hat, fällt vollkommen verschieden aus.

Auf den ersten Blick scheint es nicht schwer, den Differenzpunkt auszuma-

chen: Während es Tremel ausdrücklich „um Erziehung und nicht, bzw. nur ganz am Rande, um pädagogische Theorien der Erziehung“ geht (AP, S. 7), macht Oelkers genau dieses Reden über Erziehung zu seinem Thema und beginnt seine Erörterungen mit einem semantischen Fischzug durch die Wogen des Internet, um das Stichwort „Erziehung“ zu erfassen. Aber unvermeidlich können „die Probleme mit dem Konzept ‚Erziehung‘“ (E, Kap. 1, S. 14–34) nur im Blick auf die Sache der Erziehung erörtert werden, wie auch Tremel weiß, dass die „Sache der Erziehung nicht theoriefrei zu haben ist“ (AP, S. 7). Ganz im Gegenteil: Um „entlang eines Gedankenganges zu argumentieren und nicht entlang von Zitaten“ (AP, S. 8), bedarf es einer entschiedenen Fundierung in Theorie, während Oelkers gerade umgekehrt über Konzept- und Theoriereferate und „entlang von Zitaten“ zu der „einfachen Frage“ (E, S. 33) gelangt, die aber nur „selten überhaupt gestellt“ werde: „Worauf bezieht sich der Ausdruck ‚Erziehung‘?“ (ebd.). Entsprechend unterschiedlich fallen die Antworten aus, die die Verfasser geben.

Zunächst zu Oelkers: Um überhaupt selber einen Bezugspunkt für seine Erörterungen über die Erörterungen anderer zum Konzept „Erziehung“ zu gewinnen, wird im ersten Kapitel ein Theorieschema vorgestellt, das für pädagogisches Rasonieren charakteristisch sein soll. Es ist aus der Analyse eines in Amerika durchgeführten, allerdings nicht recht erfolgreichen Programms zur Drogenentwöhnung gewonnen und besteht darin, dass drei Erwartungen miteinander kombiniert und stabilisiert werden:

„Erziehung ist einmal ein Prozess, der nicht früh genug beginnen kann, zweitens eine linear aufsteigende Verknüpfung und drittens ein nicht limitierbarer Gesamteffekt“ (E, S. 25). Dieses Denkschema ist gewissermaßen dem pädagogischen Bewusstsein eingeschrieben; es artikuliert sich in programmatisch-optimistischen Zielformeln, an denen sich das Handeln und die Beobachtung der Erziehung zu orientieren suchen.

Wer nun aber erwartet, dass dieses Denkschema systematisch in seiner theoretischen und praktischen Tragweite entfaltet würde, wird vom Verfasser gründlich enttäuscht. Er benutzt es vielmehr dazu, die kürzeren und längeren Gedankenspiele der pädagogischen Reflexion einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, sozusagen als Leitfaden für die Geschichte pädagogischer Illusionen, falscher Erwartungen und Einschätzungen, von denen das pädagogische Denken heimgesucht wird. Denn für die praktisch orientierten Pädagogen hat das angegebene Denkschema nach Oelkers seine Funktion darin, gegen die unvermeidlichen Enttäuschungen zu immunisieren, wenn nämlich die Ergebnisse anders als erwartet ausfallen, um dennoch unverdrossen daran festzuhalten, als ob „Erziehung‘ nie paradox, nie dilemmatisch und nie selbst gefährdet sei“ (ebd.).

So artikuliert das Denkschema eigentlich nur das falsche pädagogische Bewusstsein. Doch weiß man, dass die wirkliche Erziehung manchmal oder oft paradox oder dilemmatisch oder gefährdet ist, wenn ihr Begriff noch gar nicht bestimmt ist, wenn man also noch gar nicht weiß, was das überhaupt ist: das Erziehen; ja, wenn sogar erklärt wird, „das Wort ‚Erziehung‘ bezieht sich nicht

auf eine einheitliche oder eindeutige Realität“ (E, S. 24)? Faktisch operiert Oelkers mit einem entschieden eingeschränkten Verständnis von Erziehung als Moralerziehung und „Formung zur Tugend“ (E, S. 27), um sich dann den einfachen Umstand zunutze zu machen, dass wir Menschen allzumal Sünder sind und hinter den Normen zurückbleiben, die wir verkünden und die wir erfüllen sollen. Daran ist aber weder etwas Paradoxes noch Dilemmatisches, bestenfalls die allzeit zu gewärtigende Gefährdung unserer Sittlichkeit. Die immer verbleibende Differenz zu dem, was in Ziel- und Programmformeln gesagt und gewollt wird, dürfte wohl kaum ein Spezifikum der Pädagogik sein. Auch in der Medizin und in der Politik, im Rechtswesen und bei Heiratsanträgen wird meist nur partiell erreicht, was man gern hätte, und trotzdem machen wir in der Regel weiter und halten wir an unseren Bemühungen fest, ohne uns deshalb über wirkliche oder vermeintliche Paradoxien zu betrüben. Das geschieht eher dann, wenn das ausgeblendet wird, wovon man eigentlich annehmen sollte, dass es den Kern der pädagogischen Reflexion ausmacht, nämlich die Frage nach den Formen und Mitteln, den Wegen und den Institutionen des Erziehens.

Doch genau dies: die Frage danach, in welchen Formen tatsächlich erzogen wird, um das Lernen der Kinder und Heranwachsenden zu bestimmen, wird von Oelkers nur beiläufig und dann eher pauschal in den Blick gebracht. Denn dafür „steht [...] ein unübersehbarer Literaturmarkt zur Verfügung“ (E, S. 12), während es hier nur um die „Transparenz der Reflexion“ geht (ebd.). Diese didaktisch-praktische Abstinenz erlaubt

es, die moralpädagogische Programmatik unvermittelt den tatsächlichen oder vermeintlichen Wirkungen gegenüberzustellen, mit der Folge, dass diesem Denkschema zuverlässig die Defekte einer allemal unzulänglichen Wirklichkeit vorgehalten und nicht nur die Vorläufigkeit aller bisherigen pädagogischen Konzepte für erwiesen angesehen, sondern grundsätzlich behauptet werden kann, es gebe „keine Theorie der Erziehung über allen anderen“ (E, S. 17). Es gibt nur ein durch das angegebene Denkschema vorgezeichnetes „Begriffsfeld“ (S. 34), in dem von Fall zu Fall und von Epoche zu Epoche über Erziehung je nach Verwendungszusammenhang und Interessen- und Diskussionslage reflektiert wird.

Diese etwas merkwürdige Exposition des Begriffs- und Theorieproblems der Pädagogik erklärt den Aufbau und die Gestaltung dieser Theorieeinführung. Zunächst werden im umfangreichsten Kapitel des Buches, wie es heißt, „*Einige Entwicklungslinien der modernen Erziehungstheorie*“ vorgestellt (S. 35–145; Hervorhebung K. P.), dann geht es um „Theorieprobleme“ (S. 176–254) und zum Schluss noch um „Alternative Zugänge“ (S. 255–281). Was die Entwicklungslinie betrifft – es ist hier tatsächlich nur eine –, so läuft sie von dem alttestamentlichen Gedanken der Gottesebenbildlichkeit über die neutestamentarische „Konstruktion des Gottessohnes“ (E, S. 37) und die Ordnung des Wissens nach Hugo v. St. Viktor, dem irrtümlich die Kodifizierung des Systems der *septem artes liberales* zugeschrieben wird (vgl. E, S. 40), eindeutig auf Rousseau zu. Er ist der maßgebende Autor, der „die Loslösung pädagogischer Reflexion von christlichen Reflexionen“ (E, S. 39)

und damit die Wendung zur „modernen Erziehung“ vollzogen hat (ebd.). Und wie das vormoderne Erziehungsdenken auf Rousseau zuläuft, so nimmt das moderne seinen Ausgang von den „Vorgaben Rousseaus“ (S. 39–63), die es rechtfertigen, noch einmal den „Emile“ ausgiebig kommentierend zu referieren und an die Lehre von der Erziehung nach der Natur zu erinnern. Was danach kommt, wird von daher gesehen: erstens Schleiermachers Überlegungen über „Allmacht und Ohnmacht der Erziehung“ (S. 63–88) und zweitens das „Verhältnis von Zwecken und Mitteln“, das zu Herbarts Zentralthema erklärt wird (S. 89–118).

Beschlossen werden die „Entwicklungslinien“ durch zwei relativ ausführliche Referate zu Kierkegaard unter dem Titel „Das Ästhetische und das Ethische“ (S. 117–146) und zu Nietzsche („Die Negation der Erziehung“, S. 146–175), auch wenn zugegeben wird, dass sich bei dem ersten „keine einzige Zeile Pädagogik“ findet (E, S. 117) und der zweite eher als Berufsgröße für Weltanschauungsfragen und bestenfalls als „Heros der deutschen Jugendbewegung“ (S. 155) für die Pädagogik in Betracht kommt.

Wozu der dänische „religiöse Schriftsteller“ (Heidegger) und der brilliant-problematische deutsche Pastorensohn benötigt werden, zeigen die beiden letzten Kapitel über „Theorieprobleme“ (S. 176–254) und „Alternative Zugänge“ (S. 255–281). Sie machen deutlich, worin der Verfasser das entscheidende Problem der pädagogischen Reflexion sieht: „Erziehung ist im Anspruch gekoppelt an Moral“ (E, S. 189); aber vor „Moral“ ist zu warnen; denn „die abstrakte Größe des Guten [...] macht Moral gefähr-

lich“ (E, S. 181). Knapp gefasst: Es geht nicht ohne Moral als Inbegriff vorgeordneter und konstant gesetzter Maßstäbe; aber mit ihr geht es auch nicht mehr, schon gar nicht in der „historisch völlig neuen [...] Erfahrungswelt von Kindern und Erwachsenen“ (E, S. 197). Beides zusammen führt zu den schon eingangs erwähnten Paradoxien, Brüchen und Unangemessenheiten, von denen die wirklichen Erziehungslagen geprägt sind. Dieser Gedanke wird wiederum in vielfältiger Anlehnung und Infragestellung der aktuellen und überlieferten Moraldiskussion ausgebreitet; erstens, indem die überzogenen Konstanzerwartungen, die moralische Forderungen kennzeichnen, mit der Variabilität von Situationen kontrastiert werden; zweitens, indem „Zeit und Zeitausnutzung in der Erziehung“ (E, S. 205ff.) als unauflösbare Grenze für das erzieherische Handeln ausgewiesen werden, und schließlich, indem der gleichsam flüssige und jederzeit vorläufige Charakter der Reflexion in Situationen als „Eigenart der Theorie“ (E, S. 232ff.) markiert wird.

Das Ergebnis bleibt allerdings uneindeutig: Einerseits wird auf Moral und auf moralische Kausalität Bezug genommen, weil anders die Intention des Erziehens verschwindet, andererseits kann immer gezeigt werden, worin das Unzulängliche und Unangemessene der erzieherischen Aspiration besteht. Mit Rousseau lässt sich gegen die platonisch-aristotelische Tradition einer Moral von oben streiten und mit Schleiermacher und Herbart gegen Rousseaus „natürliche Erziehung“. Gegen Herbarts „ästhetische Darstellung“ wird Kierkegaards Priorität des Ethischen gegenüber dem Ästhetischen ausgespielt und dagegen

wiederum Nietzsches fundamentale Moralkritik und gegen diese endlich das Reflexionsargument, dass diese Kritik selber eine Moral enthält. So geht es fort und kann es fortgehen, und was daraus entsteht, ist eine Theorie- und Referatpraxis der unendlichen, immer nur provisorischen Reflexion, die sich auf das wirkliche Erziehen mit dessen vorübergehenden Illusionen bezieht; denn noch die entlarvten Illusionen haben eine „Funktion“ und „können starke Bedeutungen in der Steuerung von Moral und Kommunikation haben“ (E, S. 196). Indes, sind entlarvte Illusionen wirklich noch handlungswirksame Illusionen? Liegt es da nicht viel näher, auf moralische Kausalität zu verzichten und das Lernen sich selbst zu überlassen, um statt dessen das, was noch als Erziehung firmiert, als freibleibendes Angebot zu verstehen, als Selektionsofferte, die angenommen oder ausgeschlagen werden kann?

Das ist nun tatsächlich die Pointe, mit der Tremlys „Allgemeine Pädagogik“ aus der Selbstverstrickung in Dilemmata und Paradoxien herausführt, indem der Begriff des Erziehens nicht von der Seite der leitenden Absichten, sondern von den jeweils eintretenden Ergebnissen her entfaltet wird. Dazu dient eine Theoriedisposition, die den ursprünglichen und abgeleiteten Formen ontotheologischer Teleologie entschieden den Abschied gibt, sei es als objektiv-entelechiales Naturprogramm nach dem Beispiel Aristoteles', sei es christlich als providentieller Schöpferwille oder in modernem Gewand als subjektiv-pädagogisches Erziehungsprojekt der sich selbst bestimmenden Vernunft. Was zählt, ist das, was herauskommt und sich behauptet, was sozusagen seine

evolutionäre Fitness im Überlebenskampf beweist. Nicht Schöpfung, sondern Evolution ist die zentrale Kategorie, von der her das Erziehen zu begreifen ist; nicht moralische Kausalität, sondern Selektion, mit dem Ergebnis, dass Erziehung von Trembl als „Selektion von Selektionen“ (AP, S. 25) definiert wird (dazu gleich mehr).

Dieser Wechsel vom Schöpfungs- zum Evolutionsparadigma kann in seiner Tragweite nicht hoch genug eingeschätzt werden. Der Verfasser hat ihn in seinen Schriften zur „Theorie struktureller Erziehung“ (1982), zur „Überlebensethik“ (1992) und in seiner „Einleitung in die Allgemeine Pädagogik“ (1987) mehrfach vorbereitet: Jetzt liegt als Summe dieser Überlegungen eine Allgemeine Pädagogik vor, die die Sache der Erziehung als bewusste Fortsetzung der Evolution mit ihren Mitteln begreift. Statt Referat und Diskussion eines ins Uferlose verlaufenden pädagogischen Diskurses werden in 10 Kapiteln handfeste Aussagen über das Erziehen getroffen, zuerst über „Funktion und Form der Erziehung“, dann über „Raum und Zeit“ als Dimensionen, in denen sie sich ereignet, um zum Abschluss dieses Einstiegs drei „Grundbegriffe der Erziehung“ zu formulieren: die intentionale, die funktionale und die extensionale Erziehung. Danach geht es um die „Didaktik“ als „Lehre von der Lehre“, dann um Familie und Schule als maßgebende „Erziehungsinstitutionen“ und um „Grundspannungen der Erziehung“: Lehren und Lernen, Gleichheit und Ungleichheit, Belohnung und Bestrafen, Wissen und Nichtwissen sowie Behalten und Vergessen. Diese Liste zeigt, wie herkömmliche und aktuelle Fragen aufgenommen werden, um im Lichte des

evolutionspädagogischen Schemas interpretiert zu werden. Das gilt auch für die restlichen Kapitel über „Metaphern der Erziehung“ und „Pädagogische Medien“, „Bildungsformen“ und schließlich noch über die „Pädagogischen Herausforderungen am Beginn des 3. Jahrtausends“: Die Themen sind geläufig, neuartig ist die Form ihrer Behandlung. Darauf soll im Folgenden vor allem eingegangen werden.

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass das Erziehen nicht von den individuellen Zielen her, d. h. als Folge moralischer Kausalität zu begreifen ist, sondern als lebens- und bestandsichernde Funktion, und zwar in drei Hinsichten: erstens in Hinsicht auf die Gattung, das besorgen die Gene; zweitens in Hinsicht auf die kulturelle Überlieferung, das nennt Trembl „Meme“; und drittens in Hinsicht auf die Individuen, die als „Phäne“ bezeichnet werden. Insgesamt gilt die folgende Überlebensmaxime: „Versuche das System zu erhalten, auch wenn die einzelnen Elemente sterben und ständig ausgetauscht werden“ (AP, S. 15). Die Gattung, so ließe sich vereinfachend sagen, erhält sich durch Fortpflanzung, die Meme durch Weitergabe der kulturellen Botschaften, die Phäne durch Lernen. Das ergibt: „Auf der Basis spezifischer Begabungen (Gene) werden Lernprozesse von Individuen (Phäne) durch Erziehung dadurch angeregt, dass sie an ausgewählten Kulturgütern (Meme) lernen.“ (ebd.)

Das ist mehr als die Übersetzung geläufiger Ansichten in eine andere, an Biologie, Soziologie und Psychologie angelehnte und sie verknüpfende Sprache: Die für die Erhaltung der Gattung aufweisbaren Mechanismen gelten ebenso für die Weitergabe der Meme und

mutatis mutandis auch für das Lernen der Einzelnen. Den einheitsstiftenden Gesichtspunkt liefert Darwins Leitgedanke des „*survival of the fittest*“. Er wird als universelles Formprinzip in Anspruch genommen; auf der Ebene der biologischen Evolution wirkt es gewissermaßen hinterrücks und immanent, auf der Ebene der sozialen Evolution artikuliert es sich als zuerst undurchschautes, aber jetzt systemtheoretisch geklärtes Prinzip der soziokulturellen Entwicklung, und auf der individuellen Ebene kann es ausdrücklich aufgenommen und zum Maß des Erziehens gemacht werden. Immer geht es um Überlebensfitness als „evolutive Gesamtfitness“, spezifiziert als „Genfitness, Phänfitness und Memefitness“ (AP, S. 16).

In diesem Gesamtbild erhält auch die Erziehung ihren Platz angewiesen: „Was durch Unterricht und Erziehungsversuche tatsächlich sich ereignet, ist deshalb immer Evolution und nicht Schöpfung. [...] Auch der Pädagoge ist nur ein Mitspieler in einem letztlich immer zufälligen Wechselspiel von Variationen und Selektionen“ (AP, S. 26). Wie dieses Wechselspiel funktioniert, lehrt zuerst die biologische und dann die systemtheoretisch aufgeklärte Evolutionstheorie, die nun durch eine evolutionäre Pädagogik und Didaktik komplettiert wird, in der Erziehung sinngemäß als eine Art höherer Brutpflege (AP, S. 11 u. passim) erscheint; nicht mehr ganz dasselbe wie bei Störchen und Wölfen, aber funktional betrachtet eben doch dasselbe.

Die entscheidende Begründungslast für diese Homogenisierung von Natur-, Sozial- und Individualentwicklung trägt der Begriff der Selektion. Er ist zunächst

der biologischen Evolutionstheorie entnommen, wird dann auf die soziokulturelle Entwicklung und schließlich auf das Verhältnis von Erziehen und Lernen übertragen. „Erziehung [...] ist als Stabilisierung bestimmter Lernprozesse eine Art Selektion von Selektion“ (AP, S. 28). Die Frage ist, ob mit dem, was hier „Selektion“ genannt wird, tatsächlich in allen angegebenen Fällen dasselbe gemeint ist und gemeint sein kann oder ob es nicht eher eine metaphorische Umschreibung des einfachen Tatbestandes ist, dass erzieherische Bemühungen nicht umstandslos zum erwünschten Ziel führen, sondern von der Rezeption und relativen Wahlfreiheit der Lernenden abhängen. Die „Als-ob-Fiktion des Pädagogen“ (AP, S. 26), das Lernen definitiv zu bestimmen, mag als „vielleicht notwendige Illusion“ (ebd.) entlarvt werden, aber folgt daraus, dass man sich das Zusammenspiel von Lernen und Erziehen nach dem Schema der natürlichen Zuchtwahl vorzustellen hätte?

So sieht es bei Tremml aus. Der Ausdruck „Selektion“ wird einmal in der Bedeutung verwendet, die von Darwin eingeführt und von der neueren Evolutionstheorie weiter spezifiziert worden ist. Zugleich und daneben wird „Selektion“ als ein Akt bewusster Wahl nach Art eines Kunden verstanden, der im Warenhaus auf die „Selektionsofferten“ des Angebots reagiert. So wie biologische Selektion das aussortiert, was nicht überlebensfit ist und zum Aufstieg der besser Angepassten führt, so hat die ausdrücklich inszenierte Selektion der „Meme“ im Blick auf die Überlebensanforderungen der „Phäne“ die Funktion, in einer inzwischen hoch differenzierten Sozialwelt zurechtzukommen. Selektion als gewissermaßen blinder Naturprozess

und Selektion als bewusste Wahl werden ineinander verschränkt. Das zeigt die Formel von der Erziehung als „Selektion von Selektion“ (AP, S. 28). An der ersten Stelle ist mit „Selektion“ ein anderer Sachverhalt getroffen als an der zweiten: Zuerst geht es durchaus um einen Autor, der „Selektionsofferten“ (AP, S. 106) produziert, danach um Rezeption unter deren spezifischen Bedingungen. Das erste erfolgt vorausschauend und mit bestimmten Absichten, das zweite ist nach dem Muster der natürlichen Selektion vorgestellt.

Diese Vermischung hat im Gegenzug zur Folge, dass Treml der ersten, biologischen Selektion „Strategien“ unterstellt, als ob sie diese entwirft und insofern absichtsvoll „selegiert“, d.h. als ob sie eine Person sei, die dieses will und jenes meidet. Aber das ist bildlich-anthropomorphe Rede, die der Natur eben doch einen Plan zuschreibt, den sie nach den Prämissen der Evolutionstheorie gar nicht hat. Die Entstehung neuer Lebensformen soll ja gerade verständlich gemacht werden, ohne dazu einen Urheber zu bemühen und so der Evolution einen Sinn zu unterstellen. Ihre Logik gibt es eben, ohne dass es dazu eines Logikers bedürfte, der vorweg ihre Regeln aufschreibt und sie dann verwirklicht. Wie wird also die blinde Natur, die so ist, wie sie ist, dann am Ende doch sehend und geradezu mütterlich vorsorgend, so dass individuelles Lernen sich nicht nur ereignet, sondern über „Selektionsofferten“ angesprochen, angeregt oder verhindert werden kann? Darauf gibt Treml nicht nur keine Antwort, sondern unterstellt eine Homogenität des Selektionsmechanismus, die es ihm erlaubt, jederzeit übergangslos von natürlicher zu sozialer und von diesen

zu individueller Entwicklung überzugehen. Die natürliche Evolution wird pädagogisiert, die soziale und individuelle Entwicklung dagegen naturalisiert.

Wie das aussieht, lässt sich an den Aufstellungen ablesen, mit denen Treml das Erziehungsgeschehen begrifflich zu ordnen sucht. Entlang den Grundoperationen der evolutionären Logik, nämlich Variation, Selektion und Stabilisierung, werden drei Systeme in Anschlag gebracht: das biologische, das psychische und das soziale. Der Variation werden das Lehren und Erfahrungen zugeordnet, der Selektion das Lernen und der Stabilisierung die Erziehung (AP, S. 25), und dieses Schema wiederholt sich dann in den räumlichen und zeitlichen „Dimensionen der Erziehung“ (AP, S. 30ff.): Im Handlungsraum eignet sich Variation, im Vorstellungsraum des psychischen Systems wird gelernt und im Abstraktionsraum „sozial“ erzogen, und zwar so, dass im ersten die rhythmisch gegliederte Zeit, im zweiten der Kairos der gleichsam verdichteten Zeit und im dritten Raum der datenzeitlich verstandene Chronos wirksam ist. Schließlich findet diese evolutionäre Trinität noch eine Entsprechung in drei Grundformen des Erziehens (AP, S. 59ff.): Sie ist funktional, wenn ohne Absicht und Plan etwas gelernt wird, intentional dann, wenn Absichten im Spiel sind, und schließlich extensional, wenn die Absichten sich gewissermaßen im pädagogischen Arrangement verstecken.

Problematisch sind hier weniger die einzelnen Elemente, für die sich fallweise Beispiele und Belege finden lassen; problematisch ist, wie man sich das Zusammenspiel und Ineinanderwirken der Bestandstücke zu denken hat, sei es auf der Ebene der evolutionären Logik, sei

es in Hinsicht auf die Formen der Erziehung und schließlich der „Räume“ und „Zeiten“; ganz zu schweigen von der höchst künstlichen Dichotomie von Raum und Zeit, die zu der merkwürdigen Trennung von Zeigen und Sagen als didaktischen Grundformen führt (AP, S. 86ff.). „Zeigen“ ist nach Tremml räumlich, „Sagen“ zeitlich fundiert, als ob nur dann etwas gezeigt wird, wenn man mit dem Finger auf etwas eben jetzt Gegebenes hinweist, und nicht auch dann, wenn etwas in Worten repräsentiert wird, die nacheinander ausgesprochen werden. Es mag ja sein, dass ursprünglich und im Dunkel unserer Stammesgeschichte „sagen“ und „zeigen“ getrennt geführt wurden (wer weiß das schon); aber aus der Herkunft lassen sich weder ihre gegenwärtigen Erscheinungsformen verstehen noch ihre unterschiedlichen Verwendungsweisen ableiten. Im Lichte der maßgebenden Begriffe der biologisch-genetischen Evolution werden auch die leitenden Konzepte der Erziehung deren Logik angeglichen und verlieren die eigene Valenz.

Indes, eben dies scheint der Leitgedanke für die evolutionäre Pädagogik zu sein. Sie spielt die Logik der Evolution wie selbstverständlich ins Gebiet der Entscheidungen und ihrer Rechtfertigung hinüber. Das zeigt sich in dem Kapitel über Familie und Schule, die Tremml als die beiden maßgebenden „Erziehungsinstitutionen“ (AP, S. 102ff.) ansieht. In der Schule wird unterrichtet und insofern intentional, in der Familie wurde und wird funktional erzogen. Diese beruht auf biologisch-natürlicher Elternschaft, jene ist „evolutionstheoretisch gesehen, eine ‚Erfindung‘“ (AP, S. 111) und verdankt sich insofern kulturell geprägten Entscheidungen. Doch

auch die Familie ist mehr als nur „Brutpflege“ zur Stabilisierung der Genkontinuität, sie „vermischt sich auf einer weiteren Emergenzebene durch eine Art ‚Vererbung‘ von ‚Memen‘ mit der sozialen Elternschaft zu einem unentrinnbaren Knäuel, so dass am Ende ein unverwechselbares ‚Phän‘ herauskommt“ (AP, S. 105). Aus der biologischen Evolution stammt nach Tremml ein väterliches und ein mütterliches Prinzip, das im sozialen System einerseits zur „Mutterliebe“ als „Ausdruck eines generalisierten Genegoismus“ (AP, S. 108) mutiert, während andererseits der biologische Vater angesichts der Ungewissheit, ob er tatsächlich der Vater ist und „ob seine Investitionen in die Erziehung des Kindes wirklich dem Überleben seiner eigenen Gene nützt“ (ebd.), eher danach trachtet, „möglichst viele Nachkommen zu zeugen“ (ebd.). Aber da ja auch die „Meme“ überleben sollen, reicht die „soziobiologische Sicht“ (ebd.) nicht, und so wird der evolutionslogisch aufgeklärte, „soziale“ Vater sich von seiner kulturellen Funktion überzeugen: „Der biologische Vater glaubt in seinem Kind weiterzuleben, der soziale Vater weiß es“ (ebd.).

In der Tat ein Knäuel. Einerseits Genegoismus, andererseits eben doch, was in der Natur nicht ohne weiteres vorkommt und herkömmlich Pflicht, Verantwortung oder Ethos genannt wird. Einerseits Evolution, andererseits Moralität. Dass Tremml hier dem viel bemühten naturalistischen Fehlschluss verfällt, kann nicht gesagt werden; dennoch empfiehlt er, den „Vorschlägen der Natur“ (AP, S. 106) zu entsprechen. *Naturam sequi*: Dieser Topos wird noch einmal abwandelnd aufgenommen; es fragt sich nur, ob die Vorschläge der Na-

tur hinreichend klar sind, um sie zu akzeptieren. Was schlägt sie für das soziale System Familie vor? Sollte man sich verhalten wie ein treusorgendes, monogames Storchenpaar oder sich als Mann lieber wie ein Löwenpascha geben und der Frau die alleinerziehende Bärenmutter als Modell empfehlen? Und weiter: Liegt „der“ Natur auch an den weniger gut ausgestatteten und ausgerüsteten Kreaturen, an den Lernschwachen und den Kranken, oder schlägt sie nicht vielmehr – genegoistisch, wie sie nun mal orientiert ist – vor, diese am Wegrand liegen zu lassen, damit die Karawane weiterziehen kann?

Es ist dieses Hin- und Herpendeln zwischen evolutionstheoretisch angeleiteter Naturbeschreibung, sozialtheoretisch gestützten Verhaltensbeobachtungen und lerntheoretisch orientierten Erziehungsperspektiven, das auch in den Einzelanalysen zu drastischen Vereinfachungen und zur Einebnung herkömmlicher Erziehungsprobleme führt. So wird der bekannte Gegensatz von Eigen- und Gemeinnutz evolutionär-pädagogisch in der Weise aufgelöst, dass „auch in der Schule der kluge Egoist kooperieren [wird]“ (AP, S. 125), während der „dumme Egoist [...] ausschließlich um seines kurzfristigen Vorteils Willen [handelt] und damit nicht kooperativ“ (ebd.). Und auch „das Kind, das sein Lieblingsessen isst [...] und sonst nichts“ (AP, S. 141), ist in seiner Privatevolution schlechter dran als das Kind, „das isst, was auf den Tisch kommt“ (ebd.); es „kann in jeder beliebigen Situation überleben“ (ebd.). Wohl wahr, wird man in beiden Fällen sagen; aber wo liegt hier das erzieherische Problem, wenn nicht darin, Überlebensfragen in Lern- und Erziehungsfragen zu transfor-

mieren, damit etwas jetzt schon das Verhalten bestimmt, was erst später relevant wird? Nicht die unmittelbar erlebte Wirkung wirkt als Selektionsfaktor und dient so der Stabilisierung des Verhaltens, sondern die durch die Erzieher vorgestellte Zukunft soll als Movens für das Lernen eintreten, und da zeigen sich nun einmal die Grenzen der pädagogischen Wirksamkeit: Was jetzt und hier nützt und schmeckt, ist nicht nur Schülern und Kindern oft genug wichtiger als die Drohkulissen besorgter Eltern und Lehrer. Um so zu lernen, wie Tremles unterstellt, müssten die Heranwachsenden schon über eine Kenntnis der Logik der Evolution verfügen, wie sie erst durch ein einschlägiges Studium zu gewinnen ist.

Es bleibt zweifelhaft, ob sich die biologischen Selektionsmechanismen und die Regeln der soziokulturellen Selektion umstandslos als Gestaltungsprinzipien für das Erziehen in Hinsicht auf Lernen verstehen und anwenden lassen, so richtig es ist, die Schöpferanalogie für das erzieherische Handeln aufzugeben und es rezeptionstheoretisch zu orientieren. Doch das spezifisch menschliche Moment der Freiheit im Lernen wird unterschlagen, wenn Rezeptivität allein nach dem Schema der natürlichen Zuchtwahl oder als Reaktion auf sozial vermittelte Selektionsofferten verstanden wird.

Das Verdienst der beiden Versionen einer Allgemeinen Pädagogik, die hier vorgelegt sind, besteht darin, die Theorie der Erziehung aus dem Bann von Schöpfungsillusionen zu lösen und damit die Frage der Rezeptivität als die unvermeidliche Anschlussfrage in den Vordergrund zu rücken. Die Verschiedenheit in der Behandlung dieser Frage,

einmal als Paradoxierung und Desillusionierung pädagogischer Aspirationen und zum anderen als resolute Reduktion auf eine als universal wirksam unterstellte Logik der Evolution, mag ein Hinweis darauf sein, dass eine befriedigende Antwort noch aussteht.

Prof. Dr. Klaus Prange
Univ. Tübingen, Inst. f. Erz.wiss.,
Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen

Diane Ravitch: *Left Back. A Century of Failed School Reforms.* New York: Simon & Schuster 2000. 555 S., \$ 30,-.

Im Standard setzenden Werk „The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957“ (New York: Knopf 1961) vertrat Lawrence A. Cremin die These, dass die amerikanische Reformpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen tiefen Wandel des amerikanischen Bildungssystems eingeleitet habe, dann aber nach dem Zweiten Weltkrieg ihre Bedeutung und ihren Einfluss verloren habe und untergegangen sei. 1993 wurde diese These durch Larry Cuban (Stanford) in seinem Werk „How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880–1990“ (New York: Teachers College Press 1993) weitgehend infrage gestellt. Nach Cuban wurde der institutionelle Verlauf des Unterrichts von der Reformpädagogik kaum berührt. Der unterrichtliche Verlauf unterliege einer Stabilität und institutionellen Konstanz, die ihn nahezu immun gegen den Typus von Reformvorhaben mache, wie sie der Progressivismus hervorgebracht habe. Unterricht korrespondiere mit einem

ganz anderen Typus von Reformen, langfristig angelegten kleinen, aus sich selbst heraus generierten Veränderungen, wie sie dann Cuban und David Tyack in „Tinkering Toward Utopia“ (Cambridge: Harvard University Press 1995) beschrieben und analysierten.

Sowohl die Thesen von Cremin wie auch diejenigen von Cuban/Tyack werden von der Bildungshistorikerin und Bildungspolitikerin Diane Ravitch im vorliegenden Werk infrage gestellt oder in wichtigen Zügen berichtigt. Die These von Ravitch ist nicht nur von großer historischer Bedeutung, sondern hat auch eine bildungspolitische Aktualität und Brisanz, was die starke – und gehaltvolle – öffentliche Polemik erklärt, die sich um das Buch entwickelt hat. Ravitch betont die nachhaltige, das ganze 20. Jahrhundert überdauernde Wirkung des Progressivismus, die bis in die Grundfesten des Bildungssystems hineinreicht. Diese Wirkung bestehe in einem zunehmenden Anti-Intellektualismus, dem Verlust der intellektuellen Standards im Bildungssystem und in dessen Abschottung gegen die Öffentlichkeit. Die Reformen, die die hundert Jahre der Expansion strukturierten, seien infolge des Progressivismus in eine grundlegend falsche Richtung gelaufen und hätten das Bildungssystem in seinen Grundzügen destabilisiert.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist der Beginn der Expansion des Bildungssystems im Fin de Siècle, die Entwicklung der High School (Sekundarstufe I) zur allgemeinen Volksschule. Diese stand in ihrem Ursprung ganz im Zeichen der liberalen Demokratisierung, des „intellectual egalitarianism“ (S. 29). In der Tradition der „liberal education“ sollten die Bürger für die intellektuelle