



Leseprobe aus Binder und Krönig,
Paradoxien (in) der Pädagogik, ISBN 978-3-7799-6488-9
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6488-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6488-9)

Inhalt

Einleitung

Ulrich Binder und Franz Kasper Krönig 9

I Paradoxien pädagogischer Theorien

13

Die Produktivität des Paradoxen. Eine Heuristik für erziehungswissenschaftliche „Euryalistik“

Ulrich Binder, Franz Kasper Krönig und Heinz-Elmar Tenorth 14

Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz
Elmar Drieschner und Detlef Gaus 52

Zeitvergessenheit. Wie sich die Erziehung paradoxiefrei denken lässt
Walter Herzog 67

Möglichkeit/Unmöglichkeit oder: Über das Mauern (einreißen). Versuch über den experimentellen Umgang mit der paradoxalen Lage der Pädagogik
Steffen Wittig 82

Sind Paradoxien besser als Vorurteile? Eine Rousseau-Auslegung
Jürgen Oelkers 100

II Paradoxien pädagogischer Semantiken

115

Paradoxien und Dilemmata der Pädagogik der Anerkennung. Widerspruchskonstellationen und Möglichkeiten ihrer Entparadoxierung
Paul Vehse 116

Paradoxien der Sprachlernklassen
Serafina Morrin 132

Paradoxe Profilierung als Problem. Pädagogische Anerkennungstheorie und das Desiderat ihrer programmatischen Ausrichtung
Anke Redecker 146

Paradoxe erziehungswissenschaftliche Semantiken oder elementare Unterscheidungen fein zu differenzierender Atomismen? – Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Begriffsverwendung und -bildung
André Epp 167

Erziehung zur Nachhaltigkeit? – Paradoxien und Antinomien beim Umgang mit dem Normproblem einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
Jochen Laub 180

III Paradoxien pädagogischer Interaktionen 195

Zwischen widersprüchlichen Anforderungen navigieren – Über Gegensätze in der Didaktik und ihre dialektische Verknüpfung
Ludwig Duncker 196

Zwischen „Was hast du für Entdeckungen gemacht?“ und „Sag erstmal, was du gerechnet hast“ – Paradoxe Interaktionskonstellationen in den Präsentationsphasen Substantieller Lernumgebungen
Frank Beier 212

Das studentische Referat als Ausdruck der Bearbeitung immanenter Widersprüche der universitären Lehre
Imke Kollmer 233

IV Paradoxien pädagogischer Professionen 247

Antinomie/Paradoxie und pädagogisches Handeln – Zur Reichweite eines prominenten Leitgedankens und Anchlüsse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Stefan Emmenegger 248

Erziehung als Zusammenwirken unterschiedlicher Tätigkeiten. Eine Reformulierung des pädagogischen Grundproblems jenseits von Freiheit und Zwang – mit einem Seitenblick auf die Pädagogik der frühen Kindheit
Ulf Sauerbrey 265

Antinomien in Schule und Lehrerberuf vor dem Hintergrund von Inklusion, Digitalisierung und Umwelterziehung / Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
Horst Zeinz und Henrike Kopmann 284

V Paradoxien pädagogischer Organisationen	299
Paradoxe Möglichkeiten. Management, Führung und die Pädagogik der Organisation <i>Thomas Wendt</i>	300
Pädagogische Organisation und Evaluation. Paradoxa-Management im Horizont von Pädagogik: Kontrolle durch Nicht-Kontrolle – Nicht-Kontrolle durch Kontrolle <i>Benjamin Betschart</i>	313
„Entfalte dein wahres Potential“. Zu einer paradoxalen Umformung des pädagogischen Mediums <i>Niels Åkerstrøm Andersen, Hanne Knudsen und Jette Sandager</i>	329

Einleitung

Ulrich Binder und Franz Kasper Krönig

Es ist mittlerweile ein Stehsatz, dass moderne Systeme nicht länger mit großen traditionellen Vorstellungen von Natur oder Vertrag beschrieben werden können. Deren Signatur seien vielmehr Paradoxien als Bedingung, Folge oder Indikator der Ausdifferenzierungs-Autonomie (vgl. systematisierend z. B. Münch 1984; programmatisch z. B. Luhmann 1987; historisierend z. B. Hagenbüchle/Geyer 2002). Das, was als Beschreibung einer Gesellschaft zu erkennen ist, sei lediglich die Transkription solcher Paradoxien. Dermaßen würden verschiedene Unterscheidungen hervorgebracht, z. B. Kollektiv/Individuum, Gesellschaft/Gemeinschaft, die ihrerseits dann (temporär) überzeugen können – bisweilen wieder als ‚große traditionelle Vorstellung‘.

Diese These wird bekanntermaßen immer wieder auch in Bezug auf pädagogische Wissenschaften, Praxen, Organisationen und Professionen diskutiert (vgl. für jüngere Reflexionen z. B. Helsper 2004; Zimmer 2006; Esslinger-Hinz/Fischer 2008; Breidenstein/Schütze 2008; Radtke 2010; Hug 2015; Wimmer 2017; Binder 2018).

Die Tradition, den (vorgeblich) originären, spezifischen und funktional konstitutiven Paradoxien der Pädagogik nachzugehen, wird im vorliegenden Sammelband nicht nur weitergeführt, sondern auch reflektiert und modifiziert. Die große Stoßrichtung lautet, die Beschaffenheit, Situierung und Wirkung von Paradoxien zu reflektieren, aber gleichwohl sind Beiträge matrixhaft situiert, wenn sie ebenso die Legitimation, Funktion und Leistung von (solchen) Paradoxie-Forschungen befragen. Das ergibt die folgende Bandstruktur:

In der Hauptsache geht es in den Kontexten von Theorie, Semantik, Interaktion, Profession und Organisation um die *Eruierung und Analyse* von pädagogischen Paradoxien:

- *inwiefern die Pädagogik in ihrer Operationsweise Paradoxien erzeugt, mitführt und bearbeitet.*

Beobachtet und reflektiert wird die Vielzahl an Paradoxien (vgl. Tenorth 1992; Wimmer 2016) inklusive der Frage nach Provenienzen sowie temporalen und dialektischen Bearbeitungen wie jener, dass Paradoxien wie auf einem Verschiebebahnhof so manövriert werden, dass sie Operationen nicht behindern.

Aber die zu Klassikern geronnenen Beschreibungen der pädagogischen Paradoxien bzw. der modernen Pädagogik als Paradoxien bearbeitend (und selbst paradox) stehen ihrerseits auf dem Prüfstand. So werden Überlegungen in Richtung einer *Relativierung* (der Reflexion) pädagogischer Paradoxien angestellt:

- *inwiefern sog. pädagogische Paradoxien tatsächlich (als) Paradoxien (erkennbar) sind.*

Die Vorhaltung einer „Flucht in die Paradoxie“ (Bühl 2000) begleitet solche Thematisierungen. Aus dieser Warte wird an pädagogischen Paradoxien respektive deren Besprechungen beanstandet, dass es sich um teils unbegründete und überhöhende, unreflektierte und inflationäre handle. Zusätzlich zum Beliebigkeitsvorwurf wird auch eine Unterkomplexität moniert, weil die epistemischen Schwierigkeiten, Paradoxien erkennen und kommunizieren zu können, nicht immer gebührend in Rechnung gestellt würden (vgl. Warzecha 2004).

Ob infolge solcher Überlegungen oder gleich als rigidere Alternative kommt es zum *Infragestellen* (der Reflexion) von pädagogischen Paradoxien:

- *inwiefern das Besprechen von pädagogischen Paradoxien lediglich als Spielart alter Wahrheitspostulate gesehen werden muss.*

Widersprüche werden primär zwischen Perspektiven und Interessen und weniger zwischen nicht letztbegründbaren Wahrheitspostulaten gesehen, von denen Paradoxien letztlich nur eine Ableitung wären. Ausgehend von der These, dass moderne Beschreibungen in vielerlei Hinsicht ihre Kraft bzw. ihre Relevanz verlieren, wird auch das Ende der (Zugriffe auf) Paradoxien ausgerufen. Paradoxien seien längst derart in die pädagogischen Grundbegriffe als Binnenverhältnisse eingewandert, dass die Relationen von Begriffen zueinander, etwa von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, nicht mehr sinnvoll als Paradoxien formulierbar oder greifbar seien (vgl. Römer 2011; Weiß 2020).

Ob als Antithese dazu oder als Weiterführung geht es schließlich um die *Reformulierung* und Radikalisierung pädagogischer Paradoxien:

- *inwiefern von einem paradoxen ‚permanenten Comeback‘ pädagogischer Paradoxien zu reden ist.*

Neuere Entwicklungen wie z. B. die post-critical pedagogy (vgl. Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017) einerseits, Transformationen von/in herkömmlichen Bereichen wie z. B. der Interkulturellen Pädagogik andererseits, ließen den Schluss zu, dass es stets zu ungekannten Re-Paradoxierungen kommt. Herkömmliche Entparadoxierungen (z. B. Externalisierung, Invisibilisierung, Verzeitlichung; vgl. Esposito 1991) erzeugten ihrerseits Paradoxien, die so noch nicht am Radar waren. Es gilt folglich, die Konstruktionsprozesse dieser neuen Unterscheidungen ebenso wie deren Effekte zu beobachten. Insbesondere Importe von Begriffen in die Pädagogik und Erziehungswissenschaft, denen eine zentrale Stellung eingeräumt wird, werden daraufhin beobachtet, inwiefern sie neue Paradoxien erzeugen oder vielmehr nur aufgrund der unabgeschlossenen Begriffsarbeit lediglich Pseudoparadoxien formulieren lassen.

Der Band ist also auf dreifache Weise zugänglich. Zum einen erlaubt er eine thematische Orientierung an (paradoxalen) Begrifflichkeiten bzw. Semantiken, zum anderen gibt die strukturelle Ebenenlogik von Theorie, Semantik, Interaktion, Profession und Organisation eine Ordnung vor, und schließlich kann man danach fragen, wie die verschiedenen Beiträge an Paradoxien herangehen, was sie sozusagen mit Paradoxien vorhaben.

Da die Herangehensweisen in der Regel nicht schon aus den Beitragstiteln hervorgehen, können die folgenden knappen Hinweise hilfreich für diejenigen sein, die sich primär für die operativen Zugänge zu Paradoxien interessieren. Diese sind hier grob und ohne systematischen Anspruch von eher grundlagentheoretischen zu eher anwendungsbezogenen¹ Herangehensweisen angeordnet. Fragt man also, was die Beiträge mit Paradoxien ‚machen‘ könnte man – wohlge-merkt hoch reduktionistisch, somit riskant informativ – sagen:

- ordnen, systematisieren, differenzieren (Epp, Vehse, Binder/Krönig/Tenorth)
- ideengeschichtlich zurückverfolgen (Oelkers, Binder/Krönig/Tenorth)
- grundlagentheoretisch erforschen (Andersen/Knudsen/Sandager)
- als epistemologischen Motor nutzen (Wittig)
- reflektieren, bewusst machen (Beier, Morrin)
- als Pseudoparadoxien aufdecken (Redecker, Herzog)
- auf Basis axiomatischer Grundlagenkritik reformulieren (Sauerbrey)
- professionell bearbeitbar machen (Zeinz/Kopmann, Morrin)
- entschärfen, zur Balance bringen (Drieschner/Gaus, Vehse)
- dialektisch aufheben (Duncker)
- durch Umformung in Dilemmata entparadoxieren (Wendt)
- als problematische Lösungen analysieren (Kollmer)
- als unbearbeitbar ausweisen (Betschart)
- für Ausbildung (Emmenegger), für Bildungsprozesse nutzen (Laub)

Noch komprimierter: Im vorliegenden Sammelband werden Thesen zum pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen „Paradoxiemanagement“ (Binder 2016) in folgender Hinsicht bearbeitet:

- plausibilisierend, ergänzend und vertiefend sowie ihnen widersprechend
- laborhaft theoretisierend sowie kontextualisierend
- binnenperspektivisch sowie den Blick in Umwelten weitend

1 Anstelle dieser herkömmlichen, sicherlich aber problematischen Unterscheidung könnte die Differenz von Wissensproduktionsmodi herangezogen werden, die deutlich macht, dass es sich um keinen Fall um eine normative Unterscheidung handelt (vgl. Gibbons et al. 1994).

Literatur

- Binder, Ulrich (2016): Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 62/4, 447-451.
- Binder, Ulrich (Hrsg.) (2018): Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Breidenstein, Georg, Schütze, Fritz (2008): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühl, Walter L. (2000): Luhmanns Flucht in die Paradoxie. In: Wagner, Gerhard/Merz-Benz, Peter-Ulrich (Hrsg.): Die Logik der Systeme: Zur Kritik der systemtheoretischen Soziologie Niklas Luhmanns. Konstanz: UVK. S. 225-256.
- Esposito, Elena (1991): Paradoxien als Unterscheidung von Unterscheidungen. In: Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, Karl Ludwig (Hrsg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 35-57.
- Esslinger-Hinz, Ilona/Fischer, Hans-Joachim (Hrsg.) (2008): Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzmann, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Hagenbüchle, Roland/Geyer, Paul (Hrsg.) (2002): Das Paradox: Abendländische Herausforderung. 2. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 49-98.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2017): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Santa Barbara: punctum books.
- Hug, Theo (2015): Die Paradoxie der Erziehung. Der Konstruktivismus in der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1987): Tautologie und Paradoxie in den Selbstbeschreibungen der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 16(3), S. 161-174.
- Münch, Richard (1984): Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Radtke, Frank-Olaf (2010): Paradoxien Interkultureller Pädagogik Oder: Wie sieht's aus mit Euerer Identität? In: Hirsch, Alfred/Kurt, Ronald (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 145-174.
- Römer, Thomas Aastrup (2011): Postmodern Education and the Concept of Power. In: Educational Philosophy and Theory 43(7), S. 755-772.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Aufklärung und Moderne. Weinheim: Beltz. S. 117-134.
- Warzecha, Bettina (2004): Organisationale Planungstheorie. Die Erkenntnis ihrer paradoxen Grundmuster als Möglichkeit einer vereinfachten theoretischen Handhabung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Weiß, Gabriele (2020): Spiel. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS. S. 77-87.
- Wimmer, Michael (2016): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Wimmer, Michael (2017): Die performative Kraft von Paradoxien. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 345-369.
- Zimmer, Nadine (2006): Alte oder neue Paradoxien? Professionalisierung – Modernisierung im Spiegel sozialpädagogischer Diskussion. London: Turnshare.

I Paradoxien pädagogischer Theorien

Die Produktivität des Paradoxen. Eine Heuristik für erziehungswissenschaftliche „Euryalistik“

Ulrich Binder, Franz Kasper Krönig und Heinz-Elmar Tenorth

„Wer dem Paradoxen gegenübersteht, setzt sich der Wirklichkeit aus.“
(Dürrenmatt 1980, S. 93)

1. Paradoxien im Allgemeinen – von der Rhetorik zur Logik und zurück
2. Von der Paradoxie zur Antinomie und zurück – das Paradox der Erziehung in der Argumentation der Pädagogik
3. Paradoxien systemtheoretisch – Reflexionsprobleme von Pädagogik und Erziehungswissenschaft: eine Letaldiagnose?
4. Entparadoxierung – Theoriestrategie und Muster ihrer Praxis
 - a) dialektische Aufhebung
 - b) Reduplikation
 - c) generative Metaphorisierung
 - d) Axiomatisierung
 - e) kontrafaktische Unterstellung
 - f) Temporalisierung
 - g) Inkrementalisierung
 - h) Entparadoxierung durch Wachstum(-semantik)
5. Optionen für erziehungswissenschaftliche Reflexion und Forschung

Es hat wohl etwas Paradoxes, mit einem Begriff, der selbst je nach Verwendungskontext höchst vieldeutig gebraucht wird und keineswegs konsistent oder gar widerspruchsfrei in differente argumentative Kontexte integriert werden kann, auf Klarheit, Inspiration und Fortschritt für die Theoriearbeit der Erziehungswissenschaft abzielen. Es mag deshalb hilfreich sein, für den Gebrauch von Argumenten in der Erziehungswissenschaft, der durch die folgenden Abhandlungen und Überlegungen zu produktiver Theoriearbeit angeregt werden soll, das hier regierende Begriffsverständnis eingangs zu explizieren. Das dient dem wechselseitigen Verständnis der Beteiligten, fördert wohl auch die Nachprüfbarkeit der Kritik an bestimmten theoretischen Praktiken, die in der Nutzung von Paradoxien in der Erziehungswissenschaft beobachtbar waren und sind, und kann deshalb auch für die Bildung von Erwartungen an ihre künftige disziplinäre Praxis förderlich sein.

Dabei sind unsere Bemerkungen nicht von dem Optimismus getragen, für alle Zeiten und im Konsens der Disziplin ein anerkanntes Verständnis von Thema und Begriff des Paradoxons zu erzeugen. Wir haben nur die Absicht, den Gebrauch des Begriffs in seiner Historie und seinen unterscheidbaren und nicht aufeinander reduzierbaren Modi zu präsentieren, um dann unsere eigene Referenz auf den Begriff und die skizzierte Tradition seiner Diskussion innerhalb und außerhalb von Pädagogik und Erziehungswissenschaft vorzustellen. Für die weitere Diskussion wären wir schon zufrieden, wenn wir damit einen Referenzraum für Verständigung eröffnet und zugleich einen klaren Adressaten für Kritik präsentiert hätten. Für den schließlich, der eine klare These braucht, um unseren Erläuterungen nicht hilflos ausgesetzt zu sein, sei gesagt, dass wir begründen wollen, dass uns – zum Nutzen der theoretischen Arbeit der Disziplin – Entparadoxierung mehr interessiert als das Paradox, und dass wir mit der Euryalistik der Erziehungswissenschaft eine Praxis vorschlagen wollen, die als das „Interesse für kreative Entparadoxierung“ (Luhmann 1991, S. 63) ihre disziplinäre Forschungspraxis jenseits begrifflicher Fixierung befruchten soll und kann. Dieses Interesse bleibt wohlgeklärt distanziert. Wir beobachten, welche Unterscheidungen der sich selbst beschreibenden Erziehungswissenschaft Paradoxien erzeugen und durch welche theoretischen Leistungen das Problem bearbeitet wird.

1. Paradoxien im Allgemeinen – von der Rhetorik zur Logik und zurück

Die hier gezeigte Referenz auf systemtheoretische Argumente, die auch im Folgenden ab und an gesucht werden wird, sollte allerdings nicht dazu verführen, Thema und Begriff allein in diesem Kontext zu suchen und zu bestimmen. Das Paradoxon hat vielmehr schon sehr lange einen ehrwürdigen Platz in der Geschichte des abendländischen Denkens. Wir suchen eine Klärung seiner unterschiedlichen Dimensionen deshalb auch zuerst in der historischen Selbstvergewisserung der Philosophie (u. a. Probst 1989), die zugleich seinen Gebrauch in der Theologie (vgl. Schröder 1989) ebenso als disziplinär eigenständig belegt wie die Differenz der Probleme, die der Begriff in der Logik aufgeworfen hat (vgl. von Kutschera 1989). Der Begriff ist also immer schon mehrfach bestimmt, keineswegs nur für die Logik relevant und nur hier präzise geklärt, wie es angesichts des subtilen Problemgehalts der multikontextuellen Debatten mit dem und über das Paradox seit dem späten 19. und frühen 20. Jahrhundert schon jetzt eindeutig demonstriert wird (vgl. Geyer/Hagenbüchle 1992). Mag die Diskussion in der Logik auch die vermeintlich letztgültige Klärung gebracht haben, wie man beim Studium der so beeindruckenden wie einschüchternden *Principia Mathematica* und ihres Kontextes heute zu vermuten geneigt ist, schon dabei wird auch eine Klarheit erzeugt, die der Gesamtheit der Argumentation mit dem Paradoxon

nicht immer gut bekommt. Es ist nämlich gerade seine jenseits der Logik fort-dauernd irritierende und provokative Kraft, die schon in der Antike und auch in der weiteren Tradition und Nutzung bis heute dem Paradox die Aufmerksamkeit und Prominenz gesichert hat, die es aktuell erneut theoretisch attraktiv macht.

Die Historie lehrt, dass solche Wirkung nicht zufällig oder neu ist. Anerkennung, ja Beliebtheit gewinnt das Paradox nämlich zuerst als Argument *παρα δόξα*, also gegen die (herrschende) Meinung, wie man wörtlich übersetzen kann. In der Rhetorik eher als in der Logik finden sich solche Argumente deshalb auch zuerst, und zwar als Nutzung und Würdigung ihrer Leistung gegen festgefahrene Urteile, scheinbar unbestritten geltende Annahmen und tradierte Überzeugungen. Die Argumentation lebt also schon seit Beginn von der für die neuzeitliche Wissenschaft zentral bleibenden Differenz von *doxa* und *episteme*, operiert mit den Möglichkeiten der damit beanspruchten geltungstheoretischen, d. h. theoretisch und methodisch fundierten und nicht allein logischen Qualifizierung des Wissens, und ist früh Element theoretischer Reflexion, die in der Rhetorik bereits Grundpraktiken des kritischen Gebrauchs von Argumenten zur Verfügung hat. Hier gewinnt das Paradox primär den Status eines heuristischen Prinzips, weil es „das Gemüt zur Aufmerksamkeit und Nachforschung erweckt, die oft zu Entdeckungen führt“, wie Kant noch lobt (Anthropologie A. 129) und das enzyklopädische Wissen¹ bis heute festhält, während das „Alltägige“, also die herrschende Meinung, so immer noch Kant, doch eher „einschläfert“, jedenfalls nicht den produktiven „Geist der Polemik“ zeigt, den Schlegel an der Paradoxierung rühmt (Probst 1989, Sp. 87). Bei ihm wird in dem – ja ebenfalls paradoxen – Lob der „Unverständlichkeit“ bekanntlich „Ironie“ als „die Form des Paradoxen“ bezeichnet und betont: „Paradox ist alles, was zugleich gut und groß ist“ (Schlegel 1988, S. 206).²

Bereits in der Antike und ohnedies bei Kant und danach werden auch schon die Gefahren benannt, die mit dem Gebrauch von Paradoxien verbunden sind und eigene Rechtfertigung verlangen, „um den Eindruck der Geschwätzigkeit und der Unglaubwürdigkeit zu vermeiden“, wie man bei Aristoteles lesen kann (Probst 1989, Sp. 83). Er, wie sein Lehrer Platon, unterzieht diese Argumentation

1 Die Encyclopedia Britannica notiert z. B.: „The purpose of a paradox is to arrest attention and provoke fresh thought.“ (EB, Micropedia, 15th Ed. 1973, VII, S. 741), im „Handbuch philosophischer Grundbegriffe“ findet sich für das Paradox neben weiteren Bestimmungen, u. a. systematisch als „Selbstverneinung“ (!), zugleich auch: „4. Paradoxien machen das Ganze, in dem sie auftreten, reicher, beweglicher und offener.“ (Schäfer 1973, S. 1051) Schröer (1989, Sp. 95) zitiert den Logiker Hintikka mit dem Hinweis, dass ein Paradox „constitutes an invitation to interpret a statement in some unusual way.“

2 Und man kann dort ja auch lesen – und Probst zitiert es ebenfalls –: „Alle höchsten Wahrheiten jeder Art sind höchst trivial, und eben darum ist nichts notwendiger, als sie immer neu und womöglich immer paradoxer auszudrücken, damit es nicht vergessen wird, daß sie noch da sind und daß sie nie eigentlich ganz ausgesprochen werden können.“ (Schlegel 1988, S. 202) Und ebenfalls bei Schlegel, an anderer Stelle und nicht bei Probst: „Moralität ohne Sinn für Paradoxie ist gemein“ (Schlegel, Werke, Bd. 1, S. 272).

deshalb bereits der logischen Prüfung und erörtert – besorgt – die Probleme des leichtfertigen Gebrauchs solcher Argumente für die Wahrheitsfähigkeit von Aussagen. Die klassischen Paradoxien – nicht nur vom lügenden Kreter oder von Achilles und der Schildkröte – lassen deshalb auch schon ahnen, mit welchen Problemen die formale Logik zu kämpfen haben wird. Aber sie werden letztlich dort auch gelöst, z. B. durch die Unterscheidung von Aussageebenen. Die durch den Schein der paradoxen Argumentation erzeugte und bis heute sogar in der Philosophie beliebte³, aber eindeutig falsche Gleichsetzung von logischen Widersprüchen und wirklichen Antinomien mit Paradoxien sind dagegen in solchen aussagenlogischen Operationen nicht aufzulösen. Sie verdanken sich doch nur tradierten Urteilen, unklarer Redeweise oder theoretisch unpräzisen Problembeschreibungen. Das gilt vor allem für die so beliebte wie problematische Qualifizierung von allein konfligierenden, aber in ihrer Geltung ungeprüften Annahmen über Zusammenhänge der Wirklichkeit als – gut marxistische – ‚Widersprüche‘ oder – gut französischem – unauflöselichen ‚Widerstreit‘. Solche Paradoxien, scheinbar logisch widersprüchliche Aussagen, verlangen aber Theoriearbeit und empirische Forschung, also eine Arbeit in den szientifischen Nachfolgekonzepthen der alten Rhetorik und ihrer Topik und lassen sich dort auflösen.

Der Gebrauch von Paradoxien ist deshalb einerseits in präzisen Zuschreibungen des Status von Aussagen logisch hinreichend geklärt (kurz und knapp: von Kutschera 1989), andererseits nicht mehr Thema der Logik. Das Paradox bleibt daher auch gleichzeitig in einer vielfältigen Weise jenseits der Logik in Gebrauch, und nicht nur in der Theologie, die ja mit Problemen und Aussageambitionen zu kämpfen hat, die – vom ‚Wunder‘ bis zur Existenz Gottes – nicht nur auf den Glauben des Gläubigen, sondern auch auf so problematische Denkfiguren wie das Paradox oder die Dialektik und andere „Zumutungen des Glaubens an den Verstand“ nicht verzichten kann, wenn sie ihre Dogmatik konstruiert (Schröer 1989, S. 91). Gegen alle logischen Distinktionen lebt deshalb auch die alte rhetorische Funktion aus guten Gründen weiter, bis in die Literatur und ihre Reflexion hinein, prominent bei Friedrich Dürrenmatt. Der liebte die Paradoxierung und sah z. B. in der Tragikomödie die einzig mögliche dramatische Form, das Tragische noch auf die Bühne zu bringen. Bekanntlich ist für ihn „eine Geschichte“ auch erst dann zu Ende erzählt, „wenn sie ihre schlimmstmögliche Wendung genommen hat“ (Dürrenmatt 1980). Im Paradox schließlich erkennt er den Einbruch der Wirklichkeit in das abgeschottete Denken (ebd.). Er bestimmt für das

3 Solche Suggestionen erzeugt hier erwartbar die subjektphilosophische Thematik, vgl. z. B. Ehrmann/Asmuth (2015), die in ihrer Einleitung „das Phänomen des Paradoxons“ als „logische Figur“ vorstellen, „auch in ihrer Form als Aporie und Antinomie“, relationiert zum „Widerspruch“, dann aber Texte folgen lassen, die ihre Gemeinsamkeit nicht in Logik-Problemen, sondern darin haben, dass sie „nach dem gedanklichen Aushalten von Widersprüchen“ (ebd.) fragen, im Ergebnis den Subjektbegriff problematisieren und nicht selten auch die Rede von „Widersprüchen“ als scheinbar klar beanspruchen.

Paradox also exakt die kritische Funktion, die ihr in der Rhetoriktradition zugeschrieben wurde und die man heute in und von der Wissenschaft erwarten darf, wenn sie ihren Anspruch der kritischen Einrede gegen das Vorurteil und zur provokanten Herausforderung des eingeübten, sich selbst gegen Alternativen und die Erfahrung immunisierenden Denkens praktiziert, und d. h. auch mit dem Paradoxon angemessen umgeht.

2. Von der Paradoxie zur Antinomie und zurück – das Paradox der Erziehung in der Argumentation der Pädagogik

Diese systematisch notwendige Klärung der Referenzen für die Arbeit an und mit den Paradoxien zeigt sich in ihrem besonderen Wert und auch in den so folgenreichen wie bis heute problematischen Implikationen vor allem dann, wenn man die Tradition des Umgangs mit Paradoxien in der Pädagogik betrachtet – auch wenn es bei den gezeigten großen Traditionen etwas überraschend klingen mag, ausgerechnet die gute alte Pädagogik als lehrreiches Exempel zu zitieren. In deren Praxis- und Reflexionskontext hat der Umgang mit Paradoxien aber tatsächlich eine sehr eigene und systematisch bis heute so gewichtige wie in den Details immer auch noch kontroverse Tradition gefunden, die einen etwas intensiveren Blick lohnt.

Wenn sich die Erziehungswissenschaft als Disziplin aktuell dem Thema der Paradoxien widmet, dann liefert sie deshalb zum Glück nicht erneut ein Beispiel für modischen Rekurs auf andere Disziplinen und bestätigt auch nicht nur ihre bekannt negative theoretische Importbilanz. Im Blick auf Paradoxien zeigt die Pädagogik vielmehr, anders als sonst, gerade nicht „das gewohnte Bild einer Disziplin, die nur mit erheblicher Verspätung die Entwicklung in den für sie wichtigen Zweigen der Geisteswissenschaften registriert und daher immer wieder Gefahr läuft, Überholtes zu rezipieren“, wie an anderer Stelle das vielfach beobachtete Phänomen für eine andere praktische Wissenschaft, die „Jurisprudenz“, formuliert wurde (Lüderssen 1968, S. 42). Beide Referenzen, die Pädagogik wie die Jurisprudenz, sind allerdings starke Indizien für die Tatsache, dass man bei solchen Theorierelationen intensiv auf Systemprobleme praktischer Disziplinen trifft, die ja, wie die Pädagogik (vgl. Tenorth 1986), immer auch ihre reviereigene Dogmatik konstruieren und die damit verbundenen Zumutungen an den Beobachter erzeugen.⁴ In der Behandlung des Problems der Paradoxien in der Pädagogik kann man deshalb ebenfalls schon sehen, dass die Differenz der Wissensformen nicht ignoriert werden kann, wenn man über den Gebrauch von Paradoxien spricht. Die Bedeutung

4 Ein Blick in Luhmanns Zettelkasten (online unter <https://www.uni-bielefeld.de/soz/luhmann-archiv/>) liefert bei der Suche nach „Paradox“ z. B. die folgende Notiz von Luhmann: „Das ist rechtswissenschaftlich (d. h. mit Hilfe der einseitig juristischen Abstraktion) denkbar, aber wirklichkeitswissenschaftlich paradox“ (ZK I, Auszug 1/01, Zettel 16,4d9).

dieser Unterscheidung von Referenzen erweist sich bei der Pädagogik im Übrigen auch an der Tatsache, dass man die historisch-theoretische Praxis ihres Umgangs mit den Paradoxien selbst nicht präsentieren kann, ohne die Differenz der Perspektiven zu beachten, mit denen diverse Beobachter diese Geschichte erzählen.

Paradoxien, das ist die erste in der Selbstvergewisserung der Pädagogik prä-sente Form dieses historischen Narrativs, werden als produktive Problemvorgaben für die spezifisch pädagogische Beobachtung der Erziehung bereits in der Frühphase der Erziehungswissenschaft von den Philanthropen entdeckt. Sie machen sie zu einem wesentlichen Referenzpunkt ihrer eigenen Denkform und d. h. des reflexiven Umgangs mit den Problemen der Erziehung. Es war die Lektüre des ‚Emile‘ und die nicht zu übersehende Vorliebe Rousseaus für paradoxe Argumentationen, an denen sich die Praxis der Philanthropen im Umgang mit Paradoxien entzündet hat (vgl. Tenorth 1992, dort auch die Nachweise im Detail). Seit dem Band 12 ihrer „Allgemeinen Revision des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“, 1789 (!) erschienen und durchaus kontextbezogen auf die Revolution hin interpretierbar, übersetzen, lesen und kommentieren die Philanthropen Rousseaus Erziehungsroman, und es sind von Anfang an die Paradoxien, die ihr Interesse wecken. Sie sehen Paradoxien, wie Rousseau selbst, der sie im *Emile* ausdrücklich als Waffe gegen die pädagogischen ‚Vorurteile‘ des gemeinen Verstandes interpretierte, ebenfalls als eine seiner zentralen Stilfiguren. Sie lassen sich davon aber nicht in Verzweiflung über die Unmöglichkeit und Unwahrscheinlichkeit der Erziehung stürzen, sondern gewinnen hier produktive theoretische Inspiration. In sicherer Handhabung der im *Emile* immer neu zu beobachtenden Differenz von rhetorischer Funktion, der Irritation des Alltagsverstandes und der Präsentation des eigenen Arguments in „rednerischer Schönheit“ auf der einen, und der argumentativen Leistung, also von „philosophischer Genauigkeit“ (so Campe in Bd.12, S. 5), auf der anderen Seite, sehen sie in der Paradoxierung eine Argumentation, die „zum Nachdenken reizen [...] und der Entdeckung der Wahrheit beförderlich werden“ kann (ebd., S. 6). Im Grunde lesen sie Rousseaus Paradoxien als Hypothesen über Eigenarten und Gelingensbedingungen der Praxis der Erziehung, formuliert in Aussagen, die noch nicht den Charakter eines theoretischen Systems haben, „allenfalls den Grundriß zu einem neuen Lehrgebäude [...] und diesen auch noch unvollkommen“ präsentieren (ebd.). Aber diese Aussagen, das ist ihre Prämisse, lassen sich empirisch prüfen und dabei auch mit anderen Hypothesen vergleichend konfrontieren. Sie sind also geeignet, sie – Kant leuchtet auf – auf den „Probierstein der Vernunft und Erfahrung“ (ebd., S. 12) zu legen. Als ‚Adepten‘ Rousseaus, wie sie sich verstehen, sind sie zwar gelehrige Schüler, folgen ihm aber allein in der ihm vergleichbaren Ambition, eine empirisch zu beglaubigende Theorie der Erziehung zu entwerfen, nicht in deren Durchführung oder im Ergebnis. Nicht zufällig gehört auch Ernst Christian Trapp zu den Kommentatoren, der in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780), methodisch über Rousseau hinaus, ausführlich und reflektiert die

Methoden als genuine Forschungsprobleme diskutiert, die er für die erfahrungsbasierte und theorieorientierte Klärung der Erziehungsfragen in einer neuen Disziplin ausarbeiten will.

In der Rousseau-Rezeption der Philanthropen ist damit zugleich auch ein ganz wesentlicher Teil der seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert vielfach und disparat sich entwickelnden Versuche zu erkennen, eine eigenständige ‚Erziehungswissenschaft‘, so der Begriff seit 1776 im deutschen Sprachgebiet, aufzubauen. Von den Philanthropen aus sieht man auch die systematische Differenz dieser Versuche, schon an den Leitfragen, an denen sie sich orientieren. Trapp und seine Mitstreiter gehen von der für neuzeitliche Wissenschaft charakteristischen ‚wie ist X möglich‘-Frage aus. Entsprechend ist ‚wie ist Erziehung möglich?‘ ihr theoretisches Problem, und sie suchen eine systematische Antwort in der verfügbaren Erfahrung bezüglich der Aufgaben, Funktionen und Strukturen der öffentlichen Erziehung und der Praktiken eines kompetenten Erziehers/Lehrers. Das stiftet ihre Nähe zu einigen der frühen pädagogischen Kantianer, die das von ihrem Meister in seinen Vorlesungen über Pädagogik formulierte „größte Problem der Pädagogik“ zu ihrer Aufgabe machen, die Arbeit an dem – beim Rousseau-Leser Kant natürlich paradoxen – Problem „Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, A 32) auszurichten. Schon innerhalb der großen Gruppe der pädagogischen Kantianer ist aber bereits historisch die systematische Verortung des Problems und die daran anschließende Arbeit nicht einheitlich (vgl. Ruberg 2002). Anders als Kant platzieren einige seiner frühen wie seiner späteren, auch aktuell noch präsenten Jünger das Problem nämlich nicht in der pragmatischen Anthropologie und suchen Antworten erfahrungswissenschaftlich und experimentell, sondern verorten sich prinzipientheoretisch, fragen also, ob Erziehung angesichts transzendentaler Zuschreibungen an das Subjekt sittlich erlaubt und auch vor diesem Kriterium handelnd praktikierbar ist. Die Optionen der Philanthropen, die, so Kantianer bis heute, „in aller Unschuld Erziehungswissenschaft als eine Art zweckgesteuerte Subsumtionstechnologie“ verstanden (Vogel 1990, S. 69), finden dann keine Anerkennung, weil sie zu ‚Widersprüchen‘ führen. Die vermeintlich wahren Erben des Kant’schen Problems sehen in seiner Problemformulierung dagegen ein Exempel für die „Antinomien der reinen Vernunft“, die Kant in der Transzendentalen Dialektik in der „Kritik der reinen Vernunft“ (KrV A, 281 ff.) behandelt, konkret für die prinzipientheoretische Problematik der Vereinbarkeit von Kausalität und Freiheit (vgl. Vogel 1990). Mit dieser Problemverortung entfernen sie das Theorieproblem der Pädagogik aus der pragmatischen Anthropologie und der experimentellen Erfahrungswissenschaft, in der Kant selbst es verortet, und stürzen sich in die Verzweiflung, die transzendente Argumentation für die empirisch orientierte Analyse von Erziehung bis heute bereithält.

Dieses Ergebnis hatte schon Herbart nüchtern konstatiert, allerdings gegen die Jünger Fichtes, als er „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik“ argumentierte. Im „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ notierte er später in § 3

schlicht und dezidiert: „Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transzendente Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus“ (Herbart 1984 [1835], S. 5). Das gelte vor allem, weil sie den Grundbegriff der Pädagogik nicht theoretisch und empirisch handhaben können, „denn sie können den Begriff der Bildsamkeit nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen“ (ebd.). Die aktuelle Verzweiflung über die theoretische Platzierung ihres Problems teilen die Erben Kants also mit den frühen Jüngern Fichtes. Die haben sich ihr transzendentaltheoretisches Problem vor allem eingehandelt, weil sie von einem prinzipientheoretisch vorausgesetzten Begriff des sich selbst bestimmenden Subjekts ausgehen und deshalb alle pädagogische ‚Einwirkung‘ – die Frage der Möglichkeit und Wirkung ist nicht etwa verschwunden –, anders als die Philanthropen, für illegitim halten, jedenfalls in der ‚höheren Erziehung‘. Die Fichteaner kennen insofern zwar noch die Zentralität des Handlungsproblems der Pädagogen, das die Philanthropen primär umtreibt, versuchen sich aber in paradoxen Formen der Bewirkung von Wirkungen. Die sind vor allem und sehr prägnant paradox in der Formel der „Anregung zur Selbsttätigkeit“ und der ihr vermeintlich widerspruchsfrei zurechenbaren Praktiken früh gegenwärtig und werden in Fichtes Nachfolge auch noch in der Gegenwart vorgeschlagen, nicht ohne neue Paradoxien, wenn Erziehung als „sich selbst negierendes Gewaltverhältnis“ bestimmt wird (Benner 1987 u. ö.) oder schlichtweg die Möglichkeit einer „indirekten Erziehung“ behauptet wird (Liegle 2009). Das geschieht heute allerdings im Kontext verfeinerter Unterscheidungen von unterschiedlichen Formen des Bewirkens von Wirkungen, des Verständnisses von Kausalität und ihnen zurechenbarer Erfahrung und Beobachtung. Legitime und mögliche Handlungsformen werden damit je different für „Bildung“, als Selbsttätigkeit des Subjekts, „Erziehung“ als generelle Form gesellschaftlich gewünschter pädagogischer Stimulation und in der spezifischen Zuschreibung und Erwartung an professionelle und systemische Praktiken ganz anderer Qualität, z. B. im leitenden Modell der empirischen Bildungsforschung, deutlich unterschieden (Benner 2018).

Disziplinhistorisch gesehen entfaltet sich in der Nachfolge der Philanthropen also nicht so sehr, wie man häufig sagt, eine Disjunktion von erfahrungswissenschaftlicher und philosophischer Pädagogik/Erziehungswissenschaft, es ist vielmehr die Entstehung von zugleich theoretisch wie methodenorientiert unterschiedlichen Varianten wissenschaftlicher Pädagogik, die sich nach der theoretischen Modellierung des Themas und ‚Problems‘ der Erziehung, ihrer Wirkungsweisen und der Form ihrer Beobachtung sowie nach dem Anspruch der Orientierung der Praktiker unterscheiden lassen. Als ‚philosophisches‘ Erbe mag allenfalls gelten, dass sich die Rede von den ‚Antinomien‘, z. T. mit quasi ontologischen Ansprüchen für das ‚Wesen der Erziehung‘, bis in die Gegenwart hinein in der Pädagogik stark ausbreitet (Übersicht schon: Kron 1965; Gruntz-Stoll 1999), nicht immer trennscharf unterschieden von der Zuschreibung von ‚Widersprüchen‘, die für Bildungsprozesse unter Bedingungen von Herrschaft (Heydorn)

oder für Erziehung typisch seien. Die Erziehung wird nämlich ganz generell – und durchaus präzisierungsbedürftig – eindeutig und scharf als „Paradoxie der Moderne“⁵ charakterisiert (Oelkers 1991).

Diese Argumentation mit Paradoxien findet sich im Übrigen auch in der angelsächsischen Erziehungsphilosophie (vgl. Oelkers 1985, u. a. S. 107f.; Drerup 2013, S. 434f.) und in kreativer Nutzung z. B. der Analyse von „Pädagogisierung“ in der historischen Bildungsforschung (Vanderstraeten 2005; Depaepe/Simon/van Gorp 2005; Depaepe 2006). In der deutschen Tradition wird das Thema stärker in der Rede von Antinomien und Widersprüchen tradiert und seit dem frühen 20. Jahrhundert auch schon selbst in Status und Ertrag beobachtet. In dieser zweiten, nach 1800 disziplinhistorisch wiederum zentralen Phase, werden solche Diagnosen u. a. nach Verwendungskontexten klassifiziert, sodass z. B. sichtbar wird, in welcher unterschiedlichen Formen sie auftreten, etwa methodisch-didaktisch, methodologisch, in der Bestimmung des Gegenstandes der Erziehung, sehr breit jedenfalls (vgl. Luchtenberg 1923). In dieser Phase werden auch schon Formen des Umgangs mit solchen Denkformen gesucht und praktiziert, die ihre Probleme bannen sollen. Die Argumentation mit „Dialektik“ ist z. B. aus der problemspezifisch ja sehr erfahrenen und zugleich an pädagogischen Themen hoch interessierten Theologie entliehen (Grisebach 1924). Andere Theoretiker sehen Paradoxien als „Polaritäten“ (Riekkel; Nohl), denen man handelnd gerecht werden könnte, wenn man, wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, z. B. das ‚pädagogische Verhältnis‘ oder den ‚Grundgedanken‘ aller Erziehung nur moralisch angemessen deutet. Jenseits solcher Moralisierung wird auch die Logik der Erziehung selbst umdefiniert. Soziologisch geschulte Theoretiker wie Theodor Litt sprechen von „Initiation“ (Litt 1927), um dem scheinbaren Widerspruch von „Führen“ vs. „Wachsenlassen“ zu entgehen. Der Begriff Initiation findet sich wiederum später auch in der angelsächsischen Erziehungsphilosophie (Peters), um dem „paradox of all education“⁶ (zit. n. Oelkers 1985, S. 107) zu entgehen. Das systematische Problem bleibt aber präsent, wie schon die bis heute viel genutzten Duale signalisieren, in denen als Merkmale der Eigenstruktur der Erziehung vermeintlich unversöhnliche Praktiken, Ziele und Systemzustände von ‚Freiheit‘

5 Sie gilt als Paradoxie „wenigstens dann, wenn man ‚Subjektivität‘ poetisch deutet und lediglich theoretische Allgemeinheit zubilligt. In diesem Sinne kann man ‚Erziehung‘ als *Paradoxie* der Moderne begreifen, nicht in einem empirischen Verständnis, wohl aber bezogen auf das Verhältnis von pädagogischer Aspiration und den wirklichen Ereignissen und Folgen im Leben von Kindern und Erwachsenen. Diese Relation ist immer irgendwie schief, ein notwendiges Mißverhältnis, denn weder verschwindet der Erziehungsanspruch, noch passt er jemals auf eine gegebene Wirklichkeit“ (Oelkers 1991, Vorwort, S. 7, Herv. i. O.) – *irgendwie schief* z. B. bedarf dringend der präzisen Bestimmung, zumal es „nicht in einem empirischen Verständnis“ gemeint sein soll (ebd.).

6 Das bestehe, wie Oelkers (ebd.) Hirst und Peters weiter zitiert, darin: „Die Handlungen der Erzeugenen sind nicht identisch mit den Handlungen, die zu ihrer Erziehung beitragen.“

vs. ‚Zwang‘, ‚Befreien‘ vs. ‚Binden‘ oder ‚Unterstützen‘ vs. ‚Gegenwirken‘ (etc.) präsentiert werden.

Das alles findet sich auch bis heute in der Erziehungsphilosophie, in der solche Referenzen auf vermeintlich unauflösliche Strukturbedingungen und die damit angezeigten „Grenzen der Erziehung“ sowie auf nicht behebbare Wissensdefizite und nicht versöhnbare Handlungsformen sogar zur Qualifizierung der Erziehungswissenschaft als „unmöglicher“ Disziplin führen (Wimmer 2006). Dann sieht man im Paradox eine letztlich unauflösbare ‚Aporie‘.

Jenseits einer derart ratlosen Grundlagentheorie kehren die begrifflichen Duale und Referenzen z. B. auf Antinomien aber auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Kontexten wieder. In empirisch orientierten Analysen gesellschaftlich inszenierter pädagogischer Programme und angesichts der dabei beobachteten Differenz von Anspruch und Wirkung der öffentlichen Erziehung, die sich bei ihrer Umsetzung einstellen, werden solche Diagnosen ganz intensiv genutzt. Die empirischen Befunde über unerwartete oder unerwünschte, kontraindentionale oder suboptimale Effekte werden nicht handlungstheoretisch in ihrer Erwartbarkeit und Unvermeidlichkeit gesehen, sondern als Paradoxien codiert, z. B. als Paradoxie der Chancengleichheit oder des sozialen Aufstiegs oder der Bildungsexpansion (vgl. Heid 1988; 2009; Geißler 1999). Die Praktiken und die Leistungen der Bildungspolitik im Allgemeinen werden entsprechend als „bewegter Stillstand“ paradoxierend analysiert (Heinemann 2017), bereichsspezifische Pädagogiken als Paradox, z. B. der Pädagogik der Inklusion (vgl. Prengel 2012; Müller 2015), die sich an der Herstellung von „egalitärer Differenz“ abarbeitet (vgl. Prengel 1993), oder auch an der Pädagogik der Integration (vgl. El-Mafaalani 2018), oder, für die Sozialpädagogik und deren „Paradoxien der Normalisierung“ (Hünersdorf 2019).

Solche Zuschreibungen werden systematisch auch in der allgemeinen Didaktik formuliert, deren ‚Antinomien‘ freilich nicht immer gleichsinnig gedeutet und behandelt werden. Als Themen einer „antinomische[n] Pädagogik“ (Winkel 1986) werden sie z. B. in unzähligen Dualkonstruktionen aufgelistet, aber begrifflich auch nicht irgendwie präzise von ‚Widersprüchen und Spannungen‘ abgegrenzt, sondern als Aufgabe und Thema einer alle Probleme lösenden ‚kommunikativen Didaktik‘ eingeführt, die es schon richten wird, wenn man nur dem eigenen Kommunikationsbegriff und seinen reformerisch-ethischen Implikaten folgt. Andererseits werden Antinomien, ebenfalls in einer Didaktik, als ein Argument eingeführt, mit dem man – zumal in Schulen mit differenten Ansprüchen – handelnd und reflexiv, aber konzentriert auf die Stärkung von Autonomie der Lernenden mit Spannungen und Erwartungen in der Erziehung umgehen kann. Die für andere vermeintlich unlösbaren Antinomien werden dann als Referenz für kreatives Handeln gesehen und nach dem Muster erziehungsphilosophischer Debatten der 1920er Jahre „dialektisch“ und als „Polaritäten“ gedeutet und entparadoxiert (Schlömerkemper 2017; 2021). In der Forschung über Professionen

und die Möglichkeiten der Professionalisierung pädagogischer Berufe finden sich die hier in der Didaktik genutzten „Sowohl-als-Auch“-Argumentfiguren (Schlömerkemper 2017, S. 28) ebenfalls. Professionstheoretisch eröffnen sie auch den systematischen Anschluss an die empirische Forschung, denn pädagogische Arbeit wird in solchen Untersuchungen als Arbeit an und angesichts von „Antinomien, Widersprüchen, Paradoxien“ interpretiert, aber zugleich wird die Kompetenz der Profession als Möglichkeit ihrer Bearbeitung gesehen (exemplarisch: Helsper 1996). Das wirft aber trotz und neben der Empirie selbst in diesem Kontext immer wieder auch die inzwischen altbekannte Frage auf, ob nicht nur die Disziplin, sondern auch „Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft“ darstelle (Helsper ebd.). Aber im Revier der Professionsforschung regiert dann doch der Imperativ der Philanthropen, dass starke paradoxe Thesen durch alternative Thesen problematisiert und empirisch prüfbar werden können, professionstheoretisch z. B. mit der These, dass die Unmöglichkeitszuschreibungen eher eine „ratlose Theorie“ angesichts einer alltäglich „gelingenden Praxis“ denn unbearbeitbare Strukturen signalisieren (Tenorth 2006).

Für die Diagnose der konflikthaften Theorieentwicklung, die sich mit und seit den Philanthropen im ausgehenden 18. Jahrhundert bis heute vom Umgang mit Paradoxien aus zeichnen lässt, gibt es neben der hier skizzierten Geschichte aber auch eine von außen kommende, systemtheoretisch inspirierte Beobachtung. Sie wirft ein anderes Licht nicht allein auf die historische, sondern auch auf die aktuelle theoretische Lage in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Diese auch interdisziplinär höchst relevante Behandlung des Paradoxiethemas muss deshalb auch noch berücksichtigt werden, bevor ein theoriefähiges Bild des Umgangs mit Paradoxien und des Nutzens der Erforschung von Mustern der Entparadoxierung entworfen werden kann.

3. Paradoxien systemtheoretisch – Reflexionsprobleme von Pädagogik und Erziehungswissenschaft: eine Letaldiagnose?

Es ist Niklas Luhmann und seiner Beobachtung von Geschichte und System von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Erziehungssystem zu verdanken, dass auch die Disziplin selbst ihre Tradition seit den Philanthropen anders, distanzierter und selbstkritischer sehen musste und gesehen hat, sowohl historisch wie theoretisch. Seine historischen Diagnosen, in denen die Reihe „nützlicher Provokationen“ (Oelkers/Tenorth 1987) früh präsent ist, finden sich zuerst und sehr pointiert in seinen Studien über die bekannte Übergangssituation in der pädagogischen Reflexion im ausgehenden 18. Jahrhundert, die er als „Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft“ betrachtet. Seine disziplingeschichtliche These über Status und Folgen, die der Übergang der pädagogischen Reflexion „Von der Philanthropie zum Neuhumanismus“ erzeugt hat (Luhmann 1981), beschreiben

den Weg zu einer theoretisch unbefriedigenden Situation der danach dominierenden wissenschaftlichen Pädagogik mit Bildung als ihres leitenden Begriffs. Als eigenständige Theorie, also als ein Wissenssystem, von dem man systematische Aussagen über „die Einheit der Komplexität der Erziehung“ (ebd., S. 140) erwartet, habe sich die Bildungsreflexion nicht entwickelt. Der Leitbegriff ‚Bildung‘ habe sich allein in der Moralisierung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft oder zu einem Zielbegriff der Erziehung entwickelt. Die Disziplin habe aber die für ihr Thema und Problem analytisch notwendigen Vorgaben nicht entwickeln können, „keine Interaktionstheorie [...], keine Gesellschaftstheorie“ (ebd., S. 193), kurz: sie war der „Theoriewende nicht gewachsen“ (ebd., S. 144). Pädagogik sei nicht eine theoretische, eigenständige und genuin forschende Erziehungswissenschaft geworden, sondern allein „Systembetreuungswissenschaft für das Schulsystem“ (ebd., S. 145), dem Status nach nicht Wissenschaft, sondern „Reflexion im Erziehungssystem“ (Luhmann/Schorr 1979). Noch diese Wissensform praktiziere sie in einer Weise, die den damit verbundenen spezifischen Erwartungen nicht gerecht werde. Die mit der modernen Situation der Massenbeschulung verbundenen operativen und reflexiven Probleme habe sie nur unzureichend thematisiert, wie Luhmann mit Verweis auf Diesterweg als frühes Symbol für dieses historisch schon existente „Dilemma“ (ebd., S. 169) hinzufügt und für die aktuelle Pädagogik später wiederholt.

In den Traditionskontext der Paradoxie, also theoretisch, wird diese historische Analyse für die weitere Debatte höchst folgenreich vor allem dadurch platziert, dass Luhmann festhält, dass diese Zäsur auch das notorische „Technologieproblem“ der Pädagogik als eines der mit dem Bildungsbegriff „unlösbaren Probleme“ (ebd., S. 149) sichtbar gemacht habe, ohne dass für diese Diagnose hier – oder in Luhmann/Schorr 1979 – der Begriff der Paradoxie an strategischer Stelle verwendet wird. Aber seine Beschreibung des Defizits, dass die Pädagogik mit dem Anspruch der Ermöglichung von ‚Bildung‘ ein Können beansprucht, das man nicht können kann, wie er paradoxierend formuliert, und deshalb – Entparadoxierung! – ihr ‚Technologiedefizit‘ sogleich mit einem ‚Technologieverdikt‘ unsichtbar macht, belegt, dass die klassische Philanthropenfrage, wie Erziehung möglich ist, in den Antworten der Bildungsreflexion primär hübsche Paradoxierungen erzeugt. Theorietechnisch zentral wird der Begriff des Paradoxes aber erst, als Luhmann mit seiner Theorie sozialer Systeme solche Koppelung von Paradoxierung und Invisibilisierung für die Reflexion in diesen Systemen als systematisches Thema einführt. Solche zugleich reflexive und operative Praktiken, das kann die beobachtende Wissenschaft – für ihn: Soziologie – zeigen, werden im ausdifferenzierten Sozialsystem – später als autopoietische Systeme analysiert – angesichts ihrer eigenen Bestandsprobleme unausweichlich. Sie müssen in der Trias von Funktion, Leistung und Reflexion nämlich die operative und reflexive Einheit des Systems autonom konstruieren, können das ohne den Bezug auf Selbstreferenz aber nicht leisten. Diese Paradoxie, sichtbar nur für den

Beobachter solcher Reflexion, entstammt also den Strukturproblemen „Autopoietischer Systeme“, denn sie „unterliegen der Paradoxie der Selbstbezüglichkeit, die sie sowohl operativ bearbeiten als auch unsichtbar machen müssen, um weiter operieren zu können“ (Nassehi 2012, S. 10).

Das für Erziehung ausdifferenzierte Sozialsystem ist dann mehrfach durch Paradoxierung gekennzeichnet. Als paradox sieht Luhmann bereits die pädagogisch genährte Erwartung an das System und im System, dass es möglich sei, die im Lebenslauf immer schon ablaufenden Prozesse der Sozialisation intentional so weit zu überformen, dass der Pädagoge auch die „Kontrolle über die Effekte“ (Luhmann 1987, S. 60) gewinnt. Dafür fehle aber die Technologie, weil es jenseits von professionellen „Notbehelfen“ (Luhmann 1981) keine eindeutig kausal zureichenden Handlungspläne gäbe, sondern nur „strukturelle Defizite“ (Luhmann 1987). Das generiert das weitere Paradox, dass die Pädagogik in ihren Selbstbeschreibungen des Systems eine Semantik erzeuge, die dennoch solche Leistungen reklamiert, z. B. in der Bildungsphilosophie und in der These der ‚Selbstbildung‘ oder in der Praxis der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘, die erklären sollen, wie der Mensch zum Menschen pädagogisch, aber ohne pädagogische Intervention, nur durch sich selbst erzogen wird. Damit werde aber nur die fichteanisch erzeugte „Grundparadoxie des Pädagogischen“, wie Lenzen (1996, S. 256f.) unter gleichzeitiger Berufung auf die Fichte-Rezeption Dietrich Ben-ners und die autopoietische Deutung des Erziehungssystems bei Luhmann erklärt (und zudem als theologisches Erbe auszuweisen sucht), als Möglichkeit für die Erziehung reklamiert und in ihrer Unmöglichkeit invisibilisiert.

Die systemtheoretische Provokation hat insofern Fragen an das Selbstverständnis der Pädagogik erzeugt, die ihre operative und reflexive Kompetenz im Erziehungssystem und zugleich ihre Beobachtungskompetenz als Erziehungswissenschaft bestreiten und deshalb ihren Status und ihre Identität als legitime Wissensform und eigenständige Wissenschaft bis heute herausfordern. Nicht zufällig wurden die ersten systemtheoretischen „Fragen an die Pädagogik“ von „Technologie und Selbstreferenz“ (Luhmann/Schorr 1982) aus formuliert. Auch die von Schleiermacher bis ins 20. Jahrhundert tradierte Zuversicht, die Erziehung und ihre Adressaten ‚verstehen‘ zu können, wurde mit dem Verweis auf die ‚Intransparenz‘ des Prozesses für den pädagogischen Akteur konterkariert (vgl. dies. 1986). Das Problem der Intentionalität des Handelns und vor allem seine nicht einlösbare Implikation, pädagogische Intention und Wirkung eindeutig zielbezogen zu verbinden, „Absicht und Person“ also zu koppeln, wurde ebenfalls Thema kritischer Fremd- und Selbstbeobachtung (dies. 1992), gefolgt von der Schwierigkeit, mit pädagogischen Kriterien eindeutig „Anfang und Ende der Erziehung“ zu markieren (dies. 1990). In der Beobachtung der Relation von „System und Umwelt“ (dies. 1996) wurden schließlich die letzten Illusionen der Autonomie des Erziehungssystems zerstört. Am Ende wurde sogar die traditionell zentrale Referenz auf das Erziehungssystem mit der Erwartung konfrontiert,

dass „Lebenslauf und Humanontogenese“ insgesamt zum theoretischen Thema gemacht werden müssten, um Erziehung und das Aufwachsen in Gesellschaft zu verstehen (Lenzen/Luhmann 1997). Provokant wurde dieser Vorschlag und diese für die Pädagogik nicht unbekannt Referenz auf die Biografie aber dadurch, dass die konstruktive Theorieoption nicht, wie bei der pädagogischen Tradition, im Bildungsbegriff gesucht wurde, sondern das Thema im Begriff der ‚Humanvitalogie‘ und autopoietisch theoretisch modelliert wurde.

Immer waren und sind diese systemtheoretischen Fragen und Diagnosen also skeptisch gegenüber der Pädagogik. Sie transportieren immer neu die Diagnose, dass sie als Reflexion ihre reflexiven Ambitionen nicht an den Möglichkeiten eines ausdifferenzierten Sozialsystems kontrolliert hat und sie in ihren theoretischen Analysen immer nur neu bestätigt, dass Erziehungswissenschaft als „parasitäres System“ gesehen werden muss (Fuchs 2007), das „Autonomie“ als Disziplin und Reflexion reklamiert, sie aber nicht prozedierend belegen kann. Ihre „schwierige Doppelstellung“ zwischen Reflexion und Forschung bewältigte sie allein in der etwas befremdlichen „Ökonomie einer oszillierenden Alienation“ (ebd., S. 69), quasi zwischen Handeln und Beobachtung, Reflexion und Wissenschaft. Dabei erzeuge sie aber nur ein „Überlappungsphänomen“, eine „Monstruosität“ (ebd., S. 77) bzw. „Extimität“, wie Fuchs mit Lacan sagt. Weil es ist ihr „nicht möglich“ sei, „sich aus der Falle der Moralisierung zu befreien“ (ebd., S. 75), bleibe ihr Status als Wissenschaft „prekär“, von „Ambiguität“ einer argumentativen Praxis gekennzeichnet (ebd.), die nicht mehr als „akratisches Handeln“ propagieren könne, weil sie eine „Handlungsbeschreibung“ propagiere, mit der man „die mit dem Handeln verfolgten Ziele nicht erreichen kann“ (Luhmann 1987, S. 64). Solche „prekären Systeme“ stellten deshalb einen „Systemtyp“ dar, den man Disziplinen kaum empfehlen kann, weil er „nicht seine eigenen Unschärfen pflegt, sondern Unschärfen anderer Systeme als Ordnungsvoraussetzungen für die eigenen Operationen ausnutzt: den Typ des parasitären Systems [...], eine seltsame Anderwärtigkeit, weder Fisch noch Fleisch“ (ebd., S. 82).

Schon weil selbst noch diese scharfen Diagnosen ihre Entsprechung in der Selbstbeobachtung der Disziplin finden, denkt man nur daran, dass sie permanent Objekt von Krisendiagnosen war und ist, dabei schon früher zu einem „wahren Monstrum“ (R. Lochner) gemacht oder als „Sammelsurium“ (W. Brezinka) bezeichnet wurde. Bis heute werden deshalb auch immer neu Texte erzeugt, in denen sie ihre Identität ausweisen will, zuletzt mit dem an Fuchs erinnernden Diktum, dass sie allein „unscharfe Grenzen“ (Glaser/Keiner 2015) zu anderem Wissenssystemen markieren kann und selbst die Differenz und Relation von Erziehungswissenschaft und (empirischer) Bildungsforschung nicht im Konsens bestimmbar ist. Die Erziehungswissenschaft lebt in der Öffentlichkeit im Schatten der dominierenden *outcome*-orientierten Bildungsforschung, obwohl deren forschungsleitendes Konstrukt, das Angebots-Nutzungs-Modell, zwar eine Fülle an Daten erzeugt, aber im systematisch präferierten und eindeutig verengten

Blick auf Profession und System als verantwortliche Instanzen des *outcome* selbst nach dem Urteil ihr nahestehender Protagonisten die zentrale Tatsache verfehlt, ja systematisch ignoriert, dass es Prozesse der Ko-Konstruktion von Lehrenden und Lernenden und individuell zurechenbare Lernprozesse sind, die im Bildungssystem regieren. Aber auch über den für weitere Analysen notwendigen Begriff des Lernens verfügt dieses Modell nicht, es bietet vielmehr, wie man mit Luhmann sagen könnte, das Bild einer Theorie, die den Lernenden, den zentralen Adressaten der Pädagogik, wie eine „Trivial-Maschine“ (Luhmann 1985) behandelt. Die alte Defizitdiagnose, dass jenseits der Moralisierung weder eine Interaktionstheorie noch eine Gesellschaftstheorie innerhalb von Pädagogik und Erziehungswissenschaft entwickelt worden seien, ist also kaum zu dementieren; denn auch gesellschaftstheoretisch gibt es nur Importe, die parasitäre Nutzung der Angebote anderer Disziplinen oder ‚Kritik‘ und ‚Widerspruchs‘-Rhetorik. Sieht man zudem, dass in der Handhabung des Bildungsbegriffs all die theoretischen Ambitionen nicht eingelöst sind, die seit mehr als 200 Jahren beansprucht werden, dann trifft Luhmanns Diagnose auch hier noch zu.

4. Entparadoxierung – Theoriestrategie und Muster ihrer Praxis

Ist es deshalb Zeit, sich von dem tradierten Anspruch zu verabschieden, Erziehungswissenschaft in einer in sich ausdifferenzierten, theoretisch wie reflexiv, forschend wie professionsbezogen handlungsfähigen Wissensform zu konstituieren? Hat uns die Systemtheorie die theoretische Letald diagnose als Disziplin gestellt, die in der Reputationsdimension die empirische Bildungsforschung täglich mit ihrer Praxis bekräftigt?

Verzweiflung, das aber lehrt die Praxis transzendental-kritischer Argumente in der Erziehungswissenschaft, ist schon theoretisch keine Lösung, und zum Habitus der pädagogischen Profession gehört die *Maxime*: „Arbeiten, und nicht verzweifeln!“

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Diskussionslage wird deshalb im Folgenden neu (und nicht nur neuerlich) gefragt: Wenn Paradoxien nicht zu vermeiden sind, an sie aber nicht ‚sinnvoll‘ oder verzweifelt angeschlossen werden kann, wie verfahren dann Systeme, wie verfährt das Erziehungssystem reflexiv und operativ? Wie hält es seine verschiedensten Operationen am Laufen? Von diesen Fragen aus gewinnt für die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft die Frage nach dem *Umgang* mit und nicht die *Vermeidung* von Paradoxien an Bedeutung, und für das Praxiswissen der Akteure stellt sich die Frage, wie lernfähig sie angesichts solcher Beobachtungen sind – bei Luhmann bekanntlich von sehr weit oben, und bei geschlossener Wolkendecke. Den logischen Ge-/Verboten wird also nicht ein konkurrierendes Modell zur Seite gestellt; vielmehr werden Spielarten des Entparadoxierens aus differenzierungstheoretischer