

Transformation des Allgemeinen.

Allgemeine Transformation

WERNER FRIEDRICHS

I

Die Bewegung der Transformation ist zu einem Signum unserer Zeit avanciert. Allenthalben werden Situationen kultureller oder gesellschaftlicher Umbrüche festgestellt. Schon in der paradoxen Geste des *Fest*-stellens einer Transformation, die sich der Bewegung der Transformation zu nähern versucht, indem sie sie zum Stillstand bringt, kündigt sich die Schwierigkeit an, Transformationsprozesse in den Blick zu bekommen. Ein sich zusehens exponierender Gegenstand, der sich offenbar nur schwer eingrenzen lässt. Folgen Transformationsprozesse damit einer »Ästhetik des Verschwindens«, ist die Rede über sie reine Sophisterei? Transformation. »T. bezeichnet insbes. die – oft mit verschärften Anpassungsproblemen, Konflikten und Krisen verbundene – tiefgreifende u. grundlegende Umwandlung einer Ges. und Kultur in ein neues, anderes soziokult. Gesamtsystem, z. B. Übergang von der Argar – zur Industrieges., Moderne zur Postmoderne« (Hillmann 1994, 880). Ein Indiz für Transformationsprozesse ist offenbar der tief greifende Wandel einer Gesellschaft oder einer Kultur. Wäre es dann nicht aber einfacher etwa vom Ende der Moderne und dem Anfang der Postmoderne zu reden? Welches überschüssige Moment macht die Transformation der Moderne in die Postmoderne gegenüber der Beschreibung vom »Ende der Moderne« und dem »Anfang der Postmoderne« geltend? Oder übernimmt der Transformationsbegriff eine Art Ausfallsbürgschaft für die Unmöglichkeit der Selbstbeobachtung in einem radikalen Sinne ein Ende zu postulieren? Eine Kultur oder eine Gesellschaft, die Selbstbeobachtungen kommuniziert, müsste schon vor ihrem Anfang da sein, um über ihren Anfang reden zu können, und nach ihrem Ende, um von ihrem Ende reden zu können. Der Transformationsbegriff wäre in diesem Sinne die Bedingung der Möglichkeit, radikale Umbrüche zur Darstellung zu bringen.

In aller Vorläufigkeit verweist der Transformationsbegriff damit auf einen Rest. Auf einen Rest, der sich durch den Umbruch hindurch erhält. Sedimente. Nicht der radikalste aller denkbaren Brüche, sondern ein sich durchhaltendes Moment zeugt davon, dass nicht alles zu Ende gegangen ist. Eine solche Denkfigur profitiert von der Wohlunterschiedenheit von Form und Medium. Zwar wird die Form in der Transformation wesentlich verändert, aber über das Medium schreibt sich die Transformation der Form in ein Kontinuum ein. In einer etwas schärferen Formulierung: Mit der Unterscheidung von Form und Medium ist die Möglichkeit gegeben, von Transformation zu reden und nicht einfach von Anfang und Ende. Formentheoretisch ergäbe sich der spitzfindige Zusatz, dass auch Medien über eine Form verfügen und umgekehrt Formen auch mediale Eigenschaften eignen. So gewendet, setzt sich die Unterscheidung zwischen Form und Medium fort, tendiert zur Wiederholung und reproduziert sich offenbar in alle Richtungen. Das radikalisiert die Unterscheidung zwischen Form und Medium dahingehend, dass die Unterscheidung nicht mehr an eine »einfache« Unterscheidung zwischen Form und Material zurückgebunden werden kann. Es handelt sich – in den Worten Gumbrechts (1988) – um eine flache Unterscheidung. In der Topographie einer Transformation zeigen sich dann nicht Lücken, Nischen oder Ränder, in denen Untransformiertes konserviert wird, sondern durch das Medium hindurch artikuliert sich die Transformation. Damit ist der Problemhorizont abgesteckt: Können sich in einer Bewegung der Transformation auch solche Sachverhalte erhalten, die von allgemeiner Qualität sind, und nicht nur solche, die durch nischenhafte Vereinzelung gekennzeichnet sind? Wenn eine Transformation nicht allein das Besondere erhält, gibt es die Möglichkeit, dass sich ein Allgemeines durch die Transformation hindurch fortschreibt? Gäbe es überhaupt ein Allgemeines zu denken, das nur »zwischen« den Transformationen allgemein ist? Beanspruchen Qualitäten des Allgemeinen nicht schon von ihrer Bestimmung als Allgemeinheiten Geltung über die Transformation hinaus? Was aber bliebe von einer Transformation übrig, wenn »das Allgemeine« in seinem Bestand als unveränderbar angenommen wird?

Das Verhältnis zwischen den Begriffen Transformation und Allgemeinheit scheint genau dann nicht anders denn als Gegen-über-stellung beschreibbar, wenn die Transformation distinkte, zu unterscheidende Zustände produziert und das Allgemeine dazu tendiert, die Gleichheit gegenüber Unterschiedlichem festzuhalten. Tiefe und Wirkmächtigkeit der Transformation wären dann um so größer anzunehmen, je weniger von diesen Gemeinsamkeiten übrigbleibt. Je weniger Allgemeines, desto mehr Transformation. Eine solche Engführung verfehlt allerdings einen philosophischen Diskurs, der bereits einen wesentlich fluideren Begriff des Allgemeinen entworfen hat, als darunter lediglich ein übergreifendes Ordnungssystem zu verstehen. Denn spätestens durch Aristoteles' Einlassungen wird eine allzu großen Nähe des Allgemeinheitsbegriffes zum Gattungsbegriff zumindest fraglich, weil das Allgemeine auch das Wesen des

Einzelnen auszudrücken vermag. Insbesondere wird das Allgemeine hier als eine Art Medium angenommen, in dem sich Wissen verdichtet. Im Allgemeinen: »Der Charakter des A. als des notwendig Zukommenden hat zur Folge, dass das A. bei der Untersuchung des Verhältnisses der Erfahrung zu dem Wissen als das Moment fungiert, dessen Thematisierung das Überschreiten der diese Weisen des Fürwahrhaltens trennenden Schwelle markiert und das Wissen konstituiert.« (Zimmermann 1971, 167). Je weiter das Allgemeine vom Bezug auf die Stiftung eines fixen Ordnungszusammenhanges entfernt wird, je weiter das Allgemeine medialisiert wird, desto weniger drängt sich das Verhältnis von Transformation und Allgemeinem als ein antagonistisches auf.

II

Und doch, wenn gegenwärtig von gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüchen großer Reichweite die Rede ist, sieht sich insbesondere die Allgemeine Pädagogik von dieser Bewegung bedroht. Anschaulich wird dies an einem der wahrgenommenen Schmelzpunkte der Gegenwart: Die vermeindliche Transformation der Moderne – mit dessen Schicksal sich die Pädagogik auf verschiedendliche Weise verschwistert hat – in eine Postmoderne wurde und wird insbesondere in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als Krisenszenario rezipiert.

»Man erkennt einen weitgehenden und historisch einmaligen Bruch in den pädagogischen Grundüberzeugungen, der mit der Preisgabe von Einheitsvorstellungen zu tun hat. Die Allgemeine Pädagogik steht erstmalig in ihrer Geschichte vor der Frage, was sie begründen kann, wenn alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen [...] Für diese Erfahrung steht der Begriff »Postmoderne«, der am Ende der achtziger Jahre dominant wird, aber längst vorher die unterschwellige Theorieentwicklung bestimmt hat.« (Oelkers 1997, 237)¹

Im Unterschied zu anderen Herausforderungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird hier eine besondere Qualität behauptet. Nicht etwa, dass sich

I Die Behauptung, die Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit dem Phänomenbestand der Postmoderne habe sich zunächst vor allem entlang einer Gegenüberstellung entwickelt, gilt natürlich nicht allein für die Erziehungswissenschaft. Die Debatte um die als »postmodern« etikettierte Denkbewegung glich in ihrem Verlauf auch in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen eher Grabenkämpfen als einer Auseinandersetzung mit diesem teilweise sehr inspirativen Gedankengut. Im Einzelnen geben allerdings bestimmte Verlaufslinien dieser Debatte interessante Einsichten in die Wahrnehmungsmuster. So erschien 1985 in einer Phase, als diese Debatte sich im deutschen Sprachraum Gehör verschaffte, der Sammelband *Am Ende – Postmodern?* (Baacke u. a. 1985). Am Ende! Am Anfang der sich entfaltenden Debatte schon das Ende namens Postmoderne.

Vorstellungen und Modelle vom Allgemeinen in der Erziehungswissenschaft in verschiedenen Zeitabschnitten nicht immer wieder einer kritischen Überprüfung unterziehen lassen mussten und dass radikale Kritik Anlass zu einer Überarbeitung bot. In unvertretbarer Kürze zusammengefasst wurde auf diese »Krisen« mit der Einführung bzw. Verabschiedung spezifischer Epochen oder Paradigmen reagiert und pädagogisches Gedankengut nach Maßgabe veränderter Ordnungsgesichtspunkte einer umfassenden Umschrift unterzogen. Jetzt der »historisch weitgehend einmalige Bruch«. Die »Preisgabe von Einheitsvorstellungen«. Was aber genau kann unter der Preisgabe von Einheitsvorstellungen verstanden werden, wenn angenommen werden darf, dass hier weder der Verlust eines umfassenden Systems gemeint ist noch auf die Unmöglichkeit der Angabe eines einheitlichen »Wesens(-grundes)« pädagogischen Denkens verwiesen wird? Beides wurde bereits vor dem Einbruch des postmodernen Diskurses in die Erziehungswissenschaft als unzureichend verabschiedet. Auch an die Aufgabe eines transzendentalpragmatischen Projektes der Herausarbeitung letzter Gründe etwa für das *Ungelöste Normproblem in der Pädagogik* (Ruhloff) dürfte nicht erst mit Anbruch der Debatte um die Postmoderne gedacht sein. Die Preisgabe pädagogischer Grundüberzeugungen weist also sowohl über die Wiederholung einer diltheyschen Systemkritik als auch über den Abbau ontologischer Festschreibungen hinaus, wenn nicht einfach eine bereits formulierte Kritik erneuert werden soll.

Ohne dass die so genannte Dekonstruktion für das Ganze des postmodernen oder auch poststrukturalistischen Denkens genommen werden kann, lässt sich dennoch exemplarisch an der dekonstruktiven Relektüre vorhandener Begründungsmuster verfolgen, wie die Begründbarkeit hinsichtlich ihrer generellen Funktionalität derart in Frage gestellt wird, dass am Ende »alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen«. In unvertretbarer Kürze formuliert setzt die Dekonstruktion beim philosophisch ungelösten Problem des Selbstbezugs von Argumenten ein. Zwei Strategeme Allgemeiner Pädagogik, sich ihrer Allgemeinheit zu versichern, geraten damit unter den Verdacht, mit Hilfe einer virtuellen Externalisierung den »Explosivstoff Selbstreferenz« (Luhmann) vergessen machen zu wollen. (1) Der Versuch, sich vermittels eines Systems einer Allgemeinheit zu versichern, brachte der Erziehungswissenschaft den Vorwurf Diltheys ein, solche Bemühungen seien nichts als Privatsysteme beflissener Pädagogen. Insbesondere die zeitweise starke Konjunktur solcher Entwürfe schien den Verdacht zu stärken, dass es sich hier um im Grundsatz kontingente Systeme handelt. Weitere Überlegungen, etwa in Form des gödelschen Unvollständigkeitstheorems oder von Modellen offener Dialektik, korrigierten einen Systembegriff, der auf der Vorstellung beruhte, allumfassend, vollständig und somit insbesondere allgemein zu sein. Die dekonstruktive Lektüre tritt einen Schritt zurück und fragt nicht nach dem Bestand eines angenommenen Systems, sondern nach der Systematizität des Systems. Worin besteht das Systematische eines Systems?

Ist es nicht vielmehr so, dass jedes System seinerseits ein System voraussetzt und damit in einen Iterationsprozess eintritt, der sich nicht abschließen lässt? (2) Eine andere Strategie, des Allgemeinen in der Pädagogik inne zu werden, besteht im Versuch der *Gründung* des Allgemeinen. Im Verfolg dieser Strategie drängt sich allerdings die Selbstbezüglichkeit des Unternehmens als Problem nicht in aller Offenheit auf, weil die Begründung zumeist über eine Verschiebung, Externalisierung bzw. Transformation verläuft. Viele Paradigmen und Forschungsrichtungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft stehen für eine bestimmte Richtung dieser Verschiebung. Anthropologische, moralphilosophische oder theologische Argumente leisten die Absicherung, die Begründung des pädagogischen Feldes. Die Begründungslasten werden damit in einen externen Argumentationszusammenhang verschoben, und es muss dann nur noch gerechtfertigt werden, inwieweit die jeweiligen Importe pädagogisch relevant sind. Für die pädagogische Relevanz ein Maß zu finden bedeutete aber anzugeben, was genau unter der pädagogischen Relevanz zu verstehen ist, insbesondere wie sich das Attribut »pädagogisch« im Allgemeinen bestimmen ließe. Das aber führt in einen Zirkelschluss, wenn die Absicherung eines pädagogischen Grundsatzes bereits deligiert wurde.

Die Frage nach der *Pädagogizität des Pädagogischen* bleibt damit unbeantwortet.² Der Versuch, vermittels einer Systematik einen Bereich abzugrenzen, der pädagogisch einheimische Kategorien enthält, scheitert an der Unmöglichkeit, die Eigentümlichkeit des systematischen Rahmens zu benennen, der den ihm eingeordneten Elementen den Rechtsgrund liefern könnte, pädagogisch zu sein. Ebenso erscheint die Hoffnung auf ontologische Abschlussformeln, die die Bestimmung eines letzten Grundes liefern könnten, um nach seiner Maßgabe das Pädagogische zu bestimmen, nicht erst seit dem Aufkommen der Dekonstruktion illusionär.

III

Gleichzeitig bleibt die Frage nach dem Bestand einer Allgemeinen Pädagogik virulent. Die nicht verstummende Kontroverse um Möglichkeit und Notwendigkeit einer Allgemeinen Pädagogik mahnt dies an. Die Mahnung soll an dieser Stelle nur als solche aufgefasst und damit bewusst auf den minutiösen Einstieg in eben diese fachwissenschaftliche Debatte verzichtet werden. Festgehalten kann aber vielleicht werden, dass der Eintrag sehr unterschiedlicher

2 Damit soll nicht die Frage nach einem Wesen des Pädagogischen restituiert werden. Die Bedeutsamkeit der Frage nach der Pädagogizität erhält sich auch, wenn das Pädagogische als »Zuschreibungskategorie« verstanden wird. »Ganz eindeutig, die Qualifizierung von Tatsachen als »pädagogisch« ist aller Alltätlichkeit der gemeinten Phänomene und geschilderten Praktiken zum Trotz eine Tätigkeit jenseits aller Selbstverständlichkeit, kontrovers schon bei denen, zu deren Profession es gehört,

Standpunkte in die aktuelle Debatte als Hauptproblem für die Allgemeine Erziehungswissenschaft empfunden wird. Nicht nur, dass die Allgemeine Pädagogik längst zu einem speziellen Diskurs innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Landschaft geworden ist, sondern auch die durch die zunehmende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft hervorbrachte Heterogenität der Einzelpädagogiken, die je für sich geltende besondere Allgemein-Pädagogiken entwickeln, steht dem Projekt einer allgemein/verbindlichen Pädagogik entgegen. Längsschnitte durch diese Debatte weisen entweder eigene Ordnungsgesichtspunkte aus (vgl. etwa Wigger 1996 oder Vogel 1998) oder bestätigen einfach nur die unversöhnliche Vielfalt (vgl. z. B. Brinkmann/Petersen 1998). Das gilt auch für die einzelnen Beiträge; hier reicht das Spektrum von der ungebrochenen Suche nach der »pädagogischen Universalie« (etwa bei Prange 2001) zur Umwidmung des Einen in ein Vieles (z. B. Paschen 1997), denen es entweder um eine Rettung des Einheitsgedankens oder die bloße Affirmation radikaler Pluralität geht. Unpluralistische Pluralitätsverarbeitung, die manchen sogar als »ärgerlich« erscheint (vgl. z. B. Breinbauer 2000, 132).

Der Sache nach ist es nicht ausgemacht, dass sich Positionen nur auf der einen oder anderen Seite der Unterscheidung zwischen Einheit und Vielheit finden lassen. Aber geht der Zweifel nicht viel weiter? Trägt überhaupt noch eine Wohlunterschiedenheit zwischen Einheit und Vielheit, die die Separiertheit der Allgemeinen Pädagogik(en) hervortreten lässt?³ Oder setzt der Transformationsprozess schon hier ein? Lässt sich eine zukünftige Allgemeine Pädagogik nur als ein »dekompositorischer Diskurs« (Ruhloff) fassen, der den unterschiedlichen Schattierungen, die aus radikaler Pluralität hervorgehen, in einer skeptischen Begegnung ihr Recht zukommen lässt?

Wirklichkeiten als pädagogisch zu qualifizieren. [...] Was bedeutet es, die Wirklichkeit als »pädagogisch« zu qualifizieren? Wie, wäre ja zu fragen, gehen wissenschaftliche Pädagogen selbst mit der Tatsache um, dass die Qualifizierung von etwas als »pädagogisch« ein Problem ist?« (Tenorth 1992, 36) Die Unterschiedlichkeit von »Was-« und »Wie-Fragen« wird in der Rückführung des Pädagogischen auf sich selbst aufgehoben: der *Pädagogizität des Pädagogischen*.

3 »Die Frage ist nur, wie infolge dieser Sachlage beliebige Separatismen, wie end- und fruchtlose Verfassungsstreitigkeiten in der Pädagogik vermieden werden können. Offensichtlich nicht, indem die differenten Systematiken einfach aufeinander losgelassen werden. Aus sich heraus, d. h. mit ihren je spezifischen Systemeinsichten, die sich nur partiell überschneiden, vermögen sie nicht angemessen aufeinander loszugehen; denn sie treffen einander nur im Partikularen und verfehlen sich in Totum. Sie unter Vorbehalt der Konsenssuche gelten zu lassen, verkennt die Sachlage, virtualisiert allenfalls die Ansprüche; denn die Systematiken formulieren ja gerade Konsensbedingungen für den gesamten Bereich.« (Ruhloff 1992, 214)

IV

Einen Schritt zurück: Neuanfang. Transformation. Die Hinzufügung einer »Transformationsgesellschaft« zur stetig wachsenden Liste der bereits ausgerufenen Gesellschaftsformen – Industriegesellschaft, Informationsgesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Wissensgesellschaft, Multiperspektivgesellschaft, Risikogesellschaft, Inszenierungsgesellschaft usw. – würde der Wahrnehmung Rechnung tragen, dass nach dem »Ende der großen Erzählungen« keine fixierte Situationsbeschreibung Legitimität für sich beanspruchen kann. Anstelle einer systematisch-einheitlichen Erzählung mit übergreifendem Geltungsanspruch erzeugt radikale Pluralität vielfältige Differenzen, die an unterschiedlichen Schmelzpunkten wieder zusammenschießen. Die »Kulturen im Zeitalter der Globalisierung« bewegen sich »von Identität zu Differenzen« (Drechsel u. a. 2000). Diese Wahrnehmung hat auf breiter Front Einzug in die Sozialwissenschaften gehalten. Stichworte wie Deterioralisierung, Dezentrierung, Polykontextualität im Verein mit Postismen und Vervielfältigungsformeln werden ausgegeben. Wozu in diesem ausufernden und wuchernden Feld dem Begriff der Transformation ein besonderes Augenmerk zukommen lassen? Es geht um eine Verschiebung der Wahrnehmung vom quantitativen hypertrophen Differenzierungsprozess zur Umformung der Architektur der Differenz. Um die Transformation (!) einer heimlichen Genealogie der zerklüfteten Gegenwart. Letztere wird nämlich gewissermaßen als ein Produkt einer schon weit früher begonnenen Entwicklung begriffen. Der Einbruch der Kontingenz in die Moderne setzte demnach einen Prozess ein, der sich selbst beschleunigend auf ein sehr weit gefasstes Bewußtsein von Pluralität führte. Diese Pluralität, entweder radikalisiert oder affirmiert, stellt dann die Grundlage für postmodernes Denken, das diese Situation ins Maßlose steigert. Eine solche Diagnose beerbt allerdings eine Logik der *Dialektik der Aufklärung*, ohne einen wirklichen Ausbruch aus den Bahnungen modernen Denkens denken zu können.⁴ Die Beschreibung des Übergangs, der Passage von der Moderne zur Postmoderne als eine Transformation, behauptet dagegen nicht allein eine quantitative Steigerung des Differenzierungsprozesses, sondern behandelt das

4 In einem genauen Sinne setzte also die Darstellung eines Denkens jenseits der *Dialektik der Aufklärung* die Aufhebung eben jener Dialektik voraus. Die Kosten des Versuchs, der Dialektik Hegels zu entinnen, lassen sich philosophisch nur schwerlich veranschlagen, denn man muss »wissen wie weit uns Hegel insgeheim vielleicht nachgeschlichen ist; und was in unserem Denken gegen Hegel vielleicht noch von Hegel stammt; man muss ermessen, inwieweit auch noch unser Anrennen gegen ihn seine List ist, hinter der er uns auflauert; unbeweglich und anderswo« (Foucault 1993, 45). Und dennoch ist dieser Versuch unerlässlich, wenn es gilt, den Bruch im postmodernen Denken zu erkennen. »Dann wäre postmodernes Denken eines, das ebendiese [modernen] Kategorien in Frage stellt und seinerseits solche entwickelt, die sich nicht den modernen so entgegensetzen, dass sie nicht von diesen dialektisch eingeholt werden können.« (Bürger 2000, 8)

Ausufern von Differenzen als Kippfigur: Die Transformation der Differenz ändert wesentlich die Architektur der Differenz.

»Große Bedeutung besitzen T. v. a. für die mathematische Beschreibung physikal. Sachverhalte. Koordinaten-T. beschreiben den Übergang von einem physikal. Bezugssystem in ein anderes und sind daher wichtig, weil sich Naturgesetze erst nach der Wahl geeigneter Koordinaten (und damit Bezugssysteme) analytisch formulieren lassen und diese Koordinaten i. Allg. nur bis auf gewisse T. festlegbar sind. So gehört zur newtonschen Mechanik die Gruppe der Galilei-T., zur speziellen Relativitätstheorie der Lorentz-T.« (Brockhaus 1996, 251) Transformation lässt sich demnach auch als Neufassung des Kontextes, als Rekontextualisierung beschreiben. Die Fortschreibung einer Steigerung der Differenzen hat die Differenz in ihrem Verhältnis zur Identität belassen. Genau genommen hat die Annahme einer Steigerungslogik sogar die Gegenüberstellung von Identität und Differenz zur Bedingung. Durch die Annahme eines (durchaus dialektisch zu denkenden) gegenseitigen Konstitutionsverhältnisses, in dem Identität Differenz und Differenz Identität bedingt, ergänzen die Begriffe wechselseitig Fehlstellen. Diese Komplementarität kann sich nach Maßgabe der zunehmenden Fragilität und Komplexität des Identitätsbegriffes in ein Steigerungsverhältnis wandeln. Genau dann, wenn ein Identitätsbegriff als durchlässig und ergänzungsbedürftig empfunden wird, gilt dies ebenso für die ihn bedingende Differenz. Die Installation immer neuer Differenzen und Konstellationen von Identitäten führt letztlich auf die Erkenntnis, dass ein solcher Prozess prinzipiell unabschließbar ist. Die Erzeugung immer neuer Differenz-Identitätsverhältnisse evoziert damit nur die Steigerung der Komplexität und letztlich Blindheit. Versuche, aus dieser Logik auszubrechen, zielen auf die Veränderung der *Topologie der Differenz*. Die Frage nach der Notwendigkeit, der Allgemeinheit des Identität-Differenz-Duals; nach der Differenz der Differenz von Identität und Differenz. In einer Topologie der Differenz soll die Befragung der Verortung der Differenz Aufschluss über ihre Architektur geben. Die Aufgabe der notwendigen Verwiesenheit von Identität und Differenz legt Schreibweisen der Differenz frei, die jenseits des Wechselspiels von Identität und Differenz liegen. So etwa, wenn die Differenz der Wiederholung (Deleuze) oder einem *litige* (Lyotard) gegenübergestellt wird. Eine Befragung der Differenz der Differenz von Identität und Differenz, der Differentialität der Differenz führt auf »direkten« Um-bau des Differenzbegriffes. Beispielsweise die Verdichtung unterschiedlicher Bedeutungsfelder von *différer* zu einem Begriff von *différance* (Derrida) oder den radikalen Kurzschluss der Selbstbezüglichkeit einer Differenz der Differenz zu einer paradoxalen Formkonstruktion von Differenz (Luhmann).

V

Mit Bezug auf das Problem der Allgemeinen Pädagogik wird nicht nach Vermittlungsmöglichkeiten zwischen einer Allgemeinen Pädagogik und vielen regionalen Allgemeinen Pädagogiken gesucht, sondern nach Übersetzungsmöglichkeiten der veränderten Differenzarchitektur für die Formulierung der Allgemeinen Pädagogik. Die *Pädagogizität des Pädagogischen* kann sich demnach nicht auf der Folie einer Unterscheidung von Differenz und Identität herstellen, sondern muss sich durch geänderte Architektur der Differenz hindurch formulieren. Insbesondere die auf der Matrix der Unterscheidung von Identität und Differenz skizzierte Gegenüberstellung von Einheit und Vielheit muss unter den Bedingungen eines tief greifenden Transformationsprozesses auf ihre Geltung hin befragt werden. Für das Allgemeine in der Pädagogik gilt es also nicht mehr die durch die Hypertrophie angestiegene Spannung in der Unterscheidung von Identität und Differenz auszuhalten, sondern die Unterscheidung von Identität und Differenz auf ihre Bauweise, ihre Differenzialität hin zu befragen. Wen? Die Differenz zwischen einem einheitlichen Allgemeinen und der Allgemeinheit des Vielen. Die Differenz zwischen einem Rechtsgrund der Absicherung für die Allgemeine Pädagogik und dem umfassenden Rahmen der Vielheit pädagogischer Denk- und Begriffsentwürfe.

Es geht genau um diese Differenz, den Übergang oder die Passage zwischen den Strategien als Allgemeinpädagogisches zu denken.⁵ Abgeschnitten werden muss der überschießende Versuch, aus den Übergängen transzenden-

5 Mit den folgenden Überlegungen wird auch dem Vorschlag gefolgt, Transformation als dezidierte Verläufe aufzufassen und nicht als rhapsodische Umbrüche: »Ausgehend von dieser Wandeldefinition möchte ich auch die Abgrenzung zwischen Wandel und Transformation nicht quantitativ im Sinne von Transformation als objektiv ›großer‹ oder ›umfassender‹ Form von Wandel definieren. Nimmt man an, dass die Welt sich ständig in tausend Kleinigkeiten ändert, scheint eine quantitative Differenzierung von ›groß‹ und ›klein‹ ohnehin nicht möglich. Es ist nicht die Masse der Wandlungsvorgänge, die Transformation ausmacht, sondern

- die wahrgenommene Relevanz dieser Vorgänge für das Leben des Einzelnen oder der Gruppe (z. B. ihre Einstufung als ›krisenhaft‹),
- der Grad der Änderung (Einstufung als im Prinzip bekannt oder neu). Dies ist u. a. eine direkte Funktion des Abstraktionsniveaus. [...]

Ich weiche mit dieser Definition bewusst von der Praxis ab, Transformation als einen speziellen Typ von Wandel zu bestimmen. Wiewohl man umgangssprachlich natürlich von ›Wandel‹ sprechen kann und damit die Wahrnehmung von Wandel meint, möchte ich doch systematisch einen Unterschied zwischen Wandel als einem in der Außenwelt stattfindenden Prozess und Transformation als der Wahrnehmung eines bestimmten Verlaufs machen. Ähnliches gilt für den Begriff der Evolution: Auch er ist, streng betrachtet, ein Wahrnehmungsmuster.« (Weik 1998, 141)

Die Adaption eines Transformationsbegriffes, der Verlaufsmuster in den Vordergrund stellt, kann auch mit anderen Gewichtungen vollzogen werden. Vgl. etwa Sattler/Schluß 2001.

tale Schemata oder andere theoretische Fixierungen zu destillieren. Kein Nachjagen der Phantasmen letzter Gründe, keine bloße Affirmation des Zerstreuten. Der Unterschied zu philosophisch anspruchsvollen Möglichkeiten, das Viele im Verein mit dem Einen zu denken, wie etwa Adornos Konstellationen, besteht darin, dass die Nähe zu Bewegungsbegriffen gesucht wird (vgl. auch den Beitrag von Koch in diesem Band). Die Pädagogizität des Pädagogischen zu denken heißt die Passage zu denken, wobei der verbreitete Gemeinplatz, dass der Weg nicht allein Mittel sei, hier eine seltsame Bestätigung erfährt. Das pädagogische Moment stellt sich nicht in einem Archipel her, wo der Pädagoge den Weg von Insel zu Insel zurücklegt, und die Wegstrecke nichts weiter als das Dazwischen ist. Sondern die Umdrehung, die Architektur des Dazwischen gibt wesentlichen Aufschluss über die säumenden Positionen (für einen Versuch in diese Richtung vgl. Seitz 1996). Passagen zu denken ist dabei möglicherweise nicht allein ein begriffsstrategisches Supplement pädagogischen Denkens, sondern pädagogisches Denken stellt sich über solche Passagen dar. Die Behauptung bleibt fast notwendig abstrakt, scheint leer. Das liegt darin begründet, dass ein pädagogisch Allgemeines, das sich daraus behauptet, dass die Aufrechnung oder Gegenüberstellung eines pädagogischen Wesensgrundes in Form eines pädagogisch Allgemeinen mit der konkreten Anordnung in einer systematischen Pädagogik nicht mehr trägt, in einem anderen Verhältnis zu den pädagogischen Ausdrucksformen gedacht werden muss.

Der Begriff Bildung etwa taugt nicht mehr als Abstützungs- und Gründungsformel einer Allgemeinen Pädagogik noch kann er einfach von einer Allgemeinen Pädagogik eingeordnet werden. Das transformierte Allgemeine stellt sich durch die pädagogische Formulierung im Begriff der Bildung her. Um weiter bei diesem Beispiel zu bleiben: Es geht dann nicht mehr um die eine Form eines systematischen Bildungsgedankens, im Gegensatz zu seinen Gehalten, seinen Medien. Bildung stellt nicht Zusammenhalt im Widerspiel von Form und Medium dar, sondern Bildung stellt sich im Kurzschluss, im Übergang von Form und Medium her. Im Anschluss an den lancierten Begriff der Theatralität wäre Bildung nicht als ein Prozess zu verstehen, der die virtualisierende Vervielfältigung des theatralen Spiels und den Ernst des inszenierenden Gedankens übergreift, sondern im Medium der Inszenierung taucht die Form der Bildung auf (vgl. weiterführend Friedrichs 2002). Damit triebe die Transformation nicht einen weiteren Keil zwischen das ohnehin fragile Verhältnis von Bildung und Allgemeinem (vgl. z. B. die Beiträge in Pleines 1987), sondern zeigt in seinem Bezug zur Pädagogizität des Pädagogischen Formulierungsmöglichkeiten für einen aktuellen Bildungsbegriff auf.

LITERATUR

- Baacke, Dieter; Frank, Andrea; Frese, Jürgen; Nonne, Friedhelm (Hg.): *Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik*. Weinheim 1985
- Breinbauer, Ines: *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien 2000
- Brinkmann, Wilhelm; Petersen, Jörg (Hg.): *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth 1998
- Brockhaus: *Brockhaus – Die Enzyklopädie in 24 Bänden, Bd. 22., 20. überarb. und aktualisierte Aufl.* Leipzig/Mannheim 1996
- Bürger, Peter: *Ursprung des postmodernen Denkens*. Weilerswist 2000
- Drechsel, Paul; Schmidt, Bettina; Götz, Bernhard: *Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen*. Frankfurt a. M. 2000
- Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M. 1993
- Friedrichs, Werner: *Form und Inszenierung als »differentielle« Kategorien in der Reflektion von Bildungsprozessen*. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Bildung der Form – Form der Bildung*. Weinheim 2002 (in Druck)
- Gumbrecht, Hans Ulrich: *Flache Diskurse*. In: ders., Karl Ludwig Pfeiffer (Hg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a. M. 1998, 914–924
- Hillmann, Karl-Heinz: *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart 1994
- Oelkers, Jürgen: *Allgemeine Pädagogik*. In: Reinhart Fatke (Hg.): *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* 36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1997, 237–267
- Paschen, Harm: *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim 1997
- Prange, Klaus: *Fehlanzeige: Systematische Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2001, 375–387
- Pleines, Jürgen-Eckhardt (Hg.): *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Würzburg 1987
- Ruhloff, Jörg: *Eine Allgemeine Pädagogik?* In: Helmut Peukert, Hans Scheuerl (Hg.): *Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. Wilhelm Flitner und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim/Basel 1992, 211–216
- Sattler, Elisabeth; Schluß, J. Henning: *Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/2001, 173–188
- Seitz, Hanne: *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis*. Essen 1996
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Die Konstruktion pädagogischer Probleme – oder: Das Alltägliche an der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft*. In: Klaus Peter Horn, Lothar Wigger (Hg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1992, 35–45
- Vogel, Peter: *Stichwort: Allgemeine Pädagogik*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1998, 157–180

- Weik, Elke: *Zeit, Wandel und Transformation: Elemente einer postmodernen Theorie der Transformation*. München 1998
- Wigger, Lothar: *Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6/1996, 915–931
- Zimmermann, R.: *Allgemeines/Besonderes*. In: Joachim Ritter (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.1*. Stuttgart 1971, 164–191