

Tremel, Alfred K.

Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 2-10



Quellenangabe/ Reference:

Tremel, Alfred K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 2-10 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-60918 - DOI: 10.25656/01:6091

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60918>

<https://doi.org/10.25656/01:6091>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

29. Jahrgang März/Juni **1/2** 2006 ISSN 1434-4688D

| | | |
|--|-----------|---|
| Alfred K. Tremel | 2 | Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? |
| Karl Ernst Nipkow | 11 | Erziehung als Motor der sozio-kulturellen Evolution. Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Tremel |
| Alfred K. Tremel | 19 | Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Eine ideengeschichtliche und biographische Zwischenbilanz |
| Ulrike Baumann | 26 | Auf dem Weg zu einer gesellschaftsbewussten Religionspädagogik |
| Heinrich Dauber | 29 | Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? |
| Klaus Seitz | 33 | Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis? |
| Ulrich Klemm | 39 | Bildung als gesellschaftsverändernde Praxis. Lernende Regionen: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor |
| Annette Scheunpflug | 45 | Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? Zu den Grenzen der Lernfähigkeit |
| Helmuth Hartmeyer | 49 | Erziehung ist Anregung zum Lernen |
| <i>Fritz Reheis</i> | 51 | <i>Alles eine Frage der Zeit. Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung</i> |
| A. Scheunpflug/G. Lang-Wojtasik/M. Urabe | 58 | <i>Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland</i> |
| Porträt | 63 | <i>Manuela Tenberge: Schule plus</i> |
| | 65 | <i>Hans Bühler: Strandfischer</i> |
| VIE | 65 | <i>Die Wende der Titanic/Fairer Handel zwischen Politik und Bildung/Globale Bildungskampagne 2006/Frieden soll Spaß machen/ „Campus global“/Meine – Deine – Eine Welt in der Schule</i> |
| VENRO | 71 | <i>Anstoß für mehr Teamwork/Teamwork bringt kreative Ideen ins Spiel</i> |
| | 81 | <i>Rezensionen//Informationen</i> |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29. Jg. 2006, Heft 1/2

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schöbwendler, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Christoph Lang, www.dasformt.de

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Alfred K. Tremml

Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?¹

Zusammenfassung: Der Verfasser formuliert in diesem Text aus dem Jahr 1982, der im gleichen Jahr in der ZEP veröffentlicht wurde, eine der zentralen Fragen des Globalen Lernens. Häufig wird mit diesem Erziehungskonzept der Anspruch vertreten, die (Welt)Gesellschaft zu verändern oder zumindest dafür zu sorgen, dass sich die Lebensbedingungen auf diesem Planeten nicht verschlechtern.

Tremml geht im Folgenden dieser Frage nach, indem zunächst die unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten aus der Disziplin dargestellt, dann deren sprachliche Bedingungen nachgezeichnet und schließlich deren Funktion reflektiert wird. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass diese Frage als eine „irreführende, aber nicht sinnlose elementare Frage“ interpretiert werden kann.

Abstract: In this article of 1982, published in ZEP in the same year, the author presents one of the fundamental questions of Global Learning. Referring to this educational concept it is often assumed, that (world-)society might be changeable or at least that the life-conditions on this planet might not get worse.

Tremml considers the question presenting firstly the different answer-positions within the discipline, secondly drawing its linguistic conditions and thirdly reflecting its function. The author states that the question can be interpreted as a misleading but not senseless basic question.

Es ist in der Pädagogik üblich, auf ein gestelltes Thema in der Weise zu reagieren, dass man sich zuerst einmal in der umfangreichen und oft sogar unübersehbaren Literatur dazu umsieht und sich dabei fragt, was die Autoren, die pädagogischen Klassiker, dazu schon einmal geschrieben oder gesagt haben. Dieses Vorgehen dürfte die Regel darstellen, und häufig erschöpft sich die Arbeit auch schon darin, denn bekanntlich kann die Lektüre unzähliger Bücher das eigene Denken, anstatt es in Gang zu bringen, auch erschlagen. Gleichwohl ist die Einbindung in einen tradierten Denzusammenhang eine sicherlich notwendige, wenn auch nicht per se schon hinreichende Bedingung des wissenschaftlichen Arbeitens.

I

In unserem Falle erbringt ein flüchtiger, aber neugieriger Blick in die pädagogische Fachliteratur der letzten 200 bis 300 Jahre folgendes aufschlussreiche Ergebnis: Auf die in meinem Thema gestellte Frage werden drei klare und eindeutige Antworten gegeben: ja, nein und – jein. Mit „ja“ antworten die „pädagogischen Optimisten“. wie ich sie einmal nennen möchte, angefangen von Comenius, Leibniz, Kant, Schleiermacher, Fichte und vielen Frühaufklärern des 17. und 18. Jahrhunderts über die meisten Reformpädagogen zu Beginn dieses Jahrhunderts bis hin zu H. J. Gamm und H. J. Heydorn, um nur zwei aktuelle Stimmen zu nennen, bis hin schließlich zum „Lernbericht“ des Club of Rome, können wir deutliche Spuren von diesem pädagogischen Optimismus entdecken (vgl. die Übersicht bei Werder 1975, S. 18 ff. sowie Fend 1974, S. 235 ff.). Ihnen gemeinsam ist die Überzeugung, dass Erziehung einen Beitrag zur Gesellschaftsveränderung – und das heißt immer auch: Gesellschaftsverbesserung – leisten kann, ja, dass Erziehung geradezu der Motor des gesellschaftlichen Fortschritts sei, auch wenn nur wenige Stimmen so emphatisch klingen wie jene von Johann Balthasar Schupp, der schon im 17. Jahrhundert schrieb: „Wann wir aller Orten wohlbestaltete Schulen hätten, darinn die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb zwanzig Jahren eine neue Welt und bedörfften keiner Büttel oder Scharfrichter“ (zit. nach Titze 1973, S.19).

Dagegen waren nun die „pädagogischen Pessimisten“, wie ich sie nennen will – sie würden sich wohl als „Realisten“ bezeichnen –, der Meinung, dass Erziehung nun wohl doch das Letzte sei, wodurch eine Gesellschaft verändert werden könne. Dieser Kreis, in dem solche Töne anklingen, ist eine illustre und sehr heterogene Gesellschaft. Sie reicht von Wilhelm Dilthey über Siegfried Bernfeld und Norbert Elias bis zu den marxistischen Bildungstheoretikern unserer Tage, die in der Erziehung nur die „Reproduktion des Kapitals“ erblicken können (vgl. die Übersicht bei Werder 1975, S. 21 ff.) und zu den systemtheoretischen Schultheoretikern Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr, die lapidar erklären: „In der gesamten gesellschaftlichen Evolution ist Erziehung nie Schrittmacher struktureller Transformationen gewesen, sondern jeweils auf sie gefolgt“ (Luhmann/ Schorr 1979, S. 26)² –

bis hin schließlich zu Illich-Schülern wie Heinrich Dauber, der jeglichen pädagogischen Optimismus als ideologisch, illusionär, naiv und dilettantisch destruiert – Zitat: „Erziehung ist kein Hebel zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Dauber 1980, S. 151) – und statt dessen dazu aufruft, die typisch pädagogischen Allmachtsphantasien zu bearbeiten.

Die dritte Position des „jein“ lässt sich mehrfach unterteilen. Da ist einmal die Position des (scheinbaren) „weder – noch“. Sie wird z.B. von Lutz von Werder vertreten, der den pädagogischen Optimisten und Pessimisten gleichermaßen Fehler und Einseitigkeiten vorwirft und schließlich mit seiner Position einer politischen Soziologie der Erziehung die These und die Antithese dialektisch aufzuheben verspricht (vgl. Werder 1975, insb. S. 24 ff.). Aber die Position des „weder – noch“ ist der zweiten, nur scheinbar konträren Position des „sowohl – als auch“ logisch äquivalent, weil in beidesmal versucht wird, die Einseitigkeiten von These und Antithese zu vermeiden und die Vorzüge beider miteinander zu verknüpfen. Wir finden diese Position des „sowohl – als auch“ – die im Übrigen weit verbreitet ist – z.B. in der Schultheorie von Wolfgang Kramp angedeutet. Er spricht einmal davon, dass Erziehung überall und jederzeit sowohl affirmativ als auch emanzipativ wirkte und stets prinzipiell zugleich Anpassung an vorgefundene gesellschaftliche Verhältnisse und Widerstand gegen solche Verhältnisse zum Ziel wie tatsächlich zur Folge habe“ (Kramp 1973, S. 121). Theodor Schulze hingegen plädiert in seinem ausführlichen Referat zu unserer Frage, das er beim V. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1976 in Duisburg gehalten hat, für ein „ja – aber“ (vgl. Schulze 1976): Erziehung vermag nur „gebrochen“ in den gesellschaftlichen Raum hineinzuwirken; „Lernen kann Gesellschaft verändern!“ (Schulze 1976, S. 64) lautet seine These, die er allerdings im Verlauf seiner Ausführungen mehrfach relativiert. Die Position des „ja – aber“ hat vieles gemeinsam mit jener des „ja, aber nur ein bisschen“, die etwa von den Autoren des UNESCO-Berichts über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme vertreten wird (Faure et al. 1973). Die „relative Autonomie“ des Erziehungssystems wird hier zur „relativen Ohnmacht“ umdefiniert. Schließlich finden wir noch eine weitere Unterposition des „jein“, das „wir wissen es nicht so genau“, die etwa bei A. Leschinsky und P. M. Roeder mit den „erheblichen methodologischen Schwierigkeiten“ begründet wird, die bei der Überprüfung der These auftreten (Leschinsky/Roeder 1976).

Es scheint so, als ob die dritte Position des „jein“ die fortschrittlichste ist, denn sie nimmt beide zuvor genannten, sich gegenseitig ausschließenden Positionen kritisch auf und erhebt damit implizit oder explizit den Anspruch, über diese hinauszukommen. Dabei dürfte vor allem die zuletzt angeführte Variante – das „wir wissen es nicht so genau“ – die reputierlichste sein; zeugt es nicht von wissenschaftlicher Bescheidenheit und Redlichkeit, wenn auf die Komplexität des Problemfeldes und auf künftige Forschungen verwiesen wird? Aber alle Varianten des „jein“ können, wenn man etwas skeptisch ihre Argumente verfolgt, auch als Umgehungs- oder Fluchtstrategie interpretiert werden. Das lauwarmer „sowohl – als auch“ wie auch das mit Bescheidenheit kokettierende „wir wissen es nicht so genau“ können Formen des Sich-Drückens sein, des Sich-Drückens vor der *Entscheidung* oder vor der

notwendigen *Forschungsarbeit*. Ein ständiges Einklagen von Problemlösungen ist ja selbst noch keine Problemlösung.

Wie dem auch sei, unser kurzer Blick in die Fachliteratur erbrachte ein Ergebnis, das uns die Qual der Wahl lässt. Pädagogik mag hier für den Außenstehenden als eine Art Nestroy'sche Posse erscheinen mit einem von Shakespeare geklauten Titel „Wie es euch gefällt“ oder aber, wenn man so will, als ein Drama nach Matthäus 7, 7: „Suchet, so werdet ihr finden“. In kaum einer anderen Disziplin, vielleicht von der Theologie und der Philosophie einmal abgesehen, können so konträre und widersprüchliche Positionen über Jahrhunderte hinweg in so enger Nachbarschaft in einer so apodiktischen Art und Weise vertreten und tradiert werden, wie gerade in der Pädagogik. Bekanntlich kann man aber aus Widersprüchen logisch korrekt Beliebiges ableiten.³ Und gerade das ist es, was sie in der Wissenschaft so gefährlich macht, schließlich ist der Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch seit Aristoteles eine transzendente Bedingung der Möglichkeit korrekter Argumentation, also auch wissenschaftlicher Argumentation. Ohne seine Geltung würden die Kriterien der *Verständlichkeit*, der *Wahrheit* und der *Relevanz* nicht mehr greifen. Würde eine Wissenschaft kontradiktorische Sätze innerhalb einer Theorie zulassen, wären ihre Forschungsergebnisse beliebig und sie selbst vielleicht sogar überflüssig. In einer solchen Situation laufen wir Gefahr, in Ermangelung von Orientierungskriterien uns jener Position zu verschreiben, die wir zufälligerweise als erste oder aber am besten kennen lernen oder die uns von einem ihrer Vertreter in besonders eindrucksvoller Weise vorgetragen wird. Eine solche Entscheidung wäre, wenn auch verständlich, so doch nicht unproblematisch, weil andere Denkweisen nicht hinreichend berücksichtigt und eingeübt werden und die Zufälligkeit der Entdeckung bekanntlich noch nichts über die Zuverlässigkeit der Begründung aussagt.

II

Wenn über Jahrhunderte hinweg, wie in unserem Falle, immer wieder eine wichtige Frage auf so unterschiedliche, ja widersprüchliche Weise beantwortet wird, sollten wir bei der Suche nach der richtigen Antwort innehalten und uns fragen, woran das wohl liegen mag. „Der Mensch ist das Wesen, das zögert“, lautet ein nachdenklich machender Satz von Hans (Blumenberg 1981, S. 44). Vielleicht sollten wir in der Tat zögern bei dem Versuch einer Beantwortung unserer Frage und uns statt dessen der Frage selbst zuwenden. Es kann schließlich sein, dass die Möglichkeit einer antinomischen Beantwortung in der Frage selbst enthalten ist.

Eine solche reflexive Rückbesinnung auf die sprachlichen Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlicher Antworten ist in bestimmten Fällen eine notwendige, ja manchmal sogar auch schon eine hinreichende Bedingung der Problemlösung. Spätestens dann, wenn der Streit in der unveröhnlichen Wiederholung von These und Antithese verharrt und sich die Argumente in ermüdenden Appellen wiederholen und darin erschöpfen, wird die Grenze von Wissenschaft und Magie fließend und die sprachanalytische Reflexion auf die zugrundeliegende Fragestellung eine notwendige Voraussetzung der weiteren wissenschaftlichen Arbeit.⁴

Ein solcher „explikativer Diskurs“ – um einen Terminus von Jürgen Habermas zu gebrauchen (vgl. Habermas 1981b, Bd. 1, S. 44 f.) – könnte einmal zu dem Ergebnis kommen, dass die Frage aus Gründen, die in der Wissenschaft selbst liegen, gar nicht beantwortet werden kann, beispielsweise deshalb, weil sie mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden nicht entscheidbar ist. Das wäre gewissermaßen die Position des antimetaphysischen Aufklärers. Sie kann, wie es von den logischen Positivisten getan wurde, auf die Behauptung zugespielt werden, dass die Frage selbst schon sinnlos sei und deshalb auch jeder Versuch einer Beantwortung. Solche metaphysischen Fragen erzeugen *Scheinprobleme*, und die Vermutung dürfte nicht abwegig sein, dass es solche Scheinprobleme nicht nur in der Philosophie, auf die sich etwa Carnap bezog, gibt, sondern auch – und nicht gerade selten – in der Pädagogik (vgl. dazu Carnap 1971; Stegmüller 1969, S. 347 ff.; 380 ff.). Solche Scheinprobleme entstehen häufig dadurch, dass Antworten auf eine Frage schon gegeben werden, bevor die Frage überhaupt klar gestellt ist. Wir besitzen gewissermaßen die Antwort, noch ehe wir die Frage besitzen, und die Folge davon ist, dass wir das Problem kontrovers diskutieren, ohne ein Kriterium zur Schlichtung des Streites zu besitzen, weil die zugrundeliegende Frage weder klar noch verständlich gestellt wurde. So wie hundert Betrunkene keinen Nüchternen ergeben, so wird auch eine sinnlose Frage nicht sinnvoll, wenn viele sie ständig beantworten. In dem Augenblick aber, wenn wir die Sinnlosigkeit der Frage entdecken, wäre die Frage wohl nicht beantwortet, das zugrundeliegende Problem aber verschwunden.

Ein drittes mögliches Ergebnis einer solchen Sprachexplikation könnte darin bestehen, dass wir die Frage exakter und genauer stellen könnten und damit den vielleicht entscheidenden Schlüssel zu einer Beantwortung endlich in die Hände bekämen. Fragen wir also, zu welcher dieser drei Arten von Fragemöglichkeiten unsere Frage gehört – die Frage: „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?“

III

Ein erster Blick auf die logische Struktur dieser Frage zeigt, dass die möglichen Antworten „ja“ und „nein“, was ihren Informationsgehalt betrifft, merkwürdig *asymmetrisch* sind. Nur ein „nein“ scheint eine informative Antwort zu sein, weil es ausdrücklich einen Sachverhalt ausschließt. Die Antwort „Nein, es gibt keine Gesellschaft, die durch Erziehung verändert werden kann“, wäre relativ leicht mit einem einzigen Gegenbeispiel zu falsifizieren.⁵ Ein „ja“ hingegen ist ohne (oder ohne relevanten) Informationsgehalt, denn der Satz „Durch Erziehung kann eine Gesellschaft verändert werden“ ist logisch gesehen eine Tautologie in der Form: Wenn Erziehung, dann Gesellschaftsveränderung *oder nicht*. Der Kann-Satz impliziert beides: das Eintreten oder Ausbleiben des Sachverhalts; er ist also *unwiderlegbar* (vgl. Opp 1970, S. 209 ff.; Popper 1969). Es wäre nun aber – und darauf hat bekanntlich Karl Popper hingewiesen – ein Denkfehler, von der Unwiderlegbarkeit auf die Wahrheit eines Satzes zu schließen (vgl. Popper 1971, S. 14 ff.). Nur dann, wenn es gelänge, die Bedingungen exakt zu bestimmen, die vorliegen müssen, damit Er-

ziehung immer oder mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eine bestimmte Gesellschaft verändert, wäre eine positive Beantwortung der Frage gehaltvoll. Aber das ist ein *empirisches* Problem, und eine empirische Beantwortung der Frage dürfte schlechterdings unmöglich sein. Das zeigt ein einfacher Gedankengang: Um die Frage experimentell beantworten zu können, müssten wir praktisch zwei weitgehend identische Gesellschaften isolieren, die eine erzieherisch beeinflussen, die andere völlig erziehungsfrei belassen und das so, dass alle anderen variablen Beeinflussungsfaktoren beidesmal völlig konstant bleiben. Das ist natürlich unmöglich. Aber selbst wenn es möglich wäre, würde das Ergebnis dieses Experiments sich unter empirischen Bedingungen allein nicht generalisieren lassen. Nein, unsere Frage ist empirisch nicht entscheidbar, sofern wir hierbei das „empirisch“ im Sinne des strengen Empiristen verwenden.⁶ Damit bleibt aber jetzt auch der einzige empirisch gehaltvolle Weg einer Beantwortung unserer Frage aus methodologischen Gründen versperrt. Wir können jetzt unsere bisherigen Überlegungen deshalb so zusammenfassen: Entweder bleibt eine Antwort auf unsere Frage *tautologisch* oder *empirisch leer*.

Die Schwierigkeiten einer empirischen Forschung beginnen aber schon im Rücken dieser Überlegungen, nämlich bei der für eine Überprüfung notwendigen *Operationalisierung* der Begrifflichkeit. Damit sind wir nun endlich bei der Fragestellung selbst, bei der Frage als einer sprachlichen Entität, angelangt. Wir fragen uns jetzt: Was bedeuten eigentlich die in dieser Frage benützten Begriffe? Die drei wichtigsten Begriffe, nämlich „Erziehung“, „Gesellschaft“ und „Veränderung“, sind alles andere als eindeutig und klar. Als Begriffe der Bildungssprache, als die sie hier erscheinen, teilen sie die Allgemeinheit und Vagheit der Bedeutung mit der Alltagssprache, ohne jedoch deren Vorzug eines konkretisierenden und präzisierenden Handlungszusammenhangs zu besitzen. Beginnen wir mit dem Begriff der „Erziehung“.

Ein einheitlicher Sprachgebrauch dieses pädagogischen Grundbegriffes ist auch in der Pädagogik selbst nicht auszumachen. Auch in der für uns relevanten Literatur erscheint er in mehreren Bedeutungen. Sie lassen sich jedoch idealtypisch in zwei Klassen unterteilen: Einmal werden damit nur jene zielgerichteten Beeinflussungsversuche auf Menschen verstanden, die den Anspruch auf eine Verbesserung und Anreicherung erheben. Diese Bedeutung ist in der Pädagogik weit verbreitet (vgl. Brezinka 1974, S. 35 ff.), sie wird in unserer Literatur gelegentlich sogar auf schulische Erziehung eingeschränkt (die Frage lautet dann, ob durch Schule die Gesellschaft verändert werden kann) (vgl. Fend 1974, S. 232 ff.). Eine demgegenüber stark ausgeweitete Intention des Begriffes „Erziehung“ finden wir dort vor, wo er mehr oder weniger synonym zum Lernbegriff verwendet wird, allerdings ohne dabei die in der Lernpsychologie übliche Einengung auf individuelles Lernen zu akzeptieren. Unter „Erziehung“ in diesem Sinne versteht man dann schlicht die „Fähigkeit auf nichtgenetischem Wege Informationen und Verhaltensweisen zu tradieren“ (Liedtke 1976, S. 65). Mit dieser Definition von Max Liedtke wird deutlich, dass eine so verstandene Erziehung eng mit der kulturellen Evolution der Menschheit zusammenhängt, ja deren Voraussetzung ist. Denn es ist die beim Menschen einmalig auftretende Fähigkeit, genetisch

nicht vererbare Informationen und Verhaltensweisen über viele Generationen hinweg weiterzugeben, die ihm eine ungeheure Beschleunigung seiner kulturellen Evolution ermöglichen. Wir sehen aber auch, dass hier sich schon aus der *Definition* des Erziehungsbegriffes die positive Beantwortung unserer Ausgangsfrage ergibt. Dass durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden kann, ist damit eine *analytische Wahrheit*, weil – ganz im Sinne Kants – „die Verknüpfung des Prädikats mit dem Subjekt [] durch Identität gedacht (wird)“ (vgl. Kant 1781, S. 39) oder weniger missverständlich formuliert: weil die Wahrheit logisch aus Definitionen folgt (vgl. Essler 1971, S. 72).

Berücksichtigen wir nun diese zwei Erziehungsbegriffe, dann lassen sich einige (nicht alle) Widersprüche in der Literatur als bloß scheinbare entlarven. Allgemein lässt sich sagen: Wer einen engen, also intentionalen Erziehungsbegriff verwendet, neigt dazu, auf unsere Frage mit „nein“ zu antworten, vor allem dann, wenn dies zu Zeiten stagnierender oder rückläufiger Reformhoffnungen geschieht (vgl. Werder 1975, S. 17). Umgekehrt kommen Autoren mit einem weiten Erziehungsbegriff zu einer positiven Beantwortung der Frage, ja, sie spitzen ihr „ja“ sogar modal noch auf die Notwendigkeit von Erziehung zu. Aber diese Notwendigkeit ist eine definitorisch bedingte. Eine Gesellschaftsveränderung im Kontext kultureller Evolution setzt Erziehung per definitionem notwendigerweise voraus. Also gilt auch der Satz: „Erziehung ist notwendig für die Steuerung der weiteren Evolution der Gesellschaft“ (Liedtke 1976, S. 170). Damit spitzt sich das Problem aber auf die Frage „nach dem Verhältnis von funktionalen Lernvorgängen zu intentionalen Inszenierungen zu“, wie Hans Thiersch in seinem Göttinger Vortrag zu Recht bemerkte (vgl. Thiersch 1981), oder anders gesagt: auf die Frage, ob und inwieweit wir durch *intentionale Lehrprozesse* wichtige *funktionale Lernprozesse* in Bewegung bringen können (vgl. Treml 1980).

Aber was ist nun „*Gesellschaft*“? Dieser Begriff ist noch mehrdeutiger und vager als der Erziehungsbegriff. Kann man schon Pädagogen in arge Verlegenheit bringen, wenn man sie spontan fragt, was Erziehung sei, wie um so mehr dann Soziologen mit der Frage nach der Gesellschaft. Ist Gesellschaft nun eine „zweckgebundene, aus Nützlichkeitsabwägungen entstandene, meist in sich gegliederte Gruppe von Menschen, die zusammen leben und arbeiten“, wie wir es in Wahrigs Deutschem Wörterbuch lesen können (Wahrig 1974, Spalte 1487) oder ist Gesellschaft „jenes Sozialsystem, das letzte grundlegende Reduktionen institutionalisiert“, wie Niklas Luhmann meint (Luhmann 1971, S. 16), um nur zwei weit auseinander liegende Definitionen zu nennen. In den soziologischen Lexika finden wir in schöner Regelmäßigkeit unter diesem Stichwort den Hinweis auf die Vieldeutigkeit dieses Grundbegriffes und die Aufzählung mehrerer Intentionen (z.B. König 1970, S. 104 ff.).

Noch undurchsichtiger wird das Problem schließlich, wenn wir den dritten Begriff, nämlich den der „*Veränderung*“ mit berücksichtigen und uns fragen: Wann hat sich eine Gesellschaft verändert? bzw. genauer formuliert: Was muss vorliegen, damit wir zu Recht sagen können, dass sich eine Gesellschaft verändert hat? Diese Frage hat eine lange und verwirrende Theoriegeschichte. Theorien des sozialen Wandels

gleich welcher Couleur kranken bis heute an der Unfähigkeit, diese Frage zufriedenstellend zu beantworten (vgl. z.B. Giesen/Schmid 1975, S. 389 ff., 392 ff.; Habermas 1976, insb. S. 92 ff.). Eines ist sicher: Sie lässt sich allein *deskriptiv* nicht beantworten. Erst wenn es gelingt, so etwas wie *normative* Identitätsstrukturen von Gesellschaften auszumachen, die konstitutiv für sie sind, lässt sich diese Frage vielleicht beantworten (vgl. Habermas 1973, S. 11 ff.). Aber hier wird die Sache labyrinthisch und spekulativ. Die meines Erachtens interessanteste Antwort auf die Frage nach einer vernünftigen Identität von komplexen Gesellschaften hat wohl Jürgen Habermas gegeben. Sie lautet: Die Identität einer Gesellschaft lässt sich inhaltlich nicht mehr bestimmen, sie ist vielmehr immer erst das Ergebnis eines gemeinsamen Bildungs- und Willensbildungsprozesses; in seinen Worten: „Die Vernünftigkeit der Identitätsinhalte bemisst sich [...] allein an der Struktur dieses Erzeugungsprozesses, d. h. an den formalen Bedingungen des Zustandekommens und der Überprüfung einer flexiblen Identität, in der sich alle Gesellschaftsmitglieder wiedererkennen und reziprok anerkennen, d. h. achten können“ (Habermas 1974, S. 52). Wir sehen, Identität ist nach Habermas auch bei Gesellschaften das Ergebnis eines andauernden Lernprozesses, also von Erziehung im weiteren Sinne. Übertragen auf unsere Fragestellung heißt dies aber: *Die Antwort auf die Frage, ob durch Erziehung Gesellschaft verändert werden kann, ist das Ergebnis eines (ständigen) Erziehungsprozesses und kann deshalb nie vorweg – und vor allem nie ex cathedra – beantwortet werden.* Zugespitzt gesagt: Wenn wir wissen wollen, ob die Gesellschaft verändert werden kann, müssen wir daran gehen, sie zu verändern.

Von daher betrachtet, müssten wir nun eigentlich auch dem näherkommen können, was mit „Gesellschaft“ gemeint ist. Denn wenn die Veränderungskriterien von gesellschaftlicher Identität aus einem gemeinsamen Lernprozess hervorgehen, dann müsste es möglich sein, aus diesem Lern- und Erziehungsprozess das Gesellschaftsbild zu rekonstruieren, das ihm zugrunde liegt. Damit ist nun aber die Grenze eines Vorgehens erreicht, das die Maßstäbe seiner Vernünftigkeit aus der reflexiven Kritik seines eigenen sprachlichen Vermögens holt. Wir müssen jetzt die Sprachanalyse wenigstens andeutungsweise in Richtung auf eine inhaltliche Redeweise überschreiten und uns fragen, in welchem aktuellen *politischen* Zusammenhang unsere Frage gestellt wird. Anders gesagt: Wir versuchen nun, unsere Frage nicht nur *semantisch*, sondern auch *pragmatisch* zu interpretieren, eingedenk der Wittgenstein'schen Einsicht, dass das Sprechen einer Sprache „Teil einer Tätigkeit oder einer Lebensform ist“ (Wittgenstein 1967, S. 24), und dass deshalb der semantische Sinn von Sprache sich erst durch die Berücksichtigung des Handlungszusammenhanges des Sprechens erschließt. Die Bedeutung unserer Frage, so kann man zusammenfassend sagen, ist in den Regeln ihres praktischen Gebrauchs zu finden und kann deshalb nur durch deren Rekonstruktion erfasst werden.

So wie gilt, dass man gesellschaftliche Veränderungsbewegungen nur verstehen kann, wenn man die Frage versteht, die sie umtreibt, so gilt wohl auch, dass man die Frage nur verstehen kann, wenn man sie als Frage gesellschaftlicher Bewegungen rekonstruiert. Es ist nun allerdings in die-

sem Rahmen unmöglich, eine solche Rekonstruktion in Form einer inhaltlichen Redeweise auch nur annähernd erschöpfend auszuführen. Andeutungen müssen hier genügen.

IV

Wenn ich es recht sehe, unterscheidet sich der aktuelle Kontext, in dem sich die Frage nach einer Gesellschaftsveränderung stellt, in grundlegender Weise von früheren, ähnlich gelagerten Situationen, so etwa von der des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts, also etwa jenen 100 Jahren, in denen in Europa das allgemeinbildende Schulwesen erfunden wurde. Ging damals der Impuls zur Gesellschaftsveränderung vom aufgeklärten Bürgertum, von vereinzelt liberalen Adligen und Theologen und der sich konstituierenden Staatsgewalt aus – also gewissermaßen „von oben“ – und gegen die unmittelbaren subjektiven Interessen des verelendeten Bauerntums (und damit der Mehrheit der Bevölkerung) (vgl. dazu Leschinsky/Roeder 1976), so kommen heute die Rufe nach einer Gesellschaftsveränderung in der Regel „von unten“, aus der politischen Basisbewegung, der Ökologiebewegung, der Friedensbewegung, der Alternativbewegung. Ging es damals um die Konstituierung einer staatlichen Zentralgewalt und der Entwicklung des „industriösen Menschen“ mit Hilfe geplanter und ausdifferenzierter Erziehungsprozesse, so geht es heute ganz entgegengesetzt um den Abbau staatlicher Zentralgewalt und seiner Verflüssigung durch partielle Entdifferenzierungsprozesse (vgl. Treml 1981b) und um die Entwicklung nachindustrieller Gesellschaftsformen (vgl. Huber 1980).

Im Vergleich nun zu jenen vielen gesellschaftsverändernden Impulsen, die der Marxismus am ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Weltgeschichte aufprägte, geht es heute um mehr als nur um die Veränderung der Eigentumsverhältnisse an den Produktionsmitteln. Die Kritik zielt heute auf die industrielle Gesellschaftsform und auf dessen Herzstück der Wachstums- und Akkumulationsethik schlechthin. Es geht jetzt um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen aller Menschen und das quer zu den Produktionsverhältnissen und jenseits des Zwanges zur ständigen Entfaltung der Produktivkräfte. Jetzt steht nicht nur die Herrschaft von Menschen über Menschen zur Disposition, sondern auch die Illusion von Herrschaft des Menschen über die Natur (vgl. Amery 1978).

Noch ein letzter historischer Vergleich. Es gibt viele Parallelen heutiger Reformbewegungen mit jenen gesellschaftlichen Reformbewegungen, die um die Jahrhundertwende etwa bis 1933 reichten, ich meine die Deutsche Reformpädagogik, die Lebensreformbewegung, die Siedlungsbewegung und die Jugendbewegung (vgl. Flitner/Kudritzki 1961). Auch heute wieder ist es die Jugend, die am sensibelsten reagiert und das in Ermangelung einer politischen Trägerschaft für die unerlässliche Umwandlung der Werte und des Umschwenkens auf einen neuen Kurs, und das ebenfalls wie damals mehr oder weniger autonom. Schon damals spielte die Rückbesinnung auf die natürlichen Lebensgrundlagen eine wichtige Rolle und war durchaus verknüpft mit einer Kritik einer ins Kraut schießenden Industrie und Technik. Aber diese Kritik zielte in

erster Linie auf das Nachhinken der Kultur und nicht auf die moderne Industriegesellschaft selbst, vielmehr ging es ihr, wie Wilhelm Flitner es ausdrückte, um die „Vermenschlichung der industriellen Lebensordnung“ (Flitner/Kudritzki 1961, S. 15 [sinngemäß, nicht wörtlich]). Die heutige Zivilisationskritik geht in ihrer ausgeprägtesten Form in entscheidender Weise darüber hinaus und sucht nach Wegen in ein nachindustrielles Zeitalter, in dem die Menschen miteinander und mit der Natur friedfertig und nicht ausbeuterisch umgehen. Dabei werden jene zwei Grundqualifikationen in Frage gestellt, die vor allem unser Schulsystem vermittelt, nämlich die *individualistische Leistungsorientierung* und ein *rationales Denken, das sich in strengen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bewegt* (vgl. Fend 1981, S. 338). Statt dessen wird mit einem vernetzten *ökologischen Denken* experimentiert, das auch neue überindividuelle Sozial- und Leistungsformen umfasst – vielleicht als Vorbote eines neuen Rationalitätsbegriffes?⁷

Vergegenwärtigen wir uns aber nun auf diesem Hintergrund unsere Ausgangsfrage. Es scheint so, als ob jene politischen Bewegungen, aus denen gegenwärtig der Ruf nach Gesellschaftsveränderung am lautesten ertönt, weitaus umfassender und radikaler als zu früheren Zeiten das Gesellschaftssystem in Frage stellen. Welches Gesellschaftssystem? Es geht offenbar um jene Gesellschaft, die wir umgangssprachlich mit weltweiter moderner Industriegesellschaft, soziologisch mit „moderner Gesellschaft“ oder „funktional differenzierter Gesellschaft“ bezeichnen. Der Ruf nach Veränderung dieser Gesellschaftsform zielt nun aber gerade auf jene Strukturen, die bislang als konstitutiv für die moderne Industriegesellschaft erachtet wurde, nämlich auf Wachstum und Ausdifferenzierung als einzig legal zugelassene Problemlösetechnik. Das ist historisch gesehen wohl ein einmaliger, gewissermaßen ein singulärer Fall. Die Empathie dieser Kritik spiegelt die Größe der Gefahr wider, auf die sie reagiert. Noch nie, so wird argumentiert, ist das Überleben nicht nur von einzelnen Menschen und Gruppen, sondern gar von Leben schlechthin so in Frage gestellt, wie gerade heutzutage, denn noch nie konnte der Mensch in einem solchen Ausmaße ein Potential an selbstzerstörerischen Vernichtungswaffen anhäufen, wie gerade heute, und wie noch nie zuvor drohen die dysfunktionalen Nebenfolgen einer gesellschaftlichen Entwicklung auf diese selbst zurückzufallen (vgl. Meadows u. a. 1973; Global 2000 1981; Treml 1981a).

V

In Anbetracht der Größe dieser Herausforderung wird jede *bejahende* Antwort auf unsere Ausgangsfrage nur schwer plausibel zu machen sein. Illusionslose Skepsis gegenüber jeder Ja-Antwort scheint angebracht. Das aber spricht offenbar für eine Nein-Antwort: „Man kann nicht viereinhalb Milliarden Menschen ändern, auch nicht mit wissenschaftlich verlässlichen Methoden“, so der berühmte Verhaltenspsychologe Skinner jüngst in der Zeitschrift „Science“ (vgl. Skinner 1981).

Resignativ stellt er fest (Skinner 1981): „Die Menschen haben vom Beginn ihrer Geschichte an geglaubt, Herr über ihre Handlungen zu sein“ – das ist jedoch „ein großer Irrtum“. In

Wahrheit regiert nicht freier Wille den Lauf der Geschichte, sondern „die Umwelt zwingt uns, unser Verhalten auszuwählen. Wenn es erfolgreich ist, werden wir auch in Zukunft entsprechend handeln“, aber – so Skinner weiter – dieses Jahrtausende alte verhaltenspsychologische Erfolgsrezept taugt mittlerweile nichts mehr, denn seit sich die irdischen Lebensbedingungen immer schneller verändern, und zwar erkennbar zum schlechteren, fehlt die erforderliche Zeit, um die erfolgversprechenden Anpassungsformen herauszufinden. Schließlich könne die Menschheit ihr Verhalten nur nachträglich an der Realität ausrichten, doch beim inzwischen erreichten Tempo des Umweltwandels wäre sie gezwungen, sich schon jetzt der Welt von morgen anzupassen; das aber – so Skinner – ist „ein Unding“.

Der trostlose Pessimismus dieser Skinner'schen Gedankenführung wird nun allerdings durch eine – gerade für uns nicht uninteressante – Wendung gemildert. „Am ehesten“ (wenn überhaupt) – so Skinner – „lässt sich vielleicht der akademische Nachwuchs dazu bewegen, die bislang ehernen Gesetze der Evolution zu transzendieren“, soll heißen: ein Verhalten anzunehmen, „das den Bedingungen der Zukunft schon heute Rechnung trägt“ (Skinner 1981). Wir sehen, nicht mehr das *Proletariat* (wie bei Marx), sondern die *Intelligenz* – genauer: die *junge Intelligenz* – wird als potentielle Trägergruppe gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und als potentielle Zielgruppe pädagogischer Sensibilisierungsversuche anvisiert. Dafür scheint ja eine, inzwischen empirisch wohl gut bestätigte Einsicht zu sprechen, nämlich die, dass die Länge der Schulzeit signifikant mit der intellektuellen Flexibilität und Mobilität korreliert; anders gesagt: Die Bereitschaft zu lernen und umzulernen hängt in großem Maße davon ab, wie viel Bildung jemand zuteil geworden ist (vgl. Fend 1981, S. 336 ff.). Bekanntlich ist aber intellektuelle Flexibilität und Mobilität noch lange nicht identisch mit der Fähigkeit, alte Gewohnheiten abzulegen und sein Verhalten zu ändern. Wer erfahren will, wie schwer es ist, die Welt zu verändern, braucht nur einmal bei sich selbst zu beginnen.

So problematisch auch die Hoffnung auf den akademischen Nachwuchs sein mag, es gibt entgegen aller pessimistischen Prognosen einen bedenkenswerten, verzweifelt optimistischen Einwand. Er lautet als Frage formuliert: Spricht nicht gerade die objektive Notwendigkeit (der Zwang zu) einer Änderung im Sinne der bloßen Systemerhaltung des Lebens wiederum dafür, dass die dazu notwendigen subjektiven Änderungsprozesse schließlich möglich und rechtzeitig eingeleitet werden? Hinter dieser Frage scheint ebenfalls ein ehernes Evolutionsprinzip zu stehen, nämlich das Bestreben der Selbsterhaltung einer Gattung durch Vermehrungserfolg über konkurrierende Systeme, das sogenannte „Darwin'sche Fitnessprinzip“ (vgl. zum Folgenden Markl 1980). Aber dieses Prinzip

kann durchaus auch – wie viele Beispiele aus der Evolutionsgeschichte zeigen – einmal mit dem Ziel des Überlebens in tödlichen Widerspruch geraten. Dazu kommt erschwerend hinzu, dass dieses Evolutionsprinzip als alleiniges, die Evolution steuerndes Selektionsprinzip nicht mehr ausreicht, um den Bestand des Gesamtsystems Leben zu garantieren, denn zum ersten Mal hat eine Spezies – nämlich der Mensch – es fertiggebracht, alle Konkurrenten so zu übertrumpfen, dass eine Selektion von Handlungsalternativen nach dem Konkurrenzvorteil, den sie verleihen, unsinnig wird. Der Konstanzer Biologe Hubert Markl bemerkt dazu weiter: „Das heißt, dass das Bewertungskriterium der biologischen Evolution selbst – die Vermehrungsfähigkeit – obsolet geworden ist und durch eine Wertfunktion abgelöst werden muss, die Handlungs-

alternativen danach beurteilt, ob sie das Überleben des Über-systems Menschheit in einer unbegrenzt funktionsfähigen Biosphäre ermöglichen“ (Markl 1980, S. VIII).

Ist diese Forderung nach einem neuen, normativen bzw. werthaften Selektionsprinzip für die soziale Evolution, die hier bemerkenswerterweise von einem Naturwissenschaftler erhoben wird, realistisch? Diese Frage wird eine rhetorische bleiben müssen. Sicher ist nur, dass das zentrale Problem der Zeitknappheit, das von Skinner zu Recht hervorgehoben wurde, wenn überhaupt, nur durch eine Wertfunktion angemessen angegangen werden kann, welche die evolutionären Adaptionsprozesse nicht erst nachträglich, sondern schon vorgängig steuert, um dadurch Lernprozesse mit tödlichem Ausgang zu verhindern (sofern es nicht schon zu spät ist, müssen wir in Klammern hinzufügen). Und sicher ist ebenfalls, dass – wenn überhaupt – diese Wertfunktion nur durch umfassende Erziehungsprozesse (i. w. S.) internalisiert (und internationalisiert) werden kann. Wenn diese Erziehungsprozesse nicht *über* unsere Köpfe hinweg, sondern *durch* sie hindurch vermittelt werden sollen, müssen daran auch Erziehungsprozesse im engeren Sinne beteiligt sein.

VI

Auf dem Hintergrund dieser evolutionstheoretischen Gedanken, die – das sei betont – bislang nicht mehr als Vermutungen und Spekulationen sind, erscheint nun aber unsere Ausgangsfrage in einem anderen Licht. Ist sie sprachlogisch gesehen auch tautologisch und methodologisch gesehen gar metaphysisch, wird sie pragmatisch in einem bestimmten Handlungszusammenhang durchaus sinnvoll. Um ein einfaches Beispiel zu geben: Wenn während einer rasanten Skiabfahrt in den Alpen einer ruft: „Kann da vorne nicht ein Abgrund kommen?“, dann kann diese Kann-Frage eine durchaus sinnvolle sprachliche Äußerung sein (und das ganz unabhängig davon, ob der Abgrund tatsächlich vorhanden ist oder nicht). Ihre Funktion ist es offensichtlich, auf eine mögliche Gefahr aufmerksam zu machen. Sie ist eine *Warnung* oder – wenn man so will – eine *Bitte*, die Bitte, die Aufmerksamkeit auf eine drohende Gefahr zu lenken. Fragen können, so meint der Philosoph Wilhem K. Essler, stets als eine spezielle Art von Bitten aufgefasst werden, und er veranschaulicht diese These mit einem Beispiel: „Es ist ja z.B. ‚Wo warst du heute Nachmittag?‘ gleichwertig mit ‚Bitte sage mir, wo du heute Nachmittag warst!‘, und analog bei anderen Fragen“ (Essler 1972, S. 31 f.). Bei diesem Beispiel zielt die Bitte wohl auf eine Antwort der zugrunde liegenden Frage; das Fragen wird hier gut kybernetisch als ein Verhalten verstanden, das Informationen anfordert (vgl. Bastian 1970, S. 180 ff.). Es gibt nun aber auch Fragen, die damit nicht angemessen verstanden werden, Fragen, deren Funktion mit ihrer Beantwortung nicht erfüllt, sondern geradezu missverstanden wäre. Ich will solche Fragen „*elementare Fragen*“ nennen.

Elementare Fragen sind Fragen, die in Krisenzeiten, in denen wichtige kontingente Sicherheiten brüchig werden, tastende Versuche in Richtung neuer, die Krise überwindender Relevanzstrukturen darstellen. Nicht *Informierung*, sondern *Orientierung* wird gesucht – ganz im alltäglichen Sinne: „Man fragt nach dem Weg, wo man die Orientierung verloren und die Hoffnung aufgegeben hat, aus eigener Kraft oder durch Zufall den Weg zu finden“ (Giel 1969, S. 430). Elementare Fragen zielen nicht auf eine definitive Ja- oder Nein-Antwort, sondern auf die sensible Fähigkeit des Zuhörens, Mitfragens, Hineindenkens, Mitdenkens, des Rekonstruierens und Übersetzens, des Ernstnehmens und Sich-auf-die-Herausforderung-Einlassens – und damit auf eine Handlung, die der Unsicherheit der Frage nicht durch ihre schnelle Beantwortung entgehen will sondern sich ihr stellt, sie aushält. Ein solches Fragen ist weniger Ausdruck eines Informationsbedürfnisses, als vielmehr Ausdruck einer Art Ohnmacht und Hilflosigkeit.⁸ Ein solches Fragen hängt eng mit der „Negativität der Erfahrung“ zusammen und ist nicht selten – um es mit Gadamer zu sagen – „mehr ein Erleiden als ein Tun. Die Frage drängt sich auf, es lässt sich ihr nicht länger ausweichen und bei der gewohnten Meinung verharren“ (Gadamer 1969, S. 348).

Weil dieses Erleiden kein Sprachloses, sondern ein Ausgesprochenes und damit Explizites ist, drängt es zum Nachdenken, zum Überdenken – ja letztlich zum Umdenken, und kann so, weil es sich nicht vorschnell mit tradierten Antworten abspesen lässt – der Anfang einer Wende sein. Ich möchte dazu ein Beispiel aus der pädagogischen Fachliteratur geben.

Schon J. Abner Peddiwell, der mysteriöse Autor des berühmten Säbelzahn-Curriculums, schildert uns eine solche Situation, die mit der heutigen durchaus vergleichbar sein dürfte (vgl. zum folgenden Abner Peddiwell 1974, hier S. 37): Die paläolithische Gesellschaft ist in eine Überlebenskrise geraten, weil die durch die Erfindung der geplanten Erziehung einhergehende Perfektionierung der Jagd alle jagdbaren Tiere ausgerottet oder durch äußere Umstände abgewandert waren. Eine Anpassung an diese Schwierigkeiten war dringend erforderlich, wenn der Stamm nicht zugrunde gehen wollte. Dann schildert der Autor die entscheidende Phase so: „Zum Glück für den Stamm gab es jedoch Männer von der Art des Neuen Faust, die die Fähigkeit zum Handeln hatten und Mut zum Denken besaßen. Einer von ihnen stand mit hungrigem Magen am trüben Fluss und überlegte, wie er einen Fisch zum Essen fangen könnte. Immer wieder an diesem Tag versuchte er es mit der alten Methode, aber in seiner Verzweiflung verwarf er schließlich alles, was er in der Schule gelernt hatte und dachte nach []“. Das war die Wende (deren inhaltliche Ausprägung uns hier im Übrigen nicht weiter zu interessieren braucht, weil sie nicht auf unsere heutige Situation übertragbar ist).

Es gibt offenbar elementare Fragen, die aus der Verzweiflung gespeist werden, und die man nicht durch Erinnerung an die in der Schule gelernten Antworten aus der Welt schaffen kann. Vielleicht ist unsere Frage eine solche, vielleicht zielt sie gar nicht auf eine Ja-Nein-Antwort, sondern ist eine aus der Verzweiflung gespeiste Bitte, gemeinsam über eine drohende Gefahr nachzudenken.

Wir haben Fragen und bekommen immer nur Antworten (als ob man alle Menschen in zwei Klassen einteilen könnte, in jene, die Fragen haben, und in solche, die die Antworten darauf wissen). Wir fragen, wohin führt uns dieser gesellschaftliche Fortschritt? Welche Nebenfolgen hat er für wen und für wen nicht? Welche Zukunft haben die nach uns geborenen Generationen? Werden sie noch einen Wald oder eine Blumenwiese kennen lernen oder haben sie keine Chance mehr? Und schließlich: Wie soll eine Erziehung *nach* Auschwitz (Adorno) und *vor* dem potentiellen atomaren oder ökologischen Holocaust aussehen, die diesen Fragen nicht ausweicht? Was kann der einzelne Pädagoge, der Lehrer, der Sozialarbeiter oder der Erziehungswissenschaftler tun? Wir fragen und bekommen, wenn überhaupt, immer nur Antworten. Leichter als Fragen ist oft das Antworten?⁹

„Kultur“, so sagte Hans Blumenberg einmal, „ist auch Respektierung der Fragen, die wir nicht beantworten können, die uns nur nachdenklich machen []“ (Blumenberg 1981, S. 46). In Abgrenzung zu einem bloß kontemplativen Begriff des Nachdenkens würde ich allerdings auf die kommunikative Struktur und praktische Relevanz eines gemeinsamen Nachdenkens hinweisen. In diesem Sinne ist ein solches Nachdenken Teil einer umfassenden Praxis des gemeinsamen Umdenkens – und damit neuer Relevanzkonstitution. Zumindest eines vermag aber ein solches Nach- und Umdenken zu leisten: „Es bleibt nicht alles so selbstverständlich, wie es war“ (Blumenberg 1981, S. 47). Eine immer doch auch *kontemplative* Theorie ist dabei durchaus nicht nutzlos, ganz im Gegenteil; sie kann diese Praxis als fremden und eigenen Lernprozess verstehend kritisch begleiten, sie auf ihre Voraussetzun-

gen und Folgen hin untersuchen und aufklären, und sie nicht zuletzt dadurch auch vor jenem blinden Aktionismus bewahren, in den eine theorieblinde Praxis nicht selten zu fallen und in Gegenaufklärung umzukippen droht.¹⁰ Angesichts der hohen Komplexität jenes Problemfeldes, das mit unserer Ausgangsfrage angedeutet ist, läuft man ohne Theorie leicht Gefahr, Regressionen als Innovationen auszugeben – ohne es zu bemerken. Allerdings werden wir mit Hilfe perfektionierter Lernprozesse, heißen die Formeln nun „*Lernfähigkeit*“ wie bei Luhmann/Schorr (vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 69 ff.) oder „*innovatives Lernen*“ wie im Lernbericht des Club of Rome (vgl. Botkin et al. 1979), vermutlich vergeblich weiter hinter der exponentiell wachsenden Komplexität herlaufen, weil diese Lernprozesse das zugrundeliegende Problem, nämlich die ständig wachsende Komplexität, selbst nicht in Frage stellen. Stattdessen gilt es, bestimmte zentrale Entscheidungen sozialer Evolution dort selbst in die Hand bzw. in den Kopf zu nehmen, wo die alte Identität unserer Gesellschaft in eine neue übergeführt werden muss, wenn das Ökosystem des natürlichen Lebens auf diesem Planeten erhalten werden soll. Die Schwierigkeit dabei ist, dass dies Lernprozesse nicht nur zum *Ziele*, sondern auch schon zur *Voraussetzung* hat, Lernprozesse, die erst – und das vermutlich sehr *zeitintensiv* – in Gang gebracht werden müssen. Diese Lernprozesse werden eine andere Qualität haben müssen als jene Perfektionsformeln, die uns die systemtheoretische Gesellschaftstheorie anbietet. Man könnte diese neue Art von Lernprozessen in Anlehnung an Theodor Schulze „*adaptives Lernen*“ nennen (vgl. Schulze 1976), weil es hierbei nicht um Anhäufen und Akkumulieren zusätzlicher Lernprozesse geht, sondern um eine grundsätzlich neue Art und Weise, mit Komplexität umzugehen.¹¹

Vielleicht müssen wir, um dieses Ziel zu erreichen, tatsächlich erst einmal wieder vieles von dem vergessen, was wir in der Schule (an Antworten) gelernt haben – und nachdenken. Ein solches Nachdenken würde eine Pädagogik der aufdringlichen Antworten in eine Pädagogik des solidarischen Mitfragens und eine Erziehung, die häufig nichts anderes ist als Missbrauch der Gelegenheit, dass andere zuhören müssen, in einen gemeinsamen Lernprozess überführen.

VII

Lassen Sie mich rückblickend das Ergebnis dieser kleinen explikativen Studie zusammenfassen. Die Frage, ob wir durch Erziehung die Gesellschaft verändern können, erweist sich bei näherer Betrachtung als *irreführend*. Sprachanalytisch gesehen handelt es sich hierbei um einen *metaphysischen Interrogativsatz*. Eine Antwort darauf mag deshalb *sinnlos* sein. Ich bin jedoch der Meinung, dass die Frage selbst jedoch keinesfalls auch sinnlos ist. Ihr Sinn lebt dort, wo sie gefragt wird und wo sie Menschen umtreibt, und das ganz unberührt von der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer sinnvollen Beantwortung. Es ist deshalb unklug, diese Frage aus der wissenschaftlichen Diskussion auszumerzen, wie das die logischen Positivisten tun würden. Schon Kant wusste, dass „die menschliche Vernunft das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse hat, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie (ständig) durch Fragen belästigt wird, die sie

nicht beantworten kann“ (sinngemäß bei Kant 1781, S. 3).

Mag das Ringen um die richtige Antwort auf unsere Frage auch deshalb ein Scheinproblem sein, das der Frage zugrundeliegende Problem selbst ist es nicht, wenn wir es als ein *elementares Fragen* durchschauen, das nicht auf Beantwortung zielt, sondern sich im Prozess des Fragens selbst ereignet. Im Fragen solcher elementarer Fragen sind wir selbst als Fragende in Frage gestellt, weil es eine Herausforderung an das eigene Lernen, ja des Umlernens, ist. Ein solches Fragen ist das Gegenteil einer bloß behrenden Ja- oder Nein-Beantwortung. Der pädagogische Modus, in dem es sich ereignet, ist der des Lernens, nicht der des Lehrens. Wohlbemerkt handelt es sich hierbei nicht um die berüchtigte Lehrerfrage, die alte Antworten nur didaktisch umtanzt, sondern um jenes elementare Fragen, das in Krisenzeiten alte, aber trügerisch gewordene oder gar zerbrochene Kontingenzen durch Infragestellen in neue überführt. Nicht ihre Beantwortung, sondern ihr Verschwinden ist Ausdruck dafür, dass das zugrundeliegende Problem gelöst ist – oder frei nach Wittgenstein: „Es bleibt dann eben keine Frage mehr und eben dies ist die Antwort. Die Lösung des Problems merkt man am Verschwinden dieses Problems“ (Wittgenstein 1973, S. 114 f.).

Anmerkungen

1 Antrittsvorlesung an der Universität Tübingen am 14.1.82; Erstabdruck in der ZEP 5(1982)1. Die Zwischenüberschriften wurden für diese Publikation eingefügt.

2 Ganz ähnlich (aus einer ganz anderen Richtung und Zeit) schon Bernfeld (1973, S. 119): „Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen.“

3 Karl Popper weist in einem bekannten Aufsatz nach, „dass, falls zwei kontradiktorische Aussagen zugelassen werden, Jede beliebige Aussage zugelassen werden muss – denn aus einem Paar kontradiktorischer Aussagen kann jede beliebige Aussage logisch gültig abgeleitet werden“ (Popper 1970, S. 267).

4 Statt „sprachanalytisch“ könnte man auch „hermeneutisch“ sagen, wenn die Hermeneutiker (insb. der Gadamer-Schule) sich nicht auf die Erforschung der Bedingungen des Verstehens von Texten nicht-zeitgenössischer Autoren (und deren Auslegung) beschränkt hätten und die Erforschung der Bedingungen des Verstehens mündlicher Äußerungen von Zeitgenossen (und deren Auslegung) den Analytischen Philosophen überlassen hätten, und das, obwohl das Letztere doch wohl Priorität besitzt: „Nur derjenige (vermag) tradierte Texte zu deuten [], der die Äußerungen seines Nachbarn versteht []“ (Kunne 1981, S. 2, vgl. auch *passim*).

5 Ganz analog zu Naturgesetzen, die in Form von Allsätzen formuliert werden; sie erscheinen negiert in Form der Negation eines universellen Es-gibt-Satzes, also als „Es-gibt-nicht-Satz“. Sie sind durch einen einzigen wahren universellen Es-gibt-Satz falsifizierbar, aber durch noch so viele bestätigende partikuläre Es-gibt-nicht-Sätze nicht verifizierbar (vgl. Popper 1971, S. 39 f.).

6 Das hängt vor allem damit zusammen, dass universelle Es-gibt-Sätze wohl falsifizierbar, aber nicht verifizierbar sind.

7 Dies scheint mir bislang weder von N. Luhmann (vgl. etwa Luhmann 1981, S. 24, *passim*), noch von J. Habermas (vgl. insb. Habermas 1981b) angemessen unter dieser Perspektive in den Blick gekommen zu sein, obwohl bei Habermas durchaus erste Gedanken in diese Richtung gehen, vgl. insb. Habermas 1981b, Bd. 2., S. 548 ff.

8 Vgl. Giel 1968, S. 44: „Fragen, so könnte man hier schon allgemein sagen, stellen sich dort ein wo die Wirklichkeit den Charakter der Vertrautheit verliert, wo sie sich den gekonnten Griffen und Gängen entzieht und den Menschen hilflos werden lässt“ und S. 45: „Wo das Fragen ansetzt, ist nichts mehr schlicht gegeben.“ und S. 39: „In Fragen artikuliert sich also nicht unsere Macht über die Wirklichkeit, das Fragen ist kein sich an der Wirklichkeit sich ermöglichendes Können,

sondern vielmehr der Ausdruck unserer Ohnmacht und Hilflosigkeit. Sie brechen daher auch dort auf, wo die Wirklichkeit uns entgleitet, dort wo die gedutete Wirklichkeit gewissermaßen durchlöchert wird“. Zu einer Phänomenologie der Frage vgl. Poltner 1972.

9 Gadamer weist auf eine der „größten Einsichten, die uns die platonische Sokratesdarstellung vermittelt,“ hin, nämlich darauf, „dass das Fragen – ganz im Gegensatz zu der allgemeinen Meinung – schwerer ist als das Antworten“ (Gadamer 1960, 3. 345). Zur Philosophie der Frage vgl. auch Coreth 1973.

10 Ein Anliegen, das zu Recht auch Habermas in jüngster Zeit immer stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Habermas 1981a, passim).

11 Genauer gesagt: Statt in kausaler, einliniger Denkbewegung (sei es reaktiv oder vorausplanend) die steigende Komplexität (technisch) abarbeiten zu lernen, geht es jetzt um das Einüben eines vernetzten ökologischen Denkens, das die steigende Komplexität dadurch vermeidet oder verringert, dass man sich in wichtigen Teilbereichen wieder in jene ökologischen Naturkreisläufe einfügen lernt, die sich in einer Jahrmillionen langen Evolutionsgeschichte als überlegen und brauchbar erwiesen haben, und die weiterhin zu ignorieren den Verlust der eigenen Lebensgrundlage zur Folge hätte.

Literatur

- Abner Peddiwell, J.:** Das Säbelzahn Curriculum. Stuttgart 1974.
- Amery, C.:** Natur als Politik. Die ökologische Chance des Menschen. Reinbek bei Hamburg 1978.
- Bastian, H.-D.:** Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart. München 1969.
- Bernfeld, S.:** Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1973.
- Botkin, J.W./Elmandjra, M./Malitza, M.:** Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979.
- Blumenberg, E.:** „Nachdenklichkeit“. In: Suhrkamp, Information Philosophie. Frankfurt am Main 1981.
- Brezinka, W.:** Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974.
- Carnap, R.:** Scheinprobleme in der Philosophie. Das Fremdpsychische und der Realismusstreit. Frankfurt/Main 1971 (2. Aufl.).
- Coreth, E.:** Frage. In: Krings, H./Baumgartner, H.M./ Wild, C. (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe Bd.1: Das Absolute – Gesellschaft. München 1973, S. 485 – 493.
- Dauber, H.:** Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung ab Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 113 – 176.
- Essler, W.K.:** Analytische Philosophie. Stuttgart 1972.
- Essler, W.K.:** Der erkenntnistheoretische Status synthetisch-apriorischer Urteile bei der Gewinnung von Erfahrungserkenntnissen. In: Neue Hefte für Philosophie 1(1971)1, S. 68 – 83.
- Faure, E.:** Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Fend, H.:** Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974 (Soziologie der Schule Bd. 1).
- Fend, H.:** Theorie der Schule. München 1981 (2. Aufl.).
- Flitner, W. (Hg.):** Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf/München 1961.
- Gadamer, H.-G.:** Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960.
- Giel, K.:** Über die Frage. In: Bräuer, G. (Hg.): Studien zur Anthropologie des Lernens. Essen 1968, S. 35 – 64 (Neue pädagogische Bemühungen Bd. 36).
- Giessen, B./Schmid, M.:** System und Evolution. Metatheoretische Vorbemerkungen zu einer soziologischen Evolutionstheorie. In: Soziale Welt (1976)26, S. 385 ff.
- Kaiser, R.:** Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten. Frankfurt/Main 1981 (20. Aufl.).
- Habermas, J.:** Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/Main 1973.
- Habermas, J.:** Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/Main 1976.
- Habermas, J.:** Wer soll das alles ändern? Die Alternativen der Alternativbewegung. Berlin 1980.
- Habermas, J.:** Dialektik der Rationalisierung. In: Suhrkamp-Verlag (Hg.): Suhrkamp-Information Philosophie. Frankfurt/Main 1981, S. 3 – 18. (1981a).
- Habermas, J.:** Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main 1981 (2 Bde). (1981b).
- Kant, I.:** Kritik der reinen Vernunft. Riga 1781.
- König, R. (Hg.):** Soziologie.. Frankfurt/Main 1970 (Fischer-Lexikon Bd.10).
- Kramp, W.:** Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- Künne, W.:** Verstehen und Sinn. Eine sprachanalytische Betrachtung. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (1981)3, S. 1 – 16.
- Leschinsky, A./Roeder, P. M.:** Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- Luhmann, N.:** Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In : Habermas J./Luhmann, N. (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/Main 1971. S. 7 – 24.
- Luhmann N.:** Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München 1981.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.:** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- Markl, H.:** Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie Forschung. In: Forschungs-Mitteilungen der DFG 3/1981, S. I – VIII.
- Meadows, D. L.:** Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club Of Rome zur Lage der Menschheit. Gütersloh 1973.
- Opp, K.-D.:** Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in die Probleme ihrer Theoriebildung. Reinbek 1980.
- Pöltner G.:** Zu einer Phänomenologie des Fragens. Freiburg/München 1972.
- Popper, K.:** Über die Unwiderlegbarkeit philosophischer Theorien einschließlich jener, welche falsch sind. In: Szczesny, G. (Hg.): Club Voltaire. Jahrbuch für kritische Aufklärung. Reinbek 1969, S. 271 – 279.
- Popper, K.:** Was ist Dialektik? In: Topitsch, E. (Hg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln 1970 (6. Aufl.), S. 262 – 290. (Neue wissenschaftliche Bibliothek Bd. 6).
- Popper, K.:** Logik der Forschung. Tübingen 1971 (4. Aufl.) (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften Bd.4).
- Schulze Th.:** Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: Zeitschrift für Pädagogik 13. Beiheft (1977), S. 57 – 86.
- Skinner, B.F.:** In: Der Spiegel: Großer Irrtum. Heft 43 vom 19.10.1981, S. 249 – 251.
- Stegmüller, W.:** Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. Stuttgart 1969 (4. Aufl.).
- Thiersch, H.:** Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 17. Beiheft (1981), S. 27 – 40.
- Titze, H.:** Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt/Main 1973.
- Treml, A.K. (Hg.):** Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt/Main 1980.
- Treml, A.K.:** Sicherheit durch „Abkoppelung“? Friedens- und Entwicklungspädagogische Aspekte einer neuen Entwicklungsstrategie. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5(1981)1/2, S. 1 ff. (1981a).
- Treml, A.K.:** Zur pädagogischen und politischen Relevanz latenter Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17. Beiheft 1981, S. 133 – 137. (1981b).
- Wahrig, G.:** Deutsches Wörterbuch. Gütersloh u.a. 1974.
- Werder, L von:** Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt. Einführung in eine soziologische Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main 1975.
- Wittgenstein, L.:** Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt/Main 1973.
- Wittgenstein, L.:** Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/Main 1967.

Dr. Alfred K. Treml, Jg. 1944, Seemann, Kaufmann und Schulmann (Lehrer), Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg, Gründer der ZEP, Schriftleiter und Mitglied der ZEP-Redaktion von 1978 bis 1998.