

Schlussbetrachtung: Passagen der Pädagogik

Die Komplexität und innere Heterogenität des pädagogischen Phänomenbestandes wird als Herausforderung in der systematischen Pädagogik figuriert. Dabei soll der pädagogische Standpunkt, die *Pädagogizität des Pädagogischen*, aus einer (zentrierten) Anordnung gewonnen werden. Strukturell bedeutet dies die Projektierung der Pädagogik unter dem Gesichtspunkt eines Einheitsgrundes. Die damit verbundene Aporie offenbart sich in Verbindung mit dem Umstand, dass »der« Pädagogik offenbar eine Unabschließbarkeit einbeschrieben ist, die jenes Projekt der Systematik unlösbar werden lässt.

Als metatheoretischer Steigbügelhalter beim Versuch, der Pädagogik eine Systematik einzuschreiben, bot sich seit je die Systemtheorie an. Pädagogische Grundlegungen bezogen einen Großteil ihrer wissenschaftlichen Geltung und Dignität aus der generellen Möglichkeit einer Systematik. Die Systematik bestand in der Stiftung eines Ordnungszusammenhanges, der Relationen und Beziehungen fixierte und so eine Gesamtrepräsentation dessen garantierte, was fortan als pädagogischer Zusammenhang firmieren konnte. Insbesondere diese theoretische Fixierung geriet in die Kritik einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die eine solche systematische Formatierung pädagogischer Sachverhalte als der Sache nicht angemessen einstufte. Pädagogik müsse sich an lebensweltlichen *Zusammenhängen* orientieren, den Begriff des »Lebens« (Nohl) zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen, um nicht fern der lebensweltlichen Praxis bedeutungslos zu werden. Dieser Vorwurf war an eine Systemtheorie gerichtet, die sich zunehmend jenseits konkreter Sachverhalte als gültig zu installieren versuchte; wissenschaftliche Aussagen sollten ob ihrer Einbindung in eine *Systematologie* – so einer ihrer Begründer Lambert – dem Wahrheitsanspruch Genüge tun.

Aber der Vorwurf, aus praxisfernen Universen die Pädagogik schulmeistern zu wollen, war nicht der einzige Ausgangspunkt einschlägiger Kontroversen. Es kamen generell Zweifel an der systemtheoretischen Logik auf. Insbesondere über die Selbstbegründungslogik schien die Systemtheorie auf einen unlösbaren im-

manentem Widerspruch aufzulaufen. Peukert hat dies mit Bezug auf die gescheiterten Versuche, die Systemtheorie als formale Reinform zu begründen, ausgewiesen. Letztlich habe Gödel mit formalen Mitteln nachgewiesen, dass die Systemtheorie, würde man sie in ihrer strukturellen Selbstbegründungslogik ernst nehmen, an ihren eigenen Ansprüchen scheitern muss. Dieser Vorwurf wurde auch der Systemtheorie Luhmanns entgegengebracht, der mit einer Reihe von Veröffentlichungen sowie u.a. durch seine Auseinandersetzung mit Habermas für Aufsehen im sozialwissenschaftlichen Diskurs gesorgt hatte. Insbesondere seine Versuche, pädagogische Grundprobleme systemtheoretisch zu reformulieren, sorgen für Irritationen. Immerhin attestierte Luhmann unter der Voraussetzung latenter systematischer Strukturen der Pädagogik ein *Technologiedefizit*. Allerdings schienen die im Anschluss daran gestellten *Fragen an die Pädagogik* häufig an den Grundannahmen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung vorbei formuliert. Vielen Erziehungswissenschaftlern schien der Systemtheoretiker Luhmann hauptsächlich mit dem Abschluss – im genauen Sinne – seiner Theorie beschäftigt; Anwendungsfeldern und Sonderdisziplinen kam der Status einer Ausstaffierung vorhandener Gerüste zu. Seine selbstdeklarierte autopoietische Wende schien diese Tendenz nur zu bestärken: Die Selbstbegründungslogik wurde weiter zugespitzt, Aussagen über Sachverhalte wurden allein aus der Theoriearchitektur heraus begründet.

Als eine aktuelle Momentaufnahme lässt sich festhalten, dass der Systemtheorie als theoretisches Format zur Vermessung der Pädagogik in der fachwissenschaftlichen Diskussion kaum Bedeutung zukommt; mit Ausnahme eines eigenen Ansatzes, der sich als »systemtheoretische Vermessung der systematischen Pädagogik« versteht. Jenseits dieser Doppelung hat die Systemtheorie zwar Spuren im pädagogischen Diskurs hinterlassen, die sich vor allem im Gebrauch von Theoriestücken zeigt. Insbesondere die Ansätze einer konstruktivistischen Lesart der Systemtheorie sowie der Differenzierungstheorie gehen in die laufende Diskussion und Darstellung pädagogischer Sachverhalte ein. Allerdings tritt die Systemtheorie nicht als Ratgeberin zur Formulierung des pädagogischen Grundgedankens, einer Systematik, die sich zumindest nominal als ihr angestammtes Feld verstehen ließe, auf.

Ganz offensichtlich wird die Kluft zwischen einer auf systematische Feststellung angelegten Wissenschaftlichkeit und einer an Bildungs- und Erziehungsprozesse rückgebundenen Grundlagenforschung als zu groß angesehen. Dabei wird der Systembegriff vor allem hinsichtlich seiner strukturellen Eigenschaften fokussiert. »Kein Systemtheoretiker wird leugnen, dass komplexe Systeme Strukturen ausbilden und ohne Struktur nicht existieren könnten. [...] Der Strukturbegriff präzisiert [...] die Relationierung der Elemente über Zeitdistanzen hinweg.« (Sosy: 382f.) Einen pädagogischen Grundgedankengang in diesem Sinne abzufassen, erfordert eben eine modulare Zusammenstellung ausgemachter Begriffe. Eine solche »strukturelle Systemtheorie« muss sich tatsächlich fragen lassen, wie sie Prozesse, Bewegungen oder Entwicklungen, die konstitutiv für pädagogische

Vorgänge sind, berücksichtigen kann, außer einen formalen Ort für entsprechende Begriffe zu schaffen, und sie muss außerdem Auskunft geben, wie weit die Begründungsformeln überhaupt tragen. Diese Frontstellung wurde auch nicht wesentlich durch die autopoietische Wende verschoben. An Peukerts Kritik wird deutlich, dass Autopoiesis vor allem als Selbstbegründungsstruktur gelesen und kritisiert wird. Dabei geht es im Paradigmenwechsel nicht darum, der Lesart eines Systems als struktureller Rahmen der Anordnung von Element und Relation ein eleganteres Design zu geben, sondern es geht um die Abwertung des Strukturbegriffs überhaupt. »Ferner bringt die Theorie selbstreferentieller Systeme uns in Distanz zu einer Diskussion, die durch Anwendung des Strukturbegriffs auf Systeme ausgelöst worden war. Mit der Beschreibung von Systemen durch relativ invariante Strukturmerkmale war man vor die Alternative geraten, das Verhalten des Systems eher durch seine eigenen Merkmale oder eher durch Merkmale der Situation, also des je aktuellen Zeitausschnittes seiner Umwelt, zu erklären. [...] Die Grundlage dieser Diskussion verschiebt sich, wenn man Strukturen von der Notwendigkeit autopoietischer Selbstreproduktion her begreift. Es mag dann hoch individualisierte Engführungen geben, die das rasche Finden von Anschlussverhaltensweisen erleichtern; die aber zugleich hinreichend sensibel bleiben müssen gegenüber situationsspezifischen Anforderungen, und die den kognitiven Einzugsbereich der Verhaltenswahl daher jederzeit ausweiten und wieder einengen können, wenn Bewährtes nicht überzeugend genug zum Ziele führt.« (Sosy: 381f.) »Autopoiesis« beansprucht damit mehr als ein schillerndes theoretisches Label, das zwar als eine begriffliche Neuformatierung der Theorie vorgetragen wird, aber doch nur neuen Wein in alte Schläuche füllt. Durch den Paradigmenwechsel sollte vor allem der Abkehr vom Strukturbegriff Rechnung getragen werden.

Dies ist aus mehreren Gründen als ein Zerrbild in der pädagogischen Diskussion angekommen. Viele Kritiker – wie am Beispiel Peukert gezeigt – legten die Autopoiesis als Selbstbegründungsstruktur aus und verfehlten damit die Neuausrichtung der Systemtheorie. Auf der anderen Seite war Luhmann – ob aus theoretischer Eitelkeit oder anderen Gründen – zu sehr auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung seiner Theorie fixiert und hat es versäumt, Brüche zu markieren und auch möglicherweise überkommene Theoriestücke zu verabschieden. Begriffliche Schärfe fiel hier dem ›Willen zum System‹ zum Opfer, den er sich selbst zwar absprach, aber doch dahingehend verfolgte, dass er große Teile seines Denkens immer wieder auf Konsistenz hin überarbeitet hat. Außerdem schien Luhmann von den von ihm ›entdeckten‹ theoretischen Neuentwicklungen so fasziniert, dass er es versäumte, die von ihm angedachten strukturellen Konsequenzen dezidiert auszuarbeiten. Es wurden »Autopoiesis« oder »second-order-cybernetics« elaboriert, wobei die Alternativformulierung, dass von der Identität der Identität und Differenz auf deren Differenz umgestellt werde, in den Hintergrund trat.

Vor diesem Hintergrund verwundert es auch wenig, dass den jüngeren Entwicklungen der Systemtheorie keine besondere Würdigung zuteil wird. Sie werden als Perfektionierung einer auf Komplettabschluss angelegten erratischen Theorieform gelesen und höchstens noch im hoch spezialisierten systemtheoretischen Diskurs zur Kenntnis genommen. Dennoch: Luhmann spricht von »neuen Entwicklungen« in der Systemtheorie, ihrem »differentialistischen Zuschnitt«. Darunter fällt die Radikalisierung (ein von Luhmann selbst gern verwendeter Begriff für diese Phase) des Grundgedankens des Autopoiesisparadigmas – die Umstellung auf eine differenztheoretische Systemtheorie. Holzschnittartig lässt sich das als Alternative zwischen einer systematischen Anordnung eines Sachverhaltes auf einen Einheitsgrund hin und der Frage nach der jeweiligen Möglichkeit der Reproduktion, der Wiederholung, zeichnen. Hier deutet sich an, dass die differentialistische Systemtheorie zu Unrecht im Bann der vorhergehenden Phasen steht; sie vielmehr tatsächlich das Paradigma der Autopoiesis im Nachgang deutlicher phasiert. Denn wenn es nicht mehr um die Darstellung eines Zusammenhangs innerhalb eines Systems geht, sondern um die Herstellung von Zusammenhängen im Moment der Wiederholbarkeit, muss nicht mehr die Wirklichkeitsverzerrung durch eine systematische Zurichtung diskutiert werden, sondern die durch die systematische Formulierung gegebene Möglichkeit, Passagen, Übergang zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen.

Es geht in diesem neuen Zuschnitt nicht mehr um eine systemtheoretische Rekonstruktion des Pädagogischen, sondern um ein Verständnis des situativen Übergangs, der Herstellung (*poiesis*) eines pädagogischen Momentes. Dass Luhmann diesen Paradigmenwechsel mit ausdrücklichen Anleihen an den so genannten Radikalen Konstruktivismus ausstaffiert, kommt nicht von ungefähr: Eine Theorie selbstreferentieller Systeme bewegt sich jenseits des für die Herstellung eines systematischen Zusammenhangs konstitutiven Repräsentationsverhältnisses. Es steht nicht mehr eine systematische Bestandsaufnahme als Repräsentant einer rhapsodischen Datenmenge im Vordergrund, sondern die Sachverhalte konstituieren sich im Moment des Ausdrucks ihrer Wiederholbarkeit. An dieser Stelle traten zusätzliche Rezeptionsschwierigkeiten auf: neben der Aufgabe des klassischen Systembegriffs beförderte die Systemtheorie noch die Verabschiedung des Repräsentationsverhältnisses. Allerdings wurde dies von Luhmann nicht in einer gesonderten expliziten Auseinandersetzung vollzogen. Zwar wurden einerseits Denkfiguren des Radikalen Konstruktivismus affirmiert und damit klassischen Repräsentationsmodellen eine Absage erteilt. Die theoretische Einbindung und Ausarbeitung durch eben jenen Radikalen Konstruktivismus wird aber von Luhmann kritisiert. Stattdessen wird auf die erkenntnistheoretische Radikalität eines differentialistischen Ansatzes – insbesondere auf der Basis der *Laws of Form* – verwiesen, ohne allerdings dezidiert die Konsequenzen auszuweisen.

An dieser Stelle lässt sich zeigen, dass erstens die Luhmannsche Systemtheorie durchaus an die Entwicklung einer vom Göttinger Grundlagenstreit der Ma-

thematik inspirierten Weiterentwicklung der Systemtheorie anschließt, somit die Gödelschen Argumente kein Verdikt über die Aussichtslosigkeit einer Systemtheorie sind, sondern Hinweis auf die Notwendigkeit erkenntnistheoretischer Konsequenzen. Darin ist zweitens schon die Annahme enthalten, dass der Grundlagenstreit wesentliche Denkvoraussetzungen an die Theorie transklassischer Maschinen liefert, die wiederum Voraussetzung für die Entwicklung von Steuerkreisläufen, insbesondere kybernetischen Prozessen, sind. Drittens lässt sich diese Entwicklung in den Rahmen einer Krise der Repräsentation setzen, von der viertens gesagt werden kann, dass sie die Aussetzung der logischen Kopula von Identität und Differenz zum Grunde hat. Es geht in einer möglichen »Überwindung« dieser Krise nicht um eine Begriffsrochade im Bunde mit Hierarchieumstellungen zwischen Identität und Differenz. Es geht um die Umstellung von Logik auf Prozess, um den Bau von Wiederholungsmaschinen (Deleuze). Fünftens kann gezeigt werden, dass sich Deleuzes Werk explizit an die Kritik der Repräsentation anschließt und den Begriff der Identität durch den Begriff der Wiederholung ersetzt und insbesondere eine andere als eine logische Beziehung in dieser Konstellation installiert. Das lässt sich im Rahmen einer Topologie zeigen, weil dort die Produktionslogiken zum Ausdruck kommen. Identität und Differenz entspannen eine Topologie der Repräsentation, während sich mit Differenz und Wiederholung eine dynamische Topologie des Werdens entfalten lässt. Mit dieser Topologie lässt sich sechstens die Hauptreferenz für Luhmanns differenztheoretische Systemtheorie, die *Laws of Form*, als dynamische Formenlogik explizieren, ohne auf paradoxe Stoppregeln aufzulaufen. Die blockierende Wirkung logischer Paradoxien wird ausgesetzt, indem etwa ein Übergang nicht mehr logisch als das Zugleich von Vorher und Nachher verdichtet werden muss – allgemein als ein Zugleich von »eigentlich« Geschiedenem. Gerade in den Übergängen zeigt sich nämlich siebtens eine eklatante Schwäche einer Systemtheorie, die sich über die Folgen ihres differenztheoretischen Fortschreitens (noch) nicht hinreichend aufgeklärt hat. Die pädagogischen Einlassungen Luhmanns versuchen mit unterschiedlichen, teilweise paradoxal angelegten Figuren, diesen Übergang zu thematisieren. Dabei wird durchaus die Fiktionalität der repräsentativen Figuren herausgestellt – exponiert etwa am Beispiel der pädagogischen Kausalität. Eine theoretische Präzisierung von Alternativkonzepten bleibt allerdings aus. Es kann achtens mit der Denkfigur einer Wertsamkeit versucht werden, diesen Weg weiterzuverfolgen. Damit ist einerseits zum aktuellen Stand der systemtheoretischen Debatte aufgeschlossen und andererseits der Pädagogik ein Vorschlag unterbreitet, einen systematischen Grundgedanken auf der Basis von Werdensprozessen zu fassen. Es wird die Pädagogizität des Pädagogischen in pädagogischen Übergängen erkannt, in einer Passage der Pädagogik. Es wird die Möglichkeit einer Systematik eröffnet, die sich jenseits der bisher bekannten Problematik im Zusammenhang mit Systementwürfen bewegt.

Damit müsste die Pädagogik den Vorwurf ihres systematischen »Technologiedefizites« nicht mehr als Makel hinnehmen, der sie zur Rückstellung eigener Ansprüche zwingt. Bedeutsam ist der Vorwurf mit Blick auf die Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft: Im Anschluss an die Einsicht der Kontrolle über die Bedingungen von Erziehung, der Abbildung der allgemeinen Bedingungen einer gelingenden Erziehung, sei es der Pädagogik nicht gelungen, »am scharfen Strahle der Theorie zu blühen« (Luhmann/Schorr 1982: 12). Das janusgesichtige Technologiedefizit lieferte somit zwar den strukturellen Ausgang für die Bildung eines Erziehungssystems, markierte aber gleichzeitig immer die fehlende Einsicht in die Kausalverhältnisse. »Stattdessen kam sie über Substitution schöner klingender Worte wie Selbstständigkeit, Freiheit, Praxis, Menschenbildung zur Entscheidung gegen Technologie, und so wird die Sache weiter behandelt. Ein zweifellos vorhandenes Technologieproblem wird als Technologieverdict traditionsfähig gemacht und habitualisiert.« (Ebd.) Innerhalb dieser Verlegenheit bildet die Pädagogik sogar die Kontingenzformel »Bildung« aus, um zumindest unbestimmte Kontingenz in bestimmte Kontingenz wandeln, »modalisieren«, zu können (vgl. Luhmann/Schorr 1988: 58ff.; 73ff.).

Auf der Folie einer Topologie kommt zum Vorschein, dass die Systemtheorie strukturell ähnliche Probleme aufweist. Die Autopoiesis stellte den Gleichgewichtsprozess nicht mehr auf die Stabilität einer Struktur ab, sondern auf deren Instabilität und insbesondere auf die punktuelle Fähigkeit zur Reproduktion, zur Wiederholung. Es bleibt allerdings unklar, wie sich eine Bewegung, eine Wiederholung (als technische Wiederholung eines gewünschten Falles) ereignet. Lediglich ein Beobachter mit dem »Flammenschwert« (Rössler 1996) kann ein »interface« setzen und den Prozess in ein Vorher/Nachher; Wiederholtes konfigurieren. Die propagierte Umschrift sozialwissenschaftlicher Zusammenhänge in selbstorganisierende Strukturen entpuppt sich eher als uneingelöstes Linderungsversprechen denn als theoretische Hilfe. Der Begriff Autopoiesis mit seiner enormen Anziehungskraft überdeckt die architektonische Monstrosität, die sich im Übergang, in der Konnektivität abspielt. Wenn also der Pädagogik mittels des Faktums der Selbstreferenz ein strukturelles Technologiedefizit vorgerechnet wird, welches sie, nach weiterer Auskunft Luhmanns, mit Kontingenzformeln zu überspielen sucht, kann der Systemtheorie vorgeworfen werden, dass die Autopoiesis selbst als ein Verdunkelungsstrategem, ein Invisibilisierungsversuch gewertet werden kann: als Kontingenzformel.

Eine Topologie der Differenz führt aus einer doppelten Verlegenheit heraus. Die *Laws of Form* entfalten sich als Ausdruckssystem, das erklärlich macht, dass die sinnverdichteten Formen schon in sich geteilte Differenzen sind, die nicht in Bezug auf die Einheit der Form, sondern hinsichtlich der Herstellung via Wiederholung zu betrachten sind. Der Pädagogik kann somit ein Stück weit jener von Luhmann als verlustig gemeldete scharfe Strahl zurückgegeben werden, wenn sie das pädagogische Ausdrucksmoment vor dem Hintergrund ihrer *Werd-samkeit* auslegt.

Der theoretische Gewinn eines Systembegriffs, der keinen Kanon darstellt und somit sowohl Kritiken an der Systemlehre standhält als auch durch seine Fassung postmoderne Theorieansprüche befriedigen könnte, muss sich zwar noch in der Theoriebildung beweisen – stellt aber immerhin einen hinreichend geeigneten Kandidaten für eine Orientierung bei der Abfassung eines pädagogischen Grundgedankengangs dar.

Als gut sichtbares Unterscheidungsmerkmal zu bisherigen Konstruktionen von Systematiken lässt sich der Verzicht auf einen Appell an Einheitsvorstellungen feststellen. Die Einheit soll nicht als Topos aufgegeben werden, sondern als Organisationsprinzip, das sich in einer Topologie der Repräsentation entfaltet. Die Idee der Einheit wird durch jene einer Mannigfaltigkeit ersetzt: »Die Mannigfaltigkeit darf nicht die Kombination aus Vielem und Einem bezeichnen, sondern im Gegenteil eine dem Vielen als solchen eigene Organisation, die keinerlei Einheit bedarf, um ein System zu bilden.« (DW: 233) Es geht also nicht um mehr oder weniger Vielheit, die sich in Begriffen wie Polykontextualität, Pluralismus oder Multiplizität ausdrückt, auch nicht um *fuzzy-logic* statt begrenzter Wahrheitstafeln. Ein Begriff von Mannigfaltigkeit setzt die Gegenüberstellung (die letztlich im Geiste der Vermittlung verordnet wird) von Zentrifugalkräften und ihrer fixierenden Mitte aus. Eine *Pädagogik der Mannigfaltigkeit* (Pfister 1970) hätte nicht mehr auf die »Einheit der Mannigfaltigkeit« hinarbeiten (vgl. ebd.: 11ff.)¹⁷¹. Der Nutzen eines solchermaßen konfigurierten Systembegriffes für die Pädagogik ergibt sich darin, die Herausforderung *pädagogisch* besser verstehen zu können, die in der Auflösung einer Topologie der Repräsentation und der damit zusammenhängenden Verschiebung des Differenzbegriffes – die wiederum in der Auflösung von Trugbild und Abbild zugunsten einer allumfassenden Künstlichkeit, Simulation, zum Ausdruck kommt – besteht.

Es schien nun fast aussichtslos, angesichts der Erosion von Unterscheidungen, der Hybridität von Standorten eine Ortsbestimmung des Pädagogischen vorzunehmen – alles ist von weiteren Auflösungen bedroht. Jede Begründung eines verbindlichen pädagogischen Einsatzes, der unter dem Label der Möglichkeit des Allgemeinen diskutiert wird und wurde, muss diese Verschiebung berücksichtigen. Unter den veränderten Verhältnissen – insbesondere den Auflösungerscheinungen einer spezifischen räumlichen Topologie, die sich von der Logik des Diskreten leiten lässt, ergibt es keinen Sinn, die Frage nach dem Allgemeinen als Abgrenzungsproblem zu figurieren. Jenseits solcher exponierter Anforderungs-

171 Auch eine *Logik der Erziehungswissenschaft* (Paschen 1979), die auf eine Vielzahl von Pädagogiken abstellt, und das Pädagogische mit einer »Typologie der Pädagogiken« zu arrangieren versucht, mag Beschwerden mit der fortgesetzten Produktion von Vielfalt lindern, indem Differenzen systematisiert werden (Paschen 1997), verfährt aber in Bahnen einer Topologie der Repräsentation und muss mit fortgesetzten Problemen der Selbstversicherung rechnen, wenn der Differenzbegriff Verschiebungsbewegungen unterliegt.

profile nimmt sich die Feststellung des pädagogischen Systems im Ausdruck einer Werdsamkeit zurückhaltend und bescheiden aus. Dieser Eindruck kann etwas zurückgenommen werden, wenn berücksichtigt wird, dass die architektonische Verschiebung der Differenz, die als Herausforderung von Einheitsvorstellungen an die Pädagogik weiter- gegeben wurde, systemtheoretisch als Wechsel im Differenzierungsmuster abgebildet werden kann. Dann werden bestimmte Phänomene besser erklärbar. Etwa der als »stiller Sieg« (Tenorth) bezeichnete Umstand, dass sich die Pädagogik in bisher noch nicht gekannter Weise hybridisieren, vervielfachen und verflüssigen konnte bei gleichzeitigem Verlust der Bedeutsamkeit explizit pädagogischen Denkens. Anders gewendet: Dass die Systematisierung der Pädagogik unter einem repräsentativen Label misslingt, steht nicht im Widerspruch zu einer gleichzeitigen Allgegenwart pädagogischen Denkens.

Luhmann beschreibt die Entwicklung der Gesellschaften als je spezifische Organisation eines Differenzierungsprinzips (vgl. für das Folgende etwa GdG: 612ff.). So differenziert die segmentäre Differenzierung nach dem Gesichtspunkt der Gleichheit unterschiedlicher Teilsysteme (etwa Familien, Haushalte), die Differenzierung nach Zentrum und Peripherie unterscheidet nach Standorten. Beide Differenzierungsformen werden im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung durch die stratifikatorische Differenzierung überschrieben, die nach dem Gesichtspunkt rangmäßig unterschiedener Klassen differenzieren. Infolge gestiegener Mobilität wurde die stratifikatorische Differenzierung vom Prinzip funktionaler Differenzierung abgelöst. Im Unterschied zur stratifikatorischen Ordnung wird vor allem auf gesamtgesellschaftliche Vorgaben hinsichtlich der Beziehungen zwischen den Systemen verzichtet. Die Hierarchie der Teilsysteme wird durch einen Funktionsbezug abgelöst. Ob sich ein spezifisches Teilsystem bildet oder nicht, liegt in der jeweiligen Verdichtung eines Problems und seiner Lösung/Lösbarkeit begründet – die Frage ist, ob spezifische Differenz wiederholt werden kann, ob sie produktiv werden kann. Das Erziehungssystem verdichtet sich am Problem der Inklusion der Form Person. »Mit der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen stellt sich das Problem der Inklusion von Personen in die Gesellschaft in neuer Weise. Da es keine fest zugeschriebenen Statuspositionen mehr gibt, muss die Regelung der Inklusion den Funktionssystemen überlassen bleiben. Die Ideologie der Freiheit und Gleichheit besagt, dass jeder Zugang zu allen Funktionssystemen haben sollte. Im Laufe des 18. Jahrhunderts verschiebt sich folglich das Interesse der mit Erziehung befassten Literatur von häuslicher Erziehung auf öffentliche Erziehung. Am Anfang des Jahrhunderts denkt man bei Erziehung zunächst an die Verantwortung der Väter, gegen Ende des Jahrhunderts wird dagegen öffentliche Erziehung betont und als allgemeines Gebot behandelt. Die Betonung der Zugänglichkeit für alle verbindet sich typisch mit der Klausel: ohne Unterschied der ständischen Herkunft. Selbst die Bauern und Landarbeiter müssen einbezogen werden.« (EdG: 136) Entsprechend lässt sich daraus eine Funktion für eine Kommunikation bestimmen, deren Verkettungsre-

gel genau dieses Problem, diese Differenz wiederholt: die Funktion der Personwerdung des Menschen und zwar so, dass der Gebrauch des Verkehrssymbols Person nicht zu Enttäuschungen in der Kommunikation führt. Letztlich besteht die Fluchtlinie der Erziehung also in der Inklusion, »denn Inklusion ist immer die Inklusion von Personen in der Gesellschaft« (EdG: 138).

Angesichts der Entwicklungen in der Weltgesellschaft, insbesondere der Globalisierung, hat Luhmann einen erneuten Wechsel der Differenzierungsform angedacht, der den jüngsten Entwicklungen Rechnung tragen sollte. Denn durch die fortgesetzte Differenzierung in Funktionssystemen und Organisationen kommt es zu einer Vervielfachung von Ein- und Ausschlussmechanismen und – Kriterien, die jedes System je für sich realisieren muss. Außerdem erzeugt die Vielfalt eine Ungleichverteilung, die die Unterscheidung von Inklusion/Exklusion als Supercodierung bestätigen (vgl. GdG: 618ff.). Luhmann sieht Anzeichen, dass die Unterscheidung Inklusion/Exklusion »die Funktion einer Primärdifferenzierung des Gesellschaftssystems« (Luhmann 1995b: 250) übernimmt. Das käme im Prinzip einer Überschreibung der pädagogischen Sonderfunktion mit der Primärdifferenzierung in ihrer Bedeutung *für* die Gesellschaft gleich. Die Konsequenzen dürften genau darin bestehen, was sich aus Sicht der Erziehungswissenschaft dilemmatisch darstellt: Pädagogische Vervielfältigungen, pädagogische Redundanzen verwässern die Fassung eines umfänglichen aber definiten Prinzips – die »sichtbare empirische Verallgemeinerung von Pädagogik geht mit einem Niedergang der Allgemeinen Pädagogik einher.« (Winkler 1994: 95). Weil die Sache der Pädagogik eine »kommunikative Grundstruktur« wird, verschwindet das Allgemeine als »epistemologische Form« (Winkler 1996: 67)¹⁷². Die Pädagogizität des Pädagogischen gerinnt in einem allgemeinen Diskursdispositiv – »Pädagogik wird so zu einem gesellschaftlichen Ereignis« (Winkler 1995: 32),

172 »Denn der soziale Sinn des Verschwindens der Allgemeinen Pädagogik, des großen Textes über Erziehung und Unterricht, ist doch ein ganz anderer – vielleicht erschreckender sogar noch als die gerade genannten Vermutungen. In Wirklichkeit müssen wir nämlich keine Verlustgeschichte beklagen, sondern höchstens ihr Gegenteil: Die Allgemeine Pädagogik als eine besondere epistemologische Form, der explizit gemachte, literarisch ausbuchstabierte Text über Erziehung und Unterricht, konnte verstummen, weil wir alle beständig an ihr teilhaben. Vermittelt über den die Moderne prägenden Prozess der Entzauberung und der Rationalisierung von Lebenswelten machen wir uns diese Allgemeine Pädagogik als einen Diskurs zu eigen. Der seit Mitte des 18. Jahrhunderts einsetzende Prozess der Etablierung von pädagogischen Institutionen und Professionen und ihr zunehmender Ausgriff auf das menschliche Leben machen die epistemologische Besonderung der Allgemeinen Pädagogik überflüssig, da die sozialisatorischen Effekte dieser Institutionen und Praktiken die Pädagogik selbst zu einer gleichsam substrukturellen Bedingung moderner Gesellschaft absinkt. Boshaft formuliert: Die kulturelle Leistung der Pädagogik der Neuzeit besteht am Ende darin, dass sie nicht für die Welt erzieht, sondern qua Erziehung in einer Art iatrogenem Effekt zuallererst eine pädagogische Kultur in einem umfassenden Sinne des Ausdrucks erzeugt.« (Winkler 1996: 67f.)

»Das Pädagogische konvertiert zur Mentalität, zum Habitus« (Winkler 1994a: 141). So die Darstellung und Lesart einer Pädagogik der Gesellschaft, einer Pädagogik *für* die Gesellschaft unter dem Regime der Topologie der Repräsentation – wenn die Differenzen als Unterscheidungen relevant bleiben.

Nun kann die Fassung der durch die Pädagogik für die Gesellschaft erbrachten Leistung eben als Inklusion von Personen als Funktionsbestimmung verbucht werden, die allein zur Ausrichtung pädagogischen Denkens unbefriedigend bleibt. Angesichts der skizzierten Entwicklung überdies mit der Gefahr, das pädagogisch Allgemeine als gesellschaftliche Allgemeinplätze zu verflüssigen. Die Luhmannsche Rekonstruktion dieser Entwicklung und ihre erziehungswissenschaftliche Bestätigung dieser »Diffusion« birgt für die Allgemeine Pädagogik die Gefahr »zu einem halt- und folgenlosen Raisonement über Gott und die Welt zur werden« (Wigger 1996: 92), wenn ihr nicht Analyse, Reflektion und Kritik beigelegt werden. Die – wenngleich skeptische oder auch distanzierte – Diskussion des pädagogisch Allgemeinen scheint notwendig, um einen Prüfstein für die Theorie zu haben (so etwa Tenorth 1995). Die Pädagogik kann sich mit einer solchen Situation aber durchaus anfreunden, wenn sie sich nicht dem Zwang unterwirft, ihren Grundgedanken in Form eines Repräsentativen zu fassen.

Welches System gibt die Pädagogik? Will man jenseits der Topologie der Repräsentation eine Antwort auf diese Frage, darf sich die Suche nicht auf die Identifikation eines Strukturmusters, einer Zusammenstellung von Begriffen konzentrieren. Die von Luhmann konsequent geförderte Wie-Frage wird wiederholt: Wie kommt es, dass die »Pädagogik« für die Funktion der Inklusion, der Personwerdung in Anspruch genommen werden kann? Weil im *pädagogischen Moment* ein spezifisches Moment des lebenden, sinnverarbeitenden Systems zum Ausdruck kommt: die Werdsamkeit. Pädagogisch kann es nicht darum gehen, einen Pool an Begriffen zusammenzustellen, um zum pädagogischen System zu kommen. Systemtheoretisch kann es nicht darum gehen, Kontingenzformeln für konstruierte aporetische Situationen zu bilden. Es gilt, das Zusammenspiel von Wirksamkeit und Werden zum Ausdruck zu bringen, *die pädagogische Mannigfaltigkeit zu bezeugen*.

Systemtheorie tritt damit als Beraterin der Pädagogik und nicht mehr als eine Miesmacherin auf, die ihr beständig vorrechnet, womit sie rechnen kann und muss und vor allem, welche Defizite die Pädagogik aufweist. Sie würde ihr vielmehr Mut zusprechen hinsichtlich einer kommenden Bedeutung der Besinnung auf pädagogische Momente, die ob ihrer Unfassbarkeit immer wiederholt werden müssen. Luhmann kann – um seine abschließende Ansprache aus *Soziale Systeme* auf den Fall der Pädagogik zu übersetzen – der angesichts des beständig drohenden Selbstverlusts verängstigten Pädagogik neuen Mut zusprechen, ihren Flug in der Dunkelheit zu beginnen, sich zu bewegen. Sie darf sich ihres Ausdrucks auch ohne präzises Kartenmaterial sicher sein.