



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Dekonstruktion und Pädagogik  
*ALS* Diplomarbeit

verfasst von / submitted by

Eva Christina Hammani-Freisleben

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the  
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Doz. Mag. Dr. Erik M. Vogt



# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Einsatz .....</b>	<b>1</b>
a. Titel gerecht werden.....	1
<b>s(S)tatt einer methodischen Vorbemerkung.....</b>	<b>3</b>
b. Fragen sagen wagen .....	3
c. Weg denken .....	5
<b>s(S)tatt einer ‚Einführung in die Dekonstruktion‘ .....</b>	<b>9</b>
d. Zur Dekonstruktion kommen .....	10
e. Dekonstruktion ist.....	13
<b>II. Applied Derrida? .....</b>	<b>20</b>
f. Pädagogisch-philosophische Verhältnisse: Applikationslogiken.....	20
g. 35 Jahre pädagogische Derrida-Lektüre: Applikationsgeschichte(n) .....	26
h. Dekonstruktive Pädagogik? Applikationsprobleme .....	32
i. Pädagogische Dekonstruktionen - Dekonstruktion als Methode .....	34
j. Dekonstruktion der Pädagogik – Pädagogik <i>als</i> Dekonstruktion .....	37
<b>III. Pädagogik als Dekonstruktion .....</b>	<b>41</b>
<b>III. 1. Egozentrismus ALTERITÄT.....</b>	<b>41</b>
k. Subjekt und Veränderung .....	41
l. Kompetenzdekonstruktionskompetenz.....	44
<b>III. 2. Eurozentrismus PLURALITÄT.....</b>	<b>50</b>
m. Abendland ist Widerstreit – Aufklärung reloaded .....	50
n. Pädagogik der Gastfreundschaft.....	54
<b>III. 3. Logozentrismus GERECHTIGKEIT .....</b>	<b>58</b>
o. Kritik – Skepsis – Dekonstruktion.....	58
p. AporEthik .....	60
<b>III. 4. Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen .....</b>	<b>62</b>
q. Die paradoxe Grundstruktur .....	63
r. Die (unmögliche (Auf-)Gabe der Bildung .....	64
<b>X. ALS</b>	
s. The scene of Diplomarbeit.....	71

<b>IV.</b>	<b><i>Dekonstruktion als Pädagogik</i></b> .....	<b>74</b>
t.	Philosophie für alle! .....	74
u.	Teaching deconstruction .....	76
v.	Zu-kunft .....	80
<b>V.</b>	<b><i>Post-Humanities – Ausblick in die unbedingte Universität</i></b> .....	<b>83</b>
w.	Universität als Topos .....	83
x.	Posthumanistische Pädagogik und die Methodologie der New Humanities – Forschungsd desiderata .....	89
<b>VI.</b>	<b><i>VerAntworten (Deconclusio)</i></b> .....	<b>91</b>
y.	Unbedingte Wege in die/der Universität .....	95
z.	ceterum censeo .....	96
	<b>Abstract</b> .....	<b>98</b>
	<b>Literatur</b> .....	<b>100</b>

Meinen Eltern und meiner Schwester Uli zugeeignet.

Danke für Eure unbedingte Liebe und Unterstützung.

Im Laufe meiner langen Studienzeit durfte ich besonderen Lehrer\*innen begegnen, die mit Sternstunden und Herausforderungen mein Werden ermöglicht haben.

Ich danke ihnen für beides.

Werner Welzig für die Liebe zum Wort und die Tür zur Fackel.

Bernd Hackl für frühe Förderung und Vertrauen in mein Potential.

Ludwig Nagl für eine fordernde Schule des Denkens und die beste Geschichte der Philosophie.

Ines Maria Breinbauer für Disziplin, Wertschätzung und Vorbild.

Käte Meyer-Drawe für die reizenden Illusionen.

Reinhold Stipsits für Lyotard, Bogart, Faust und den Schubser in die Freiheit.

Hugh Silverman für Derrida und iapl.

Arno Dusini für *Flüsterzittern* und viele ao. offene und öffnende Sätze.

Many thanks to the most supportive advisor from here to Hartford, Connecticut Erik M. Vogt.

Very special thanx to Judith Wolfsberger und die Writers' studio-Community für die Rettung meines Schreiblebens; und den Schlockies für die Begleitung im Finale.

Danke, Eva Karel, allerbeste Coachin.

Danke, Ingrid Hacker und Markus Mersits für Lektorat und Feedback, Abualwafa Eldalooa für Zuspruch und Layout, Monika Bargmann für Schreibasyl und Korrekterat und Johanna Vedral für wissenschaftliches Endlektorat.

Danke, Anna Ladurner, Marie-Sophie und Carina Tschak für das Hüten der Schätze.

Billel, Zineddin und Karima – Danke für Eure anhaltende Bereitschaft, die dünne Haut und die Launen einer schreibenden Mami /Ehefrau zu ertragen und liebevoll zu begleiten.



In zweifelhaften Fällen  
entscheide man sich für das Richtige

Karl Kraus

Lassen Sie sich Zeit  
Aber tun Sie es schnell  
Denn Sie wissen nicht was Sie erwartet.

Jacques Derrida

There is so much writing time spent for not writing

Peter Elbow

We live with this dilemma: Angry because we have not been heard, we are also afraid of being heard, because then someone will know how angry we are and break the connection with us. Or, perhaps most important, we will realize the extent and appropriateness of our own anger and break the connection ourselves.

Joan L. Bolker

The general effect of specters is to inspire, for better or for worse.

John D. Caputo

Even when I take liberties that some people find provocative, I do so with the feeling – justifiable or not – that I do in fact know the rules.

Jacques Derrida

Mystory [...] formalizes into a method Nietzsche's insight that in every career there is a secret point at which the aphorism of thought intersects with the anecdote of life.

Gregory Ulmer



# I. Einsatz

## a. Titel gerecht werden

[...] questions of title will always be questions of authority, of reserve and right, of *rights reserved*, of hierarchy or hegemony [...]. (DERRIDA 2002, 1)

Die Wahl des Titels ist eine Frage der *Autorität*. Der Gebrauch von Titeln wird konventionell reguliert. Textsortenspezifisch erwarten wir bestimmte Kombinationen von Titel, Untertitel, Kapitelüberschriften, die uns Aufschluss geben über Inhalt und Struktur eines Textes.

Ein Untertitel für eine „Dekonstruktion und Pädagogik“ betitelte Diplomarbeit könnte etwa lauten: „Zur Rezeption der Philosophie Jacques Derridas in der pädagogischen Theoriebildung“. In einer solchen Arbeit geht es also um Dekonstruktion und es geht um Pädagogik. Die mit „und“ angezeigte Relation wird im vorgeschlagenen Untertitel spezifiziert zu: Dekonstruktion *wird rezipiert von* Pädagogik. Außerdem erfahren wir: Jacques Derrida sei ein Philosoph. Sein Denken ist offensichtlich unter der Bezeichnung „Dekonstruktion“ bekannt. Und: Mit Pädagogik ist hier nicht etwa pädagogische Praxis gemeint, sondern explizit „Theoriebildung“. An eine Diplomarbeit mit obigem Untertitel hätten wir also klare Erwartungen.

Die vorliegende Arbeit will Versuch einer Begründung für die Notwendigkeit der Entscheidung gegen diesen Untertitel sein. Also: Eine Änderung der Vorzeichen: Der Titel ist nicht gebündelte Information, Ausblick auf das Folgende; die Zeichen, die dem Text vorstehen, markieren bloß den Einsatz.

„Einsatz“ - das meint mindestens dreierlei: a) einsetzen im Sinne von anfangen, etwas beginnen in einem Geschehen, das bereits angefangen hat, wie man z. B. im Orchester vom Einsatz bestimmter Instrumente spricht, im Spiel vom Einsetzen eines neuen Spielers im laufenden Spiel, [...]. Das ‚Worin‘ des Einsatzes ist dabei ein Feld bereits bestehender Elemente, Relationen und Regeln, in das etwas Neues hinein- bzw. dazukommt und dort Veränderungen, Unterbrechungen, Differenzen oder gar Störungen eingespielter Abläufe, Ordnungen und Grenzen bewirkt. Einsatz meint aber auch b) den Einsatz bei einer Wette, den Spieleinsatz, das, was man gewinnen oder verlieren kann, das, worum es in einem Spiel, einer Wette,

einem Streit oder einem Kampf geht. Als Einsatz wird dabei in der Regel nur akzeptiert, was man hat, was man also verlieren kann. Und schließlich geht es auch c) um einen Einsatz für etwas, für ein Ziel, für etwas, was man nicht hat, sondern gewinnen oder erreichen will, und sei es auch nur diffus oder unklar bestimmt. (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 7)

Es stehen „Pädagogik“ und „Dekonstruktion“ auf dem Spiel, es stehen die Antworten auf die Fragen „Was ist Pädagogik?“ und „Was ist Dekonstruktion?“ auf dem Spiel, es steht die Möglichkeit der Frage „Was ist..?“ auf dem Spiel.

Der Untertitel: „Als Diplomarbeit“ – ist ‚unkonventionell‘. Dieser Untertitel klärt uns nicht auf über das „und“ des Titels, er macht den Vorgang des *entitlement* und die damit verbundenen Konventionen zum Thema. Denn der Einsatz ist auch *someone's entitlement*. „Only an institution (the title of the body entitled to confer titles) can give someone his or her title.“ (DERRIDA 2002, 4)

Die institutionelle Verfasstheit von Pädagogik (in Wien als „Bildungswissenschaften“ institutionalisiert) einerseits und Philosophie andererseits, zwischen denen die Verfasserin als Diplomandin mit ihrer Abschlussarbeit bestehen möchte, ist auch „eine Falte“<sup>1</sup> von „Dekonstruktion und Pädagogik“ und soll in der vorzulegenden Diplomarbeit mitgedacht werden. Die Position der Verfasserin wird als die eines Erkenntnissubjekts eine zu dekonstruierende gewesen sein, doch gleichzeitig gilt es, im Genre *Diplomarbeit*, einer von Konventionen des Wissenschaftsbetriebs reglementierten Textsorte, zu bestehen.

Eingedenk der Unmöglichkeiten: dem Werk Jacques Derridas oder den Schriften der „Rezipient\*innen“ gerecht zu werden, geltenden Wissenschaftlichkeitskriterien nachzukommen und den (die) Titel zu rechtfertigen, verschreibt sich diese Diplomarbeit disseminativen Lektüren und Einschreibungen in den/in die Falten von „Dekonstruktion und Pädagogik“.

Vielleicht wird sich dann „Dekonstruktion und Pädagogik“ geschrieben haben.

---

1 pli (die Falte) wie in Explikation, Implikation (vgl. Derrida 1997)

## s(S)tatt einer methodischen Vorbemerkung

### b. Fragen sagen wagen

Wenn Sie also 'Dekonstruktion tun' wollen – 'Sie wissen schon, so etwas, was Derrida macht' – dann müssen Sie etwas neu aufführen, in Ihrer eigenen Sprache, in Ihrer eigenen singulären Situation, mit Ihrer eigenen Signatur. Sie müssen das Unmögliche erfinden und mit der Anwendung im technischen, neutralen Sinn brechen.  
(DERRIDA 2000b, 25)

Was ist es, was wir im Studium lernen? Wir werden im besten Fall sozialisiert in die Wissenschaftssprache. Und je nach Disziplin, „wissen“ wir dann einiges und können unterscheiden – zum Beispiel zwischen Theorie und Praxis, Gegenstand und Methode, Erziehung und Bildung, Philosophie und Literatur, etc. Wie geht Wissenschaft? Was unterscheidet Wissenschaft von Alltagstheorien? Was sind Begründungsdiskurse und wie kann ich sie bauen?

Ich kann am Ende einer langen Studienzzeit sagen: Ich habe im Studium lesen gelernt. Ich habe gelernt auf die Sprache zu hören und ich habe gelernt zu denken und zu schreiben. Vor allem habe ich gelernt, mein Wissen *als* Wissen zu wissen und den Mut zu haben, meine Fragen zu stellen. Lehrende, die ihrerseits mutig an ihrem Denken teilhaben lassen und sich nicht auf das Referieren vermeintlich gesicherten Wissens beschränkt haben, waren die „Vorarbeiter“<sup>2</sup> dieses Mutes.

Mein wissenschaftliches Denken, dessen State of the Art die vorliegende Arbeit zeigen soll, geht von dieser Definition von Otto Kruse aus:

Wissenschaft und wissenschaftliches Denken beginnen dort, wo ich bereit bin, meinem eigenen Denken zu trauen, es zu explizieren, auf die Aussagen anderer zu beziehen und seine Resultate in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. (KRUSE 2002, 72)

Mein Denken auf die Aussagen anderer beziehen – das ist der Schritt vom Lesen und Denken zum Schreiben und es ist der Schritt in eine Wissenschaftsethik. Es geht also um Mut und es geht um Verantwortung. In der Bezugnahme auf die

---

<sup>2</sup> vgl. Welzig und Dusini in der Ringvorlesung <sup>1</sup>Vorlesung<sup>2</sup> (DUSINI/MIKLAUTSCH 2007)

Aussagen anderer geht es um Sorgfalt im Denken, einem Text gerecht werden, den Kontext berücksichtigen. Das ‚Raufkraxeln‘ auf die Schultern der Riesen ist im Studium der Philosophie eine große Anstrengung, die eine große Handbibliothek wachsen lässt. Was die Bezugnahmen auf die Aussagen anderer betrifft, so ist mir aufgefallen, dass es große Unterschiede gibt, wie auf die Gedanken anderer geantwortet wird und wie etwa in der Pädagogik „Theorieimport“ passiert.

In der Lektüre (wissenschaftlicher) Texte, die von „Dekonstruktion und Pädagogik“ handeln, begegnen uns ganz unterschiedliche Modi der Aneignung und/oder Bezugnahme auf das Werk Jacques Derridas, und es stellt sich jene Frage, die immer wieder im Rahmen von Symposien zu Derrida und Dekonstruktion diskutiert wurde: Kann es, ganz gleich in welcher Disziplin, einen (konsequent bloß) *referentiellen* Diskurs zur *Dekonstruktion* geben? – Also ein Sprechen (Schreiben) *über* Dekonstruktion, das nicht zugleich im Modus, in seiner Form, in seiner jeweils disziplinär eingespielten Perspektive erschüttert wird? Anders (als Frage und zugleich These): Liegt die Herausforderung durch die Schriften Derridas (etwa für die Pädagogik) nicht gerade darin, Fassungen eines Gegenstandes in ihrer jeweiligen Verfasstheit – als „Texte (im weitesten Sinne)“ der abendländischen Metaphysik – zu bedenken und damit jede methodische, und das heißt auch begriffliche Sicherheit zu verlassen?

Die Motivation für die vorliegende Arbeit und die Formulierung der Forschungsfrage formierte sich anhand der Lektüreerfahrungen mit den Texten Michael Wimmers im Rahmen meines bildungsphilosophischen Interesses in den Bildungswissenschaften einerseits und mit den Texten Derridas im Philosophiestudium andererseits. Beide Lektüren beeindruckten: Der Pädagogik-Professor, der von Beginn seiner akademischen Laufbahn an den Mut hatte, im sorgfältigen Durchdenken der Texte Derridas die disziplinäre Identität der Pädagogik (liebevoll) in den Abgrund zu stoßen, in dem sie ihren Gegenstand wiederfinden sollte. Und Derrida, der die Frageräume der Philosophie öffnet und dabei Engagement und Verantwortung im Denken und Schreiben lehrt.

Meine Forschungsfrage lautet:

*Welche Beziehungen von Dekonstruktion und Pädagogik (bzw. von Dekonstruktion oder Pädagogik zugehörigen/zugeschriebenen Philosophie-/Theorieelementen) finden sich in pädagogischen Lektüren von Derrida und bei Derrida selbst?*

Diese Frage adressiert nicht nur das Was an thematischen Aspekten, sondern auch das Wie des Dekonstruktiven in den pädagogischen Lektüren/Applikationen und des Pädagogischen bei Derrida.

### c. Weg denken

Wenn man die Normen und Anstandsregeln der universitären Schreibweise verletzt, hat man Chancen, ihre Finalität aufzudecken und zu erkennen, was sie schützen und was sie ausschließen.  
(Derrida in ENGELMANN 1985, 64)

Die vorzulegende Arbeit ist nach gängigen Unterscheidungen eine Literaturarbeit. Die bildungsphilosophischen, wie die Texte Derridas bzw. Ausschnitte daraus, werden einem *close reading* unterzogen auf der Suche nach Verweisungszusammenhängen des Pädagogischen mit dem Werk Jacques Derridas. Ob man die Methode der Arbeit hermeneutisch, hermeneutisch-kritisch (wobei Kriterien des Kritischen an jedem Punkt selbst zur Disposition stehen), dekonstruktiv (eingedenk der Aussagen Derridas, wonach Dekonstruktion keine Methode ist) oder mit Derrida disseminative Lektüren nennt, ist fraglich. Die Verfasserin verpflichtet sich jedenfalls einer Praxis des Denkens und damit der Philosophie.

Die Verfasserin glaubt nicht an die inhaltliche Objektivität passiver Satzkonstruktionen mit Agenstilgung. Sie übernimmt die volle Verantwortung für die niedergeschriebenen Äußerungen ihres Denkens und wird also „ICH“ sagen. An die Stelle der Objektivitätsillusion einer entpersonalisierten Wissenschaftssprache tritt allerdings mein redliches und sorgfältiges Bemühen um die Einhaltung des

wissenschaftsethischen Prinzips der Belegpflicht. Die große Zahl an direkten Zitaten ist nicht das Ergebnis einer Verweigerung des Selbstdenkens, sondern die Folge meiner Entscheidung, eine Paraphrase überall dort zu vermeiden, wo sie die Schriften, mit denen ich denke, nur unzureichend wiedergeben könnte.

Ein „Weg“, den die Arbeit nehmen musste, verdankt sich allerdings nicht einer solchen Entscheidung, sondern ist auf eine Inkompetenz zurückzuführen: Es ist mir aus Gründen des Versagens meines Französisch-Professors im Gymnasium oder meines Versagens als Schülerin damals, das soll an dieser Stelle unentschieden bleiben, leider nicht möglich, Derridas Schriften im (zu großen Teilen) französischen Original zu lesen. Französische Ausgaben einiger Texte besitze ich zwar, aber ich kann sie nur tertiär zur Hand nehmen, um nachzusehen, wie manche Stelle (nach der Lektüre in deutscher und in englischer Übersetzung des Textes) im Original dasteht. Das erlaubt mir (im Vertrauen auf die Übersetzungen) Rückschlüsse auf die Konnotationen eines französischen Wortes im Derrida-Text. Einen Moment lang hat mich diese meine Inkompetenz zögern lassen, mir das gewählte Thema zu erlauben. Da ich mich in meiner Arbeit über eine signifikante Strecke von Seiten und Unterkapiteln mit Anwendung/Applikation befasse, ist die Verwendung von Übersetzungen aber quasi passend: „Übersetzung ist Anwendung par excellence. [...] Die Anwendung besteht darin, von der Erfahrung der notwendigen Unmöglichkeit der Anwendung *Zeugnis* abzulegen. [Hervorh. i. O]“ (DÜNKELSBÜHLER 2000, 57)

Und noch etwas erlaube ich mir: Ich werde an vielen Stellen der Arbeit eine klassische Strategie der Argumentation verlassen und versuchen, aus Assoziationen, Kompilationen und offenbleibenden Skizzen einer Frage oder Thematik Erkenntnisse zu generieren. Und auch aus Geschichten: So gebe ich mit Kapitel d. (*Zur Dekonstruktion kommen*) die Erzählung meiner universitären Sozialisation in den/in die Diskurse der Pädagogik und Philosophie. Im Anschluss an die mittlerweile anerkannte Textsorte/Methode der Sozioanalyse gibt diese Erzählung m. E. Aufschluss über die Bedingungen eines Denkenlernens in der

Universität Wien um die Jahrtausendwende. So wie dieses narrative Kapitel „zähle“ ich übrigens auch alle Randtexte dieser Arbeit, die sich vermeintlich (noch) nicht um die eigentliche Beantwortung der Forschungsfrage kümmern, zum Corpus meiner Abschlussarbeit. Sie alle zeigen, dass ich gelernt habe, mich in den eristischen Strukturen der Diskurse meiner Studienfächer zu bewegen und dass ich bereit bin, jeden meiner Schritte zu verantworten, besonders jene Schritte, die mit Üblichkeiten des Diplomarbeit Schreibens brechen.

Genau genommen gibt es eben eine zweite Forschungsfrage der Arbeit, die ungefähr so lautet und deren Beantwortung das Schreiben dieser Arbeit vielleicht *ist*: Kann ich mich in meiner Diplomarbeit der Verleihung des Titels *Magistra philosophiae* würdig erweisen?

Dass ich diese Frage bei der Wahl meines Themas und in der Vorbereitung meines Diplomarbeitvorhabens sehr ernst genommen habe, hat dazu geführt, dass ich ein eigentlich zu umfangreiches Thema gewählt habe. Zumindest war der anfängliche Anspruch, die Derrida-Rezeption in deutsch- und englischsprachigen pädagogischen Diskursen vollständig darzustellen und andererseits das gesamte Werk Derridas auf Pädagogisches hin zu lesen, aufgrund der Menge an Texten auf beiden Seiten nicht einlösbar. „A restriction of scope and a rigorous, if sometimes painful, policy of exclusion of certain texts was the only possible way forward.“ (HOWELLS 1999, 4) Trotzdem versuche ich, zumindest im Sinne einer Anstiftung zur vertieften Lektüre auf möglichst viele der Texte hinzuweisen, einige wenige werden eingehender vorgestellt.

Die Architektur der vorliegenden Diplomarbeit ist der Überzeugung geschuldet, dass eine Trennung von konstativ und performativ<sup>3</sup>, von Form und Inhalt, ein (bloß) referentieller Diskurs auf ein Phänomen zur Generierung sicheren Wissens nicht (mehr) möglich oder nur um den Preis zu haben sind, dass sich dieses Wissen in einer Selbstverkenning abschließt. Möge sie ihrerseits dazu beitragen,

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu die Searle/Derrida-Debatte: DERRIDA, Jacques (2001): *Limited Inc.* Wien: Passagen.

dass Sie (Hohe Herrn von der Akademie<sup>4</sup>) nach der Lektüre das Vorhaben als überzeugend ins Werk gesetzt betrachten (oder mindestens mutig finden):

Meine Arbeit dreht sich im buchstäblichen Sinne um das ALS anstelle des IST (vgl. Kapitel X.). Nach dem Einsatz und dem Ersatz der für das Genre üblichen Einleitungsteile werden die Begriffe des Diplomarbeitstitels in der einen Richtung dem *als* beigelegt und nach der Drehung um den Mittelpunkt der Zielscheibe, um den Kreuzpunkt des Chiasmus (Kapitel X), in der anderen Richtung. Beide Überschriften der zwei großen Hauptkapitel dieser Arbeit (II. Pädagogik als Dekonstruktion und III. Dekonstruktion als Pädagogik) können als Thesen gelesen werden. Die erste Annahme folgt Michael Wimmer, der Pädagogik als Dekonstruktion entwirft. Die zweite Annahme ist die, dass das Werk von Jacques Derrida von einem pädagogischen Gestus durchzogen ist.

Bevor in Kapitel V die Antworten auf die Forschungsfrage(n) verantwortet werden, ist Kapitel IV der Versuch, den von Wimmer skizzierten Weg einer posthumanistischen Pädagogik (vgl. Wimmer 2019) als Weg in die *unbedingte Universität* zu denken.

Diese Arbeit wird weitaus mehr Fragen offenlassen, als sie zu beantworten in der Lage ist. Dies ist im Falle eines dekonstruktiven Einsatzes ja vielleicht kein Mangel, sondern durchaus gut ausgehalten. Dass diese Arbeit an jeder Stelle in dem Bewusstsein geschrieben ist, dass sie keine abschließenden Antworten und keine alleingültige Ordnung der Dinge von Pädagogik und Dekonstruktion bieten kann und will, hat mich zu dem Bruch mit der Konvention einer hierarchischen Inhaltsstruktur veranlasst. Die Ersetzung der dritten Hierarchieebene durch ein a-z an Kapiteln soll zeigen, dass diese Struktur auch ganz anders gefüllt werden könnte, in anderen Reihenfolgen und Gruppierungen der unter den Buchstaben des Alphabets abgelegten Gedanken. Der Anspruch ist aber doch, dass mit diesem arbiträren Alphabet der Beziehungen von Pädagogik und Dekonstruktion etwas ins

---

<sup>4</sup> Franz Kafka: Bericht für eine Akademie.

Diplomarbeitserwerk gesetzt werden kann, was das Nachvollziehen meiner Leidenschaft für das Thema ermöglicht und zur weiteren Lektüre anstiftet.

*Mit Recht* (nach den Gesetzen des Genres) könnte dem vorzulegenden Text der Status der Wissenschaftlichkeit abgesprochen werden: Aufbau und Methoden sind abenteuerlich (im Sinne einer Zukunftsoffenheit versus einer Vorausgewusstheit), Sprachspiele ersetzen Argumente, und Zitate (die zum großen Teil nicht – wie sich's gehörte – paraphrasiert in die eigene Argumentation eingearbeitet werden) bevölkern zahlreich, mit unterschiedlichsten Funktionen<sup>5</sup> und in unverantwortlichen Schnitten den Text.

Und dennoch beansprucht die vorliegende Arbeit, mit ihrem Erkenntnisinteresse und ihren methodischen Wagnissen einen Beitrag zum Diskurs einer Philosophie des Pädagogischen zu leisten. Die „Randgänge der Pädagogik“ (vgl. MASSCHELEIN/WIMMER 1996), die wir mit Derrida unternehmen können, führen – so die von Michael Wimmer übernommene These – ins Zentrum der Pädagogik. Ohne Sicherheit *einer* Methode, aber dem Denken verpflichtet machen wir uns auf den Weg.

### s(S)tatt einer ‚Einführung in die Dekonstruktion‘

Hier wäre nun die Stätte, an der in einer ordentlichen Diplomarbeit die Begriffsklärung an der Reihe ist – damit danach im Hauptteil der Arbeit die Terminologie klar und präzise verwendet werden kann und es zu keinen Unsauberkeiten im Denken und Missverständnissen im Verstehen kommt. Nach dem Passieren der ersten Stätte, die in dieser Diplomarbeit eine ordentliche Einleitung ersetzt, ist es wohl keine Überraschung mehr, dass auch diese Leistung hier verweigert wird. Stattdessen erzählt Kapitel d., wie ich zu dieser Stätte gelangt bin und e. bietet Dissemination statt Präzision.

---

<sup>5</sup> Vgl. BENNINGHOFF-LUEHL, Sibylle (1998): „Figuren des Zitats“. Eine Untersuchung zur Funktionsweise übertragener Rede. Weimar: Metzler

#### d. Zur Dekonstruktion kommen

Das Folgende kann auch gelesen werden als Auszug einer „Mystory“, ein Genre, das Gregory Ulmer im Anschluss an Hayden White in seiner *Teletheory* (ULMER 2004) entwickelt und in einem Interview mit Sung-do Kim für den Band *Deconstructing Derrida* (TRIFONAS/PETERS 2005) so beschreibt: „Mystory is a way to find out whose heads are on the 'Rushmore' of your internal monument [...] It does for the self what global positioning satellites do for the body – locate one's personhood in an ideological cultural field.“ (KIM 2005, 142 f.)

Each book is a pedagogy aimed at forming its reader. (DERRIDA 2007, 31)

Es waren fünf Zitate ohne Quellenangaben mit Schreibmaschine geschrieben, eine Kopie in schlechter Qualität. Per Sokratischem Dialog, wie ich später lernte, warf uns da einer auf unser Denken zurück, knipste es an. Denken lernen ohne Schubladen, an die man sich anhalten kann. So lernte ich schon am Beginn meines Studiums, einfache Antworten auf die Frage „Was ist [Theorie der Erziehung]?“ verdächtig zu finden und noch einmal herumzudrehen. Ich lernte, dass es widerstreitende Antworten auf diese Fragen gab, deren Geltungsansprüche um unsere Aufmerksamkeit ritterten. Vom schulischen Lernen kommend war das freilich ein Riesenschritt. Statt vorausgewusste Fragen reproduzierend zu beantworten, war nun selber fragen angesagt und denken – nach einigem Mut sammeln immer wieder auch laut denken, eine Äußerung in einem Plenum eines Proseminars an der Alma Mater. Das war doch schon was. Aufregend allemal. Als dann aber eines Samstags unangekündigt Prüfungsbögen ausgeteilt wurden, ergriff ich die Flucht. Spontan denkend eine Prüfung schreiben ohne angestrebtes Sicherheitsnetz – das war zuviel für mein verschultes Gemüt. Ein paar Semester später kehrte ich zurück und wurde gefragt: „Wo sind Sie denn damals so schnell hinverschwunden, Frau Kollegin?“ Cut.

In der Zwischenzeit hatte ich mir ein sichereres Plätzchen am Institut gefunden: Klarheit und Wahrheit, und eine Mission, die meinem jugendlichen Weltverbesserungsdrang gelegen kam: die kritisch-emanzipatorische Pädagogik.

Der herrschaftsfreie Diskurs nach Habermas und die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp ließen keinen Zweifel daran, was zu tun sei im pädagogischen Handeln. Der Lehrende arbeitete auf Augenhöhe mit uns, bald war ich Tutorin und leitete Lesezirkel zu den dicken Büchern von Holzkamp und Habermas. Die Richtung schien gefunden. Doch da war noch was.

In meiner Fächerkombination für das Lehramt war da auch noch die Philosophie. Prädikatenlogik, Kategorischer Imperativ, Schleier des Nichtwissens – unendliche Denkmöglichkeiten und -herausforderungen taten sich auf. Aus der Vorlesung zur Kritik der reinen Vernunft bin ich noch geflüchtet, im Close Reading-Seminar zu Wittgenstein bin ich dann geblieben. Die Frustrationstoleranz wurde ebenso trainiert wie die Bereitschaft, Texte weiter und noch einmal zu lesen, die ich nicht verstand. Was sich nicht sonnenklar und zustimmungsfähig präsentierte, zog mich zunehmend an. War es wirklich so, dass jeder vernünftig denkende Mensch doch zu dem Schluss kommen müsse, XY sei das einzig Wahre? Oder war es vielleicht komplizierter...

Auf dem Büchertisch des Sokrates-Professors lag Lyotard. Es gab keine Leseliste, sondern eben diese bei jeder Einheit aus dem Stoffsackerl geholte Auswahl aus der Handbibliothek des Professors, die sich für die Mutigen unter uns vorne liegend anbot. Ich bestellte mir Lyotards *Widerstreit* und las und las. Und dann *Das postmoderne Wissen* und dann Welsch und vom Büchertisch eines anderen Seminars desselben Professors *Überwachen und Strafen* von Foucault... und dann... wurde ich vom großen Sokrates als Tutorin abgeworben und konnte fortan aus nächster Nähe beobachten, wie das geht, das zum Denken Stupsen.

Die Habermas-Lyotard-Debatte konnte ich am Wiener Pädagogik-Institut, begleitend zu meiner Lektüre, hautnah erleben. Leider war es eine Debatte ohne Debatte, die gegenseitige Wertschätzung der Professoren für Inhalte und Methoden ihrer Lehre, die mich gleichermaßen so viel gelehrt hatte, war enden wollend. Auch im persönlichen Umfeld blieb mein Interesse für die Postmoderne nicht unkommentiert. Der Vorwurf des reaktionären Denkens war noch das Freundlichste, was man da aus der politischen Linken zu hören bekam. Auffällig war, dass es für diese klaren Urteile offensichtlich nicht der Lektüre der Texte

bedurfte. Später hat Foucaults Begriff der Gouvernementalität dem Poststrukturalismus bei den lektüreaffineren Linken Würdigung eingebracht.

Mein Einstieg in die Gegenwartsphilosophie ging also vom Fachbereich der Pädagogik aus. Am Institut für Philosophie gab es damals so gut wie keine Lehrveranstaltungen im Bereich der Gegenwartsphilosophie. Es ging das Gerücht um, dass sich Wolfgang Welsch für eine Professur beworben hätte und nicht einmal in den 3er-Vorschlag gekommen ist<sup>6</sup>. Man wollte unter sich bleiben.

Wie immer es auch dazu gekommen sein mag<sup>7</sup>, eines Semesters entdeckte ich die Lehrveranstaltung von Hugh Silverman am Institut für Philosophie und da war er: der erste Kontakt zu Texten Jacques Derridas. Der (Re-)Import der Continental Philosophy durch einen amerikanischen Professor war nach meinem heutigen Wissensstand durchaus symptomatisch<sup>8</sup>. Damals begann ich mein ganzes Geld für Bücher auszugeben. Die Derrida-Lektüre verstärkte diese Tendenz massiv. Hatte ich anfangs noch den redlichen Gedanken, alles lesen zu müssen, was Derrida da in seinen Texten las, um ihm folgen zu können, so musste ich mir bald eingestehen, dass das unmöglich war. Ich hatte ausreichend damit zu tun, mit den von Derrida selbst produzierten Schriften halbwegs mitzukommen. Dekonstruktion bedeutete den zweiten großen Schub von Mut und Freiheit im Denken: Mit Darstellungsmethoden experimentieren, um im studentischen Referat dem Text gerecht zu werden. Literatur, Kunst und Philosophie zusammendenken, an Philosophie-Konferenzen teilnehmen: Die ersten Male mit offenem Mund und wohltuender Überforderung, dann ein Session-Chair und dann ein eigenes Paper. Was für ein Lehrer, der seine Studierenden ermutigt und einlädt, alle diese Schritte zu wagen.

...und auch der, der selbst etwas wagt: Ich erinnere mich an ein Habilitation-Kolloquium am Institut für Erziehungswissenschaften. Der Habilitand wird von seinen Kolleg\*innen heftig kritisiert, seine Habilitationsschrift als unwissenschaftlich bezeichnet, weil sich in ihr narrative Einschlüsse fanden. Eine

---

<sup>6</sup> Ob an diesem Gerücht überhaupt etwas dran war, weiß ich bis heute nicht.

<sup>7</sup> Fulbright-Professur

<sup>8</sup> Und folgenreich: Aus der damaligen Hörer\*innenschaft sind mehrere Universitätslehrende hervorgegangen.

'Kontamination' von objektiven Wissensdiskursen durch Literatur war damals nicht vorgesehen. Mehr als die methodologische Einschließung der Anwesenden hat mich damals freilich der Umgangston schockiert.

Und dann die Lektüre von Michael Wimmer, der den Pädagog\*innen die Abgründe ihres Denkens vorführt, Derrida fein säuberlich aus bildungsphilosophischer Perspektive rezipiert und aufruft, doch unser Wissen *als* Wissen zu wissen. Er stellt die Fragen nach einer Zu-kunft der Disziplin, nach einer neu zu denkenden Methodologie. Wimmers Texte sind mein persönlicher State of the Art meiner Studienlaufbahn im Fachbereich P.P.P. und daher die Basis für die vorliegende Arbeit, die am Ende dieser Erzählung beginnt.

e. Dekonstruktion ist...

I know, that it is bound to fail.  
(HOWELLS 1999, 4)

Es gibt keine Dekonstruktion.  
(DERRIDA 2000, 25)

Schritt eins für die Klärung eines Begriffes: Der Gang ins Lexikon oder Wörterbuch. Doch das Lexikon fällt angesichts der Dekonstruktion gleich mit der Schwierigkeit ins wissbegierige Haus und verweigert beredt eine Antwort auf die Frage *Was ist...?*:

Der Begriff entzieht sich einer eindeutigen Bestimmung, da er selbst gerade die Unmöglichkeit jeder eindeutigen Bestimmung und semantischen Begrenzbarkeit sprachlicher Zeichen beinhaltet. (METZLER 1998, 82)

Wörterbuch-Projekte, die um das Werk Derridas kreisen, kämpfen mit den Limitationen ihres Genres. Nachdem Simon Morgan Wortham, Autor von *The Derrida Dictionary* (Continuum Verlag), einleitend verlautbart: „this volume provides a grounding for those wishing to study Derrida's [...] writings [...]“, hört sich das gleich im Folgeabsatz der *Introduction* schon so an: „However, the notion that this book gives a *grounding* in 'Derrida' should be treated with considerable

caution.“ (WORTHAM 2010, 1) Niall Lucy, Autor von *A Derrida Dictionary* (Blackwell Publishing) nimmt die Aussichtslosigkeit des Unterfangens mit Humor: Er wählt als Mottozitat „Stay, Illusion!“ und variiert im Vorwort Derridas Eröffnungssatz aus *Dissemination*: „This (therefore) will not have been a dictionary.“ (LUCY 2004) Ebenfalls mit einem Lächeln verfasst und jedenfalls einer der lesbarsten Artikel zu *Dekonstruktion* für Nicht-Philosoph\*innen findet sich in Jochen Hörischs *Theorie-Apotheke* (HÖRISCH 2017, 87-98).

Die besten Einführungen in das Werk Jaques Derridas sind vielleicht jene, die die Unmöglichkeit ihres Unterfangens mitdenken und offen zugeben und trotzdem ernsthaft um eine Darstellung ringen. Möge mein Wissen um die Unmöglichkeit einer Einführung in Dekonstruktion (im Sinne einer Klärung der Grundbegriffe, wie sie in Diplom- und Masterarbeiten verbreitet ist, um dann auf Basis dieser Klärungen mit einer gesicherten Terminologie fortzufahren), – mögen dieses Wissen und mein offenes Ringen als Zeichen meiner Qualifikation (im Sinne der Anforderungen eines bevorstehenden *entitlement*) verstanden werden. Ich kann es nicht! (vgl. Kapitel „I“ [klein L] Kompetenzdekonstruktionskompetenz). Statt den Begriff *Dekonstruktion*, wofür hier in einer Diplomarbeit der Platz wäre, zu klären, führe ich quasi als Rechtfertigung meines Scheiterns jene an, die es versucht haben.

Heinz Kimmerle formuliert in seiner JUNIUS-Einführung zu Derrida:

Eine große Schwierigkeit des Schreibens nach Derrida ergibt sich aus der Tatsache, dass er die Praxis des Schreibens tiefgreifend verändert hat. Es geschieht zwar häufig, ist aber in hohem Maß inadäquat, daß man über Derrida genau so schreibt wie über andere Autoren vor diesen entscheidenden Veränderungen der Schreibpraxis. (KIMMERLE 1997, 23)

Mit dieser Schwierigkeit wird unterschiedlich umgegangen. Auch ich dachte, man könne über die Texte Derridas, über Dekonstruktion, nicht im herkömmlichen Sinn schreiben, habe aber von Darstellungen seines Werks, die das tun, sehr viel gelernt (DREISHOLTKAMP 1999, HOWELLS 1999). Auch Rodolphe Gasché fragt in Bezug auf die Texte Derridas „For what mode of relating do they properly call?“. (GASCHÉ 1995, 1) Gasché entscheidet sich klar: „I believe that Derrida's

thought can be adequately understood only if approached philosophically [...]“.

(GASCHÉ 1997, 2) Er möchte mit seiner philosophischen Argumentation „the profoundly philosophical thrust of Derridean thought“ (GASCHÉ 1997, 8) aufzeigen und schreibt damit gegen damals gängige Rezeptionen Derridascher Texte an. Die Zugänge, die Rodolphe Gasché und Christina Howells zum Werk von Derrida bieten, sind von dem her, was sie Leser\*innen abverlangen, ganz und gar nicht 'einführend', helfen aber philosophisch interessierten Leser\*innen, die bei der Derrida-Lektüre erlebten Defizite („Eigentlich müsste ich Husserl und Heidegger und de Saussure und Levinas und... lesen, bevor ich Derrida lesen/verstehen kann.“) zu lindern.

Stephan Moebius und Dietmar J. Wetzel lösen das Einführungsproblem mit einer Textauswahl, begleitet von biografischen Essays (MOEBIUS/WETZEL 2005). Derrida selbst sprechen zu lassen ist ein beliebter Ausweg aus dem Problem. Kenner\*innen seines Werks empfehlen auch das Lesen von Interviews. Derrida bringt im spontanen Gespräch oft Aspekte seines Denkens in knackige Formulierungen, die sich in seinen Schriften auf komplizierte Weise zeigen<sup>9</sup>. Von so einem Interview (in diesem Fall ein Roundtable) geht auch John Caputos Einführung aus. Auf das abgedruckte Gespräch folgen 170 Seiten „dangerous supplement of a commentary“ (CAPUTO 1997, 4), in dem Caputo in sieben thematischen Abschnitten erzählt, kommentiert, kompiliert und auf viele Textstellen verweist. Dieser Kommentar ist ein argumentativer Text, der viel Derrida-O-Ton herzeigt. Caputo spricht von einem „Derrida-Sampler“ (CAPUTO 1997, 35). Den im Titel formulierten Anspruch, *Deconstruction in a nutshell*, löst das Buch ein und ist so m. E. eine der empfehlenswertesten Einführungen in die Dekonstruktion<sup>10</sup>. Eine Empfehlung, ein Experiment und ein Schatz, aber wohl viel mehr als eine Einführung, ist das Buch *Jacques Derrida* von Geoffrey Bennington und Jacques Derrida: Bennington führt uns mit *Derridabase* in das Werk (ganz ohne

---

<sup>9</sup> Deshalb finden sich auch in der vorliegenden Arbeit viele Zitate aus den Interviews, da oft die Bezugnahmen auf Stellen in den entsprechenden Texten komplexere Ausfaltungen der dortigen Vorgangsweisen Derridas erfordern würden.

<sup>10</sup> die freilich wegen ihres Erscheinungsdatums, späte Schriften Derridas noch nicht berücksichtigt.

direkte Zitate). Auch ihn beschäftigt, welche Fragen von den Texten Derridas schon gestellt und deren Antworten daher nicht mehr vorausgesetzt werden können.

Alles in allem übernehmen wir die uns zugewiesene pädagogische Rolle ohne größere Bedenken. Wir werden „Das Denken Derridas“ so klar wie irgend möglich zu verstehen und zu erklären suchen – bis zu jenem Punkt, an dem die Ausdrücke „verstehen“, „erklären“ und „Denken“ (ja „Derrida“) sich schließlich als unzulänglich erweisen. (BENNINGTON 1994, 16)

Gleichzeitig läuft am unteren Seitenrand ein Band des Textes „Zirkumfession“ von Jacques Derrida, eine Antwort auf das Unterfangen Benningtons, einer der persönlichsten Texte, den wir von Derrida lesen können<sup>11</sup>.

Beginnen wir noch einmal von vorn, bei Hugh Silverman, der als erster Übermittler und Kommentator die ersten Verständnis-Koordinaten in mein Lesen gebracht hat. Zurück zum Begriff:

Deconstruction is neither *destruction*, a tearing apart, analyzing into atomic units, nor *construction*, a bringing together, synthesizing into a unified totality. Deconstruction involves both destruction and construction. (SILVERMAN 1997, 303)

Das De- gilt den binären Oppositionen in der abendländischen Metaphysik, das con- ist durch die Unmöglichkeit eines Außen bedingt. Ich habe keine andere Sprache zur Verfügung als die kontaminierte Sprache der abendländischen Metaphysik. *Binäre Oppositionen* bedeutet, es gibt Begriffspaare, die die Texte durchziehen und formieren; jeweils einer der Begriffe steht im Zentrum und der andere ist marginalisiert. Dekonstruktion macht lesbar, inwiefern und wo der Begriff/das Konzept im Zentrum jeweils vom marginalisierten heimgesucht wird. Dabei geht es aber nicht um eine einfache Umkehrung der Hierarchie, eine Revolution, sondern um eine Verschiebung; ein dritter neuer Nicht-Begriff markiert die Dezentrierung.

Im Beispiel des Phonozentrismus, den Derrida in *Grammatologie* (1998 [1967]) dekonstruiert, sind die oppositionellen Begriffe *speech* und *writing*. Die Bevorzugung des Sprechens (deshalb auch Metaphysik der *Präsenz*) im

---

<sup>11</sup> sofern diese Kategorie in seinem Schreiben irgendeinen Sinn macht.

abendländischen Denken ist hier das Ziel, das in den Texten wirksame Konzept einer Nachrangigkeit der Schrift wird von Derrida verschoben und mit „archi-écriture“ ist jene Schrift vor der Schrift markiert, die metaphysische Präsenz des Sprechens immer schon kontaminiert.

Deconstruction unrewinds the five great centrisms which characterize the epoch of metaphysics: (1) phonocentrism, (2) logocentrism, (3) ethnocentrism, (4) phallogentrism, and (5) egocentrism. (SILVERMAN 1997, 303)

Logozentrismus bezeichnet die Zentralisierung der *Vernunft* (in Opposition zu *Wahnsinn* oder *Leidenschaft*), im Ethno-/Eurozentrismus geht es um den kolonialen Blick und das Begriffspaar *Eigenes* und *Fremdes*, Phallogentrismus ist die Bevorzugung des männlichen Prinzips (*Mann – Frau*; auch Androzentrismus) und in der Dekonstruktion des Egozentrismus geht es um die Position des souveränen Subjekts, das als Intentionalitätszentrum seines Handelns vorgestellt wird, die Opposition hier ist *Ich – Anderer*.

Dekonstruktion hat eine chiasmatische Struktur, ist zu verstehen als „a chiasmatic doubling or crossing“ (Gasché 1997, 172), in der Literatur immer wieder bezeichnet als *double gesture*.

The general strategy of deconstruction [...] is characterized first by a phase of reversal of these binary oppositions [...]; the second step consists of what is called a reinscription, displacement, or reconstruction. (Gasché 1997, 171)

Dekonstruktion bietet also keinen Ausstieg aus den Texten der abendländischen Metaphysik, denn wir haben keine unkontaminierte Sprache dafür (deshalb ist Dekonstruktion mehr und anderes als Kritik, die sich im neutralen Außen wähnt). Aber in der Bewegung der Dekonstruktion erfolgt eine Öffnung der Texte (der *clôture*), in der dem Marginalisierten durch die Verschiebung, Raum gemacht wird. Nicht erst, wenn es um die Dekonstruktion positiv gesetzten Rechts geht (vgl. Derridas *Gesetzeskraft*, 1996), ist Dekonstruktion Gerechtigkeit.

Autor\*innen der für diese Arbeit durchgesehenen Applikationstexte von Dekonstruktion in der Pädagogik stellen Derrida /Dekonstruktion ihren Leser\*innen ganz unterschiedlich vor (mehr dazu in Kapitel g). Oft wird nicht die chiasmatische doppelte Geste übernommen, sondern dekonstruktives als Differenz-Denken rezipiert. Hier passieren oft viele Verkürzungen, wenn ohne

genaue Lektüre ein ‚Label‘ übernommen wird<sup>12</sup>. Differenz ist einer der am häufigsten assoziierten Begriffe, wenn es um Dekonstruktion geht. *Différance*, jene Wortschöpfung, mit der es Derrida bis in allgemeinsprachliche Wörterbücher geschafft hat, bedeutet aber nicht dasselbe wie Differenz. Ich habe noch Hugh Silverman im Ohr, der in seinen Lehrveranstaltungen zu Derrida in Wien eine Vorliebe dafür hatte, den Satz „Quelle est la différence entre la différence et la différence?“ zu performen. Das unhörbare a statt dem e, die -ance markiert die unaufhaltbare Bewegung der Signifikanten. *Différance* ist jener Begriff, der aus der Lektüre der Zeichentheorie Ferdinand de Saussures und einer Dekonstruktion von *Signifikant – Signifikat* resultiert.

Dass sich zu Dekonstruktion eingesammeltes Verstandenes wieder ausstreut, zeigt die Liste an Derridas eigenen, in unterschiedlichen Kontexten geäußerten, Antworten/Streuungen und eine Auswahl an Kopula-Formulierungen aus der Einführungsliteratur:

„[...] the question of deconstruction is also through and through the question of translation, and of the language of concepts, of the conceptual corpus of so-called 'western' metaphysics [...]“ (DERRIDA 1983a, 1) / „deconstruction is neither an analysis nor a critique“ (DERRIDA 1983a, 3) / „Deconstruction is not a method and cannot be transformed into one.“ (DERRIDA 1983a, 3) / „[...] deconstruction is always on the side of the yes, on the side of the affirmation of life.“ (DERRIDA 2007, 50) / „Dekonstruktion kann nicht angewendet werden und kann nicht *nicht* angewendet werden.“ (DERRIDA 2000b, 25) / „Deconstruction is not a method or some tool that you apply to something from the outside [...]. Deconstruction is something which happens and which happens inside ;“ (Derrida in CAPUTO 1997, 9) / „deconstruction is in fact a philosophy – and practice – of institutions“ (CAPUTO 1997, 49) / „Deconstruction is not irresponsible.“ (CAPUTO 1997, 51) / „deconstruction is the affirmation of the coming of the other“ (CAPUTO 1997, 53) / „deconstruction is affirmation, responsibility, engagement“ (CAPUTO 1997, 53) / „[...] deconstruction is

---

<sup>12</sup> Vgl. FRITZSCHE (2001)

not a destruction or demolition, but a way of releasing and responding, of listening and opening up, of being responsible not only to the dominant voices of the great masters, but also to other voices [... ]“ (CAPUTO 1997, 57) / „deconstruction is the continuation of Enlightenment by another means“ (CAPUTO 1997, 59 f.) / „Deconstruction, after all, is serious business!“ (CAPUTO 1997, 75) / „[...]deconstruction is not in any way a nihilistic undermining of truth, but rather an exploration of the prejudices and preconceptions that underlie much of what we generally accept without question.“ (HOWELLS 1999, 154)/ „Deconstruction [...] borrows its notions, names, or 'concepts' from philosophy in order to name what is unnameable within its closure.“ (GASCHÉ 1997, 167) / „Deconstruction proceeds by a 'double gesture', a phase of reversal and a phase of reinscription or displacement.“ (GASCHÉ 1997, 172) / „Deconstruction is profoundly suspicious of the cavalier assurance of those who think they have successfully crossed the line.“ (GASCHÉ 1997, 169)

All sentences of the type 'deconstruction is X' or 'deconstruction is not X' a priori miss the point, which is to say that they are at least false. As you know, one of the principal things at stake in what is called in my texts 'deconstruction' is precisely the delimiting of ontology and above all of the third person present indicative: S is P. (DERRIDA 1983a, 4)

Mit dieser disseminativen Sammeldefinition erachte ich die Einführung in die Dekonstruktion für erbracht. „What deconstruction is not? everything of course! What is deconstruction? nothing of course!“ (DERRIDA 1983a, 5)

## II. Applied Derrida?

Ap-*pli*-cation. Folding in and folding back. Basic origami: take a square of paper and fold across each diagonal – there's the X.  
(BENNINGTON 1996, 2)

Im Jahr 1995 fand an der Universität von Luton in England eine Tagung mit dem Titel *Applied Derrida* statt, zu der auch Jacques Derrida eingeladen war. Die Konferenzbeiträge erscheinen 1996 in *Applying: To Derrida*; ein Interview, das Ruth Robins und Julian Wolfreys mit Derrida auf dieser Konferenz geführt haben und in dem Derrida den Begriff der Applikation ausfaltet, erscheint dann 2000 unter dem Titel *Als ob ich tot wäre* erstmals in deutscher Übersetzung.

In diesem Kapitel gehe ich der Frage nach, wie Derrida in der Pädagogik gelesen wird. Ich versuche Applikationen zu unterscheiden und gebe einen ausschnittshaften Überblick über deutsch- und englischsprachige Aufnahmen Derridaschen Denkens.

### f. Pädagogisch-philosophische Verhältnisse: Applikationslogiken

Mit welchen Anwendungen haben wir es hier zu tun? Bildungsphilosoph\*innen (Philosophers of Education) wenden ihren philosophischen Blick auf den Gegenstand „Bildung/Erziehung/Pädagogik<sup>13</sup>“ an und wenden sich an Pädagog\*innen. Pädagog\*innen wenden sich lesend an die Philosophie, zum Beispiel an Derrida. Ob die Gesamtheit der Texte, die die Signatur von Jacques Derrida tragen<sup>14</sup>, wiederum als Philosophie bezeichnet werden kann, ist fraglich. Vielleicht als Philosophie auf sich selbst angewendet.

Also nehmen wir der Einfachheit halber einmal an, dass wir beim Zusammendenken von Dekonstruktion und Pädagogik von pädagogisch-

---

<sup>13</sup> Dass diese Begriffe keine Synonyme und gar nicht leicht zu definieren sind, wird hier vorausgesetzt. Sie sind eben Gegenstände bildungsphilosophischen Denkens.

<sup>14</sup> „[...]“, dies ist mein Korpus, die Gesamtheit aller von mir signierten Sätze,[...]“ Jacques Derrida in *Zirkumfession*, dem Gegentext unter Geoffrey Benningtons *Derridabase*. (DERRIDA 1994, 35)

philosophischen Verhältnissen sprechen. Auch wenn diese Annahme sicher nicht ganz richtig ist, so ist sie auch nicht falsch: Als Beleg dafür mag die institutionelle Verortung herhalten: Würde man an einer beliebigen Universitätsbibliothek (zum Beispiel in Wien) nachzählen, in welchen Institutsbibliotheken wie viele Titel von Jacques Derrida oder über Derridas Werk zu finden sind, so wären doch die Bibliotheken der Philosophie-Departments auf dem ersten Platz. Derrida selbst hat sich in diese Zugehörigkeit gewandt, indem er sich, nicht nur, aber in großer Zahl mit philosophischen Texten der abendländischen Metaphysik beschäftigt hat, sich mit der GREPH (Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique) für das Recht auf Philosophie eingesetzt und am *Collège international de philosophie* (Paris) engagiert hat.

Viele „Anwender\*innen“ der Dekonstruktion, die in dieser Arbeit noch zu Wort kommen werden, können dem Bereich der Bildungsphilosophie zugerechnet werden. Und wichtige ‚Äußerungen‘ der Begegnung erschienen zuerst in diesem Bereich zugehörigen Journalen: *Philosophy of Education, Studies in Philosophy and Education, Educational Philosophy and Theory* und im deutschsprachigen Raum vor allem die *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*.

Was also hat Philosophie mit Pädagogik zu tun? Und: Was tun Philosophers of Education<sup>15</sup>? Kant und Rousseau sind pädagogische Klassiker, für den „Sokratischen Eid“ (das Pendant des Hippokratischen Eides für Pädagog\*innen<sup>16</sup>) ist der Ur-Philosoph Namensgeber, dessen Hebammenkunst im Gespräch mit seinen Schülern auch eine der bekanntesten pädagogischen Methoden geworden ist, der Sokratische Dialog. Mit humanistischem Menschenbild, Aufklärung, Bildungsbegriff, etc. ist die Pädagogik ohne Philosophie nicht denkbar, könnte man meinen. Doch je nach Perspektive innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik als Disziplin und pädagogischen Denkens bekommt man sehr unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis zur Philosophie. Divergierende Ansprüche wie Vorwürfe stehen im Raum: Praxisferne vs. blinde Flecken werden

---

<sup>15</sup> Das von Claudia Ruitenberg herausgegebene Buch *What do Philosophers of Education do?* fragt im Untertitel auch noch: *And How Do They Do It?* (RUITENBERG 2010)

<sup>16</sup> Nach Hartmut v. Hentig (Laborschule Bielefeld)

wechselseitig beklagt, Rufe nach philosophischer Grundlegung wie Beschwerden über zu viel Theorie sind zu vernehmen. Bildungsforschungseinrichtungen gehen emsig ihren Geschäften nach und Skeptiker\*innen aus dem Elfenbeinturm kommentieren dies mit Verachtung. Dazwischen stehen einige, die sich redlich bemühen, angehende Pädagog\*innen auszubilden und manche, die die Trennung von Theorie und Praxis für falsch halten, wir werden darauf zurückkommen.

Explizite Unternehmungen eines Zusammendenkens von Philosophie und Pädagogik gibt es immer wieder. So beklagen Wolfgang Fischer und Dieter-Jürgen Löwisch einen „Aktionismus auf Kosten von Reflexion“ (FISCHER/LÖWISCH 1998, VIII) in der Pädagogik und geben, quasi als Erinnerung, in den 1990er Jahren *Philosophen als Pädagogen* heraus. Allerdings setzen sie auf die Auseinandersetzung mit der geistesgeschichtlichen Tradition und lassen zeitgenössische Denker\*innen außen vor. Auch Greg Dimitriadis und George Kamberelis legen Pädagog\*innen mit ihrem Band *Theory for Education* einen Appell vor, ihr Tun durch die Brille von Theorie und Philosophie zu betrachten. „In the immediacies of practice, theory is often seen as a luxury, unnecessarily distracting from the real task at hand.“ (DIMITRIADIS/KAMBERELIS 2006, VII) Sie stellen 23 Theoretiker\*innen von Mikhail Bakhtin bis Raymond Williams vor, die sie für pädagogische Fragen mit ihren jeweiligen „key concepts“ als relevante Auskunftspersonen erachten; unter ihnen auch Jacques Derrida.

Claudia Ruitenberg (2010) legt den Fokus dagegen auf „philosophy as research“ und fragt nach der Methodologie von Philosophy of Education. Sie ist überzeugt: „[...] greater methodological awareness can improve both the aim and communicability of philosophy of education.“ (RUITENBERG 2010, 8) Gert Biesta, der in dem Band das Derrida-Kapitel bestreitet, stellt klar, dass es nicht um die Applikation einer Methode mit Namen *Dekonstruktion* auf pädagogische Gegenstände gehen kann. Er fragt, ähnlich wie die vorliegende Arbeit: „Are there signs of deconstruction occurring in education and of education-in-deconstruction?“ (BIESTA 2010, 77) Wenn wir nicht denken, so Biesta, dass education nur eine „big reproduction machine“ (BIESTA 2010, 81) sein soll, dann hält die Dekonstruktion für uns eine Öffnung bereit, die uns „Doing and Undoing

Philosophy of Education“ (BIESTA 2010, 82) erlaubt. „Derrida transforms philosophy's right to ask critical questions into a responsibility for the affirmation of the impossible, unforeseeable and incalculable event of the in-coming of the other.“ (BIESTA 2010, 83) Biesta charakterisiert die Verantwortlichkeit des Derridaschen Schreibens als „*educational responsibility*“ (BIESTA 2010, 83).

2013 gibt Mark Murphy bei Routledge einen Sammelband mit dem Titel *Social Theory and Education Research* heraus, in dem die Theorien von Foucault, Habermas, Bourdieu und Derrida für die Anwendung auf pädagogische Fragestellungen vorgestellt werden.

This book has appeal to readers who have an interest in how theory can be effectively applied to educational problems, helping to illuminate the relationships between theory and practice, in a manner that offers some practically realisable solutions to educational issues. (MURPHY 2013, 4)

Was hier in der Einleitung nach quadratisch-praktischer Applikation klingt, wird von Jones Irwin im Derrida-Kapitel so nicht geboten. Irwin zeichnet die Rezeption Derridas in der englischsprachigen Philosophy of education nach und weist auch auf die Schriften Derridas mit pädagogischem Bezug hin. Der Autor arbeitet mit engem Bezug zu Patti Lather (2004) Ansatzpunkte und „*advantages a more deconstructive methodology brings*“ (IRWIN 2013, 176) heraus. Als für *education research* relevante *key concepts* nennt Irwin „*subjectivity, reflection and the notion of praxis*“ (IRWIN 2013, 180).

The incommensurability and uncertainty, then, which undermines agency and subjectivity understood metaphysically, is precisely what has made deconstruction such a subtle and sought after 'methodology' in recent educational research. (IRWIN 2013, 181)

Irwin ist von der zukünftigen Bedeutung des Derridaschen Denkens für den Bereich überzeugt: „[...] it is clear that Derrida and deconstruction have only just begun to register their full and most powerful impact on educational research and practice.“ (IRWIN 2013, 181) Abgesehen davon, dass ich wohl nicht auf die Idee käme, in einem Atemzug mit der dekonstruktiven Geste Derridas von „*powerful impact*“ zu sprechen (das ist wohl ein Symptom der unterschiedlichen Wissenschafts- und

Sprachkulturen, auch der unterschiedlichen Kulturen von philosophy of education und Bildungsphilosophie), abgesehen von den Sprachen der Applikation – Irwin hat das von Murphy in der Einleitung genannte Problem aber auch nicht gelöst, dass es für *educational researchers* oft schwer ist, „to apply theories from other disciplines“ (MURPHY 2013, 7). Wie es um die philosophische und sozialtheoretische (Aus-)Bildung von *educational researchers* im englischsprachigen Raum bestellt ist, ist mir nicht bekannt. Ich weiß aber, dass im deutschsprachigen Raum Bildungsforscher\*innen und Pädagog\*innen im Normalfall nicht über die philosophischen Kenntnisse verfügen, die es ihnen ermöglichen könnten, ihre Methodologien dekonstruktiv neu zu erfinden. Der Eingang dekonstruktiver Einsätze in eine erziehungswissenschaftliche Methodologie hätte hier einige Hürden zu nehmen<sup>17</sup>, die ein Einführungsbuch wie das von Murphy nicht überbrücken kann.

Nach der Jahrtausendwende erscheinen einige umfangreiche Titel im Bereich Philosophy of Education, ein Symptom der Entwicklung von einer losen Diskursformation zu einer akademischen Disziplin, die die Herausgeber des *Blackwell Guide to the Philosophy of Education* in der Einleitung beschreiben.<sup>18</sup> Paul Hirst, Emeritus Professor of Education der University of Cambridge, betont im Vorwort „the deep importance of serious philosophical work if we are ever really to understand what education is all about and how best it can be undertaken in practice“ (BLAKE et al. 2003, XVI) Nigel Blake et al. zeichnen die Geschichte und Ziele einer *Philosophy of Education* nach, die im englischsprachigen Raum lange analytisch dominiert war. Die Herausgeber nennen zwar in der Einleitung einige Fragen, denen sich *Philosophers of Education* widmen, ein Begründungsdiskurs für den Aufbau des Bandes ist aber nicht erkennbar. Die Genre-Bezeichnung „Guide“ lässt da einiges an Klarheit, Struktur und Sorgfalt vermissen. In dem 400 Seiten starken Band findet sich ein knapp 15 Seiten umfassendes Kapitel

---

<sup>17</sup> Zum Empirieverständnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung vgl. WIMMER 2014, 391 ff.

<sup>18</sup> Ein Vergleich der seit 2000 erschienenen verschiedenen Handbücher und Anthologien im Bereich *Philosophy of Education* wäre ein eigenes spannendes Projekt für eine wissenschaftliche Abschlussarbeit. Der *Blackwell Guide* wurde hier exemplarisch herausgegriffen.

Postmodernism/Post-structuralism, in dem Lyotard, Foucault und Rorty angerissen werden. „Derrida’s deconstructionism“ wird im Kapitel zwar erwähnt, aber ein satzwertiges Zitat von Derrida oder eine vertiefende Auseinandersetzung sucht man vergeblich (vgl. BLAKE et al. 2003, 57ff.); Kritik wird sekundär angeführt ohne dazugehörige Begründungsdiskurse. Weitere Nennungen Derridas finden sich im „University“-Kapitel. Über die Bedeutung der Dekonstruktion für eine *Philosophy of Education* heißt es in der Einleitung ohne weitere Erläuterungen lapidar: „Deconstructionism in particular has heightened awareness of the interpretative depths and subtleties of education as a play of texts, discourses and readers.“ (BLAKE et al. 2003, 9)

Was dem Band als sinnvoller Ansatz anzurechnen ist, ist das explizite Ansprechen der Unterschiede zwischen englischsprachigen Diskursen und Bildungsphilosophien in Kontinentaleuropa. Leider wird das Potential dieser guten Idee nicht genutzt. Da wird über die unterschiedene Diskurslage festgestellt: „In Continental Europe [...] the approach to philosophy of education was always academically more securely rooted in the philosophical canon“ (BLAKE et al. 2003, 9) Und die Herausgeber bemühen das berühmte deutsche „*Bildung* paradigm“ und erklären es so: „From the philosophical position, education can appear to be the 'means' to becoming properly human, that is to say *rational*.“ (BLAKE et al. 2003, 9) Die kurze Abhandlung der kontinentaleuropäischen Diskurslage unterbietet den deutschsprachigen bildungstheoretischen/bildungsphilosophischen State of the Art um die Jahrtausendwende empfindlich. Es werden die *Zeitschrift für Pädagogik* und die Schriften einiger Autoren aus den 1980er Jahren erwähnt. Dass eine zweite und sehr traditionsreiche Zeitschrift für den Bereich der Bildungsphilosophie vielleicht noch bedeutsamer ist (*Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*), wird nicht erwähnt. Und auch die *Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie* der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, die seit Anfang der 1990er Jahre eine Schriftenreihe im Bereich Bildungsphilosophie herausgibt und mit ihren Tagungen und Symposien ein wesentlicher Motor im

deutschsprachigen Diskurs ist, kennen die Herausgeber nicht oder führen sie nicht an<sup>19</sup>.

Die philosophisch-pädagogischen Verhältnisse sind also different und ungeklärt.

#### g. 35 Jahre pädagogische Derrida-Lektüre: Applikationsgeschichte(n)

Nach Gregory Ulmer, der mit *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys* (1985) die Philosophie Derridas erstmals explizit mit einem pädagogischen Diskurs in Verbindung gebracht hat, gab es rund um die Jahrtausendwende sowohl in englischsprachigen als auch in deutschsprachigen pädagogischen/bildungsphilosophischen Diskursen vermehrt Rezeptionen des Derridaschen Denkens (Special Issue des *Journal for Educational Philosophy and Theory* 2003, mehrere Sammelbände: MASSCHELEIN/WIMMER 1996, FRITZSCHE et al. 2001, BIESTA/EGÉA-KUEHNE 2001). In diesem Kapitel werde ich einige Stationen/Publicationen exemplarisch vorstellen. Eine detaillierte Diskussion der einzelnen Aufnahmen Derridaschen Denkens in pädagogische Zusammenhänge war zwar anfangs das Ansinnen dieses Diplomarbeitsprojekts, dies ist allerdings aufgrund der großen Zahl an Publikationen im Rahmen einer Diplomarbeit nicht leistbar. Statt mich nur auf den deutschsprachigen bildungsphilosophischen Diskurs zu beschränken, möchte ich daran festhalten, deutsch- und englischsprachige Titel und Applikationen zu zeigen.

##### (1) Applied Grammatology

Gregory Ulmers *Applied Grammatology* (1985) ist zwar die älteste Publikation, führt aber ganz unmittelbar in die Frage einer Methodologie der New Humanities. Indem er sich auf die, wie er sie nennt ‚experimentellen‘ Texte von Derrida

---

<sup>19</sup> Das verwundert doch sehr, zumal Jan Masschelein, Mitautor von *Chapter 2* im *Guide*, 1996 mit Michael Wimmer den für die Bildungsphilosophie und für die pädagogische Lektüre Derridas so wichtigen gemeinsamen Band „Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik“ publiziert (der nur in der Kurz-Bio des Autors erwähnt wird) und auch an Tagungen und Publikationen der Kommission mitgewirkt hat.

spezialisiert und die Dekonstruktion der, im engeren Sinne, philosophischen Texte der abendländischen Metaphysik ausklammert, kümmert er sich um das ‚Wie‘ einer neuen Art, Erkenntnisse zu gewinnen. Er stellt damit nicht nur die affirmative Seite der Dekonstruktion heraus, sondern illustriert das durch das Herausarbeiten und Aufzeigen der Strategien und Styles von Derrida, die mit experimentellen, kreativen, der Kunst entlehnten Strategien eine neue Epistemologie ankündigen und die Grenzen des Konzeptiven herausfordern. Sie überschreiten so ‚im Tun‘, im ‚Engagement‘ den Logozentrismus; – nicht bei der Konstitution des Gegenstandes, sondern bei der Erkenntnisgewinnungsmethode (vgl. ULMER 1985, 5).

Der Aspekt der Derridaschen „Composition“ ist, was Ulmer interessiert. Und da macht er ganz konkrete Strategien aus, denen er eben nicht nur das Aufbrechen der alten Normen, sondern neue Erkenntnisgewinnungspotenz zuschreibt. Die Sprache spielt dabei eine entscheidende Rolle – etwa Wortspiele, Homonyme oder scheinbar zufällige Analogien, die Einblicke und Einsichten zu erlauben im Stande sind. Invention und Experiment treten damit auf den Schirm der Methodologie. Wohldefiniert ist langweilig. Dort, wo sich etwas speißt, wo Ambiguitäten lauern, dort wird es interessant. Openness statt *clôture*. Dass die methodologisch geöffnete „Scene of Teaching“ da Anleihen aus der Kunst nehmen kann, ist die (oder eine) These von Ulmer (vgl. ULMER 1985, 157 ff.).

Ob es die klare Gegenüberstellung von Dekonstruktion als analytisch und Grammatologie als kompositorisch (ULMER 1985, 308) allerdings braucht, ist fraglich, könnte doch die Seite der Composition auch schon im CON von DeCONstruction auffindbar sein. Was Ulmer aber hochaktuell macht und wofür ihm zu danken ist, ist sein Fokus auf Strategien und Vorgehensweisen, auf die Performance, die dramatische Struktur, das ‚Wie‘ des Derridaschen Schreibens, das uns mit seinem Mut und seiner Kreativität als Beispiel dienen kann, in welche Richtungen gehen, welche Wege einer Methodologie New Humanities beschreiten können. Wir sind damit in eine Diskussion eingetreten, in der es sich eben nicht mehr so einfach als ‚unwissenschaftlich‘ abtun lässt, wenn über Wortspiele, Analogien und denkerische Kreativität, Gedanken und Einsichten formuliert werden. Sein Projekt der *Applied Grammatology* beschreibt Ulmer im Interview

rückblickend so: „It was an exciting moment, to contemplate the possibilities of a ‚modernist‘ pedagogy, a teaching that treated disciplinary knowledge the way cubist collage treated painting, or dadaist poetics treated literature.“ (KIM 2005, 141)

Ulmers Applikation des Derridaschen Schreibens ist kein Import in eine Pädagogik als Disziplin, sondern steht im Dienste einer epistemologischen Öffnung für mehr als eine Disziplin. Ulmer nimmt mit seinem ersten Buch damit einige Aspekte aus dem Diskurs um die Unbedingte Universität und die New Humanities 20 Jahre später vorweg. Es wäre lohnend, Gregory Ulmers seither erschienenen *Teletheory* (2004) und *Heuretics* (1994) daraufhin zu lesen, wie sich die Bezüge zu Derrida in Ulmers Werk weiterspinnen. Vielleicht kann eine Suche nach neuen methodologischen Öffnungen für die Humanities bei den sehr mutigen Denkversuchen Ulmers in Richtung Video, Neuer Medien und ästhetischer Methoden Anleihen finden.

## (2) Randgänge der Pädagogik

1996 erscheint im Academia Verlag in Kooperation mit Leuven University Press der Band *Alterität Pluralität Gerechtigkeit* von Jan Masselein und Michael Wimmer, in dem sie „Randgänge der Pädagogik“ unternehmen, so der Untertitel des Bandes, der an die Derridaschen *Randgänge der Philosophie* anklängt. Die darin versammelten Beiträge waren zwischen 1991 und 1996 erschienen und kreisen um die Frage nach dem „Einsatz der Dekonstruktion in der Pädagogik“. (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 7) Erst ein dekonstruktiver Einsatz könne zeigen, „wie die stets erhobenen und auf Eindeutigkeit zielenden Wahrheits- und Geltungsansprüche des pädagogischen Diskurses die pädagogische Frage selbst verkennen und verstellen.“ (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 9) Die Texte von Masselein und Wimmer bewegen sich, nach eigenen Angaben, „an [den] Rändern“ (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 9). In den Texten werden nicht nur zentrale Konzepte pädagogischen Denkens und pädagogischer Theoriebildung (Identität, Intentionalität, pädagogisches Handeln, Erziehung, etc.) problematisiert, befragt, dekonstruiert. Masselein und Wimmer zeigen nicht nur, wie mit einem

dekonstruktiven Einsatz die Texte der Pädagogik neu gelesen werden können. Dekonstruktion ist hier viel mehr und anderes als eine Methode: Die Randgänge dieses Bandes führen ins Zentrum der Pädagogik. Es sind gewissermaßen Randgänge an den Rändern jenes Abgrundes, der im Zentrum der Pädagogik klafft: Die These lautet, dass dem Gegenstand der Pädagogik und damit, will sie ihm gerecht werden, auch der pädagogischen Theoriebildung eine paradoxe Grundstruktur (vgl. Kapitel q) eignet. Die Gegenstandsbestimmung des Pädagogischen ist nur aporetisch zu haben. Das Verhältnis zum Anderen als pädagogische Grundkonstellation (egal ob Erzieher\*in / Zögling, Schüler\*in / Lehrer\*in, Erwachsene\*r / Kind, Professor\*in / Student\*in) wird von „Verstellungsmechanismen“ (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 22) in pädagogischen Theorien und Programmen verkannt und verdeckt, wodurch sich die Pädagogik ihres eigenen Gegenstandes beraubt. Eine Anerkennung und ein Offenhalten der Frage nach dem Anderen im Zentrum der Pädagogik kann nur gelingen, wenn die Pädagogik Dekonstruktion wird. (vgl. WIMMER 1996, 265) Dass das für die disziplinäre Identität der Pädagogik, für ihre Methodologie, das Verhältnis von Theorie und Praxis, uva. weitreichende Folgen hat, wird im weiteren Werk von Michael Wimmer deutlich und wird in der vorliegenden Arbeit in den Kapiteln p und q vertieft. Durch das Erscheinen des Beitrags „Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens.“ im stw-Band *Pädagogische Professionalität* (COMBE/HELSPER 1997) wurde Wimmers Aufnahme des Derridaschen Denkens im Professionalitätsdiskurs rezipiert und über die Grenzen der im engeren Sinne bildungsphilosophisch interessierten Studierenden, Forscher\*innen und Pädagog\*innen hinaus bekannt.

Diese Applikation ist also eine, die nicht importiert oder draufsetzt, sondern deren Falte geradezu in einer Selbstveränderung der disziplinären Identität der Pädagogik als immer schon in ihrer Unbestimmtheit bestimmend, jedoch verstellt erkannt wird.

### (3) Derrida and Education

Im englischsprachigen Raum gab es nach der Jahrtausendwende einen Schub an Publikationen, die Derridas Schriften und die Dekonstruktion für pädagogische Fragestellungen fruchtbar zu machen suchten. Auch die im 650 Seiten starken *Du droit à la philosophie* (DERRIDA 1990) versammelten Texte wurden nach der Jahrtausendwende nach und nach ins Englische übersetzt (erste Publikation 2002). Diese Übersetzungen haben eine verstärkte Rezeption Derridascher Texte für die Fragen und Zusammenhänge in den Bereichen Education, Teaching, Institutionen und Universität in Gang gebracht. Schon etwas vorher legt Peter Pericles Trifonas mit *Ethics of Writing* eine Monographie zum Thema vor, in der er Derridas Dekonstruktion der abendländischen Metaphysik als „pedagogical mode of *theory as praxis*“ bezeichnet (TRIFONAS 2000, 13) und zeigen will, „how the radical polemics of deconstruction has value for analyzing the ethical and political implications of pedagogical contingencies of theory and practice.“ (TRIFONAS 2000, 7) Er bezieht sich am Ende seines Buches auch besonders auf die politischen Aspekte von *right to philosophy*, indem er auf Derridas Rede *The Right to Philosophy from the Cosmopolitical Point of View (The Example of an International Institution)* anlässlich einer UNESCO-Konferenz im Mai 1991 eingeht, die er 2002 dann auch gemeinsam mit einem Roundtable-Gespräch und einem Kommentar herausgibt (TRIFONAS 2002) Trifonas (2000). „The right to philosophy [...] ist what Derrida wants to protect in order to secure a future (for) thinking.“ (TRIFONAS 2000, 182)

*Derrida & Education* (2001) wurde von Gert J. J. Biesta und Denis Egèa-Kuehne herausgegeben und ist einer der wichtigsten englischsprachigen Sammelbände zum Thema und der einzige mir bekannte, der durch einen Beitrag von Michael Wimmer eine Brücke zwischen deutschsprachiger Bildungsphilosophie und englischsprachiger Philosophy of Education schlägt. Dass im englischsprachigen Raum die Derrida-Rezeption von Wimmer bis zu diesem Zeitpunkt aber nicht wahrgenommen wurde, zeigt der Eröffnungssatz des Bandes, wo das Buch als „first book-length study of Derrida and education“ angepriesen wird. Die Randgänge von Masschelein und Wimmer sind bereits fünf Jahre zuvor erschienen, freilich nicht in englischer Übersetzung. Auch deshalb habe ich mich

für das Festhalten an der eigentlich zu umfangreichen Literatur aus deutsch- und englischsprachigen Diskursen entschieden: Die Diplomarbeit bietet zwar nicht ausreichend Platz, um alle Applikationen im Detail zu besprechen, aber es ist auffällig und interessant, dass die Verfügbarkeit von Texten im jeweils eigenen Idiom eine enorme Rolle für die Rezeption eines Denkens zu spielen scheint.<sup>20</sup> In dem Sammelband, der also auch die *Gabe der Bildung* enthält, wird aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln gezeigt, „how the question of education is at the core of Derrida’s writings“ (BIESTA/EGÉA-KUEHNE 2001, 5)

Der Eindruck, den der Sammelband mit seinen vielfältigen Applikationen bietet, ist stark und klar:

The relation of both Derrida and deconstruction to pedagogy is as clear as it is fundamental: Derridean philosophy offers an active interpretation, resistance, and re-evaluation of humanist pedagogy, of forms of pedagogy based on the sovereign subject – which is to say, the predominant forms of pedagogy existing today that structure our pedagogical institutions, theories and practices. (PETERS 2001, 218 f.)

In den weiteren englischsprachigen Publikationen zu Derrida im Bereich Philosophy of Education , unter ihnen ein Special Issue von *Educational Philosophy and Theory* (2003) sind die thematischen Schwerpunkte Institution / Universität / Academic Responsibility auszumachen sowie ein Abarbeiten am Humanismus und die Auseinandersetzung mit Dekonstruktion und Kritik. Zu Erziehung oder Schule gibt es nur ganz wenige Texte und auch die besondere Verfasstheit des Gegenstands pädagogischen Denkens, die für Michael Wimmer so zentral ist, spielt kaum eine Rolle. Ein Text von Gert Biesta in dem Band *Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy* (PETERS/BIESTA 2009) ist in dieser Hinsicht spannend. Er entwirft die Skizze einer „Pedagogy of Invention“ (BIESTA 2009, 108) und fordert mit der Formulierung „the invention of the ohter through education“ (BIESTA 2009, 98) die humanistischen Grundlagen der modernen Pädagogik heraus.

Die englischsprachigen Applikationen und Diskurslagen verdienen eine eigene tiefergehende Lektüre, die in diesem Rahmen nicht möglich ist. Ich hoffe

---

<sup>20</sup> Eine Untersuchung der verarbeiteten Quellen in den Publikationen eines Diskurses, des Netzes von Bezugnahmen und der Zahl an Bezugnahmen, die Sprachgrenzen überbrücken, wäre tatsächlich einmal interessant.

aber, mit meinen knappen Einblicken eine Tür aus dem deutschsprachigen Idiom geöffnet zu haben. Ich denke, es könnte eines der lohnenden Vorhaben für eine Pädagogik als Teil der *New Humanities* sein, sich international mehr zu öffnen, das hieße auch im Alltag von Studium, Lehre und Forschung mehrere Sprachen und mehr Austausch zu pflegen. In manchen Disziplinen gibt es hier schon mehr Internationalität. In den Erziehungs- und Bildungswissenschaften scheinen mir die Diskurse vielleicht nicht national aber doch nach Sprachräumen sehr separiert zu sein.

#### h. Dekonstruktive Pädagogik? Applikationsprobleme

Als Beispiel für Applikationsprobleme in der Pädagogik kann der Sammelband *Dekonstruktive Pädagogik* dienen (FRITZSCHE et al. 2001). Das Ziel des 2001 erschienenen Bandes war, „poststrukturalistische Perspektiven stärker als bisher in erziehungswissenschaftliche Debatten hineinzutragen“ (FRITZSCHE et al. 2001, 9) - eine interessante sprachliche Variante im Feld der Applikationslogiken. Die Metapher bezeichnet ein klares Innen und Außen und den intendierten „Import“ der Perspektiven. Eine Problematik des Bandes ist dabei, dass unter „poststrukturalistischen Perspektiven“ Foucaultsche, Lyotardsche, Derridasche, Lacansche und Butlersche Begriffe, Philosopheme und Denkbewegungen in einem Aufwaschen recht undifferenziert angesprochen und auch in den einzelnen Beiträgen nur teilweise exakt unterschieden werden. (Dasselbe war komplexitätsreduzierende gängige Praxis in der Rezeption und Applikation von „Postmoderne“ in der Pädagogik.) Durch die Kombination von Titel und Untertitel wird auch eine Synonymie der Begriffe Dekonstruktion und Poststrukturalismus nahegelegt bzw. Dekonstruktion als Methode einer poststrukturalistischen Perspektive gedacht (auch in der Einleitung wird Dekonstruktion als „Verfahren“ beschrieben). Der Titel des Sammelbandes deutet schon an, dass hier Applikationen stattfinden, die die Pädagogik in ihrer disziplinären Verfasstheit nicht grundsätzlich erschüttern. Auch Edgar Forster wirft in seiner Rezension in der

*Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* die Frage auf, ob hier nur ein weiteres Paradigma in den Kanon erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung hinzugefügt oder die Disziplin selbst dekonstruiert wird. (vgl. FORSTER 2002, 139) Er stellt weiter fest, dass die Art und Weise, wie die Beiträge gestaltet sind, auf ein „Nachhinken der Erziehungswissenschaft in diesen theoretischen Debatten“ verweist (FORSTER 2002, 139). Poststrukturalistische Perspektiven, so die Herausgeberinnen, hätten sich „hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf die praxisfeldbezogenen pädagogischen Fragestellungen zu bewähren“. (FRITZSCHE et al. 2001, 11). Das klingt doch sehr danach, dass die problematische Dichotomie von Theorie und Praxis ebenso unangetastet bleibt, wie die Gegenstandsbestimmung des Pädagogischen. Die Beiträge im Band sind diesbezüglich sehr unterschiedlich. Weist Hans-Christoph Koller (2001, 47 f.) auf eine Forschungslücke hin, die Michael Wimmer fünf Jahre später mit seiner Habilitationsschrift schließen wird und gibt Jörg Zirfas (FRITZSCHE et al. 2001, 49 ff.) einen Einblick in dekonstruktives Denken, der die Schriften Derridas und Michael Wimmers redlich berücksichtigt, so finden sich auch Beiträge, die stark simplifizierend, undifferenziert oder falsch mit den anzuwendenden Theorieperspektiven umgehen. Beiträge, die einer kritischen Pädagogik die Dekonstruktion als Tool applizieren, finden sich ebenso wie Artikel, die zwar den Begriff Dekonstruktion im Munde führen, aber durch ihr sonstiges Vokabular zeigen, dass da beim Theorieimport nur Versatzstücke eines dekonstruktiven Einsatzes die Grenzzäune passiert haben. Ein Blick in die Literaturverzeichnisse der Artikel legt die Vermutung nahe, dass Ungenauigkeiten auf mangelnde Kenntnis des importierten Ansatzes zurückzuführen sind. Dem Beitrag von Christiane Fäcke etwa ist anzurechnen, dass hier versucht wird, Dekonstruktion mit konkreten Unterrichtsmaterialien zu denken / ins Werk zu setzen. Wenn aber dann Dekonstruktion mit sozialer Konstruktion (vgl. FÄCKE 2001, 164), Aufhebung (vgl. FÄCKE 2001, 165 u. 167), „Ideologiekritik“ (FÄCKE 2001, 166) und einer „Tendenz zu nihilistischer Auflösung“ (FÄCKE 2001, 167) assoziiert wird, ohne diese Assoziationen mit einem einzigen Derrida-Zitat zu belegen, dann – da bitte ich um Nachsicht für meine Strenge – dann hat diese Applikation von Dekonstruktion auf die pädagogische Fragestellung von Frau Fäcke nichts mit

wissenschaftlicher Sorgfalt gemein. Die Autorin hat offensichtlich sehr gute Französischkenntnisse, sich aber nicht die Mühe gemacht, Derrida zu lesen. In meiner harschen Kritik geht es mir freilich nicht um den konkreten Sammelband und noch viel weniger um die konkrete Autorin, aber was an diesem Beispiel gezeigt werden kann, ist symptomatisch für Theorieimporte und Applikationsprobleme in pädagogischen Diskursen.

Wolfgang Müller-Commichau legt 2018 das Bändchen *Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik* vor, in dem er, in Fortsetzung seiner Schriften zu einer Anerkennungspädagogik, *Dekonstruktive Erwachsenenpädagogik* als Teil einer poststrukturalistischen Bildungstheorie (MÜLLER-COMMICHAU 2018, 49 ff.) entwirft. Das ‚Wie‘ dieser Derrida-Applikation zu charakterisieren ist schwieriger: Es gelingt Müller-Commichau zwar an vielen Stellen dekonstruktive Gesten und Begriffe aus dem Werk Derridas sehr niederschwellig zu übersetzen (Bildung als Gabe, Lehrende als Gastgeber, Spur, Bejahung des Anderen). Allerdings vermischt er den dekonstruktiven Einsatz mit der Rede von Kompetenz, Autonomie, Transzendenz etc. – Ein Ansatz, der sich selbst positive Impulse aus dem Werk Derridas angedeihen lässt ohne sich zur Gänze auf dieses Denken einzulassen. Die epistemischen Beben, die Derridas Schriften ausgelöst haben, berühren diese Applikation nicht. Es ist eine niedrig-dosierte Wohlfühl-Anwendung von Dekonstruktion für den erwachsenenpädagogischen Hausgebrauch.

#### i. Pädagogische Dekonstruktionen - Dekonstruktion als Methode

In diesem Kapitel stelle ich zwei sehr unterschiedliche Beispiele vor, in denen Dekonstruktion als Methode<sup>21</sup> in pädagogischen Kontexten eingesetzt wird. In der

---

<sup>21</sup> Diese Zuordnung stammt von mir, die Autor\*innen betonen explizit, dass Dekonstruktion ja keine Methode sei; Ich bin aber in Unterscheidung zu anderen Applikationen zu der Auffassung gelangt, diese Beispiele als Dekonstruktionen im Sinne einer Anwendung eines (Lektüre-)Verfahrens lesen zu können.

Literatur finden sich nach einiger Recherche freilich mehr Beispiele. Da der Einsatz von Dekonstruktion als Methode aber nicht der Fokus meiner Arbeit, sondern nur eine Gruppe von Applikationen ist, mögen die im Folgenden kurz besprochenen Beispiele dazu dienen, Grenzen und Möglichkeiten dieser Applikationslogik auszuloten, um den Unterschied zu einer *Pädagogik als Dekonstruktion* zu verdeutlichen.

Christine Winter stellt ihre Applikation in dem oben besprochenen Band von Mark Murphy (2013) vor. Sie geht am Beginn ihres Beitrags *„Derrida applied‘ Derrida meets Dracula in the geography classroom* von „three tenets of Derrida's work“ (WINTER 2013, 184) aus: „first, that meanings of words are insecure and never fully under our control<sup>22</sup>; second, that the metaphysics of presence implies the existence of an underpinning unity of knowledge that needs to be disrupted [...]; and third, that deconstruction opens up a space for justice, a space in which the other (something new, productive and unforeseeable) emerges.“ (WINTER 2013, 184f) Die Autorin stellt in ihrem Beitrag ein unterrichtsbasiertes Forschungsprojekt dar, das Entwicklung, Unterricht und Evaluierung einer Lehrplan-Einheit in Geographie für eine Klasse von 12- bis 13jährigen Schüler\*innen an einer staatlichen Comprehensive School im Norden von England zum Inhalt hatte. Winter berichtet vom schlechten Ruf des schulischen Geographie-Unterrichts, weist auf die Verantwortung der Geographie-Lehrer\*innen hin, für Schüler\*innen neue und verbesserte Mittel für die Erfahrung der Geographie zu finden, und konstatiert, dass die Wissensbestände in Curriculum und Schulbüchern andere Formen von Wissen und Erfahrung ausschließen. (vgl. WINTER 2013, 187) „Armchair theorising [...] has its place, but some form of showing, disclosing, witnessing this argument inside the geography classroom was called for [...]“. (WINTER 2013, 187) Das gewählte Thema, ein Küstenstreifen im Nordosten Yorkshires, wurde von Forschungsteams der Schüler\*innen bearbeitet, die verschiedene Sichtweisen, Perspektiven und Daten erfragt und gesammelt haben, jenseits der Autorität eines Schulbuchs. Im Projekt haben sich nach Winter drei

---

<sup>22</sup> Sie erläutert das in weiterer Folge mit dem Derridaschen Denken der *différance*.

„Texte“ und ihre Dekonstruktionen gezeigt: „Showing the metaphysics of data analysis“ (WINTER 2013, 192), „Showing the metaphysics of performativity culture“ (WINTER 2013, 193) und „Showing the metaphysics of school geography knowlegde“ (WINTER 2013, 194). Das methodische Generieren von Wissen, die Kommunikations- und Organisationsstrukturen der Schule und die Verfasstheit geographischen Wissens sind so bearbeitbar geworden. Die Lehrer\*innen und Schüler\*innen haben nicht nur über den Gegenstand etwas herausgefunden, sondern auch über Erkenntnis- und Kooperationsweisen und über das Zustandekommen und den Status ihres geographischen Wissens.

[T]he teachers themselves felt that they participated in the opening of a space for new geographical knowledge and understanding entering the curriculum their rejection of pre-made, textbook-based resources about case study places and their preference for their own ideas and materials (WINTER 2013, 195 f.)

Winter resümiert, das Projekt hätte einen Raum eröffnet für „a more just way of thinking“ (WINTER 2013, 196).

Nun kann man trefflich darüber streiten, ob die Ablehnung von *pre-made textbooks* immer das probate Mittel ist, manchmal kann gerade die Auseinandersetzung damit spannend sein. Im geschilderten Projekt jedenfalls scheinen die involvierten Personen etwas über (ihr) geographisches Wissen *als* Wissen erfahren zu haben. Vielleicht geht es in Anwendungen von Dekonstruktion manchmal gar nicht darum, dem Werk Jacques Derridas an jedem Punkt gerecht zu werden. Was Dekonstruktion macht, darf auch streuen.

Richard Niesche (University of Queensland, Brisbane Australien) legt 2014 mit *Deconstructing Educational Leadership. Derrida and Lyotard* Dekonstruktionen des transnationalen Forschungs- und Diskursfeldes ELMA (educational leadership, management and administration) vor. „[...] we are examinig deconstructions, *différance*, the chain of supplements as they occur within ELMA texts“, so umreißt Niesche sein Vorhaben (NIESCHE 2015, 25). Ziele und Nutzen seien: „To generate new questions and lines of thinking that steer away from instrumentalist and conservative notions of leadership. To create space for alternative viewpoints. [...] Deconstructing the taken-for-granted assumptions within ELMA discourses,

policies and literatures. [...] to think about research and research methodologies [...]“ (NIESCHE 2015, 39) Der Autor konstatiert: „[T]he field of ELMA has for too long marginalised and largely ignored more 'critical' perspectives“ (NIESCHE 2015, 39). Niesche bezeichnet dann im Derrida-Kapitel des Buches die binäre Opposition von leader und follower als Form von Logozentrismus (NIESCHE 2015, 85) und überschreibt sein Vorhaben mit *Witnessing deconstructions of the leader-follower binary in ELMA* (NIESCHE 2015, 84 ff.). Mit Derrida stellt Niesche der Obsession von *effectiveness* und *efficiency* „the coming of the other and the incalculable“ gegenüber. Die Befragung und Öffnung der Diskurse im untersuchten Feld ist sicher sehr lohnend und die Geste Niesches ein redlicher Versuch von „Witnessing deconstruction“. Sein Derrida-Formulierungsnachbau „*Leadership to come*“ (NIESCHE 2015, 111) gibt aber Anlass zur Frage, ob hier wichtige problematische Konzepte des ELMA-Diskurses schon ausreichend dekonstruiert sind.

#### j. Dekonstruktion der Pädagogik – Pädagogik als Dekonstruktion

Nun, wenn ich jemand anderen lese [...] so ist da ein Pflichtgefühl, das ich empfinde, daß ich dem anderen treu sein muß. Das heißt, mit meinem Namen gegenzeichnen, aber in einer Weise, die dem andern treu sein sollte. [...] Ich will etwas hinzufügen, dem anderen etwas geben, aber etwas, das der andere entgegennehmen und seiner- oder ihrerseits, tatsächlich oder als ein Geist, gegenzeichnen kann.  
Die Allianz also zwischen diesen beiden Gegenzeichnungen ist Anwendung.  
(DERRIDA 2000b, 32 f.)

Michael Wimmer, mittlerweile Emeritus der Universität Hamburg, hat von seiner Dissertation (1988) bis zu einem 2019 erschienenen Sammelband eine intensive und für die theoretische/philosophische Grundlegung der Pädagogik folgenreiche Lektüre zahlreicher Texte von Jacques Derrida unternommen. Dies hat ihn zu der These einer paradoxalen Grundstruktur der Pädagogik geführt (Habilitationsschrift, publ. 2006) und zur Grundlegung der Pädagogik als *Wissenschaft des Unmöglichen* (2014).

In seiner 1988 in Berlin publizierten Dissertationsschrift *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung* arbeitet Wimmer in sorgfältiger Lektüre der Schriften Derridas die Notwendigkeit heraus, das Verhältnis zum Wissen zu ändern. Er stellt sich klar gegen den Vorwurf der Gegenaufklärung, der poststrukturalistischen Infragestellungen des erkennenden Subjekts gemacht wird und sieht das Problem gerade in der Logik des Vorwurfs:

[E]in anderes Verhältnis zum Wissen, zur Sprache und zum Anderen ist [...] nur dann möglich, wenn es der Alternative von Identifikation des Anderen durch das Ich und Annullierung des Subjekts durch das Andere entkommt. Solange aber jeder Diskurs [...] von seinen Kritikern schon dann wieder dieser Alternative subsumiert wird, wenn er nur die Selbstkritik der Aufklärung erst nimmt und folglich in seiner Form als Diskurs den Machtanspruch partiell aufgibt und seiner eigenen Sprachlichkeit eingedenk bleibt, solange gilt auch für die Kritiker der Macht der Vernunft, diese Kritik machtvoll vorbringen zu müssen, um noch für vernünftig gehalten zu werden. (WIMMER 1988, 2)

Die Verkennung des Anderen, die Wimmer den Bemühungen in der Pädagogik unterstellt, die jedes Nicht-Wissen als Noch-nicht-Wissen begreifen und danach trachten, das „Technologiedefizit“ (WIMMER 1996a, 55) pädagogischen Handelns mit immer mehr handlungsleitendem Fachwissen in den Griff zu bekommen - diese Verkennung des Anderen hängt nach Wimmer mit einer Verkennung der Sprache zusammen. (WIMMER 1988, 88) Er arbeitet anhand der Derridaschen *différance* und der Dekonstruktion des Phonozentrismus heraus, inwiefern Interpretationen und Theorien in der Pädagogik als Repräsentationen von Wirklichkeit missverstanden werden, und es zunächst zu erkennen gilt, „dass der Sinn nicht vor der Sprache ist und das Reale erst zur Realität, das heißt sinnhaft strukturierten Welt wird, wenn es durch das Zeichen beschriftet wird.“ (WIMMER 1988, 88)

Diese epistemologische Komponente der Wimmerschen Einarbeitung Derridaschen Denkens in die Pädagogik, die Frage nach dem Zeichen als Zeichen und nach dem Verhältnis zum Wissen, unterscheidet seine Applikation von nahezu allen anderen in dieser Arbeit besprochenen, die sowohl Gegenstand der Pädagogik als auch Status des pädagogischen Wissens und disziplinäre Identität einer wissenschaftlichen Pädagogik großteils unangetastet lassen, wenn sie Dekonstruktion auf pädagogische Fragestellungen applizieren.

In seiner Habilitationsschrift *Dekonstruktion und Erziehung* (2006) widmet sich Wimmer dem *Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Seine zentrale These ist, dass Dekonstruktion jenes Denken ist, das der paradoxalen Verfasstheit des Pädagogischen angemessen ist:

[...]da die Dekonstruktion zum einen die durch Lösungen verstellte Aufgabe wieder erkennbar macht, indem sie die Lösungen auflöst und die Vor-Stellungen auf das hin öffnet, was durch die Ver- und Entstellungen verdeckt wurde: Die paradoxe Aufgabe oder die Aufgabe als Paradox. (WIMMER 2006, 106)

Die Dekonstruktion bleibt aber nicht dabei stehen, sondern ermöglicht ein anderes Verständnis dieser Aufgabe. Sie stellt sich der Notwendigkeit bei gleichzeitiger Unmöglichkeit und übernimmt die Verantwortung. Ein dekonstruktiver Einsatz in der Pädagogik heißt also nicht nur das Lesen der Texte der abendländischen Pädagogik. Wimmer sieht die Akzeptanz der pädagogischen Paradoxie als konstitutiv für pädagogisches Handeln (WIMMER 2006, 368, 377) und Dekonstruktion als „Praxis‘ des Denkens und Wahrnehmens“ (WIMMER 2006, 369), die unter dem Anspruch der Gerechtigkeit steht.

Wenn Michael Wimmer nicht klar gemacht hätte, inwiefern Programme den Gegenstand der Pädagogik verfehlen, könnte man sagen, dass 2014 mit dem Sammelband *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* die zentrale Programmschrift Wimmers erschienen ist, vielleicht nennen wir es ein Programm ohne Programm. Mit seinen *Bildungsphilosophischen Interventionen*, so der Untertitel des Bandes, der von 2000-2014 erschienene Publikationen des Autors zusammenspannt, greift Wimmer in einen „Diskursraum“ ein, „der als performatives Kraftfeld immer auch von politisch-praktischer Bedeutung ist“ (WIMMER 2014, 37). Damit ist die Trennung von Theorie und Praxis in der Pädagogik von Anfang an problematisiert. Mit der Versammlung seiner Texte in diesem Band will Wimmer „die Richtung und Möglichkeit eines dekonstruktiven Einsatzes in der Pädagogik erkennen lassen.“ (WIMMER 2014, 38) Er konstatiert eine Theoriekrise der Pädagogik und argumentiert, inwiefern weder eine „zwanghafte Lösung der Paradoxieproblematik“ noch ihre „Verleugnung“ (WIMMER 2014, 38) aus dieser Krise führen. Stattdessen gehe es um „ihre Akzeptanz im Sinne einer Wissenschaft des Unmöglichen“ (WIMMER 2014, 38). Wimmer stellt sein Schreiben explizit in ein

Naheverhältnis zu den Schriften von Jacques Derrida: „Was dieses Buch dabei der Philosophie von Jacques Derrida verdankt, lässt sich bereits durch einen Blick ins Literaturverzeichnis ermessen.“ (WIMMER 2014, 38) Im Unterschied zu anderen Autor\*innen in der deutschsprachigen Bildungsphilosophie, die neben vielen anderen auch die Schriften von Jacques Derrida gelegentlich einarbeiten (Meyer-Drawe, Sattler, Kubac, uvam.), arbeitet Michael Wimmer von seiner Dissertation bis zu seiner Emeritierung sehr eng entlang einer Lektüre der Derridaschen Schriften an einem dekonstruktiven Einsatz in der Pädagogik und zeigt, wie folgenreich dieser Einsatz ist oder sein müsste.

Wimmer stellt sich in seinem Verständnis „als Gastgeber und Bauchredner für einen Geist zur Verfügung“ (WIMMER 2014, 172), der zu einer Zukunft der Pädagogik vieles zu sagen hat, wie die zahlreichen Applikationen Derridaschen Denkens im Werk von Michael Wimmer versprechen. „Auch mein Sprechen ist – das ist kaum zu leugnen – heimgesucht von Derrida, der zu einem Phantom geworden ist, dem bereits die Zukunft gehört.“ (WIMMER 2014, 171)

Wenn sich Pädagogik also, so könnte man Wimmers Schriften für die vorliegende Arbeit auf den Punkt bringen, ALS Dekonstruktion begreift und in Theorie und Praxis bzw. nach einer Trennung von Theorie und Praxis im Denken wie im pädagogischen Handeln die Konsequenzen aus dieser Rolle zieht, dann hat sie eine Chance, ihren Gegenstand nicht zu verstellen und pädagogische Fragen neu zu stellen.

Es kann passieren, daß ein Lesen, das ein Schreiben ist – über [Derrida<sup>23</sup>] beispielsweise – , [Derridas] Signatur begegnet. Zum Beispiel ist [Wimmers<sup>24</sup>] Lesart von [Derrida], da bin ich fast sicher, eine gültige Gegenzeichnung für [Derrida]. Sie fügt etwas Neues hinzu, und dies ist [Wimmers] Geste, seine Erfindung. Aber diese Erfindung ist nur interessant, insofern sie ein Ereignis anerkennt, welches bereits da war - [Derridas] Text. (nach DERRIDA 2000b, 33)

---

<sup>23</sup> Bei Derrida: „Kant“

<sup>24</sup> Bei Derrida: „Geoff“ (für Geoffrey Bennington)

### III. Pädagogik als Dekonstruktion

Das Pädagogische [...] ist [...] ein Diskurs, der sich immer schon zwischen die [...] Vorstellungen und die Kette der realen Ereignisse geschoben hat und so den 'Erziehung' genannten Sinn der von ihm strukturierten Realität erst konstituiert.  
(WIMMER 1997, 412)

In den Kapiteln III.1 bis III.3 zeige ich zu drei der fünf Zentrismen<sup>25</sup> Ausschnitte aus den pädagogischen Diskursen mit dekonstruktivem Einsatz. Ich führe die Zentrismen parallel mit den Titelbegriffen des Sammelbandes von Jan Masschelein und Michael Wimmer (1996), der in Kapitel g vorgestellt wird. Damit beanspruche ich für diese Kapitel *Randgänge der Pädagogik*<sup>26</sup> im Sinne der Beantwortung meiner Forschungsfrage.

Solche Randgänge führten bei Michael Wimmer zu der Fassung von Pädagogik als „Wissenschaft des Unmöglichen“ (WIMMER 2014), die in der vorliegenden Arbeit mit Kapitel III.4 adressiert wird.

#### III. 1. Egozentrismus    ALTERITÄT

##### k. Subjekt und Veränderung

Statt Erziehung *als Subjektivierung* (und Unterwerfung) zu verstehen, wird es möglich, Erziehung *als Antwort* zu denken.  
(WIMMER 2006, 107)

Vielleicht gibt es keine andere Disziplin, in der das menschliche Subjekt so im Zentrum allen Denkens und Tuns steht wie die Pädagogik (Menschwerdung, Vernunftbegabtheit, Perfektibilität, Bildung, Autonomie...) – aber auch keine, in

---

<sup>25</sup> Phonozentrismus und Phallogentrismus werden in dieser Arbeit keine eigenen Kapitel gewidmet. Die Wirkungen der Derridaschen Dekonstruktion des Phonozentrismus werden hoffentlich in der Arbeit an den geeigneten Stellen erscheinen. Die Rezeption Derridas in einer feministischen Pädagogik und damit ein pädagogischer Fokus auf den Phallogentrismus erforderte ein *close reading* der Schriften von Judith Butler und hätte es ihrerseits mit einer großen Anzahl von Texten aus der Pädagogik zu tun. All das bleibt in dieser Arbeit ausgespart.

<sup>26</sup> So der Untertitel von Masschelein/Wimmer 1996.

deren Diskursen so offen die Abgründe des Subjektbegriffs versprachlicht sind: Unterweisung, Aneignung, ...

Egal ob es um Erziehung, um Sozialisation, um Lernen oder um Bildung geht; was uns in der Pädagogik interessiert ist das Subjekt all dieser Vorgänge. Und es interessiert uns auf eine besondere Weise, nämlich als Objekt, oder netter formuliert: Adressat pädagogischen Handelns. Man könnte ja auch auf die Idee kommen, dass Pädagog\*innen die Subjekte der Pädagogik sind, aber nein, es sind ihre Gegenüber: die Zöglinge, die Kinder, die Lernenden, die Aufwachsenden... um die es geht. Die *Erkenntnis*subjekte der Pädagogik als Disziplin denken also darüber nach, was Pädagog\*innen denken (sollen) und tun (können), damit ihre Anderen (die eigentlichen Subjekte der Pädagogik) zu dem werden, was zu werden ihnen von wem auch immer (Gott, Nation, Vormund, Natur, Herkunft ... nach allen Zweifeln seit geraumer Zeit nun eher: ihrer Anlage, ihrem Charakter, ihren Talenten...) (selbst-)bestimmt ist. Das Lernsubjekt einer Kritischen Psychologie, die die phylo- und ontogenetischen Argumente für eine kritisch-emanzipatorische Pädagogik geliefert hat, erhebt sich aus der Heteronomie, indem es sich expansiv lernend die Welt aneignet und sich so Handlungsspielräume schafft<sup>27</sup>. Freilich werden diese Eroberungszüge wieder eingefangen durch die intersubjektive Prüfung der Vernünftigkeit ihrer Handlungsgründe. Dass die Vernunft als Kriterium versagt, wenn die Begründungsdiskurse plural und widerstreitend werden, hat die Sache kompliziert.

Ob Hetero- oder Auto-, jedenfalls geht es um Bestimmung. Wer bestimmt, ist nicht ganz egal, aber dass Heteronomie böse und Autonomie erstrebenswertes Gelingenssymptom ist, ist längst nicht mehr verlässlich, seit der Autonomie-Begriff sich in seine Illusionen verstrickt<sup>28</sup> und Foucault den Gedanken der Selbsttechnologie ins Spiel gebracht hat (vgl. FOUCAULT 1993). Das Problem sind vielleicht nicht die Heteros vs. die Autos, sondern die Nomoi – die Annahme, dass Bestimmung sein soll und damit die implizite Annahme, dass Bestimmung sein

---

<sup>27</sup> Vgl. das Konzept des Expansiven Lernens nach Klaus Holzkamp. (HOLZKAMP, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York: Campus)

<sup>28</sup> Vgl. Meyer-Drawe, Käthe (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim

kann. Das Ziel ist eine fertige Ich-Identität, nach welchen Kriterien auch immer oder, wenn nicht fertig, so doch so weit fortgeschritten auf der individuellen Perfektibilitätsskala, dass wir als Gesellschaft nach diesen pädagogischen Vorgängen (Erziehung, Unterricht...) wissen, mit wem wir es zu tun haben. Dass Freiheit vielleicht mehr mit Unbestimmtheit zu tun hat als mit Autonomie, soll hier aphoristisch einen Denkraum öffnen, den ich hoffe, im Laufe meines Denkens noch mit Argumenten zu besetzen. Die „Unbestimmtheit der menschlichen Natur“ gehört nach Wimmer zum „Kern pädagogischer Gegenstandsbestimmung“ (WIMMER 2006, 10). Diese Unbestimmtheit gilt es im pädagogischen Denken und Handeln zu halten und sie nicht in die Vorstellung eines identischen ICH einzuschließen.

Michael Wimmer bezeichnet das Verhältnis zum Anderen als ein zentrales Problem der Pädagogik und beschreibt wie das abendländische Denken, und besonders die moderne Pädagogik, „den Anderen gerade dadurch verstellt, dass und wie sie ihn dachte“ (WIMMER 1996b, 60) Intentionalität ist in dieser Pädagogik ein Zentralbegriff, das Subjekt wird als Intentionalitätszentrum gefasst. Diese Vorstellung basiert laut Wimmer „auf einem *entschiedenen* Verhältnis zum Anderen“ (WIMMER 1996b, 65). Die Intentionalität steht in der Pädagogik im „Widerspruch zur Unterstellung des Adressaten als autonomes Subjekt“ (WIMMER 1996b, 79). Wimmer argumentiert mit Emmanuel Lèvinas, dass die *ethische* Erfahrung des Anderen auf der Unterbrechung der Intentionalität basiert. (WIMMER 1996b, 79) Es ginge also eher um Verantwortung als um Intentionalität. Erziehung wäre dann ein antwortendes Geschehen, das die Unplanbarkeit und Unentschiedenheit in der Beziehung zum Anderen offenhalten muss (vgl. WIMMER 1996a, 52), will sie dem anderen gerecht werden und ihn nicht zum Objekt ihres Willens machen. Wimmer nennt das nach Lèvinas eine „Situation 'intentionaler Unbestimmtheit'“, in der die Rede des Anderen der Pädagogik immer schon zuvorgekommen ist (WIMMER 1996b, 84)

Dass es um eine Dezentrierung (oder Veränderung) des Subjekts und nicht um seinen Tod geht, argumentiert Wimmer mit der Singularisation im Antwortgeschehen:

Weit entfernt davon, in einer Ohnmachtserfahrung seiner Freiheit beraubt zu werden, zeigt sich umgekehrt die Unvertretbarkeit und Singularität des Subjekts erst in der Beziehung zum Anderen, dem es eine Antwort schuldet. (WIMMER 1996a, 51)

## I. Kompetenzdekonstruktionskompetenz

Was jemand kann und was jemand können soll und was jemand können darf – in seinen Entfaltungen des Rechts auf Philosophie beschäftigen Derrida „le pouvoir d'État“ und „pouvoir du citoyen“ (DERRIDA 1990, 63). Dort ist von einer „compétence linguistique et philosophique“ (DERRIDA 1990, 64) die Rede. Allerdings einige Jahre vor dem Boom des psychotechnischen Kompetenzkonzepts im europäischen Bildungsdiskurs (vgl. GELHARD 2018). Aber nicht nur die zeitlichen Kontexte gilt es zu übersetzen, sondern auch ein und denselben Begriff (kann es jemals derselbe sein?) in einem anderen Idiom.

### Idiom 1:

Mais comment assurer le passage entre les deux sens ou les deux modalités du pouvoir? Par un pouvoir-interpréter, pouvoir-parler, écrire, déchiffrer. Celui-ci passe par la pratique de la langue et, dans la mesure où il y a de principes universels, par la philosophie: par la formation du pouvoir comme compétence linguistique et philosophique. Ce dernier pouvoir est certes inscrit dans le cercle mais il est aussi la condition de la circulation du cercle. Il est le devenir effectif du droit, comme *droit à*. (DERRIDA 1990, 63 f.)

### Idiom 2:

But how can one ensure the passage between the two meanings or modalities of power or ability? Through an ability-to-interpret, speak, write, decipher. This latter passes by way of the practice of language and, to the extent that it is a matter of universal principles, by way of philosophy. By way of the training of ability as linguistic and philosophical competence. This latter ability is of course inscribed in the circle, but it is also the condition of the circulation of the circle. It is the becoming effective of right, as *right to*. (DERRIDA 2002, 37)

### Idiom 3:

Wie ist aber der Übergang zwischen den beiden Bedeutungen oder Modalitäten des Könnens (*pouvoir*) zu gewährleisten? Durch ein Interpretieren-Können, ein Sprechen-, Schreiben-, Dechiffrieren-Können. Dies vollzieht sich über die Praxis

der Sprache und, sofern es um universelle Prinzipien geht, über die Philosophie: über die Ausbildung des Könnens als sprachliche und philosophische Kompetenz. Diese letztere Können ist zwar gewiß im genannten Zirkel gefangen, aber es ist auch die Bedingung der Zirkulation des Zirkels. Es ist das Wirklich-Werden des Rechts, als *Recht auf (droit à)*. (DERRIDA 2003b, 76)

Ein gutes Training für sprachliche und philosophische Kompetenz ist das Spiel *Finden Sie den Unterschied!*, nur dass wir in einem Übersetzungsvergleich nicht eine bestimmte Anzahl von Unterschieden versteckt finden. Mich interessieren hier die Bedeutungen und Konnotationen von *pouvoir* und seinen Ersatzbegriffen in den anderen Idiomen: Ins Englische übertragen werden *power* und *ability*, d. h. Jan Plug, der Übersetzer, benötigt zwei Begriffe, um die Konnotationen von *pouvoir* einzufangen, benutzt aber dann nicht an allen Stellen beide Begriffe, sondern entscheidet sich nach seinem Verständnis für den einen oder den anderen oder beide Signifikanten. Der Übersetzer ins Deutsche arbeitet sogar mit drei Begriffen: Beim Staat ist es die Macht, beim Bürger das Vermögen und fürderhin dann Können. Markus Sedlaczek begrenzt die Bedeutungsverluste ins Deutsche aber dadurch, dass er in Klammer das französische Original anführt. So ist für die Leser ersichtlich, dass alle diese Begriffe der Versuch sind, *pouvoir* zu übertragen.

Auch „*formation du pouvoir*“ / „*training of ability*“ / „Ausbildung des Könnens“ könnten auf Deckungsgleichheit ihrer Konnotationsfransen überprüft werden. Nach meinem Hören, – freilich ist das Idiom nicht meine Muttersprache, aber dennoch – nach meinem Hören scheint mir *ability* eine entscheidende Bedeutung nicht zu tragen, die in *pouvoir* und *Können* vernehmbar ist. Und *formation/training/Ausbildung* – bekannte Übersetzungsprobleme im pädagogischen Diskurs. Was allerdings kaum nachzuvollziehen ist: In der Aufzählung von *interpréter* bis *dechiffrer* werden die *pouvoir* auch unterschiedlich oft gesetzt: bei Derrida haben *écrire* und *dechiffrer* kein *pouvoir*, Jan Plug setzt die *ability-to*-Phrase an den Anfang, lässt alle Begriffe folgen und suggeriert so, dass wohl alle folgenden Infinitive mit *ability-to*- mitgegangen sind. Sedlaczek gibt dem Interpretieren ein eigenes Können und hängt dann Sprechen, Schreiben, Dechiffrieren an ein gemeinsames nachgestelltes.

Obwohl ich mich im französischen Idiom alles andere als sicher bewege, lässt mich an dieser Stelle das Gefühl nicht los, es könnte von Bedeutung sein, dass *écrire* und *dechiffrer* bei Derrida das *pouvoir* nicht haben/nicht brauchen: Interpretieren ist in den Grenzen bestimmter symbolischer Ordnungen möglich, Sprechen, zumal öffentliches Sprechen ist mir entweder erlaubt oder verwehrt<sup>29</sup> (und gehört zur Metaphysik der Präsenz), wohingegen Schreiben und Dechiffrieren vielleicht eben ohne *Pouvoir* geschehen können und die Bedingungen für Interpretieren und Sprechen offenlegen und verändern können.

Was die *compétence/competence/Kompetenz* betrifft, so scheint die Sache klar zu sein. Allerdings macht es auch einen Unterschied, ob 1990 von *compétence* die Rede ist oder 2003 von Kompetenz, das Jahr in dem Bildungsstandards und Kompetenzen folgenreich Einzug halten<sup>30</sup> in den europäischen bildungspolitischen<sup>31</sup> Diskurs.

Seit dem damals einsetzenden Umbau der europäischen Bildungssysteme auf Output-Orientierung, Leistungsmessung und Vergleichbarkeit führen den Kompetenz-Begriff (der „für ein Ensemble von Test- und Trainingstechniken“ steht, „die den Menschen als einen Könnler/Nichtkönnler adressieren“ (GELHARD 2018, 17)) viele Beteiligte im Munde, die allermeisten allerdings ohne zu wissen, wo er herkommt. Dieses Wissen verdanke ich einer Vorlesung von Andreas Gelhard, in der er uns Studierende für das Lehramt Philosophie auf die Herkunft des Begriffs aufmerksam gemacht hat:

Der Psychologe und Unternehmensberater David C. McClelland ruft in einem programmatischen Aufsatz 1973 das Kompetenzparadigma auf den Plan, indem er fordert, statt Intelligenz künftig Kompetenzen zu messen, Ziel: wirtschaftliche Produktivität. Mit der Übernahme des Paradigmas in Schul- und Bildungssysteme wurde nach Gelhard auch ein Problemlösungsparadigma vorherrschend. „Man erhält dann einen Begriff des Lernens, der keine Aporien,

---

<sup>29</sup> Auf widerständiges Sprechen komme ich noch.

<sup>30</sup> Vgl. etwa Klieme et al. (2003) „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ zit. nach SCHNEIDER 2006

<sup>31</sup> Inwiefern es sich durch strategische Verwissenschaftlichung der Debatte gleichzeitig um eine Entpolitisierung im Umbau der europäischen Bildungssysteme handelt, ist bei GELHARD 2018 und SCHNEIDER 2006 nachzulesen.

sondern nur Aufgaben kennt.“ (GELHARD 2018, 140) Die Ziele werden von außen vorgegeben, die psychotechnische Umsetzung ihrer Erreichbarkeit obliegt dann den Schulen. Von bildungsphilosophischer Seite werden die Output-Orientierung und „the economically driven paradigm“ kritisiert und „the incompatibility between a focus on outcomes and the concept of education itself“ angeführt (RUITENBERG, 2015 82 f.). Nicht nur können die oftmals wichtigeren „kollateralen Lerneffekte“ im Kompetenzparadigma nicht abgebildet werden, Ruitenberg sieht auch ethische Probleme: „outcome-based education fails to give place to unforeseeable learning, and is therefore, by design, inhospitable“ (RUITENBERG 2015, 84). Gelhard formuliert es drastischer: „Wer von der Annahme ausgeht, dass der Kompetenzbegriff vorrangig der Durchsetzung bestimmter Testtechniken im Bildungssystem dient, der übersieht, dass er Teil weit umfangreicherer Programme der Menschenlenkung ist.“ (GELHARD 2018, 72)

Die Vorlesung von Gelhard war übrigens die einzige Gelegenheit, bei der während meiner Studienzeit der Begriff problematisiert wurde. In den Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen wurde stillschweigend verlangt, nach der mittlerweile geltenden Kompetenzorientierung die Unterrichtsplanung auf Kompetenzen und Standards hin zu begründen und auf feststellbaren Verhaltensoutput hin zu operationalisieren.

Anlässlich so einer auffälligen Nichtthematisierung in einer Fachdidaktik-Lehrveranstaltung zum philosophischen Ethikunterricht habe ich mich lesend auf die Spur eines problematischen Verhältnisses der Disziplin zum Kompetenz-Paradigma gemacht:

Die Zweckfreiheit philosophischen Reflektierens wird angeführt, wenn aus fachdidaktischer Perspektive Vorbehalte gegen die Output-Orientierung geäußert werden. (vgl. BRÜNING 2016, 199 ff.) Kompetenzmodelle könnten weder „philosophische Bildung noch das Philosophieren selbst als geistige Tätigkeit kongruent abbilden“ (Schmidt zitiert nach BRÜNING 2016, 200). Dennoch werden Versuche unternommen, fachspezifische Kompetenzen auszumachen, um irgendwie mit dem Paradigma umzugehen und es doch innerhalb der Grenzen seiner beschränkten Nützlichkeit produktiv zu machen. Kompetenzmodelle für

Philosophieunterricht bzw. philosophisch orientierten Ethikunterricht fallen bezeichnenderweise deutlich methodisch orientiert aus:

Beispiel (Zusammenfassung des Kompetenzmodells nach Geiss 2017 nach BRÜNING 2016, 46-48):

- **Philosophische Fragekompetenz:** Philosophische Fragen stellen und philosophische Probleme erkennen
- **Philosophische Methodenkompetenz:** Arbeits- und Erkenntnismethoden der Philosophie verstehen und anwenden
  - Phänomene beschreiben können (phänomenologische Methodenkompetenz)
  - Verstehen und Interpretieren (hermeneutische Methodenkompetenz)
  - Analysieren und Prüfen (analytische Methodenkompetenz)
  - Argumentieren und Widerlegen (dialektische Methodenkompetenz)
  - Philosophische Probleme und Standpunkte kreativ darstellen (spekulative Methodenkompetenz)
- **Philosophische Urteils- und Orientierungskompetenz**
- **Philosophische Sachkompetenz:** philosophiegeschichtliche Antworten verständlich darstellen und vernetzen

Dieser Versuch, die Kompetenzorientierung fachdidaktisch fruchtbar zu machen, wird begleitet von dem einschränkenden Hinweis: „Nicht alle dieser Teilkompetenzen [...] sind im kurzfristigen schulischen Kontext direkt überprüfbar“ (BRÜNING 2016, 46).

Auch Breitenstein und Rohbeck, die den Kompetenzbegriff für das Hochschulstudium der Philosophie durchdenken, kommentieren kritisch: „Je genauer ein ‚Output‘ konkretisiert werden soll, desto weiter entfernt sich das Studium vom Ziel philosophischer Bildung, die in Leistungsmessung nicht aufgeht.“ (BREITENSTEIN/ROHBECK 2011, 407) Dennoch versuchen sie fachspezifische Fähigkeiten zu benennen und arbeiten dafür philosophische Methoden in Kompetenzen um (BREITENSTEIN/ROHBECK 2011, 410 ff.). Für den philosophischen Unterricht, in dem „Schüler ‚Denken lernen‘ sollen“ führen sie folgende Liste an „Philosophischen Basiskompetenzen“ an (BREITENSTEIN/ROHBECK 2011, 443 f.):

- Textkompetenz
- Soziale Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Urteilskompetenz

- Orientierungskompetenz
- Interdisziplinäre Methodenkompetenz

Meine für diesen Zusammenhang getätigte knappe Recherche zum fachdidaktischen Umgang mit Kompetenzorientierung hat meine Skepsis gegenüber dem Paradigma keineswegs zerstreut, aber mich dennoch 'kompetenter' gemacht im Umgang mit fachspezifischen Formulierungen im Dienste des Paradigmas. Was ich allerdings einigermaßen enttäuscht feststellen muss, ist, dass eine dem Fach (Philosophie als jene Disziplin, die immer auch ihre eigenen Bedingungen, ihr Recht und ihre sprachliche Verfasstheit mitdenkt, will sie nicht zu einer Philosophiegeschichte reduzieren) angemessene Befragung der Kompetenzorientierung im Studium für das Lehramt Philosophie nicht stattgefunden hat.

Und aus philosophischer Sicht darf auch auf die Möglichkeit hingewiesen werden, sich nicht nur als „ausführende Organe“ im staatlichen Bildungswesen zu begreifen, sondern gegen problematische Diskurse und Paradigmen auch widerständiges Sprechen zu bemühen. Eine Resignifikation des Kompetenz- bzw. eines Bildungsbegriffs aus philosophischer Perspektive wäre vielleicht auch ein Auftrag für angehende Philosophie- bzw. Ethikunterrichtende. Ein Auftrag, der vielleicht nicht vom Arbeitgeber Staat und den ihm unterstellten Bildungsforschungseinrichtungen formuliert ist, der sich aber aus der eigenen Beziehung zum Fach, aus dem Verständnis der Tätigkeit des Philosophierens und dem daraus begründeten Berufsethos ergeben kann.

Nach Posselt und Flatscher (2018, 254 f.) gelte es in Anlehnung an Derrida und Butler

Formen des Sprechens und Handelns ins Werk zu setzen, die für zukünftige Formen der Beeinspruchung und Reartikulation offen bleiben [...]. Dagegen wären jene Aneignungen zurückzuweisen, die gerade darauf abzielen, Begriffe festzuschreiben, zu naturalisieren und zu essentialisieren sowie den Prozess der Resignifikation und Wiederaneignung ein für alle Male abzuschließen, um auf diese Weise zukünftige Formen des Gegen- und Widersprechens zu verunmöglichen.

Gelhard schlägt vor, „die theoretische Energie lieber in eine Reformulierung des Bildungsbegriffs als in die Rettung des Kompetenzbegriffs zu investieren“ (GELHARD

2018, 144). Ich denke allerdings nicht, dass Rückzug und die kritische Streichung des Begriffs aus dem aktiven Wortschatz die Hegemonie des Diskurses beeindrucken. Stattdessen schlage ich vor, im Sinne einer Ermächtigung, an das *pouvoir* eines Kompetenzbegriffs ohne Psychotechnik zu gemahnen, eine Kompetenz ohne Kompetenz, eine Kompetenzdekonstruktionskompetenz als widerständiges Sprechen zur Irritation und Öffnung des Kompetenzdiskurses zu pflegen und das heißt auch, im Rahmen einer Ausbildung von Philosophielehrer\*innen zu 'lehren'. Dann hätten jene, die unter dem Paradigma im Bildungssystem arbeiten sollen, vielleicht die Kompetenz, ihr Denken als Widerstand zu bemühen.

Dieser Widerstand könnte dem dezentrierten, sprachlich konstituierten Subjekt jene politische *agency* sein, deren Verlust einer Dekonstruktion des Egozentrismus fälschlicherweise oft angelastet wird.

### III. 2. Eurozentrismus PLURALITÄT

#### m. Abendland ist Widerstreit – Aufklärung reloaded

What I call 'deconstruction',[...] is European;  
it is a product of Europe, a relation of Europe to itself  
as an experience of radical alterity.  
(DERRIDA 2007, 44)

Als die Postmoderne in die pädagogischen Diskurse einbrach, wurde reflexartig laut „Gegenaufklärung!“ gerufen. Weder normative noch kritisch-emanzipatorische Ansätze waren bereit, die neuen Gedanken ernst zu nehmen. Als reaktionär oder nihilistisch wurde man gebrandmarkt, wenn man behauptete, dass Denker wie Jean-François Lyotard oder Wolfgang Iser zum bildungsphilosophischen Diskurs etwas beizusteuern hätten. Dass „Post-“ keine Epoche markiert, und ein Ende der großen Erzählungen<sup>32</sup> nicht sofort *Anything*

---

<sup>32</sup> Vgl. dazu LYOTARD: Jean-François (1989): Das postmoderne Wissen. Wien: Passagen

goes heißt, wurde mangels Lektürebereitschaft lange nicht zur Kenntnis genommen. Vereinzelt zeugen von ernsthaften Versuchen, etwa den Widerstreit nach Lyotard für die Pädagogik durchzudenken, andere belegen den Versuch einer Integration und damit Entschärfung des Gedankens in das alte Vernunftparadigma<sup>33</sup>.

Mit dem Ende der großen Erzählungen und vor allem mit der poststrukturalistischen Zeichentheorie und den damit verbundenen epistemischen Beben stürzte die Pädagogik in eine Theoriekrise. Die einen flüchteten in pädagogische Machbarkeitsphantasien und in eine boomende Bildungsforschung:

Wer aber den Sinn von Theoriebildung nur an ihrer Problemlösungsleistung bemisst, der hat die Herausforderung der Grundlosigkeit der Welt und der Referenzlosigkeit der Zeichen möglicherweise noch gar nicht zur Kenntnis genommen. Die Wirklichkeit des Pädagogischen liegt nämlich nicht vor oder hinter dem Theoretischen, sondern sie wird diskursiv generiert. (WIMMER 2014, 371)

Andere sehen in der Krise eine Chance, das pädagogische Wissen *als* Wissen zu begreifen, das nicht Wirklichkeit abbildet, sondern in seinen Geltungsansprüchen verantwortet werden muss:

Das Ende der Repräsentationslogik bedeutet jedoch nicht, dass man jetzt sagen und denken könnte, was man will, dass es das Reale nicht mehr gäbe und jeder seine Welt nach seinen eigenen Maßstäben und Operationsmodalitäten konstruieren könnte. Es bedeutet auch nicht das Ende des Rationalitätsprinzips oder der Wahrheit. Wenn die Wörter nicht mehr als Spiegel der Dinge fungieren und die Diskurse die Welt nicht mehr getreulich nachzeichnen, heißt das nicht, dass das Reale selbst völlig verschwunden wäre, sondern lediglich eine Interpretation der Welt, die man für die Welt selbst hielt. (WIMMER 2014, 36)

Das neue Verhältnis zum Wissen nach einem problematisch gewordenen Fortschrittsglauben führt nicht in den Nihilismus, sondern tut ganz neue Verantwortungen im Denken auf, die von einem Glauben an das Wissen verstellt waren:

[D]as blinde Vertrauen in wissenschaftlich generiertes innovatives Wissen ist noch zu sehr getragen von einer Zuversicht und einem Glauben an das Gute, obwohl doch die geschichtliche Erfahrung und die jüngsten Diskussionen um die Möglichkeiten der Lebenswissenschaften die Grundlosigkeit eines solchen Glaubens eindrücklich belegen. Der machtvoll induzierte Glaube an das Wissen mit seinen Zukunftshoffnungen und Heilserwartungen gleicht rückblickend einer

---

<sup>33</sup> Vgl. etwa FISCHER, Wolfgang; RUHLOFF, Jörg (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia

Religion, die sich als Religion nicht weiß, von allen Gläubigen aber dennoch verlangt, dass sie dem Wissen den höchsten Platz in ihrem Leben zugestehen und in der unabschließbaren Suche nach Wissensoptimierung ihren Lebenssinn finden. (WIMMER 2014, 92)

Die Rationalisierungen und Wissensdiskurse der (pädagogischen) Moderne sind nach Wimmer auch Verstellungen des Anderen. Michael Wimmer bezeichnet als eines der Grundprobleme der Moderne im Anschluss an Lévinas eine „Vergessenheit des Anderen“, was nach seiner Argumentation einen dekonstruktiven Einsatz in der Pädagogik notwendig macht (WIMMER 1996a, 60 ff.), einen Einsatz, der zwar die moderne Pädagogik auf ihre Verstellungen und Abgründe aufmerksam macht, aber selbst an der Aufklärung festhält. Die Aufklärung dezentrierter Subjekte, die nicht mehr Intentionalitätszentren ihres Handelns und einander irreduzible Andere sind, muss freilich anders gedacht werden. Das Bekenntnis zur europäischen Aufklärung, zu Freiheit, zu Emanzipation hat Jacques Derrida mehrfach bekräftigt:

I believe, that there is an enormous amount to do today for emancipation, in all domains and all areas of the world and society. Even if I would not wish to inscribe the discourse of emancipation into a teleology, a metaphysics, an eschatology, or even a classical messianism. I none the less believe that there is no ethico-political decision or gesture without what I would call a 'Yes' to emancipation, and even, I would add, to some messianicity. (Derrida in MOUFFE 1997, 82)

In seiner Positionierung als Erbe der Aufklärung betont Derrida aber immer wieder, dass Erbe kein Geschenk, sondern eine Aufgabe ist (RUITENBERG 2015, 78). „When one critiques one's inheritance, one should never fail to acknowledge that one's critique is enabled by one's being an inheritor in the first place.“ (RUITENBERG 2015, 78) Dies ist an jeder Stelle des Derridaschen Schreibens klar, aber es gilt für das Derridasche Engagement auch: „the point of engaging with traditions is not to get stuck in them but rather to change the future“ (RUITENBERG 2015, 80)

Für Derrida war es immer wichtig, den affirmativen Gestus der Dekonstruktion zu betonen und das Verhältnis von Dekonstruktion und Aufklärung anzusprechen:

I have had occasion to say that deconstruction is a project in favour of the Enlightenment [*les Lumières*], and that one must not confuse the Enlightenment of the eighteenth century with the Enlightenment of tomorrow. But I think it was wrong to get involved in such a confused debate, where one speaks of *Lumières*

in general, as if Enlightenment, *Aufklärung*, *Iluminismo*, *Lumières* were all the same thing. The right thing, which unfortunately I did not do, would have been not to accept a debate for or against 'Enlightenment' tout court, but rather to differentiate each time, to state *which* Enlightenment I'm talking about, what the 'light' of the Enlightenment is, and *what* Enlightenment I'm in favour of. (DERRIDA/FERRARIS 2002, 54)

Am Ende von *Schurken* geht Derrida einer solchen kommenden Aufklärung auf den Grund, er nennt Begriffe, die eine „rationale Dekonstruktion“ (DERRIDA 2003a, 205) in Frage stellen wird (vor allem den Begriff des Menschen) und ortet die Verantwortung der Vernunft in der „Aporie dieses unmöglichen Kompromisses [transaction] zwischen dem Bedingten und dem Unbedingten, dem Kalkül und dem Unkalkulierbaren.“ (DERRIDA 2003a, 204 f.) Als Beispiel nennt Derrida, die Menschenrechte gleichzeitig anzuerkennen und dekonstruktiv auf ihre Grenzen hin zu befragen. „Eine Vernunft muss sich vernünftig überdenken lassen.“ (DERRIDA 2003a, 215) Derrida beschreibt den „Überschuß einer Vernunft, die sich selbst überschreitet und sich so ihrer Zukunft und ihrem Werden öffnet.“ (DERRIDA 2003a, 207) Er erinnert uns daran, „dass man sich im Namen der Vernunft manchmal vor Rationalisierungen hüten muß.“ (DERRIDA 2003a, 212)

„Ein solches Denken dürfte keine Scheu haben, Paradoxien und unbegreifliche Begriffe zu verwenden [...]“ Wimmer (2014, 27) zitiert hier Derrida: Begriffe, „die den Spott jenes guten philosophischen Gewissens auf sich ziehen, das glaubt, im Schatten der Aufklärung verharren zu können. Dort, wo das Licht der Aufklärung nicht gedacht, wo eine ganze Erbschaft unterschlagen wird. Es gibt für uns eine andere Aufklärung, mehrere, andere als diese.“ (DERRIDA 2000c, 75) Und Wimmer weiter: „Ein Denken des Vielleicht ist deshalb zugleich *Bruch* mit der Tradition *und* die Aufnahme ihres *Erbes*, das uns nötigt, seine und unsere Zukünftigkeit zu ermöglichen.“ (WIMMER 2014, 72) In den Schriften Derridas (mehr noch als bei Michael Wimmer, der sich sehr bemüht, für seine Fachkolleg\*innen lesbar zu sein und in der Disziplin als argumentierend im klassischen Sinne wahrgenommen zu werden) finden sich unzählige Beispiele für unbegreifliche Begriffe und unvertraute Argumentationsweisen. Zum Beispiel im oben zitierten Kontext der aporetischen Vernünftigkeit einer kommenden Aufklärung:

Was es hier zu denken gilt, ist etwas Unvorstellbares oder Unerkennbares: eine Freiheit, die nicht mehr die Macht eines Subjekts wäre, vielmehr eine Freiheit ohne Autonomie, eine Heteronomie ohne Knechtschaft, kurz, so etwas wie eine passive Entscheidung. (DERRIDA 2003a, 207)

Für seine Herausforderungen klassischer Terminologie und Argumentation wird Derrida vielfach kritisiert. Er argumentiert aber, dass es eben auch um die Formen und nicht nur um die Inhalte geht, und immer schon gegangen ist:

I think that when philosophers speak of argument they very often have a certain model of argument in mind, and when they fail to recognize that familiar model, they hasten to conclude that there *is no* argument. I myself say, rather, that there *is* argument, in another form. [...] All the discussions between philosophers throughout history are not only discussions – thus argumentations – about theses or thetic contents, but are also about argumentative forms. (DERRIDA/FERRARIS 2002, 54)

Diese Offenheit für neue Formen des Denkens, auch dafür steht Europa, das europäische Denken, eine kommende Aufklärung.

Könnte Europa in gewisser Hinsicht die Verantwortung tragen für diese Öffnung, die das Gegenteil des Ausschlusses ist? Könnte Europa auf konstitutive Art die Verantwortung für diese Öffnung sein? (DERRIDA 1992a, 18)

In *Das andere Kap* nennt Derrida es eine *Pflicht*, das zu denken, was sich unter dem Namen Europa als versprechen ankündigte: die Öffnung für den Anderen, die Kritik von Dogmatismus und Kapitalismus, die im Kommen bleibende Demokratie... (vgl. DERRIDA 1992a, 56 f.)

## n. Pädagogik der Gastfreundschaft

The other may come or he may not. I don't want to programme him, but rather to leave a place for him to come if he comes. It is the ethic of hospitality.  
(DERRIDA/FERRARIS 2002, 83)

Diese Aussage Derridas aus einem Gespräch mit Gianni Vattimo im Januar 1995 zitiert Claudia Ruitenberg in ihrem Buch gleich zweimal. „The concept of hospitality seems to me particularly apt for capturing and analyzing the obligations adults have of unlocking the world for children.“ (RUITENBERG 2015, 7) Was hier, wie so oft

in englischsprachigen Applikationen sehr hemdsärmelig klingt, faltet Ruitenberg auf 140 Seiten so aus, dass es dem Derridaschen Denken gerecht wird und für die Fragen und Konstellationen im Bereich „education“ verschiedene Überlegungen und konkrete Ansätze bietet. Sie stellt fest, dass viele Erziehungswissenschaftler\*innen und Pädagog\*innen wohl mittlerweile die Dezentrierung des Subjekts akzeptieren würden, dass dies aber oft mit einem Verlust an „agency“ in Zusammenhang gebracht wird. (vgl. RUITENBERG 2015, 13) „However, the ethical frameworks that most commonly guide educational practice – autonomy, virtue and care – still rely on this modernist conception of the subject.“ (RUITENBERG 2015, 9) Es sei schwer, „to translate their changed beliefs about subjectivity into changed educational practice.“ (RUITENBERG 2015, 13) Dafür schlägt die Autorin eine Ethik der Gastfreundschaft vor.

Zunächst geht sie von der These aus, die wir auch bei Michael Wimmer kennengelernt haben: „The decentered subject, the I-who-comes-after-the-subject, is not reduced to inaction but operates in a mode of *response*.“ (Ruitenberg 2015, 12) Erwachsene\*r/Kind, Lehrer\*in/Schüler\*in, Professor\*in/Student\*in sind jeweils in den Rollen von *host* und *guest*, wobei jeweils schon der Host der antwortende Part ist, denn der/die Gastgeber\*in „is first welcomed by the face of the other, whom he[/she] means to welcome“ (DERRIDA 1999b, 99). Ruitenberg schreibt von einem „call of hospitality in scenes of education“: „[...] the ethical challenge is to respond to this student in a way that lets them be in their otherness, that does not seek to close the gap with this singular other.“ (RUITENBERG 2015, 29) Deshalb ist Ruitenberg dem Konzept der Inklusion gegenüber sehr kritisch. Dort werde jemand in ein definiertes Ganzes einverleibt. (vgl. RUITENBERG 2015, 29)

Das *Unlocking*<sup>34</sup> *the world* (so der Titel ihres Buches), das die Hosts in den scenes of education/teaching laut Ruitenberg machen, besteht darin, die Kinder und andere „Neuankömmlinge“ willkommen zu heißen und zwar nicht so, dass sie sie in die Welt einführen oder unterweisen sondern so, dass diese

---

<sup>34</sup> Im Buch verwendet Ruitenberg auch den Begriff „disclosing“ (vgl. RUITENBERG 2015, 4).

Neuankömmlinge ihren Platz in der Welt finden können – eine Öffnung für die Ankunft des Anderen. Dabei geht es genau genommen um einen Plural von „worlds“, denn die Erzieher\*innen und Lehrer\*innen haben ihre jeweiligen Ausschnitte von Welt in ihrer jeweiligen Interpretation anzubieten und sie sind selbst Gäste dieser Welten, die ihnen nicht gehören.

A teacher's gesture of „welcome“ into physical and cultural educational spaces is, therefore, not a masterful gesture by a host in possession of a home, who can afford to invite a guest, but a more humble gesture made by a host, who knows that she herself has been received and that she is not truly in possession of her home. (RUITENBERG 2015, 25)

Ruitenberg ist es besonders wichtig, zu betonen, dass es um die Öffnung von Welt für Neuankömmlinge geht, zu der andere schon Zugang haben, und damit auch um den Einsatz gegen die Ungerechtigkeit eines expliziten oder impliziten Ausschlusses (vgl. RUITENBERG 2015, 17). So kann es auch um Formen von (politischem) Widerstand gehen: „taking place where none is given“ (RUITENBERG 2015, 140).

Für eine Ethik der Gastfreundschaft als „Supplement“ von *education*, (vgl. RUITENBERG 2015) formuliert Ruitenberg den Leitsatz: „In everything you do, seek to leave room for or prevent the closing down of space for the incoming of a future other“ (RUITENBERG 2015, 22) Das ist mit verschiedenen Aporien verbunden: Gäste adressieren, die du nicht kennst; die unbedingte Gastfreundschaft ist eine Gabe<sup>35</sup>; der Umgang mit dem „home“, das du öffnest, ohne dass es dir gehört, etc. Hierin steckt auch eine Ethik der Generationen, die auch ökologische Aspekte von Verantwortung adressiert:

The major challenge is in deciding how far and in what ways one can use one's freedom to change the world one has been given access to so that it still offers a hospitable place for newcomers. (RUITENBERG 2015, 26)

Wichtig ist also nach Ruitenberg auch, dass die Kinder, Student\*innen, Neuankömmlinge, nicht dauerhaft auf die Rolle der Gäste festgeschrieben werden, sondern auch die Möglichkeit bekommen, ihrerseits Hosts zu sein. Eine Lehrperson

---

<sup>35</sup> Zur Gabe vgl. Kapitel r.

als Host zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Lage ist, im zweifachen Sinne „Platz zu machen“. (vgl. RUITENBERG 2015, 36)

Auch den Begriffen von *inheritance* und *canon*, die auch Derrida immer wieder durchdenkt (vgl. DERRIDA/FERRARIS 2002) geht Ruitenberg in ihrem Buch nach und denkt über Fragen des Curriculums nach: „A hospitable curriculum is a curriculum that both has a home and is willing to open this up.“ (RUITENBERG 2015, 72) Das gastfreundliche Curriculum ist sich seiner Geschichte und Geschichtlichkeit bewusst:

[it] offers a necessarily delimited course of knowledge into which students can be invited but also recognizes the permeability and openness to change of its own boundaries. It is open to being changed by the incoming of students and of others who may contest what have been constructed as curricular center and periphery. (RUITENBERG 2015, 72)

Als Host bin ich auch verantwortlich, einen kritischen Umgang mit dem Kanon, dem im Curriculum verfassten Erbe zu ermöglichen. Das kann gelingen, wenn ich die innere Heterogenität dieses Erbes adressiere. „[H]eritage is better understood as *translated* rather than transmitted, as internally heterogeneous, hence never 'ours' in a simple way.“ (RUITENBERG 2015, 74) Vielleicht ist es im Sinne einer Ethik der Gastfreundschaft diesen Umgang selbst in meiner Lehre auch zu pflegen, meine *translation* als solche und damit limitierte anzubieten. Auch die Sprache als „place of reception“ und unsere „translational existence more generally“ sind Aspekte, die von Claudia Ruitenberg nicht unerwähnt bleiben.

Unconditional hospitality ist freilich in Reinform unmöglich, das betonen Derrida und im Anschluss auch Ruitenberg immer wieder (RUITENBERG 2015, 41 f.). Und im institutionalisierten schulischen Alltag etwa ist an das ereignishaftes Ankommen des Anderen in der Regel nicht zu denken. Doch die Ethik der Gastfreundschaft kann uns helfen, mehr oder weniger hospitable Gesten und Situationen in pädagogischen Zusammenhängen zu lesen und immer wieder auf die Öffnung der Räume in der pädagogischen Beziehung und auf das Offenhalten der Curricula für Veränderungen zu insistieren.

### III. 3. Logozentrismus GERECHTIGKEIT

#### o. Kritik – Skepsis – Dekonstruktion

Der Einsatz der Kritik ist Wahrheit. Der Einsatz der Skepsis ist Nicht-Wissen. Der Einsatz der Dekonstruktion ist Gerechtigkeit.  
(MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 21)

Um zu verstehen, welchen Unterschied ein dekonstruktiver Einsatz in der Pädagogik macht, ist es lohnend, Kritik, Skepsis und Dekonstruktion sorgfältig auseinanderzulegen. Jan Maschelein und Michael Wimmer machen genau das in der Einleitung zu ihrem Band *Alterität Pluralität Gerechtigkeit* (1996).

In der Kritischen Pädagogik gibt es immer ein Kriterium, eine Norm, eine regulative Idee. Will ich Kritik üben, muss ich eine Idee dessen haben, was sein soll. Ich habe einen Wahrheitsanspruch. Der „Bruch mit der Ontologie [...] markiert die Differenz zwischen einer traditionellen (dialektischen oder transzendentalen) Kritik und einer dekonstruktiven ‚Kritik‘“ (MASCHELEIN/WIMMER 1996, 19) Die Kritik, die Instanz eines *krinein* gehört zu den ‚Themen‘ oder ‚Gegenständen‘ der Dekonstruktion.

Eine skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik teilt mit einem dekonstruktiven Ansatz den „Verdacht gegen geschlossenes Denken“ (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 19) und den Einspruch gegen dogmatische Systeme. „Die Pointe der PdpV [Pädagogik des problematisierenden Vernunftgebrauchs] scheint zu sein“, so Peter Vogel, „dass [...] die Wahrheitsfrage offen zu halten ist.“ (VOGEL 2000, 377) Den dazugehörigen Bildungsbegriff formuliert Jörg Ruhloff so:

Bildung kann verstanden werden als die Verwicklung in die Prüfung von Legitimitätsansprüchen und die damit verbundene Eröffnung neuer Blickweisen und Praktiken, die mit dem Recht von Hypothesen und damit in notgedrungener Vorläufigkeit geltend gemacht werden. (RUHLOFF 1996, 151)

Nach Peter Vogel ist die Pädagogik des problematisierenden Vernunftgebrauchs auch „der Versuch einer pädagogischen Antwort auf die ‚condition postmoderne‘“ (VOGEL 2000, 375).

Doch da gibt es zwei Probleme mit einer skeptisch-transzendental-kritischen Position: Erstens bleiben reflektierende Urteilskraft und problematisierender Vernunftgebrauch dem Logozentrismus verhaftet. Und zweitens, und das hängt mit dem Logozentrismus dieser Perspektive zusammen, lähmt die nie zu einem Abschluss gelangende Prüfung von Legitimationsansprüchen die Fähigkeit, pädagogisch zu handeln. Eine skeptische Position kann die Verantwortung gegenüber dem Anderen nicht denken und nicht geben. Masschelein und Wimmer schreiben: „[...] in der skeptischen Intervention muss, will sie skeptisch bleiben, der Bezug zum Anderen ausgesetzt werden.“ (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 22) Das Nicht-Wissen-Können wird der Position als Nicht-Handeln-Können zum Verhängnis. Und so verwundert es nicht, dass Vertreter\*innen einer skeptischen Haltung zwar Meister\*innen sind im Aufdecken von Dogmatismen und Befragen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten. In ihrem Kommentieren des Geschehens ziehen sie sich aber allzu oft (zwar auf allerhöchstem differenziertem Niveau, aber doch) auf die Rolle von Waldorf und Statler<sup>36</sup> zurück<sup>37</sup>. Gegen die Protagonist\*innen on stage haben sie immer etwas Intelligentes einzuwenden, aber wie es sich angesichts des Nicht-Wissen-Könnens trotzdem handeln lässt, das sagen sie nicht und eigenes Engagement in der Scene of Education ist nicht vorgesehen.

Jörg Ruhloff wehrt sich freilich gegen den Vorwurf, dass mit der Skepsis die Gerechtigkeitsfrage nicht adressiert wäre. Skepsis sei geradezu die Bedingung für Gerechtigkeit, indem sie alle im Raum stehenden Ansprüche prüfe und damit den Raum für den Gerechtigkeitsdiskurs öffne (vgl. RUHLOFF 2007, 126). Der Verweis der Gerechtigkeit an die grammatische Stelle eines beständigen Postulats ist aber etwas ganz anderes als die Entscheidung angesichts der Unentscheidbarkeit und die Verantwortung, dem Anderen gerecht zu werden. Die Skepsis setzt eben auf das Nicht-Wissen, sie gelangt nur bis zur Diagnose der Unentscheidbarkeit. Sie verantwortet nicht die Entscheidung.

---

<sup>36</sup> Muppets Show.

<sup>37</sup> Bekannte Vertreter des Ansatzes rücken mit ihren Aussagen in die Nähe eines Zynismus. z.B. SCHIRLBAUER, Alfred (2015): Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen. Wien: Sonderzahl

Mit dem dekonstruktiven Einsatz in der Pädagogik ist dieses Engagement von Anfang an im Raum. In diesem Einsatz geht es um das Nicht-Wissen-Können, aber Notwendigerweise-Handeln-Müssen. Damit sind wir bei der paradoxalen Grundstruktur, bei der Unentscheidbarkeit und bei der Verantwortung gegenüber dem Anderen. Die Dekonstruktion kommentiert nicht von Außen, sie „zeigt die Verstellungsmechanismen, die die Spur des Anderen löschen und eine Antwort vermeiden, ohne dafür eine andere Sprache zur Verfügung zu haben als die, in der diese Verstellungen sich ereignen.“ (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 22)

Und die Autoren formulieren schon hier die These, die das Werk von Michael Wimmer in verschiedenen Fassungen begleitet:

„In gewisser Weise kann man sagen, diese Spur (der Differenz, des Anderen) existiert nur als verstellte, so daß sie nur in der dekonstruktiven Bewegung 'erfahren' werden kann.“ (MASSCHELEIN/WIMMER 1996, 22)

#### p. AporEthik

Die Dekonstruktion ist die Gerechtigkeit.  
(DERRIDA 1996, 30)

Diese starke Kopula aus Derridas *Gesetzeskraft* ist eine der wenigen Aussagen der Form *S ist P* in Derridas Schriften. In diesem *ist* ist die aporetische Kraft dessen, was Derrida auf den Seiten davor und danach entfaltet, aphoristisch gespeichert. Zwischen der Dekonstruktibilität des Rechts und einer undekonstruierbaren Gerechtigkeit ist die Dekonstruktion zu denken (DERRIDA 1996, 30 f.). Im Namen der Gerechtigkeit lassen sich positiv gesetzte Rechtsnormen dekonstruieren.

Derrida weist in diesem Zusammenhang auf wichtige Aporien hin: (1) Ein Urteil muss, um als frei, gerecht und verantwortlich gelten zu können, die Regel, der es folgt, im Augenblick der Entscheidung suspendieren und wieder erfinden und rechtfertigen. (vgl. DERRIDA 1996, 46 ff.) (2) Eine Entscheidung ist nur eine Entscheidung, wenn sie von Unentscheidbarkeit heimgesucht ist. (vgl. DERRIDA 1996, 49 ff.) (3) Der Augenblick der Entscheidung ist stets einer der Dringlichkeit

und Überstürzung, in dem notwendigerweise Überlegungen und Wissen unterbrochen werden. (DERRIDA 1996, 53 ff.)

Dekonstruktion *ist* Gerechtigkeit, weil sie Legitimitätsansprüche auf eine im Kommen bleibende Gerechtigkeit hin öffnet.

Die Dezentrierung des Egozentrismus, die Erkenntnis, dass jede Subjektivität erst als Antwort auf einen vorgängigen Anderen denkbar ist (vgl. WIMMER/MASSCHELEIN 1996, 14) macht auch in der Pädagogik die Ethik zur *ersten Philosophie* (statt der Ontologie). Dieser Gedanke, dass erst im Antwortgeschehen gegenüber einem irreduziblen Anderen ein ‚ICH‘ denkbar wird, geht zurück auf Derridas Lektüre von Emmanuel Lévinas<sup>38</sup>.

Die Verstellungen des Anderen im pädagogischen Diskurs in einem dekonstruktiven Einsatz aufzuzeigen, macht diese Haltung zu einer ethischen. (vgl. Wimmer 1996a, 46) Für die Pädagogik ruft die dem Pädagogischen innewohnende Aporie gleichzeitig zu einer AporEthik, weil sie „davor schützt, [...] technisch und gewaltförmig zu agieren, weil sie dazu nötigt, den Schritt vom Wissen zum Handeln, vom Erkennen zum Anerkennen zu tun.“ (WIMMER 2014, 366 f.) Ich zitiere gleich eine längere Passage von Michael Wimmer, obwohl ich gelernt habe, dass ich alles selbst argumentieren soll, Zitate dienen als Beleg, aber nicht Ersatz für Argumente. Gut. Mein Argument ist: Die Ethik als erste Philosophie und die Dekonstruktion als der pädagogischen Aporie angemessenen Einsatz zu denken ist unsere einzige Chance auf eine pädagogische Ethik, auf einen Bezug zu Gerechtigkeit im pädagogischen Handeln. Ich kenne keinen Text, der das besser sagt und dabei auch noch für jede Person in einer solchen Situation gut lesbar ist, ohne das ‚Wissen‘ um Dekonstruktion, irreduzible Alterität und Aporien. Wenn wir für den *paradoxalen Doublebind* noch eine Übersetzung finden, könnte dieser Text als wertvolles ‚Mitgebsel‘ an Pädagogischen Hochschulen und allen Ausbildungsstätten für pädagogisch Handelnde verteilt werden:

Um ihnen [Kindern] gerecht werden zu können, muss der paradoxale Doublebind ausgehalten werden. Er konfrontiert einen mit der Unmöglichkeit, sich auf ein

---

<sup>38</sup> Zum Verhältnis des Denkens von Lévinas und Derrida vgl. CRITCHLEY 1999.

gesichertes Wissen, auf klare Regeln und Normen zurückzuziehen, die einem sagen, was zu tun ist. Es gibt kein vorschriftliches Wissen, das man wie ein Rezept anwenden könnte und das einem die Entscheidung in dieser Situation gegenüber dem singulären Anderen abnehmen könnte. Und doch muss man eine Entscheidung treffen, man muss auf die Situation und den Anderen antworten, man ist zur Verantwortung herausgefordert, ganz allein und wie zum ersten Mal. Nur in dieser Situation der Unentscheidbarkeit ist man unvertretbar und wirklich frei, eben auch frei von jedem Wissen, weil kein Wissen an die Singularität dieser Situation heranreicht. Der einzige Imperativ lautet: Antworte! Und sei gerecht! Und obwohl meine Entscheidung aktiv und frei ist, kann sie nicht die einfache Entfaltung meiner Fähigkeiten sein, denn sie muss das, was mir möglich ist, überschreiten, da ich sonst ja wüsste, was ich machen soll. Erst an der Grenze meines Wissens und Könnens, in der Ausweglosigkeit, entscheidet es sich in mir. Alles andere wäre Berechnung und die Entscheidung wäre eigentlich schon gefallen. Ob die Entscheidung dann gerecht ist, kann man nie wissen, denn wer, wenn nicht nur der Andere, könnte darüber entscheiden? (WIMMER 2014, 256)

Warum das AporEthik-Kapitel unter Logozentrismus zu finden ist? – Es weist den Weg hinaus! Besser: Es dezentriert ihn, denn es ist ja in der Pädagogik gerade *vernünftig* (und insofern die Geste einer kommenden Aufklärung), jedes Wissen im Angesicht des Anderen zu suspendieren und jedes Können in dieser Verantwortung zu überschreiten.

### III. 4. Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen

So müsste die Pädagogik wieder lernen, Fragen zu stellen, die nicht in Frageform getarnte Antworten sind.  
(WIMMER 1988, 245)

Die Pädagogik kann ihrer Antinomie und ihrer Unmöglichkeit nicht entkommen ohne sich selbst zu verlieren. (vgl. WIMMER 1996c, 160) Wenn der Gegenstand der Pädagogik eine aporetische Struktur hat, dann wird die Pädagogik nicht unmöglich, aber sie muss Wissenschaft des Unmöglichen werden. Erkenntnisweisen dieser Wissenschaft des Unmöglichen müssen sich ver-ändern. Damit wird die Anerkennung der Aporie auch zur Frage der Begriffe und der Methodologie.

## q. Die paradoxe Grundstruktur

Doch wenn sie [Theorie] die Unbestimmtheit durch sich selbst verdeckt und das Paradoxale in einem (scheinbar) kohärenten und logisch schlüssigen Sinnkonstrukt invisibilisiert, verliert sie jede Möglichkeit, ihrer Herausforderung gerecht werden zu können. (WIMMER 2006, 104)

Die die Pädagogik begründende Beziehung zum Anderen (WIMMER 1997, 435) wurde vergessen und durch Wissen verstellt, so argumentiert Michael Wimmer. Dass dem Pädagogischen eine antinomische Struktur eigen ist, wird in DER pädagogischen Grundsituation deutlich: „[...] durch Erziehung eine Intention verfolgen zu wollen, es aber eigentlich nicht zu können, weil, was gewollt wird, nur vom Anderen selbst hervorgebracht werden kann. Muß dieser also als frei vorgestellt werden, wird die Möglichkeit von Erziehung durch die Bestimmung ihres Adressaten dementiert.“ (WIMMER 1997, 426) Für pädagogisches Denken und Handeln gibt es, so Wimmer, eine „konstitutive paradoxe Grundstruktur“ (WIMMER 1997, 426), die schon von der Frage Immanuel Kants, wie Freiheit bei dem Zwange möglich sei, adressiert wurde. Konstitutiv ist diese paradoxe Grundstruktur deshalb, weil sie die Besonderheit des Pädagogischen ausmacht. Würde man diesen Abgrund, der im Zentrum des Pädagogischen klafft, als mit Wissen zu überwindendes Problem missverstehen, „liefe [das] auf eine Auflösung des Pädagogischen selbst hinaus.“ (WIMMER 1997, 426).

Das Anerkennen eines irreduziblen Nicht-Wissen-Könnens im Herzen der Pädagogik könnte uns ermöglichen, die technische Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen als Illusion zu begreifen. Eine pädagogische Theorie, die ihrem paradoxal verfassten Gegenstand aber gerecht wird, müsste den/das Andere/n als Unbestimmtheit und Grenze *in* der Theorie als Paradoxie der pädagogischen Aufgabe formulieren. Die Geltungskriterien der Theorien müssten sich, so Wimmer, von Richtigkeit und Wahrheit zu Gerechtigkeit verschieben (vgl. WIMMER 2006 103 f.). Die Gerechtigkeit der „Antworten“ ließe sich dann danach beurteilen, „welches Verhältnis sie zum Paradoxen einnehmen“. (WIMMER 2006, 104) Das führt Wimmer zu der These, dass der dekonstruktive Ansatz das dem

Pädagogischen angemessene Denken und damit Pädagogik als Dekonstruktion zu denken ist.

Dekonstruktion löst die Lösungen auf, in denen Problem, Gegenstand und Pädagogik verschwinden, und schreibt die Paradoxie wieder in den Diskurs ein. Sie erinnert daran, dass das Unmögliche und das Unentscheidbare konstitutive Elemente des Pädagogischen Denkens sind (WIMMER 2006, 378).

#### r. Die (unmögliche (Auf-)Gabe der Bildung

[...]Bildung ist dann selbst die Gabe, die sich in Bezug zum Anderen ereignet.  
(WIMMER 1996c, 159)

„The gift of *Bildung*“ von Michael Wimmer ist in dem englischsprachigen Sammelband *Derrida & Education* (BIESTA/EGÉA-KUEHNE 2001) erschienen, just ein Text hat die Übersetzung ins Englische geschafft, der die unübersetzbare *Bildung* im Titel trägt. Also auch performativ die Gabe der Bildung...

Wieviel Kopferbrechen hat der Bildungsbegriff nicht schon gemacht; Unzählige Symposien, Sammelbände und Formulierungen mit *ist* oder *als* kreisen um den Begriff. Aktuelle Sammelbände (etwa zu Bildung als Subjektivierung) und ein fast druckfrisches JUNIUS-Bändchen *Bildungstheorien*, in dem Markus Rieger-Ladich einen Überblick über einen „vielstimmigen Diskurs“ (RIEGER-LADICH 2020, 20) bis in die Gegenwart gibt und auch die Frage nach neuen Forschungsstilen aufwirft, zeugen von der ungebrochenen Hausse des Bildungsbegriffs. Vom Höhlengleichnis zum Bildungsmarkt der Gegenwart ist ein langer Weg. Und der Begriff hat einiges zu erzählen, was mit ihm auf diesem Weg alles angestellt worden ist. Wie sehr Bildung in ökonomischen Bezügen angekommen ist, zeigen die großflächig ausgerollten Versuche, Bildungswirklichkeit festzustellen, Bildungswahrscheinlichkeit zu berechnen, Bildungsplanung zu betreiben und Bildungsprozesse zu optimieren. Bildung ist eine der wichtigsten Ressourcen des Humankapitals. (vgl. WIMMER 2014, 24) Michael Wimmer weist wie viele andere Bildungstheoretiker\*innen und -philosoph\*innen in seinen Schriften darauf hin,

dass dieser so vom ökonomischen Kalkül vereinnahmte Begriff von Bildung Gefahr läuft, in den Machbarkeitsphantasien leer zu werden.

Und anstatt Bildung als Ereignis des Unmöglichen, d.h. als einen die bisherige Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Interpretationsordnung verwandelnden Prozess anzustoßen, laufen die Strategien der kalkulatorischen Bereitstellung von Möglichkeitsbedingungen, die die Wahrscheinlichkeit der Erreichung vordefinierter Kompetenzen erhöhen und so das vorher Unmögliche ermöglichen sollen, auf eine Stabilisierung der Ordnung des Selben hinaus. (WIMMER 2014, 23 f.)

Die Einschließung der Bildung im ökonomischen Kalkül wäre das Ende jeder Zukunftsoffenheit. Will man die Zukunft – auch der Pädagogik – offenhalten, so Wimmer, dann müssen wir das Pädagogische anders denken und „die Alternative von technizistischer Praxis und illusorischer Theorie“ vermeiden (WIMMER 2014, 32).

Dass man Bildung nicht herstellen kann, ist in der Bildungstheorie ein alter Hut, steht aber im Widerspruch zur florierenden Bildungsindustrie. „Wenn man Bildung will, darf man Bildung nicht wollen“ heißt es 1954 bei Ballauf (zitiert nach WIMMER 2014, 253). In staatlichen Bildungssystemen spinnt sich das Paradoxon fort, indem das Erfüllen gesellschaftlicher Anforderungen genauso zum Ziel erklärt wird wie die individuelle Bildung.

Vielleicht ist aber die gelingende Bildungsbiographie nicht nur eine Illusion sondern ein Widerspruch. Denn wenn etwa bei Koller die Rede ist von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltbezug (RIEGER-LADICH 2020, 189 f.) dann ist die Frage, was diese Transformationen jeweils anstößt; eine Teleologie der Perfektibilität des Menschen ist es ja wohl nicht (mehr). Eine These ist, dass Bildung dann statthaben kann, wenn eine Routine, eine Selbstverständlichkeit, ein Können, ein Tun irritiert oder unterbrochen wird. Nehmen wir einmal an, solche Störungen wären für den Bildungsprozess konstitutiv, dann würde eine lückenlose rationale Planung die „Denkmöglichkeit von Bildungsprozessen“ verhindern, „weil das Unbedingte (das Unvorhersehbare) und das in diesem Sinne Unmögliche die Bedingung ihrer Möglichkeit und Bildung selbst ein Ereignis wäre, das auch den sich Bildenden überraschen muss.“ (WIMMER 2014, 14) Und zu dem „sich Bildenden“ wäre dann noch (dekonstruktiv) anzumerken, dass Bildungsprozesse

nicht von ihm selbst angestoßen werden können als planvolles „ich bilde mich“, sondern Erfahrungen des Fremden und die Beziehung zum Anderen sie anstoßen.

Lehren und Bildung als Ereignis (vgl. CAPUTO 2012) und als Gabe (vgl. WIMMER 1996c) zu denken, hilft sowohl theoretisch, die Aporie der Bildung besser zu begreifen als auch praktisch, das eigene Handeln dafür zu öffnen.

[Es] ist [...] die Aporetik der (unmöglichen) Gabe, die es erlaubt, den Zusammenhang zu verstehen, dass Bildung zwar durch das Lehren veranlasst, aber nicht hervorgebracht werden kann, dass es Bildung nicht ohne den Anderen gibt, sich aber auch nicht dessen Intentionalität verdankt, dass es also immer das Subjekt ist, das sich selbst bildet, dies aber nur als antwortendes vermag, d. h. in Relation zu Anderen und Anderem. (WIMMER 2014, 107)

Die Gabe durchbricht den Kreislauf der Ökonomie, sie zielt nicht auf eine Gegengabe. Will ich die Aporie der Gabe als Derrida und Wimmer lesende Studierende im ausgehenden 20. Jahrhundert verstehen, wird mein damals gewohntes Leseverfahren irritiert, das Verstehen will und will sich nicht einstellen, es erscheint unmöglich, das unmögliche Ereignis der Gabe zu denken und dann auch noch als Bildung oder umgekehrt. Die Gabe darf nicht intendiert sein, sie darf nicht bedankt werden, es darf keine Gegengabe geben, die Gabe durchbricht die Ökonomie, aber setzt sie auch in Gang usw. usf. Mittlerweile habe ich gelernt, die Aporie als ein Offenhalten meines Denkens auszuhalten und aporetische Konstellationen als wichtige Elemente eines Denkens ohne clôtüre zu schätzen. Das Denken der Gabe oder des Ereignisses erlaubt mir, die Antinomie zu erkennen. Das Ereignishafte der Bildung, das die Ökonomie durchbricht, ist vielleicht das, was da geschehen ist. Die Gabe der Bildung hat sich mir zu lesen gegeben.

Wer sich nun, mit dem aporetischen Knopf im Hirn, ob affirmiert oder nicht, fragt, was angesichts der Aporie der Gabe überhaupt noch getan werden kann, den beruhigt John Caputo mit dem Hinweis darauf, dass wir nach Derrida die Aporie ja nicht lösen müssen, um handeln zu können.

Know how giving annuls itself, but nonetheless give, take the leap of faith in the gift and give, madly as it were, against all knowledge, in a moment of giving that tears up the circle of the economy. (CAPUTO 2012, 24)

Diejenigen, die ihre Leben in der Schule verbringen, so Caputo, finden sich zwischen Gabe und Ökonomie situiert. Dabei ist die anökonomische Logik der Gabe

nicht das alternative Gegenüber der schulorganisatorischen Ökonomie, sondern sie bricht ereignishaft durch. Caputo nennt das eine „hauntology“:

When this or that is taught, that is what is happening, but the event is what is going on in what happens, which we cannot get our hand on, cannot master or manipulate, cannot make happen, but only conjure up. (CAPUTO 2012, 29)

Die Ökonomie der Bildungseinrichtung für die Ankunft des Anderen für den Einbruch eines Ereignisses Bildung offenzuhalten, kann mit einiger Phantasie eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe sein. Gerade die Aporie der Gabe der Bildung nötigt uns dringend zu handeln, in der Unentscheidbarkeit zu entscheiden, dem Anderen zu antworten. Ich kann deshalb nicht nachvollziehen, wenn Richard Kubac und Elisabeth Sattler Gerechtigkeit zwar mit Wimmers Gabe der Bildung explizit als Gegenstand bildungstheoretischer Überlegungen aufgerufen, „aber als *Unmögliches* dem Denken aufgegeben“ sehen (KUBAC/SATTLER 2007, 118). Um einem Leerlaufen „in bloßer Formalität“ und einer Erblindung „gegenüber praxeologischen Momenten“ (KUBAC/SATTLER 2007, 120) zu entkommen, nehmen sie Anleihen bei Ricœur und formulieren in dem weder deskriptiven noch normativen Modus des Optativs: „Wir wünschen, dass Bildung mit dem Anspruch auf Gerechtigkeit statthabe.“ (KUBAC/SATTLER 2007, 120) Diesen Optativ verstehen sie in Analogie zur temporalen Struktur des ‚to come‘ bei Derrida (vgl. KUBAC/SATTLER 2007, 120). Zwar formuliert auch Caputo: „something desired as a desire beyond desire“ (CAPUTO 2012, 29), das Wünschen mag auch eine Möglichkeit sein, Zukunftsoffenheit zum Ausdruck zu bringen; aber die Gefahr eines Leerlaufs der Bildungstheorie angesichts der Aporie der Gabe kann ich nicht erkennen, zumindest nicht, wenn ich den Platz der Bildungstheorie nicht mehr getrennt von der Praxis begreife, sondern in Verantwortung *on stage*.

... also: Pädagogik *als* Dekonstruktion

„Um das Wissen *als* Wissen zu wissen und damit dessen Grenze wissen zu können, muß man nicht etwa nichts, sondern im Gegenteil sehr viel wissen.“ (WIMMER 1997, 431) Kern pädagogischer Professionalität ist nach Michael Wimmer ein „wissendes Nicht-Wissen“ (WIMMER 1997, 431 f.). Das bedeutet, ich sollte wissen, was ich aus

guten Gründen nicht wissen kann, und das was ich weiß *als* Wissen wissen und nicht an mein Wissen glauben.

Pädagogisches Handeln bleibt nach Wimmer aus der Sicht einer sich selbst problematisch gewordenen Erziehungswissenschaft in einen unauflösbaren Knoten verstrickt (WIMMER 1997, 446 f.). Pädagogisches Handeln ist „selbst dekonstruktiv, das heißt, es ist alles zugleich und in einem: es ist unmöglich, Aufhebung der Unmöglichkeit im Wissen und will es gelingen, Scheitern der Aufhebung am Anderen.“ (WIMMER 1997, 447)

## X. ALS

So daß es durchaus sein könnte, daß dieses kleine Wort, das „als“ des „als ob“ wie das „als“ des „als solches“ – dessen Autorität jede Ontologie ebenso begründet wie jede Phänomenologie, jede Philosophie als Wissenschaft oder als Erkenntnis-, daß also dieses kleine Wort „als“ der Name des eigentlichen Problems, um nicht zu sagen: die Zielscheibe, der Dekonstruktion ist.

(DERRIDA 2001, 73)

Die Struktur der vorliegenden Arbeit faltet den Titel „Dekonstruktion und Pädagogik“ chiasmatisch aus: zwischen „Pädagogik“ und „Dekonstruktion“ und zwischen „Dekonstruktion“ und „Pädagogik“. In der Bewegung des Chiasmus liegt zugleich die Streichung der Kopula<sup>39</sup> – eben nicht „Pädagogik ist Dekonstruktion“ und „Dekonstruktion ist Pädagogik“ (was übrigens ganz und gar nicht dasselbe bedeutete), sondern „Pädagogik *als* Dekonstruktion“, „Dekonstruktion *als* Pädagogik“.

Um dieses *als* an der Stelle des ~~ist~~ dreht sich die Arbeit im buchstäblichen wie im übertragenen Sinne. Die Frage des *als* ist die offene Frage nach dem Modus, in dem wir „Dekonstruktion und Pädagogik“ (be-)sprechen, -schreiben und denken können. Es ist die offene Frage nach einer zu-künftigen Methodologie einer Pädagogik/der *Humanities* in der unbedingten Universität.

Ein noch prominenteres *Was ist...* als das von Dekonstruktion und Pädagogik ist das Kantsche *Was ist der Mensch?*:

Das Feld der Philosophie in dieser weltbürgerlichen Bedeutung läßt sich auf folgende Fragen bringen: 1) Was kann ich wissen? 2) Was soll ich tun? 3) Was darf ich hoffen? 4) Was ist der Mensch?

Die erste Frage beantwortet die *Metaphysik*, die zweite die *Moral*, die dritte die *Religion* und die vierte die *Anthropologie*. Im Grunde könnte man aber alles dieses zur Anthropologie rechnen, weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen (KANT Logik: A 26)

Die vier Kantschen Fragen sind einer der Grundpfeiler im Philosophiestudium, so etwas wie eine Grundlegung all unserer denkerischen Bemühungen. Sie begründen

---

<sup>39</sup> Zur bei Derrida von Heidegger übernommenen Durchstreichung von SEIN; Grammatologie-Zitat: „Durchstreichung der Begriffe nennen wir hier, was die Orte dieses zukünftigen Denkens markieren soll.“(DERRIDA 1998, 107)

(zumindest wesentlich mit-) den abendländischen Anthropozentrismus und befeuern den metaphysischen Humanismus. Die Suche nach Erkenntnis ist in ihrer Geste schon normativ - *Anthropozentrismus* quasi.

Wenn es also mit einem dekonstruktiven Einsatz immer auch um die Dekonstruktion der Kopula geht, dann ist es nur konsequent, dass Michael Wimmer in seiner Habilitationsschrift die Kantsche Frage dezentriert und sich in seinem weiteren Denken und Schreiben auf die Spur einer Posthumanistischen Pädagogik macht (WIMMER 2019, vgl. Kapitel x in dieser Arbeit).

Wimmer analysiert anhand der Fragen Immanuel Kants: „Das *Wissen* weiß nicht mehr, was Wissen ist. [...] das *Handeln* [...] ist konfrontiert mit dem *Unentscheidbaren*. [...] Das *Hoffen* ist grundlos geworden wie das Vertrauen [...] Und *der Mensch* ist [...] selbst ein rätselhaftes und *paradoxes Wesen* [...]“ (WIMMER 2006, 348 f.). Er hält fest, dass „die Visionen der Aufklärung und die Utopien der Moderne gescheitert sind“ (WIMMER 2006, 350). Dieses Bild ergibt sich, „wenn man nur noch *das Mögliche* zurückbehält, nachdem *das Wirkliche* sich in Konstruktionen verflüchtigt hat und *die Notwendigkeit* sich nicht mehr begründen läßt.“ (WIMMER 2006, 350) Das Bild umgreife sowohl die Situation des philosophischen Denkens wie die Zukunft des Bildungsgedankens (WIMMER 2006, 350). Eine „*andere Möglichkeit des Möglichen*“, so Wimmer (2006, 351) läge darin, „die Frage nach dem Anderen, dem Neuen und der Gerechtigkeit zum Leitfaden zu nehmen“ und das *Unmögliche* und *Unentscheidbare*, das die traditionelle Reflexion ausblendet. (WIMMER 2006, 351) Im Kontext eines Denkens des Anderen erhielten diese Grenzbegriffe als Öffnungen einen positiven Sinn. (vgl. WIMMER 2006, 351f) So schlägt Michael Wimmer in Kapitel IV seiner Habilitationsschrift, so ganz nebenbei, eine Verschiebung vor, für die der Terminus Paradigmenwechsel ein schwacher Ausdruck ist:

200 Jahre, nachdem Kant die Fragen nach dem Menschen gestellt hat, scheint mir eine solche Verschiebung der Frage nach dem Menschen zur Frage nach dem Anderen geboten, wenn die Frage nach dem Sinn der Philosophie und vor allem die Frage nach dem Bildungsbegriff zur Diskussion stehen, der unter den gegebenen Bedingungen dessen kritische Intentionen aufnehmen und wahren kann. Es geht mithin darum, eine andere Möglichkeit des Sozialen, des Politischen, des Pädagogischen und der Zukunft denkbar zu machen, die den Anderen, die Singularität, das Ereignis nicht ausschließt. Dazu ist es aber unerlässlich, ein

anderes Verhältnis zum Unvereinbaren, Paradoxen, Aporetischen einzunehmen, als in den bisherigen Umgangsweisen.“ (WIMMER 2006, 352)

Eine Verschiebung der Frage nach dem Menschen zur Frage nach dem Anderen sei also geboten.

Ich bin ganz sicher, obwohl sie bei Wimmer nicht explizit ausformuliert wird, dass die Formulierung der neuen Frage die Logik der Kopula verlässt und also nicht lautet „Was ist der Andere?“ sondern wohl eher so etwas wie „Wie dem Anderen gerecht werden?“. Nicht der andere als Mensch, der mir als alter ego vergleichbar ist, sondern der Mensch als Anderer (auch sich selbst!). (vgl. Wimmer 1996a, 47)

#### s. The scene of Diplomarbeit

All the world's a stage  
SHAKESPEARE

Bevor wir uns im Chiasmus um das ALS drehen, cut. Was ist hier im Gange?

*On stage:*

Als cand. phil. sehen wir Eva Hammani-Freisleben

Als Begutachter: Erik M. Vogt

Als Antagonist: das auslaufende Diplomstudium

Als titelverleihende Institution: Alma Mater Viennensis

In Nebenrollen: Geister der Vergangenheit, Versprechen der Zukunft, das Covid-19 Virus, Ehemann, Kinder

Die Diplomarbeit hat nicht nur eine *scene*, sie ist auch eine *stage*, eine denkende Bühne. Diesen Raum möchte ich mit Samuel Weber als *Khōra* denken:

*Chora* wäre *eigentlich* wie in der Erzählung von Timaios nicht nur eine Stätte, sondern eine Bühne, auf der Konflikte und Widersprüche auftreten, sich aufführen und im Verschwinden Bedeutung tragen. Das Gleiche würde für die Bühne selbst

gelten, die damit eine *stage* im zeitlichen Sinne des Wortes wäre, ein Stadium.  
(WEBER 2019, 271)

„Die choratische Bühne würde *Topoi* nicht ausschließen, sondern sie vielmehr umstülpen, um damit den Weg für künftiges Stattfinden freizumachen.“ (WEBER 2019, 272) *Umstülpen*, ein Wort, das an Falten erinnert.

Je näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück.  
(Karl Kraus)

ALS statt *Was ist* zu sagen, bedeutet auch, etwas aus der Repräsentationslogik zu heben. Aus der Illusion, das Wort sei die Welt, auszusteigen und zu erfahren, dass unsere Welt das Wort ist. Das Wasser der *différance* fließen spüren, in der wir schwimmen. Und gleich meldet sich der innere Zensor: Aber das geht doch nicht! Evi, das ist eine Diplomarbeit. Viel zu poetisch! Ok, eine Grenzerfahrung. Hier habe ich offensichtlich die Grenze des philosophischen Diskurses überschritten. Werde ich dafür belangt?

Alles halb so schlimm. Auf der Bühne darfst du mehr. Hier geschehen ungesühnte Verbrechen. *On stage*, wenn du in eine Rolle schlüpfst, darfst du probieren. Die Narrenfreiheit der Kunst. Sei nicht so *unartig*, Kunst kommt von Können! Das schon wieder.

Also zurück zur Disziplin: ALS statt *Was ist* sagen, das ist auch eine pädagogische Geste, eine Geste von *teaching*. *Putting something on the table*, das macht, so Ruitenberg aus einem „tool“ ein „object of study“ (RUITENBERG 2015, 87). Zu dieser Geste schreibt sie in ihrem Buch zur Pädagogik der Gastfreundschaft: „One way of receiving students into the world is by taking parts of the world and letting students study them – not master their manipulation or memorize their features but *study* them [...]“ (RUITENBERG 2015, 86 f.).

Ein Experiment, das Ereignis des Sich-etwas-unvertraut-Machens (MASSCHELEIN 211, 531: *de-familiarisation*) – the scene of Diplomarbeit on stage *ist* diese Auszeit.

The form of *suspension* and *profanation* is what makes *scholè* a public time; it is a time where words are not part (no longer, not yet) of a shared language, where things are not (no longer, not yet) a property and to be used according to familiar guidelines, where acts and movements are not (no longer, not yet) habits of a culture, where thinking is not (no longer, not yet) a system of thought. Things are 'put on the table', transforming them into common things, things that are at everyone's disposal for free use. What has been suspended is their 'economy', the reasons and objectives that define them during work or social, regular time. (MASSCHELEIN 2011, 531)

Die Diplomarbeit als Auszeit<sup>40</sup> aus der *regular time* der Diskurse um *Dekonstruktion* und *Pädagogik* und Kapitel X (und seine Verbündeten, die diese Diplomarbeit an allen Enden heimsuchen) als Auszeit aus der *regular time* der Diplomarbeit.

---

<sup>40</sup> Die Verwendung diese Wortes ist STIPSITS 2001 gewidmet.

## IV. Dekonstruktion als Pädagogik

Jacques Derrida hat sich in zweierlei Kontexten mit pädagogischen Fragestellungen beschäftigt: Zum einen mit seinem Engagement in der GREPH (Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique) für eine Ausweitung des Philosophieunterrichts (DERRIDA 1990), zum anderen mit seinen Schriften und Äußerungen zu akademischer Verantwortung, New Humanities und der „unbedingten Universität“ (DERRIDA 2001). In der Sekundärliteratur werden immer wieder ein „messianic tone“, normative und affirmative Anteile seiner Philosophie beschrieben, er selbst bringt sein Denken explizit in Verbindung mit „teaching“. Man könnte also sagen, es gibt so etwas wie einen 'pädagogischen Gestus' im Werk von Derrida.

### t. Philosophie für alle!

*Die Dekonstruktion ist eine institutionelle Praktik, für die der  
Institutionsbegriff ein Problem bleibt<sup>41</sup>.  
(DERRIDA 2003b, 103)*

Jacques Derrida geht nicht nur im Denken und Schreiben mit dem Erbe der abendländischen Philosophie auf einzigartige Weise um und öffnet viele Fragen neu und anders, er engagiert sich auch in mehreren konkreten institutionellen Projekten: „The idea of counter-institution [...] is the most permanent motif that, in a way, has guided me in my work.“ (DERRIDA/FERRARIS 2002, 50) Nachdem Derrida in den 1980er Jahren mit der GREPH für eine Ausweitung des Philosophieunterrichts in den französischen Schulen eingetreten war (die Schriften aus dieser Zeit erscheinen 1990 unter dem Titel *Du droit à la philosophie*), ist er auch Mitbegründer und einige Zeit Direktor des *Collège International de Philosophie* (CIPH) in Paris. Das *Collège* zeichnet sich durch seine erklärte

---

<sup>41</sup> Kursivsetzung im Original.

Internationalität aus, dadurch, dass es keine fixen Lehrstühle und dauerhafte Posten zu vergeben hat; um am *Collège* lehren zu dürfen, braucht man keine Habilitation. „Dem Nicht-Legitimierten Vorrang einräumen“ (DERRIDA 2003b, 32), so lautete das Programm. Es sollte solchen Forschungswegen, Themen und Gegenständen Priorität eingeräumt werden, die ausgeschlossen, missachtet, marginalisiert, verhindert, verboten oder unzureichend entwickelt waren. (vgl. DERRIDA 2003b, 31) „Not to ‚legitimize‘ something to this or that criterion, not to give it the means to manifest itself, is already to censor.“ (DERRIDA 2004, 47) In philosophischen Institutionen besteht, wenn sie sich nicht um die Befragung der Bedingungen ihrer Verfasstheit kümmern, die Gefahr, sich abzuschließen und nur immer wieder mehr vom Selben zuzulassen. Das Philosophische der Philosophie, das sie von anderen Disziplinen unterscheidet, geht dadurch verloren.

Geradewegs zur Philosophie / Vom Recht zur Philosophie / Das Recht der Philosophie / Das Recht auf Philosophie. Alle diese Lesarten von *right to philosophy* faltet Derrida in seiner Einleitung in *Du droit à la philosophie* aus. Er bildet Sätze. (vgl. DERRIDA 2003b, 16) Das ist es, was Denken, was Philosophie tun kann. Philosophische Bildung ist deshalb so wichtig, weil *sprachliche und philosophische Kompetenzen* es sind, die den Menschen in die Lage versetzen überhaupt irgendein „Recht auf...“ zu denken (vgl. DERRIDA 2003b, 76). Es geht also nicht nur um eine Ausweitung der Rechte der Philosophie, sondern auch um die Rechte, „die sie verleiht“ und die sie zu denken geben kann (DERRIDA 2003b, 65). Es geht auch um Fragen des Zugangs zu Bildung, zu Philosophie und damit zur Beteiligung an Legitimationsfragen. Die von der GREPH geforderte Ausweitung des Philosophieunterrichts ist so kein Standesinteresse der Vertreter einer Disziplin, die sich gegenüber anderen in der Institution Schule benachteiligt sieht – es ist vielmehr ein Einsatz für die Zukunft einer Demokratie *to come*. Jenes Denken lernen, das eine Philosophie lehren könnte, die ihre eigenen Bedingungen und die Bedingungen jedes *Rechts auf...* dem Denken aussetzt, könnte junge Menschen in die Lage versetzen, ihre Rechte einzufordern, Legitimationen zu prüfen und so in die Verantwortung für eine im Kommen bleibende Demokratie einzutreten.

Mit seinem Engagement in gegen-institutionellen Projekten und den in *Du droit à la philosophie* versammelten Schriften macht Derrida klar, dass es eine Verantwortung gibt, die das Philosophische übersteigt, sie ist in die Philosophie *verwickelt* und in ihr *engagiert*. (vgl. DERRIDA 2003b, 104) Er appelliert an eine Denk-Gemeinschaft (ohne Gemeinschaft):

Daher verlangt ein und dieselbe Verantwortung *sowohl* nach Philosophie [die Kämpfe für die Anerkennung des Rechts auf Philosophie, die Ausweitung der philosophischen Forschung und Lehre] als auch nach wachsamster Ausübung der Dekonstruktion. Dies für einen Widerspruch zu halten, wie es einige tun, bedeutet, von Dekonstruktion genauso wenig zu verstehen wie von Philosophie. (DERRIDA 2003b, 103 f.)

In dieser Verantwortung sind „unter anderem die philosophischen Bestimmungen der Verantwortung, des Imperativischen und des Unbedingten, das heißt auch ihre sozio-institutionellen Bestimmungen, zu ‚denken‘“ (DERRIDA 2003b, 104). Ein Engagement der Philosoph\*innen innerhalb und außerhalb der Universitäten täte not, ein Engagement für philosophische Bildung, für demokratischen Zugang zu den Kompetenzen des Denkens, die es ermöglichen, sich einer Verwertungslogik und Output-Orientierung und damit der Schließung der Zukunft zu widersetzen.

Wie könnte eine GREPH hier und heute agieren, wer wäre Teil dieser Denk-Gemeinschaft? Lasst uns die Verantwortung wahrnehmen!

#### u. Teaching deconstruction

[...] a teaching [...] should always *problematize*, that is, put forward, its own limits and conditions in order to draw attention to them, to make them the theme of research: What entitles us, what gives us the right to be here [...]?  
(DERRIDA 2002, 6)

Wie hospitable Philosophie/Dekonstruktion lehren?

Es gibt gegenwärtig m. E. zu wenige philosophische Überlegungen zu *teaching philosophy*, die ihre Grenzen und Bedingungen mitdenken. Und es wäre eine eigenständige Diplomarbeit bzw. eher Dissertation, eine Philosophie-Didaktik zu diskutieren, die das hospitable Umarbeiten der philosophischen Tradition

Ereignis werden lässt. Was ich an dieser Stelle aber doch machen möchte ist, nach der Performance von Jacques Derrida als Lehrer fragen. Wie lehrt einer, der uns zur Verantwortung vor dem Anderen, zur Gastfreundschaft und zum Vermeiden von Schließungen im Denken mahnt? Dazu vermischte Bemerkungen von Denker\*innen, die sich dieser Frage gewidmet haben, vor allem aber auch von Derrida selbst, für den *teaching* immer eine große Bedeutung hatte – als Thema und als Tätigkeit.

Michael Naas nennt in seiner Einleitung zu *The End of the World and Other Teachable Moments* (2015) die Seminare und Vorlesungsmanuskripte ‚Derrida’s Other Corpus‘.

Derrida was known to his students perhaps first and foremost as an engaging lecturer and an exemplary pedagogue [...]. As rigorous and careful as they [his readings] were innovative and inspiring, this readings taught generations of students not only about various philosophical and literary themes, figures and problems, but also, and more important, about how to read, how to question, and, thus, how to teach in turn. (NAAS 2015, 1)

Naas prophezeit: „much will need to be said in the future about the style of the seminars themselves, about their unique pedagogical purpose“ und er konstatiert, dass die Seminare für Derrida oft die Gelegenheiten und der Platz waren, neue Denkpfade zu verfolgen und Gelesenes neu und anders zu lesen. Dies bestätigt auch eine Aussage Derridas:

To remain within the experience of teaching, which for me is very important because it permits me to speak and write at a rythm more in keeping with my breathing, the texts that I read and reread are always completely new to me. (DERRIDA/FERRARIS 2002, 47)

Claudia Ruitenbergh widmet in ihrem Hospitality-Buch den *Hospitable Gestures in Derrida’s Lectures* ein eigenes Kapitel (RUITENBERG 2015, 92 ff.). Sie geht der Frage nach, wie Derrida seine Lehrveranstaltungen gestaltet, sodass Studierende ankommen können. Sie unterscheidet zunächst grundlegend zwischen „instruction“ und „study“ als modes of teaching. (RUITENBERG 2015, 94 f.). Während *instruction* zum Ziel hätte, dass sich Studierende fertiges Wissen und Fertigkeiten aneignen, gibt es bei „teaching aimed at study“ keine vordefinierten

Lernergebnisse. *Something is put on the table*. Das bedeutet, ein Objekt ein Gegenstand oder ein Text wird zu Studienzwecken aus seinem üblichen Kontext herausgehoben, von allen Seiten betrachtet; vom Lehrenden, wie auch von den Studierenden.

Derridas *lectures* sind eine Form von „teaching aimed to study“, so Ruitenberg (2015, 95). Er lässt sich beim Denken zuschauen.

Derrida not only invites students to study the texts, concepts, and phenomena Derrida has „put on the table“, he publicly performs a study of these texts, concepts, and phenomena and invites others to accompany him in the process. (RUITENBERG 2015, 104)

Und zwar nach Ruitenberg „performs“ im zweifachen Sinne: „he carries out and he stages“ (RUITENBERG 2015, 104). Und zwar nicht spontan improvisiert. Ruitenberg berichtet, dass Derrida seine *lectures* ausgeschriebene *oral essays* laut vorliest; diese Vorlesungstexte enthalten explizite pädagogische Anmerkungen, an welcher Stelle auf etwas besonders hingewiesen oder ein Begriff an der Tafel aufgeschrieben werden soll. Die Vorlesungsmanuskripte sind also als Texte speziell für diesen Anlass der Lehre detailreich vorbereitet. Aber habe ich nicht vorhin gerade geschrieben, diese Art zu lehren wäre ergebnisoffen? Ist das nicht ein Widerspruch?

Ist es nicht. Derrida stellt seine readings und Überlegungen so in den hospitablen Raum, dass Studierende eingeladen sind, es ihm (anders) gleich zu tun. Für seine readings und seine Interpretationen beansprucht der Lehrer Derrida keinen höheren Geltungsanspruch als auch anderen Versuchen *to study what is put on the table* zukommt. Diese Geste lässt sich immer wieder in seinen Texten ausmachen.

You understand, of course, that I do not hold this interpretive reading to be the only or even the best one possible, but it does not seem impossible to me, and it is important to me from the perspective of this seminar. (DERRIDA 2005, 112)

Also kein hegemonialer Geltungsanspruch, sondern *eine* Weise, das zu sehen, what is put on the table. „I think, in fact, that I try never to be brutal or dogmatic, or to say: that's just how it is.“ (DERRIDA/FERRARIS 2002, 92) Oder das:

The few initial figures or feints [...] that I propose to you today are therefore only an invitation to go and see for yourselves, to go and seize with your own eyes and hands, to go precisely on the encounter of the poem. (DERRIDA 2005, 114)

Und auch seine dokumentierten Aussagen anlässlich verschiedener Konferenzen zeugen von einer Gastfreundschaft im Denken – vorausgesetzt, dass jemand ernste Anstrengungen unternimmt, *to study*. Lesen und immer wieder lesen und auch jedes Mal anders lesen – nur das Nicht-lesen lässt Derrida nicht gelten, mit gutem Grund.

Und so können wir Derrida, trotz oder wegen seiner ungewöhnlichen readings der abendländischen Philosophie als *host* und *inheritor* verstehen, der vor allem zum selber lesen anstiften will:

[m]y teaching is always based on it [the philosophical discipline], and on trying to transmit a respect for it: close reading of the texts, reference to the original, to the letter, patience, slowness. In short, a respect for the classical virtues of teaching (which, alas, are not widespread) and of the reading of canonical – or canonized – texts, even though this does not stop me from reading other texts, or from continually problematizing the authority behind the process of canonization.

It is true, however, that this respect cohabits with something that would appear to contradict it, with a sort of madness or freedom.

It's true that the *mise-en-scène* of this superegoistic, patient and microscopic reading can appear a bit baroque or provocative at times. But I play by these rules. The testimonial I always like best is when a student comes to me and says: 'Well, now I feel like working on my own and writing when I hadn't felt like it any more; the classics had started to bore me, but now I really feel like reading them.' (DERRIDA/FERRARIS 2002, 48)

Besonders spannend für fachdidaktische Überlegungen in der Philosophie finde ich Derridas Verteidigung der ‚Unverständlichkeit‘ seiner Texte, die er so argumentiert:

[m]y own experience of writing leads me to think that one does not always write with a desire to be understood – that there is a paradoxical desire not to be understood. It is not simple, but there is a certain 'I hope that not everyone understands everything about this text', because if such a transparency of intelligibility were ensured, it would destroy the text, it would show, that the text has no future [*avenir*], that it does not overflow the present [...] (DERRIDA/FERRARIS 2002, 30)

Und er stellt klar, dass die Schwierigkeit in den Texten eine Notwendigkeit hat und die Texte (auch für ihn selbst) in einer Offenheit hält, die dem Text eine Zukunft geben, in dem Sinne, dass er wieder und wieder gelesen werden kann und muss

und nicht ausgelesen im Sinne einer letztgültigen Interpretation, die künftige Lesegänge völlig unnötig machte.

I have often been accused of writing things that are unnecessarily difficult, that could be simplified, and have even been accused of doing it on purpose. [...] I really do try to be clear; it's not that I amuse myself multiplying obstacles to understanding; I can even be pedagogical – often too pedagogical, perhaps. But I have to admit that there is a demand in my writing for this excess even with respect to what I myself can understand of what I say – the demand that a sort of opening, play, indetermination be left, signifying hospitality for what is to come [*l'avenir*]

[...]

*But this is also a way of giving to be read [donner à lire].* [...] the other will have to be able to sign my text. And it is here, that the desire not to be understood means, simply, hospitableness to the reading of the other, not the rejection of the other. (DERRIDA/FERRARIS 2002 31 f.)

*Hospitable teaching* heißt also nicht, es jemandem leicht zu machen. Auch sich selbst nicht. Dieser Lektürefokus auf Derridas *teaching*, der die Recherche für dieses Kapitel geleitet hat, hat mir einiges verständlich gemacht, was ich mir nie so richtig erklären konnte: Nämlich warum gerade Lehrer\*innen mit (in irgendeiner Hinsicht) schwierigen oder gar nicht leicht zugänglichen Vorlesungen und Texten mir immer die liebsten waren (siehe Zueignung der Diplomarbeit). Jetzt habe ich es gelernt: Sie alle haben denkerisch performt, sie haben sich beim Denken zuschauen lassen, mit ernsthaften *readings* und ohne hegemoniale Geltungsansprüche; und: sie haben mich ermutigt, eigene *readings* zu wagen und mir den Platz dafür gelassen.

## v. Zu-kunft

Erziehung und Bildung eignet ein irreduzibler Zukunftsbezug.  
(WIMMER 2006, 9)

„Ultimately, this is my way of interpreting the messianic. The other may come, or he may not. I don't want to programme him, but rather to leave a place for him to come if he comes.“ (DERRIDA/FERRARIS 2002, 83) Unbedingte Gastfreundschaft, ein Willkommen, das nicht bestimmend ist, die Öffnung zum Unbestimmten,

Unkalkulierbaren – das ist der affirmative Gestus der Dekonstruktion, man könnte auch sagen der pädagogische, sofern man dem Pädagogischen seine Aporie lässt und den Anspruch hat, dem Anderen gerecht zu werden und die Zukunft offen zu halten. Klar, dass es in Erziehung und Bildung um Zukunft geht – so weit so banal, könnte man sagen. Aber will ich das Kind, die Schüler\*in, den Anderen weder programmieren noch vereinnahmen, sondern seiner/ihrer Zukunft zum Recht verhelfen, dann wird es tricky und dann sind wir mittendrin im dekonstruktiven Einsatz und in der ethischen Beziehung zum Anderen, in der Verantwortung. Weder Utopien noch Dystopien oder Teleologien können unser Handeln leiten.

In dealing with what-is-to-come [*l'avenir*], with the opening to the to-come [*l'à-venir*] – that is, not only to the future [*l'avenir*], but to what happens [*ce qui arrive*], come [*vient*], has the form of an event – this opening must certainly be linked up [...] with a movement that consists not only in inscribing oneself in a context [...] but thereby also in producing a context, transforming a given [*donné*] context, opening it up and bringing about a new contextual giving [*donne*: hand of cards]. (DERRIDA/FERRARIS 2002, 19)

Ich schreibe mich also ein in einen Kontext, übersetze ein Erbe und öffne es. Die Schriften Derridas zeugen davon, wie herausfordernd es ist, das ernst zu nehmen und wie sehr sich Denken und Schreiben ändern, wenn man das tut.

„Keep the future open, that is (almost) the rule in deconstruction, the rule without rule.“ (John Caputo in: RUITENBERG 2015, IX) Will man dieser Regel im Denken, Schreiben, Philosophieren, in der Theoriebildung folgen, dann braucht es Begriffe, die diese Zukunftsoffenheit sind, die die Weitergabe und Umarbeitung des Erbes von einer Generation zur nächsten so zum Ausdruck bringen, dass die irreduziblen Anderen, die da nachkommen von ihnen nicht festgelegt, programmiert sind – Begriffe, die sich einer *clôture* widersetzen. „In deconstruction, any theory (from *theorein*, to see) must take into account, structurally, what it cannot see coming.“ (Caputo in: RUITENBERG 2015, XII)

Da pädagogische Theoriebildung eine Praxis des Denkens und pädagogische Praxis sprachlich konstituiert ist, stellen sich auch im konkreten Umgang in pädagogischen Beziehungen die Fragen danach, wie die Programmierungen und Verstellungen vermieden und die Zukunftsoffenheit .... werden kann.– ich suche nach einem Wort: gelebt, nein, gemacht – eben nicht, mir fällt *enacted* ein. Das ist

vielleicht eine ganz konkrete Sache, die es für 'pädagogisches Handeln' zu bedenken und zu erfinden gilt: Hören wir auf unsere Sätze und lassen wir den Anderen zur Sprache kommen. Was sind hospitable Sätze einer Lehrperson? Welche institutionellen Settings können wir erfinden, um die Curricula zu öffnen und hospitable zu halten? Wie können die Kinder als Fremde dekolonialisiert werden? Eine lange Liste der spannendsten Aufgaben tut sich hier auf – Aufgaben, die in Aporien verstrickt, unlösbar und notwendig sind. Lehren als Dienst an der Zukunft. Versteht man sie als dekonstruktiven Einsatz, ist die Pädagogik mitnichten am Ende, sondern beginnt gerade erst, sich ihrer Verantwortung gewahr zu werden.

Derridas ‚to come‘ markiert die unbedingte Zukunftsoffenheit der Dekonstruktion, die stets dem Unvorhersehbaren Raum gibt und allein der immer im Kommen bleibenden Gerechtigkeit verpflichtet ist. Man könnte sie auch pädagogisch nennen. Also, Dekonstruktion als Pädagogik.

## V. Post-Humanities – Ausblick in die unbedingte Universität

### w. Universität als Topos

„Dort, wo einer fähig ist, allenfalls auch: noch fähig ist, zu anderen zu sprechen, wo einer fähig ist, andere zum Hören, zum Mitdenken, zum Fortdenken, zum Widerdenken zu bringen, dort wäre der Ort, wo die Universität der Gesellschaft zugewandt sein könnte.“  
(WELZIG 2007, 20)

#### *topolitics*

Eine Topologie der Gemeinplätze, die rezente Debatten um Universität und ihre Reform bestimmen, zeigt, dass zeitgemäße Universitätspolitik sich offenbar dem Paradigma kalkulierender Vernunft verpflichtet weiß. Es ist von Effizienz, Leistungsfähigkeit, Wettbewerb die Rede. Unternehmerischer Geist ist gefragt, die „Geschäftsleute und Werkkundigen der Gelehrsamkeit“ (KANT 1959, 10) haben Hochkonjunktur. Die Universität als Ort des Denkens scheint ihre Legitimation dadurch sichern zu können, dass Umwegrentabilitäten auch die Grundlagenforschung letztlich der Verwertbarkeitslogik zuführen.

Wenn der ministerielle Traum vom Weltklassemann die Rede von notwendiger Internationalisierung inspiriert, kann man schon mal den immer wieder aufgerufenen OECD-Schnitt mit dem UEFA-Cup verwechseln. Warum sollten wir also immer noch von Universität reden und nicht die Gründungsstatuten einer (weiteren) viel zweckmäßigeren techno-sciences-agency verhandeln? Studiendauer, Dropout-Rate und Forschungsbudgets werden referiert, wenn es darum geht, die Universität zu charakterisieren. Mit den Fragen *Was ist Universität? Was ist das Wesen einer Universität?* und „Does the university, today, have what is called a *raison d'être*?“ (DERRIDA 1983b, 3) befassen sich befremdlich wenige der öffentlich Meinenden in den Enqueten, Feuilletons, Erklärungen und Kommentaren der Debatte. Das Einmaleins des ökonomischen Paradigmas wird von dem sorgfältigen Hören dieser Fragen in die Schranken gewiesen.

Vom common place zum place to come

Topos ist das, worüber geredet wird, werden kann oder muss, es ist ein Ort, eine Stätte, aber auch das Statthaben selbst. Es geht also um Universität als Gemeinplatz, als Stätte und als Ereignis. Unter welchen Bedingungen findet Universität statt, was ist ihr symbolischer Legitimationsort, ihr Grund, wer spricht mit welchem Recht von / über / für Universität, wer oder was ist legitimierende Instanz?

Kant spricht von einer „Art gelehrtem gemeinen Wesen, *Universität* [...] genannt“ (KANT 1959, 9). Der Versuch einer Verortung stößt schon in der Kantschen Schrift auf die komplexen Beziehungen, die dieses Wesen mit Regierung und Öffentlichkeit unterhält; ein Wesenszug, der *Universität* auch heute charakterisiert. Erwartungen, Interessen, Zwecke, die von außen an die Universität herangetragen werden, scheinen Kriterien zu liefern für Legitimation (und damit gleichermaßen Delegation) der Universität. Gemeinhin wird unter dem Gemeinplatz *Universität* verhandelt, wie dies „gemeine Wesen“ angesichts der aktuellen Verfasstheit eines Gemeinwesens dem Gemeinwohl bestmöglich dienen könne.

Die Beziehung von Universität zu Öffentlichkeit solcherart zu fassen, heiße allerdings ihr Wesen zu verkennen. Forschung und Lehre haben ihre Berechtigung nicht im Hinblick auf Technologieentwicklung und Arbeitsmarkt, die Universität findet ihren Grund nicht in gesellschaftlichen Erfordernissen.

The concept of *universitas* is more than the philosophical concept of a research and teaching institution; it is the concept of philosophy itself, and is Reason [sic!], or rather the principle of reason as an institution. (DERRIDA 1992b, 26)

So beschreibt Jacques Derrida das Kantsche Projekt. „Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine *unbedingte* Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt.“ (DERRIDA 2001, 9f) Die moderne Universität gründe also auf einem Vernunftprinzip; sie ist der Wahrheit verpflichtet. Aber worauf, so könnte man fragen, gründet das

Vernunftprinzip? Oder im Jargon der Debatte: Ist das nicht alles sehr abstrakt, untauglich, eine zeitgemäße Vorstellung von Universität zu entwickeln? „Dem Ruf der Vernunft folgen“ – eine antiquierte Forderung?

Die Unterscheidung zwischen allein auf Erkenntnis und Wahrheit zielender Grundlagenforschung und am Nutzen orientierter angewandter Forschung ist brüchig geworden; Vernunft und Technologie sind prekäre Allianzen eingegangen; der Richterstuhl der Vernunft, auf dem die Philosophie einst zuversichtlich Platz genommen hat, wackelt; und die Wahrheit ist nur im Plural zu haben. Aber noch die Befragung des Grundes der Vernunft und ihrer Abgründigkeit kommt der Forderung nach, denn: „Who is more faithful to reason's call, who hears it with a keener ear, who better sees the difference, the one who offers questions in return and tries to think through the possibility of that summons, or the one who does not want to hear any question about the reason of reason?“ (DERRIDA 1983b, 9)

„Die Universität müsste also auch der Ort sein, an dem nichts außer Frage steht.“ (DERRIDA 2001, 14) Die Freiheit, alles zu fragen, als der Universität wesentlich zu denken heißt, die Universität als unbedingte zu denken. Fragen der Zeitgemäßheit, die Legitimität gesellschaftlicher Zwecksetzungen und herrschende Konzepte eines *common good* sowie Technologieentwicklung und ethische Richtlinien für Forschung und Entwicklung sind nicht Bedingungen, sondern vielmehr Gegenstand der Universität als „Ort einer unbedingten und voraussetzungslosen Erörterung“ (DERRIDA 2001, 11). „[D]er rechtmäßige Raum [der] Aus- und Umarbeitung“ der Frage und Geschichte der Wahrheit, des Menschen, des dem Menschen Eigenen, der Gerechtigkeit „muß prinzipiell in der Universität [...] offen gehalten werden.“ (DERRIDA 2001, 11 f.) – Ein Ort des Denkens also, der diese Fragen bedingungslos ins Werk setzt.

Wie wir nur zu gut wissen, gibt es diese unbedingte Universität de facto nicht. Dennoch sollte sie prinzipiell und ihrer eingestandenen Berufung, ihrem erklärten Wesen nach ein Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – Widerstands gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche sein, sich ihrer zu bemächtigen. (DERRIDA 2001, 12)

„[D]ieser unbedingte Widerstand“, so Derrida „könnte die Universität zu einer ganzen Reihe von Mächten in Opposition bringen.“ (DERRIDA 2001, 14) Ja, das könnte er; nämlich dann, wenn der Anspruch auf Unbedingtheit erhoben, geäußert, öffentlich gemacht würde. Ein öffentliches Eintreten für die unbedingte Universität setzt allerdings voraus, dass wir unserem jeweiligen „in der Universität sein“, ob als Lehrende, Studierende oder Verwaltungsbeamte, auf den Grund gehen. „[I]t is impossible, now more than ever, to dissociate the work we do [...] from a reflection on the political and institutional conditions of that work.“ (DERRIDA 1983b, 3) Denn: „An institution – this is not merely a few walls or some outer structure surrounding, protecting, guaranteeing or restricting the freedom of our work; it is also and already the structure of our interpretation.“ (DERRIDA 1992b, 22) Eine Dekonstruktion jener Interpretamente, die *in* der Universität am Werk sind, ihrer Verquickung mit ökonomischen, politischen und anderen Interessen, die dem Unbedingtheitsprinzip Boden abgraben, müsste also statthaben, um Widerstand leisten, um für das Recht der Universität, das Recht *auf* Universität eintreten zu können.

„Lassen Sie uns an dieser Stelle *Denken* das nennen, was zuzeiten kraft eines Gesetzes über den Gesetzen zur Gerechtigkeit dieses Widerstands oder dieser Dissidenz aufruft.“ (DERRIDA 2001, 20) Dem Ruf zu antworten, das Denken an ein Vernünftiges rückzubinden und es / sich dessen Abgründigkeit auszusetzen, zeugt also nicht von Antiquiertheit, sondern von akademischer Verantwortung. „These new responsibilities cannot be purely academic. If they remain extremely difficult to assume, extremely precarious and threatened, it is because they must at once keep alive the memory of a tradition and make an opening beyond any program, that is, toward what is called the future.“ (DERRIDA 1983b, 16) Das Engagement dieses Denkens gilt der Zu-kunft (*to come*).

Das ‚Denken‘, [...] muß die faktische Demokratie unablässig im Namen einer stets *kommenden* Demokratie (*démocratie à venir*) als der Möglichkeit dieses ‚Denkens‘ hinterfragen, es muß ihre aktuellen Bestimmungen kritisieren, ihre philosophische Genealogie analysieren, sie schließlich dekonstruieren: im Namen der Demokratie, deren kommendes Sein nicht einfach das Morgen oder die Zukunft ist, sondern vielmehr das Versprechen eines Ereignisses und das Ereignis eines Versprechens. (DERRIDA 2003, 84 f.)

Was sich vielleicht als Universität instituiert, ist das Denken selbst. Die unbedingte Universität bleibt im Kommen. Die Universität – *a place to come*.

Debatten um Universität(sreformen) sind Debatten um *right to university*; Fragen des Rechts und der Berechtigung müssen nach Maßgabe des Unbedingtheitsprinzips gestellt und bedacht werden. Eine Regierung, die sich der Demokratie verpflichtet, wäre also aufgerufen, techno-politische Profitabilitätsinteressen zurückzustellen und der Universität als Ort des Denkens einer im Kommen bleibenden Demokratie zu ihrem Recht zu verhelfen. Das Recht auf Universität müsste in diesem Sinne demokratisches Recht sein. Ein Offenhalten des *rechtmäßigen Raums* müsste also auch im Sinne eines freien Zugangs erfolgen.

Demokratie, will sie ihrer Zu-kunft gerecht werden, muss stets bestrebt sein, den Widerstand gegen ihre konkrete Verfasstheit mitzuorganisieren. „Dieses Prinzip unbedingten Widerstands ist ein Recht, das die Universität selbst zugleich *reflektieren, erfinden und setzen* müsste.“ (DERRIDA 2001, 13) – immer wieder von neuem. *Reform* im Sinne einer Neugründung müsste also im Denken der Universität wieder und wieder statthaben. Eine *Reformation* als Bildung der Institution und Instituierung von Bildung wäre die Verantwortung einer „community of thought“ (DERRIDA 1983, 16), die ihrem eigenen Denken auf den Grund geht und jede Begründung erneut dem Denken aussetzt. Universitäre Autonomie könnte als diese unabschließbare Selbstgründung gedacht werden: „Das *autos*, das Selbst der legitimierenden und legitimierten Selbstgründung (*auto-fondation*) *bleibt im Kommen (reste à venir)*, nicht als *zukünftige* Realität, sondern als das, was stets die Wesensstruktur eines Versprechens behalten wird und nur als solches, als *Zu-kommendes (à venir)* geschehen kann.“ (DERRIDA 2003, 51) *Nomos* der universitären Autonomie wäre also jenes Gesetz über den Gesetzen, dem das Denken verpflichtet bleibt.

### *Dispositionierung*

„The new responsibility of the ‚thought‘ of which we are speaking cannot fail to be accompanied at least by a movement of suspicion, even of rejection with respect to the professionalization of the university [...] which regulates university life

according to the supply and demand of the marketplace and according to a purely technical ideal of competence.“ (DERRIDA 1983, 17) Es ginge also auch um eine Reformulierung des Professionalitätsbegriffs. Was ist die Profession eines Professors? Das französische „professeur“ (von lat. *profiteor*) wird übersetzt mit „öffentlich bekennen“; und lat. *professio* bedeutet auch „öffentliches Geständnis, Bekenntnis, Versprechen“. Also beim Wort genommen, überschreitet der Professionsdiskurs „die Ordnung des reinen techno-wissenschaftlichen Wissens im bindenden Übernehmen einer Verantwortung“. (DERRIDA 2001, 35)

Was ich an der Lexik des „professeur“ hervorheben möchte, ist weniger die Autorität, die vorausgesetzte Kompetenz, die Professionalität der Berufsausübung oder des Professors, als vielmehr, noch einmal, die eingegangene Verpflichtung, die öffentlich und erklärtermaßen übernommene Verantwortung. (DERRIDA 2001, 50)

Diesem Ruf nach Verantwortung (für die Universität) gilt es zu folgen. Das Einsetzen für *Universität* müsste also zuallererst mit einem Sich-der-Debatte-Aussetzen verbunden sein, um den aktuell nach Maßgabe ökonomischer und politischer Interessen formulierten Bedingungen unbedingten Widerstand entgegenhalten zu können. Die *Professionalität* der Universität bestünde in diesem Sinne in der *confession* ihrer Angehörigen.

Wir sollten es unbedingt riskieren, dem Derridaschen Appell, ein öffentliches Bekenntnis zur Universität abzulegen, nachzukommen. Es geht um „taking of a position, in work itself“ (DERRIDA 1992b, 22 f.) und in der Debatte. Eine solche *DisPositionierung* der / in der / im Namen der unbedingten Universität könnte helfen, die Argumente der Debatte im Interesse der Universität zu prüfen, Gemeinplätze besser zu verorten und den im Munde geführten Worten das Denken des Topos *Universität* an die Seite zu stellen. Vielleicht ließen sich von derartigem Engagement auch Vertreter\*innen eines Bildungsministeriums daran erinnern, dass es seiner Lexik nach einen Ruf zu vernehmen hätte.

Universität als das Ereignis dieses verantwortungsvollen Denkens zu denken, „heißt auch, eine andere Topologie aufzurufen: Die unbedingte Universität hat ihren Ort nicht zwangsläufig, nicht ausschließlich innerhalb der Mauern dessen, was man heute Universität nennt. [...] Sie findet statt, sie sucht

ihre Stätte, wo immer diese Unbedingtheit sich ankündigen mag. Wo immer sie (sich), vielleicht, zu denken gibt.“ (DERRIDA 2001, 77)

#### x. Posthumanistische Pädagogik und die Methodologie der New Humanities – Forschungsdesiderata

Sowohl die Posthumanistische Pädagogik als auch methodologische Überlegungen für die *New Humanities* in der *unbedingten Universität* sind in der Literatur überall nur skizzenhaft mit dem Hinweis auf ihre Zukünftigkeit zu finden. (vgl. WIMMER 2019, COHEN 2001, TRIFONAS/PETERS 2005) Und so ergibt sich der paradoxe Eindruck, dass gleichzeitig zuwenig und zuviel ‚auf meinem Tisch liegt‘, um ein kompaktes Kapitel mit dieser Überschrift zu verfassen.

Ich habe mich deshalb entschieden, hier einen skizzenhaften Ausblick zu bieten, die Fragen und Herausforderungen „aufzumachen“. Für eine tiefergehende Entfaltung der Kontexte dieser Skizze, könnte eine andere Diplomarbeit oder auch ein Dissertationsprojekt den Posthumanismus mit all den Fragen nach dem Menschen, den Menschenrechten, der Dichotomie von Mensch und Tier (ein *close reading* der diesbezüglichen Seminare und Schriften von Jacques Derrida wäre hier aufgegeben), Mensch und Maschine... geschrieben werden. Methodologische Überlegungen gibt es ganz verschiedene – im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Versuche, eine poststrukturalistische Öffnung der disziplinären Methodologien anzudenken oder etwa bei Gregory Ulmer die methodologische Öffnung in Richtung Kunst und Neue Medien. Die Schriften Derridas auf methodologische Hinweise und Öffnungen für die *New Humanities* hin zu lesen, wäre ebenfalls eine eigene längere Arbeit.

Die Frage des Menschen als Anderer, die in dieser Diplomarbeit mehrfach angeklungen ist, kann als Motor verstanden werden für das Ansinnen, die Pädagogik „posthumanistisch“ zu denken. Michael Wimmer umreißt in seinem

Sammelband zum Thema (Wimmer 2019), was da alles auf unser Denken zukommt, wenn wir uns diesem Projekt widmen wollen:

Das humanistische Denken des Menschen und das Nicht-Denken der Technik, der Sprache als Medium und des radikal Anderen gehören ebenso zusammen wie die als Ausschlussmechanismen fungierenden Gegensatzpaare Mensch/Tier, Mensch/Gott, Mensch/Maschine, mit denen die klassische Anthropologie den Sonderstatus des Menschen konfiguriert hatte. (WIMMER 2019, 14)

Das „Post-“ in Posthumanismus zeigt allerdings (wie auch schon bei der Postmoderne) kein Ende des Humanismus an.

Statt sich ihm entgegenzusetzen nistet sich insbesondere die Dekonstruktion in ihm ein und folgt der autodekonstruktiven Bewegung seiner widersprüchlich-paradoxen Begrifflichkeit. (WIMMER 2019, 22)

Wir werden uns befassen müssen mit dem „In-der-Welt-Sein dessen, was sich noch Mensch nennt.“ (Derrida 2001, 56) Und damit, wie/mit welchen Methoden wir alles das in den *New Humanities* einer *unbedingten Universität* bedenken und erforschen können. Eine Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen, die ihre Aporien nicht mehr verstellt, wird in einer solchen Denk-Gemeinschaft ohne Gemeinschaft zweifellos einen wertvollen Beitrag leisten.

## VI. VerAntworten (Deconclusio)

### *Antworten und Limits*

In einem ersten Schritt der VerAntwortung für die vorangegangenen rund 90 Seiten Diplomarbeit, möchte ich in Erinnerung rufen, welche Thesen ich in meinem Exposé zum Ausgangspunkt des Schreibens dieser Arbeit gemacht habe und auf sie 'antworten' indem ich die Erkenntnisse, aber auch Grenzen der Diplomarbeit in Bezug auf diese Thesen formuliere und offene Fragen benenne. Diese Antworten auf meine Thesen bilden zugleich eine disseminative Beantwortung der Forschungsfrage. Meine erste These war:

Aus der Perspektive der Bildungswissenschaft kann man „Derrida“ oder „Dekonstruktion“ nicht einfach in bestehende Theorien „einbauen“ und darauf aufbauenden oder spezifizierten „Nutzen“ ziehen, im Sinne von „Rezeption“ oder „Applikation“. So beschaffene Lektüren gehen auf mehrfache Weise schief (werden Derrida „nicht gerecht“).

Wie in der Diplomarbeit gezeigt werden konnte, gibt es ganz unterschiedliche Applikationsversuche, deren jeweilige Erkenntnisperspektiven sich mehr oder weniger durch die Lektüre der Derridaschen Texte ver-ändern lassen. Dabei kollidiert eine selbstsichere disziplinäre Erkenntnissubjekt-Identität mit der Vorstellung, dass es kein Außen des metaphysischen Textes gibt. Das wird verschärft, wenn die Erkenntnisperspektive in einer Repräsentationslogik verhaftet ist. Aber das größte Problem in den Applikationen ist es, wenn Derrida nicht oder nur oberflächlich gelesen wurde. Am Wording mancher Überschriften kann man schon erkennen, dass hier noch Begriffe selbstverständlich im Mund geführt werden, die nach eingehender Lektüre längst problematisch sein sollten.

2.

Wenn man sich als Bildungswissenschaftler\*in auf die Lektüre Derridascher Texte voll einlässt, dann werden von diesen Lektüren die Grundfesten der disziplinären Identität(en) und die Methodologie(n) der Disziplin erschüttert. (Das ist das, was Michael Wimmer (Hamburg) durch sein gesamtes Werk hindurch macht.)

Ja, genau, das sollte in Kapitel III. meiner Arbeit lesbar sein.

3.

Wie für alle Disziplinen in den Humanities, ist es spannend und lohnend, die „Texte“ der Disziplin dekonstruktiven Lektüren zu unterziehen. (z.B. in der Bildungswissenschaft die Begründungsdiskurse der empirischen Bildungsforschung, den Kompetenzdiskurs oder das Konzept der „Bildungsstandards“). Aber hier besteht die Gefahr, Dekonstruktion als (bloße) Methode misszuverstehen.

Die Limits solcher Dekonstruktionen werden deutlich, wenn sich dann die Frage nach dem CON von de-con-struction stellt. Als reine Methode eingesetzt, erziele ich eher analytische Effekte des Auseinanderlegens. Für die Begründung (ohne Begründung...) affirmativer Aussagen ist ein Laden der ‚Vollversion‘ von Derridaschem Denken ratsam, inklusive Bezug zur Gerechtigkeit und Zukunftigkeitsmodus.

4.

Pädagogik ist ein „Spezialfall“ (und hier übernehme ich die These von Wimmer:) Der Gegenstand der Pädagogik hat eine paradoxe Grundstruktur. Deshalb ist Dekonstruktion der einzige Weg für pädagogisches Denken, seinen Gegenstand nicht zu verlieren/zu verstellen. Dekonstruktion führt in den Kern des Pädagogischen. In diesem Sinn bietet Dekonstruktion eine grundlose Grundlegung der Pädagogik. (vgl. WIMMER 2006)

Die ‚Kernkompetenz‘ der Dekonstruktion ist die Aporie; und der Gegenstand der Pädagogik ist aporetisch. Perfect match! Umgekehrt ist es eben kein Zufall, dass auch in Derridas Schriften und Lehre Pädagogik ein Dauerthema ist. Soweit, so redundant/pleonastisch/tautologisch zu These 5. Beim Beantworten meiner Thesen bemerke ich, dass es vielleicht keine großen Überraschungen/neue Erkenntnisse gibt in dieser Arbeit. Mein Ziel war es aber, das so ins Diplomarbeitswerk zu setzen, dass diese enge Beziehung von beiden Seiten her mit Beispielen und Begründungsdiskurs lesbar erscheint.

5.

In den Schriften Derridas ist „Pädagogisches“ auffindbar. Zum einen explizit in den Texten rund um sein Engagement für Philosophieunterricht (GREPH) (vgl. DERRIDA 1990), zum anderen sind auch normative Spuren auszumachen, die das gesamte Werk durchziehen – z.B. das „...to come“. – (In der Sekundärliteratur zu Derrida ist die Rede vom „messianic tone“, von „deconstruction as teaching“, etc.) Es gibt einen pädagogischen Gestus der Dekonstruktion.

Diese These war nicht neu. Sowohl Leser\*innen als auch Derrida selbst haben das immer wieder thematisiert. Spannende und neue Erkenntnisse aus meinem Denk- und Schreibprozess, an denen ich auch gerne in Zukunft ausführlicher weiterarbeiten möchte, sind: die Vorstellung von Teaching als Gastfreundschaft und die konkreten *pedagogical gestures* in den Texten und Seminaren bei Derrida.

6.

Die von Michael Wimmer in seinem aktuellen Sammelband umrissene „Posthumanistische Pädagogik“ (2019) kann als Teil der „New Humanities“ der Derridaschen unbedingten Universität (DERRIDA 2001) gelesen werden.

Die Annahme hat sich nach der Ausarbeitung meiner Diplomarbeit noch verstärkt. Die Ausfaltung ihrer Implikationen in konkreten Lektüren, was einerseits die Fassung eines Posthumanismus als Antwort auf die dezentrierte Frage nach dem Menschen als Anderen betrifft und andererseits die Frage nach entsprechenden methodologischen Ansätzen, – all das wäre, ein größeres Projekt, das etwa für ein Dissertationsvorhaben denkbar ist. Diese These konnte also im vorliegenden Rahmen nicht bearbeitet werden.

### *Übersetzung*

Diese Arbeit will eine Übersetzung sein, eine Übersetzung zwischen Bildungswissenschaft / Lehramt Philosophie / Derrida.

Meine Beobachtung im Studium war, dass es kaum Kolleg\*innen im Lehramtsstudium Philosophie gab, die jemals einen Text von Jacques Derrida gelesen haben. Im Studium der Bildungswissenschaften kämpfen sich nur einige wenige 'Nerds', die ein vertieftes Interesse an bildungsphilosophischen Fragen haben, zu den schwierigen Texten von Michael Wimmer durch. Die *sprachlichen und philosophischen Kompetenzen*, die zum Lesen dieser Texte nötig sind, lernt man in einer durchschnittlichen Studienbiographie in beiden Fächern nicht.

Im Lehramtsstudium Philosophie liegt der Schwerpunkt auf Sekundärwissen, Überblicksvorlesungen dominieren. Philosophie wird als

Philosophiegeschichte gelehrt oder als Ethik – jedenfalls so, wie es für die Applikation im schulischen Kontext brauchbar erscheint. Der wortführende Philosoph in Wien hatte mich in seinem Seminar nach meinem Referat der Unterscheidung eines kritischen, eines skeptischen und eines dekonstruktiven Einsatzes nach Wimmer damals gefragt, ob das denn irgendeinen Unterschied mache, wenn man in der Schule den Kategorischen Imperativ unterrichten soll. Die Frage war offensichtlich rhetorisch gemeint, denn der Fragende war sichtlich überrascht über meine Antwort.

Zu meiner Studienzeit herrschte ganz selbstverständlich das Vorurteil: Die Diplomstudierenden, das sind die Philosophen. Als Philosophielehrer\*in gibst du / brauchst du ja nur einen Überblick und musst dafür nicht wirklich in die Untiefen der *Kritik der reinen Vernunft*, et al. vordringen. Ich halte das für grundlegend falsch und habe es immer als noch größere Herausforderung begriffen, philosophisches Denken einst „Neuankömmlingen“ in der Philosophie hospitabel schmackhaft zu machen, als eine philosophische Denkschule, ein Werk für mich als Expertin zu erschließen. Deshalb haben die Schriften Jacques Derridas so eine große Bedeutung für mich, weil die Verwicklungen von *teaching* und *philosophy* und die Wichtigkeit des lehrenden Umgangs mit dem philosophischen Erbe in der Intensität und Komplexität verhandelt werden, die ich bei der Wahl meines Studiums erahnt hatte. Ich stehe am Ende des für das Lehramt vorgesehenen Curriculums, das in wenigen Tagen selber an sein Ende kommt, und doch bin ich erst am Beginn meiner Lektüre der Schriften Jacques Derridas.

Meine Diplomarbeit kann nur eine Auswahl bieten zum riesigen Themenkomplex Dekonstruktion und Pädagogik. Allein Michael Wimmer hat weit über 1000 Buchseiten gefüllt mit seinen Applikationen des Derridaschen Denkens. Diese Diplomarbeit ist der Versuch, einen sinnvollen Appetizer zu schnüren für die Werke beider Autoren.

Ich würde mich freuen, wenn meine Auswahl und das Aufmachen der zahlreichen Fragen in dieser Arbeit, Studierende und Kolleg\*innen aus beiden Fächern dazu anstiftet, doch die 'schwierigen' Texte von Michael Wimmer und

Jacques Derrida zur Hand zu nehmen und selbst zu lesen und immer weiter zu lesen.

Meine Diplomarbeit als Übersetzung ist auch eine Übung im Über-setzen von der Rolle des *guest* zu der des *host*.

Vielleicht ereignet sich Bildung, wo eine den Raum vor- und den Mut findet, etwas zu tun, was sie *nicht* kann. Zum Beispiel Diplomarbeit schreiben, Derrida lesen, Philosophie lehren.

#### y. Unbedingte Wege in die/der Universität

Ich hoffe für unsere Studierenden, dass es auch in Zukunft Hochschullehrer gibt, von denen man sagen kann, dass sie sich in frontaler Auseinandersetzung bewährt haben.

Und ich hoffe für unsere Hochschullehrer, dass es Studierende gibt, die nicht fraglos aufnehmen, was man ihnen vorsetzt, sondern die, dem Vortragenden frontal zugewandt, sich auch als Hörer verantwortlich wissen für das, was hier gesagt oder verschwiegen oder verbogen wird.

(WELZIG 2007, 21)

#### *Einschreibung – Studieren in der unbedingten Universität*

1. Komm! Du hast ein Recht auf Philosophie!
2. Sei willkommen!
3. Lies!
4. Schreib' dich ein in die Universität!
5. Sei mutig!
6. Wenn du etwas liest, was du nicht verstehst, lies weiter!
7. Stelle Fragen!
8. Misstraue sicheren Antworten!
9. Sei widerständig!
10. Erfinde die Universität neu und sei ein *Host* für Andere!

*Disseminare - Lehren in der unbedingten Universität*

1. Put it on the Table!
2. *Study* statt *instruct*!
3. Öffne den Studierenden (d)eine Welt!
4. Sei gastfreundlich!
5. Widerstehe der Output-Orientierung!
6. Engagiere dich für das Recht auf Philosophie!
7. Kenne die Tradition, du bist ihr Erbe und Anderer!
8. Wisse dein Wissen *als* Wissen!
9. Vermeide Dogmatismus!
10. Mach Platz für deine Studierenden!

z. *ceterum censeo*

Each time I let something go, each time some trace leaves me, 'proceeds' from me, unable to be reappropriated, I live my death in writing. (DERRIDA 2007, 32)

Ich habe mich nach einem halben Leben Inskription mit dieser Arbeit eingeschrieben in den Mut einer öffentlichen Äußerung meines Denkens. Ich habe in tiefem Respekt vor dem Erbe und den Quellen, in und mit denen ich denke, diese Diplomarbeit geschrieben, in dem Bewusstsein, dass ich ihnen vielleicht nicht gerecht werden kann. Nicht in dieser Zeit, nicht auf diesen Seiten. Doch ich habe die Dringlichkeit und die Unmöglichkeit angenommen und habe es getan, durch Krankheiten und Risse meines Lebens hindurch, die auch meine Rolle als cand. phil. nicht unberührt ließen.

Ich, dezentriertes und verantwortliches Erkenntnissubjekt, stehe draußen, reiche diese Arbeit ein. Möge der hospitable Professor gegenzeichnen und mein Geschriebenes und Gedachtes annehmen, *unlocking the world* of Academia.

Im Übrigen bin ich der Meinung, dass Mut und Mühe dieser Arbeit ein *entitlement* der Kandidatin durch die Universität Wien rechtfertigen.

## Abstract

Das unter dem Schlagwort *Dekonstruktion* bekannt gewordene Denken Jacques Derridas wird rund um die Jahrtausendwende in deutsch- und englischsprachigen bildungsphilosophischen Diskursen verstärkt rezipiert und für erziehungswissenschaftliche Fragen fruchtbar gemacht. Diese Diplomarbeit fragt nach den Beziehungen von Dekonstruktion und Pädagogik in den pädagogischen Applikationen wie im Werk von Derrida. Im ersten Teil gibt die Autorin einen exemplarischen Überblick über pädagogische Derrida-Lektüren und folgt der These des Bildungsphilosophen Michael Wimmer (Hamburg), dass Pädagogik in einem dekonstruktiven Einsatz die paradoxe Grundstruktur ihres Gegenstands denken kann.

Die Architektur der Arbeit ist chiasmatisch, sie dreht sich um das ‚*als*‘ anstelle des ‚*ist*‘. Nach der Drehung werden umgekehrt der affirmative Gestus der Dekonstruktion und der Modus des ‚*to come*‘ als pädagogisch thematisiert.

Die methodologischen Fragen, die ein dekonstruktiver Einsatz in der Bildungsphilosophie aufwirft und die Fragen nach einer neuen Konstitution von Humanwissenschaften in der *unbedingten Universität* nach Derrida skizzieren als Ergebnis dieser Arbeit Forschungsdesiderata für Pädagogik und Philosophie.

Indem die Autorin die Vorgänge von Betitelung und Graduierung sowie ihre Studienerfahrungen in der Arbeit thematisiert, werden Normen des Akademischen und die performative Ebene des Verfassens einer Diplomarbeit ebenfalls mitverhandelt.

Die Arbeit bietet eine Auswahl und ‚Übersetzung‘ der als „schwierig“ geltenden Texte von Jacques Derrida und Michael Wimmer; mit einer Dissemination von Aspekten des Themenkomplexes will sie Studierende der Bildungswissenschaft und Philosophie-Lehramtskandidat\*innen zur Lektüre anstiften.

Schlagwörter: Dekonstruktion, Pädagogik, Bildungsphilosophie, Aporie, Gastfreundschaft, Gabe, Gerechtigkeit, Zukunft, Universität, Lehren, Graduierung, Derrida

## Abstract

In recent years both English- and German-speaking philosophers of education have shown increasing interest in Jacques Derrida's thinking, known as *deconstruction*, and have been applying it to the field of educational theory and research. The research question of this diploma thesis addresses the relations between deconstruction and education in these applications of Derridean thinking, as well as in the teaching and writing of Derrida. In the first part of the thesis the author gives a selective overview of readings of Derrida's texts in the field of education. According to Michael Wimmer (Hamburg) deconstruction is the best way to think the inherent aporia in education.

The thesis is structured chiasmatically around ‚*as*‘ instead of ‚*is*‘. After the switch, the perspective changes: the affirmative gesture of deconstruction and Derrida's notion ‚*to come*‘ are read in pedagogical terms.

The methodological questions raised by a deconstructive perspective in educational philosophy and questions related to the *New Humanities* in Derrida's *unconditional university* merge into research desiderata in the field of philosophy of education.

As the author addresses the processes of entitlement and graduation and her own study experience through the thesis, academic writing norms and the performative level of the diploma thesis are also put on the table.

The thesis offers a selection and ‚translation‘ of texts by Jacques Derrida and Michael Wimmer, which are considered „difficult“, that may encourage both students of Educational Studies and Philosophy-teacher training to read them.

keywords: deconstruction, education, philosophy of education, aporia, hospitality, gift, justice, 'to come', university, teaching, entitlement, Derrida

## Literatur

- BENNINGTON, Geoffrey (1994): *Jacques Derrida. Ein Porträt von Geoffrey Bennington und Jacques Derrida*. Übers. v. Stefan Lorenzer. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- BENNINGTON, Geoffrey (1996): „X“. In: BRANNIGAN, John; ROBBINS, Ruth; WOLFREYS, Julian (ed.): *Applying: To Derrida*. London: Macmillan Press, 1-21
- BIESTA, Gert (2009): „Education after Deconstruction: Between Event and Invention.“ In: PETERS, Michael; BIESTA, Gert: *Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy*. New York et al.: Peter Lang
- DESS. (2010): „Witnessing Deconstruction in Education: Why Quasi-Transcendentalism Matters.“ In: RUITENBERG, Claudia (ed.) (2010): *What Do Philosophers of Education Do? (And How Do They Do It?)*. Cichester: Wiley-Blackwell, 73-86
- BIESTA, Gert J. J.; EGÉA-KUEHNE, Denise (ed.) (2001): *Derrida & Education*. London, New York: Routledge
- BLAKE, Nigel; SMEYERS, Paul; SMITH, Richard; STANDISH, Paul (ed.) (2003): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing
- BRÜNING, Barbara (Hrsg.) (2016): *ETHIK/PHILOSOPHIE DIDAKTIK. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I + II*. Berlin: Cornelsen
- BREITENSTEIN, Peggy H.; ROHBECK, Johannes (Hrsg.) (2011): *Philosophie. Geschichte – Disziplinen – Kompetenzen*. Stuttgart, Weimar: Metzler
- CAPUTO, John D. (1997): *Deconstruction in a nutshell. A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press
- CAPUTO, John D. (2012): „Teaching the Event. Deconstruction, Hauntology, and the Scene of Pedagogy.“ In: RUITENBERG, Claudia W. (ed.): *Philosophy of Education 2012*. Urbana, Illinois, 23-34
- COHEN, Tom (ed.) (2001): *Jacques Derrida and the Humanities. A Critical Reader*. Cambridge University Press
- COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hg.) (1997): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- CRITCHLEY, Simon (1999): *The Ethics of Deconstruction. Derrida and Levinas*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press
- DERRIDA, Jacques (1983a): „Letter to a Japanese Friend“. In: WOOD, David ; BERNASCONI, Robert (ed.) (1985): *Derrida and Différance*. Warwick: Parousia Press, 1-5
- DESS. (1983b): The Principle of Reason: The University in the Eyes of Its Pupils.- in: *Diacritics*, Volume 13, Issue 3 (Autumn, 1983), 2-20
- DESS. (1990): *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée
- DESS. (1992a) *Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa*. Übers. v. Alexander García Düttmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- DESS. (1992b): „Mochlos ; or, the Conflict of the Faculties.“, in: Rand, Richard (ed.): *Logomachia. The Conflict of the Faculties*. Lincoln, London: University of Nebraska Press
- DESS. (1993): *Falschgeld. Zeit geben I*. Übers. v. Andreas Knop u. Michael Wetzels. München: Fink
- DESS. (1995): *Dissemination*. Übers. v. Hans-Dieter Gondek. Wien: Passagen

- DERS. (1996): *Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“*. Übers. v. Alexander García Düttmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- DERS. (1997): *Einige Statements und Binsenweisheiten über Neologismen, New-Ismen, Post-Ismen, Parasitismen und andere kleine Seismen*. Berlin: Merve
- DERS. (1998): *Grammatologie*. Übers. v. Hans-Jörg Rheinberger und Hanns Zischler. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- DERS. (1999a): *Randgänge der Philosophie*. Hg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen
- DERS. (1999b): „A Word of Welcome“. In: DERRIDA, Jacques: *Adieu to Emmanuel Lévinas*. trans. by Pascale-Anne Brault; Michael Naas. Stanford University Press
- DERS. (2000a): *Von der Gastfreundschaft*. Übers. v. Markus Sedlaczek. Wien: Passagen
- DERS. (2000b): *As if I were Dead / Als ob ich tot wäre*. Ein Interview mit Jacques Derrida von Ruth Robbins und Julian Wolfreys. Hg. u. übers. v. Ulrike Oudée Dünkelsbühler et al. Wien: Turia+Kant
- DERS. (2000c): *Politik der Freundschaft*. Übers. v. Stefan Lorenzer. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- DERS. (2001): *Die unbedingte Universität*. Übers. v. Stefan Lorenzer. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- DERS. (2002): *Who's afraid of Philosophy? Right to Philosophy I*. ed. by Werner Hamacher; David Wellbery. trans. by Jan Plug. Stanford University Press
- DERS. (2003a): *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*. Berlin: Merve Verlag
- DERS. (2003b): *Privileg. Vom Recht auf Philosophie I*. Übers. v. Markus Sedlaczek. Wien: Passagen Verlag
- DERS. (2004a): *Eyes of the University. Right to Philosophy 2*. Trans.by Jan Plug et al. Stanford University Press
- DERS. (2004b): *Mochlos oder Das Auge der Universität. Vom Recht auf Philosophie II*. Übers. v. Markus Sedlaczek. Wien: Passagen
- DERS. (2005): „Majesties.“ In: DERRIDA, Jacques: *Sovereignties in Question. The Poetics of Paul Celan*. Ed. by Thomas Dutoit, Outi Pasanen. New York: Fordham University Press, 108-134
- DERS. (2007): *Learning to Live Finally. The Last Interview*. trans. by Pascale-Ann Brault; Michael Naas. Brooklyn, NY: Melville House Publishing
- DERRIDA, Jacques; FERRARIS, Maurizio (2002): *A Taste for the Secret*. Cambridge: Polity Press
- DIMITRIADIS, Greg; KAMBERELIS, George (2006): *Theory for Education*. New York, London: Routledge
- DREISHOLTKAMP, Uwe (1999): Jacques Derrida. München: Beck
- DÜNKELSBÜHLER, Ulrike Oudée (2000): NAHTFALTER NACKTFALTER. In: DERRIDA, Jacques (2000b): *As if I were Dead / Als ob ich tot wäre*. Ein Interview mit Jacques Derrida von Ruth Robbins und Julian Wolfreys. Hg. u. übers. v. Ulrike Oudée Dünkelsbühler et al. Wien: Turia+Kant
- DUSINI, Arno; MIKLAUTSCH, Lydia (Hg.) (2007): *√Vorlesung<sup>2</sup>*. Göttingen: V&R unipress
- EGÉA-KUEHNE, Denise (1995): „Deconstruction Revisited and Derrida's Call for Academic Responsibility.“, in: *Educational Theory* 45/3, 293-309

- ENGELMANN, Peter (Hrsg.) (1985): *Philosophien*. Gespräche mit Michel Foucault, Kosta Axelos, Jacques Derrida, Vincent Descombes, André Glucksmann, Emmanuel Lévinas, Jean-François Lyotard, Jacques Rancière, Paul Ricœur und Michel Serres. Wien: Passagen
- FÄCKE, Christiane (2001): „Quand il y a des différences... Dekonstruktion – eine Möglichkeit zur kritischen Weiterentwicklung von Differenz?“ In: FRITZSCHE, Bettina; HARTMANN, Jutta (Hrsg.) (2001): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: leske+budrich, 161-171
- FISCHER, Wolfgang; LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): *Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker*. Darmstadt: Primus-Verl.
- FORSTER, Edgar (2002): „Rezension zu: Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven.“ In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 1, 137-139.
- FOUCAULT, Michel (1993): „Technologien des Selbst.“ in: MARTIN, Luther H.; GUTMAN, Huck, HUTTON, Patrick H. (Hrsg.) *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 24-62
- FRITZSCHE, Bettina; HARTMANN, Jutta (Hrsg.) (2001): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: leske+budrich
- GASCHÉ, Rodolphe (<sup>2</sup>1995): *Inventions of Difference. On Jacques Derrida*. Cambridge; London: Harvard University Press
- DESS. (<sup>5</sup>1997): *The Tain of the Mirror. Derrida and the Philosophy of Reflection*. Cambridge; London: Harvard University Press
- GELHARD, Andreas (2018): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: diaphanes
- HÖRISCH, Jochen (<sup>4</sup>2017): *Theorie-Apotheke. Eine Handreichung zu den humanwissenschaftlichen Theorien der letzten fünfzig Jahre, einschließlich ihrer Risiken und Nebenwirkungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- HOWELLS, Christina (1999): *Derrida. Deconstruction from Phenomenology to Ethics*. Cambridge: Polity Press
- IRWIN, Jones (2013): „Derrida and educational research. An Introduction.“ In: MURPHY, Mark (ed.) (2013): *Social Theory and Education Research. Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. London, New York: Routledge, p. 171-183
- KANT, Immanuel (1959 [1798]): *Der Streit der Fakultäten*.- hrsg. von Klaus Meiner. Hamburg: Verlag von Felix Meiner
- KIM, Sung-Do (2005): „The Grammatology of the Future. Interview with Gregory Ulmer. In: TRIFONAS, Peter Pericles; PETERS Michael A. (ed.): *Deconstructing Derrida. Tasks for the New Humanities*. New York: palgrave macmillan, 137-164
- KIMMERLE, Heinz (<sup>4</sup>1997): *Jacques Derrida zur Einführung*. Hamburg: Junius
- KOLLER, Hans-Christoph (2001): „Bildung und Dezentrierung des Subjekts.“ IN: FRITZSCHE, Bettina; HARTMANN, Jutta (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: leske+budrich, 35-48
- KRUSE, Otto (2002): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt am Main: Campus
- KUBAC, Richard; SATTLER, Elisabeth (2007): „Verwobene Ansprüche. Wege der Anerkennung zwischen Bildung und Gerechtigkeit.“ In: WIMMER, Michael; REICHENBACH, Roland;

- PONGRATZ, Ludwig (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh, 105-122
- MASSCHELEIN, Jan; WIMMER, Michael (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verl.; Leuven: Leuven University Press
- MASSCHELEIN, Jan (2011): „Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished.“ In: *Studies in philosophy and education*. 30 (5), 529-535
- MERCIECA, Duncan (2013): „Engaging with student-teachers on reflective writing. Reclaiming Writing.“ In: MURPHY, Mark (ed.) (2013): *Social Theory and Education Research. Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. London, New York: Routledge, p. 200-211
- METZLER (1998) LEXIKON Literatur- und Kulturtheorie. Hrsg. v. Ansgar Nünning. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler
- MEYER-DRAWE, Käte (1991): „Das Ich als die Differenz der Masken. Zur Problematik autonomer Subjektivität.“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 67, 390-400
- MOEBIUS, Stephan; WETZEL, Dietmar J. (Hg.) (2005): *absolute Jacques Derrida*. Freiburg: orange-press
- MOUFFE, Chantal (1997): *Deconstruction and Pragmatism. Simon Critchley, Jacques Derrida, Ernesto Laclau und Richard Rorty*. London, New York: Routledge
- MÜLLER-COMMICHAU, Wolfgang (2018): *Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- MURPHY, Mark (ed.) (2013): *Social Theory and Education Research. Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. London, New York: Routledge
- NAAS, Michael (2015): *The End of the World and Other Teachable Moments. Jacques Derrida's Final Seminar*. New York: Fordham University Press
- NIESCHE, Richard (2015): *Deconstructing Educational Leadership. Derrida and Lyotard*. London, New York: Routledge
- PETERS, Michael (2001): „Humanism, Derrida and the new humanities“. in: BIESTA, Gert J. J.; EGÉA-KUEHNE, Denise (eds) (2001): *Derrida and Education*. London, New York: Routledge, 209-231
- PETERS, Michael; BIESTA, Gert (2009): *Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy*. New York et al.: Peter Lang
- PETERS, Michael A.; TRIFONAS, Peter Pericles (ed.) (2005): *Deconstructing Derrida. Tasks for the New Humanities*. New York, Houndmills: Palgrave Macmillan
- PONGRATZ, Ludwig A. (1989): „Pädagogikgeschichte als Dekonstruktion. Zur Entwicklung der pädagogischen Historiographie.“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 65, 1-14
- POSSELT, Gerald; FLATSCHER, Matthias (2018): *Sprachphilosophie. Eine Einführung*. Wien: Facultas
- RUHLOFF, Jörg (1996): „Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch.“ In: BORELLI, Michele; RUHLOFF, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik Band 2*. Hohengehren
- RUHLOFF, Jörg (2007): „Skepsis und Gerechtigkeit. Ein Beitrag zur Diskussion.“ In: WIMMER, Michael; REICHENBACH, Roland; PONGRATZ, Ludwig (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh, 123-127

- RUITENBERG, Claudia (ed.) (2010): *What Do Philosophers of Education Do? (And How Do They Do It?)*. Cichester: Wiley-Blackwell
- RUITENBERG, Claudia W. (2015): *Unlocking the World. Education in an Ethic of Hospitality*. Boulder: Paradigm Publishers
- SATTLER, Elisabeth (2009): *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*. Bielefeld: transcript
- SCHNEIDER, Barbara (2006): „Bildungsstandards.“ in: DZIERBICKA, Agnieszka; SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien: Löcker, 31-38
- SILVERMAN, Hugh J. (1997a): *Inscriptions. After Phenomenology and Structuralism*. Evanston: Northwestern University Press
- DERS. (1997b): *Textualitäten. Zwischen Hermeneutik und Dekonstruktion*. Aus dem Amerik. von Erik Michael Vogt. Wien: Turia und Kant
- STIPSITS, Reinhold (2001) *Auszeit. Verweilen bei sich selbst*. Essays. Wien
- TRIFONAS, Peter (2000): *The Ethics of Writing. Derrida, Deconstruction & Pedagogy*. Lanham et al.: Rowman & Littlefield Publishers
- TRIFONAS, Peter Pericles; PETERS, Michael A. (ed.) (2005): *Deconstructing Derrida. Tasks for the New Humanities*. New York: Palgrave Macmillan
- ULMER, Gregory L. (1985): *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press
- DERS. (2004): **TELETHEORY**. New York, Hamburg: Atropos Press
- VOGEL, Peter (2000): „Die Pädagogik des problematisierenden Vernunftgebrauchs.“ In: HELMER, Karl; MEDER, Norbert; MEYER-DRAWE, Käte; VOGEL, Peter (Hrsg.): *Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 368-378
- WEBER, Samuel (2019): Die denkende Bühne. in: LEON, Gabriel; MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus (Hg.): *Das Denken der Bühne. Szenen zwischen Theater und Philosophie*. Berlin: transcript, 249-272
- WELZIG, Werner (2007): „Frontal“ (11.10.2006) In: DUSINI, Arno; MIKLAUTSCH, Lydia (Hg.): *Worlesung<sup>2</sup>*. Göttingen: V&R unipress, 9-21
- WIMMER, Klaus-Michael (1988): *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*. Berlin: Reimer
- WIMMER, Michael (1996a): „Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Kritik, Dekonstruktion und Verantwortung.“ In: MASSCHELEIN, Jan; WIMMER, Michael (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verl.; Leuven: Leuven University Press, 25-58
- DERS. (1996b): „Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne.“ In: MASSCHELEIN, Jan; WIMMER, Michael (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verl.; Leuven: Leuven University Press, 59-85
- DERS. (1996c): „Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken.“ In: MASSCHELEIN, Jan; WIMMER, Michael (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verl.; Leuven: Leuven University Press, 127-162

- DERS. (1996d): „Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens.“ In: MASSCHELEIN, Jan; WIMMER, Michael (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verl.; Leuven: Leuven University Press, 219-265
- DERS. (1997): „Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens“. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hg.) (1997): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 404-447
- DERS. (2006): *Dekonstruktion und Pädagogik. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript
- DERS. (2014): *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- DERS. (2019): *Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- WINTER, Christine (2013): „Derrida applied‘. Derrida meets Dracula in the geography classroom.“ In: MURPHY, Mark (ed.) (2013): *Social Theory and Education Research. Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. London, New York: Routledge, 184-199
- ZIRFAS, Jörg (2001): „Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida.“ In: FRITZSCHE, Bettina; HARTMANN, Jutta (Hrsg.) (2001): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: leske+budrich, 49-63