

Einleitung:

Vom Ort zur Ordnung der Pädagogik(en)

Der geistreichste Weg, verrückt zu werden, besteht darin,
ein System aufzustellen; Earl of Shaftesbury 1671-1713

Wer gegenwärtig die Rede von Pädagogik im Singular führt, muss mit Nachfragen rechnen. Was ist mit »Pädagogik« gemeint? Eine der vielen stetig anwachsenden »Bindestrichpädagogiken« oder die Sammelbezeichnung aller Veranstaltungen und Bemühungen, denen das Attribut »pädagogisch« beigestellt werden kann? Die Uneindeutigkeit, die der Antwortversuch offen legt, dokumentiert, dass für die Beantwortung der Frage nach der *Sache der Pädagogik* nach wie vor keine bündige Formel zur Verfügung steht. Der Versuch einer *Ortsbestimmung der Pädagogik* hat sogar längst zur Einsicht geführt, dass die Suche nach *einer* Allgemeinen Pädagogik mit Schwierigkeiten zu rechnen hat (vgl. etwa Ruhloff 1992).

Dabei begründen sich die Probleme, einen pädagogischen Standort zu bestimmen, nicht darin, dass ein einschlägiger Phänomenbestand von verbindlichen Auffassungen generell im Verschwinden begriffen wäre. Das Gegenteil ist der Fall. Wenn etwa von der »zunehmenden Pädagogisierung des Lebens« gesprochen wird, die die Zeit »von der Wiege bis zur Bahre« (Roth 1996: 310) erfasse, führt das eher zu larmoyantem Räsonieren über die Allgegenwärtigkeit eines pädagogischen Impetus. Demnach würden verschiedenste Lebensbereiche pädagogisiert: der politischen Aussage unterliege oftmals ebenso ein *pädagogisches Moment* wie dem Richterspruch (vgl. Winkler 1994). Es handelt sich bei dieser Pädagogisierung gesellschaftlicher Diskurspraxen aber offensichtlich nicht um den Triumphzug pädagogischen Denkens überhaupt, sondern um einen »stillen Sieg« (Tenorth 1992) einer impliziten Pädagogisierung, deren Heimlichkeit darin besteht, dass sich das pädagogische Moment nicht *als Eigenwert* Geltung verschafft, pädagogischen Argumenten nicht ob ihrer *Pädagogizität* besondere Anerkennung zukommt. Vielmehr gibt es in der wissenschaftlichen Pädagogik offensichtlichen Grund, eine »laute Klage« (vgl. ebd.) anzustimmen, insofern »die Pädagogik« nicht in gleichem Maße an Gewicht zunimmt, an Autorität gewinnt, wie es angesichts der konstatierten allgemeinen Pädagogisierung auch denkbar gewesen wäre. Dieses Auseinandertreten von zunehmender Ausbreitung pädagogischer (Sinn)Muster in verschiedene lebensweltliche Bereiche bei gleichzeitig

beklagter abnehmender Bedeutung explizit pädagogischen Denkens markiert ein mehrschichtiges Problem, das zu Versuchen führt, den pädagogischen Einsatz neu zu konfigurieren, etwa in einem Begriff des »pädagogischen Handelns« (vgl. Combe/Helsper 1996) oder »pädagogischen Wissens« (vgl. Oelkers/Tenorth 1991).

Gerade weil die Differenzierung pädagogischer Wissensformen quer zur Unterscheidung von Allgemeinem und Besonderem liegt (vgl. Vogel 1998: 174f.), führte die Differenzierung in unterschiedliche Problem- und Theorietypiken sowie die dazugehörige Diversifizierung pädagogischer Problematisierungen aber nicht zum Verstummen der Frage nach der *einen* Pädagogik. Vielmehr wurde vor dem Hintergrund der Sorge um die Einheit des Faches der Einheitsanspruch in den *Konturen einer modernen Erziehungswissenschaft* (Wigger 2000) erneuert, insbesondere mit dem Hinweis auf die Gemeinsamkeit der zu lösenden Aufgaben (so etwa Vogel 1998a; vgl. auch die Übersicht über die Debatte zur disziplinären Identität bei Osterloh 2002: 32ff.).

Insoweit hat die Fragestellung nach einem einheitsstiftenden Format systematischer Pädagogik weiterhin Bestand. »Die anzustrebende Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis kann nur auf dem Wege einer nichtnormativen handlungsanleitenden Theorie pädagogischen Handelns, welche Theorie und Praxis in kein Anwendungsverhältnis zwingt, einer historischen Erziehungswissenschaft, welche über die Geschichte aufklärt, ohne aus der Geschichte pädagogische Fragen beantworten zu wollen, in einer empirischen Erziehungswissenschaft gefunden werden, welche sich dazu bekennt, die erfolgsgarantierenden Gesetze pädagogischen Handelns nicht aufstellen, wohl aber durch Aufklärung über die Bedingung von Erfolg und Misserfolg die Chancen zur Verminderung von Misserfolg steigern zu können. Diese Einheit aber zeichnet sich nicht durch ein Kontinuum von pädagogischer Handlungstheorie, historischer und empirischer Erziehungswissenschaft aus, sondern dadurch, dass in ihr Theorie und Empirie offen sind für künftige Erfahrung und insoweit der Praxis einen Primat zu erkennen; Praxis umgekehrt aber offen ist für wissenschaftliche Aufklärung und sich hierin einer historisch-reflektierten und empirisch kontrollierten pädagogischen Handlungstheorie verpflichtet weiß.« (Benner 1993: 56-57) Wenngleich Benner die Bezugnahme auf pädagogisches Denken und Handeln als Bescheidenheit der Theorie insoweit versteht, dass nicht mehr weit über das erzieherische Geschäft hinausgehende (weltanschauliche) Theorien Einheitsversprechen liefern sollen, sondern die Notwendigkeit eines einheitlichen pädagogischen Grundgedankengangs nur mit Bezug auf »pädagogisches Denken und Handeln selbst« (Benner 1987: 16) erwiesen werden kann, bleibt das Grundmuster der theoretischen Organisation in Form einer Unterscheidung bestehen: Es geht um die Beziehung von Teil und Ganzem, bzw. von Differenz und Einheit. Diese Form wird von den unterschiedlichen normativen oder grundbegrifflichen Begründungsstrategien – etwa mit Blick auf den Bildungsbegriff (z.B. Ballauff 1962), die Erziehungskonstellation (z.B. Litt 1949), auf gesellschaftliche Wert-

verhältnisse (z.B. Gamm 1979) oder auf die Person (z.B. Böhm 1998) – stabilisiert, insoweit *ein* Fluchtpunkt gegenüber einer Vielheit von Erscheinungsweisen hervorgehoben wird.

Die Frage nach *der Pädagogik* lässt sich anhand dieser Architektur der Allgemeinen Pädagogik unter anderem auf die Stabilität der Unterscheidungen von Teil und Ganzem, von Differenz und Einheit zurückführen. Im Umkehrschluss kann vermutet werden, dass die Krisen der Pädagogik, ihre fortgesetzte Unbestimmbarkeit, ihre strukturelle Entsprechung in einer Destabilisierung dieser grundlegenden Unterscheidung findet. Wenn etwa die Identität, die Ganzheit auf die *Enge* einer Systematizität geführt wird und aus Sicht etwa der Geisteswissenschaft nicht mehr der historischen Drift der steten Veränderung gerecht werden kann (vgl. Blickenstorfer 1998). Oder wenn andererseits durch den Globalisierungsprozesses eine *Weitung* statthat, die dazu führt, dass die Unterscheidung nicht mehr hinreichend spezifiziert werden kann, um zur Reflexion pädagogischer Prozesse tauglich zu sein (vgl. etwa Krüger 1990; Sünker/Krüger 1999). Auf Seiten des Differenzbegriffes stellt sich seit längerem angesichts der fachinternen Differenzierung die Frage, ob die Allgemeine Pädagogik überhaupt noch in der Lage ist, die je spezifischen Anforderungen zu erfüllen, und ob die Vielheit sich nicht in einer radikalen Ambivalenz aufgetrennt hat, sodass ein zusammenhängender Begriff der Vielheit in Bezug auf eine Allgemeine Pädagogik nicht mehr gehalten werden kann und an Stelle dessen viele besondere Allgemeine Pädagogiken entwickelt werden müssten, die sich in der Konsequenz aber stärker an einer lokalen Berufsethik oder Kategorialanalyse orientierten (vgl. Tenorth 1984). Damit würde man sich zwar von der Frage nach der Bestimmung *der* Pädagogik, der Rede von *einer* Pädagogik entfernen; es ginge aber nicht mehr um den Verlust des pädagogischen Standortes überhaupt, sondern um seine Diversifizierung.

Als eine besondere Herausforderung in der Konstruktion des Allgemeinen wurde in diesem Zusammenhang die Diskussion um die Postmoderne aufgefasst, weil sich hier eine Selbstthematisierung der Rahmenvernunft entfaltete, die jegliche Selbstversicherung mit Hilfe einer Unterscheidung von einer Ganzheit und ihren Teilen auf eine schwere Probe stellte. »Unter dem Stichwort ›Postmoderne‹ thematisiert sich die Vernunft als spezifisches Medium sowohl der Philosophie als auch der aufklärerischen Praxis selbst. Die schillernde Vieldeutigkeit der Bewegungen unter diesem Namen ist auch ein Zeichen dafür, dass sich kein erratischer Block der Kritik formiert, sondern dass sich hier Bemühungen überschneiden, vernachlässigte, verdrängte, vergessene, übersehene Möglichkeiten und Unterschlagungen der Aufklärung in ihrer oppositionellen Kraft in den Blick zu nehmen, sie als Gesichtspunkt von außen zu erhalten, der Überliefertes in neue Bahnen lenkt. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Konzeptionen, dass sie sich gegen eine Vereinheitlichung des Vernunfttraumes und eine Identifizierung des Subjekts wenden und im Gegensatz zur Integrationspraxis neuzeitlicher Rationalität Differenzen, Widersprüche aufweisen wollen, die ihre Produktivität gerade

in ihrer Unversöhnlichkeit als Elixier ihrer Relationalität entfalten.« (Meyer-Drawe 1990: 83) Es gehe, so Meyer-Drawe weiter, um eine Vervielfältigung dichotomischer Figuren im Diskursfeld. Angesichts der Erosion und Hypertrophie der Dualismen werden Rahmenkonstruktionen und philosophisch rationale Überbauten, die das Ganze zu thematisieren suchen, verdächtigt, nichts mehr als *metarécits* zu sein – große Erzählungen, die angesichts der sich verschärfenden pluralistischen Tendenzen am Ausgang ihrer Epoche stehen. In diesem Sinne sieht sich die Allgemeine Pädagogik mit ihrem eigenen Niedergang als »große Erzählung« konfrontiert (Benner/Göstemeyer 1987). Ein Großteil der erziehungswissenschaftlichen Debatte beschränkt sich auf die von Welsch (1987) prominent vorgetragene These von der Postmoderne als radikalisierte Pluralität und reagiert mit einer *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel 1995), einer *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* (Hartmann 2001) oder der *Pädagogik als Sprachspiel* (Fromme 1997) im Zeichen der sich vervielfältigenden Wissensformen. Es lässt sich aber zeigen, dass die hinter den sich vervielfältigenden Differenzen stehende Grunderfahrung der Kontingenz die Pädagogik nicht erst durch die Postmoderne erreicht hat: Kontingenz ist im Gegenteil schon länger in die Register der pädagogischen Tradition eingetragen (vgl. Ricken 1999). Die gesamte Debatte um den Gehalt einer Allgemeinen Pädagogik ist letztlich nichts anderes als eine Konturierung des Problems der Vielfalt (vgl. Horn/Wigger 1994); dennoch wird die Postmoderne nicht als Fortsetzung des der Pädagogik hinreichend bekannten Pluralitätsproblems (vgl. die Beiträge in Heyting/Tenorth 1994) gesehen, sondern als Herausforderung in einer völlig neuen Qualität bestätigt: »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)

Die Herausforderung, die Oelkers mit dem Label »Postmoderne« versieht, übersteigt die der Pädagogik bekannte Bedrohung ihrer Einheitsvorstellungen nicht nur hinsichtlich der Intensität. Auch kündigt sich hier eine Herausforderung an – deren theoretische Entwürfe auch unter dem Label Poststrukturalismus geführt werden –, die nicht nur die Einheitsvorstellungen in Frage stellt, sondern insbesondere die Vermittlungsvorstellungen von Einheit und Vielheit, Identität und Differenz. Man könne jenseits der Frage, ob Abgrenzung der Moderne zur Postmoderne epochaler oder lediglich theoretischer Qualität ist, die Zäsur in der Preisgabe der Universalität dialektischer Vermittlungsmöglichkeiten festmachen (so Bürger 2000). Es geht nicht um eine Neuauflage der Kritik an der Moderne im Namen wieder gewonnener Authentik (Reijen 1994; vgl. auch ähnlich Oelkers 1987), sondern um die Radikalität der Aussetzung des Widerspruchsbegriffs durch Figuren der Unentscheidbarkeit – Antinomie (Jameson 1994), Ambivalen-

zen (Baumann 1995). Insoweit findet sich die Drehscheibe zur Postmoderne im philosophischen Diskurs der Moderne, wie Habermas (1988) feststellt, im Werk *Nietzsches*, der die auf finalen Ausgleich bedachte Diskursökonomie mit ihrer Überschreitung, ihrem Aussetzen konfrontierte. Wenn diese Umschriften und Entgrenzungen in einen Verlustdiskurs übersetzt werden, wird die Postmoderne in den Rang zerstörerischer Aktivität, insbesondere mit Blick auf aufklärerische Rahmenphilosopheme, gestellt. Entsprechend droht die Allgemeine Pädagogik in der *neuen Unübersichtlichkeit* zu verschwinden, sie könnte im Status eines Mythos oder einer Simulation enden (Lenzen 1987). Allerdings ergibt sich diese Wahrnehmung vor dem Hintergrund der Schematisierung der Postmoderne als radikale Vielfalt – also die Steigerung der Differenzen als Bedrohung für die Einheit. Die neue Qualität der Herausforderung, die Oelkers mit Bezug auf die Probleme Allgemeiner Pädagogik feststellt, besteht in einer Übertreibung der Vielheit. Nun wäre die Übertreibung um ein wesentliches Moment verkürzt, wenn sie rein quantitativ gelesen würde. Eine Übertreibung zeichnet sich – das hat jüngst Düttmann (2004) herausgestellt – demgegenüber durch ein Sich-einlassen auf Ungewissheit aus, den Verzicht auf Gewissheit, das Draufgeben der Vermittlungsinstanzen. In dieser Hinsicht könnte die Herausforderung der Postmoderne jenseits der verbreiteten Schematisierung als eine Verstärkung des theoretischen Phänomens der Pluralität gelesen werden, d.h. vor allem jenseits der Bezugnahme von Vielheit auf Einheit überhaupt.

Ein Grundzug, in dem Postmoderne und Poststrukturalismus traditionell eingespielte Denkgewohnheiten übersteigen, lässt sich darin erkennen, dass Differenz in ihrer Bedeutung jenseits einer Vermittlung, einer Bezugnahme auf den Einheitsgedanken gedacht werden soll. »Innerhalb der westlichen Traditionen des Denkens sind wir es gewohnt, Differenz nicht in ihrer spezifischen Bedeutung zu denken, sondern nur als Gegenseite der Identität. Mit dem Begriff Differenz wird dabei ein Bedeutungsfeld angegeben, zu dem auch Verschiedenheit, Besonderheit und Andersheit gehören, die als Gegenseite der Gleichheit, Allgemeinheit und Selbigkeit gedacht werden. Im Blick auf diese Begriffe wird sich zeigen, dass es angemessener ist, von Verschiedenem, Besonderem und Anderem zu sprechen. [...] Für die Hauptlinie der westlichen Denktraditionen ist es kennzeichnend, dass Begriffe von ihrem Gegensatz aus näher bestimmt werden. [...] Man spricht deshalb auch vom Denken in Gegensätzen oder Oppositionen bzw. von binärem Denken, das jeweils von seiner Zweiteilung ausgeht. [...] Dieser Sachverhalt ist im dialektischen Denken G.W. Hegels, [...] am konsequentesten dargestellt und begründet. Wenn man die erwähnten Begriffspaare schematisch nebeneinander stellt, wird sichtbar, dass sich Verschiedenes, Besonderes, Anderes und Nicht-Identisches der Binarität (paarweisen Anordnung) der abstrakten Gegensätze entziehen und dass der Begriff der ›Differenz‹, um den es hier gehen soll, gänzlich außerhalb des Gegensatzpaares zu situieren ist.« (Kimmerle 2000: 12-13) Die Strategien, einen bislang ungedachten Differenzbegriff jenseits der Gegensatzpaare aufzudecken, verdichten sich im Projekt einer Differenzphiloso-

phie. Mit der Ausarbeitung eines *différends* (Lyotard) wird gegenüber dem *litige* geltend gemacht, dass es Formen radikaler Unvermittelbarkeit gibt; insbesondere kann der Vermittlungsdiskurs Hegels seinerseits nur eine spekulative Diskursart begründen, die in logischer Folge den Vermittlungsbegriff in Widerstreit mit anderen Diskursarten stellt (vgl. Lyotard 1989: 159ff.). Die Umstellung auf einen Begriff der *différance* (Derrida) markiert die innere Teilung einer Differenz, die sich ergibt, wenn man sie in Bezug auf sich selbst zu denken versucht. Dann zeigt sich, dass die spekulative Differenz, nicht die *Aufhebung*, auf einen Begriff gebracht werden kann, weil ihr eine innere Verschiebung konstitutiv eingeschrieben ist. Am Ende jener Verschiebung markiert die *Alterität* (Lévinas) die Uneinholbarkeit des Anderen durch Vermittlungsfiguren.

In diesen Entwürfen wird die Schwierigkeit erkennbar, das Allgemeine annehmen, begründen oder mit dem Besonderen vermitteln zu können, ohne dass ein hegemoniales Moment des Allgemeinen hervortritt (vgl. dazu etwa die Debatte bei Butler/Laclau/Zizek 2000); die Aporetik des Projektes, jenseits der Binarität ein Moment des Gemeinsamen zum Ausdruck bringen zu wollen (vgl. etwa Nancy 1988). Angesichts dieser neuen Schwierigkeiten wird die *Pädagogik der Postmoderne* (Kupffer 1990) unter anderem als kulturtheoretische Verfallerscheinung weiter geführt. Dabei werden aber die neu gewonnenen Freiheitsgrade und Denkmöglichkeiten übergangen. Während bislang die Entlarvungen von Vermittlungsfiguren etwa als *Illusionen von Autonomie* (Meyer-Drawe 1990a) immer die implizite Verpflichtung einbrachten, Modelle auszuweisen, die einen Fluchtpunkt unter geringere Anforderungen stellen als die Vermittlungen, können jetzt Grundbegriffe trotz ihrer Unvermittelbarkeit fokussiert werden. So muss eine Bildungstheorie, die sich dem Problem des Allgemeinen (Benner 1987a) ent schlagen hat, unter den Bedingungen fehlender Rahmenvernunft nicht den Verlust des Bildungsbegriffes befürchten, sondern kann ihn unter den Bedingungen des *différends* neu denken (vgl. Koller 1999); Erziehung kann sich des Rasters zwanghafter Vermittlung entledigen und ihre Möglichkeit jenseits eines Verweises auf einen Einheitsgrund denken (vgl. Masschelein 1996). Insbesondere ermöglicht das Aussetzen der Verpflichtung auf einen vermittelnden Einheitsgrund das Problem des Allgemeinpädagogischen jenseits der Zwänge jener Vermittlung zu fassen; ein neuer Blick auf das gemeine pädagogische Moment wird freigegeben.

»Die Vorstellung, es hätte einmal eine Einheit der Pädagogik, vermittelt über eine Idee, gegeben, ist damit als retroaktive Fiktion erkennbar, die die Differenz als Verlust interpretiert, wohingegen das angeblich Verlorene durch diese Differenz erst konstituiert wird. Als gesellschaftliche Praxis, die unhinterfragt in den quasi-natürlichen Sozialmilieus vollzogen wird, ist Erziehung nämlich noch gar nicht als Spezifik denkbar; wird sie es, findet sie sich immer schon als gespaltene Differenz einer unmittelbar vollzogenen Handlungs- und Verhaltensweise und den Diskurs darüber, der sie allererst als Erziehung konstituiert und damit von bloßer Sozialisation differenziert. Vor der diskursiv konstituierten Differenzie-

rung zwischen Erziehung und Leben bzw. Nicht-Erziehung gab es das Pädagogische als spezifische Praxis und Interpretationsweise noch nicht, *nach* der Ausdifferenzierung gab es das Pädagogische nicht mehr als Einheit. *Das* Pädagogische hat und hatte auch keine Einheit wie eine homogene Substanz. Es ist keine ontische oder ontologische Washeit, sondern ein Diskurs, der sich immer schon zwischen die (praktischen wie auch theoretischen) Vorstellungen und die Kette der realen Ereignisse geschoben hat und so den ›Erziehung‹ genannten Sinn der von ihm strukturierten Realität erst konstituiert.« (Wimmer 1996: 411-412) Die Sache der Pädagogik zwischen einem »noch nicht« und einem »nicht mehr«. Damit wäre die Referenz eines »unwandelbaren Begriffs des Pädagogischen«, der zur Kennzeichnung des »Tatsächlichen der vielen Formen pädagogischer Maßnahmen« (Petzelt 1947: 35) dienen kann, obsolet. Allgemeinheit verliert ihren proklamatorischen Charakter, der ihr die Autorität verleiht, Anforderungen zu stellen, wie die Faktizität des Pädagogischen zu fassen sei. Wenn die Pädagogik nicht hinter diese Markierung zurückfallen und dennoch ein Verständnis für sich entwickeln will, könnte sie sich beispielsweise der radikalen Vielheit ohne Einheitsversprechen verschreiben, etwa in einer *Verstreuten Pädagogik* (Lüders 1994), oder in einer *Skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (Fischer 1989) die Ungewissheit zu einem systematischen Agens erklären.

Systemdefizite

Bemerkenswert ist, dass eine andere Figuration des Verhältnisses von Identität und Differenz zwar nicht explizit verabschiedet wird, wohl aber zunehmend aus dem Blick gerät: die Vermittlung von Einheit und Vielheit im Rahmen einer Systematik – sie scheint nicht mehr in den postmodernen Problemzuschnitt zu passen. »Systeme« scheinen strukturell die Rahmenvernunft gegen die Zentrifugalkräfte radikaler Vielheit zu verkörpern. Insoweit hatte die Pädagogik zeitweise zwar eine gewisse Affinität zu Systemen entwickelt, die aber nunmehr in Frage gestellt wird. Der Diskurs der Allgemeinen Pädagogik hat es im Zuge des Versuches, sich eines Grundgedankenganges zu versichern, zu einem »Labyrinth der Ordnungen« gebracht (Horn/Wigger 1994), und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurden zumeist die Kosten einer solchermaßen ordnenden Tätigkeit ermessen (vgl. etwa Meyer-Drawe 1994). Der vage Verdacht, dass die Kosten besonders hoch ausfallen, wenn ein Ausdruck des Allgemeinen in ein System gegossen wurde, erhärtete sich in der Diskussion. Was aber als ein System zu gelten hat, wird selten Gegenstand einer gesonderten Betrachtung. Es reichen zumeist hinweisende kurze Nominaldefinitionen, dass es sich bei Systematiken um »Verhältnisbestimmungsmuster« handle (vgl. etwa Brinkmann/Petersen 1998). Die Situation erinnert fast ein wenig an Schleiermachers Diktum über die Erziehung, die als eine in der Praxis eingespielte Gewohnheit als bereits hinreichend bekannt vorausgesetzt werden könne. Tenorth formuliert entsprechend: »Das

System, so wäre meine These, wird erzeugt, tradiert und bestätigt, indem man über Erziehung forscht, so wie man die Einheit und Systematik einer pädagogischen Praxis dadurch darstellt, dass man handelt. Systembildung ist mit anderen Worten unvermeidbar.« (Tenorth 1998: 98) Systeme entstünden demnach im Rücken erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Praxis. Sie werden aufgerufen, wenn es darum geht, pädagogisches Wissen in den Stand wissenschaftlicher Validität zu versetzen, so skizziert Rosenkranz das Projekt einer *Pädagogik als System*: »Die Pädagogik als Wissenschaft muss 1) den allgemeinen Begriff der Erziehung entwickeln; 2.) muss sie die besonderen Momente darstellen, in welche das allgemeine Werk der Erziehung sich auseinander legt; 3.) endlich aber den einzelnen Standpunkt angeben, auf welchem der allgemeine Begriff nach seinen besonderen Elementen in einer bestimmten Zeit verwirklicht ist oder werden soll. [...] Der dritte Teil enthält die Auseinandersetzung der verschiedenen Standpunkte, welche für die Realisierung des Begriffs der Erziehung nach ihren besonderen Elementen überhaupt möglich sind und daher verschiedene Systeme der Erziehung hervorbringen, innerhalb welcher das Allgemeine und das Besondere auf spezielle Weise individualisiert wird.« (Rosenkranz 1848: 4-5) Das System benennt also die Mechanik des Allgemeinen – die »spezielle Weise«, in der Allgemeines und Besonderes vermittelt werden. Qua System soll eine Verhältnissetzung erfolgen, die von der Unbestimmtheit pädagogischer Voraussetzungen, wie etwa einer *pädagogischen Atmosphäre* (Bollnow) oder eines *pädagogischen Bezuges* (Hertz), in eine kategoriale Sicherheit und Bestimmtheit führt.

Selbst wenn die Herausforderung der Postmoderne auf Systeme bezogen in der Forderung Niederschlag findet, die Systeme in ihrer Reichweite zu beschränken, eine Verabschiedung der großen Systeme zugunsten differenzierterer Ansätze einer »border pedagogy« (Aronowitz/Giroux 1993: 114ff.) zu betreiben, den Systemen eine neue Bescheidenheit zu verordnen, bleibt die Frage nach der Beschaffenheit und dem Begriff des Systems unerörtert. Die Engführung der Diskussion führte bislang auf die Alternative zwischen Annahme oder Ablehnung eines Systems. Unberücksichtigt bleibt die Frage, ob es jenseits dieses Duals eine Möglichkeit gäbe den Systembegriff so zu fassen, dass er auch den gegenwärtigen Herausforderungen der Pädagogik begegnen kann.

Die Ausklammerung der Systemfrage findet ihren direkten Niederschlag in der Berücksichtigung der Systemtheorie Luhmanns in der pädagogischen Diskussion um die Systematische Pädagogik. Es war der Pädagogik von Anbeginn an wichtig, die Distanz zur Systemtheorie zu betonen (vgl. den Überblick bei Tenorth 1987), was sich unter anderem – ohne dass dies programmatisch je eng geführt wurde – darin ausdrückte, dass die Systemtheorie auf besondere Aspekte hin befragt wurde, etwa nach den Einschränkungen und Erweiterungen des Subjekt- (z.B. Oelkers 1987) oder Bildungsbegriffs (z.B. Lenzen 1997). Und obwohl die Systemtheorie – wenngleich aus genuin soziologischer Perspektive – den Anspruch hatte das Ganze der Pädagogik zu beschreiben, fand eine Befragung der

Systemtheorie hinsichtlich der Beschreibung eines allgemeinen Momentes der Pädagogik, wenn überhaupt, nur zögerlich statt. Die wenigen systemtheoretischen Entwürfe einer Pädagogik (etwa Trembl 1998; Huschke-Rhein 1998) wurden als besondere Allgemeine Pädagogiken in den Kanon aufgenommen. Die Pädagogik hat es versäumt, die Systemtheorie auf die Leerstelle eines eigenen Systembegriffs zu beziehen und damit auf die Mechaniken und die Ökonomie des Allgemeinen zu reflektieren. Bei der Durchsicht der bisherigen Debatte wird deutlich, dass einer solchen Reflexion Vorbehalte entgegenstehen, die in der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Systemtheorie entstanden sind. Besonders schwer wiegt dabei der Umstand, dass in der Theorie selbstreferentieller Systeme das System mit Autonomieansprüchen aufgeladen wurde, die auf eine Pädagogik treffen, die sich ihrer Vorbehalte gegen schulmeisterliche Systematiken ausführlich versichert hat.

Allerdings wird auf diese Weise der Blick für die in der Systemtheorie betriebene Umschrift des Systembegriffs verstellt und es bleibt eine für die Pädagogik mögliche Chance zur Selbstversicherung ausgespart. Fraglos dürfte angesichts der gegenwärtigen Situation der Pädagogik, die zwischen der »Unwünschbarkeit bzw. Unmöglichkeit pädagogischer Systeme einerseits und dem Bedarf an pädagogischer Systematik andererseits« (Vogel 1991: 334) oszilliert, jede »Hilfestellung« willkommen sein. Im Übrigen gibt der genauere Blick eine der Pädagogik vergleichbare Situation in der Systemtheorie frei. Die Systemtheorie treibt, offenbar unter dem Eindruck jener Entwicklungen, die unter »Postmoderne« und »Poststrukturalismus« firmieren, die Frage nach der Selbstverortung, nach dem Gehalt des Systembegriffs voran. Luhmann hat nach der autopoietischen Wende die Frage nach dem Zuschnitt der *Gegebenheit* der Systeme unter differenztheoretischen Vorgaben forciert. Es geht um die *Logik der Systeme* (Merz/Wagner), um die *Grammatik sozialer Systeme*. »Autopoietische Systeme sind substanzfreie Ortlosigkeit, sie sind in gewisser Weise fungierende Utopien, die weder Gewicht noch irgendein Maß und deshalb auch keinen Inhalt haben. Sie lassen sich nicht ohne Informationsverlust als Objekt oder Subjekt begreifen, als ›Gegen-Ständlichkeit‹ und ›Zugrundeliegendes‹ oder sogar als ›zugrunde liegende Gegen-Ständlichkeit‹. Sie entziehen sich dem Seins-Schema. Selbst die Innen/Außen-Unterscheidung ist problematisch, insofern mit ihr Raum gedacht ist, in dem etwas stecken kann und anderes nicht« (Fuchs 2006: 1) Ein System, das schon lange nicht mehr als Washeit gefasst werden kann, kann im nachmetaphysischen Diskurs ebenso wenig als Struktur gedacht werden, weil sich eine »Dezentrierung als Denken der Strukturalität der Struktur« (Derrida 1994b: 424) ereignet hat. Ebenso kann die teilende Differenz Unterscheidungen von Teil/Ganzem, System/Umwelt organisieren, ohne sich fragen lassen zu müssen, wer – welche *différance* – ihre Binarität produziert.

Die Systemtheorie sucht die Antwort in der Umstellung auf eine Prozesslogik. Schon zur Begründung der funktionalen Methodik hatte Luhmann im Anschluss an die Sozialphänomenologie die Umstellung von *Was*-Fragen auf *Wie*-

Fragen propagiert. Im nächsten Schritt projizierte Luhmann die Operationalisierung des Intentionsbegriffes (etwa in Luhmann 1996: 29ff.). Ohne den Fluchtpunkt eines transzendentalen Subjektes sollte ein System quasi maschinell-automatisiert Unterscheidungen als Sinnformen generieren. Hauptreferenz bei der Reformulierung einer differenztheoretischen Systemtheorie ist Spencer-Browns *Laws of Form*.

Dass die Pädagogik dieser späten Wendung der Systemtheorie keine Beachtung geschenkt und diese Entwürfe nicht zur Beantwortung der Frage nach der Verortung eines pädagogischen Momentes mit herangezogen hat, darf allerdings nicht allein der Systemtheoriemüdigkeit der Pädagogik zugeschrieben werden. Zur Verteidigung der Theorieoffenheit der Pädagogik sei angemerkt, dass die Systemtheorie ihre eigenen Ausblicke auf eine Differenztheorie bislang hauptsächlich als Grobentwürfe in die Auslage gebracht hat. Zwar sind die Probleme, Paradoxien, die Situationen offener Epistemologie prägnant herausgestellt, entziehen sich aber bislang einer operationalen Aufarbeitung. Damit wäre, als eine abgewandelte Rückgabe eines einstigen Vorwurfes an die Pädagogik, eine Art »Technologiedefizit der Systemtheorie« markiert, das eben in jenem Mangel an Operationalisierung bestünde.

Programm

Die Ausgangspunkte dieser Arbeit sind somit benannt. Es geht um die Frage, welchen Wert die Systemtheorie für die Pädagogik haben kann, wenn sie sich mit Bezug auf ihre eigene Einheit thematisiert und zu denken versucht. Dabei ist von besonderem Interesse, welche Möglichkeiten sich durch den differentialistischen Zuschnitt der Systemtheorie im Spätwerk Luhmanns ergeben. Denn im Gegensatz zu den poststrukturalistischen Theorien, die in der Erziehungswissenschaft inzwischen auf ein breiteres Echo stoßen, blieb die jüngste Entwicklung der Systemtheorie von der Pädagogik weitgehend unbeachtet.

Die Pädagogik begegnet der Systemtheorie nach wie vor mit Vorbehalten, die sich einerseits aus dem Verdacht herleiten, dass die Systemtheorie im Prinzip eine Überformung pädagogischer Gehalte betreibt und sich durch eine konstitutive Praxisferne auszeichnet. Andererseits wird der Vorwurf erhoben, dass die Luhmannsche Systemtheorie durch den Anschluss an Einsichten in Prinzipien formaler Systeme in ein Begründungsdilemma gerät, das im Kern in der Unmöglichkeit einer autonomen systematischen Selbstbegründung besteht – also der formaltheoretischen Unmöglichkeit der Geltung einer Selbstreferenz (Abschnitt 1.1.). Diese Kritik schreibt sich in die Geschichte der Systemtheorie und deren Rezeption ein. Die Systemlehre entstand als Versuch der Begründung erfahrungsunabhängigen Wissens, was ihr die entsprechende Kritik einbrachte. (Abschnitt 1.2.) Die Kritik formierte sich in einer *Grundlagenkrise*, die als ein Diskurs über *das fin de siècle* die Grundfeste der Wissenschaft überhaupt in Frage

gestellt sah. Auch wenn sich ein Großteil der geisteswissenschaftlichen Kritik – insbesondere in der Pädagogik – am Widerstand der Praxis gegen die Ordnungsfunktion theoretischer Systeme orientierte, wurde der Grundlagenstreit auch in einer der Tempelstätten des Systembaus verlängert und gelangte als *Grundlagenstreit der Mathematik* zu Prominenz. Dieser wiederum bereitete eine weitaus bedeutsamere Entwicklung vor. Die Frage nach dem Begründungsmuster formaler Systeme, insbesondere nach der Notwendigkeit intuitiver Rückbindung solcher Systeme, motivierte einen Systemtypus neuen Zuschnitts: ein System, das seine Wirklichkeit jenseits der Rückversicherung beim Repräsentationsdiskurs feststellte, idealtypisch verwirklicht in der Theorie transklassischer Maschinen (Abschnitt 1.3). Solchermaßen entworfene Systeme lassen den Modellanspruch hinter sich und werfen für eine praxisorientierte Wissenschaft die Frage nach ihrem Sinn auf. Nicht nur der Bruch mit der Wirklichkeit, sondern darüber hinaus die von Luhmann im Paradigma der Autopoiesis ausgewiesene Aufgabe von Einheitsvorstellungen – mit der Umstellung von der Identität von Identität und Differenz auf die Differenz von Identität und Differenz – führt Systeme immer näher an den Bereich des Udenkbaren, weil offensichtlich weder interne noch externe »Gewissheitsreferenzen« Halt bieten können.¹

Angesichts einer intensiv geführten Diskussion um einen solchen systemtheoretischen Ansatz macht sich Luhmann mit dem Paradigma der Autopoiesis verdächtig, unbequemen Nachfragen entgehen zu wollen und letztlich nichts mehr als einen Taschenspielertrick vorzuführen, um seinen Systembegriff zu retten (Abschnitt 1.4). Die Probleme, die zu Anfragen an die logische Tauglichkeit der systematischen Grundbegriffe geführt haben, werden mit begrifflichen Neuschöpfungen »invisibilisiert«. Darüber hinaus wird aber zunehmend erkennbar, dass die Entwicklung der Systemtheorie eine differenztheoretische Inschrift mitführt, die in die explizite Programmatik eines differentialistischen Ansatzes

1 Man könnte sogar davon sprechen, dass sich die späte Systemtheorie für das System vor der Systemlehre interessierte. Für das Ungreifbare. »Der Systembegriff, der einmal wie kein anderer bestimmt schien, Ordnung in die Dinge und ihre Beschreibung zu bringen, und der in dieser Form ein Kind der Bibliotheken ebenso wie der Technokraten ist, formuliert heute das Phänomen der Oszillation. Er trennt Systemzustände und Umweltzustände, um deren durch keine Kausalität abzubildende Abhängigkeit voneinander zu studieren. Er spricht von der Ordnung, um sich die Unordnung anzuschauen, zu der diese sich durchringen muss, um auf das reagieren zu können, was sie ausschließt. Er beobachtet eine Kommunikation, von der nur der Traum weiß, der diesseits der Wirklichkeit von Raum und Zeit, von Ursache und Wirkung seine eigene Wirklichkeit kennt. Der Systembegriff ist metaphorisch, indem er andere Perspektiven als die gewohnten in Anschlag bringt. Er ist darüber hinaus jedoch metonymisch, indem er einen radikalen, sowohl poetischen als auch wissenschaftlichen Realismus betreibt, der von dem Ungreifbaren, das er meint – vom System des Ganzen, der Relation, der Schließung –, nur in Begriffen des Greifbaren – in Begriffen des Teils, des Elements, der Operation spricht. Nur diesen Reduktionen traut er wirklich über den Weg.« (Baecker 2002: 7-8)

mündet und den Systembegriff neu konturieren soll (Abschnitt 1.5). Allerdings ist die Differenztheorie Luhmanns noch über viele Strecken Programm geblieben, insbesondere was den Versuch einer operativen Differenztheorie angeht. Durch die teils halbherzige Hinzunahme weiterer differenztheoretischer Fragmente wurden eher die Aporien und Paradoxien eines solchen Projektes deutlicher herausgestellt. Durch diese Auslassung verwundert es kaum, dass die Pädagogik von der einschlägigen Debatte um das Projekt einer Neuvermessung des Systembegriffes kaum Notiz genommen hat (Abschnitt 1.6). Es lässt sich sogar der Verdacht aussprechen, dass die Systemtheorie sich noch nicht hinreichend theoretischer Mittel bemächtigt hat, um einen differenztheoretischen Zuschnitt über die Programmatik hinaus zu einem operationalen Ansatz zu entwickeln (Abschnitt 1.7).

Jenseits der Missachtung dieser Entwicklungen war die Systemtheorie der Pädagogik schon durch den Abbruch der Beziehung zur Realität schal geworden; man konnte in ihren theoretischen Entwicklungen nichts weiter als ein Laborieren an einem komplexen Modell von enormem Eigenwert erkennen. Dabei lässt sich feststellen, dass die Frage nach dem Verhältnis von Welt und Modell, Vorbild und Abbild keinesfalls ein Problem ist, das sich allein in Hinblick auf die Beschaffenheit von Systemmodellen und ihrer Bewertung stellt. Die Krise der Repräsentation stellt ähnlich wie die *Grundlagenkrise* die Ausgangslage der Wissensproduktion in Frage. Wobei die Differenz zwischen Trugbild und Abbild an die Stelle der Differenz von Bild und Urbild tritt (Abschnitt 2.1.). Vor diesem Hintergrund lässt sich ein gemeinsames organisatorisches Moment der Krisen ausmachen: eine spezifisch topologische Verfasstheit der Darstellungen gerät fragwürdig (Abschnitt 2.2). Offenbar entziehen sich bestimmte Zusammenhänge dem Repräsentationsrahmen, kommen nicht in ihrer Topologie zum Ausdruck. Somit traten Entwürfe auf, die die organisierende Unterscheidung zwischen Identität und Differenz umsetzten etwa auf Identität und Nicht-Identität (Adorno) oder eben: auf *Differenz und Wiederholung* (Deleuze). Im Sinne einer Voraussetzung der von Luhmann geforderten Umstellung auf die Differenz von Identität und Differenz wird der bisherige Zusammenhang zwischen Identität und Differenz einer Umschrift unterzogen und die Suche nach alternativen Topologien aufgenommen. Deleuzes *Differenz und Wiederholung* lässt sich als eine alternative Topologie der Differenz lesen (Abschnitt 2.3).

Damit könnte ein Theoriestück zum Ausgleich einer wesentlichen systematischen Schwäche im Spätwerk Luhmanns gefunden sein. Denn wie bereits in Kapitel 1 gesehen, lässt sich trotz Luhmanns ausgewiesener Zentralprogrammatik einer *Verschiebung von der Identität von Identität und Differenz zur Differenz von Identität und Differenz* deren konsequente Umsetzung mit explizitem Bezug auf eine Differenztheorie nicht erkennen. Zu stark scheint die Anziehungskraft der im Umfeld generierten Theoriefiguren (3.1). Es lässt sich allerdings ein schwelendes Bewusstsein von der Notwendigkeit der Relektüre der einschlägigen Topologie der Differenz unschwer erkennen. Insbesondere der Versuch die

Systemtheorie auf den Formenkalkül Spencer-Browns neu zu begründen weist in diese Richtung. Allerdings lässt sich zeigen, dass erst die Lektüre von *Laws of Form* auf der Basis einer veränderten Topologie der Differenz zu einer Umkonfiguration des Systembegriffes führen kann – erst hier gelingt der Übergang, die Passage von einem auf Taxonomie ausgerichteten Systemmodell zu einem Ausdruckssystem, das Intensitäten expliziert (Abschnitt 3.2). Dann wird insbesondere erkennbar, dass sich die Systemtheorie durch eine Bauweise, die strukturell an einer Topologie der Repräsentation ausgerichtet ist, eine paradoxe Grundverfassung gibt, die auf eine Hypostase des Diskreten führt und mithin ihre eigene Operativität nicht erreichen kann. Ein zu sehr auf Oberflächenmuster fixierter Systembegriff verstellt den Blick auf die Übergangsphänomene durch Paradoxien. Fast könnte man vermuten, dass die Überzeichnung des logisch kontaminierten, des Unmöglichen, des radikal Selbstwidersprechenden ein Übergangsritual (Gennep 1999) darstellt, eine »sakrale Zone« oder »Schwellen-gottheit« installiert, die die Möglichkeit einer topologischen Umschrift vernebelt. Die Pädagogik dürfe keine »Angst vor Niklas Luhmann« und dessen paradoxen Figuren haben – so befindet Horster (2002) – er habe doch lediglich die Wahrheit von der Schule ausgesagt. Diese »Wahrheit« besteht in den – etwas vorsichtiger ausgedrückt – flottierenden Konstruktionen, die bei Pädagogen mindestens Befremden erzeugen: Ausschluss von Kind und Mensch, Absicht, Intuition, Verantwortung, Wirksamkeit, Verständnis usw. Das Begriffsarchiv der Pädagogik wird unter Ausschluss des Werdens und Wirkens als Menge »seltsamer Attraktoren« rekonfiguriert, ohne dass systemtheoretisch der innere Zusammenhalt, die Attr/aktivität der Sinnformen, die Übergänge und Passagen – kurz: die Herstellung und Wiederholung pädagogischer Momente erklärt werden kann (Abschnitt 3.3). Das zeigt sich erst unter einer veränderten Topologie der Differenz. Das System kann seine Identität nicht per Definition erzeugen, sondern nur operativ in der Verwendung bestimmter Elemente, also in den *Übergängen*, in den *Passagen*. Eine positive Fassung des Systems ist systemtheoretisch nicht möglich, vielmehr lassen sich pädagogische Momente als Ausdruck einer *Werdsamkeit* ausweisen. Es wird deutlich, dass es aus Sicht der differentialistischen Systemtheorie keine Abschlussformel in einer bündigen repräsentativen Form in der Frage nach dem Allgemeinen, dem System der Pädagogik gibt – wenn man den Systembegriff von Ordnungsvorstellungen löst – Systeme sind als *Unjekte* (Fuchs) gegeben.

Ausblicke

Unter dem konstruierenden, der Repräsentation verpflichteten Blick changiert das pädagogische Allgemeine zwischen einer starren Konstruktivität und einem Moment materieller sich verflüchtigender Faktizität. Unlängst gab es Versuche, dieser Aporie – deren Auflösung auch schon immer ein »Versprechen des Ästhe-

tischen« war (Ehrenspeck) – zu entkommen, indem *Poiesis* (Prondczynsky 1993) oder *Performanz* (Koch 1999) zum möglichen Ausgangspunkt pädagogischen Denkens erklärt wurde. Die vorliegende Untersuchung setzt diese Perspektive fort ohne allerdings auf einen Begriff von System zu verzichten. Die *Pädagogizität des Pädagogischen* zeigt sich in der Einheit des pädagogischen Momentes, in seiner *Werdsamkeit*. Insoweit muss die Ermutigung pädagogische Grundlagen unter den Bedingungen postmoderner Theoriebildung zu erörtern nicht zum Verzicht auf den Systembegriff führen.

Pädagogische Momente können nicht qua systematischer Zuordnung, Anordnung verordnet werden. Die Ver-Ordnung führt nämlich zu einer Ver-Ortung des Systems, zum Verlust dessen, was das System ausmacht, und kompliziert damit das Projekt der Ortsbestimmung des Pädagogischen. Pädagogische Fluchtphantasien, die sich ins Utopische vermeintlich »retten« wollen, sind in eine *Pädagogik der Hoffnung* (Zubke 1996) zu übersetzen, in der die U-Topie auch als Kategorie des Möglichen begriffen wird. Eine Topologie kann als Entwurfsszenario scharf gestellt werden, in dem die mittels der *différance* herausgestellte Kategorie der Ver-Räumlichung und Ver-Zeitlichung entfaltet wird. Eine Topologie der Differenz legt nämlich eine Denkbewegung für das System fest, die nicht im Akt eines Zentrierens besteht, sondern das System als Ausdrucksmoment eines *wirksamen Übergangs* betrachtet.

Wenn der Blick der Systemtheorie auf das pädagogische Feld das pädagogische System mit der Funktion der Inklusion von Personen indiziert, kann darunter keine ergebnisfixierte Deklaration verstanden sein. Inklusion qua Zertifizierung würde pädagogische Momente auf reine Selektion zurückstufen. Dagegen ist die Inklusion als Herstellung einer Grenze spezifischer lebendiger sinnbasierter Systeme zu verstehen. Die Markierung besteht darin, das Moment der Werdsamkeit zum Ausdruck zu bringen. Das *pädagogische* Moment ergibt sich in der Explikation dieses Momentes. Die Ausdrucksmittel, die hier vielleicht zum Grundbestand zählen, machen dann so etwas wie das sichtbare Inventar aus – das, was in einer Selbstdarstellung der Pädagogik als ihr »einheimisches Instrumentarium« verbucht wird. Das hat Auswirkungen auf eine gegenstandsorientierte Bestimmung des Pädagogischen. Es ist nicht mehr allein die Frage, an welchem Punkt der Skala von der »Marionette bis zum autopoietischen System« (Meyer-Drawe 1995) das Klientel abgetragen werden kann, sondern wie Momente *pädagogisch* zur Explikation kommen. Daraus erklärt sich eine Pädagogisierung des Alltags, die gleichzeitig zu einer ständigen Virulenz der Debatte über die Grenzen des Pädagogischen, über deren allgemeine Fassung führt.

Die Arbeit beansprucht damit Mehreres. Zunächst einmal soll ein Beitrag zur Diskussion um die Fassung des Allgemeinen in der Pädagogik geleistet werden, indem die Empfehlung ausgesprochen wird, den Blick auf das »System« zu wenden. Auf ein Thema, das mit ganz wenigen Ausnahmen (vgl. etwa Heim 1986) ausgelassen wurde. Denn bei aller Beflissenheit und allem Engagement in der Diskussion um die Möglichkeit eines Systems bleibt die Mitte – das System – im

Dunkeln. Zweitens soll die Luhmannsche Systemtheorie zur Relektüre empfohlen werden, und zwar nicht als Systemlehre, wie sie von der Pädagogik trotz autopoietischer Wende noch überwiegend wahrgenommen wird. Es soll vielmehr das bislang ausgelassene Spätwerk für die pädagogische Diskussion erschlossen werden, in dem Luhmann sich um den Systembegriff selbst – als Differenz – bemüht hat. Drittens soll damit gleichzeitig ein Beitrag zur systemtheoretischen Debatte geleistet werden, die sich bislang erst zögerlich über die Folgen eines differenztheoretischen Zuschnitts ins Bild gesetzt hat. Viertens soll durch die Zuhilfenahme von Deleuzes *Differenz und Wiederholung* bei dieser Explikation auch ein Beitrag zur pädagogischen Rezeption Deleuzes in systematischer Perspektive geleistet werden.²

Gerade in letzterer ergibt sich eine bislang weitgehend ungenutzte Perspektive Bewegung und Systematizität zusammen zu denken. Damit könnte enttäuschender Theorie (Rustemeyer 2001a) vorgebaut werden, indem die Kontingenz nicht nur hinsichtlich ihrer Modalform, etwa als Ungewissheit, figuriert wird, sondern auch hinsichtlich ihrer Mechanik, ihrer Bewegung, Berücksichtigung findet. Dieser durchaus als »spekulativ« zu bezeichnende Ausblick und Entwurf wird methodisch konstruktiv ausgebaut. In der Arbeit wird eine Topologie der Differenz im Zusammenhang mit Differenz und Wiederholung entworfen und es wird geprüft, wie sich der Systembegriff transformiert, wenn man ihn unter veränderten topologischen Ansprüchen rekonstruiert.

2 Deleuze ist in der Pädagogik noch nicht angekommen – für eine der wenigen Ausnahmen vgl. Sanders 2004; 2004a.

