

Wie geht es dem Naturalismus, der Ideologiekritik und der Ethik im Steuerungsdiskurs des Schulsystems zu Zeiten der Posttraditionalität? – Metatheoretische Anmerkungen in Abgrenzung zur Evolutionären Pädagogik

Es liest sich der Artikel „Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive“ wie eine Nanie (Scheunpflug 2010). Das ist schade, weil mit dem Abtritt der Evolutionären Pädagogik (= EvoPäd) von der Bühne der Erziehungswissenschaft Schauspiele um die „richtige“ Theorie aus dem Programm gestrichen werden würden, die lehrreich und unterhaltsam zu konsumieren sind. Umso mehr wäre ich angetan von einem Dissertationsbemühen zum Thema „Educational Governance – Im Spannungsfeld zwischen Vernunft und Evolution“, das als naturalistische Offerte im gegenwärtigen Steuerungsdiskurs des Schulsystems reüssieren möchte. Begeistert schreibe ich folgenden Brief:

Sehr geehrter Herr Dissertant,

nehmen Sie Abstand und erwägen Sie gewissenhaft, sorgsam und minuziös, was, for heaven's sake, wollen Sie mit der Evolutionstheorie der EvoPäd im Steuerungsdiskurs des Schulwesens Nützliches anfangen?! Setzen Sie besser auf theoretische und praktische Vernunft!

Ich spiegele zuerst Ihre Einschätzung des akuten Stands des Steuerungsdiskurses in der Schulpädagogik wider, die sich zunächst mal auf Altrichter/Merki (2011) sowie auf Tremml (2004 und 2005) stützt. Daraus lässt sich destillieren, dass es gesellschaftlich aufgegeben sei, das Schulwesen, wo auch immer, derart zu verändern, dass qualitätsvolle Ergebnisse besser als bisher, also auch effektiver und effizienter erbracht werden können. Deshalb sei ein Steuerungskonzept angefragt, das allerdings nicht (wie die meisten) reduktionistisch und nicht auf Singularität allein bezogen sein soll. Sie halten nun darüber hinaus, das ist Ihr Akzent, die Exploration des Bandes für dringend erforderlich, das im Zuge der Steuerung der globalen Schulentwicklung alle Koordinations- und Kooperationsbemühen auf Mikro-, Meso- und Makroebene zusammengurtet. Sie denken hierbei nicht an Parteiprogramme oder an den zwischenstaatlichen „Reformprozess von Bologna“ oder an den völkerrechtlichen „Vertrag von Lissabon“, sondern Sie wollen von der EvoPäd motiviert hinter die Kulissen schauen und fragen, wie kann man dieses akute globale und ubiquitäre Geschehen der Veränderung des Bildungswesens letztlich erklären? Welch' Ding treibt da wen oder was kraft welcher Ursachen in welche Richtung zu rezemem Drama der Entwicklung und Reform der Schule? Sie wollen erfahren, ob eine Größe auszumachen sei, eine Instanz, die die internationalen und nationalen Aktivitäten der Schulsteuerung propelliert, ob es ein Gesetz gibt, ob eine Konstante, eine invariante Kraft benennbar ist, die in spezifischen Schul-Maßnahmen vor Ort ihre besondere Form und individuelle Gestalt findet. Ihre Alternative von „Vernunft“ und „Evolution“ ist reizvoll. Sie fragen (rhetorisch nur, denn Ihre Sympathie gehört den Evolutionären), welches ist der Stern, an dem sich Steuerleute transnational und transkulturell sowie regional und lokal bei Wert- und Normproblemen und anderen Entscheidungen im Steuerungsdiskurs verlässlich auszurichten vermögen? Worauf kann die Schulentwicklung setzen, ist es das Faktum der Vernunft oder die menschenunabhängige Tatsache der Evolution, was als tiefer Grund der Educational Governance des Bildungswesens, also des Regierens, Organisierens und Koordinierens komplexer Systeme ausgemacht werden kann? Kann man die Natur und die Evolution als Fundament ansehen bzw. haben die gemäß naturwissenschaftlicher und biowissenschaftlicher Methodik festgestellten

Gesetzmäßigkeiten, Kausalitäten und Funktionen für den gesellschaftlichen und schulischen Betrieb ebenfalls eine derartige Tragfähigkeit, dass der Steuerungsdiskurs in der Schulentwicklung sich mit seinen Antworten auf technische und moralische Qualitätsfragen hierauf bezüglich absichern kann? Oder soll Governance in der global forcierten Schulentwicklung auf sie setzen, mit der wir uns alle ausstatten könnten, wenn wir nur wollten, - auf die Vernunft? Letzteres nein, meinen Sie. Auch deswegen nicht, weil sich die Vernunftkonzeption mit der Handlungstheorie vereint, gegen die die Evolutionären Pädagogen schwere Geschütze auffahren. Sie, Herr Doktorand, sind sich sicher, mit dem Gemisch aus Pädagogik, Erkenntnissen der Genetik, der Neurowissenschaften und der Evolutionsbiologie, deren Geltung durch die Natur itself bzw. die Evolution eigenhändig patronisiert werde (wie einer der erkenntnistheoretischen Irrtümer der EvoPäd herausstreicht), eine empirisch satte Erklärung für globale, kulturelle und gesellschaftliche und somit auch das Schulsystem betreffende Veränderungen annonciieren zu können. Weil das, so äußern Sie bewegt, was der funktionierenden Natur selbst untrüglich den Weg weise, die Evolution, dem Naturwesen „Mensch“ samt seiner spezifischen Natur, der Kultur eben, eingeschlossen das Schulwesen, bei Steuerungsüberlegungen nur zupass kommen könne. Ihre Hypothese ist, dass die ultimative Koordinierungsform des Mehrebenensystems der Schule beim Entstehen/Zustandekommen, beim Stabilisieren/Aufrechterhalten und beim Transformieren/Variieren von Strukturen und Ordnung die Evolution sei, und Sie versprechen uns einen Erläuterungsfortschritt der Debatte, der folgerecht die Praxis vor Ort (Initiativen, Aktionen, Führung und Management) optimal zu qualifizieren vermag. Kurz, der beste Steuerungsdiskurs ist für Sie (die) Evolution.

Nun gut, ab jetzt tritt ein Chor auf, der knapp Ihre Evokationen im Orchester der Naturalisten kommentiert und vieles besser weiß. Zuerst wissenschafts- und erkenntnistheoretische Notizen zur Fehlinterpretation der theoretischen Vernunft der Natur- und Biowissenschaften, mit denen ich, Ihnen zum Vorteil, die freche Selbstgewissheit der (Evolutionphilosophie der) Evolutionäre(n) Pädagogik zu verunsichern suche (I). Weiterhin die Darstellung des Steuerungsdiskurses und der Schulentwicklung als ein (handlungstheoretisch zu erfassender) argumentationszugänglicher, intentionaler Gründezusammenhang, weil dann praktische Vernunft eingelagert werden kann (II, S.8), und insbesondere auch deswegen Handlungstheorie, weil nur so Ideologiekritik ermöglicht wird (III, S.11). Anschließend skizziere ich, wo Sie mit evolutionstheoretischem Vokabular völlig hilflos herumstehen, wie nämlich ist es um die normative und eudämonistische Ethik im Steuerungsdiskurs in der Schulentwicklung in den Zeiten der Posttraditionalität bestellt (IV, S.12)?! Eine berufszynische Notiz am Ende (V, S.25).

I

Wir finden das Wort „Natur“ in ganz unterschiedlichem Gebrauch. „Natur“ in dem Sinne, dass die „Natur einer Sache“ deren „Wesen“ sei. „Natur“ als Vorgang/Geschehen, „Natur“ als etwas vom Menschen nicht Geschaffenes, mit eigener Energiequelle und Dynamik. Und „Natur“ als Konstrukt der Natur- und Biowissenschaften. Leider ist der Wortgebrauch von „Natur“ und „Evolution“ bei der EvoPäd nicht clare et distincte. Ein Amalgam. Passagenweise darf man die EvoPäd als eine ontologisierende Naturphilosophie ansehen, insbesondere dort, wo insinuiert wird, dass es die Evolution und deren Logik sei, die den technischen, prognostischen und explikativen Erfolg der Natur- und Biowissenschaften verbürge. Die EvoPäd stellt sich unter Evolution einen Vorgang mit eigener Kraft/eigenem Dynamo und eigenem Mechanismus vor, der als „survival of the fittest“ sowohl für die Natur als auch für Soziales sowie für Kognitionen/Denkprozesse als eine empirische Tatsache erachtet werden müsse. Und so wird der Evolution im organisierten Bildungsbereich von

Staat und Gesellschaft die Rolle einer Antriebskraft/eines laufenden und laufenden Motors übertragen, mit der einen Konsequenz, dass Historie als ein jedenfalls von individuellen und kollektiven Subjekten letztlich nicht zu verantwortender, durch kausale Regelmäßigkeiten und Funktionalismen festgelegter, aufs Überleben ausgerichteter Ursache-Wirkungszusammenhang konzeptionalisiert wird. Sollten Sie, geehrter Opponent, zwecks erwarteter erkenntnisreicher Ausbeute für die gegenwärtige Steuerungs- bzw. Schulentwicklungsdebatte die Kulturgeschichte der Schule als ein nach Variation, Selektion und selektiver Retention ablaufendes Geschehens rekonstruieren wollen, vergegenwärtigen Sie sich aufs Deutlichste, dass Sie sich damit zugleich als Subjekt bzw. Akteur aus der Pädagogik entlassen und sich als Objekt (quasi als Naturgegenstand) in einen nur der Beobachtung und Beschreibung zugänglichen Prozess einverleiben! Derart gewinnt die Evolution den Status einer Macherin, einer natürlichen Größe, die hinter unserem Rücken wirkt und ihr Spielchen mit uns treibt. Mein zugespitzter Vorwurf trifft den metaphysischen Wortgebrauch von „Natur“ und „Evolution“, den Sie via Dissertation in die Schulpädagogik importieren wollen!

Dass Sie mir nicht auf den Gedanken kommen, ich würde die Genetiker, Neurowissenschaftler, Evolutionsbiologen für Metaphysiker ansehen, die ihrerseits Vernunft und rationale Dialoge ablehnten. Nein! Ergebnisse und diskursive Erkenntnisse der Biowissenschaften werden nicht in Zweifel gezogen. Als Produkte der theoretischen Vernunft bleiben deren Erfolge unbestritten. Der Naturalismus der EvoPäd besteht allerdings darin, dass biowissenschaftliches Vokabular dominiert, dass letztlich jeder Geltungsanspruch in der Pädagogik vor den Biowissenschaften, sei es inhaltlich, sei es methodisch, zu bestehen habe, und dass man meint, die vollständige Erklärung pädagogischer Phänomene und die letztgültige (ultimate) Begründung von Aussagen, Behauptungen, Hypothesen etc. könnten allein die Natur- und Biowissenschaften leisten, von denen wiederum gedacht wird, sie seien die Sprache/das Sprachrohr der Natur und durch sie käme die Evolution selbst zu Wort. Überhaupt ist es nicht so, ich führe das zur Belehrung der EvoPäd an, wie manche Selbstbeschreibungen und Selbstverständnisse der Biowissenschaften lancieren wollen, dass z. B. die Neurobiologie mit der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie der Neurobiologie zusammenfalle, so dass eine Differenz zwischen beschreibender und analysierender Objekt- und kritischer Metatheorie in den Biowissenschaften hinfällig wäre. Und dass die besondere Art und Weise des Erkenntniserwerbs der Biowissenschaften dem Denkweg der Natur/der Evolution folge bzw. diesen kopiere. So ist es aber nicht. Es verhält sich nicht so, dass die Natur bzw. die Evolution in den Ergebnissen und Erkenntnissen der Biowissenschaft sich selbst bestätigt, dass die Evolution die Evolutionstheorie begründe. Ein Irrglaube provoziert u. a. durch die (scheinbar) wundersame harmonische Übereinstimmung von Mathematik und Weltall und Gehirn, als wären z. B. Differenzialgleichungen die urwüchsige Sprache des Kosmos bzw. einer real existierenden 3ten (abstrakten) Welt, wie man sie in der EvoPäd als evolutionäre kognitive Errungenschaft dargestellt findet (Trembl 2004).

So ist die EvoPäd alliiert mit einem „Evolutionssprech“, das als eine metaphysisch durchtränkte Überverallgemeinerung der Ergebnisse und Erkenntnisse naturwissenschaftlicher und biowissenschaftlicher Forschung und Theorie ohne jedes methodische Maßhalten charakterisiert werden kann. Deshalb zwecks Korrektur der von Ihnen, Kollege in spe, naiv bestaunten evolutionspädagogischen Naturphilosophie in meinem blauen Brief noch ein paar Zeilen zu „Funktioniert die Natur?“

Gewiss ist, diese Frage beantwortet uns nicht die „Mutter Natur“ oder die „Evolution“, sondern die Wissenschaft. Nicht die Natur spricht für sich selbst, vielmehr wird die „Funktionstüchtigkeit der Natur“ durch

natur- bzw. biowissenschaftliche Erkenntnisse belegt, die kulturgeschichtlich gegen Mythos und Aberglauben auf diskursivem Wege errungen und gewonnen worden sind. Und „Natur“ im wissenschaftlichen Diskurs ist ein Phänomen, das nach Erkenntnisinteressen mit einer ausgewählten Terminologie und mit ausgesuchten Methoden und exquisiter Technik (als Planetensystem oder Molekülgeometrie des Benzols oder als Chromosom oder als Gorilla-Familie oder als die Brutpflege bei Stichlingen) präpariert, gestylt und erkundet worden ist. Mit „Natur“ bezieht sich die theoretische Rationalität heute auf proper gefertigte (technische und apparative) Modelle, die (z. B. physiologische) Vorgänge und Zustände (z. B. des Gehirns) als einen Funktionszusammenhang in Abhängigkeit von (experimentell bestätigten) kausalen Gesetzen (z. B. der Physik, der Chemie) darstellen. Wir haben es stets (ob im Labor oder bei Feldstudien) „nur“ mit Konstrukten der kooperierenden und kommunizierenden Natur- und Biowissenschaftler zu tun, nicht mit der blanken Natur. Die Natur selbst sagt uns gar nichts. Es ist eine absurde Naturphilosophie, die uns flüstert, wir hätten einem „Ökosystem“ unser Ohr zu leihen. Wer solches kündigt und uns, wie Jane Goodall, gar auffordert, dass wir unser Menschsein von den Affen erlernen sollten, handelt grob fahrlässig, ist ein Metaphysiker, weil er Natur als einen *natürlichen* Gegenstand „draußen vor der Tür“ mit Orientierungsfunktion ansieht (Rorty 1981).¹ Wohingegen sich die Wirklichkeit der Wissenschaft als ein schweißtreibendes, kooperatives und kommunikatives Produkt theoretischer Vernunft entpuppt, die Natur der Naturwissenschaftler ist ein Ergebnis eines an unterschiedlichste Erkenntnisinteressen, Ziele und Zwecke gebundenen Maul- und Handwerks, das seine je besonderen Phänomene durch die je spezifische terminologische, begriffliche und methodische Darstellung konstituiert und mit dem Anspruch der Transsubjektivität und Universalität beforscht und in Theorien darstellt (Janich/Weingarten 1999). Woraus folgt: Die Wissenschaft, nicht die Natur, funktioniert! - Da Sie also, lieber Herr Doktorand, weit und breit keine „Natur“ oder „Evolution“, keine „Mutter Natur“ finden, die das Zepter schwenkt, warum EvoPäd?!

Ich will noch Weiteres anfügen, auch weil mir scheint, Sie versprechen sich einen heuristischen Effekt in der Educational Governance Debatte, der sich manchmal aus Analogien (Argusfasan, Argusianus argus, und Joschka Fischer, homo politicus, vielleicht?) ergibt. Doch die Evolutionäre Pädagogik will mit evolutorischem Vokabular nicht bloß etwas zu denken aufgeben, Aha-Effekte und Einfälle provozieren, was unbestritten fruchtbar sein kann. Die evolutionären Pädagogen wollen keineswegs die Kulturgeschichte der Pädagogik nur analog zur Naturgeschichte des biotischen Lebens zwecks Perturbation allzu eingefahrener Sichtweisen betrachten, sondern sie wollen die Naturgeschichte der Pädagogik als empirisches Faktum. Damit sabotiert sie die eigene Sache. Denn, weil sie sich in der Hauptsache darauf konzentrieren, Naturgeschichte zu schreiben, die sie nicht vom Naturgeschehen unterscheiden (also gleichsetzen), demontiert/blockiert die EvoPäd mit reiner Deskription und funktionalen Erklärungen ihren Auftrag als Pädagogik, die die Gestaltung pädagogischer Praxen normieren soll. Aber aus dem Aufzählen von Tatsachen wie z. B. die Differenzen bei der Investition der leiblichen Eltern beim Erziehen im Vergleich zur Erziehung bei anderem Verwandtschaftsgrad, folgt, weil man den ethischen naturalistischen Fehlschluss vermeiden soll, an Präferenzen nichts. So stellt sich die Evolutionäre Pädagogik als neue und große Erzählung der (Vergangenheit der) Pädagogik dar. Dabei ist die evolutionstheoretisch betrachtete Geschichte lediglich eine Verdoppelung von Bekanntem und Allzubekanntem (aus Wissenschaft und Alltag), angereichert mit evolutionstheoretischem Vokabular. Das steht einmal gegen Ockhams Rasiermesser:

¹ Ich lese am 4.7.2011 im spiegel online: „Die renommierte britische Schimpansenforscherin Jane Goodall unterrichtet die Kinder der schwerreichen Klientel der Schweizer Großbank UBS. Der Millionärsnachwuchs bekommt Nachhilfe in Nächstenliebe und Umweltschutz.“ Ob die Erziehung von „nichtmenschlichen Menschenaffen“ übernommen werden soll?

Pluralitas non est ponenda sine necessitate, und steht zum anderen gegen die Destination der Pädagogik, kompossibel Vorschläge zwecks Formung pädagogischer Praxen zu machen. Aber Gestaltungsanweisungen lassen sich weder aus der biologischen Anthropologie noch aus der Historie ableiten. Das will sie auch nicht, sagt die Evolutionäre Pädagogik, aber warum dann „Pädagogik“?! Das fragen sich die Evolutionären Pädagogen auch. Und geraten ins Eiern. Und so finden wir – naturalistischer Fehlschluss hin oder her – allseits bekannte Formangebote für pädagogische Praxen (also handlungstheoretische Entwürfe zwecks Herstellung von Suboptimalität im Erziehungsgeschäft), die sie mit Rückgriff auf die Naturgeschichte – methodische Konsolidierung hin oder her – irgendwie „ultimat“ begründen zu können meint. Eine Bedenkenrätlerin in punkto Wissenschaft-und Erkenntnistheorie ist sie nicht, die Evolutionäre Pädagogik. - Gesetzt, werter Herr Doktorand, Sie würden sich nicht davon abbringen lassen, nach dem Muster der Evolutionären Pädagogik eine Evolutionsgeschichte der Steuerung des Schulwesens zu schreiben und zur Steuerung des Schulsystems – wie Sie dann sagen würden – evolutionstheoretisch fundierte Vorschläge zwecks Effizienz und Effektivität anzuführen, dann seien Sie wenigstens so schlau und überlassen die Ausformulierung und Begründung von Vorschlägen zur optimalen Steuerung des Schulwesens nicht der Evolution(stheorie), weil das Evolutionsgeschehen keine Optimalität kennt, sondern kreieren Sie, wenn Sie schon die Finger nicht von der Biologie lassen können, eine „pädagogische Morphologie“. Wenn die Morphologie die Lehre von der Struktur und der Form der Organismen ist, dann könnte die pädagogische Morphologie die Lehre von der Struktur und Form pädagogischer Praxen sein, eine Morphologie der Institution „Schule“. Dies hätte für Sie gegenüber der Evolutionären Pädagogik, die zwischen Evolutionstheorie („evolution-theory“) und Morphologie („development-theory“) nicht unterscheidet, den Vorteil, einerseits evolutionstheoretisch die Geschichte zu (re-)konstruieren und andererseits morphologisch über die Steuerung und Gestaltung pädagogischer Praxis zweckrationale Überlegungen nach normativen Kriterien anstellen zu können, etwa: „Zur Morphologie/development-theory der Educational Governance respektive des Steuerungsdiskurs der Schule“. Sie gerieten mit der Evolution(stheorie) nicht in Konflikt, die im Unterschied zur Morphologie über eine optimale Entwicklung von Struktur und Form keine treffsicheren Aussagen machen kann. Aber – was schreibe ich denn da?! Bitte streichen! Bleiben Sie Biologie-frei!

Ich breche jetzt ab und meine allein mit ein paar Spiegelstrichen deutlich gemacht zu haben, dass ein schulpädagogisches Dissertationsvorhaben, das aus den Biowissenschaften eine Evolutionstheorie als Bezugsdisziplin für die Erörterung des „Steuerungsdiskurses“ in der Schulpädagogik wählt, sich nicht damit begnügen darf, an ein paar Stellen von „Variation“, „Selektion“ und „Stabilisierung“ zu reden, sondern es ist voraus eine Diskussion zu führen, die wissenschafts- und erkenntnistheoretische Probleme angeht und abklärt.

Nein, noch ein Chorus: Die Vernunftunterstellung ist handlungstheoretisch, aber ist die Kulturgeschichte (mit Schule und allem, was dazu gehört) nicht eigentlich eine Naturgeschichte?! Bei der EvoPäd wird dies bejaht. Dementsprechend werden pädagogische Sachverhalte von der EvoPäd entsozialisiert/naturalisiert in der Überzeugung, dass die Kultur bzw. die Kulturgeschichte in Natur bzw. in die Naturgeschichte „zurückübersetzbar“ sei (Gilgenmann/Mersch/Treml 2010). Das müsse jedermann einleuchten, denn was bringe die biowissenschaftliche Erforschung all der intellektuellen, künstlerischen Errungenschaften einschließlich der technischen Maßnahmen, Einrichtungen und Verfahren als Ursprung/Ursache/Grund/Basis zutage? Unausweichlich die Natur! Es sei die Natur, die uns Menschen ihre Form und Gestalt gibt! Wir stoßen auf erste Menschenaffen etwa, erste Säugetiere, erste Insekten, erste Bakterien. Es könne demnach niemand bestreiten, dass wir uns alle erst einmal zu dem lebenden Organismus haben entwickeln müssen, der wir sind, um die

Erkenntnis zu gewinnen, dass wir alle zuerst ein Gehirn brauchen, um überhaupt denken und lernen zu können. Ebenso wenig sei zweifelhaft, dass, hätten nicht schon unsere Vorfahren kognitive, emotive, soziale, musische und technische Kompetenzen positiv selektiert, wir nicht, wie wir es heute tun, in Schule und Unterricht interagieren könnten. Das stimmt insofern, antworte ich, weil wir, wären wir Steine, dies selbst nicht wüssten, weil es ohne (die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung des) Hirn(s) kein Empfinden, kein Gefühl, keine Wahrnehmung, kein Denken, Sprechen, Entscheiden gibt, und weil wir heute nicht kooperieren und kommunizieren, geschweige denn über Educational Governance und den Steuerungsdiskurs nachdenken könnten, wenn wir gestern nicht kooperiert und kommuniziert und die Schule als Lernort erfunden, sondern uns alle die Köpfe eingeschlagen hätten. Wer daraus allerdings wie die Evolutionäre Pädagogik den Schluss zieht, die Wirklichkeit des Bildungswesens heute könne aus den Anfängen des biotischen Lebens (Bottom up) hergeleitet oder (Top down) ins Tierreich zurückgeführt werden, könne als ein natürlicher Wirkungszusammenhang, könne wie ein Naturgeschehen beobachtet und beschrieben werden, wobei dessen Analyse zeige, dass dieses auf Überleben gepolte Geschehen letztlich den evolutionären Funktionen von Variation, Selektion und Retention geschuldet sei, der macht Fehler.

Einer ist, dass „Naturgeschehen“ mit „Naturgeschichte“ verwechselt bzw. ineins gesetzt wird. „Geschichte“ und „Geschehen“ sind indes zwei Paar Stiefel, denn das, was auf Objektebene geschieht, das ist nicht gleich der Darstellung (des Geschehens) auf der Metaebene. Die empirische Triftigkeit einer Geschichte ist abhängig von Tatsachen. Und alles das, was wir über unsere *Naturgeschichte* berichten können, hat die logische Form von Extrapolationen. Wissenschaftler verlängern das Wissen unserer wissensreichen Gegenwart in die Vergangenheit, sie gehen aus von dem, was sie heute aus den Laboren oder durch Feldforschung der Biologie, Geologie, Chemie, Physiologie etc. erkannt haben, und (re-)konstruieren so in Abhängigkeit dieser ihrer Kenntnis unsere Herkunft aus der Tiefe des historischen Raums. Aber niemand war beim Urknall dabei. Kein Augenzeuge hat unsere Naturgeschichte als ein Geschehen beobachtet. Vielmehr gelangen wir zu unserer Naturgeschichte durch intelligente Kombinationsleistungen von Fakten und Datenstöcken der Forscher und Theoretiker. Die Wissenschaft (nicht die „Mutter Natur“ oder die „Evolution“) autorisiert die Naturgeschichte. Wissenschaftler bauen sie einer polizeilichen Ermittlung gleich in Kenntnis von Tatsachen, Kausalgesetzen, Funktionszusammenhängen zu einem mit Indizien und Beweisen gehärteten „Fall“ zusammen. Wie die Naturgeschichte verlaufen ist, kann nicht auf gleiche/ähnliche Weise bewiesen werden wie ein *Naturgeschehen*, bei dem man anwesend, Zuschauer, Betrachter sein kann, etwa bei der Evolution der *Drosophila melanogaster* im Labor der Genetiker. Für unsere Naturgeschichte gibt es keinen *natürlichen* Nachweis/Beweis wie dafür, dass der Lebenszyklus der schwarzbäuchigen Fruchtfliege 9 Tage dauert (vom befruchteten Ei zur Larve/Made zur Imago). Die Naturgeschichte ist uns nicht wie ein Prozess gegenwärtig, der seinem *natürlichen* Verlauf überlassen ist, sodann dokumentiert und analysiert (auf Gesetzmäßigkeit untersucht) werden kann. Soviel zu dem einem Fehler der Kultur-ist-unsere-Natur-Denker.

Falsch ist auch die Behauptung, dass der Übergang vom Tier zum Menschen und von der Natur zur Kultur als ein empirisches Geschehen, funktional mit Mutation, Selektion und Stabilisierung erklärt werden, als ein Wirkungszusammenhang begriffen werden könne. Dass die EvoPäd-Naturalisten dies glauben tun zu dürfen, liegt auch daran, dass sie über drei verschiedene Menschentypen undifferenziert mit *einem* Vokabular reden (Janich 2010). Sie reden über uns als einen natürlichen Menschen aus dem Pleistozän, der sich mit den Bonobos der Demokratischen Republik Kongo nicht nur ein großes Stück der Abstammungsgeschichte und ähnliche

DNA-Sequenzen, sondern auch die Missionarsstellung teilt (primo), über uns als denjenigen kultürlichen Menschen, der innerhalb sozialer Praxen mit seinesgleichen kooperiert und kommuniziert, die er eben nicht mit den Tieren teilt (Tomasello 2006), der ein Staatsbürger, vielleicht Handwerker ist, an der Uni doziert, Theater spielt, Musik unterrichtet, Kinder erzieht, Wellensittiche dressiert, dem also Zweckautonomie zukommt und die Fertigkeit, geeignete (zweckrationale) Mittel zur Verwirklichung von Vorhaben auszuklügeln (secondo). Und drittens über denjenigen intellektuellen, lesenden und schreibenden Menschen, der – wie Sie und ich und auch der Evolutionäre Pädagoge – mit Argumenten Thesen, Aussagen, Sachverhalte, Behauptungen bestreitet, der überlegt, erwägt, verwirft, einen Gedanken abbricht, eine Diskussion, z. B. über Ziele der Pädagogik oder deren Status als Wissenschaft, gewinnt oder verliert. Naturalisten wie die EvoPäd wollen diese verschiedenen „Menschenphänomene“ als Fabrikation und Produktion der Natur bzw. der Evolution begreifen und ziehen zum Beleg die Rekonstruktion der Stammesgeschichte vom homo erectus zum Neandertaler und die Parallelentwicklung zum homo sapiens heran. Gegen die biologische Evolutionstheorie zwar kein Wort. Im Mittelpunkt der Pädagogik steht aber nicht die Phylogenese bzw. wie bei der Evolutionären der Mensch aus dem Pleistozän, sondern derjenige, der als homo faber, homo scaenicus oder homo academicus der Vernunft ihre vielfältige Form gibt (was er auf seine Weise selbstverständlich auch in der Steinzeit zum Ausdruck brachte). Halten wir fest, dass sich um diese „drei Menschen“ diverse und gleichrangige Diskussionen auf Objekt- und Metaebene ausgebildet haben, und zwar mit legitimen Erkenntnisinteressen, mit besonderem und differentem Vokabular, mit ausgesuchten methodischen Verfahren zum Abtragen von spezifischen Begründungs- und Beweislasten für Aussagen, Behauptungen, Hypothesen und Normen. Diese Diskurse sollten nicht auf die Biowissenschaften reduziert werden. Kurz, sollten Sie das Schulsystem mit seiner Steuerung evolutionstheoretisch darstellen wollen, werden Sie den kooperierenden und kommunizierenden Menschen nicht gerecht.

Sehr geehrter Herr Doktorand, Sie stöhnen. Wann kommt man denn endlich direkt auf Educational Governance und den Steuerungsdiskurs des Bildungswesens zu sprechen? Sie können jedoch die angeführte Erörterung terminologischer, methodischer, wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Überlegungen nicht einfach weglassen (wie es die Evolutionären Pädagogen tun), denn, wenn Sie schon eine evolutionstheoretische Fundierung wollen, dann bringen Sie bitte auch alle diejenigen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Probleme zur Sprache, die bezogen auf Ihren Argumentationszweck besprochen werden müssen. Eine Darstellung von Mechanismen und Funktionszusammenhänge der Natur- und Biowissenschaften zwecks Durchleuchtung von Educational Governance mit der „Begründung“, unsere Kultur sei eigentlich (die Fortsetzung der) Natur und deswegen ermögliche die Übernahme von Steuerungsprozessen der „funktionierenden Natur“ eine realitätsgeeichte Beschreibung und Analyse von Schulgeschichte und Schulgeschehen, bitte ich, wenn Sie denn keine stärkeren Gründe anführen können, als in einschlägigen Werken der Evolutionären Pädagogik nachzulesen, erst gar nicht zu erwägen. Deutlich sollte Ihnen sein, dass die Naturgeschichte ohne Kulturgeschichte, und zwar insbesondere ohne die Vernunftgeschichte der Wissenschaften, kein Gegenstand irgendeiner Exploration wäre. Damit ist nicht gemeint, dass die Geschichte der Natur reine Fantasie sei, für jeden Tag eine „neue“ angezeigt sei, nein, aber sie steht und fällt in Abhängigkeit von Tatsachen, Kausalgesetzen, Funktionszusammenhängen aus der Institution der Wissenschaft. Demnach: Vorrang hat die Vernunft. Ohne sie keine Kultur(-geschichte der Wissenschaft) und keine Natur(-geschichte).

II

Gegen meinen handlungstheoretischen Gegenentwurf, den Steuerungsdiskurs und der Schulentwicklung als einen edukativ intentional ausgerichteten Gründezusammenhang darzustellen, was ich Ihnen hiermit ans Herz lege, vermerkt die evolutionäre Opposition, man vereinfache die Wirklichkeit/Realität zum Nachteil der Komplexität, man notiere ausschließlich mono-kausale Verhältnisse, alles sei linear angelegt, die Teleologie sei quasi Theologie, lege peinlich offen, von Systemen habe man wenig Ahnung. Deswegen, so die evolutionstheoretische Schelte, sei ein handlungstheoretisches Unterfangen zwecks Beschreibung, Analyse und Kritik eines sozialen Getriebes wie Gesellschaft nicht (mehr) adäquat, die sich von Durchsichtigkeit und Überschaubarkeit und Beeinflussbarkeit immer schneller verabschiede, sondern handlungstheoretische Leistungsfähigkeit sei gerade in Sachen Steuerung/Systemsteuerung obsolet. Wegen handlungstheoretischer Logik gerieten wissenschaftliche Konzepte unflexibel und erlaubten weder eine geschmeidige und fruchtbare theoretische Erschließung des dynamischen Prozesses der Schulentwicklung noch könnte speziell für Leitungs- und Steuerungsmaßnahmen, die unter dem Titel „Educational Governance“ zu erforschen sind, ein weiterführender Beitrag erwartet werden. Im Gegenteil, das Verbohren in das Verwirklichen von Zielen, insbesondere die Überschätzung von direkter Steuerbarkeit bzw. das mangelnde Bewusstsein von Unverfügbarkeit und die fehlende Sensibilität/Grobschlächtigkeit bei der Abschätzung der Folgen von Eingriffen in soziale Systeme berge die Gefahr, sich als Handlungstheorie-Krüppel in erzieherischen Einrichtungen und unter progressiven Kolleginnen und Kollegen hienieden bewegen zu müssen. Sie, Herr Promovend, sehen *die* Möglichkeit, solch traurigem Dasein zu entfliehen in der Übernahme der Evolutionstheorie und im Ausbau evolutionären Denkens, womit in erster Linie gemeint ist, Teleologie durch Teleonomie zu ersetzen. Die EvoPäd wird nicht müde, einem die (teleologische) Zweckrationalität (angehörend der Vernunft-Konzeption der Educational Governace) zu vergällen und die Teleonomie (angehörend der Evolution-Konzeption) zu preisen. - Lassen Sie sich nichts vormachen!

Die EvoPäd denunziert die Zweckrationalität als einen Schöpfungsakt, auf den getippt werde, interpretiert sie als einen kausalen Wirkungszusammenhang (gleich einer Gesetzmäßigkeit von Ursache und Wirkung). Hingegen ist Zweckrationalität eine unser Denken und Handeln ordnende, semantische Relation von „Zweck“ und „Mittel“. Zweckrationalität hat mit Theologie und „Schöpfungstheorie“ nichts am Hut, auch ist Zweckrationalität nicht gleich Bürokratie oder nichts weiter als ökonomisches Handeln, wie so oft abgetan. Wir alle, die wir immer schon kommunizieren und kooperieren, können der Zweckrationalität nicht entkommen. Deswegen scheitert eine empirische Überprüfung/Widerlegung dessen, ob wir Menschen zweckrational handeln oder nicht, denn es wäre eine solche Untersuchung selbst schon uneinholbar zweckrational. Zweckrationalität kann im Dialog für das Abtragen von Geltungsansprüchen genutzt werden, beim Diskutieren als eine Gewinnstrategie eingesetzt werden, indem man zeigt, dass ein ausgewähltes, wissensbasiertes Handeln erwiesenermaßen (kraft Erfahrung oder Experiment) ein angemessenes/wirkungsvolles Mittel zur Herbeiführung eines ausgesuchten Zweckes (finales Handeln) oder Sachverhaltes ist (afinales Handeln) ist. Mit dem zweckrationalen (Verfügungs-)Wissen der Wissenschaften gewinnt man Diskussionen. Damit sind wir beim rationalen Dialog als einem Begründungsmodus fürs Denken und Handeln; eine bestechende Ausdrucksform der Vernunft, die ein Band zwischen handelnden Menschen und Institutionen zu stiften vermag. Zunächst zum Mitteldialog (zum Rechtfertigungsdialog später). Hier geht es um technische, wie z. B. kommunikationstechnische, organisatorische, administrative Kenntnisse, darum, Wissen über geeignetes Rüstzeug zur Verfolgung von

Zwecken, im vorliegenden Fall schulrelevantes Steuerungs- und Entwicklungswissen, verfügbar zu haben. Man entscheidet sich aufgrund des (wissenschaftlichen) Wissens, das man besitzt, zum Handeln, man fasst (gemeinsam) einen Beschluss oder kommt (solo) zu einem Entschluss. Eine höchst nützliche Prozedur im Steuerungsdiskurs des Schulsystems. Sicher, man kann sich täuschen/irren. Dementsprechend handeln wir (entscheidungstheoretisch besehen) unter Sicherheit, Risiko oder Unsicherheit. Manche Mittelüberzeugung ist falsch/dumm/nicht praktikabel. Nebenfolgen und Nachwirkungen können, durch systemische Konnexionen bedingt, Probleme bereiten, manches Handeln wird durch Summationseffekte blockiert, manchmal ist das Handlungsergebnis paradox und kontraproduktiv. Das Scheitern liegt in der Natur des Handelns. Und freilich, nicht alles ist zweckrational miteinander verbandelt. Es finden sich in der Welt der Wissenschaft und des Alltags ebenso ganz andere Relationen, nicht-zweckrationale Zusammenhänge zwischen Dingen, Personen, Vorgängen (zum Teil mit gleicher Beschaffenheit wie Beton, etwa Sympathien, Gemütslagen und Stimmungen). Aus all dem lassen sich jedoch keine Einwände gegen Zweckrationalität und Handlungstheorie und gegen die Darstellung des Schulgeschehens als Gründezusammenhang (alternativ zur Evolution als Naturgeschehen) destillieren. - Mit Zweckrationalität im Mitteldialog setzen Sie auf ein Stück Vernunft in Figur der prozeduralen Rationalität, nicht auf Evolution.

Die EvoPäd interpretiert Kulturgeschehen, sei es die Wissenschaftsgeschichte, sei es die Geschichte institutionalisierter Lernorte, unzutreffend als Teleonomie. Teleonomie ist jedoch kein Merkmal, keine Eigenschaft der Natur bzw. eines Naturprozesses, sondern „Teleonomie“ ist die Antwort der theoretischen Vernunft der Aufklärung auf die wie die Entelechie (des Aristoteles) verstandene Teleologie der Zeiten davor. Man dachte, der Sinn und Zweck der Dinge und Geschehen läge (in nuce) in den Dingen und Geschehen selbst. (Manche denken heute noch so.) Jetzt ruft die Wissenschaft „Schaut mal her!“ und präsentiert stolz ihre Modelle aus der Meteorologie oder der kognitiven Psychologie oder Soziologie oder Ökologie, die Wirkungs- und Funktionszusammenhänge darstellen, die uns zu Verfügungswissen verhelfen und beim Orientieren in der Welt unterstützen sollen, und mit denen u.a. Relationen zwischen Elementen figuriert und veranschaulicht werden, und zwar solche auch, die *nicht* zweckrational aufzuhellen sind. Teleonomische Betrachtungen eben, Modelle für uns (Interessierte), die erklären, warum sich Systeme so, aber nicht anders organisieren, sich so, aber nichts anders verhalten, „überleben“ können. Es zeigen die Natur- und die Biowissenschaften, dass auch physische, biotische, neuronale Prozesse Sinn haben. Aber es ist überhaupt nicht so, dass die Handlungstheorie Teleonomie verleugne. Und sie beansprucht nirgendwo, z. B. das Evolutionsgeschehen der *Drosophila melanogaster* oder sonst ein physiologisches Ereignis oder auch ein kultureles Erlebnis wie 1977 der Live-Auftritt Rory Gallagers in der Grugahalle zu Essen mit Zweckrationalität bzw. teleologisch vollständig erklären zu können. Selbstredend ist für jeden Handlungstheoretiker unstrittig, dass auch Organe das Überleben sichern, ohne selbst (als Organ) irgendwie zweckrational zu kalkulieren. Und wenn es das Original nicht mehr tut, dann eine (fatalerweise nicht allzu lang funktionierende) zweite Leber (wie bei Rory Gallagher).

Teleologie macht die Handlungstheorie nicht schlecht. Die Opponenten sehen das anders. Deswegen wird die pädagogische Praxis und ihre Geschichte von der EvoPäd als Teleonomie-Prozess gedeutet und im Falle des Unterrichts in der Schule als schaumgebremste Evolution gedacht (Scheunpflug 2001). Das Risiko des Scheiterns bestehe da nicht echt. Unabhängig von dieser Merkwürdigkeit (ich denke an das Versagen in der Schule), was zwingt auf objekttheoretischer Ebene dazu, die einzelnen pädagogischen Gegenstände (etwa „Unterricht“ oder „Schule“) Evolution/ein evolutionäres Geschehen, ein Vorgang ohne Ethik, sein zu lassen?! Warum das

Schulsystem nicht handlungslogisch interpretieren als mehr oder weniger geglückte/verfehlte Verwirklichung edukativer Intentionalität? Zumal alles das, was verurteilt worden ist, in der EvoPäd selbst doch wieder auftaucht: Intentionalität, Zweckrationalität, Unterschied zwischen Planen und Durchführen, Planungspräsuppositionen etc. Ich sehe darin den Beweis, dass pädagogische Praxis auch in der Dimension des Steuerungsdiskurses der Schulsysteme letztlich und konsequenterweise mit einem handlungstheoretischen Vokabular darzustellen ist, dass pädagogische Praxis als ein Gründegeflecht auszuweisen ist, in das entlang an begründeten (Wert-)Entscheidungen vernünftig eingegriffen werden kann und soll. Ich betone, nur dann, wenn wir Pädagogen, Didaktiker und Lehrkräfte pädagogische Praxen, im speziellen Schulsteuerung und -gestaltung, als Gründezusammenhang konstituieren, geben wir uns und der Educational Governance die Chance, regulierend, navigierend und die Entwicklung kritisierend und Vernunft demonstrierend einzugreifen.

Ja, meliorierende Gestaltung und Steuerung brauchen Zukunft. Uns allen ist bekannt, auf die Zukunft müssen wir warten. Es ist aber unangebracht, im Kontext der Pädagogik die „Unverfügbarkeit“ – wie es die EvoPäd nicht unterlässt – ontologisch dramatisch aufzupumpen, um teleologisches und zweckrationales Denken zu desavouieren. Vielmehr spielt hier nur eine modallogische Vokabel ihre Rolle, die ermöglicht, einen Sachverhalt, der kraft Erfahrung oder empirischer Kenntnis weder erreichbar/erzwingbar noch vermeidbar ist, als unverfügbar zu kennzeichnen. Dies mag – zeitersparend – - manche Diskussion überflüssig machen. An der Handlungstheorie rüttelt das Futurische indes nicht. Und dass wir in der Gegenwart (oft erst in der Rückschau auf Versäumtes in der Vergangenheit) einzelne Hervorbringungen der Educational Governance als eine Verfehlung, als ein Unternehmen gegen alle Vernunft einschätzen (müssen, bedauerlich), gehört zum Geschäft. Mit Diamond finden wir entzückend, dass Gesellschaften und Individuen nichtsdestoweniger auch gute Entscheidungen treffen (2011, S.517ff.). – Ich sage Ihnen, die EvoPäd weiß nichts besser.

Wenn auch die EvoPäd das Gegenteil behauptet, der Handlungstheoretiker stellt fest: Wir brauchen pädagogische Praxen als dynamische Systeme, womit berücksichtigt werden soll, dass es Ursache-Wirkungsketten gibt, für die eine Beschreibung mit Begriffen wie „Intentionalität“, „Zweckrationalität“ etc. unangebracht wäre, für die eine Umschreibung in einen Gründezusammenhang verfehlt wäre. Warum unangebracht/verfehlt? Weil die pädagogischen Praxen (der Schule, des Unterrichts etc.) nicht allein als Materialisierung von dialogischen Beschlüssen und als Ergebnis nur von ausgewogenen Kleinstentscheidungen gedeutet werden können. Kein Schulsteuerer denkt so töricht. Nun ist der Systembegriff (mit seinen Trabanten „Selbstorganisation“ und „Autopoiese“) eine terminologische und zweckgebundene (sprachliche) Beschreibungsleistung, die, weil es das Erkenntnisinteresse des jeweiligen Wissenschaftlers will, gemäß dem Verb "systematisieren" Elemente zu einem relationalen Gefüge, im vorliegenden Falle zu dem Mehrebenensystem der Schule, geschickt "zusammenstellt". Also, verabredet sich der Handlungstheoretiker mit dem Schulsteuerer, machen wir uns auf zu einem für Gründezusammenhänge anstelligen Systembegriff, der der Eigenwilligkeit und Eigendynamik sozialer Systeme Rechnung trägt, gleichwohl (im Unterschied zum Systembegriff der EvoPäd) auf Subjekte setzt. Denn es stehen im Steuerungsdiskurs und in der Schulentwicklung nicht subjektlose Systeme im Fokus, die sich gegenüber Umwelten gemäß dem Erfordernis zu überleben beranden, sondern edukativ intentionale Einrichtungen, die zur Markierung von Bedingung der Möglichkeit von Offenheit und schöpferischer Neuigkeit sach- und fachkundige Individuen benötigen. Besetzen wir also, weil wir für den Steuerungsdiskurs und die Schulentwicklung Personal mit hehren Absichten und instrumenteller Intelligenz und Potenzial an Innovation und Kreativität brauchen, die sozialen Systeme pädagogischer Praxen mit empfindenden, fühlenden, wahrnehmenden, denkenden und urteilenden, handelnden, sich

verhaltenden Personen. Jetzt rechnen wir hinzu, dass die pädagogischen Praxen als korporative/institutionalisierte Akteure über die Fähigkeit zu interner Repräsentation und zur Reflexion verfügen, sich mithin ihrer Identität, ihrer Geschichtlichkeit und ihrer Veränderbarkeit bewusst werden können, weiter addieren wir hinzu, dass sich aus unterschiedlichen Ressourcen aktiver Subjekte (in den Systemen) Utopien und Ideen entfalten können, zudem Synergieeffekte wirksam werden können, dass für pädagogische Praxen als Beschreibung durchaus auch das Muster der Selbstorganisation/Autopoiese zulässig ist, weil damit die Permanenz von Veränderungen und systeminternen Fluktuationen registriert und ebenfalls die (relative und Spielraum nutzende) Selbstständigkeit akzentuiert werden kann, was kommt zusammengezählt heraus? Eine handlungstheoretisch modifizierte Schule als „lernende Organisation“ ohne Biologie und Evolutionstheorie, die vernünftige Steuerleute braucht! – Ich schlage vor, die Fortsetzung meiner Anführungen übernehmen Sie.

III

Ich, wäre ich Ihr Doktorvater, forderte Ideologiekritik! Dies jedoch ist mit der EvoPäd und der Evolution und den Biowissenschaften nicht zu bewerkstelligen. Einem naturalen Ursache-Wirkungszusammenhang ist keine Ideologie zuzuschreiben, kein Vorwurf zu machen, niemandem Verantwortung zuzuweisen. Und da haben Sie es, die Naturalisierung sozialen Geschehens, die taugt zur Ideologie. Woraus speist sich Ideologiekritik, worauf soll sie zielen? Ich stelle mir das für Ihre Dissertation wie folgt vor: „Ideologie“ verstanden als der falsche Begriff, den man von einer Sache hat, der aber nicht Unkenntnis oder Irrtum geschuldet ist, sondern kalkulierter Verwirrung (z. B. durch Meinungsmache) der Sinngehalte, die Menschen über sich und ihre Geschichte und die Gesellschaft haben. Ideologiekritik beginne mit der Frage „Wem nützt das?“ Deswegen sollten Sie eruieren, welchen Schleier wer zum Vorteil von wem über die faktischen Verhältnisse der Steuerung des Schulwesens wirft? Gliedern Sie dementsprechend Educational Governance in den globalen Wettbewerb um knappe Ressourcen ein, der getrieben von der „Radikalisierung des individuellen Erfolgsstrebens“ mit einem Strukturwandel der Solidarität, der Wirtschaft und einem Paradigmenwechsel der Gerechtigkeit einhergeht (Münch 2009, S.180). Umgestellt wird auf die „individuelle Inklusion in die Gesellschaft“, zentral ist die „Individualisierung durch Empowerment“ (ebd.), also die Selbstermächtigung/Selbstbemächtigung des Individuums bei Strafe der Exklusion oder, es geht, wie man pointieren könnte, um die (Wieder-)Herstellung des „natürlichen Menschen“, d.i. das Individuum *vor* dem Hobbesschen Gesellschaftsvertrag. Dieses Denken macht, dass das „Empowern“ gegenwärtig in der Pädagogik avanciert, so in der Schulentwicklung (Thurler/Daschner 2009) und beim Schulpraktikum (Arnold/Hascher/Me-ssner/Niggli/Patry/Rahm 2011). Ist das Empowern von Individuen, das können Personen sowie Schulen sein (etwa die „Kommunalisierte Schule“), erfolgreich, werden sie dem Markt als „universalem Koordinationsmechanismus“ überstellt. Oder anders formuliert: empowert/arenatauglich sind Individuen dann, wenn sie sich im Wettbewerb, sofern er tatsächlich einer ist, durchsetzen (Münch 2011). Kommutation von Mündigkeit durch Empowerment?!

Interessant wäre, wenn Sie, Herr Kollege, herausarbeiten würden, dass gerade die EvoPäd mit den evolutionsökonomischen Ausführungen des Wirtschaftswissenschaftsnobelpreisträgers von Hayek eng verwandt ist. So fürchte ich, dass Ihre evolutionstheoretische Argumentation, falls Sie nicht davon lassen, unter der Hand zur Befürwortung evolutionsökonomischer Operationen gerät, zumal sich das ökonomische Wissen dieser Couleur davon tragen lässt, dass „Bewegungsgesetze menschlichen Handelns ebenso aufgedeckt werden könnten wie die der Gestirne und der natürlichen Körper“ (Vogl 2010, S.31). Es besteht also durchaus Genossenschaft im Geiste des Naturalismus. Der

Mensch aus dem Pleistozän und die Bewegungsgesetze der Evolution, die die EvoPäd als ihre Gegenstände mit Rückgriff auf die Disziplinen der physischen Anthropologie reklamiert, gleichen in der Substanz dem homo oeconomicus und der Ökonomie, und wenn es den Mainstream charakterisierend heißt, „[g]enetische Ausstattung, Erziehung, Bildung, Wissen, Gesundheit und Familienplanung werden gleichermaßen dem ‚ökonomischen Ansatz‘ unterworfen, und als Wissenschaft von menschlichen Verhaltensweisen und Entscheidungen überhaupt bezieht sich die ökonomische Analyse [...] auf die Totalität eines sozialen Feldes, dessen Dynamik und dessen Mikrostrukturen sich nach den Kriterien der Knappheit, Wahlzwang und Opportunitätskosten erschließen“ (Vogl 2010, S.138), dann brauchen Sie lediglich „ökonomisch“ durch „evolutionär-pädagogisch“ zu ersetzen, um mitzukriegen, wie Evolutionäre Pädagogen sprechen. Ist nicht offenkundig, dass es sich bei der EvoPäd um eine raffinierte Teilveranstaltung einer globalen Offensive dreht, die mit „Total-Quality-Management“, „Benchmarking“, „Contracting-Out“, „Employability“, „Accountability“ usf. auf Existenzberechtigung kraft Verwertbarkeit pocht?! EvoPäd könnte als Versuch der Tuis (der „Tellekt-Uel-Ins aus Brechts „Turandot oder Der Kongreß der Weißwäscher“), der intellektuellen „Formulierer“, der „Wortaufwirbler“, interpretiert werden, Reproduktionsstrategien der faktischen Verhältnisse respektive die Macht verschaffende Kumulation materiellen und symbolischen Kapitals als Exzellenznachweis mit Bezug auf die Natur hoffähig zu machen. Cui bono? Individuelle und kollektive Nutznießer sind ökonomische, kulturelle und soziale Kapitalbesitzer, globale Wirtschafts- und Wissenschaftseliten, die entpolitisierende und entsozialisierende, nämlich naturalisierte Vorstellungen vom Sein und Werden und Vergehen als Herrschaft stabilisierende Wahrnehmungsweisen und korrekte Definition von Wirklichkeit wertschätzen. - Schade, Sie winken ab, harter Tobak. Sie halten dies für übertrieben, aber die objektive Funktion der EvoPäd (da können die evolutionären Kolleginnen und Kollegen sympathisch sein, wie es nur geht) ist schlecht zu bestreiten. Ergo aufgemerkt! Begutachten Sie den Steuerungsdiskurs und fällen Sie ein Urteil, inwiefern er im Umkreis der Educational Governance tatsächlich edukative Intentionalität mit „Mündigkeit“ und „Bildung“ befördert oder ob er nicht vielmehr die akute Bildungspolitik mit „halbierter Vernunft“ (= ausschließlich strategisches und taktisches Denken ohne die Rechtfertigung von Zielen und Zwecken) durchzusetzen strebt, im Dienst von Regierungen, die selbst nichts anderes als Sachzwang zur „Rechtfertigung“ ihrer Taten anzugeben wissen, also (siehe Machiavelli) je nach Situation faktischem und mächtigem Willen unterworfen sind. Und, ich weiß, Sie haben kapiert, dass Sie sich mit Ideologiekritik, die mit idealtypischen Konstruktionen, aber nicht mit reiner Empirie soziale Vorgänge und Zustände zeichnet, sogar wenn Sie mir eine Freude machen, durchaus um die Chance bringen können, beim Peer Review zu punkten. (Der Pensionär tut sich nicht schwer.)

IV

Ausgehend von der Überzeugung, dass auf Mündigkeit ausgerichtete pädagogische Praxen etwas Menschgemachtes sind, deren Sein und Werden und Vergehen nach dem Muster biologischer Evolution mit Variation, Selektion und (autopoietischer) Stabilisation (der Reproduktion) nicht angemessen buchstabiert werden kann, folgen nun Evolutionstheorie-freie Notizen zur normativen Ethik - verstanden als Disputation technischer und moralischer Konflikte im Steuerungsdiskurs der Schulpädagogik; die eudämonistische Ethik verstanden als Diskussion um Wohlgefallen wird am Ende angesprochen. Was ich umreiße, Herr Doktorand, scheint mir als Zielpunkt Ihrer Promotion vortrefflich geeignet, nämlich über die Ethik des Steuerungsdiskurses und der Schulentwicklung, über den Rechtfertigungsdialog nachzudenken, weil es der Educational Governance in den Zeiten der Posttraditionalität darum geht/gehen soll, gerechte Normen, Ziele und Zwecke vereint mit effektiven

und effizienten Schritten ihrer Befolgung für ein globales Schulsystem auszuhandeln, und zwar auch in Rücksicht darauf, dass man (damit) auch gedeihlich leben kann.

Halten wir fest: Weil für einen intentionalen Gründezusammenhang „Vernunft“, aber nicht „Evolution“ konstituierend ist, müssen Sie die Welt der Schule intelligent darstellen, eben nicht als eine natürliche Ursache-Wirkungskette mit dem Bekenntnis zur *manus gubernatoris sensu* Ökonomie oder Naturphilosophie der EvoPäd, sondern als ein handlungstheoretisch verfügbares, kulturelles Gründegeflecht, für welches, bei allem Zugeständnis der Eigenlogik der pädagogischen Praxis als System, Personen die Verantwortung tragen. Dies mit dem Effekt, dass das System „Schule“ von den Lehrenden und Lernenden, von der Wissenschaft und der Öffentlichkeit nach triftigen Gründen, nach der Cleverness, dem Scharfsinn, dem IQ der akuten Ausführung gefragt werden kann, insbesondere dann, wenn ethische Probleme in den Vordergrund der Schulsteuerung und Schulentwicklung rücken. Der als intentionaler Zusammenhang interpretierte Prozess der Educational Governance ist argumentationszugänglich, weil über Abbrüche, Pausen, Neustart, Verläufe etc. als mehr oder weniger sinnvolle Entscheidungen ein Urteil gefällt werden kann. Schulsteuerung und Schulgestaltung sind hiernach für eine an Geltungsansprüchen orientierte Beurteilung empfänglich konzipiert, weil diskursive Entscheidungen und Beschlüsse bei allem Wissen von Intransparenz, Unbestimmtheit, Unwägbarkeit, Dysfunktionalität, Zufall, simultaner Kausalität, Kopplungen, von latenten Funktionen systemischer Gebilde und von faktischen Strukturbedingungen supponiert werden. Die Deutung der Schulführung und Schulgeschichte als ein gesellschaftlicher Lernprozess liegt nahe. Sohin fördert die theoretische Konzeption eines Gründezusammenhangs vor dem Hintergrund der Unübersichtlichkeit und der Eigenwilligkeit der Systeme die Besinnung auf Zweck und Mittel und macht Rechtfertigungsdialoge (um Ziele, Zwecke und Normen) und Mitteldialoge (um ausgeführte Maßnahmen, Unternehmen, Vehikel und Wege) Erfolg versprechend führbar. Wir identifizieren praktische Rationalität als Vollzug wohl begründeter und ideenreich gesteuerter Schulentwicklung, wir machen sie an konkreten passgenauen Entschlüssen, an situationsgerechten Konsensen und Kompromissen und deren kluger Durchsetzung fest, kurz, wir geben der Vernunft ihren Platz nicht in der Stratosphäre, sondern vor Ort. Mit dem etablierten Dialog ist sodann die Möglichkeit des Zusammenhalts/der Koordination/des Bandes der unter Umständen auch auseinanderstrebenden Aufgaben und Funktionen des Schulsystems in einer Gesellschaft gegeben, für die, wie die Soziologen sagen, Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung Merkmale sind.

Jetzt muss ich Ihnen sagen, dass meine Auszeichnung des Beitrags von Scheunpflug als Abgesang unter anderem auch dadurch angereizt worden ist, dass gemessen an der Prominenz des pädagogischen Naturalismus die Schulentwicklung in der schulpädagogischen Literatur in ihrer Darstellung als Gründezusammenhang durchaus nicht rar und sogar vorrätig ist und der Steuerungsdiskurs viel weniger als Mechanismus von Variation, Selektion und selektiver Retention, sondern eben als Diskurs ausgegeben wird. So finden Sie etwa die definitorische Beschreibung einer „Kontextbezogenen Governancebestimmung“, die Sie mit Blick auf die Ethik bearbeiten können, weil ausdrücklich auch von Begründungspflichten die Rede ist, die diskursiv, mit praktischer Rationalität, abzutragen sind. „Die Erforschung der Governance von Autonomie in der Schulentwicklung wird [...] gefasst als die Analyse von Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem durch die Bestimmung der Modi der Handlungskoordination im Medium von Verhandlung, innerhalb derer [...] die Bereiche der Verantwortlichkeiten festgeschrieben werden und die daraus resultierenden Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen bei der Explikation von Handlungsrationale durch Rechenschaftsablegung erkennbar werden“ (Heinrich 2007, S.57). Hier haben bei intimer Bekanntschaft mit verfügbaren und unverfügbaren Zuständen, mit Risiken und

Eigendynamik von Systemen die Deliberation, Fabrikation und das Gestalten Priorität, jedoch nicht das biologistische Assimilieren und Akkommodieren. Aber, Stichwort „Globalisierung“! Schmal zugeschnitten ist im gesamten Steuerungsdiskurs allerdings die Rechtfertigung des potenten Geltungsanspruches von Schule selbst, dieser steht zu wenig, fast selten, im Rampenlicht, erstaunlich eigentlich, da Europa mit „seiner“ Schule im Konzert der Global Players auftrumpfen möchte, überraschend angesichts der Tatsache der gewollten Ubiquität der Schule, und zwar keiner des Konfuzianismus, sondern *der Schule des okzidentalen Rationalismus* (Fend 2006).

Noch einmal so: Fend betrachtet „Bildungssysteme als institutionelle Akteure der Menschenbildung“ (Fend 2006, S.11) mit dem „Institutionsziel“, dass „Menschen etwas glauben, etwas wissen, etwas können, ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln“ (ebd., S.30). Nicht irgendein Selbst- und Weltverständnis ist gemeint, sondern in der Nachfolge der Aufklärung gezielt das, was eine „leistungsabhängige, aber kalkulierbare Lebenslaufplanung“ mit dem Resultat der Rekontextualisierung der abendländischen Gesellschaft ermöglicht. Dazu gehören Autonomie, Mündigkeit, vernünftige Selbstständigkeit, Qualifikation (ebd., S.35). Im Ganzen ein Gründegeflecht, das zwar für unsere Ohren selbstverständlich klingt, und das durch das gesellschaftliche Phänomen der „Entgrenzung“ von Institutionen, Instituten, Zonen und Sektoren seine Kontur nicht verliert, freilich eine extraordinary Rechtfertigung braucht es. Wenn „Wohlbefinden der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen“ von der Schule als einer „pädagogischen Handlungseinheit“ (Fend 2008, S.148ff.) abhängig ist, vom Schulethos, von der Schulkultur und der dort aktivierten Weltanschauung bedingt wird, muss nach der globalen Gültigkeit solch prägenden Unternehmens gefragt werden dürfen! Ist also das Postulat allgemeinverbindlich und allgemeingültig, dass Schulgründungen, -steuerung und Schulentwicklung, wo auch immer, im Geist des okzidentalen Rationalismus zu erfolgen hätten? Wird man damit den Bedürfnissen und Begehungen individueller und kollektiver Subjekte in der (Welt-)Gesellschaft gerecht? - Die Aktualität Ihrer Doktorarbeit könnte ein erhellender Beitrag zur normativen Ethik des Steuerungsdiskurses der Schulentwicklung als (Frage nach der) Durchsetzung der Schule des Abendlandes in den Zeiten der Posttraditionalität auf welchem kulturellen Boden auch immer ausmachen. Ohne EvoPäd versteht sich, die fällt aus, denn verstanden sei normative Ethik als ein Disput zur Beurteilung der Geltungsansprüche von Normen, Imperativen, Maximen, Zielen und Zwecken, wofür die Natur- und die Biowissenschaften ebenso wie die von ihnen durchwirkten anderen keine Kompetenz besitzen.

Wie also „unsere“ Schule begründen? Bedenken Sie, dass sich „in den posttraditionalen Gesellschaften, in denen historische Umwälzungen dazu geführt haben, dass weder dem Wort Gottes noch sonst einer ausgezeichneten Autorität von vornherein das Recht zugebilligt wird, über Moral und Recht zu befinden“, ein *Legitimationsproblem* auftut (Hartmann 2008, S.69), das für uns lautet, auf welche Art und Weise ist die Schule des okzidentalen Rationalismus, sind ihre moralische Güte, ihr Leitbild, ihre spezifizierten Normen und Aufgaben uns und anderen gegenüber zu rechtfertigen? Wer sagt uns, dass wir mit „unserer“ Schule hierzulande und gar weltweit weitermachen dürfen, sogar sollen? Fragen Sie nach dem Begründungsmodus der Auszeichnung von Normen, Zielen und Zwecken. Fragen Sie, ob der der Schule mit der Aufklärung eingeminnerte Auftrag „Bildung“ und „Mündigkeit“ als generell (an jedem Ort und zu jeder Zeit) und universell (für alle Personen) gültig beurteilt werden kann oder nicht, oder ob er je nach Gusto zur Disposition steht, weil es in der Geschichte prinzipiell auch ganz anders hätte kommen können, wie die EvoPäd meint. Gott, die Tradition und Frau Schavan haben kein Gewicht. - Vernunft oder Evolution? Welche Ethik? Universalismus oder Relativismus? An einer Antwort

kommen weder Schulsteuerer und -entwickler noch ein schulpädagogischer Akademiker vorbei. Die Behauptung, dass die Transsubstantiation klassischer Bildungstheorie in Bildungsstandard- und Kompetenztheorie infolge PISA den Primat des Abendlandes quasi neutralisiere, weil die überdimensionierte Bildung zugunsten von Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen enthistorisiert sei, wäre (nicht bloß der OECD wegen) Unsinn. Es folgen ein paar Zeilen zum ethischen Relativismus (a), dann zum ethischen Universalismus (b), zum ethischen Partikularisten (c), zur Begründung ohne den Begründungsmodus „rationaler Dialog“ (d) und zur Eudämonistischen Ethik (e).

(a) Dass die EvoPäd, die eindeutig einem erkenntnistheoretischen Realismus verpflichtet ist, obendrein dem Relativismus in punkto Ethik huldigt, will ich hier bekräftigen, ist doch das ex-post-facto-Design der Erklärung der EvoPäd relativistisch angelegt. Mit dem Erklären meinen die Evolutionären Pädagogen eine funktionale Erklärung, eine Erklärung eines beobachteten Sachverhalts als Evolution im Nachhinein. Dies geht so vor sich, dass man aus der vorliegenden Geschichte der Pädagogik bzw. der Schule z. B. eine pädagogische Idee, bestimmte gesellschaftlich verankerte Erziehungsnormen, spezifische Schulgründungen auswählt und als Anpassung oder als Variationen relativ zum kulturellen, gesellschaftlichen und geografischen Kontext interpretiert. Entlang der üblichen historischen Zeitleiste (von der Antike übers christliche Mittelalter zum Humanismus und weiter in die Moderne) wird das Sein und Werden und Vergehen (eines pädagogischen Textes, eines Vorganges der Sozialisation, der Institution „Schule“ etc.) als (positive oder negative) Selektion und als Stabilisation oder Extinktion gedeutet. Demnach ist das, was sich im Laufe und im Trubel der Entwicklung der Menschen als Wert, Gut, Qualität, Ziel, Kodex zu verschiedenen Zeiten und an diversen Orten die Existenz erhält, was als Wert, Gut, Qualität, Ziel, Kodex überlebt, für die EvoPäd insofern rechtens, weil es sonst nicht (seiend) wäre, ist etwas Gewachsenes, notwendig Kulturrelatives; jeder Wiese ihre eigenen bunten Blumen. Womit aber die Genese des Faktums gleich der Geltung/Legitimation des Faktums wäre. Dass eine Norm für gerecht(-fertigt) gilt, das mache der geografische, geschichtliche und gesellschaftliche Kontext, der jedoch ebenso wenig wie ein Geltungsanspruch auf Wahrheit oder Gerechtigkeit unverbrüchlich und ewig gelte, weil er sich mit Raum und Zeit ändert. Konsequenter kommt einem natürlichen Vorgang wie „Evolution“, denn die Evolutionären Pädagogen wollen die (kulturelle) *Kulturgeschichte* als (naturales) *Naturgeschehen* darstellen, Autorität bei Orientierungsfragen zu. Was ist „gerecht“? *Secundum naturam vivere!* Oh weh.

Lieber Herr mit der Doktorschrift, Sie bemerken, mangels einschlägigen Vokabulars einer Ethik vermag die EvoPäd das Schulsystem – im Blick „Bildung“ und „Mündigkeit“ –als zweckrationale und gerissene, viele Probleme der Sozialisation lösende Instanz zur Schaffung von individuellen und kollektiven Lernpotenzialen nicht zu rechtfertigen und nicht gemäß edukativer Intentionalität zu beurteilen, vermag Schule und (ihre) Geschichte lediglich als naturales Faktum vorzulegen und seine Funktionen zu beschreiben. Die EvoPäd kann wegen ihrer biologischen Fundierung keine praktische Vernunft investieren und kann aus eigenen Kräften keinen (Mittel- und Rechtfertigungs-)Diskurs als Begründungsmodus anbieten. Im Ursache-Wirkungszusammenhang der Natur sind dieser und jene just nicht vorhanden. Deswegen steht die Ethik im Schatten der Wortlosigkeit der EvoPäd und nicht nur Proselyten geraten in größte Not und Verlegenheit, wenn die Direktive lautet, die „globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ethisch zu reflektieren (Scheunpflug 2000). Jedoch es sind die Evolutionären Pädagogen aufs Überleben gepolt und finden einen anabolischen Ausweg. Sie entleihen sich nämlich ungeniert aus der praktischen Philosophie den normativen Diskurs als Rechtfertigungsmittel/als Begründungsweise für hauseigene Normen, Ziele und Zwecke. Da wächst schließlich zu einer Pädagogik zusam-

men, was nicht zusammengehört: Die EvoPäd greift in Ethikfragen auf den Diskurs zurück, nicht weil sie ihn als vernünftige Prozedur begründen könnten, sondern weil dieser sich in der Jetztzeit – der Evolution gemäß, wie man ganz im Sinne der EvoPäd vermerken könnte – als Beurteilungsverfahren von Normen, Zielen und Zwecken positiv selektiert hat/prominent bewährt. Den Diskurs benutzen viele, tun wir desgleichen, kündigt sie. Shaping of behavior eben. Im Fall des Falles würde die EvoPäd zufolge ihrer theoretischen Grundkonzeption jedoch auch andere Verfahren/Prozeduren der Rechtfertigung und Auswahl von Werten akzeptieren, wäre nur die gesellschaftliche Lage eine andere. Es zählt, sich anzupassen, Okayness, Überleben, auch in Fragen der Konstitution einer Ethik. Insofern (auch auf der Metaebene) ethischer Relativismus.

Wenn die EvoPäd insistiert, dass „unsere“ Gütekriterien, Maßstäbe und okzidentale Schulüberzeugung im Vergleich zu anderen Vorstellungen und Ideen keinen Anspruch auf universelle und generelle Geltung und Verbindlichkeit erheben können, dass zudem auch der Begründungsmodus „Diskurs/Dialog“ nichts weiter als relativ sei, dann hilft und nützt der ethische Relativismus (nicht nur der EvoPäd) indessen nicht dem Schulsteuerer und auch nicht dem promovierten Berater der Educational Governance an einer konkreten Schule vor Ort in „unserem“ oder fremdem Kulturkreis. Auf welche Art und Weise nämlich soll *für alle* Beteiligten an und *für alle* von einem konkreten Steuerungsdiskurs einer Einzelschule Betroffenen gültig und verbindlich die Frage beantwortet werden, wie *billige* von *unbilligen* Geltungsverlangen diverser Personen oder Gruppen unterschieden werden sollen (Hartmann 2008, S. 71)? Mittels welcher Strategie/Praktik/Manier soll ein Einverständnis darüber erzielt werden (können), was genau jetzt gescheit und gerechterweise zu tun oder zu lassen ist, wie eine (sagen wir) gerechtfertigte schulische oder unterrichtliche Innovation/Veränderungsmaßnahme echt/tatsächlich/im einzelnen auszuschauen hat? Dass alles relativ sei, ja – und weiter?!

Zwecks (grobkörniger) Skizzierung der von Ihnen, meiner Ansicht nach anzustrebenden Debatte um Geltung und Normativität und Ethik im Steuerungsdiskurs der globalen Schulentwicklung fingieren wir nun eine (unsere Sprache sprechende) Person P, die an der Schule S vor Ort die Efficiency des institutionellen Akteurs der Menschenbildung in Frage stellt und eine Beurteilung geltender Imperative und Präskriptionen und daraus abgeleiteter Maßnahmen und Unternehmungen anhand eines konkreten Problems (betreffend den Schulbesuch der eigenen Kinder, etwa) anmahnt. Wir lassen unsere Person P großspurig den abendländischen Bildungsauftrag in Frage stellen, anzweifeln, Skepsis bezüglich der Globalität seiner Gültigkeit vortragen, und kleinspurig die besondere Gestalt der Schule S im Wohnbezirk negieren. Von genauer Inspektion will P abhängig machen, die aus dem okzidentalen Schulanspruch deduzierten Innovationen/Kreationen/Aktionen unterrichtlicher Art (an der Schule ihrer Kinder) mitzutragen oder zu boykottieren (die Kinder von der Schule nehmen). Konfligierende Zwecke demnach, es geht um „Erziehungsrivalitäten“ (Prange 2010, S.111ff.). Jetzt unterstellen wir unserer Person P, dass sie Drohungen und Terror als Mittel der Durchsetzung ihrer Überzeugungen ablehnt, also wie Sie und ich Interesse an gewaltfreier Konfliktlösung hat, am friedlichen Zusammenleben bei aller möglichen Divergenz und Unvereinbarkeit mit Schulsteuerern und Schulentwicklern in der Sicht auf Gott und die Welt und Kleinkram. Wir schreiben P weiterhin zu, dass sie einen Rechtfertigungsdialog zwischen den Konfliktparteien akzeptiert, nicht allein deswegen, weil sie – wie wir – der festen Meinung ist, dass die Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit gedeihlicher Verständigung in den Zeiten der Posttraditionalität kein besseres Werkzeug findet als den rational geführten (Mittel- und Rechtfertigungs-)Diskurs, sondern auch deshalb, weil ein solches genormtes Gespräch, wie sonst nichts, Sachdienliches verspricht. Kurz, P sei, wie Sie und ich, mit dieser Rationalitätsform der theoretischen und praktischen Vernunft bekannt, sie sei diskurswillig. So mag ein

Streit beginnen. - Wie aber, jetzt mal grundsätzlich gesehen, wie überhaupt begründet man diese dialogische Figur der Kommunikation mit dem Zweck gewaltloser und effektiver Verständigung? Warum Diskurs-Ethik, warum praktische und theoretische Vernunft ausgerechnet im Zuschnitt eines Dialogs?! Begründen Sie den Begründungsmodus „Dialog“! Die EvoPäd lassen wir weg.

Derweil, Herr Dissertant, müssen Sie nicht so tun, als ob Sie diese dialogische Art von Rationalität in ihrer Ausprägung als Mittel- und Rechtfertigungsdiskurs zwecks friedlichem Zusammenleben und -arbeiten inaugrieren. Ein bisschen Reflexion über Ethik und Diskurstheorie muss aber sein, denn so könnte Kopfzerbrechen bereiten, ob unsere Person P allein deswegen, weil sie mit uns Gewaltfreiheit und Friedensbedürfnis teilt und sich auf einen Dialog in Schulsteuerungs- und Unterrichtsentwicklungsfragen der Schule S einlässt, (ineins mit diesem Einlassen) bereits auf großer Linie und überhaupt dem abendländischen Bildungsbegriff zugestimmt hat, den sie expressis verbis in Frage stellt, weil dieser Begriff der Bildung diskursiv/dialogisch durchdrungen ist, somit eigentlich gar nicht mehr von einer Person abgelehnt und ausgeschlagen werden kann, wenn diese eine Diskursteilnahme praktiziert und verlebendigt. Wäre dann die unverrückbare Konsequenz für P, dass sie sich schon als potenzieller Dialogpartner (vor aller erst tatsächlich durchzuführenden Diskussion) zur Multiplikatorin des Dialogs, eben zur Schule des okzidentalen Rationalismus in ihren mannigfachen Typen, darunter die Schule S, verbunden bekennt? Dürfte man zum Ausdruck bringen: „Liebe Person P, Sie wollen mit uns über die Schule des Okzidents im Großen und Kleinen debattieren statt uns zu fusilieren, nett, ein Bedarf, das Diskutieren um S in die Tat umzusetzen, besteht indes nicht mehr, weil Sie allein mit Ihrer Bereitschaft zum Diskurs unsere unterrichtlichen Neuschöpfungen und Umgestaltungspläne, die dem Geist des Abendlandes nicht widersprechen, billigen. Und ihre Kinder bleiben hier!“ Würde somit jedermann überall den Schulanspruch des aufgeklärten Okzidents anerkennen, sofern er nur darüber argumentativ sich auseinanderzusetzen motiviert ist?! Könnte man daraus einen Überredungs-Trick machen? Einen rhetorischen Kniff für global agierende Schulsteuerleute? Ist diese Form der Argumentation, der Dialog, um Sitte, Moral und Recht, um Effektivität und Klugheit, und nur diese, allgemeingültig und allgemein verbindlich? Gibt es, wenn es sich um die Prüfung von Geltungsverlangen, von Interessen, Normen, Zielen, Zwecken und Mitteln dreht, keine „vernünftige“ Alternative?! Und ist in der Folge und demnach die Schule des Westens als Lernort der dialogisch infiltrierten Bildung für jedermann, wo immer es sich um „Sozialisation“, „Mündigkeit“ und „Menschenformung“ handelt, ein Must, eine Supernorm?!

Auf der Ebene des konkreten Aushandelns, da, wo es im einzelnen um die Vorschläge geht, die umgesetzt werden möchten, materialiter also hat die Person P den diversen Maßnahmen/Vorhaben ihrer potenziellen Gesprächspartner in betreff S selbstverständlich nicht schon deshalb beigeplichtet, weil sie mit ihrer Diskursbereitschaft und -teilnahme dem Lehrplan des Abendlandes Referenz erweist. Praktisch schon nicht, wird nämlich ein Mitteldialog angestrengt, in dem die Intelligenz und die Geeignetheit eines Projekts zur Herbeiführung gerechtfertigter Zwecke zur Entscheidung stehen, sind dazu Details Ausschlag gebend, die alle vorab niemand kennt. Und der Teufel ..., Sie wissen schon! Das muss in Abhängigkeit der vorfindlichen Lage und Situation ausdiskutiert werden. Konkrete Ergebnisse sind situations-, gruppen- und personenvariant. Ich kann und will Ihnen deswegen auch hier aus abstrakter Position keine konkreten Manöver an der ausgewählten Einzelschule S nennen, weil ich über die Besonderheiten individueller Lagen und Situationen hinweg eine Auszeichnung als clever, taktisch geschickt, diplomatisch und findig nicht gut verteidigen könnte. Ich spreche auf der Metaebene über Ethik und nicht über den „Ausgang“ eines speziellen Dialogs, nicht über dinglichen

Konsens oder Kompromiss. Das erledigen Sie in der Beispielabteilung Ihrer Diss. Jetzt aber einmal formal gesehen, jetzt einmal ohne Berücksichtigung des inhaltlichen Kerns und Nickeligkeiten, egal, ob Mittel- oder Rechtfertigungsdiskurs gefragt: Begründet P ohnedem mit seiner bloßen Mitarbeit in einem (besonderen) Dialog den Dialog (im Allgemeinen)? Wie lässt sich allgemeinverbindlich der Begründungsverfahren „Diskurs“ bei Geltungsansprüchen begründen?

(b) Da meldet sich der ethische Universalismus zu Wort. Dieser meint, die Person P habe unzweideutig schon dadurch, dass sie bezüglich S etwas hinterfrage, die dialogische Vernunft allen anderen Möglichkeiten der Beurteilung von Geltungsansprüchen von Normen, Zielen und Zwecken nicht allein vorgezogen und präferiert, sondern, wenn auch eher unausdrücklich, für universal und generell gültig und verbindlich erklärt, und fein besehen als alternativlos ausgezeichnet. Ist es demnach so, dass die Bereitwilligkeit, dass die Zustimmung zu einem konkreten Dialog gleich ist der ausdrücklichen Anerkennung der Unausweichlichkeit des Dialogs an jedem Ort und zu jeder Zeit und seiner nicht untergrabbaren Fundamentalität in Sachen Beurteilung von Geltungsverlangen bei Mitteln und Normen wo und wann auch immer?! Der ethische Universalismus, die Transzendentalpragmatik Apels (1976) und die Universalpragmatik Habermas (1999) bejahen dies. Niemand könne, wenn er Frieden und Verständigung will, vom Dialogisieren Abstand nehmen, eine andere Prozedur wählen, aus der Diskursgemeinschaft ausscheiden und zurückzutreten, wenn er schon einmal den Mund zu einer Äußerung oder Behauptung oder abschätzigen Bemerkung aufgemacht habe, weil er akkurat deswegen („Ich hab‘ da mal ‘ne Frage!“) als ein kommunikativer Teilnehmer unverbrüchlich eingebunden und verpflichtet sei. Demzufolge bedeute der ernst gemeinte Einwand der Person P gegen den Sinn „unserer“ okzidental Schule und die Problematisierung von Spezifika der Schule S vor Ort, dass P die dialogische Argumentation im Dienste von Begründungen und Rechtfertigungen für unverrückbar hält, keine Option zulässt. Mit seiner Zweifelsäußerung (sagen ähnlich Apel und Habermas) rufe P Auseinandersetzung per Kommunikation ins Leben, die sich, weltweit verbindlich, an Tugenden und Kriterien wie Wahrhaftigkeit, Richtigkeit, Wahrheit und Verständigung orientiere. „Geschätzte P“, müsste man unsere Person infolgedessen informieren, „Skepsis vortragen und Reserve zeigen und anschließend nicht darum argumentieren und sich nicht der abendländischen Gesprächsprozedur des Dialogs unterwerfen wollen, das ist eine Retorsion, ein performativer Widerspruch, das darfst du nicht machen! Über Quisquilien und Petitesse werden wir uns selbstredend einig. Und die Kinder bleiben da.“ Was also der ethische Universalismus mit seiner Behauptung der unbedingten Kultur- und Gruppeninvarianz dialogischer Rationalität bewirkt, das ist die Nominierung eines Siegers namens „Diskurs“ im Vorabbereich, wer wo auch immer um Normen und Geltungsansprüche mit Worten zankt, der macht das gemäß der Antizipation der idealen, chancengleichen Sprechergemeinschaft oder eben gar nicht. Dies hätte tatsächlich zur Konsequenz, dass sich die Schule des okzidental Rationalismus, quasi die Mutter des Dialogs, schon dadurch legitimieren würde, dass man über ihren Sinn und Zweck diskutiert?! Man müsste es sogleich allen Schulsteuerern und Schulentwicklern, wo immer sie sich um das abendländische Bildungswesen mühen, weitersagen.

Jedoch, bleiben wir ungläubig, der Vorbehalt ist, ob denn mit dieser Logik der unausbleiblich eintretenden Verwirklichung eines Diskurses durch den Gebrauch und die Verwendung (der Sprechakte) von Repräsentativa, Assertiva und Regulativa, die Universalität der Gültigkeit dialogischer Argumentation tatsächlich bewiesen ist? P könnte den Universalismus (modo Abel und Habermas) doch wie ein Entern/Kapern wahrnehmen, ihr könnte die transzendente Argumentation viel eher wie eine softe Zwangsvereinnahmung erscheinen, nicht wie eine

„Begründung“. Warum sollte unserer Person P nicht erlaubt sein zu sagen: „Ich Sorge mich wegen der lokalen Planungen an der Schule S meiner Kinder und letztlich ebenso um die hintergründige Idee der aufklärenden Menschenbildung und mache zwar einen Dialog mit, lediglich tentativ allerdings, ich schaue mal vorsichtig und neugierig, wie weit wir wohin kommen, was ein Dialog mit mir macht, ohne mich deswegen bereits mit meiner ersten sprachlichen Äußerung als Inkarnation der diskursiven Vernunft dekuvirieren und mich mit Leib und Seele der abendländischen Bildung verschreiben zu wollen oder mich als deren fleischgewordener Repräsentant, weil mir angeblich nichts anderes übrig bleibe, outen zu müssen.“ Weil ein solcher Einwand möglich und stichhaltig ist, empfehle ich Ihnen nicht, Herr Doktor in spe, einen Universalismus in Sachen Ethik des Steuerungsdiskurses der Schulentwicklung zu vertreten. Die Habermasbevorzugung konsensorientierter Sozialmodelle sollte nicht total sein (sagt auch Prange 2010, S.139). Der ethische Universalismus überzeugt im angesprochenen Punkte nicht. Aber ebenso wenig sollen Sie, das hatten wir schon, einen Kulturrelativismus sensu EvoPäd gutheißen, denn befriedigt bei jenem die logische Figur des transzendentalen Arguments nicht, so verhilft dieser zu keiner Entscheidung dort, wo begründet sein muss, was hier und jetzt für alle, die an einem konkreten Programm mitwirken wollen und/oder davon betroffen sind, verpflichtend im einzelnen zu tun und zu lassen sei. Jedoch eine bestimmte Figur einer Ethik, eine Prozedur für die Beurteilung von Normen, Imperativen und Maximen ist unumgänglich, wenn man vor Ort zu Potte kommen will, diesbezüglich darf man im globalen Steuerungsdiskurs der Schulentwicklung keine Lücke lassen. Welche Art praktischer und theoretischer Rationalität indessen mit welcher Verbindlichkeit für wen?!

(c) Daher (gegen Apel und Habermas und die EvoPäd) der folgende Vorschlag. „Wir streifen [...] die [...] Bürde der ‚universalen Geltung‘ von vornherein ab und beginnen explizit ‚partikularistisch‘“ (Hartmann 2008, S.71). Der Partikularist distanziert sich von der Präntention der Überallgültigkeit des Diskurses, positioniert sich gleichwohl abseits des Relativismus. Ein Partikularist hält im akuten Konfliktfall die Gewinnung einer für alle Betroffenen und Beteiligten verbindlichen Rezeptur/Prozedur zur Beurteilung von Geltungsansprüchen (aus Sitte, Moral und Recht) dadurch für möglich, dass man diese (Rezeptur/Prozedur) problemorientiert ableitet, und zwar aus den in der Lebenswelt posttraditionaler Gesellschaften bewährten Annahmen und Gebräuchen der Gesprächsführung und Streitschlichtung bei Zwistigkeiten. Ausgegangen werden könne von einem verständigungsorientierten Modus des Austragens von Streitigkeiten, den wir alle qua kooperierende und kommunizierende Menschen auf unserer Kulturhöhe mit mehr oder weniger Erfolg immer schon üben und lernen (Gethmann 1992). Anders gesagt, es finden sich bereits in unserer kooperativen und kommunikativen Praxis „prädiskursive Grundkonsense“, die die alltagspraktische, um Einigung bemühte Bewältigung einer Kontroverse um Geltungssicherung von Normen ermöglichen (Hartmann 2008, S.71). Diese prädiskursiven Grundkonsense, die die friedfertige Verständigung unseres Alltags als kommunikatives Handeln tragen, ergeben, zwecks Bewältigung von akuten Zerwürfnissen expliziert und zu einer normativen Ethik stilisiert, das Reglement „rationaler Dialog“, das als ein musterhaftes Muster verständigungsorientierter Auseinandersetzung in Fragen diverser Geltungsverlangen und der Rechtfertigung von Normen und der Beurteilung von Zielen und Zwecken zur Aktualisierung jedermann trainierbar und nutzbar zur Verfügung steht. Das Reglement „rationaler Dialog“ ist im brennenden Konfliktfall per Einsicht obligatorisch, jedenfalls für alle diejenigen, die das Interesse an einem „sozialen Ideal“ des friedlichen und nützlichen Zusammenlebens und –arbeitens an Ort und Stelle bekunden und dieses zu verwirklichen suchen (ebd., S.76).

Sehr geehrter Herr Kollege, ich bitte Sie, in Ihrer Doktorarbeit in den Kapiteln zur Ethik auszuführen, dass die Schulsteuerung und die Schulentwicklung weder kulturuniversalistisch noch kulturrelativistisch bei Kontroversen um Normen und Aufgaben der Schule des okzidentalen Rationalismus agieren darf. Vielmehr meint das Diskutieren über konfligierende Schulvorhaben in den Zeiten der Posttraditionalität, aus der Perspektive des Partikularisten in Sachen normativer Ethik ein vorschreibendes und bindendes Prozedere mit denjenigen Personen in situ anzustrengen, die ein Interesse an gewaltloser/friedlicher Konfliktbewältigung haben, die Berufs- und Lebenserfahrung besitzen, sachkundig und guten Willens sind und unmittelbar und mittelbar an der Reformation, Renovierung, Bestandssicherung als Akteure wirken und/oder Adressaten der Aktionen sind. Die Antwort auf die (oben gestellte) Frage, wie an einer Einzelschule *für alle* Betroffenen und *für alle* Beteiligten verbindlich billige von unbilligen Geltungsansprüchen bei Änderungsvorhaben unterschieden werden können, wird vor Ort mit der Aktualisierung der an die Lebenswelt der posttraditionalen Gesellschaft anschließenden Betriebsart des dialogischen Begründens und beratenden Beurteilens gegeben (solange jedenfalls bis einer der Betroffenen/Beteiligten ein besseres „vernünftigeres“ Management bei Kollisionen unterbreitet, wozu wir unsere Person P hier nicht befähigen). Also wird die praktische und theoretische Rationalität im Kontext von Individualismus, Pluralität und Globalisierung konkret. Insofern, sagt Kambartel, ist Vernunft kein (vom Besonderen losgelöstes, absolutes und universales) „Kriterium“, sondern (jeweils zu praktizierende) „Kultur“ (Kambartel 1998).

Und ist ein spezielles Schulvorhaben zu relevanten Teilen/in wichtigen Komponenten als Verwirklichung eines dialogischen und konkreten Beschlusses rekonstruierbar, der im Bewusstsein möglicher Risiken vollzogen worden ist, dann darf man behaupten, auf diese Weise sei praktische Vernunft im (handlungstheoretisch gebauten intentionalen) Gründezusammenhang von Schulsteuerung und Schulentwicklung im Angesicht der Eigenwilligkeit, Eigensinnigkeit, Unwägbarkeit und Unübersichtlichkeit systemischer Prozesse beansprucht worden. Führen Sie sodann in Ihrer Promotion prägnant an, was die Auseinandersetzung um Geltungsansprüche von Normen im Steuerungsprozess, was einen Beschluss bzw. Entschluss gemäß des explizierten Musters des rationalen Dialogs konstituiert, formale (aus der Lebenswelt hochstilisierte) Diskursnormen nämlich, deren Befolgung bei allen materialen Diskursen vor Ort bei konkretem Vorhaben durch Schulentwickler gewährleistet sein muss, damit legitimerweise von einem (genormten) dialogischen Verfahren gesprochen werden kann. Diese Diskursnormen für den Schulsteuerungsdiskurs stehen Ihnen bei Hartmann zur Verfügung und ich zitiere hier nur deren Sortierung: „Rahmennormen“ (z. B. „Teilnahmeprinzip“), „Haltungsnormen“ (z. B. „Unvoreingenommenheitsprinzip“) und „Argumentationsnormen“ (z. B. „Verallgemeinerungsprinzip“ und „Kompromissprinzip“) (Hartmann 2008, S.80ff.).

(d) Wir müssen noch einmal auf das Legitimationsproblem posttraditionaler Gesellschaften und die Ethik als diskursive Begutachtung von Geltungsverlangen, Normen, Zielen und Zwecken zurückkommen. Dabei sind wir (ich vereinnahme Sie einfachheitshalber) weder Universalisten noch Relativisten in Sachen Ethik, sondern Partikularisten, die aber wohl doch den Glauben haben, dass nicht nur für das Management eines besonderen konfliktgeladenen Einzelfalls (*exempli causa*), sondern für die Bewältigung jedes partikularen Kasus (also für alle Fälle) letztlich nichts weiter zählt als die praktische Vernunft in ihrer Prozessgestalt eines rational durchgezogenen Dialogs. Gesetzt, Sie und ich, erfüllt mit Horror vor Gewalt und Aggression, kämen demnach zum Schluss, dass das dialogische Argumentieren um Sicherung der Geltungsansprüche auf Klugheit und Gerechtigkeit in den Zeiten der Posttraditionalität evident ohne Alternative sei, dass man vor Ort bei Konfliktlö-

sung bzw.— -management auf allen Längen- und Breitengraden keine Wahl habe, dass eben allein der Diskurs bei problematischer/brisanter Ziel- und Zweckdivergenz und Beurteilungsfragen zuzulassen sei. Demnach dürfen wir um Aufschluss/Auskunft diesbezüglich gebeten werden, ob wir denn nicht doch, und zwar verdeckt (unter dem Label „partikularistisch“) eine Art von Universalismus in Sachen der dialogischen Ethik feierten. So sollten wir selbstkritisch und Sie *expressis verbis* in Ihrem Werk überlegen, sind wir anderen und fremden Personen gegenüber mit unserem Verständnis von Ethik als dialogische Taxierung von Geltungsansprüchen und der subjektiven Gewissheit, dass dieses diskursive Verfahren streng genommen gar nicht zur Diskussion (sic!) zu stellen ist, rigoros, borniert und überheblich? Völlig eingenommen davon, dass die diskursive praktische Rationalität allerorten zur Hausordnung zu gehören hat?! Bedenken wir: „Argumentierendes Reden scheint [für den normal gebildeten Europäer] natürlicherweise universell zu sein. [...] Das vernünftige Argumentieren gehört intrinsisch zur griechisch-okzidental Kultur“ (Wohlrapp 1998, S.240). Sind wir (Abendländer) durch die Sozialisation und Personalisation in der Schule des okzidental Rationalismus derart manipuliert worden, haben wir eine derartige innere Konstitution, dass wir nichts anderes als Dialoge in Rechtfertigungsfragen von Normen, Zielen und Zwecken zulassen wollen, und damit eigentlich und konsequenterweise auch keine „andere“ Schule, wenn wir „unsere“ als eine Quelle dialogischen Denkens akklamieren?! Ist das sträflich einseitig? Ethno- bzw. eurozentristisch? Sollten wir demnach, um nicht imperialistisch zu wirken, (im Diskurs oder wie?) den Diskurs je nach Lage und Situation in Frage stellen bzw. außer Kraft setzen? Und andere „Begründungen“, eine andere Vernunft, sonach doch eine ultimative Evolutions-Vernunft, favorisieren? Mit dem Dispens dialogischer Vernunft, das hatten wir bereits, tut sich die EvoPäd leicht: Sie notiert die *Haeceitas* des Bildungswesen als Ergebnis kultureller Evolution, sie nominiert die Schule als emergente intelligente Hervorbringung unserer Naturgeschichte, als kulturelles, funktional zu interpretierendes Produkt eines kausalen Ursache-Wirkungszusammenhangs, das keine extra Rechtfertigung brauche, da es betreff Überleben gelungen sei, andernfalls gäbe es die Schule mit dem Auftrag der Aufklärung nicht, dafür irgendein funktionales Äquivalent. - Noch mal, sind wir Partikularisten nicht eigentlich so etwas wie ethische Universalisten und somit bei der Rechtfertigung der Schule des okzidental Rationalismus dogmatisch?! Sprechen wir in den folgenden Zeilen (nicht die Universal- und Transzendentalpragmatik, sondern) die schlichte Pragmatik bei der akuten Beurteilung von Normen bzw. im Konfliktfall an, die, und dies ist das Problem, bei aller Vernünftigkeit, und zwar welcher, zunächst ohne vollendete Diskursform auskommen muss.

Selbst wenn wir kein universal- und transzendentalpragmatisches Argument verwenden wollen, ist die Beurteilung von Normen, Maximen und Ideen in der Dialog-/Diskursfigur in dem Sinne gültig, frage ich Sie noch mal dringlich, dass alle diejenigen, die ein diskursives Ritual von Pro und Kontra *nicht* inkorporiert haben, logischerweise aus dem intentionalen Gründezusammenhang des Schulsteuerungsdiskurses exkludiert werden, folgerichtig ausgeschlossen werden von der Gestaltung des Schulsystems, von der Entwicklung des korporativen Akteurs der Menschenbildung?! „Verdienen“ das Schulsystem, dem Sie kurz- und mittel- und langfristig mit Ihrem akademischen Beitrag zum Steuerungsdiskurs gefällig sein wollen, nur diejenigen allein, die darum in „unserem“ Verständnis zu diskutieren vermögen, ausgewählt nur Personen, die die Prozedur des Zweifelns, Negierens, des Vorschlagens, Erwägens, Widerlegens etc. sich zur Selbstverständlichkeit gemacht haben bzw. machen wollen? Was tun mit den Anderen, die von dialogischer Rationalität nichts wissen wollen? Darf man, wenn es um die Überallverbreitung der Schule geht, weil todsicher zu jedermanns Besten, anderen „unser“ Schulsystem oktroyieren? Stellen wir uns jetzt wieder rein hypothetisch einen Konflikt vor, den eine Person Q dadurch

vom Zaun bricht, dass sie sich während der geplanten Einrichtung/Gründung einer Schule T gegen das abendländische Bildungsverständnis wehrt, dem Autonomie, diskursive Rationalität, Emanzipation, Wissenschaftsorientierung etc. zugehören. (Bitte entschuldigen Sie auch hier die dürftige Beschreibung einer kollidierenden Kooperation und Kommunikation sowie das Auflisten anstatt einer sorgfältigen Explikation der Begriffe, wofür der Platz nicht reicht!) Wir zeichnen Q als eine Person aus, die weder die Begriffe „Bildung“ und „Mündigkeit“ in ihre eigene Sprache übersetzen kann, weil dafür keine Worte anzutreffen sind, noch mit dem Dialog als Vernunftform näher bekannt, vertraut ist, ihn unverständlich findet, die auch (deswegen) kein Gebot (an)erkennt, sich diskursiv und wissenschaftsorientiert mit Sachverhalten auseinanderzusetzen, weil sie dafür aus ihrer Perspektive für all dies gleichwertigen Ersatz weiß, weil sie im Konfliktfall eine andere „vernünftige“ Regelung zur Verfügung hat. Wir schildern Q nicht als eine böartige und terroristische Person, sondern irenisch und amiabel, sie äußert Friedenswünsche zusammen mit dem Begehren einer „anderen“ Schule. Unser Q sei eine Person fremder, nicht okzidentaler rationaler Mentalität, mit nicht-abendländischem Sozialcharakter ausgestattet, und Q sei nicht mit dem spezifischen Legitimationsproblem der Posttraditionalität beim Beurteilen von sittlichen, moralischen und rechtlichen Normen belastet, sondern Herkommen, Brauchtum, Abstammung, Usus in Fragen von Sitte, Moral und Recht sei ihr Fundament. Q argumentiere ad verecundiam, oder, wenn wir an Kohlberg denken, auf der Stufe der Konventionalität. Q komme – ohne Pejoration gesagt - aus traditionaler Kultur.

Obacht! Kein vorschneller Verweis auf das Lösungspotenzial „Schulrecht“ im Problemfall (denn auch dies unterliegt Begründungspflichten). Sondern, geehrter Herr in der Opposition, wie argumentieren Sie, will ich wissen, mit einer Person um die „Schule der untergehenden Sonne“ respektive um die Norm der Aufklärung „Mündigkeit“ im Zuge der Educational Governance weltweit, die nicht gelernt diskursiv argumentieren kann und nicht will und den Begriff der „Bill=Dung in der Bundes=Rehpublick“ (Q provoziere ein bisschen mit Arno Schmidt) für belanglos erklärt? Weil eine ganz andere Enkulturation und Sozialisation genossen worden ist und Autonomie, diskursive Rationalität, Emanzipation, Wissenschaftsorientierung als Währung nicht zählen. Wollen Sie Q retardiert, in der geistigen Entwicklung zurückgeblieben, oder irrational nennen? Ausschlusskriterien? Irrationalität liegt dann vor, wenn der Geltungsanspruch einer Norm oder einer These oder einer Prognose außerhalb des Diskurses von Sach-, Fach- und Berufskundigen ohne Rücksicht auf logisch/dialogische Regeln durchgesetzt wird bzw. werden soll, etwa mit Berufung auf höhere Einsichten, ewige Wahrheiten, unantastbare Autorität, privilegierte Botschaften aus einer anderen Welt. Wer definiert „irrational“ mit welcher Macht? fragt Humpty Dumpty aus Alices Wonderland. Wenn Sie kein Diktator im Namen des institutionellen Akteurs der abendländischen Menschenbildung sein wollen, was tun?! Womöglich aufgeben und geduldig warten auf die Evolution, auf Anpassung und Akklimatisierung der Schule? Was setzt sich adaptierend, per Adaptation und adjustierend durch? Die Evolution respektive den Markt (ohne Ethik) im Auge, könnten Sie evolutionsökonomisch für die Kommodifizierung des Schulsystems plädieren. Nein, ein Scherz, nicht!

Jetzt ein Angebot wie der Person Q zwecks Kompatibilität bei Vorschlägen/Vorhaben im Konfliktfall der Schule T zu begegnen sei. Vorweg ist zu nehmen, dass dieses „Begegnen“ zunächst nicht die Diskursform der Vernunft quasi 1:1 modelliert, es ist viel eher ein Aushandeln von Rechten und Pflichten, ein Palaver (hier: Unterredung, Besprechung, Austausch von Gedanken), wobei ich nicht ausschließen will, dass, gedacht an Kohlberg, Absprachen auf präkonventioneller Stufe erfolgen können. „Wir müssen das Zugeständnis machen, dass kulturelle Fremdheit nicht bloß Andersheit ist, sondern sinnvolle Andersheit ist“ (Wohlrapp 1998, S.286). Heißt für uns, wir schieben keine Prüfung vor, unterwerfen/unterziehen einer Qualitätskontrolle nicht erst, was Q an

Ideen, Einfällen und Mittelüberzeugungen betreff „schulische Sozialisation“ und „Menschenbildung“ hat, bevor wir mit unserer Person weiterreden und eine Basis/Einigung suchen, sondern wir setzen diese Ideen, Vorschläge und Mittelüberzeugungen zugleich mit ihrer Äußerung praxeologisch-axiologisch für sinnvoll, wir unterstellen „sinnvolle Andersheit“, wir schießen Sinn vor. „Das wichtigste Instrument für das Erkennen des fremden Sinns ist das Aufsuchen von ‚Entsprechungen‘. [So wird] das Fremde prinzipiell als Analogon zu etwas aufgefaßt, was wir auch haben“ (ebd.). Insofern sollten die globalen Schulsteuerer - auf Ihren Rat hin – Q konzedieren, dass diese Person etwas Analoges zu „unserer“ schulischen Sozialisation und Menschenbildung im Kopf hat und will. Allerdings, „Verträglichkeit der Handlungsweisen ist das Ziel. Sie können so unterschiedlich sein, wie sie wollen, aber sie sollen nicht unverträglich sein“ (ebd.). „Unsere“ schulische Sozialisation und Menschenbildung des Westens muss mit den Vorstellungen/Angeboten/Empfehlungen von Q kompatibel/vereinbar/annehmbar sein und vice versa, bedeutet mindestens, das, was Q und Sie und ich unter „schulische Sozialisation“ und „Menschenbildung“ rechnen, darf sich gegenseitig nicht ausschließen und muss während einer genügend langen Zeit nahe nebeneinander ohne Krieg existieren können. Doch „[f]ür die Herstellung von Verträglichkeit muß in der Regel etwas aufgegeben werden“ (Wohlrapp 1998, S.287). Von wem?! Und was?! Und wie viel?! „Um zu Formen zu finden, die mit den Lebensformen traditionaler Kulturen verträglich sind, muß ja wiederum die eigene Lebensweise zur Disposition gestellt werden. Diese grundsätzliche Forderung ist wohl kaum bestreitbar. Was aber völlig offen und unabschätzbar ist, das ist, in welchem Ausmaß. Und hier kann die Antwort eigentlich nur lauten: zur Gänze. Und das, obwohl sie offenbar widersinnig ist. Denn wir haben in unserer Kultur zahlreiche wertvolle vernünftige Errungenschaften und Institutionen“ (ebd.). Es wird problematisch (für „uns“?!). „Wir“ geben den Dialog/Diskurs als Begründungsmodus auf und ebenfalls „unsere“ Vorstellung von Kultur?! Im Krimi müsste der Kommissar X (gestatten Sie mir wegen Veranschaulichung einen Ausflug), der einen Mordfall zu lösen hat, analog gegenüber ausheimischen, mit irregulärem Rechtsempfinden auftretenden Zweiflern an der Legitimation seiner kriminalistischen Tätigkeiten, die keineswegs „Kriminelle“ sein müssten, zuerst einmal zwecks minimaler Kompatibilität in Gänze seine Berufsberechtigung und Ermittlungsbefugnis zur Abstimmung stellen, frage ich, derart, dass Gewaltenteilung (Legislative, Exekutive und Judikative) grundsätzlich in Frage steht, ebenfalls, dass es eine Straftat wie „Mord“ überhaupt gibt, auch dass ein Schuldiger verurteilt werden soll? Vielleicht muss er sich selbst der Mordtat verdächtigen, dann erst – er kann seine Unschuld beweisen, er hat ein Alibi und kein Motiv – andere Personen? Sie, Herr Doktorand, müssten demnach, falls Sie Wohlrapp folgen würden, den Schulsteuerern und –entwicklern „unseres“ Schulsystems raten, zunächst mal gegenüber der Person Q beim Problemfall der Schule T (ohne Diskurs mit Q) so viel von der eignen Position, von den eigenen Zielvorstellungen und eigener umsichtiger Ausmittlung herzugeben und zurückzunehmen, wie für eine Verträglichkeit (ohne Dialog, nicht auf der Basis eines deliberativ herbeigeführten Konsens) unter den Konfliktparteien nötig wäre. Das wird im singulären Fall extra und ausdrücklich die „Verhandlungsmasse“ stets auszuhandeln/auszupalavern sein. Allen Personen (Schulsteuerern und Q) sind (conditio sine qua non) Rechte und Pflichten zuzuweisen/zuzusprechen, nach Grundsätzen der Fairness, Gegenseitigkeit, mit Sinn für gerechte Verteilung, vielleicht nach dem Motto „Was Du nicht willst ...“ oder „Eine Hand wäscht die andere“. Und ich denke, man stößt an Grenzen. (Falsch fände ich, der Kommissar X würde bei „uns“ den Täter laufen lassen, hätte er ihn denn, weil mangels Konsens oder Kompromiss im Dialog, niemand macht mit, auf ein Verständnis, was eine Untersuchung bzw. die Feststellung eines Straftatbestandes legitimer Weise ist, nicht gebaut werden kann.) Jedenfalls, die Funktionsfähigkeit der Schule muss wegen Rekontextualisierung „unserer“ Gesellschaft und Kultur gewährleistet bleiben. „Wir“ können ohne die Idee der

Aufklärung, qua Bildung Frieden, Ordnung und Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand inmitten einer Pluralität von Lebensformen zu befördern (Lorenzen 1987), sprich „unsere“ Kulturhöhe ohne „unser“ Schulsystem nicht halten. Möglicherweise hätte hier, im aktuellen Problemfall mit Q und der Schule T, das Schulrecht vorläufig das letzte Wort (Avenarius/Heckel 2000). „Die rechtliche Intervention funktioniert auch ohne direkte Mitwirkung, ohne Beifall und Zustimmung des Betroffenen“ (Prange 2010, S.139). Und beim unauflösbaren Dissens zwischen Q und den Schulentwicklern ist Toleranz angesagt, das auf beiden Seiten trainierbare Vermögen, den „Irrsinn“ des anderen zu dulden, um trotzdem, bei Unverträglichkeit, nahe beieinander ohne Fehde und Gefecht sein eigenes Leben führen zu können. – Soweit.

Nicht übersehen sollten Sie auch, zu rechnen ist mit allem, welche praktikablen Hilfen bleiben, wenn man mit „Fundamentalisten“ kollidiert und mit ihnen „diskutieren“ muss, mit Personen, die in Differenz zu P und Q direkt böswillig sind, nicht nur nicht diskutieren wollen, sondern die an Verträglichkeit von pluralen Lebensformen kein Interesse haben, geschweige denn an der Schule des okzidentalen Rationalismus. Obskurantismus, Fanatismus und Ideologen kann man nicht „widerlegen“. Die List, ohne Dialog/Diskurs über die Runden zu kommen, besteht, meint Schleichert, im „subversiven Argumentieren“, z. B. darin, ad oculos „andere Denkmöglichkeiten vorführen“ (Schleichert 2004, S.115), sprich, alle auf „unserem“ Schulsystem basierenden Errungenschaften, sämtliche Vorteile beharrlich zu visualisieren. Was sonst! Nichtsdestoweniger, benötigt wird eine gehörige Investition von Vertrauen in die Plastizität des menschlichen Gehirns.

(e) Zum Schluss zur eudämonistischen Ethik. Es ist in meinem Brief der Running Gag, dass die EvoPäd in der Luft strampelt, sobald Sachen verhandelt werden, die zum Hauptgeschäft der Pädagogik gehören, sie zum Folgenden demnach wieder nichts beizutragen hat. Dabei dreht es sich darum, dass jedermann sein Leben in der Schule auch gedeihlich leben (können) sollte, dass dem Lernort „Schule“ nicht nur die Leistungssozialisation innewohnt, sondern dass Schule als Lebensraum auch schön ist und wohlgefällt. Hierauf bezügliche Gestaltung folge der „praktischen Grundnorm“: „Beachte, daß die Anderen bedürftige Menschen sind wie du selbst, und handle demgemäß!“ (Kamlah 1972, S.95). Ich schlage vor, Sie interpretieren dieses Postulat im Rahmen Ihrer Diss als Gebot der Anerkennung (nicht verwechseln mit der Forderung nach Toleranz). Anerkannt/nicht anerkannt werden Sachen, die eigene Person oder der Andere. „Anerkennung“, dieser Ausdruck soll das sammeln, was uns allen als verbales oder auch nonverbales/körpersprachliches Gutheißen, Billigen, Akzeptieren, Zustimmung, Würdigen, Loben, Respektieren, Achten, Bestätigen, für gültig Erklären, Legitimieren etc. bekannt ist, was uns allen immer schon mehr oder weniger leicht von der Hand geht/gelingt. Zwar kann man sich im dialogischen Streit um Wahrheit, Gerechtigkeit und Schönheit die Anerkennung seiner Gegner erwerben, doch ist der Diskurs nicht der genuine Ort. Statt hat in der Schule und im Unterricht der „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992). Dieser, so ist das in Zeiten der Posttraditionalität vorzustellen, ist im Alltag der Schule und der Klasse das Streben nach und das Erwerben von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung (ebd.). So ist er, der „Kampf“, der Modus procedendi der Erarbeitung von Identität und Person-Sein. Diesbezüglich müssen in Schule und Unterricht Gelingensbedingungen räumlicher, zeitlicher, inhaltlicher und sozialer Art geschaffen werden, letztlich sollte Wohlgefallen am Miteinanderarbeiten und –leben durch den fortschreitenden Bau am Selbstkonzept möglich sein. Machen Sie den Begriff der Anerkennung bzw. die eudämonistische Ethik den Schulsteuerern, wo nötig, schmackhaft. Anerkennung, sagt Rosenbusch, ist ein Inbegriff abendländischer Schulkultur (Rosenbusch 2005).

Lieber Opponent, ich sehe Sie nützlich tätig. Denn fraglos trifft die konstruierte Angelegenheit mit P und Q das elementare Problem der Legitimation der Schule des okzidentalen Rationalismus in den Zeiten der Posttraditionalität. Sie haben die Okkasion, den Steuerungsdiskurs des Schulsystems in ethisch normativen Belangen zu konsolidieren. Vielleicht verfassen Sie eine Zunftethik für Schulsteuerer, einen kollektiv vereinbarten Kanon von wohlbegründeten Pflichten und Rechten (Prange 2010, S.108). Bitte verlieren Sie dabei weder die Ideologiekritik aus den Augen noch überspringen Sie leichtsinnig die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten mit dem Naturalismus. Summa: Das Band, das alle Koordination der Steuerleute der nationalen und internationalen Schulentwicklung, das die wechselseitige und abgestimmte Zuordnung diverser menschlicher, sozialer, wirtschaftlicher und/oder technischer Vorgänge auf Mikro-, Meso- und Makroebene des Bildungswesens zusammenhalten kann, ist die theoretische und praktische Vernunft. Und Vernunft, wie wir aus dem epischen Lehrtheater Brechts „Der gute Menschen von Sezuan“ lernen, ist ohne Eudämonie nicht vollständig. - Promovieren Sie die Schule zum Kraftstück der Verhinderung von Barbarei.

Sehr geehrter Herr Doktor im Futur, ich habe Vorschläge gemacht, wünschte, Sie haben sie angenommen. Danke Ihnen, dass ich mich mit etwas Spannendem beschäftigen konnte.

V

Last, but not least. Bei Ihrer Darlegung müssen Sie wohl oder übel auf die empirische Tatsache zu sprechen kommen, dass Dialoge im Mikrokosmos der Schulentwicklung und in der Mikropolitik der Schule zu oft unprofessionell durchgeführt werden. Dies nicht allein, zu oft übertünchen seriöse Vernunft- und Diskurs-Vokabeln das factum brutum eines tragischen Geschicks. Zu oft reine Maskerade, eine Fassade illinktischer Spiele, allozierende Praktiken geadelt zum „Dialog“ unverdienterweise. In Zeitdiagnosen gilt die Vernunft rationaler Dialoge in den (westlichen) Demokratien längst mit Strategien und Taktiken der Märkte, der Medien, der Werbung ausgetauscht (Crouch 2008). Anspruch und Wirklichkeit eben. So geht es mir nicht aus dem Sinn: "Die Pädagogik als die aussichtsloseste Wissenschaft der Welt, widerlegt durch die ungeheure Entmenschung der Kriege wie durchs Nichtige der Subalternität, zur Ergebnislosigkeit und zur Lächerlichkeit verurteilt im Vorhinein" (Kessel 2001, S.294). Spricht er Wahres, der Herr Brecher-Kessel, dann verbleiben nicht bloß zum Thema „Educational Governance“ handlungstheoretischen und vernunftorientierten Pädagogen wie mir, jetzt beinahe ein neidisches Lob für meine Lieblingsgegnerin, die enttäuschungsresistente EvoPäd, die mit ihrer kaltschnäuzigen Natur weder Hoffnung noch Befürchtung zulässt, das Einmanntheater und als Haltung praktisch nur Schwarzer Humor.

Literatur

Altrichter, H./Merki, K. M. (Hrsg) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.

Apel, K. – O.(1976): Transformation der Philosophie. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Arnold, K.-H./Hascher, T./Messner, R./Niggli, A./Patry, J.-L./Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Avenarius, H. Heckel, F. (2000): Schulrechtskunde. Neuwied.

Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Diamond, J. (2011): Kollaps. Warum Gesellschaften überleben oder untergehen. Frankfurt am Main: Fischer.

Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Wiesbaden: VS.

- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten – Schulsteuerung, Schulentwicklung, Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Gethmann, C. F. (1992): Universelle praktische Begründungsansprüche. Zur philosophischen Bedeutung der kulturellen Genese von Begründungsansprüchen. In: Janich, P. (Hrsg.): Entwicklungen der methodischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gilgenmann, K./Mersch, P./Tremel, A. K. (Hg.): Kulturelle Vererbung. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Habermas, J. (1999): Eine genealogische Betrachtung zum kognitiven Gehalt der Moral. In: Habermas: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartmann, D. (2008): Posttraditionalität und Ethik. In: Janich, P. (Hrsg.): Naturalismus und Menschenbild. Hamburg: Meiner, S.67-125.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janich, P./Weingarten, M. (1999): Wissenschaftstheorie der Biologie. München: Fink.
- Janich, P. (2010): Der Mensch und andere Tiere. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kambartel, F. (1998): Vernunft: Kriterium oder Kultur? Zur Definierbarkeit des Vernünftigen. In: Steinmann, H./Schere, A. G. (Hrsg.): Zwischen Universalismus und Relativismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88-105.
- Kamlah, W. (1972): Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Kessel, M. (2001):Herrn Brechers Fiasko. Roman. Frankfurt am Main: Schöffling und Co.
- Lorenzen, P. (1987): Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Münch, R. (2009): Das Regime des liberalen Kapitalismus. Inklusion und Exklusion im neuen Wohlfahrtsstaat. Frankfurt/New York: Campus.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, K. (2010): Die Ethik der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rorty, R. (1981): Der Spiegel der Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenbusch, H. S.(2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Luchterhand und Carl Link.
- Scheunpflug, A. (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, B. (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: ..., S.315-327.
- Scheunpflug, A. (2001): Evolutionäre Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scheunpflug, A. (2010): Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive. In: Bohl, Th./Helsper, W./Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.119-122.
- Schleichert, H. (2004): Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren München: Beck.
- Thurler, M. G./Daschner, P. (2009): Empowerment. In: journal für schulentwicklung 4, S.4-7.
- Tomasello, M. (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tremel, A. K. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tremel, A. K. (2005): Pädagogische Ideengeschichte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogl, J. (2010): Das Gespenst des Kapitals. Zürich: Diaphanes.
- Wohlraup, H. (1998): Die Suche nach einem transkulturellen Argumentationsbegriff. Resultate und Probleme. In: In: Steinmann, H./Schere, A. G. (Hrsg.): Zwischen Universalismus und Relativismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.240-290.