

Treml, Alfred K.

Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Eine ideengeschichtliche und biographische Zwischenbilanz

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 19-25



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Eine ideengeschichtliche und biographische Zwischenbilanz - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 19-25 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-60935 - DOI: 10.25656/01:6093

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60935>

<https://doi.org/10.25656/01:6093>

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?

Eine ideengeschichtliche und biographische Zwischenbilanz¹

Zusammenfassung: Der Verfasser bilanziert aus der Perspektive des Jahres 2005 den eingangs in dieser ZEP abgedruckten Text aus dem Jahr 1982. Über zwanzig Jahre Erfahrung in der politischen Bildung und der Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Theorie werden reflektiert. Der Autor macht deutlich, an welchen Stellen er es für hilfreich hält, die damaligen Fragen nicht mehr mit dem Ansatz und Anspruch einer kritischen Theorie, sondern mit Hilfe eines evolutionären Paradigmas zu bearbeiten.

Abstract: From the perspective of 2005 the author takes stock of the 1982-article, published in ZEP. More than twenty years of experience in the field of political education and the development of educational scientific theory are reflected. The author makes clear important aspects to be worked on not from the perspective of critical theory but referring to the evolutionary paradigm.

Es ist ziemlich genau – fast auf den Tag – 23 Jahre her, dass ich in Tübingen als frischgebackener Privatdozent meine gleichnamige Antrittsvorlesung hielt (genau gesagt: am 14. 1. 1982). In der Zwischenzeit hat sich vieles verändert. Hat sich auch meine Antwort auf diese Frage verändert? Wenn nein: ist das ein Zeichen für eine durchgehaltene, stabile Identität, für eine unerschütterliche normative Erwartungsstruktur oder aber für die Unfähigkeit, im Alter noch etwas zu lernen oder gar umzulernen? Ist es ein Zeichen für die unerschütterliche Treue zu sich selbst, an der man das vermuten kann, was man unter Identität versteht, eine weit vorausschauende Klugheit oder aber nur ein Anzeichen für eine früh beginnende Altersstarrheit? Wenn aber ja: ist das ein Zeichen für die in der Pädagogik so beliebte Beliebtheit, für Standpunkt- und Prinzipienlosigkeit oder aber für Flexibilität des Denkens und für eine kognitive Lernfähigkeit?

Ich werde mich hüten, diese Frage selbst zu beantworten – zumindest nicht jetzt, sondern will – um einen Spannungsbogen aufrecht zu erhalten – mich langsam argumentativ und narrativ an eine mögliche Beantwortung herantasten. Die Fragen mögen als Leitfaden für die Beobachtung (der Zuhörer bzw. der Leser) dienen, denn schließlich ist es viel einfacher,

andere zu beobachten oder gar zu beurteilen als sich selbst (denn zu sich selbst hat man bekanntlich ein sehr subjektives Verhältnis).

Blick zurück – Bilanz einer zentralen Frage

Die Frage, ob Erziehung die Gesellschaft verändert könne, stand damals, Anfang der achtziger Jahre, im Brennpunkt des Interesses. Erinnern wir uns: Seit 1968, dem Höhepunkt der studentenbewegten Zeit, waren 13 Jahre vergangen. Die Protestbewegung hatte sich ausdifferenziert in eine Vielzahl von sozialen Bewegungen. Ich erinnere an einige der wichtigsten – ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

- Da gab es jene, die den Weg der parlamentarischen Opposition gingen, insbesondere bei den Sympathisanten der SPD und bei den noch jungen „Grünen“. Sie alle machten sich auf den Marsch durch die (politischen) Institutionen einer Demokratie, die Protest als Opposition wählbar macht.

- Andere verhärteten sich und organisierten sich in kommunistisch-marxistischen Gruppen (den sog. „K-Gruppen“), träumten von der Diktatur des Proletariats und hofften überwiegend (nämlich dort, wo sie sich als Parteien formierten), dieses Ziel auf demokratischem Weg zu erreichen.

- Wiederum andere machten sich auf den Weg des anderen Lebens im eigenen Alltag und wagten in der bunten Alternativbewegung eine Lebensreform im Kleinen, im Privaten. Dort experimentierten sie mit einem natürlichen Leben nah an dem, was sie unter Natur verstanden.

- Schließlich gab es jene, die in die außerparlamentarische, gewaltlose Opposition gingen, in Bürgerinitiativen und in die Graswurzelbewegung, und dort politischen Einfluss jenseits der etablierten Strukturen suchten.

- Aber es gab auch einige Wenige, die trotz ihrer geringen Anzahl die größte Publizität gewannen, nämlich jene, die – wie etwa die RAF – nicht mehr davon ausgingen, dass es „ein richtiges Leben im falschen“ geben könne – und stattdessen mit einer kruden marxistischen Semantik und mit Waffenge-

walt die Gesellschaft verändern wollten und dabei eine Blutspur hinter sich herzogen.

Diese idealtypische Aufzählung darf natürlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass es eine Vielzahl von Berührungspunkten und Überschneidungen zwischen den einzelnen Richtungen gab. Trotz ihrer Unterschiede war ihnen dies gemeinsam: die Überzeugung, dass die gesellschaftlichen Bedingungen reformiert und verändert gehörten. Im Verlauf der achtziger Jahre wurden erste Erfahrungen und viele Enttäuschungen bewusst und bilanziert. In dieser Situation stellte sich die Frage nach den Möglichkeiten (und Grenzen) von Pädagogik fast wie von selbst, waren doch *Pädagogik*, neben *Soziologie* und *Politologie* damals die Trenddisziplinen, die von der Bildungspolitik gehätschelt und von den politischen Studenten bevorzugt studiert wurden.² Dass Erziehung ein Hebel gesellschaftlicher Veränderungen sein kann – dieser Topos war damals vielen – insbesondere im Rahmen der entwicklungspolitischen Debatten – vertraut. Bildung wurde als Hebel gesellschaftlicher Transformationsprozesse entdeckt, und dass die Gesellschaft verändert werden musste – darüber bestand Konsens in der jüngeren Generation. Kein Wunder also, dass der Tanzsaal im Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen an jenem Spätnachmittag im Januar 1982 brechend voll war (Tremel 2004, S. 76ff.).

Wie ist es weitergegangen? Die kurze und blutige Geschichte der RAF ist Ihnen bekannt. Die *K-Gruppen* sind, soweit ich das beurteilen kann, völlig randständig, wenn nicht gar unsichtbar geworden. Die Alternativbewegung hat sich in der Ökologiebewegung in unterschiedlicher Form realisiert und in privaten Nischen viele Lebensformen bewahrt und salonfähig gemacht oder wurde als wichtige Zwischenphase der eigenen Entwicklung der Biografie einverleibt. Viele, vor allem aus den außerparlamentarischen Graswurzelbewegungen, mögen allerdings auch resigniert und ihren Frieden mit ihrer sozialen Umwelt gemacht haben. Sozialdemokraten und Grüne aber haben ihren Marsch durch die Institutionen erfolgreich bewältigt und sind seit Jahren sogar in Regierungen angekommen – also an der Macht.

Es sieht also so aus, also ob man durch politisches Engagement etwas „machen“, etwas „bewegen“ kann – und nicht über Pädagogik. Wer in so kurzer Zeit an die „Macht“ kommen kann, scheint etwas „machen“ zu können. Ist es also vielleicht gar nicht das pädagogische, sondern das politische Handeln, das in erster Linie die Gesellschaft verändert?

Aber so eindeutig kann die Antwort nicht ausfallen. Ich erinnere an den Radikalenerlass, den Ausbau der Atomkraftwerke, an den Nato-Doppelbeschluss – alles politische Entscheidungen einer SPD-geführten Regierung. In dieser Zeit erinnerten Badura und Reese in einer 1976 erschienen empirischen Untersuchung an Robert Michels „ehernes Gesetz der Oligarchie“ und an Max Webers These von der „Veralltäglichen charismatischer Bewegungen“ (Badura/Reese 1976). Das Ergebnis dieser Untersuchung von Sozialisationsprozessen junger Bundestagsabgeordneter war eindeutig:

- Die ursprünglichen Intentionen einer längerfristigen und tiefgründigen strukturellen Wandlung hochindustrieller Gesellschaften gehen in dem Maße verloren wie die Karriereleiter hochgefallen wird. Wie jede soziale Organisation hat auch das Parlament – und noch stärker die Regierung – eine

formelle und informelle, explizite und implizite Struktur an Selbstverständlichkeiten, die ausschließend und/oder prägend wirken. M.a.W.: Entweder behält man seine radikale Meinung und kommt nicht hinein, oder man kommt hinein und ändert relativ schnell seine Meinung und passt sich in Ton, Kleidung und Persönlichkeitsstruktur moderat an die Strukturen an. So kommt es, dass Mitglieder des Parlaments, die die größte Macht zur Veränderung des Systems haben, die geringste Bereitschaft dazu haben und umgekehrt dazu jene, die die größte Bereitschaft äußern, die wenigsten Einflussmöglichkeiten haben³.

Sind es also vielleicht die Strukturen, die die Menschen verändern (sprich: erziehen) und nicht die Erzieher, die die Strukturen verändern?⁴ Aber selbst, wenn dies so wäre, bliebe die Frage immer noch unbeantwortet im Raum: Wie wird Gesellschaft verändert?

Wissenschaftliche Spurensuche

Dass die Gesellschaft optimal oder gar perfekt sei, kann niemand behaupten, ohne zu erröten. Sie war es damals nicht, und sie ist es heute nicht. Aber was folgt aus dieser – so allgemein formuliert doch recht trivialen – Einsicht? Es war für mich zunächst eine wichtige, aber schmerzliche Erkenntnis, dass der hohe Grad an Empörung über gesellschaftliche Ungerechtigkeiten und der daraus resultierende Drang, die Gesellschaft verändern zu wollen, in keinsten Weise schon ihre Verbesserung garantiert. Das Gegenteil von „gut“ muss nicht unbedingt „gut gemeint“ (oder „gut gewollt“) sein, aber eines ist sicher: aus „gut gemeint“ folgt nicht quasi-automatisch das Gute. In Eckermanns Gesprächen mit Goethe, die ich damals las, stieß ich auf den Satz: „Alles, was wir tun, hat eine Folge. Aber das Kluge und Rechte bringt nicht immer etwas Günstiges, und das Verkehrte nicht immer etwas Ungünstiges hervor, vielmehr wirkt es oftmals ganz im Gegenteil“ (Eckermann o.J., S. 167f.).

Es ging mir auf, dass Goethe Recht hatte. Nur einfach auf ein weiteres Hochpropellieren normativer Erwartungen in Richtung moralisierender Semantik zu setzen, schied damit für mich aus. Dieser Weg war mir, weil es letztlich eine Flucht aus dem Faktischen ins Kontrafaktische bedeutete, zu einfach. Im Gegenteil, ich wurde zunehmend skeptischer gegenüber jener „inneren moralischen Eitelkeit, dem Genusse des Bewusstseins der eigenen Vortrefflichkeit“, wie es Hegel einmal formulierte (Hegel, 1970, S. 370)⁵, mit der moralisches Argumentieren oft daherzukommen pflegt. Dieses „pomphaft Reden vom Besten der Menschheit, und der Unterdrückung derselben, von der Aufopferung fürs Gute [...]“ – und darunter taten wir es ja nicht – „erheben wohl das Herz, lassen aber die Vernunft leer“ (ebd., S. 220). Es war für mich eine schmerzliche Erkenntnis, dass Hegel womöglich hier auch mich gemeint hatte.

Was blieb aber dann noch übrig? Hegel deutet es an: Statt mit einem vollen *Herzen* könnten wir doch vielleicht einmal voll auf die *Vernunft* setzen – und dann sehen, was dabei herauskommt. Es einmal mit diesem Rezept zu probieren, lag nahe, denn sowohl meine bisherigen praktischen Erfahrun-

gen in der politischen Basisarbeit als auch die bislang gemachten theoretischen Erkenntnisse sprachen dafür.

Was die einschlägigen Erfahrungen betrafen, waren diese doch recht ernüchternd. Die naive Hoffnung auf eine „Weltrevolution“ (so die Formulierung in einem meiner Leserbriefe im Reutlinger Generalanzeiger), nach der natürlich alles besser sein sollte als zuvor – hatte bislang getragen. Selbst dort, wo Hoffnungen partiell erfüllt worden sind – etwa bei der Entkolonialisierung in Afrika – war das Ergebnis (etwa dann als die idealisierten Befreiungsbewegungen an die Regierung kamen) ernüchternd und durchaus nicht ohne Einschränkung als „besser“ zu bezeichnen. Ganz im Gegenteil! In dieser Situation erinnerte ich mich an Robert Magers Märchen vom Seepferdchen und dem Haifisch. Das Seepferdchen, auf dem Weg, sein Glück zu machen, begegnete dem Haifisch, der diesem eine „kleine Abkürzung“ empfahl, nämlich genau in seinen geöffneten Rachen. Die Moral von der Geschichte: „wenn man nicht genau weiß, wohin man will, landet man leicht da, wo man gar nicht hin wollte!“ (Mager, 1965, S. XVII).

Ein anderes, aber ähnliches Bild habe ich einmal in einem frühen Aufsatz gebraucht: Wer sich in einem tiefen Wald verirrt hat, sollte nicht schneller gehen, sondern inne halten⁶, nachdenken und wenn es tagsüber ist, vielleicht auf einen Baum klettern, oder wenn es Nacht ist, die Sterne suchen, um so wieder Orientierung zu gewinnen – also zunächst einmal Antwort auf die Frage suchen: wo bin ich eigentlich?

Übertragen auf unser Ausgangsproblem, stellte ich mir deshalb die Fragen: Wohin wollen wir eigentlich? Wie sollte die bessere Gesellschaft denn aussehen? Und wie erreicht man sie am besten? Welche Rolle kann dabei die Pädagogik spielen? Was sind die Zwecke, die wir verfolgen? Und sind wir „wirklich Herren über die Mittel zu unsern Zwecken“ (Goethe)? Fragen über Fragen! Ich erinnerte mich an „Schusters Leisten“ und an die Versprechungen der Wissenschaft: Wissenschaft ist das, was Wissen schafft! Ich wollte also zunächst mehr und Genaueres wissen, um dann besser handeln zu können. Vielleicht haben wir viel zu schnell gehandelt und sind deshalb viel zu oft im Rachen von Haifischen gelandet; vielleicht sollte man deshalb zunächst einmal innehalten und nachdenken.

Also war *Nachdenken* angesagt – und damit war ich bei meinem *Beruf*, den ich – durchaus im Sinne von Max Weber – auch als „*Berufung*“ erleb(t)e (Weber 1968). Mir war bewusst, wie riskant dieser Beruf ist; ich erinnerte mich an Max Webers Worte: „ob es einem [...] Privatdozenten [...] jemals gelingt, in die Stelle eines vollen Ordinarius [...] einzurücken, ist eine Angelegenheit, die einfach Hasard ist. Gewiß: nicht nur der Zufall herrscht, aber er herrscht doch in ungewöhnlich hohem Grade. Ich kenne kaum eine Laufbahn auf Erden, wo er eine solche Rolle spielt“ (ebd., S. 585). Aber dieses Risiko kann man leichter tragen (selbst durch eine lange Phase der beruflichen Unsicherheit), wenn man den Beruf als Berufung fühlt, sich mit Leidenschaft an die Arbeit macht und dabei „keine andere Tugend“ gelten lässt als eben: „schlichte intellektuelle Rechtschaffenheit“ (ebd., S. 613). Diese hatte ich schon in realitas bei meinem verehrten Doktorvater (Karl-Ernst Nipkow) kennen- und achten gelernt, und deshalb konnte ich mit der Lehre Webers gut leben, nämlich „daß es mit dem Sehen und Harren allein nicht getan ist“, und es anders machen:

„an unsere Arbeit gehen und der ‚Forderung des Tages‘ gerecht werden – menschlich sowohl wie beruflich“ (ebd., S. 613).

Möglicherweise kann man sich diese Selbstvergessenheit und Liebe zur wissenschaftlichen Arbeit heute unter den Bedingungen der Massenuniversität kaum noch vorstellen. Zur Veranschaulichung deshalb ein paar unsortierte Erinnerungen, die mir dabei assoziativ durch den Kopf gehen:

- In meinem 14. Lebensjahr erwarb ich mir ein Taschenbuch mit einer Auswahl der wichtigsten philosophischen Texte von Gottfried Wilhelm Leibniz. Ich fuhr an lauen Sommerabenden mit dem Fahrrad auf den einsamen „Hagen“, einem außerhalb des Dorfes gelegenen Hügel, und setzte mich dort auf ein Bänkchen, um es zu lesen. Ich verstand kein Wort (vieles war in Latein, manches in Französisch, und das Deutsche blieb rätselhaft). Aber ich war fasziniert! Das wollte ich auch mal verstehen! Erst lange Zeit später sollte ich bei Thomas Mann lesen, dass diese Art zu lernen die „intensivste und stolzeste, vielleicht förderlichste Art“ ist – „das antizipierende Lernen, Lernen über weite Strecken von Unwissenheit hinweg“ (Mann 1967, S. 59f.).

- Nach Jahren in zwei Berufen (Seemann, Kaufmann) kam ich schließlich über den Zweiten Bildungsweg – mit mehr Glück als Verstand – auf die Pädagogische Hochschule Reutlingen. Eindrucksvoll in Erinnerung sind mir die Stunden in der – fast leeren – stillen Bibliothek, an den großen abgetrennten Holztischen, linkerhand die Regale mit den vielen Tausenden von Büchern, rechterhand der Blick durch die Glaswand ins Freie, auf die Wiesen und Felder am Hochbuch bis hin zu den Bergen der Schwäbischen Alb. Ich erlebte diese Befindlichkeit zwischen Kultur und Natur sehr intensiv, fast fibrierend, so dass mein Blick immer wieder zwischen dem Buch und der Alb hin und her wanderte und ich mir meines Glücks – das Privileg, studieren zu dürfen – deutlich bewusst war.

- Noch das Promotionsstudium an der Universität Tübingen war so selbstvergessen, dass ich darüber völlig die Karriere aus dem Auge verlor. Erst nach einem Doktorandenkolloquium, bei einem Glas Bier in der Gaststätte „Museum“ in Tübingen, als der Doktorvater die Runde fragte, was sie eigentlich nach ihrer Promotion so vorhabe, entdeckte ich etwas erschrocken, dass alle anderen schon ihre berufliche Anschlussfähigkeit geplant und organisiert hatten, nur ich (der ich kurz vor der Abgabe meiner Dissertation stand), hatte mir darüber noch gar keine Gedanken gemacht.

Wissenschaftliche Arbeit, methodisch kontrolliertes Nachdenken und Zurückdenken, Studieren – all das empfand ich also nicht als Entfremdung, sondern als das, was „Studium“ im Lateinischen bis heute heißt: Bestreben, Eifer, Neigung, Lust, Interesse [...] Von Anfang an habe ich dies als eine große Herausforderung, als ein grenzenloses Vergnügen und gleichzeitig als ein großes Privileg empfunden:

- dieses intellektuelle Zögern und Nachdenken-Dürfen und nicht sofort Handeln-Müssen,
- diese methodisch-kontrollierte Distanz zum Beobachtungsgegenstand, der temporär vom Zwang nicht nichthandeln zu können befreit,
- dieses spielerische Erproben von Hypothesen und Theorien, die man im freien Diskurs mit anderen Wissenschaftlern auf ihre Tragfähigkeit prüft,
- dieses Entlangdenken ausschließlich an Gründen der Ver-

nunft und ihren Prinzipien und einen Gedanken in seine filigranen Verästelungen weiterdenken können,

- dieses Sich-gegenseitig-Messen mit dem spitzen Florett der scharfen Argumente, der Wettkampf um die besseren Argumente, bei dem der andere nicht Feind, sondern Mitspieler eines gemeinsamen Sprachspieles ist,

- diese Arbeit an der Wahrheit, die sich nicht mehr als Besitz, sondern als Suche versteht, und sich dabei so weit wie möglich unabhängig von den immer mitgebrachten subjektiven und emotiven Vorurteilen macht.

Die Schwierigkeiten dabei waren für mich, im Rückblick gesehen, weniger in der Sache begründet, sondern in der Sozialdimension: Ohne Abitur, ohne höhere Bildung, fast ohne Fremdsprachen, weitgehend Autodidakt, fehlten mir häufig jene kultivierten Umgangsformen, aber auch jene Selbstsicherheit, die das temporäre Zusammenarbeiten mit sehr verschiedenartigen anderen Menschen gleichzeitig locker und zufriedenstellend machen können.

Alte und neue Fragen

Die achtziger und neunziger Jahre waren äußerlich geprägt von der praktischen Pädagogik der Familiengründung (der Erziehung meiner Söhne) und in der theoretischen Pädagogik die wissenschaftliche Durchdringung der Ausgangsprobleme. Sie stellten sich zunächst auf der Ebene der Sprache („die Anstrengung des Begriffs“ wie es bei Hegel heißt), denn das lernte ich schon im Studium der Sprachanalytischen Philosophie, nämlich, dass es eine Reihe von Scheinproblemen gibt, die alleine aus dem missglückten oder schlampigen Sprachgebrauch entstehen. Wir plappern meistens einfach so dahin, ohne viel Aufmerksamkeit auf die dabei gebrauchten Worte zu legen, weil wir diese nur gebrauchen und nicht erwähnen – das ist im Alltag meist problemlos, weil der Handlungskontext die Bedeutung eindeutig macht; aber in der Wissenschaft fehlt dieser Kontext und er muss deshalb durch ein kontrolliertes Verhältnis zur gebrauchten Sprache ersetzt werden. Die Lösung eines Problems, die Antwort auf eine Frage, suchte ich also in einem ersten Schritt durch selbstreflexive Zuwendung der bei der Problembeschreibung bzw. bei der Fragestellung verwendeten Begriffe.

Das führt mich unweigerlich auf eine Reihe von Fragen:

- Was bedeutet eigentlich „*Gesellschaft*“?
- Was heißt eigentlich „*Verbesserung*“?
- Was bedeutet „*Entwicklung*“?
- Was meinen wir, wenn hier von „*Erziehung*“ die Rede ist?

Es ist klar, dass der Versuch, auf diese elementaren Fragen Antworten zu finden, ein elaboriertes und anspruchsvolles theoretisches Design erforderlich macht, um zufällige und damit willkürliche Antworten zu vermeiden. Und eigentlich bedurfte es vier Theorien:

- einer *Gesellschaftstheorie*, die es erlaubt, den Gesellschaftsbegriff kontrolliert einzuführen,
- einer *Ethik*, die in der Lage ist, ein normatives Vernunftkrite-

rium zu begründen oder zumindest substantielle Aussagen zum Kriterium vernünftigen Handelns erlaubt,

- einer *Entwicklungstheorie*, die in der Lage ist, den sozialen Wandel des Systems Gesellschaft in seinen historischen – sprich: zeitlichen – Kontext zu stellen und daraus zu erklären und

- einer *Erziehungstheorie*, die das Phänomen der Erziehung in seinem systematischen Zusammenhang nichtzufällig zu stellen und zu erklären vermag.

In Anbetracht dieser komplexen Zusammenhänge ist die Gefahr groß, sich dabei zu verzetteln oder darin verloren zu gehen. Ich will den Leser deshalb nicht langweilen mit dem Erzählen der vielen Wege und Umwege. Verständlich wird angesichts dieser Gefahr der Bedarf nach einer Theorie, die diese doch recht unterschiedlichen Dinge in einen beschreibenden und erklärenden Zusammenhang zu stellen vermag. Gibt es eine solche Theorie? Ich bin schließlich über den Umweg der irritierenden Lektüre der Luhmann'schen Werke zur Evolutionstheorie gekommen.

Warum das? Es ist kein Zufall. Ich bin heute der Überzeugung, dass wenn man nur lange und konsequent genug über diese Ausgangsfragen nachdenkt, man früher oder später auf die Evolutionstheorie in ihrer systemtheoretischen Semantik kommen muss. Systemtheoretisch deshalb, weil ich nicht an der biologischen, sondern an der Allgemeinen Evolutionstheorie interessiert war und bin und hier – bei Niklas Luhmann an prominenter Stelle – die gewagtesten Vorgaben vorliegen. Die (Allgemeine) Evolutionstheorie entpuppte sich für mich als die gegenwärtig leistungsfähigste Theorie, denn nur mit ihrer Hilfe gelang es mir, alle der genannten vier Problemfelder zusammen zu denken und auf eine gemeinsame Logik zurückzuführen.

Die Ausweitung des Beobachtungsfeldes durch die Evolutionstheorie erzwingt einerseits ein erhöhtes Abstraktionsniveau und andererseits eine schärfer kontrollierte Selektion. Ein Problem, das ich (im Rückblick) sicher nicht immer optimal löste und zwangsläufig Missverständnisse zur Folge hatte. Die Irritationen, die diese Arbeit mit der Evolutionstheorie bei Freund und Feind auslösten, sind bzw. waren groß und kamen nicht selten in heftigen Abwertungen und Beschimpfungen zum Ausdruck (vgl. Bühler/Datta/Mergner/Karchner 1996). Die Irritationen sind in gewisser Weise verständlich, wenn man bedenkt, dass dieses Denken unweigerlich zu einem ungewohnten radikalen Infragestellen gewohnter Denkwege zwingt. Wer es aber selbst erprobt, dem wird es jedoch vermutlich wie mir ergehen und er wird – um dies mit Niklas Luhmann zu formulieren – mit „Aha-Effekten auf höchsten Abstraktionsniveaus“ belohnt. Voraussetzung dafür aber dürfte ein spielerischer bzw. strategischer Umgang mit Theorien sein.

Eine Theorie ist für mich ein zusammenhängendes Gerüst von Unterscheidungen, Definitionen und Hypothesen, mit denen ich arbeite, sprich: denke, um dann zu sehen, was dabei herauskommt. Wahrheiten, die daraus folgen, werden so abhängig von der Methode ihrer kontrollierten Erzeugung. Vielleicht half mir dabei, dass ich eine Vielzahl anderer Theorien vorweg „durchaus studiert, mit heißem Bemühn“ („und leider auch Theologie“) – um es mit Goethes Faust zu sagen – habe (die hermeneutische, geisteswissenschaftliche Theorie, die

Kritische Theorie, die Marxistische Theorie, den Kritischen Rationalismus – um die wichtigsten zu nennen), so dass mir der Austausch und die kritische und instrumentelle Anwendung von Theorien durchaus vertraut war.

Wie dem auch sei: Im Rückblick scheint mir der Weg von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Allgemeinen Evolutionstheorie durchaus nicht zufällig zu sein, sondern einer gewissen Logik zu folgen. Im Bestreben, übersehene Zusammenhänge zu beobachten und dabei den roten Faden nicht zu verlieren, bedurfte es einer abstrakten und gleichzeitig einfachen Theorie, die sowohl die Ausweitung des Beobachtungsradius als auch die dabei unvermeidliche Reduktion von Komplexität methodisch zu kontrollieren erlaubt. An diesem Anspruch gemessen, gibt es derzeit m.E. keine ernsthafte Konkurrenz. Leider. Auch wenn die Allgemeine Evolutionstheorie noch eine Baustelle ist, hat alleine schon die Arbeit an ihr Freude gemacht.

Der Blickwinkel einer Allgemeinen Evolutionstheorie

Aus Sicht einer Allgemeinen Evolutionstheorie wird alles, was es gibt, zunächst mit einer merkwürdigen, aber bei näherer Betrachtung doch sehr fruchtbaren Hypothese konfrontiert: Alles was es gibt, alle Ordnung, ist unwahrscheinlich, denn sie muss sich über einen Selektionsvorteil erst gegen den allgemeinen Entropiesog – also gegen die Unordnung – durchsetzen. An alles, was es gibt, kann deshalb die Frage angelegt werden: „Wie ist es möglich?“ Die Ausgangsfrage, ob Erziehung die Gesellschaft verändern könne, wird damit radikalisiert und in weitere grundlegende Fragen überführt. Ich will nur an die zwei wichtigsten erinnern:

1. Wie ist überhaupt Erziehung möglich? Wie kann Erziehung (den einzelnen) Menschen verändern?
2. Kann Erziehung die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen noch bewältigen?

Die erste Frage ist deshalb radikal, weil sie schon die Möglichkeit der Erziehung auf der Basis eines einfachen pädagogischen Bezugs zwischen zwei Menschen problematisiert. Sie zunächst zu beantworten, war naheliegend, denn erst wenn wir wissen, wie Erziehung gewissermaßen im einfachsten Fall „funktioniert“, können wir uns an die weit ambitioniertere Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Veränderung von Gesellschaft durch Erziehung wagen.

Wenn ich zuerst glaubte, diese Frage sei einfach zu beantworten, musste ich mich schnell eines Besseren belehren lassen. Dass die Sache doch nicht so einfach sei, dieser Gedanke war mir schon länger gekommen. Bestimmte Erfahrungen machten mich nachdenklich. Die Schlüsselszene ist mir noch deutlich vor Augen:

- Ein Samstag im Dezember, kurz vor Weihnachten, auf der Wilhelmstraße, der Haupteinkaufsmeile in Reutlingen. Ich stehe bei einem Informationsstand des Arbeitskreises Dritte Welt mit einem Flugblatt in der Hand und versuche es loszuwerden. Es ist ungemütlich kalt und windig und nass; es schneit und regnet gleichzeitig. Die Leute hasten vorbei mit

ihren weihnachtlichen Einkäufen behängt und niemand will mein Flugblatt. Dabei ist es wichtig. Es geht um den Hunger in der Welt und die falschen finanziellen Prioritäten unserer Regierung. Aber die Leute machen, kaum dass sie mich wahrnehmen, einen weiten Bogen um mich, rufen mir zu „weiß schon alles!“ oder „keine Zeit!“, oder sie nehmen das Flugblatt und werfen es ungelesen in den nächsten Papierkorb. Es ist frustrierend. Da entdecke ich aus den Augenwinkeln etwa zwanzig oder dreißig Meter entfernt einen Mann mit einem ähnlichen Problem. Er steht schon eine ganze Weile in diesem wüsten Wetter und hält eine Zeitschrift in der Hand, die er offenbar auch an das vorbeihastende Publikum loszuwerden hofft. Darauf steht „Erwachtet!“ oder „Der Wachturm“ oder so ähnlich. Ich beobachte ihn eine ganz Weile und bemerke, dass er ebenfalls ziemlich erfolglos ist. Also sind wir schon zwei erfolglose Weltverbesserer. Da kommt mir eine Idee! Ich gehe zu ihm und spreche ihn an, mache ihm einen Vorschlag: Schauen Sie, wir beide sind heute recht erfolglos. Damit wir nicht ganz umsonst hier stehen, schlage ich Ihnen vor, dass Sie mein Flugblatt nehmen und lesen und dafür ich Ihre Zeitschrift nehme und lese. Was halten Sie davon? Er ist begeistert davon, dass ich ihm seine Zeitschrift abnehmen will und drückt sie mir in die Hand. Aber, Halt! rufe ich, Sie müssen versprechen, dafür mein Flugblatt zu nehmen und zu lesen. Er ist offenbar dagegen. Dabei ist mein Vorschlag fair und rein quantitativ gesehen zu seinen Gunsten, denn sein Heft enthält weit mehr Text als mein zweiseitiges Flugblatt. Wir verhandeln. Ich versuche ihm, die Vorteile dieses Handels klarzumachen. Vergebens! Er lehnt schließlich ab.

Nicht einmal im „pädagogischen Bezug“ zu diesem einzelnen „Zeugen Jehovas“ gelingt die Pädagogik durch Aufklärung. Wie aber ist dann eine (entwicklungspolitische) Pädagogik möglich, wenn nicht so?

Aber auch der Blick in die einschlägigen Texte der pädagogischen Klassiker brachte mich bei der Suche nach einer Antwort auf diese doch so schlicht scheinende Frage nicht weiter, im Gegenteil: Die Frage beschäftigt die philosophischen Pädagogen seit vielen Jahrtausenden, ohne dass bis jetzt eine alle überzeugende Antwort gefunden wurde. Es waren interessanterweise vor allem Theologen, die in den letzten zwei Jahrtausenden über die Frage nach der Möglichkeit von Erziehung subtil und differenziert nachgedacht haben⁷. Ihre Antwort: Nur Gott allein kann letztlich lehren bzw. erziehen! kann man heute (in ihrer säkularen Bedeutung) vielleicht einfach so übersetzen: Wir wissen es nicht!

Mit der zweiten Frage wurde die Ausgangsfrage gewissermaßen auf den Kopf gestellt. Erziehung erscheint hier nicht mehr als Zugpferd der gesellschaftlichen Entwicklung, sondern quasi als zuletzt angehängter Wagen, der Mühe hat, dem immer schneller werdenden Zug der gesellschaftlichen Evolution zu folgen. Die gesellschaftlichen Veränderungen kommen hierbei nicht als Ziel, sondern als Voraussetzung für Erziehung in den Blick – und als Bewährungsprobe, ja als ein Problem, an dem sie sich die Zähne ausbeißen kann. Auch hier gibt es keine einheitliche Antwort.

Vermutlich sind deshalb auch diese beiden Fragen „existentielle Fragen“, also Fragen, die uns – um es mit Kant zu

sagen – „belästigen, die wir nicht abweisen können, [...] die wir aber auch nicht beantworten können“ (Kant o.J., A1) – zumindest nicht so, dass sie alle überzeugen. Ich erinnerte mich dabei an Hinweise unserer Klassiker, die zumindest den Rahmen für Antworten auf unsere drei Ausgangsfragen abstecken:

- bei Aristoteles heißt es lapidar: Zu einem Menschen wird man durch Naturanlage – Gewöhnung – Belehrung (Aristoteles 1969, S. 296). Die Naturanlage finden wir vor, sie ist unverfügbar; die Gewöhnung finden wir ebenfalls vor, und sie ist nur in engen Grenzen veränderbar, denn sie kommt durch kulturelle Tradition wie eine Art zweite Natur über uns. Nur die Belehrung, also die intentionale Erziehung, steht in unserer Macht. Aber sie ist sehr begrenzt. Die eigentlich prägenden und wirksamen Erziehungsströme gehen von der Gewöhnung aus, nicht von der bewussten Erziehung. Das ist schon eine recht ernüchternde Einschätzung für einen pädagogischen Optimisten, der temporär davon ausging, dass die Gesellschaft durch Erziehung verbesserbar sei.

Und wo bleibt hier noch die menschliche Vernunft? Der ganze Stolz der Wissenschaft? Vielleicht hat Goethe Recht, wenn er (in seinem pädagogischen „Hauptwerk“ – seinem „Wilhelm Meister“) schreibt: „Das Gewebe dieser Welt ist aus Notwendigkeit und Zufall gebildet; die Vernunft des Menschen stellt sich zwischen beide und weiß sie zu beherrschen; sie behandelt das Notwendige als den Grund ihres Daseins; das Zufällige weiß sie zu lenken, zu leiten und zu nutzen[...]“ (Goethe 1989, S. 71). Die Natur gibt das Notwendige vor, sie ist die Grundlage, die Begabung, die Lernfähigkeit; dann kommt der Zufall – in komplexen Umständen ist er unvermeidbar, das ohne eigenes Zutun Zufallende und deshalb Unplanbare; und erst auf der Grundlage dieser beiden Bedingungen kann die menschliche Vernunft, auch die pädagogische, mit allen ihren Planungen, Hoffnungen, Erwartungen, Zielen versuchen, das Beste daraus zu machen.

Aus evolutionstheoretischer Sicht musste ich Aristoteles Recht geben: Dabei spielen jene in die Gewohnheiten abgesunkenen erprobten, und deshalb bewährte latenten Strukturen eine bedeutende Rolle – sicher eine größere als die der bewussten Motive unserer guten Absichten. In den Gewohnheiten kommt eine kulturelle Vernunft zum Ausdruck, die ihren Selektionwert schon der Erprobung ausgesetzt hat, während unsere Pläne dies erst nur antizipieren. In unseren bewussten Motiven aber kommt die Differenz der reflektierenden Vernunft zum Ausdruck, die sich ihrer Gründe durch eine offene und diskursive Begründung immer wieder versichern muss. Sie ist es, die dasjenige leisten muss, was Goethe mit „lenken“ meint – das Nichtsichverlieren in den Notwendigkeiten der Natur, des Zufalls und der Gewohnheiten. So ist es letztlich nicht Eines, von dem alles bestimmt wird (nicht eine Ursache, ein Hebel, der alles bewegt), sondern Vieles; besser gesagt: die Differenz, und das dazwischen Hin-und-Her-Pendeln, in dem sich die Antworten auf unsere Ausgangsfragen bewegen (Tremml 2005, S. 307ff.).

Diese evolutionstheoretische Einsicht, wonach es Differenzen, Variationen, sind, die der weiteren Evolution Selektionschancen eröffnen und sie damit weiterhin möglich machen, war für mich bedeutsam, denn sie erlaubt es, Erziehung als ein

gleichermaßen unwahrscheinliches und doch mögliches, in der Welt real vorkommendes Phänomen auf dem Hintergrund allgemeiner evolutionärer Strukturen zu verstehen und zu erklären, ihre Möglichkeiten, aber vor allem ihre Grenzen zu rekonstruieren und einzuschätzen. So alleine ich mich zunächst in meiner wissenschaftlichen Disziplin fühlte, so tröstlich war doch die Entdeckung, dass ich interdisziplinär gesehen durchaus viele Mitstreiter – Mitdenker hatte und habe. Die Folge war eine zunehmende interdisziplinäre Orientierung und viele neue Kontakte und Entdeckungen über die engen Grenzen der eigenen Disziplin hinaus. Insbesondere die überkommene geisteswissenschaftliche Begrenzung wurde schnell überwunden und der neugierige Blick auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse vom Menschen selbstverständlich.

Die Folge waren natürlich eine ganze Reihe von Irritationen und von damit ausgelösten Lernprozessen. Es mag geradezu paradox sein, dass gerade der unter dem Banner der Vernunft und des Vertrauens in die Leistungsfähigkeit wissenschaftlicher Rationalität begonnene Denkweg schließlich in der Erkenntnis mündete, dass es mit der menschlichen Vernunft nicht weit her ist und deshalb die Möglichkeiten eines rationalen, absichtlichen und planvollen Handelns sehr begrenzt sind.

Während die Evolution Methoden entwickelt und stabilisiert hat, mit diesem Problem aller komplexen Systeme, sich in komplexen Umwelten eine Zeitlang zu erhalten, umzugehen, scheint menschliches Handeln noch weit davon entfernt zu sein, daraus zu lernen. Überall dort, wo politische, ökonomische oder pädagogische Strukturen planvoll installiert wurden, um Entwicklung als Fortschritt zu zementieren, sind wir in fürchterliche Krisen gekommen:

- Ich erinnere nur an die sozialistische bzw. kommunistische Planwirtschaft.

- Ich erinnere aber auch an unseren Sozialstaat, der seine Probleme nur durch Verteilung von Surplus zu lösen können glaubt, und keinen (mit den Umweltveränderungen „atmenden“) Mechanismus eingebaut hat, temporär wieder auf Nullwachstum oder Rücknahme von Gratifikationen umzustellen.

- Ich erinnere an die Struktur besitzstandswahrender politischer Strukturen, die gegenwärtige Probleme auf Kosten der nachwachsenden Generation temporalisiert (z.B. unsere exorbitanten Staatsschulden) und damit die Methode des „Nachmir-die-Sintflut“ zur staatstragenden Doktrin erhebt.

Es war für mich, der ich nach Promotion und Habilitation arbeitslos wurde, eine schockartige Erkenntnis, als ich entdecken musste, dass nicht Leistung, sondern der zeitliche und räumliche Zufall, nämlich zum richtigen oder zum falschen Zeitpunkt am richtigen oder falschen Ort zu sein, letztlich über Karrieren – und damit über Lebensläufe – entscheidet. Ich musste also lernen, meine Biografie von Planung auf Zufall umzustellen – ganz im Sinne Luhmanns, der den Lebenslauf in einem Interview einmal als eine „Ansammlung von Zufällen und was man aus ihnen macht“ (Luhmann 1987) bezeichnet hat.

Natürlich war ich nicht alleine davon betroffen. Es sind ganze Alterskohorten, die zur richtigen oder falschen Zeit geboren worden sind und zur richtigen oder falschen Zeit z.B. auf den Arbeitsmarkt drängen. Es ist ein merkwürdiger Wider-

spruch zwischen dem singular hohem Lebensstandard vieler Kinder und Jugendlicher heutzutage einerseits und ihren nur kleinen und verbauten Lebenschancen in einer festzementierten und bürokratisierten Arbeitswelt andererseits. Diese Überfütterung der Jugend verdeckt, dass sie im Grunde überflüssig ist, denn niemand braucht sie, niemand wartet auf sie, wenn sie aus der Schule kommen. Das impliziert die Erfahrung einer schweren Kränkung, die sich rächen dürfte. Eine weitere Nebenfolge wird dabei häufig übersehen: Schon heute wird deshalb das Schul- und vor allem das Hochschulsystem als Warteraum für arbeitslose Jugendliche, völlig unabhängig von ihren Leistungen, missbraucht. Die Massenuniversität ist aus dieser Sicht primär vielleicht gar nicht Ausdruck von Bildungswillen (oder, was noch abwegiger wäre, von zunehmender Intelligenz), sondern der Unmöglichkeit, in jungen Jahren eine bezahlte Position in der Gesellschaft zu erringen.

All das deutet nicht darauf hin, dass mit Erziehung die Gesellschaft verändert werden kann, aber dass Gesellschaft die Erziehung verändern kann. Staatliche und überstaatliche Entscheidungen können Bildungsstrukturen verändern, indem sie unterschiedliche Selektionsdrücke definieren. Ein paar unsortierte Beispiele:

- Wenn nur noch nach Kompetenzen gefragt wird, wird Wissen zunehmend unwichtiger.
- Wenn nur noch BA und MA angeboten werden und Alternativen gesetzlich verboten werden, wird über kurz oder lang Magister und Diplom nicht mehr nachgefragt.
- Wenn die Arbeitsstellen immer weniger werden und von den Besitzenden im geschlossenen System der Sozialpartnerschaft von Arbeitgebern und Gewerkschaften verteilt werden, bleibt der Jugend nichts anders übrig, als länger die Schulbank zu drücken und ihre besten Jahre auf den Hochschulen zu verbringen usw.

Hat also Aristoteles auch damit recht, dass er den Staat als den primären Erziehungsfaktor ansah? Es ist der Staat, der die Strukturen definiert und festzurrt, in dem sich Gewohnheiten bilden – und damit erziehen. So scheint es wiederum so zu sein, dass nicht Erziehung die Gesellschaft, sondern Gesellschaft die Erziehung verändert.

Kann man mehr über die Ausgangsfragen sagen? Ja, man kann sie immer wieder neu übersetzen, mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen anreichern und sie in einem anderen, verständlicheren Sprachspiel formulieren. Im Grunde aber ist damit alles gesagt, auch dass Erziehung immer ein Versuchshandeln ist und das kleine Licht der Vernunft nicht eine Selbstverständlichkeit ist, sondern ein Aufgegebenes und immer Verletzliches, das bewahrt werden muss, wenn es nicht ausgehen soll. Und man kann versuchen, sein eigenes Leben in diesen Differenzen einzurichten und ein wenig Ordnung dort zu gestalten, wo das Chaos lauert. Überall aber besteht die Erfahrung des Glücks darin, von einem größeren, jedoch chaotischen und intransparenten, weil hyperkomplexen Kontext abhängig zu sein, der doch ein Stück weit durch Anstrengung in Ordnung überführt und erfahren werden kann.

Vielleicht ist es das, was die Theologie immer schon – zumindest dort, wo sie über den Menschen spricht – als ein Geschenk, als Gnade bezeichnet hat und vor einer fundamentalistischen Selbstvergottung mit dem „eschatologischen Vor-

behalt“ geschützt hat. Auch die eigene Anstrengung allein genügt nicht, um diese beglückende Erfahrung der Ordnung inmitten von Unordnung zu machen. Es ist letztlich ein Geschenk, wenn man z.B. Freunde, Reputation und Achtung erfahren hat. Dass man nur dort lebendig ist, wo man die Antennen erhalten hat, um diese Signale richtig zu empfangen, wusste schon Goethe, als er einmal sagte: „Man ist nur eigentlich lebendig, wenn man sich des Wohlwollens anderer freut“. Für dieses erfahrene Wohlwollen danke ich allen, die ein Stück weit mit mir gelebt haben, herzlich.

Anmerkungen

- 1 Überarbeiteter Text meines Vortrags am 22. Januar 2005 in Stuttgart-Birkach.
- 2 Die personell bis dato randständige Disziplin der Pädagogik sollte zwischen 1965 und 1975 Hunderte von neuen Professorenstellen bekommen; und die Studentenzahlen explodierten geradezu.
- 3 Das kann, wie das Beispiel Josef Fischer beweist, bis in die Veränderung des Phänotyps gehen. Man kann darüber streiten, ob Fischer politisch etwas verändert hat; sicher ist jedoch, dass die Politik ihn verändert hat.
- 4 Das wäre eine Paraphrasierung der zentralen These in meiner Habilitationsschrift.
- 5 Ein solches Bewusstsein, fährt Hegel fort, setze in seiner „Eitelkeit des Gut- und Besserwissens sich selbst über die heruntergemachten Taten hinauf [], und (will) sein tatloses Reden für eine vortreffliche Wirklichkeit genommen wissen []“.
- 6 Ganz analog ein mexikanisches Sprichwort: Wenn Du Dich in einem tiefen Loch befindest, solltest Du aufhören weiterzugraben!
- 7 Ich erinnere vor allem an Augustinus und Thomas von Aquin (vgl. dazu Treml 2005, S. 118 ff.; 148 ff.).

Literatur

- Aristoteles:** Nikomachische Ethik. Buch X. Stuttgart 1969.
- Badura, L./Reese, J.:** Jungparlamentarier in Bonn – Ihre Sozialisation im deutschen Bundestag. Stuttgart 1976.
- Bühler, H./Datta, A./Mergner, G./Karcher, W.:** Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? In: Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19(1996)2, S. 27 – 30.
- Eckermann, J. P.:** Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823 – 1832. Berlin o. J., S. 167 f.
- Goethe, J. W.:** Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 7. München 1989.
- Hegel, G. W. Fr.:** Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/Berlin/Wien 1970
- Kant, I.:** Kritik der reinen Vernunft. Text der Ausgabe 1781. Leipzig o.J. (1877).
- Luhmann, N.:** Archimedes und Wir. Interviews (hg. V. D. Baecker/G. Stanitzek). Berlin 1987.
- Mager, R.F.:** Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim u.a. 1965.
- Mann, Th.:** Doktor Faustus. Frankfurt/Main 1967.
- Treml, A.K.:** Mein entwicklungspädagogisches Tagebuch 1979 -1984 (hg. v. U. Klemm/A. Scheunpflug/K. Seitz). Ulm 2004.
- Treml, A.K.:** Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel 1982.
- Treml, A.K.:** Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart 2005.
- Weber, M.:** Wissenschaft als Beruf. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1968, S. 582 – 613.

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.