

Der folgende Text umreißt den Inhalt der Streitvorlesung "Evolutionäre Didaktik - eine allgemeine Unterrichtstheorie?" von Bätz/Scheunpflug, gehalten am 23. Juni 2004 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

**Wie sollte man innovativen und kreativen Unterricht denken?
Evolutionäre Didaktik/Pädagogik versus Handlungslogik.**

Liebe Annette Scheunpflug,

die Idee ist, unsere Suchbewegungen nach einem theoretischen Fundament für Unterricht und Schule zu koppeln. Es soll sein, dass ich meine Polemik fahren lasse, Einwände von contra auf versus abkühle und dazu beitrage, dass Gemeinsames aufgefunden wird (Bätz 2003). Denn berufskundig, wie wir sind, kann durchaus versucht werden, ob sich zwischen uns eine stichhaltige Argumentation verabreden lässt, die wir auch anderen mit Aussicht auf Zustimmung vortragen können, wenn wir denn gefragt würden, was in Sachen Didaktik/Pädagogik Handlungstheorie und Evolutionstheorie zusammen zu leisten vermögen. Nach Brecht (in "Meti/Buch der Wendungen") soll aber nicht kompromisslerisch Wasser in den Wein gegossen werden, weil man es dann schwer wieder herauszuschütten kann, sondern vorzuziehen ist ein Kompromiss der Art: hier ein Glas Wasser und dort ein Glas Wein.

i

Was vertritt die Evolutionäre Didaktik/Pädagogik; ist ein Evolutionär, soweit er nicht vor seinem Pensionsalter aussortiert wird, gefährlich? Ein Sozialdarwinist unter Kolleginnen und Kollegen? Aber nein! Ein Perturbator, ein Aufwirbler knochentrockenen Denkens, so etwas will er sein. Es kraftstrotzt die Evolutionäre Didaktik/Pädagogik vor Selbstbewusstsein. Warum? Vielleicht wirkt die Demontage der Schöpferkraft und Wirkungsmächtigkeit des Subjekts Hand in Hand mit der Vorstellung einer alle Natur und Kultur durchdringenden, regelnden und steuernden Evolution entlastend; dazu kommt die von Luhmann ausgemachten erloschenen Vulkane der Fortschrittstheorien als imponierende Kulisse (Luhmann 1987, S.13). Was verbindet sich mit der Annahme dieser auf Funktionalität gepolten Offerte? Nichtdeterministische, mit Simultanverursachung jonglierende, nicht-prognostische, auf das Auseinanderbrechen von Lehren und Lernen reagierende, Unverfügbarkeit betonende Evolutionäre Didaktik/Pädagogik will der Rasanz von Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung der "Weltrisikogesellschaft" in all ihrer Unübersichtlichkeit mit einer Theorie folgen können, die ohne Handlungslogik auskommen müsse (Beck 1997, S.74f.). Daher sind Dynamik und Anpassungsfähigkeit auch für pädagogische Belange auserkoren worden, denn: Lehrkraft, du stehst nicht zweimal vor derselben Klasse! Zu bewahren seien die Pädagogen vor Enttäuschungen durch Konzepte, die linear kausal verstopft seien,

Lernen durch Lehren determinierten, Konsistenz heuchelten, Kontingenz und Brüche leugneten, den Fortschritt in der Theorieentwicklung ignorieren würden.

Dem Trend folgend, den Boom verstärkend, wird auf die Biowissenschaften gesetzt, dabei der Versuch der Kombination von System- und Evolutionstheorie (Luhmann 1998, S.413ff.), der Wunsch nach einer "Allgemeinen Evolutionstheorie" (Tremml 1997, S.19), deren Unterfall die Evolutionäre Didaktik/Pädagogik ist (Tremml 2000; Scheunpflug 2001a; Tremml 2004). Dieser geht es einmal darum, bei Vermeidung von Analogie(schlüssen) und des naturalistischen (ethischen) Fehlschlusses Ergebnisse der Biologie in die Erziehungswissenschaft einzubringen; zum anderen wird die "Logik der Evolution" (ebd., S.24; o.H.) als Methode des (wissenschaftlichen) Denkens rezipiert (ebd., S.25). Die Begriffe der Evolutionären Didaktik/Pädagogik sind ungewohnt, die Sachverhalte kompliziert und Argumentationen manchmal *fuzzy*. Sie amüsiert sich über Zirkel und ihren eigenen "labyrinthischen" Aufbau und fühlt sich dem "Durchwursteln" bei labilem Gleichgewicht verwandt. Im Prinzip gilt: "alles könnte auch anders ausfallen" (Tremml 2000, S.22).

Da fragt man sich: Warum (überhaupt) Theorie? Denn Brecht meint (in "Me-ti/Buch der Wendungen"), Denken sei etwas, das auf Schwierigkeiten folge und dem Handeln vorausgehe. Wenn man demnach z.B. erfährt, dass alljährlich 600 000 Menschen im/am Bildungssystem scheitern (Bellenberg/Klemm 2000), was hat diese Tatsache für Folgen im Denken? Zunächst der Evolutionär. Er denkt als ein solcher: Da haben sie alle (Versager) noch einmal Glück gehabt. Denn er behauptet, der "Unterricht ist [...] nicht das wirkliche Leben, [nur] dort scheitert man wirklich" (Scheunpflug 2001a, 64.), denn in "der Differenz zum wirklichen Leben kann [der Unterricht] verstanden werden als 'Evolution unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns'" (ebd.). Als Pädagoge kann er jedoch dies nicht so allein stehen lassen. Er will sich durchaus um die Gescheiterten kümmern, aber theoretisch gelingt ihm das nicht. Denn evolutionäre Theorie fragt nach Gebräuchen und Gesetzen, nach welchen z.B. Leistungen gefordert, erbracht, gemessen und beurteilt werden, wie Lehrkräfte und Schüler faktisch damit umgehen, aber eben *nicht* in der Absicht, verbessernde Handlungsmöglichkeiten festzumachen, sondern der evolutionäre Theoretiker will (nur) wissen, "welche Funktion Konkurrenz und Leistungsmessung im Unterricht haben" (Scheunpflug 2001b, S.173). Zwar wird auf kryptische Notengebung, auf die durch das Scheitern bewirkte Stigmatisierung, den geknickten Selbstwert, die Missbefindlichkeit gezeigt, aber dies alles wird nicht im Verständnis notiert, dass Eingreifen auf diese oder jene Weise unbedingt erforderlich sei, sondern (lediglich) beschreibend und interpretierend wird festgestellt: Unterricht übt in die soziale Evolution ein; demnach kann schulische "Leistungsbeurteilung [...] die Funktion haben, auf die vielen nicht einsichtigen Selektionsentscheidungen, die die eigene Biografie

noch bringen wird, vorzubereiten" (ebd., o.H.). Was für ein (künftiges) Leben!

Es wird also nicht gedacht im Sinne Brechts. Dem Denken folgt kein Handeln zur Bewältigung von provokanten Schwierigkeiten. Nun ist schon richtig, dass ein Theoretiker, der bloß weint, eine Philosophie, die nur Trost ist, ihre Aufgabe der begrifflichen und abstrakten Erfassung trauriger Angelegenheiten verfehlen. Doch liegt es natürlich an dem Forschungs- und Theoriekonzept, inwieweit die Aneignung und Darstellung von problematischen Sachverhalten durch Wissenschaft deren Bewältigung nützt. Die evolutionären Didaktiker/Pädagogen haben sich mit ihrer spezifischen Konzeptualisierung sozialer Praxis als teleonomisch gelenkter Wirkungszusammenhang selbst die Hände gebunden. Sie können (einerseits) nur beobachten und (analysierend) beschreiben. Als Menschen aus Fleisch und Blut mit Engagement (andererseits) wollen sie Missstände nicht einfach Missstände sein lassen. Jedoch über das Konstatieren der Evolution hinaus steht ihnen zum Eingreifen, zur Überwindung von Übel, nichts Theoretisches zur Verfügung. Freilich ist die Frage, ob dieses (Eingreifen) überhaupt theoretisch, als eine Theorie didaktischen Denkens und Handelns, in Form gegossen werden kann. Der evolutionäre Didaktiker/Pädagoge antwortet: Nein! Gleichwohl, es liegt im Wesen der (aller) Didaktiker/Pädagogen, dass sie Konzepte entwerfen, mit denen man Miseren (z.B. unqualifizierte Leistungsbewertung und ungerechte Selektion) zu verbessern sucht. Der Evolutionär ist dagegen nicht immun.

Er sitzt (daher) in der Patsche: "Biowissenschaftliche Zugänge bieten keine normativen Zielperspektiven für Erziehung", heißt es (Scheunpflug 2001b, S.178). Ich wende sofort ein, dass die Evolutionäre Didaktik keineswegs bloß deskriptiv ist. Zwar führt die Evolutionäre Didaktik/Pädagogik an, dass sie, fasziniert von der unwahrscheinlichen Wahrscheinlichkeit des Funktionierens von Erziehung und Unterricht im Sinne gelingender (das Überleben sichernder) Anpassung, nichts als die Tatsache festhalte, es wirke im Zuge der Entwicklung "eine ontologische Selektion [...] (kommunikative Resonanz gibt es/gibt es nicht)" und eine "bewertende Selektion [...], die Selektion, die mit dem Code gut/schlecht operiert" (Trembl 1997, S.39; o.H.), und dieser Sachverhalt erwachse allein der Beobachtung, sei neutral bezüglich Wertungen, ein normfreies Ergebnis evolutionärer Theorie eben. Aber, so gewiss man neben eine "ontologische" Tatsache (jeder Lehrer stirbt) eine "bewertende" Tatsache (Schule ist doof) mit der "wertfreien" Bemerkung stellen mag, einmal sagen die Leute dies, ein andermal jenes, ein parteiloser Standpunkt sozusagen, so sicher ist, dass der Spruch mit der Freiheit vom Urteil nicht überzeugt. Denn erstens will Evolutionäre Didaktik/Pädagogik als Wissenschaft zu Erkenntnissen gelangen, die sie von Wahnvorstellungen nur nach normativem Maßstab unterscheiden (und als nichtwissenschaftlich ablehnen) kann, weshalb ein Wissenschaftler, der halluziniert, vielleicht weil er unglücklich erzogen worden ist, nicht in die *scientific community* aufgenommen werden sollte, zweitens findet Evolutionäre Didak-

tik/Pädagogik gerade die Erziehung in der gewaltigen Menge menschlichen Verhaltens für beobachtungswürdig. Warum, aus welchem Grund, mit welcher Begründung? Weil sie (die Erziehung) der "Optimierung der Überlebenswahrscheinlichkeit" dient; sie ist "eine Funktion der Überlebensoptimierung von höheren Lebewesen" (Treml 2000, S.16). Natürlich fragt man sich (irritiert): Optimalität im Namen der Evolution? Was kommt nach dem Optimum? Und kann nicht derjenige, der vom Höchstmaß spricht, dieses auch prognostizieren? Jedenfalls ist ausgesagt, dass aktiv betriebene Erziehung und Unterricht nicht beliebig verlaufen dürfen, denn falsche pädagogische Zwecke können Desaster in punkto Erwerb evolutiver (Gen-, Phän-, Meme- und Dene-)Gesamtfitness von Systemen zeitigen. Von wegen überparteilich: Es wird gefordert, schlechten Unterricht, den man aus der Schulgeschichte kennt, der (vorsätzlich oder nicht) das Überleben verfehlt, der relativ zu dem, was die Evolution der Erziehung will, missraten ist, zu verbieten.

Keineswegs also forscht und theoretisiert die Evolutionstheorie ohne Ziel und Wertung; sie behandelt ihren Gegenstand, die Evolution in der Pädagogik, wie einen, der sich progressiv entwickelt. Denn die evolutionstheoretische Notierung des Scheiterns (wo auch immer) macht von dem Zirkel Gebrauch, dass das das Bessere ist, was überlebt (hat), denn sonst wäre es eliminiert worden. Diese Annahme ist für die Angelegenheit der Erziehung, niedergeschrieben in evolutorischer Manier, schlau, andernfalls hätte man nichts in der Hand, ein "Nachher" aus einem "Vorher" als eine (Ab-)Folge plausibel zu rekonstruieren, wäre einem versagt, einen Szenariumswechsel der schulischen Sozialisation, der Fachleute und Betroffene interessiert, zu erklären. Eine Entwicklungsrichtung wird gebraucht. Und wenn es heißt, "Evolutionstheorie sagt [aber] gerade nicht: 'um zu überleben, muß man gerade etwas besser sein als der Konkurrent' (Vollmer), sondern: 'um zu überleben, genügt das Überleben' (Luhmann)" (Treml 1997, S.31; o.H.), dann muss man anfügen, dies reicht in Sachen Schule und Unterricht eben nicht hin. Und weil dies auch so empfunden wird, muss man als evolutionärer Pädagoge teleonomische (ultimate und latente) Ziele und (im Nahbereich) teleologische (proximate) Zwecke tarieren (Treml 2002, S.666). Ich sage nicht: Eiertanz, sondern zitiere, dass eine "bescheidene normative Implikation evolutionärer Theoriebildung" (Scheunpflug 2000, S.144) letztlich zugegeben werden muss.

Ich behaupte das praktische Interesse der Evolutionäre an Gestaltung vernünftiger, innovativer und kreativer Lehr-Lernorte. Zwar mag die Evolutionäre Didaktik/Pädagogik, die sich als eine Theorie des Denkens, als eine Art "Denkismus" (Brecht), viel weniger als eine Didaktik für (künftiges) Lehrer-Handeln präsentiert, nicht handlungsleitende Orientierung sein und poetisches Wissen nicht generieren, da sie offiziell nur über Entwicklung ex post facto etwas auszusagen sich vornimmt. Doch kann sie an manchen Stellen gar nicht anders, als Überlegungen zur handlungslogischen Herstellung von Unterricht ins Licht zu rücken. Das beweisen folgende Auszüge, denen cum grano salis zuge-

stimmt werden kann: Didaktik als "Einheit der Differenz von Lehren und Lernen" (Scheunpflug 2001a, S.83). "Didaktik [...] die Lehre vom Lehren", Didaktik ein "Planungsinstrument" (ebd., S.12), wobei "Möglichkeitsvielfalt und Realisierungsmöglichkeiten konsistent aufeinander zu beziehen" sind (ebd., S.86). Die "Evolutionäre Theoriebildung hat [zwar] nicht den Anspruch, unmittelbar auf Praxis leitend oder anleitend zu wirken" (ebd., S.41), aber mittelbar eben schon. "Didaktische Theoriebildung ermöglicht [...], einen Variationspool für das Sprechen über Unterricht zu eröffnen. Damit [!] wird unterrichtliches Handeln variationsreicher gestaltet" (ebd., S.84f.). "Didaktische Theoriebildung ist [...] Selektion. [...] Unterricht kann nie alles lehren, sondern ist immer eine Entscheidung für etwas und damit auch gegen etwas. Es ist die Aufgabe didaktischer Theoriebildung, für diesen Entscheidungsprozess Kriterien zur Verfügung zu stellen, die angesichts der Komplexität möglichen Unterrichts orientierend wirken" (ebd., S.85). - Evolutionäre Didaktik belastet sich mit der Aufgabe, die sie konzeptionell nicht lösen kann, nämlich als Theorie das Lehren und Lernen in der Schule zu stützen. Ich behaupte: auch der evolutionäre Didaktiker/Pädagoge hat den (latenten?) Wunsch, die Gedanken der Meliorierung, des eingreifenden Gestaltens, der Produktion, der Fabrikation und der Herstellung von vernünftigen, innovativen und kreativen Lehr-Lernsituationen in sein Theoriekonzept der Evolution einzubauen. Das ist nachvollziehbar, deswegen möchte ich dem mit einem Kompromissvorschlag willfahren.

iii

Meine Bitte ist, dass wir beide vorerst *nicht* die Rolle des Beobachters einnehmen. Selbstverständlich hat uns schon einer im Visier. Er ist ja ein raffinierter Bube. Er beobachtet sich selbst und anderes, er trifft sprachliche und nichtsprachliche Unterscheidungen, er beschreibt Unterricht, Schule, Gesellschaft, Wissenschaft. Er ist, so wird beobachtet, innerhalb und außerhalb dessen, was er als Gegenstand(sfeld) seiner Beobachtung bestimmt, zu sehen. Er darf nicht mehr die Haltung des VR-Rauchers einnehmen, die Brecht für sich und Zuschauer favorisierte, aber er weiß um seine blinden Flecken; sich selbst beschreibend hat er diese im Blick. Er ist einmal konkrete Person (Lehrkraft oder Schüler) und ein andermal abstraktes System (ein selbstreferentielles soziales). Beobachtung (nomen acti und nomen actionis) ist (ihm) Erkennen und Erkenntnis; damit ist er der Joker im Sprachspiel (nicht nur) um Didaktik. Er ist es, der dasjenige, was sich in der Welt der Schule (und außerhalb) auf Objekt-, Theorie- und Theoriethorieebene regt und bewegt, beschreibt, er notiert, wie sich (biologische, psychische und soziale) Systeme mit ihrer Umwelt beranden, wo die Grenzen gezogen werden. Vor aller Beobachtung und Beschreibung Anfang, den er allerdings schon beobachtet und beschreibt, schafft er die Differenz "System/Umwelt". Dies ist (wenn es nach mir geht) als Fundamentum strittig, nicht aber, dass die Pädagogen, die Didaktiker und die Lehrkraft nicht als Beobachter bezahlt werden. Das ist nicht ihr Auftrag. (Wer bezahlt eigentlich den Beobachter,

wer weist ihn an?) - Ist es Zweck, zur Ermöglichung variantenreicher Gestaltung von gerechtfertigten Lehr-Lernsituationen den realistischen Möglichkeitssinn der Lehrkraft durch Reflexion ihrer Tätigkeit zu stärken, benötigen wir uns als Teilnehmer sozialer Praxis. Dies muss als ein systematischer Grund zum Aufbau einer didaktischen Theorie verrechnet werden, weil sonst der innovative und kreative Unterricht nicht zu denken ist.

iv

Zur Debatte steht, ob es der Systemtheorie (a), der Allgemeinen Evolutionstheorie (b) und der Evolutionären Didaktik/Pädagogik (c) gelingt, Innovation und Kreativität angemessen aufzugreifen. Erarbeiten die genannten Konzepte einen Evolutionsbegriff derart, dass man mehr darunter zu subsumieren vermag als lediglich die Steigerung und Reduktion der Komplexität von Systemen (Weingarten 2001, S.289), als die (ohne innovative und kreative Entwürfe) langweilige Zirkulation des Gleichen?

a) Vermag die Systemtheorie (sensu Luhmann) etwa das Verlangen nach der Erklärung von Formen des Lebens bzw. von Systemen, die man bislang nicht kannte, die brandneu sind, einzulösen? Eher nein. Denn weil Luhmann von Anfang an auf die Existenz der Systeme setzt (Luhmann 1987, S.30f.), in seiner Systemtheorie demnach nirgendwo der Ausstieg aus einem System (ohne gleichzeitigen Eintritt in ein anderes) denkbar ist, weil Systeme als "nicht mehr zu hinterfragende letztbegründende Entitäten" (Warnke 1997, S.29) vorkommen, wird Entwicklung oder Evolution auf endogene funktionale Differenzierungsvorgänge reduziert (Weingarten 2001, S.290). So bleibt (bei Luhmann) jede Entwicklung systemintern, ist lediglich konstatierbar als eine Bewegung von Elementen und Relationen innerhalb eines Systems (eines Systems) (ebd., S.302). Weshalb zu fragen ist: Etwas noch nie Dagewesenes, nicht lediglich inkrementale Verbesserung, eine nagelneue Art von System, von Leben in unbekannter Form - wie soll das nach dieser Theorie entstehen? Evolutionstheorie (sensu Luhmann) liefert kein Schnittmuster der Entstehung origineller Arten.

b) In der Allgemeinen Evolutionstheorie (sensu Tremml) besteht die Evolution darin, daß strukturdeterminierte und autopoietische Systeme Unerwartetes registrieren (Variation), das vielleicht zu Modifikationen auf biotischer, psychischer, sozialer Ebene Anlaß gibt (Selektion), die sich eventuell mit der Zeit stabilisieren (Bewährung der Retention). Variationen werden somit einem Wechselspiel überantwortet, das manchmal, gleichwohl es der "abstrakt homonomisierte" Mechanismus der biologischen Evolution sein will (Tremml 1997, S.19ff.), dem Modell des Marktes nachempfunden zu sein scheint. Den Verdacht, dass Ökonomie und Biologie nicht streng auseinandergehalten werden, wecken (seit Darwin und Malthus) Behauptungen wie: "Der Anpassungswert eines Verhaltens wird als Bilanz von Kosten und Nutzen beschrieben" (Scheunpflug 2001, S.31), und: "Der Umgang mit knappen Ressourcen [die Begrenzung der guten Noten] erfordert Leistungs-

anstrengungen und Wettbewerb" (Scheunpflug 2001b, S.172); hierbei werde ein "evolutives Grundprinzip" simuliert (ebd.). Gefragt werden muss: Begründet die Ökonomie (sensu F.A. Hayek) die Biologie in Sachen Pädagogik? Ohne dies hier näher zu untersuchen, muss auf jeden Fall bedacht werden, dass der Markt (als ein Modell selbstbezüglicher Rückkopplung) viel eher Stagnation (einen "ultrastabilen Zustand") befördert (die Verstärkung des Starken) als Variation (Weingarten 2000, S.27), denn Innovation findet ab einem bestimmten Ordnungs- und Systemzustand nicht mehr statt (ebd., S.28). "Kreativität und Experimentierfreudigkeit der Individuen [kann] durch die Bestimmung des Marktes als auf Anpassung hin selektierende Instanz nur abgewürgt werden" (ebd., S.30), mit der Folge, dass Variationen Pleite um Pleite erleiden. Eintritt "Bewährungserstarrung" (Luhmann 2002, S.101).

c) In der Evolutionären Didaktik/Pädagogik werden Veränderungen durch Variationen, durch "Ereignisse, die neuartig, unerwartet oder abweichend von bisherigen Strukturen sind", bewirkt; bei kommunikativen Systemen sind Variationen "neue Theorieofferten, witzige Einfälle oder andere Ereignisse"; Fortuna und Tyche sind Erzeuger von Variation, die Sprache selbst sei schöpferisch, "Bewußtseinsprozesse" lieferten Anstößiges zum Umdenken etc. (Scheunpflug 2001, S.37). Ist jedoch Innovation des Lehrens im Schulbetrieb das Äquivalent von (zufälliger) Mutation? Sind es in der Gesellschaft wie in der Flora und Fauna die gleichen Prozesse, die Mutation oder genetische Rekombination, die einmal differente Organismen hervorbringen und das andere Mal "immer ausreichend abweichendes, potentiell innovatives Verhalten produzier[en]" (Weingarten 2000, S.86)?

In der vorliegenden Konzeption der Evolutionären Didaktik/Pädagogik wird zwecks Erklärung des Wandels der Schule (und der Gesellschaft) die "Lernmethode", mit der Individuen und Gesellschaften sich Wissen, Können und Verstehen aneignen, dem Tripel von Variation, Selektion und (Re-)Stabilisierung überantwortet. Ein Wechselspiel treibe die Entwicklung des Lernens voran, verstanden als Möglichkeit der Erhöhung der Eigenkomplexität eines Systems durch Reduktion der Komplexität der durch das System konstituierten Umwelt. Ausgegangen wird dabei vom Zustand des "Zeigens, Erzählens" und "famulierenden Lernens", und hingeführt wird zum Lernen im "Unterricht in Schulen", wobei "Stabilisierung und Selektion" zunächst in Hochkulturen und Ständegesellschaften (nicht aber in Jäger- und Sammlergesellschaften) auftauchen und "Variation" gar erst in "modernen funktional ausdifferenzierten Gesellschaften" an die Tür klopft: quasi ein Naturvorgang. Wo kommt die Veränderung/Verbesserung des Lernens (vertikale Artspaltung?) auf einmal her (Scheunpflug 2001b, S.161)? Eignet sich Kreativität als "Emergenz"? Allerdings ist "Emergenz" - in den angesprochenen Zusammenhängen - eine Ausrede, ein Trickwort; es steht etwas geschrieben, was nichts besagt. Allerhöchstens kennzeichnet man ein "asylum ignorantiae".

Die Evolutionäre Didaktik/Pädagogik gibt das Rätsel auf: Wie wandelt sich der dreieinige Mechanismus der biologischen Ent-

stehungsgeschichte in "Verhaltensdispositionen" der Lehrkraft oder auch der Schüler um, die als Quelle der Originalität kultiviert werden sollen (ebd., S.164)? Ich kann es nicht lösen, schlage indessen vor, dass man Innovation und Kreativität besser nicht als reine Glückssache versteht, sie nicht einem Würfelspiel überlässt, nicht dem Zufallsgenerator, sondern sich darum plagt, diese Größen im Verein mit Taten in den (Be-)Griff zu kriegen und für den Gebrauch im Unterricht handhabbar zu machen.

v

Mit a), b) und c) wird kein Evolutionsbegriff annonciert, der innovative und kreative Entwicklung denotiert. Es steht geschrieben: Produktion (des Unterrichts) ist Produkt der Evolution (Treml 2002, S.660)! Ja? Ist das ein kluger Satz? Erklärt er etwas? Und er greift nicht ein, er lässt geschehen. Konzentriert man sich statt auf biologische Evolution zunächst einmal auf die (Kategorie der) Gestaltung, dann hat man eine Erklärung bei der Hand, die (ganz grob) lautet, dass es unter anderem die Lehrenden seien, die die Lehr-Lernsituationen verbessern. Also zum Beispiel die Kolleginnen I, J und K. Diese stellen einen Unterricht her, der bei gerechtfertigten Zielen innovativ und kreativ ist. Natürlich kein Gedanke, Kreativität in der Schule linear kausal bewirken zu können! Nirgendwo schließt der "Lehr-lernkurzschluß" (Holzkamp 1995, S.399). Aber wenn man Kreativität "ursachenlose Spontangenese" (Luhmann, zit.n. Krause 2001, S.163) nennt, begibt man sich der Chance, Zusammenhänge zwischen inspirierenden didaktischen/pädagogischen Arrangements und schöpferischer Leistung zu suchen. Bei der Evolution (sensu Luhmann, Treml, Scheunpflug) ist das Phänomen der Produktion, der Herstellungsleistung (von Personen, Kollektiven) viel zu knapp, eben auf Kosten von Innovation und Kreativität, behandelt.

vi

Ist Unterricht und Erziehung eine "kulturelle Quelle für Risikofreudigkeit und Kreativität" (Beck 1997, S.250)? Eigentlich schon: "Unterricht [...] wird [...] zum Motor der soziokulturellen Evolution, da er selbst das Entstehen gesellschaftlicher Variation fördert. [Weil in unserer heutigen Gesellschaft das] Zusammenspiel von Stabilisierung, Selektion und Variation [...] in den Unterricht hineingelegt [wird]" (Scheunpflug 2001b, S.160f.). Wie aber, frage ich (uns), kommt ein didaktisches Programm zu Innovation und Kreativität? Nur so, dass die individuelle Lehrkraft und die Lernenden ins Spiel gebracht werden, und zwar als Aktivposten, als mögliche Träger von Innovation und Kreativität des Unterrichts! Die Didaktik/Pädagogik muss Raum geben für die Individualität der Person, für das eigenartige Gestalten des Subjekts.

Weil dies ein bisschen ausgebreitet werden muss, greife ich im Folgenden diesen "alten" Gegenstand "Individualität" der Sozialisationstheorien auf, dessen Behandlung eine Revision des Sys-

tem- und Evolutionsbegriffs mit sich bringt. (Dabei wird weiterhin ein bisschen geschimpft.)

vii

Ab einer bestimmten Abstraktionsebene ist es der System-/Evolutionstheorie (sensu Luhmann) bzw. dem Beobachter Hekuba, von welchem Gegenstand man spricht, weil im Schatten des übermächtigen Paradigmas der Selbstorganisation alle Dinge und Geschehen grau erscheinen. Denn dieser bewirkt, dass "allein aufgrund der Verhaltensgleichheit verschiedene Objekte oder Verläufe demselben Gegenstandsbereich zugeordnet werden" (Weingarten 2001, S.305), also biologische Prozesse von pädagogischen nicht unterschieden werden. Folgerichtig (aber fatal) wird auf der Ebene der Didaktik behauptet, sämtliche im Unterricht beobachtbaren Regungen und Bewegungen, die Bestand und Dauer haben, könnten als funktional äquivalent klassifiziert werden. Für jede Handlung (heißt es weiter), die sich als ultimate Funktionserfüllung des Unterrichts interpretieren lässt, finde sich eine alternative. Das bedeutet die Aufhebung der qualitätsbezogenen Unterscheidung zwischen Handlungen, also auch der Differenz von guten und schlechten Lehrkräften. Es heißt sogar: Es kann "das Gegenteil funktional äquivalent sein" (Tremml 2000, S.101). Durch derartige Argumentation wird die Aufmerksamkeit nicht auf intentional gestaltetes Individuelles gelenkt, das gemessen am pädagogischen Maßstab der Bildung ein Niveau oder keines hat, sondern auf etwas im bewussten Evolutionssinne Auswechselbares. Evolutionäre Didaktik/Pädagogik konzentriert sich wegen Systemreproduktion, bei Ausschaltung des Gedankens innovativer und kreativer Gestaltung, auf die funktionale Gleichheit. Statt die Individualität und damit die Qualität ihrer Gegenstände, im Falle der Lehrkraft: von Personen, zu pflegen, gilt Individualität als Ausstattungsstück, das umtauschbar ist. "Jede Handlung hat einen Grund, dass sie selektiert wurde: In irgendeiner Form dient sie der Funktionserfüllung" (Scheunpflug 2001, S.74). Jedoch um "irgend eine Form" geht es nicht, denn eine "gute Absicht" muss hinter der Didaktik/Pädagogik stecken (sagt Luhmann 2002, S.55), die sich wiederum nur als besondere Ausfertigung in konkreter Situation zeigt und begründet nachweisen lässt.

viii

Wer denkt abstrakt? Derjenige, der sich gegenüber dem Konkreten gleich-gültig zeigt, bestimmt Hegel (1807/1986). Mit dieser Gleichgültigkeit, die sich ausdrückt im Mangel an theoretischer Konzeptualisierung kreativen und innovativen Unterrichtens als Werkstück, als Fabrikation, wird die Evolutionäre Didaktik dem nicht gerecht, was Stunde für Stunde, Tag um Tag produziert wird: den individuellen Unterricht. Die Herausstellung der funktionalen Differenzierung als einer evolutionären Errungenschaft und die Akzentuierung funktionaler Äquivalenz haben zur nachteiligen Folge, dass das Spezialrenommee des Unterrichts, das sich im "persönlichen Stil" (aller Beteiligten) unaustauschbar, ein-

zigartig, einmalig (im Guten wie auch im Schlechten) zeigt, konzeptionell nicht angemessen in Rechnung gestellt wird. Eine Lehr-Lernsituation konstituiert sich nämlich wesentlich als Handlungskomplex mit Güteklasse aufgrund der Entscheidung der einzelnen Lehrkraft im Verein mit der Tätigkeit der Lernenden.

Natürlich kann, strukturtheoretisch gesehen, im Erziehungssystem jeder besondere Unterricht ausgetauscht werden durch beliebig anderes, wenn nur, evolutorisch gesprochen, die ultimate (bei diverser proximeter) Zielerfüllung gleich ist, aber der Unterricht der Kollegin I, J oder K wär's nicht mehr. Zweifellos könnte man theoretisch die Kollegin K funktional äquivalent durch ein anderes System ersetzen; die Klasse dürfte nur nicht aufgelöst werden, sondern Lehren und Lernen irgendwie "überleben", aber, fragt sich z.B. K, wo bleibe *ich*, wo bleibt *mein* Unterricht, wo bleiben *meine* Schüler, *unsere* kreativen und innovativen Ideen? Was ist das für eine Theorie, die uns und unsere Schaffenskraft (arrogant?) zugunsten der Biologie und der Evolution ignoriert?!

Selbstverständlich sind die Didaktik und Pädagogik Theorien, aber nicht die Porträtierung der Unterrichte in den Schulen DortamDom, DaamEckda, NahamHain und richtig, keine "feinkörnige Abbildung" (Scheunpflug 2001, S.17). Es gibt einen "realen Unterricht" und einen "abstrakten, allgemeinen" (Scheunpflug 2001, S.87). Ja, aber der abstrakte "lebt" nicht. Er ist nur theoretisch da. Wozu? Um als Reflexionsanregung für "konkreten Unterricht" (Scheunpflug 2001, S.90) zu dienen, den man stets und immer wieder bauen muss! Richtig. Dazu muss man ihn aber auch auf abstrakter Ebene und begrifflich als (mögliche) Hervorbringung, als Ergebnis einer Produktion, der (moralische und technische) Normen vorgegeben sind, verstehen können. Unterricht muss argumentationszugänglich sein, darf nicht (bloß) als sich selbst überlassenes System entworfen sein, das in der Geschichte auftaucht und vielleicht wieder verschwindet. Dann erst lässt sich z.B., falls man sich um eine Senkung der Rate des Scheiterns müht, die Partizipation und das Mitwirken der Betroffenen als Innovation mit didaktischen Entwürfen bezielen (Holzkamp 1995, S.424ff.). Empirische Untersuchungen leisten hierbei mit Blick auf Gelingens- und Misslingensbedingungen durch kontrollierte Prüfung Hilfe im Einzelfall (Mauthe/Pfeifer 1996). Auf diese und ähnliche Weise findet handlungslogisch gesehen innovative und kreative Variation statt.

Selbstverständlich sind in der pädagogischen Forschung und Theorie funktionale Zusammenhänge, Latenz, auch nicht-intentionalisierte Vorgänge und Simultanursachen für Bewirktes in Rechnung zu stellen. Wichtig ist, dass entwicklungsbezogene Analysen nicht ausschließlich von der Prämisse abhängig gemacht werden, dass alles, was passiert, ein Handlungsgeschehen sei: intentional, linear (kausal), prognostisch stets verfügbar. Alles gesammelte Herstellungswissen ergibt nicht gleich die Erklärung der Evolution. Töricht wäre, zu verneinen, dass viel im Unterricht passiert, was niemand im Blick hat. Planung und Beherrschung

muss mit dem Unterricht als System rechnen. Determinismus ist fehl am Platz. Von nur einspuriger Linearität kann nicht die Rede sein. Es ist eine Menge unverfügbar (= nicht intentional herbeizuführen bzw. zu verhindern). Zweck-Mittel-Relationen sind keineswegs die alleinigen Beziehungen, die das System "Unterricht" zu einem sich entwickelnden Gefüge verbinden. Deswegen gehört zur Beschreibung, Analyse und Kritik der Produktion auch die Kunst des Erklärens der Evolution der mannigfaltigen Gestalten und Figuren des Unterrichts (in räumlicher, zeitlicher, sachlicher und sozialer Dimension).

Gleichwohl, an den Evolutionsbegriff sind Bedingungen zu knüpfen. Heißt Evolution (nur) Erhaltung und Vermehrung? Allein, Didaktiker und Pädagogen wollen sich nicht bloß an der Feststellung der (Art-)Erhaltung und Vermehrung von Unterricht erwärmen. Sicher, es geht schon um das Quantum: Wachstum (Universalisierung von Schule und Unterricht). Warum entfaltet sich das Schulsystem, was treibt zur "Fortpflanzung" an? Wichtige Probleme, trotzdem ist nicht die Proliferation auf Dauer eine Attraktion und gar nicht null-acht-fünfzehn. Auch um Qualität von Erziehung und Unterricht wird nachgefragt. Es geht um Problembewältigung (z.B. Scheitern) und um ein buntes Bild des (situations-)gerechten Lehrens und klugen Lernens in der Schule. An solches zu denken, muss auch eine Entwicklungstheorie erlauben. Deswegen wird in den nächsten Abschnitten der System- und Evolutionsbegriff unter dem Aspekt der Innovation und Kreativität (nicht lediglich der Erhaltung und Vermehrung) besehen, beides Ereignisse, die, wie anfangs schon erwähnt, in der Theorie sowie in der Praxis dort eine Schlüsselstellung besetzen, wo es "vorwärts" gehen soll. Dabei werde Aufmerksamkeit auf ein Vokabular gelenkt, das, weil es auch die Produktion und Fabrikation mit benennt, mehr leistet als die System-/Evolutionstheorie (sensu Luhmann), die "mittels der Begriffe und Methoden des Systemdenkens [einseitig nur Austauschverhältnisse] untersucht" (Warnke 1977, S.16). Dieses "mehr" besteht in der Ermöglichung der Thematisierung von Innovation und Kreativität.

Wo finden wir (beide gemeinsam) die Grundlage einer didaktischen Theorie, die den Gestaltungsgedanken hochhält, ohne Evolution zu streichen? Wie soll sie beschaffen sein? Wie gelangen wir zu Forschungs- und Theoriegegenständen der Didaktik/Pädagogik, die der Praxis nützlich sind? Welches ist der Referenzbereich, aus dem sie gewonnen werden können? Bei Luhmann startet die Systemtheorie/Evolutionstheorie zwecks Ermöglichung absichtsloser(!) Beschreibung inmitten der "Physik, Chemie, Biochemie, Biologie, Neurophysiologie und Psychologie" (Luhmann 2002, S.22). Wenn es ihm um vorurteilsloses Wissen über den Menschen geht, dann fliegt die Psychologie raus (ebd.). Da ist Naturalismus (Bätz 2001). Darauf sollten wir beide nicht bauen. Dort allerdings (an den Stellen), und das erfreut, wo die Evolutionäre Didak-

tik/Pädagogik sich um die Verbesserung des Unterrichts ("irgendwie" auch theoretisch) sorgt, ist die in den Kategorien der Handlungstheorie beschriebene, analysierte und kritisierte Realität des Unterrichts und der Schule das Sprungbrett, von dem aus sie sich in den Himmel der Abstraktionen schnellt. Es sind modo Handlungstheorie terminologisch und konzeptionell aufbereitete Sozialzusammenhänge die irdische Ausgangsbasis auch der evolutionären Didaktik/Pädagogik. Dass es die handlungslogisch bestimmte Wirklichkeit "gibt", wird extra gesagt (Scheunpflug 2001a, S.28). "Reflexionstheorie setzt den Unterricht als Realitätsausschnitt voraus" (Luhmann 2002, S.202). Die Prämisse abstrakter theoretischer Überlegungen bilden also handlungstheoretisch präparierte Dinge und Geschehen. Das ist prima, denn so haben wir einen gemeinsamen Anfang gefunden.

xi

Stellen wir uns nun vor, dass wir eine konkrete Lehr-Lernsituation entwerfen würden, eine Praxis demnach, die wir beide auch zu aktualisieren imstande sein sollten. Damit wir nicht (blamabel) abgedreht von der (Schul-)Wirklichkeit planen, werde zusätzlich die professionelle Lehrkraft K in unsere Diskussion um die Bewerkstelligung eines Unterrichts hinzugezogen. Zu dritt könnten wir dann versuchen, gerechtfertigte Ziele und kluge Mittel einzubringen, deren Verwirklichung und Einsatz einen, sagen wir: mit großer Wahrscheinlichkeit innovativen und kreativen Unterricht ergeben (denn wir müssen uns, wie die pädagogische Evolutionstheorie im Untertext fordert, nicht dümmer und unfähiger hinstellen, als wir [Lehrkräfte] mit all unserer Berufskennntnis tatsächlich sind). Warum ausgerechnet "innovativ" und "kreativ"? Wir (beide) schließen uns (darin sehe ich keinen Problemfall) dem Postulat kreativ-konstruktiven Lehrens an, weil wir auch empirisch wissen, dass damit zwar das Scheitern nicht annulliert, ebensowenig für den Betroffenen erträglicher wird, dass aber ein solcher Unterricht dem einen und dem anderen Lernenden zu (unerwartetem) Erfolg verhilft.

Gesetzt also, wir drei würden tatsächlich *en detail* jetzt diskutieren, dann könnten wir uns gegenseitig darin kontrollieren, worüber wir mit welchen Worten reden, uns aufmerksam machen, worauf wir zeigen, und uns dessen versichern, was wir meinen, wenn wir etwas sagen und wollen. Wir könnten ein Vokabular für und vorrätiges Wissen über das Planen, Gestalten, Herstellen und Verbessern des Unterrichts einverständlich verwenden, welches auch Tradition besitzt. Unsere praktische Kompetenz würde unser didaktisches/pädagogisches Denken prägen; wir würden ein Geschwätz nicht zulassen, weil wir unser theoretisches Reden an der Praxis (des Plan-Durchführens) überprüfen können.

Begonnen wir also pragmatisch, wären wir nicht verdammt, gene-tisch oder systematisch vor dem Entwurf von Lehr-Lernsituationen die Existenz von Systemen bzw. deren Theorie und Evolution anerkennen zu müssen. Auf diese Weise könnten wir vorführen, dass der Gegenstand "Unterricht" im Zuge einer offen artikulierten

Gestaltungsabsicht ohne Rückgriff auf Biowissenschaften von Anfang an authentisch besprochen werden kann, womit gemeint sein soll, dass sich Glaubwürdigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Echtheit mit denjenigen theoretischen Vorschlägen verbinden, für die auch vernünftige Profis bürgen. - Eine solche elementare Situation werde als *experimentum crucis* unserer Ausführungen anerkannt und damit das Modell des Dialogs (Bätz 2003), der auch schon in guten Schulen empirisch vorfindlich ist (Fend 1996, Edelstein/Oser/Schmidt 2001) als die Rationalität des Gestaltens, Fabrizierens und Produzierens herausgestellt.

xii

Ich habe nicht vergessen, dass es in der Evolutionären Didaktik/Pädagogik um die *Evolution* von Systemen geht, und meine nicht, mit der Betonung der Herstellung und den Anführungen zur *Gestaltung* alles nötige gesagt zu haben. Unser Kompromiss geht ja im Wesentlichen darum, beides (Gestaltung, handlungslogisch, und Evolution, evolutionstheoretisch) extra zu thematisieren und auszubalancieren. Zwar plädiert die Evolutionäre Didaktik/Pädagogik für den Evolutions-Mechanismus der biologischen Wissenschaft, doch eine explorierte Darstellung von Evolution, die für die Pädagogik tauglich ist, liegt (noch) nicht vor. Ohne den systemtheoretischen Gedanken evolutionärer Entwicklung grundsätzlich aufzukündigen, muss der Evolutionsbegriff (sensu Luhmann, Tremml, Scheunpflug) modifiziert werden. Mit verbissenem Widerstand wird nicht gerechnet: "Die eigene Konstruktion evolutionärer Didaktik ist kontingent" (Scheunpflug 2001a, S.145).

In der Biologie wird der Unterschied zwischen "development" (Entwicklung) und "evolution" (Evolution) sowie "evolution of developmental systems" diskutiert (Weingarten 2001, S.301). Zu unterscheiden sei "Entwicklungsbiologie, die sich mit dem Erstellungsprozeß eines individuellen Organismus befaßt", und der Evolutionsbiologie, "deren Gegenstand die Evolution von Populationen ist; hier insbesondere die Untersuchung derjenigen Prozesse, die nicht nur einfach zur Vermehrung von Populationen beitragen [...], sondern in deren Verlauf sich Lebewesen herausbilden, die es bisher nicht gegeben hat" (ebd., S.299). Der development-theory geht es um Morphologie, Ontogenese, Genese individueller Strukturen (oder Baupläne der Organismen), der evolution-theory nicht "um die Bedingungen der Möglichkeit der identischen Erhaltung eines Systems durch Reproduktion der Systemgrenze bei Variation seiner internen Vorgänge, sondern [...] um die Ausbildung eines neuen, bisher nicht vorhandenen Systems" (ebd.).

Dies lässt sich (für unsere Kompromiss-Diskussion) als begriffliche Anregung nutzen: Angenommen, die Evolutionäre Didaktik arbeitete mit dem Terminus "development", was horizontale Artspaltung einschließt, und Evolutionäre Pädagogik versuchte sich mit "evolution", die auch vertikale Artspaltung infolge von Diversifizierungsprozessen (Veränderung, Abwechslung, Vielfalt) in vorfindlichen Populationen umfasst (Weingar-

ten 2000, S.8). Dann würde sich die Evolutionäre Didaktik im Kern als eine development-theory (= Gestaltungstheorie für individuellen Unterricht) gerieren können und die Evolutionäre Pädagogik als eine evolution-theory (= Entwicklungstheorie) innerhalb der Pädagogik, z.B. als Schulpädagogik mit der speziellen Aufgabe, über Entwicklung des Unterrichts und der Schule Namhaftes beizutragen, wobei der Gewinn dieser Annahme darin liegt, dass das exponierte Gegenstandsfeld der Evolutionären Didaktik/Pädagogik sensu Treml/Scheunpflug nicht verloren ginge, nämlich (der Wirkungszusammenhang der) Evolution. Gleichwohl würde der Prozess der Produktion und Fabrikation der (einzelnen) Unterrichte auf den Begriff gebracht werden können. Die Balance zwischen einer didaktischen "development-theory" und einer pädagogischen "evolution-theory" wäre (nach der Rekonstruktion vorliegender handlungstheoretischer und evolutionstheoretischer Begrifflichkeit) der Kompromiss.

xiii

Jetzt besteht Klärungsbedarf, denn natürlich ist es für mich keine Frage, ob die pädagogische Argumentation mit naturwissenschaftlichen Versatzstücken aufgebessert werden sollte. Ich will mit dem obigen Vorschlag den Evolutionären lediglich zeigen, dass selbst die Diskussion innerhalb der Naturwissenschaft der Biologie zu einer Verbreiterung des Gegenstandsfeldes "Gestaltung, Herstellung, Produktion und Fabrikation" Anlass gibt, zumal dann, wenn Innovation und Kreativität nachgefragt werden. Und weil es mir nicht um die freundliche Übernahme von Begriffen und Aussagen aus der Biologie geht, ist sofort nachzuforschen, ob die Pädagogen gleich den Biologen Objekte wie z.B. eine "neue Art" überhaupt benötigen, oder "vertikale Artspaltung innerhalb einer Population" oder "horizontale Artspaltung". Ich wähle gerade diese Begriffe/Ausdrücke, weil sie in der Biologie unentbehrlich sind (Janich/Weingarten 1999, S.151ff.), aber in der Evolutionären Didaktik nicht auftauchen. Mir ist dies verständlich, denn: Nehmen wir an, der individuelle Unterricht der Kolleginnen I, J und K an den Schulen DortamDom, DaamEckda, NahamHain der Stadt Bambam seien Variationen, die sich nach einiger Zeit des Kampfes stabilisieren und so zunächst dem Unterrichten an der jeweiligen Schule als Vorbilder leuchten und später im Sprengel als Modellierungsmuster verwendet werden, ja, weiter noch die Unterrichte im gesamten Bambam anstecken und von dort aus die Population aller Unterrichte der ganzen Republik verändern. Lässt sich die einsetzende Verbreitung renovierter, reformierter, "entwickelter" Unterrichtsgestalten eher im Sinne der Transformation eines juvenalen in einen adulten Prozess, eines halbstarke in einen gereiften Unterricht beschreiben oder soll sie vielmehr als radikal Anderes, als eine neue Art des Unterrichtens proklamiert werden? Wäre dies also (in Analogie zur Biologie) eine horizontale Artspaltung (nach dem Beispiel der Galapagos-Finken, also ohne neue Art, ohne eigentliche Neuerung, Innovation) oder eine vertikale (wie Fische zu Landtieren)? Gibt es so etwas überhaupt unter didaktischen/pädagogi-

schen Gegenständen? Beim Zylphen träfe letzteres (vertikale Artspaltung) ohne Zweifel zu. Der SF-Autor Daniel F. Galouye erzählt in "The lost Perception", dass sich die Menschen in einem schmerzhaften "Heuleranfall" die Fertigkeit des Zylphens erwerben, was sie in die Lage versetzt, an der völlig unbekanntem Welt einer total fremden Lebensform teilzuhaben. Wir (Didaktiker) diskutieren zur Zeit (dagegen nur) die Ablösung des Paradigmas "Instruktion" durch "Konstruktion" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002). Und selbstverständlich ist pragmatisch auf beide Herstellungsmuster für Unterricht zu setzen.

Wie also? Wie verfahren mit biologischen Termen? Die Antwort ist: Nirgendwo liegt eine zwingende Argumentation vor, Sachverhalte der (Wissenschaft der) Biologie in der Pädagogik widerzuspiegeln. Zu verweisen ist vielmehr auf die Gebotenheit, Theoriezwecke und -technik interessengebunden und gegenstandsaffin zu differenzieren, sich entsprechenden Aufgaben mit geeigneter wissenschaftlicher Sprache und Methodik zu nähern, woraus mit Bezug auf oben Gesagtes folgt, dass sich die Didaktik und Pädagogik an ihre eigenen Zwecke, die nicht die der Biologie sind, zu halten und an diesen zu orientieren hat, was eben konsequent macht, dass wir uns über die Bedeutung des Evolutionsbegriff extra, das heißt in Betreff des Interesses der Pädagogik, nicht der Biologie an ihm verständigen sollten (müssten).

xiv

Trotzdem: eine Anregung zur Renovierung des Evolutionsbegriffs für pädagogische Sachverhalte ist die Unterscheidung zwischen einer (development-)Theorie der Herstellung und einer (evolution-)Theorie der Entwicklung allemal. Sie vermag unter anderem der Evolutionären Didaktik/Pädagogik als Entsatz dienen, denn die Evolutionäre Didaktik könnte sich als development-theory völlig ungetarnt zur Gestaltungsaufgabe und zur Normativität bekennen. Dann bräuchte sie in ihrem Konzept nicht zu verstecken, dass man sich bei aller Evolution "irgendwie" schon in der Pflicht sieht, etwas zu raten und zu empfehlen, einen Wink zu geben; statt dessen wäre offensives und offizielles Herangehen an die Bewältigung der Aufgabe "Unterrichtsdevelopment" möglich. Demnach ist immer dann, wenn Lehr-Lernsituationen hergestellt werden, wenn deren Arrangement theoretisch befördert werden soll, von Entwicklung als development (= Gestaltung) die Rede. Die Klärung läge darin, von optimaler Gestaltung und Herstellung individueller Unterrichte sprechen zu können, deren "Morphogenese" und "Ontogenese" im Rahmen einer development-theory durchaus mit moralischen und technischen Geltungsansprüchen konfrontiert werden kann. Jede besondere Lehr-Lernsituation kann - bezogen auf Standards - optimal sein (das sagt nichts über ihre Evolution aus!). Man könnte sich als Evolutionärer Didaktiker/Pädagoge gegen den Vorwurf wappnen, Evolution mit Progressivität zu vermengen. Der normative Touch ist genau deswegen möglich, weil sich die Didaktik ums "development" kümmert: Didaktik als "Morphologie des Unterrichts", als (Theorie der) "Ontogenese der Unterrichte". Natürlich müsste, weil es hierbei um

Werkstücke geht, handlungslogisch gearbeitet werden. Jede Lehrkraft könnte mitarbeiten und würde nicht allein schon wegen der evolutorischen Terminologie abgedrängt und abgehängt, wobei naive handlungstheoretische Vorstellungen etwa vom Unterricht als Kette von (vernünftigen) Detailentscheidungen über Bord geworfen werden müssten. Dazu hat die Systemtheorie sensu Luhmann durchaus ihren Beitrag geleistet.

Es ist nicht der Sinn des Textes, den Widerspruch zwischen einer evolutorischen Ausscheidungsdidaktik und einem handlungslogischen Belästigungsunterricht zu verhärten. Unser beider Einverständnis könnte darin bestehen, weder dem Evolutionsbegriff die Gestaltung des Subjekts zu amputieren, noch mit handlungslogischer Produktion und Fabrikation Wirkungszusammenhänge vollständig erklären und verstehen zu wollen. Vielmehr sind "development" und "evolution" innerhalb einer didaktischen/pädagogischen Konzeption auszuwiegen.

Verschieben wir die nähere Betrachtung von "Evolution" auf den folgenden Text, so ist jedenfalls für den Evolutionsbegriff (im Sinne einer pädagogischen "evolution-theory") relevant: "Die Variationsmöglichkeit [einer Population] liegt in der Varietät [darin, dass die Population aus verschiedenen Individuen besteht] und nicht in der Chance, daß unter einer großen Vielzahl von Individuen mit hinreichender Wahrscheinlichkeit auch Exemplare sind, die sich als besonders innovativ hervortun" (Luhmann 1997, S.435). Ich übersetze das so, dass in der Diversität aller individuellen Unterrichte ein Potential geborgen ist, und zwar für die permanente Entwicklung auch im Sinne der Ausbildung von Vielheit, Facettenreichtum, Mannigfaltigkeit, Abwechslung. Jeden einzelnen Unterricht innerhalb der Gesamtklasse aller Unterrichte als das individuelle Werkstück in Rechnung zu stellen, das er vor seiner Systemwerdung durch den systemtheoretischen Beobachter erst einmal ist, ist demnach für den Evolutionsbegriff des Erziehungssystems von größter Bedeutung. "Die Einheit, die für Differenzierungen zur Verfügung steht, ist die Schulklasse" (Luhmann 2002, S.135). Der "Kollektivindividualismus" (Luhmann 1997, S.435) aller Schulklassen besorgt der regionalen und globalen (Bildungs-)Landschaft das Flair und ist Potenzial zur Veränderung der "Population", wobei dann Veränderung in Verbesserung umschlagen kann, wenn unter der großen Vielzahl von Lehrkräften auch Exemplare sind, die sich bei der Verfolgung gerechter Zwecke zusammen mit ihren Schülern innovativ und kreativ hervortun. Weil dies im Sinne der Evolutionäre und anderer Didaktiker und Pädagogen so sein soll, liegt in der theoretischen Konsolidierung und Fundierung didaktischen Gestaltungsdenkens und Handelns ein Ermöglichungsgrund des qualitätsvollen individuellen Schaffens von Lehrenden und Lernenden. Um zu einem angemessenen Evolutionsbegriff zu gelangen (so lese ich aus den system-/evolutionstheoretischen Beiträgen), ist (mindestens) ein Systembegriff erforderlich, der Subjekte als Akteure umfasst.

Es kommt das, was dem evolutionären Beobachter als Zirkulation der Elemente und Relationen ins Auge fällt, strukturell erst durch Produktion zustande: Unterricht als System. Dabei wird nicht verfochten, dass "die Unterrichtstätigkeit des Lehrers bzw. die Beteiligung der Schüler [...], der Unterrichtsverlauf [also] als eine Sequenz von Kleinstentscheidungen begriffen" werden könne (Luhmann 2002, S.139) und keine andere Interpretation zulasse. Vielmehr sollen innerhalb des Denkens der Evolution die Fabrikation und deren Standard, wozu Planen und Entscheiden wichtig sind, nicht unter den Tisch fallen und Gestaltung und Entwicklung miteinander verschränkt werden, weil es sonst nicht möglich ist, ein "Optimum", das Pädagogen wollen, zu bezielen. Der Trumpf ist: Statt auf Evolution zu warten, können Lehrkräfte um Optimalität und um innovativen und kreativen Unterricht argumentativ streiten. Sie müssen es tun, denn es verlohnt nicht, auf die Natur zu warten; die Natur erledigt nichts an ihrer Statt. Lehrkräfte haben die Aufgabe, so ist die Folgerung, sich ins dialogisch-rationale Begründen ihrer Tätigkeit einzuüben, viel weniger in die (Begrifflichkeit der) biologische(n) Evolution. Der Verlust des Subjekts in der Evolutionären Didaktik "liegt nicht auf der ontologischen Ebene, sondern im Arrangement einer Beschreibung" (Scheunpflug 2001, S.49); ich wusste, es lässt sich darüber reden.

Denken, sagt Brecht (in "Me-ti/Buch der Wendungen"), löst sich leicht los. Es ist eine Eigenschaft des Denkens. Um dies zu erschweren, so ist (mir) klar, braucht die Konzeptualisierung einer Didaktik/Pädagogik im Verein mit der Beschreibung, Analyse und Kritik des Konkreten (wieder, aber nicht nur) das individuelle, in der Berufspraxis tätige Subjekt, dem die Befähigung, (innovativ) zu denken und (kreativ) Lehr-Lernsituationen herzustellen und zu gestalten, etwas zu entscheiden und Verantwortung (sei es als Lehrender oder als Lernender) zu tragen, immer schon zugeschrieben werden kann (Luhmann 2002, S.27). Damit wird didaktisches und pädagogisches Denken und Handeln mit den von Schule und Unterricht betroffenen Personen und deren Lebenswelt verquickt, was ich, bei Anerkennung der "praktischen Grundnorm", für konsequent halte: "Beachte, daß die Anderen bedürftige Menschen sind wie du selbst und handle demgemäß!" (Kamlah 1973, S.99).

Damit jetzt Schluss und danke!

Roland Bätz,
Markusplatz 3,
96047 Bamberg, im Juli 2004.

Literatur

Bätz, R.: Metatheoretische Skizze - Ein Versuch zur Argumentationszugänglichkeit der Didaktik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4/2001, S.495- 507.

Bätz, R.: Metatheoretische Überlegungen zur Didaktik - Ein Vorschlag zur Konsolidierung und Fundierung didaktischer Rede. Frankfurt am Main (Peter Lang) 2003, (im Druck).

Beck, U.: Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1992.

Bellenberg, G./Klemm, K.: Scheitern am System, Scheitern des Systems? In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.11, Weinheim (Juventa) 2000, S.51-75.

Edelstein, W./Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel (Beltz) 2001.

Fend, H.: Schulkultur und Schulqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, Beiheft "Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen", Weinheim und Basel (Beltz) 1996, S.85-97.

Hegel, G.W.F.: Wer denkt abstrakt? [1807]. In: Werke 2, hrsg. von Moldenhauer, E./Michel, K.M., Frankfurt (Suhrkamp) 1986, S.575-581.

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main u.a. (Campus) 1995.

Janich, P./Weingarten, M.: Wissenschaftstheorie der Biologie. München (Fink) 1999.

Kamlah, W.: Philosophische Anthropologie, Mannheim 1973.

Krause, D.: Luhmann-Lexikon, Stuttgart (UTB) 2001.

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1987.

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1998.

Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2002.

Mauthe, A./Pfeiffer, H.: Schüler und Schülerinnen gestalten mit. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.9, Weinheim (Juventa) 1996, S.221-260.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp/Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim (Beltz) 2001, S.603-646.

Scheunpflug, A.: Evolutionäre Didaktik. Weinheim und Basel (Beltz) 2001(a).

Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin (Cornelson) 2001(b).

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

Treml, K.A.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 2000.

Treml, K.A.: Evolutionäre Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/2002, S.649-669.

Treml, K.A.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 2004.

Warnke, C.: Einführung. In: Heidtmann, B./Richter, G./Schnauß, G./Warnke, C.: Marxistische Gesellschaftsdialektik oder 'Systemtheorie der Gesellschaft'? Frankfurt am Main (Akademie) 1977, S.7-24.

Warnke, C.: Gesellschaftsdialektik und Systemtheorie der Gesellschaft im Lichte der Kategorien der Erscheinung und des Wesens. In: Heidtmann, B./Richter, G./Schnauß, G./Warnke, C.: Marxistische Gesellschaftsdialektik oder 'Systemtheorie der Gesellschaft'? Frankfurt am Main (Akademie) 1977, S.25-68.

Weingarten, M.: System - Entwicklung - Evolution. Warum Luhmanns Theorie sozialer Systeme keine Entwicklungstheorie ist. In: Demirovic, A. (Hrsg.): Komplexität und Emanzipation, Münster (Dampfbboot) 2001, S.289-313.

Weingarten, M.: Entwicklung und Innovation. Bad Neuenahr-Ahrweiler (Europäische Akademie) 2000.