pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Nipkow, Karl Ernst

Erziehung als Motor der soziokulturellen Evolution. Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Treml

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 11-18

Quellenangabe/ Reference:
Nipkow, Karl Ernst: Erziehung als Motor der soziokulturellen Evolution. Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Treml - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 11-18 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-60920 - DOI: 10.25656/01:6092

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60920
https://doi.org/10.25656/01:6092

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/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. Treml	**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. Treml**
Alfred K. Treml	**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 gesellschaftsveränderne 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**
Fritz Reheis	**51**	***Alles eine Frage der Zeit. Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung***
A. Scheunpflug/G. Lang-Wojtasik/M. Urabe	**58**	***Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland***
Porträt	**63**	***Manuela Tenberge: Schule plus***
	65	***Hans Bühler: Strandfischer***
VIE	**65**	***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***
VENRO	**71**	***Anstoß für mehr Teamwork/Teamwork bringt kreative Ideen ins Spiel***
	81	***Rezensionen//Informationen***

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 Schößwender, 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.

Karl Ernst Nipkow

Erziehung als Motor der sozio-kulturellen Evolution.

Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Treml

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden zunächst anhand der Entwicklung des Denkens von Alfred Treml bedeutende Stationen der Geschichte des entwicklungspolitischen Lernens bzw. deren Theorieentwicklung nachgezeichnet. Im zweiten Schritt werden in acht Aspekten Merkmale der Theorieentwicklung von Alfred Treml markiert, die die Theoriediskussion um das Globale bzw. das ökumenische Lernen bedeutend beeinflusst haben.

Abstract: This article reflects firstly on important historical sketches of development political learning and its theoretical frame, referring to the development of thinking of Alfred Treml. Secondly the author marks eight aspects of Tremls theory-development which influenced deeply the global and ecumenical learning.

Einleitung

Das Thema der Antrittsvorlesung von Alfred K. Treml (1982b) „Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?“ und das mir zugedachte Vortragsthema haben eins gemeinsam. Sie unterstellen, dass Erziehung nicht nur beim einzelnen Menschen, sondern im „sozio-kulturellen“ Bereich – und hier denkt jeder an die „Gesellschaft“ – etwas „verändern“ kann, und zwar wie ein kraftvoller „Motor“. Eine erhebliche Spannung trennt zugleich den Titel meines Vortrags von dem der Tagung: Wer von „Evolution“ redet, kann im Gefolge der jüngeren Arbeiten Tremls nicht mehr zuversichtlich handlungstheoretisch auf ein Zweck-Mittel-Denken setzen, so als werde man durch Erziehung mit einigermaßen großer Sicherheit gesellschaftlich etwas verändern können, wenn man es nur entschlossen genug wolle und handelnd durchgreife. Mit diesen Sachfragen ist mir gleichzeitig die Würdigung des Schaffens von Alfred Treml angetragen worden, der sie hoch verdient, obwohl ich hier in einen Variationspool der bei ihm anzutreffenden Selektionsofferten gerate, seiner „Meme“.[1] Stichworte genügen, um zu zeigen, was gemeint ist.

Wandlungen von Fragestellungen und Forschungsinteressen bei A. K. Treml

Vor 25 Jahren tritt Alfred Treml mit einem Programm vor Augen. Er schenkt mir Band 1 der „Beiträge zur Entwicklungspädagogik“ (1980) mit dem sprechenden Untertitel „Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung“. Ist pädagogisches Denken Entwicklung pädagogischer „Programme“? Tremls zwei Jahre später herausgegebenes „Pädagogikhandbuch Dritte Welt“ (1982a) nennt mit der sog. „Dritten Welt“ die Aufgabe der Entwicklung einer nicht nur *„beschreibend“,* sondern auch *„bewertend“* vorgehenden Theorie einer Praxis (ebd., S. 3) mit Handreichungen für ein entwicklungspädagogisches Lernen in Bürgerinitiativen, Aktionsgruppen, Erwachsenenbildung und Schule. Die Zielrichtung ist eindeutig und „Entwicklungspädagogik“ eine „normative Disziplin“ (Treml 1980, S. 9).

Im selben Jahr 1980 liegt Tremls Habilitationsschrift vor (veröffentlicht 1982c). Sie betrifft eine „Theorie struktureller Erziehung“ und erweitert den Begriff der „Erziehung“ in Richtung „funktionaler“ Prozesse, „heimlicher Erziehung“ und generell „Sozialisation“; der Untertitel spricht von „Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie“[2]. „Eine gewaltige *Ausweitung* findet dadurch statt, dass auch unabsichtliche, unbewusste, sachliche und sittlich indifferente oder unsittliche Lernprozesse in den Erziehungsbegriff fallen, sofern diese durch äußere Faktoren ‚vermittelt' sind“, allerdings eingeschränkt durch den Bezug auf „Lehren und Lernen“ (Treml 1982c, S. 56). Die Ausweitung ist in dieser Radikalität ungewöhnlich und kehrt später in der „Evolutionären Pädagogik“ von 2004 als Bestimmung des Verhältnisses von Evolution und Erziehung wieder: „Erziehung ‚ist' eine Form der Evolution“ (2004, S.14).

Die Dimension der funktionalen Erziehung war als solche schon Jahrzehnte zuvor in die Diskussion eingeführt worden; das wird dargestellt und war nicht neu. Neu ist auch nicht das Erschrecken vor den „*planetaren* Überlebenspro-

blemen“ (1982c, S. 9), die auch andere wie Heinrich Dauber (1989) in dem von ihm herausgegebenen Sammelband mit dem bezeichnenden Titel „Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen?“ behandeln. Bei Treml wurden diese Fragen anschließend besonders intensiv erörtert, wenn man sich die zwei Bände zur *„Überlebensethik*“ von 1992 und 1998 vergegenwärtigt, die eine Vielzahl von Aufsätzen zwischen 1985 und 1996 versammeln. Außerdem tauchte Treml zur Durchdringung der Probleme in ungewöhnlicher Weise auch in die Tradition der Philosophischen Ethik und bald darauf in die Geschichte der abendländischen Pädagogik ein. Das Ergebnis waren die zwei Bände über die „Klassiker“ mit dem Untertitel „Die Evolution einflussreicher Semantik“ (1997; 1999) und die „Pädagogische Ideengeschichte“ von 2005.

Neu war in der Habilitationsschrift die sich abzeichnende, in Veränderung begriffene *Denkweise,* mit Treml heute die Aufmerksamkeit auf „Selektionen“, seinerzeit analysiert als jene strukturellen „Ausschließungen“ (1982c, S. 135), die eine verdeckte „latente“ Erziehung (ebd., S. 138ff.) bewirken. Wer die Macht dazu hat, will diese unbewusst-bewusst nicht (gern) ans Licht der Öffentlichkeit treten lassen, der heimliche als der verheimlichte Lehrplan. Mit der funktional-strukturellen Erziehung geht die Relativierung der intentionalen Erziehung insbesondere in der Schule einher, die trotz des enormen Aufwandes hinter jenen anderen Lernprozessen zurückbleibt (ebd., S. 14).

Zur Praxis bzw. Pragmatik bringt Treml einen Text, den die Landratsverwaltung Reutlingen in den Ruinen der Burg Bichishausen im Großen Lautertal hat anbringen lassen (ebd. S. 161). Es regt auf, wenn man gewahr wird, was an Informationen weggelassen ist, vor allem die über die Leibeigenen, die die Burg unter Opfern erbauten. Genannt werden die adligen Auftraggeber und Besitzer, weggelassen sind die „Herrschaftsverhältnisse“, die „ökonomischen Produktionsverhältnisse“, die „Konstruktions-, Bau- und Instandhaltungsbedingungen“, die „gesellschaftspolitischen Bedingungen“ und der „historische Funktionswandel“ der Burg (ebd., S. 162).

In der Kommentierung durch Treml schwingt in der Habilitationsschrift von 1982 eine kritische Pädagogik mit, ein Erbe des Jahrzehnts zuvor. In der im vorigen Jahr vorgelegten „Evolutionären Pädagogik“ (Treml 2004) geht es nur noch um den Nachweis der Erklärungsleistung der „Allgemeinen Evolutionstheorie“ in ihrer Anwendung auf die Pädagogik, um die Entfaltung „evolutionärer Logik“, nicht um die Erörterung pädagogisch relevanter gesellschafts- und bildungspolitischer Fragen. Für Alfred Treml ist die Evolutionstheorie heute „die wohl umfassendste und bedeutendste Theorie, die im Wissenschaftssystem die breiteste Akzeptanz und Anwendung findet [...]. Sie verbindet in geradezu idealer Weise die beiden Kriterien: Offenheit für die Mannigfaltigkeit des empirischen Erfahrungsbezugs einerseits *und* möglichst einfache Ordnung des Denkens durch Zurückführung auf einige wenige Unterscheidungen und Grundoperationen andererseits.“ (Treml 2004, S. 11)

Der Ansatz verabschiedet sich von einem Theorietypus, der „normative Vorstellungen eines besseren Menschen“ (ebd. S. 8) etwa unter den Leitbegriffen der ‚Mündigkeit und „Emanzipation“ ins Zentrum rückt (ebd. S. 8f.). Es wird entsprechend auch nicht die Frage einer besseren Gesellschaft zum Thema gemacht. Dennoch: Um eine „Veränderung“ des ein-

zelnen „Menschen“ (mit Luhmann spricht Treml vom „System“) durch Erziehung und um Folgen für die Gesellschaft und Kultur (die „Umwelt“ des „Systems“) – , wobei wechselnd das eine für das andere „System“ und „Umwelt“ werden kann – , geht es gleichwohl, aber anders als in den gewohnten pädagogischen Denkweisen.

Wenn ich auf „Erziehung als Motor der sozio-kulturellen Evolution“ eingehen soll, bleibt die alte Frage der Antrittsvorlesung nach der Veränderbarkeit der Gesellschaft durch Erziehung unausweichlich im Raum. Ich will sie im evolutionären Denkstil Tremls vornehmlich anhand der „Evolutionären Pädagogik“ aus dem vorigen Jahr analysieren.

Zu A. K. Tremls „Evolutionärer Pädagogik“

Der Maßstab des „Überlebens“ und die offene Frage nach dem „guten Leben“

Die Frage nach den evolutionären Funktionen von Erziehung innerhalb der sozio-kulturellen Evolution behandelt Treml durchgängig unter dem Maßstab des „Überlebens“. In früheren Arbeiten hatte Treml auch den Bezug zur Frage nach dem „guten Leben“ aufgeworfen. Er fehlt jetzt. Treten generell normative Bewertungsfragen hinter evolutionär-funktionalen Analysen zurück?

Anwendung einer evolutionären Theorieofferte im Zeichen einer schwachen, starken oder superstarken Rezeptionsfigur?

Zweitens sei bei der Anwendung der evolutionären Theorieofferte (wie Treml sie präsentiert), zwischen einer „schwachen“, einer „starken“ und einer „superstarken“ Rezeptionsthese unterschieden (Bayertz 1993, S. 24ff.). Im ersten Falle liegt dem pädagogischen Denken ein nicht-evolutionistischer Theorierahmen zugrunde, und es werden Hypothesen und Befunde der Evolutionsforschung nur als Teilelemente aufgenommen. Bei einer „starken“ Rezeption wird nicht nur Einzelnes aufgenommen, sondern der evolutionäre Denkansatz selbst, aber ohne die bei Vertretern der Evolutionsforschung explizit getroffenen und nicht selten ironisch mitschwingenden negativen oder positiven Bewertungen und Folgerungen pädagogischer und gesellschaftspolitischer Art. Die dritte, „superstarke“ Version übernimmt das evolutionäre Denken mitsamt den aus ihm gezogenen normativen Folgerungen.

Den letzten Schritt kann man nicht tun, ohne das *Problem des Verhältnisses von Theorien zu ihren normativen Implikationen* zu erörtern. Nun ist soeben in diesem Jahr der dritte Band der Trilogie, Tremls pädagogische „Ideengeschichte“, vorgelegt worden. Soll sie der Ort für die angeschnittene Frage sein?[3]

Die „Allgemeine Evolutionstheorie“ Tremls als „Supertheorie“?

In seinem Buch vom vorigen Jahr hält Treml ausdrücklich nach einer *„Supertheorie“* Ausschau (2004, S. 11, Hervorhebung; K.E.N.), wozu sich sein Kandidat, die Evolutionstheorie, aufs beste eigne. Weil er sie durchgehend mit der Luhmann'schen Systemtheorie konfundiert, die bekanntlich seit längerem eine analoge umfassende Leistungsfähigkeit von sich selbst behauptet, verbinden sich genauer besehen bei Treml zwei anscheinend unschlagbar erscheinende Theorieansätze. Es wird außerdem verständlich, warum Tremls evolutionäres Paradigma nicht das der „Evolutionsbiologie“ oder „Soziobiologie“ ist, also nicht eine *„Biologische Evolutionstheorie“* (ebd. S. 31ff.), und seine Pädagogik in keiner Hinsicht auf eine „Biopädagogik“ hinauslaufen soll (ebd. S. 44). Treml entwickelt eigenständig eine *„Allgemeine Evolutionstheorie“*, wie er sie nennt (ebd., S. 63ff.). Das Wort „allgemein“ bedeutet, dass alles, nicht nur das biologische Leben, landläufig die „Natur“, sondern auch das, was üblicherweise mit den Begriffen „Kultur“ oder „Geist“ gemeint ist, als evolutive Prozesse interpretiert werden kann.[4]

Soziobiologie als härteste Konkurrentin der Allgemeinen Evolutionstheorie und Tremls Neueröffnung einer erziehungsphilosophischen Grundlagendiskussion

„Mit Hilfe der (Allgemeinen) Evolutionstheorie verliert das alte Schisma von Natur und Kultur seine allgemeine Überzeugungs- und Geltungskraft, denn die Natur wird als Voraussetzung jeglicher geistiger, kultureller Erkenntnisfähigkeit und der Geist als Voraussetzung jeglicher Naturerkenntnis akzeptiert.“ (Treml 2004, S. 13f.)

Diese Verschränkung erklärt die völlig ungewöhnliche Bearbeitung der europäischen pädagogischen und philosophischen Semantik, die Tremls gewichtige Bände zu den Klassikern hervorgebracht hat. Sie ist bei typischen Evolutionsbiologen nicht anzutreffen. Treml will keinem Biologismus verfallen; er nennt wiederholt die „Soziobiologie“ „die wohl härteste Konkurrentin der Allgemeinen Evolutionstheorie“ (2004, 63). Treml eröffnet m. E. vielmehr in neuer Form eine weithin vergessene *erziehungsphilosophische Grundlagendiskussion*, an die jene Pädagogen interessiert sein sollten, die die Pädagogik nicht in eine empirisch-analytische Erziehungswissenschaft aufgehen lassen möchten.

Gegensatz zwischen Evolutionstheorie und Schöpfungstheologie oder komplementäre Theoriebildungen?

Der wahre Gegenpol ist nicht die Soziobiologie, da sie ja bei Treml integriert, nicht ausgesondert wird. Das eigentliche Gegenüber ist die „Schöpfungstheorie“ (Treml 2004, S. 21 - 31). Sie ist auf ihre Weise eine Supertheorie, sofern sie nämlich ebenfalls alles Sein und Werden aus einer Quelle hervorgehen lässt, der Schöpfung Gottes. Treml hat beide Theorien schon 1989 zusammen mit Ulrike Baumann verglichen (Baumann/Treml 1989). Durch sie, so seine Vermutung, sei der ungeheure geschichtliche Einfluss eines handlungstheoretischen Denkansatzes zu erklären – der personal vorgestellte Gott als Handelnder und der Mensch, der als sein Ebenbild und verantwortliche Person ebenfalls umfassend zum Handeln aufgerufen ist.

Theorieevolution unter dem Aspekt der Fallibilität von Theorien

Für Treml gehören Theoriebildungen, ob in mythischer oder wissenschaftlicher Form, genauso zum Strom der Evolution wie biologisch-genetisch bedingte Veränderungen, nämlich zur „Theorienevolution“ (Treml 2004, S. 19ff.); sie zeigen eine eigene evolutionäre Geschichte und sind allesamt insofern fallibel, als sie scheitern können, wenn sie nicht selektiert und auf Dauer gestellt werden. Das erzeugt wissenschaftliche Gelassenheit. Nichts in der Evolution kann von Menschen erzwungen werden. Man kann nur abwarten, was sich als überlebensfähig bzw. im Bereich der wissenschaftlichen „Kommunikation“ als „anschlussfähig“ bewährt.

Die Einzelnen sind aufgefordert, diese Anschlussfähigkeit auch autobiographisch auszuloten und auszubalancieren. Anders als Treml sehe ich die Evolutionstheorie und die Schöpfungstheorie als „komplementäre“ Größen an, die beide fallibel sind, aber auch beide gegen den Verdacht völliger Unvereinbarkeit, wie sie eine bloß binäre Logik annehmen muss, miteinander verbunden werden können.[5] Soweit meine kurzen Erläuterungen zu Tremls theoretischem Ansatz. Eine resultierende Anfrage an den Jubilar klang schon an; ich darf sie wiederholen und zuspitzen.

Verabschiedung von einer normativen Diskussion?

Wird der freie evolutive Wettbewerb von Theorien nicht dadurch bereits asymmetrisch, dass eine Theorieofferte (in diesem Falle Tremls eigene) schon in ihrer Bezeichnung als „Supertheorie“ nobilitiert wird, um ein Lieblingsverb von ihm zu gebrauchen. Dieser Sprachgebrauch entspricht dem Gestus, mit dem früher die Theologie für ihre Theoriebildung „absolute“ Geltung beansprucht hat und zum Teil in traditionalistischen Positionen ebenfalls noch heute erhebt.

Eine gute wissenschaftliche Theorie soll sich durch „Eleganz“ auszeichnen, durch wenige und gleichwohl umfassende letzte Erklärungssätze. Dies forciert Reduktionen sowie Abstraktionen und bedient das menschliche Bedürfnis nach Überschaubarkeit und Einfachheit. Wenn es einem Erziehungswissenschaftler gelingen könnte, den hier drohenden falschen Anschein zu vermeiden, könnte es Alfred Treml mit seinem philosophischen Scharfsinn selbst sein. Darum vermute ich, dass meine Aussage oben, die „Evolutionäre Pädagogik“ von 2004 verabschiede sich vom normativen Diskurs, nicht ganz richtig ist und auch die Äußerung über den Charakter als Supertheorie anders gemeint ist als formuliert. Allerdings klingt es nach einer solchen Verabschiedung – oder ist es nur der Vorschlag einer Arbeitsteilung? – , wenn Treml bemerkt, er habe „genug damit zu tun, die Erziehung [...] durch die Brille der Evolution zu betrachten und die dabei entdeckten Zusammenhänge zu *beschreiben* und zu *erklären*. Es bedarf hier m. E. nicht auch noch normativer Verbesserungsvorschläge für die praktische Pädagogik, von denen wir keinen Mangel haben, sondern an deren Überfluss wir eher leiden, und die meist fruchtlos versanden werden oder, wenn sie es wider Erwarten nicht tun, nur einen zufälligen Einfluss auf den weiteren Verlauf haben, von dem wir erst, wenn es zu spät ist, wissen werden, ob die Hoffnungen auf Besserung erfüllt wurden oder aber getrogen haben“ (Treml 2004, S. 51).

Erziehung als Motor der soziokulturellen Evolution?

Zurück zur Sache selbst, zu Erziehung als „Motor“ der soziokulturellen Evolution“, worin dann jene andere aus der Antrittsvorlesung von 1982 enthalten ist, ob Erziehung die Gesellschaft verändern kann. Ich will zunächst mit Tremls eigenen Kategorien eine Annäherung versuchen.

Grundbegriffe: Unterscheidung zwischen „Lernen“ und „Erziehen“ und die evolutionären Prinzipien der „Variabilität“ und „Selektion“

Wie soll „Erziehung“ aufgefasst werden? Auf jeden Fall ist *„Lernen“* noch nicht „Erziehen“. Lernen gehört zum Gesamtbereich aller Lebewesen, sofern ein System zur nützlichen „Anpassung“ der eigenen Ausstattung um des „Überlebens“ willen risikovoll lernt und hierbei Erfolg hat oder scheitert. Dies geschieht auf allen Emergenzebenen der Evolution durch das – von Treml zugegeben „reduktionistisch“ formulierte - *„Prinzip der Variabilität“* und das *„Prinzip der Selektion“* (Treml 2004, S. 42). Evolution kann es erstens nicht ohne Variabilität geben, nur dann nämlich, „wenn es mehr Differenzen gibt als dauerhaft erhalten werden können, wenn also ein Überschuss an Möglichkeiten die Planlosigkeit des Evolutionsverlaufs kompensiert“ (ebd.). Die Auswahl aus der Varianz, die „Selektion“, erfolgt nach der gerade genannten Maßgabe der *„Nützlichkeit* bezüglich der weiteren Überlebensbedingungen“ (ebd., S. 43).

Erziehung ist als Anregung zum Lernen der Nachkommen zu betrachten, nicht schon als jenes Lernen selbst. Erziehung wählt stets aus. Sie hat ihre Wurzeln in der *Brutpflege* und deren Erfolg (ebd., S. 132ff.), genauer: Sie fußt in der auf Qualität setzenden K-Strategie (ebd., S. 135). Deren Merkmale sind „langsamere Ontogenese, größerer Körper, längere Lebensspanne, späterer Fortpflanzungsbeginn, geringere Wurfgröße, größeres und leistungsstärkeres Gehirn u. a. m.“ (ebd.). Erziehung ist als „elterliche Brutpflege [...] eine Form der *sozialen Interaktion unter Anwesenden*“ (ebd., S. 142). „Schimpansen-Mütter geben ihrem Nachwuchs Unterricht im Gebrauch von Werkzeugen. Das kann bis zu zehn Jahre dauern.“ (ebd., S. 147) Brutpflege ist nichts Kompensatorisches, sondern mit ihr ist „eine evolutionäre Höherentwicklung lernfähiger Tiere“ erreicht (ebd., 148), die Schwelle zu einer weiteren Höherentwicklung.

Die drei Welten – neue Freiheit und geistige Leistungen

Der Mensch hat die Fähigkeit erworben, auch dadurch von anderen Menschen zu lernen, dass er die räumliche Welt 1 in einer inneren Welt 2 als Repräsentanz von Welt 1 im Bewusstsein speichern kann, als Variationspool von Erfahrungen, Erinnern, Denken, Entscheiden usw., und zwar in „sinnhafter“ Weise, wodurch auf einer neuen Stufe eine weitere Selektion von Möglichkeiten möglich wird (Treml 2004, S. 150). Selekti-

on besagt, dass beim Auswählen vieles nicht gewählt wird und folglich verschwindet; es wird um des Be- und Erhaltens willen vergessen (ebd., S. 151). Voraussetzung für eine geistige Evolution ist der „Gedankenreichtum psychischer Systeme“ (ebd.). „Wer immer nur den gleichen Gedanken hat, ist dumm.“ (ebd.)

Die Selektionsvorteile dieses „sinnhaften Operierenkönnens“ in verschiedenen Welten (wozu noch Welt 3 kommt, in der wir uns von allen realen und bildlichen Bezügen entfernen) sind beeindruckend. Dazu gehört, dass man den Erfahrungsschatz anderer behandelt, als ob es der eigene wäre; dies macht sich systematisch die Schule zunutze. Ferner vermag Denken als Probehandeln das Risiko des Scheiterns im Ernstfall zu mindern. Der Mensch hat eine „neue Freiheit“ erworben (ebd., S. 149). Es ist eine Freiheit, deren präziser und primärer Ort das Bewusstsein ist; die höchste Systemleistung besteht jetzt in den „geistigen Leistungen“ (ebd., S. 158).

Lernen als „Selbstorganisation“ – Grenzen und Möglichkeiten der pädagogischen Einwirkung auf einzelne – Erinnerung an Schleiermacher

Kann man nun erstens dies lernende Bewusstsein des anderen, seine Gehirntätigkeit, die im Übrigen nie abgeschaltet werden kann, durch „Erziehung“ beeinflussen, und kann man zweitens erhoffen, dass sich durch die Bewusstseinsprozesse der Individuen hindurch die Gesellschaft verändern lässt?

Schon in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ von 2000 hatte Treml hinsichtlich der ersten Frage ständig auf Lernen als Autopoiesis abgehoben, als „Selbstorganisation“ der geistigen Prozesse, die einen direkten lehrenden Zugriff unmöglich macht. Die gemeinte *Grenze pädagogisch-didaktischer Verfügbarkeit* ist bereits in der Epoche des deutschen Idealismus erkannt und einprägsam formuliert worden. Friedrich Schleiermacher schreibt 1799 in seiner dritten Rede über die Religion: „Was durch Kunst und fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, dass Ihr ihm Eure Vorstellungen mitteilt, und ihn zu einem Magazin Eurer Ideen macht, dass Ihr sie so weit in die seinigen verflechtet, bis er sich ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt Ihr bewirken, dass er die, welche Ihr wollt, aus sich hervorbringe. [...] Nicht einmal gewöhnen könnt Ihr jemand, auf einen bestimmten Eindruck, so oft er ihm kommt, eine bestimmte Gegenwirkung erfolgen zu lassen, viel weniger, dass Ihr ihn dahin bringen könntet, über diese Verbindung hinauszugehen und eine innere Tätigkeit dabei frei zu erzeugen. Kurz, auf den Mechanismus des Geistes könnt Ihr wirken, aber in die Organisation desselben [...] könnt ihr nach Eurer Willkür nicht eindringen, da vermögt ihr nicht irgend etwas zu ändern oder zu verschieben, wegzuschneiden oder zu ergänzen, nur zurückhalten könnt Ihr seine Entwickelung und gewaltsam einen Teil des Gewächses verstümmeln. Aus dem Innersten seiner Organisation aber muss alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll. Und von dieser Art ist die Religion [...].“ (Schleiermacher 1967, S. 102f.)

Begrenzt, um nicht zu sagen blockiert, sind alle Wege einer eintrichternden Belehrung – das „Bankierskonzept“ Paolo Freires – und einer auf Gewöhnung vertrauenden wie einer auf Verstärkungslernen setzenden Reiz-Reaktions-Abrichtung. Das individuelle innere Lernen ist autark. Was kann dann aber Erziehung als geplantes Unternehmen tun und bewirken? Das immer schon durch frühestes Lernen geprägte Bewusstsein, obwohl es als ein geschlossenes „System“ operiert, ist *von sich her* mit der erziehenden „Umwelt“ verbunden. Es ist auf Neues aus; Kinder sind von Anfang an aktive Erkunder.

- Deshalb hängt erstens viel an einer anregungsreichen *Lernumwelt.*
- Weil das Bewusstsein operativ geschlossen arbeitet, braucht es zweitens „einen *‚Widerstand‘,* um nicht in zirkuläre Endlosschleifen zu verfallen“(Treml 2004, S. 235, Hervorhebung K.E.N.).
- Neben der „Störung“ durch die vielen „Neins“ aus der physikalischen Umgebung ist es drittens „vor allem der ständige Vergleich und die Verknüpfung mit dem im Gedächtnis gespeicherten Erfahrungsschatz, der eine laufende Konsistenzprüfung ermöglicht, und die operativ geschlossene Autopoiesis vor Willkür und Beliebigkeit schützt“ (ebd.).
- Viertens kann Erziehung durch äußere, sozial organisierte *„Begrenzung“* (ebd., S. 237f.) die Verarbeitung der inneren und äußeren Umwelt so konzentrieren, dass die Auswahl und Verarbeitung als individuelle Aneignung *strukturiert* wird.
- Nicht zuletzt ist durch „*Wiederholung*“ das Aneignete so einzuüben, dass es sich *stabilisiert* (ebd.).

Welchen Effekt hat eine Betrachtung aus der Sicht der Evolutionären Pädagogik auf unser Gesellschaftsverständnis? Ist es ebenfalls wie beim individuellen Lernen ein tendenziell stabilisierender Effekt? Oder anders gefragt: Welche Gesellschaftsform wird durch evolutionäres Denken begünstigt? Ist es eine eher geschlossene Gesellschaft? Wie beeinflusst das evolutionäre Paradigma die Antworten auf die Frage, ob Erziehung eine Gesellschaft verändern kann?

Evolutionäre Pädagogik auf dem Prüfstand der Indoktrinationsproblematik oder: Wie Erziehung als Indoktrination eine „geschlossene“ Gesellschaft erzeugen kann

Im Blick auf einen bestimmten historischen Typus kann die alte Frage der Antrittsvorlesung Alfred Tremls bejaht werden. Der Erziehung kann es gelingen, gesellschaftsverändernd zu wirken, wenn sie die Gestalt indoktrinierender Erziehung annimmt (Nipkow 2005).

- Sie operiert dann auf der *institutionellen Ebene* als *ausnahmslos staatlich organisierte Erziehung*, also ohne Alternativen in Form eines pädagogischen Trägerpluralismus, der auch Schulen in freier Trägerschaft erlaubt sowie „entschulte“ Lerngelegenheiten (Ivan Illich, Wolfgang Sachs).
- Sie setzt auf der *ideellen Ebene* flächendeckend ein bestimmtes staatlich *verpflichtendes Weltbild* mit entsprechenden *allgemeinverbindlichen Überzeugungen und Verhaltensvorschriften* durch.
- Sie beeinflusst auf der *sozialen Ebene* nicht nur die Jugend, sondern die *gesamte Bevölkerung*.
- Sie integriert auf der *Ebene der Erziehungsformen* die Jugend in Einrichtungen mit einer möglichst *gleichförmigen,*

staatlich gleichgeschalteten Sozialisation (*funktionale bzw. strukturelle Erziehung*).

- Sie ordnet auf der *Ebene der Erziehungsformen* den schulischen Unterricht (*intentionale Erziehung*) der funktionalen Prägung unter, indem sie auf allen Kanälen das individuelle Bewusstsein unter die Regie der zu vermittelnden *ideologischen Bewusstseinsinhalte und ihre Semantik* zu bringen versucht.

- Sie wirkt auf der *entwicklungspsychologischen Ebene* auf die Kinder durch frühes Lernen ein und behindert oder verhindert, dass die früh internalisierten Inhalte und Verhaltensnormen im Laufe der Jugendzeit kritisch hinterfragt werden und sich verändern können.

- Erziehung operiert auf der *gesamtgesellschaftlichen Ebene* im Verbund mit *allen anderen gesellschaftlichen Teilsystemen*.

Zusammengefasst will Erziehung als Indoktrination in allen Hinsichten *Differenzerfahrungen verhindern.*

Ich habe das erlebt, direkt am eigenen Leibe in meiner Erziehung unter dem Nationalsozialismus und indirekt als Beobachter der Erziehungsformen in der DDR. Die Folgen waren nicht nur kurzfristiger Natur. Sie sind z. B. in den neuen Bundesländern im Bereich der religiösen Erziehung massiv nachhaltig und nicht mit der allgemeinen Säkularisierung des Bewusstseins zu vergleichen, die sich im gleichen Zeitraum in der Altbundesrepublik vollzog. Die Forschung spricht von einem entstandenen „tiefenstrukturellen“ Atheismus.

Meine normative Einschätzung pädagogischer Theorien bemisst sich seitdem hinsichtlich der Kriterien nicht nur danach, ob jene Theorien die Sachverhalte realistisch treffen, sondern auch danach, ob sie gegenüber der Indoktrinationsgefahr kritische Potentiale entbinden. Darum ist meine zentrale Kategorie nicht die der Erziehung, sondern die der Bildung.

Eine Evolutionäre Pädagogik hat mit ihren Kategorien eine Affinität zu einer eher konservativen Erziehung und zu einem nicht mehr überbietbaren geschichtsdistanzierten Beobachterstandpunkt. Hauptgründe sind der Gegenstand und die Betrachtungsweise. Ins Auge gefasst wird als Gegenstandsfeld die ganze, historisch immens weit zurückreichende Lerngeschichte der Menschheit: Evolutionäre Pädagogik denkt in sehr langen Zeiträumen. Die allermeiste Zeit vollzog sich die Entwicklung sehr langsam; sie verweilte lange in relativ geschlossenen Lernräumen. Betrachtet werden diese langen Prozesse unter dem Gesichtspunkt der nachträglich feststellbaren erfolgreichen Selektionen. Wenn die Menschheit als Gattung betrachtet wird, werden ferner bestimmte gesellschaftliche und politisch-pädagogische Probleme und Konflikte weniger interessant, es sei denn als Belege für allgemeinere evolutionäre Funktionszusammenhänge, für das, was sich durchgesetzt hat oder nicht. Eine funktionale Bearbeitungsweise in Gestalt einer Betrachtung von außen braucht keine Rücksicht auf die „Selbstexplikation“ (Christoph Scheilke auf der o. g. Tagung) der historisch entstandenen Pädagogiken oder Politikentwürfe, philosophischen oder religiösen Deutungen zu nehmen.

Neu aufmerksam auf das Indoktrinationsproblem wurde ich durch internationale Forschungen mit ihren Befunden zu der hohen ideologischen Manipulierbarkeit und Indoktrinierbarkeit der Menschen als Masse (Nipkow 2003, Kap. 9 und 10). Stutzig wurde ich bei der Lektüre der „Evolutionären Pädagogik“ von Treml, als ich unter den Rubriken der „Begrenzung“ des Sozialisationsraums ein Merkmal von Indoktrination zu entdecken meinte: Begrenzung soll bestimmte „Selektionen“ durch das lernende „System“, sprich die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, „wahrscheinlich“ machen, andere entsprechend ausschließen. Außerdem hat die Devise der „Wiederholung“ zwei Seiten; sie war mir als Drill allzu gut bekannt. Es erleichterte mich daher, als ich bei der fortschreitenden Lektüre auf Tremls eigenen Exkurs zur Indoktrinationsfrage stieß. Seine Ausführungen beginnen mit einer Fiktion.

Tremls Beurteilung einer indoktrinierenden „geschlossenen“ Erziehung und metakritische Anmerkungen

„Man gebe mir eine ‚vollständige Umgebung’ (Goethe) und damit die vollständige Kontrolle über alle Differenzerfahrung einer Person über längere Zeit hinweg und die Skrupellosigkeit, die damit verliehene Macht auch schrankenlos auszuüben, und ich bin sicher, dass es mir gelingen wird, beliebige, ja geradezu abstruse Erziehungsprozesse wahrscheinlich zu machen“ (Treml 2004, S. 240).

Die weitere Kommentierung erwähnt „religiöse Führer, Diktatoren und andere Ideologen“ (ebd., S.241). Sie erwähnt Länder wie Nordkorea und aus der Geschichte Platons „Staat“. Es wird mit diesen Sätzen deutlich, dass bei Alfred Treml durchaus *normative* Werturteile anzutreffen sind, hier m. E. zunächst im Anschluss an das Erbe einer kritischen, emanzipatorischen Bildungstheorie. Ich erinnere an die offene Frage vom Anfang. Gleich im Anschluss kommt jedoch in einer für die Art der Beurteilung charakteristischen und ausschlaggebenden Weise die Logik des evolutionären Paradigmas zum Zuge. Diese Logik birgt eine eigene normative Tendenz in sich und äußert sich in Empfehlungen, die sich aus evolutionären Erklärungen zu ergeben scheinen. Treml gebraucht nicht explizit moralisch-ethische Kategorien, aber seine Aussagen enthalten politisch und pädagogisch relevante normative Folgerungen.

„Wenn man diese Versuche [der „lückenlose(n) Kontrolle“ etc.; K.E.N.] als Mutationen der sozio-kulturellen Evolution betrachtet [Mein Thema! K.E.N.], dann wurden und werden sie von der sozio-kulturellen Evolution regelmäßig negativ selektiert. Warum?

Aus evolutionstheoretischer Sicht ist es immer hoch riskant, auf eine einzige Variante, auf ein einziges Modell möglichen Lebens, zu setzen und dieses starr zu erhalten. Das hängt zum einen damit zusammen, dass Systeme ihre Umwelt (auch nicht annähernd) vollständig kontrollieren können, und deshalb eine ‚lose Koppelung’ zwischen System und Umwelt einer starren Verbindung per se überlegen ist.“ (Treml 2004, S. 241)

Es wird von Treml nicht normativ und appellierend argumentiert, sondern funktionalistisch. Die historische Realität soll theoriekonform erklärt werden, nicht mehr. Die evolutionsgeschichtliche Analysebeurteilung stößt hierbei auch auf problematische historische Tatbestände, die aber anscheinend beruhigen, wenn man mit der genannten weiten evolutions-

geschichtlichen Beobachterperspektive herangeht, einer Langzeitperspektive. Die Betrachtung ist bewusst nicht ethisch-politisch aufgeregt, sondern gelassen. Das ist einerseits sympathisch, könnte aber andererseits diejenigen aufregen, die eine Zuschauerperspektive mit einem Beobachterstandpunkt weit oberhalb der konkreten Zeitverhältnisse für nicht hilfreich, ja als ärgerlich empfinden. Die evolutionsgeschichtliche Perspektive entwertet erstens ungewollt das tatsächliche Leiden von Menschen unter den zur Rede stehenden indoktrinierenden Erziehungssystemen. Sie kann zweitens unbeabsichtigt das persönliche Handeln lähmen, indem sie auf die Auswirkungen der anonymen evolutionären Dialektik von Variation und Selektion mit der negativen Selektion der starren Erziehungsformen verweist, so als ob man nur abzuwarten brauche; man werde es dann ja schon noch sehen, dass sie keinen Bestand haben. Schon die menschenverachtende Herrschaft eines Regimes von nur zwölf Jahren Dauer war aber eine viel zu lange Unrechtszeit! Eine in bestimmten konkreten geschichtlichen Kategorien denkende pädagogische Theorie stößt sich an dem naturalistischen Gefälle, das selbst einer Allgemeinen Evolutionstheorie anhaften *kann (nicht muss)*, die sich ausdrücklich nicht mit einer Soziobiologie verwechselt sehen will. Sie muss dann nicht dieser Tendenz anheimfallen, wenn evolutionäres Denken mit ideologiekritischem verbunden wird.

Erziehung in pluralistischen „„offenen“ Gesellschaften in der evolutionären Beurteilung Tremls: die Dialektik von Individualisierung und Bindungsfähigkeit als Chance

Nach dem Exkurs über die extreme gesellschaftliche Form der geschlossenen Erziehung – , sie „verengt [...] die Variationsbreite und erstickt so auf lange Sicht die weitere Evolution, weil diese an einem Fall auf Dauer nicht möglich ist“ (Treml 2004, S. 242), bejaht Treml „pluralistische Systeme“; sie sind nach ihm „homogenen Systemen überlegen“ (ebd.), weil sie die evolutiv erforderliche Varianz mit sich führen. Was gemeint ist, wird in der „Allgemeinen Pädagogik“ von 2000 im Schlussabschnitt über „Individualisierung: Befreiung“ als ein Merkmal unserer Weltgesellschaft beschrieben. Zwar sei die heute als „Freisetzung“ erlebte Freiheit weitgehend illusionär (Treml 2000, S. 272), da „die Weltgesellschaft (sich) nicht über Subjekte (wie Individuen)“ aufbaue, „sondern über Relationen (also über formale Operationen, die durch Kommunikation zu einem sich selbst tragenden sozialen System generieren)“ (ebd., S. 274). An diese Vorgänge kann sich das Individuum immer nur „selektiv, temporär bzw. ephemer und partiell“ anschließen. „Gerade in diesem ständigen Aufbau und Wieder-Zerfallen von gesellschaftlichen Anschließungen erfährt sich das Individuum fiktiv als eine singuläre, kontingente Einheit, aber auch als prinzipiell unvollständig, hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibend“ (ebd., S. 274). Der Verdacht der „Bindungslosigkeit“ (ebd., S. 276) taucht am Horizont auf, mithin das Gegenstück zu der obigen Gefahr der völlig einengenden Bindung. Und hier nun ist Treml optimistisch:

„Die Freiheit des einsamen Individuums kann als Chance begriffen werden, die unvermeidlichen Bindungen selbst zu organisieren.“ (ebd., S. 276f.) „Nicht der bindungslose Mensch, sondern – im Gegenteil – der Mensch, der fähig ist, aktiv und selbstbestimmt viele Bindungen einzugehen (und wieder zu lösen), scheint der neuen gesellschaftlichen Umweltlage funktional angemessen zu sein“ (ebd., S. 277).

Paradigmenwechsel der Erziehungslogik? – was sich evolutionär durchsetzt an Stelle dessen, was pädagogisch beabsichtigt wird?

Treml denkt auch jetzt funktional gemäß der evolutiven Logik, und zwar erneut nicht ohne wertende Folgerungen zu wagen. Das heißt, es schiebt sich in die funktionale Analyse wieder eine normative Bevorzugung und implizite Empfehlung. Wenn aber dies richtig gesehen ist, wenn auch eine „Evolutionäre Pädagogik“ prinzipiell nicht normativ neutral ist, wäre zu wünschen, dass sie ausführlicher auf diesen ihr selbst innerwohnenden Zug eingeht. Es wäre zu den Wert- und Normenfragen mehr zu sagen, z. B.: *Bindungsfähigkeit wofür*? Dass Bindung selbstbestimmt erfolgen sollte, reicht nicht. Es gibt unzählige Beispiele von eingegangenen Bindungen in totalitären Systemen, von denen das betreffende Individuum meinte, es habe sie frei gewählt. Es müsste also die Frage nach einem zusätzlichen Referenzrahmen auf den Tisch. *Selbstreferentialität allein ist leer*. Dieser gesuchte Bezugsrahmen kann nicht erneut lediglich ein evolutionistischer sein, sondern müsste ausdrücklich auch normative ethische, politische und pädagogische Optionen betreffen.

Es stehen dann etwa folgende Fragen an, die zu demokratie-, rechts-, bildungs- und friedenstheoretischen Bezugsgrößen führen, zu Aspekten von *Politik, Rechtskultur, Bildung und Gewaltprävention*: Warum sind politische und völkerrechtliche Anstrengungen um internationale Finanzaufsicht dringlich, warum Bemühungen um ein Mehrebenensystem transnationaler Absprachen nach Wolfgang M. Schröder, wenn denn eine „Weltrepublik“ nach Otfried Höffe zu illusionär sein sollte? Ist eine entwicklungspolitische Bildung hoffnungslos? Sind umweltpolitische Analysen und Programme im weiten Evolutionsdenken zum Scheitern verurteilt? Ist eine „weltbürgerliche“ Erziehung nur ein „Euphemismus“?

Diese konkreten Problemlagen nur zu nennen genügt, um zu erkennen, dass funktionale Analysen aus einer abstrahierenden system- und evolutionstheoretischen Perspektive m. E. zwar einen neuen Schub an Aufklärung über verdeckte wirksame evolutionäre Faktoren liefern, aber hinter der Aufgabe geschichtlich bestimmter Analysen, Bewertungen und Problemlösungen zurückbleiben. Funktionsanalysen welcher Art auch immer sind mit historischen Interpretationen und politisch-ethischer Bewusstseinsbildung zu verbinden. Für die Pädagogik ist eine mehrdimensionale Theoriebildung notwendig.

Erkenntnistheoretische Bescheidenheit – gemeinsames Nach- und Umdenken – praktischer Mut

Unser Jubilar ist hinsichtlich normativer Wünsche über die Jahre „bescheidener“ geworden, wie er mir jüngst sagte. Ich kann ihm hinsichtlich überzogener erkenntnistheoretischer Erwartungen nur zustimmen. Alfred Treml war es im Grunde

schon in seiner Antrittsvorlesung von 1982, in der er Hans Blumenberg (1981, S. 46) mit dem Satz zitierte „Kultur ist auch Respektierung der Fragen, die wir nicht beantworten können, die uns nur nachdenklich machen“ (Treml 1982b, S. 14). Treml fügte jedoch damals zwei Sätze hinzu: „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.“ (1982b, S. 14)

Gemeinsames Nach- und Umdenken, zu dem dieses Symposion eingeladen hat, verhindert wegen der Vielstimmigkeit einen wissenschaftstheoretischen Monismus. Theoretische Variabilität vertritt gerade auch die Allgemeine Evolutionstheorie. Die trotz der gemeinsamen Vernunft verbleibenden Erkenntnisgrenzen sind bewusst. Aber man kann immerhin einiges klären und einer vernünftigen Kritik unterziehen. „Man kann“, so der Philosoph Franz von Kutschera (1982, S. 300), „nach einem Dictum von Niels Bohr, schmutzige Gläser mit schmutzigem Wasser und schmutzigen Tüchern säubern“. Man darf nicht nachlassen zu verändern, was veränderungsbedürftig ist. Die Weltprobleme und die zynische Ausübung von Machtpolitik entmutigen; den Mut zur Praxis darf man sich nicht nehmen lassen; was kann man allein unentwegt an den Kindern lernen!

Der evangelische Theologe Jörg Zink, ein Mitbegründer der Bewegung der Grünen und Mitglied der Friedensbewegung, bemerkte einmal, er habe die Erfahrung gemacht, „dass Kinder und Jugendliche aus einem reineren Herzen den Frieden wollen als die abgebrühten und resignierten Erwachsenen“ (Zink 1995, S. 169). Wir können in Trauer darüber versinken, dass sie eines Tages wie wir resignieren werden. „Wir können aber auch einen Entschluss fassen“, so Zink, „wie die elfjährige Katja Iwanowa aus Russland:

Eine Weltkarte betrachte ich.
Ich sehe die Ozeane,
die Breitengrade, die Meridiane.
Ich sehe den Reiseweg des Kolumbus.
Ich sehe die Antarktis.
Ich werde nicht zulassen,
dass dieser Erde Böses geschieht.
‚Ich werde nicht zulassen.' Was ist das für ein Mut und eine Zuversicht!“ (Zink 1995, S. 170).

Literatur

Baumann, U. /Treml A. K.: Schöpfung oder Evolution? Ethische Konsequenzen eines Paradigmenwechsels. In: Preul, R./Scheilke Ch. Th./ Schweitzer F. /Treml, A. K. (Hg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts). Gütersloh 1989, S. 141 – 155.

Bayertz, K. (Hg.): Evolution und Ethik. Stuttgart 1993.

Blumenberg. H.: Nachdenklichkeit. In: Suhrkamp Information Philosophie. Frankfurt/Main 1981.

Dauber, H. (Hg.): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Weinheim 1989.

Kutschera, F. von: Grundlagen der Ethik. Berlin/New York 1982.

Nipkow, K. E.: God, Human Nature and Education for Peace. New Approaches to Moral and Religious Maturity. Ashgate 2003.

Nipkow, K. E.: Christliche Pädagogik unter Indoktrinationsverdacht? Systematische Analyse des Indoktrinationsproblems im internationalen Vergleich. In: Nipkow, K.E.: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Gütersloh 2005 (Bd. 2), S. 74 – 103..

Preul, R./Scheilke Ch. Th./Schweitzer, F./Treml, A. K. (Hg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. Gütersloh 1989.

Reich, K. H.: Developing the Horizons of Mind. Relational and Contextual Reasoning and the Resolution of Cognitive Conflict. Cambridge 2002.

Schleiermacher, F. D. E.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (hg. v. R. Otto). Göttingen 1967.

Treml, A. K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt/Main 1980 (Beiträge zur Entwicklungspädagogik, Bd. 1).

Treml, A.K.. (Hg.): Pädagogikhandbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982 .(1982a)

Treml, A.K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (1982)1, S. 4 – 16. (1982b)

Treml, A.K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel 1982 (1982c).

Treml, A.K.: Überlebensethik. Stichworte zur praktischen Vernunft im Schatten der ökologischen Krise. Tübingen/Hamburg 1992.

Treml, A.K.: Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik. Sankt Augustin 1997 (Bd. 1: Theorie).

Treml, A.K.: Überlebensethik. Stichworte zur praktischen Vernunft im Schatten der ökologischen Krise. Hamburg 1998 (Bd. 2).

Treml, A.K.: Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik Bd. 2: Einzelstudien: Comenius, Leibniz, Rousseau, Kant, Goethe, Steiner. Sankt Augustin 1999.

Treml, A.K.: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart 2002.

Treml, A.K.: Evolutionäre Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart 2004.

Treml, A.K.: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart 2005.

Zink, J.: Binde deinen Karren an einen Stern. Jörg Zink im Gespräch mit Reinhold Krauss. Stuttgart 1995.

Anmerkungen

1 Meme können „ein paar Zeilen“ Lyrik sein (Treml 2004, S. 178) oder große Romane, wissenschaftliche Theorien, philosophische Ideengebäude und religiöse Dokumente. Auch sie alle erleben an sich selbst eine Auslese, den „gnadenlosen Kampf um Aufmerksamkeit, um Resonanz und damit um ihr ‚Weiterleben'“ (ebd., S. 80). Mit dem Konzept der Meme wird die biologische Engführung der Evolutionstheorie verlassen.

2 Treml versteht unter Erziehung im Rahmen dieser Arbeit „jede Vermittlung menschlicher Fähigkeiten zu denken, zu fühlen und/oder zu handeln“ (Treml 1982, S. 55).

3 Ich gehe auf sie nicht ein, sie erschien unmittelbar nach diesem Vortrag.

4 Vgl. schon oben das zu den Memen Gesagte.

5 Eine Folgerung u.a. aus den Forschungen von Reich 2002.

Dr. Dr. h. c. Karl Ernst Nipkow war von 1968 bis 1995 Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) an der Ev. theol. Fakultät und kooptiertes Mitglied für Erziehungswissenschaft an der Fakultät der Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Tübingen, zuvor Professur an der PH Hannover für Pädagogik. K. E. Nipkow war von 1968 – 1983 in Kommissionen des Ökumenischen Rates der Kirchen und seit 1969 in den Bildungskommissionen der Evangelischen Kirche in Deutschland tätig, von 1992 bis 2003 als Vorsitzender der EKD-Bildungskammer. Buchveröffentlichungen zu diesem Thema u.a.: Bildung in einer pluralen Welt (2 Bände). Gütersloh 1998; God, Human Nature and Education for Peace. Aldershot 2003; Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh 2007 (im Erscheinen).