

Ulrich Binder | Franz Kasper Krönig (Hrsg.)

Paradoxien (in) der Pädagogik

BELTZ JUVENTA

Ulrich Binder | Franz Kasper Krönig (Hrsg.)
Paradoxien (in) der Pädagogik

Ulrich Binder | Franz Kasper Krönig (Hrsg.)

Paradoxien (in) der Pädagogik

BELTZ JUVENTA

Gefördert von

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6488-9 Print
ISBN 978-3-7799-5807-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	
<i>Ulrich Binder und Franz Kasper Krönig</i>	9
I Paradoxien pädagogischer Theorien	13
Die Produktivität des Paradoxen. Eine Heuristik für erziehungswissenschaftliche „Euryalistik“	
<i>Ulrich Binder, Franz Kasper Krönig und Heinz-Elmar Tenorth</i>	14
Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz	
<i>Elmar Drieschner und Detlef Gaus</i>	52
Zeitvergessenheit. Wie sich die Erziehung paradoxiefrei denken lässt	
<i>Walter Herzog</i>	67
Möglichkeit/Unmöglichkeit oder: Über das Mauern (einreißen). Versuch über den experimentellen Umgang mit der paradoxalen Lage der Pädagogik	
<i>Steffen Wittig</i>	82
Sind Paradoxien besser als Vorurteile? Eine Rousseau-Auslegung	
<i>Jürgen Oelkers</i>	100
II Paradoxien pädagogischer Semantiken	115
Paradoxien und Dilemmata der Pädagogik der Anerkennung. Widerspruchskonstellationen und Möglichkeiten ihrer Entparadoxierung	
<i>Paul Vehse</i>	116
Paradoxien der Sprachlernklassen	
<i>Serafina Morrin</i>	132
Paradoxe Profilierung als Problem. Pädagogische Anerkennungstheorie und das Desiderat ihrer programmatischen Ausrichtung	
<i>Anke Redecker</i>	146

Paradoxe erziehungswissenschaftliche Semantiken oder elementare Unterscheidungen fein zu differenzierender Atomismen? – Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Begriffsverwendung und -bildung <i>André Epp</i>	167
Erziehung zur Nachhaltigkeit? – Paradoxien und Antinomien beim Umgang mit dem Normproblem einer Bildung für nachhaltige Entwicklung <i>Jochen Laub</i>	180
III Paradoxien pädagogischer Interaktionen	195
Zwischen widersprüchlichen Anforderungen navigieren – Über Gegensätze in der Didaktik und ihre dialektische Verknüpfung <i>Ludwig Duncker</i>	196
Zwischen „Was hast du für Entdeckungen gemacht?“ und „Sag erstmal, was du gerechnet hast“ – Paradoxe Interaktionskonstellationen in den Präsentationsphasen Substantieller Lernumgebungen <i>Frank Beier</i>	212
Das studentische Referat als Ausdruck der Bearbeitung immanenter Widersprüche der universitären Lehre <i>Imke Kollmer</i>	233
IV Paradoxien pädagogischer Professionen	247
Antinomie/Paradoxie und pädagogisches Handeln – Zur Reichweite eines prominenten Leitgedankens und Anschlüsse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung <i>Stefan Emmenegger</i>	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 <i>Ulf Sauerbrey</i>	265
Antinomien in Schule und Lehrerberuf vor dem Hintergrund von Inklusion, Digitalisierung und Umwelterziehung / Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) <i>Horst Zeinz und Henrike Kopmann</i>	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 könnten. 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: Könighausen & 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 wohlgemerkt 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 kultiviere 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 Verzweigung, 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 welchen 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, kontrainventionale 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 disziplinhistorische 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 Moralisation 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

Perspektive als Möglichkeiten vorgestellt, mit Paradoxien so zu verfahren, dass an ihre Stelle (temporär) operationsfähige Kommunikation und ihre forschungsrelevanten Probleme treten. Paradoxievermeidende theoretische Konzepte werden weder als gut oder schlecht, richtig oder falsch, klug oder unklug, sondern als eine Möglichkeit des Umgangs mit Paradoxien erfasst. Weil gilt: Wenn eine Paradoxie über etwas informiert, dann darüber, „dass man sich nach Möglichkeiten der Entparadoxierung umsehen muss“ (Baecker 1989, S. 520). Das Umsehen wird deshalb auch und gerade wissenschaftsmethodisch leitend: Differenzierungstheoretisch gilt die Aufmerksamkeit dem stetigen Verteilen von Paradoxien, die wie auf einem ‚Verschiebebahnhof‘ so bearbeitet werden, dass sie die verschiedenen Abläufe in verschiedenen Systemen (temporär) nicht stören (vgl. Binder 2016). Die eigene Kontingenz, der Möglichkeitscharakter, wird nicht mehr ausgeblendet (vgl. Ehrenspeck/Rustemeyer 1996, S. 368), auch wird nicht mit unterkomplexen Ordnungsvorstellungen Komplexität erzeugt (vgl. Binder 2015; 2020). Die Kreativität soll vielmehr mit neuen Unterscheidungen entparadoxierend gefördert werden. Nicht transzendentaltheoretische Verzweigung, Euryalistik ist die Option.

Dabei gilt für die Arbeit an Unterscheidungen, was über die Arbeit an Paradoxien gilt: Über die Richtigkeit oder die richtige Richtung des Weitermachens informieren sie nicht. Gleichwohl sind sie für pädagogische Reflexion und erziehungswissenschaftliche Arbeit Systemfutter par excellence, operativ wie reflexiv, forschend und theoriekritisch. Paradoxien inhibieren nicht die Fortsetzung der Operationen im Wissenschaftsbetrieb, sie halten ihn in Betrieb, weil all den Problemverschiebungen Folgeprobleme eingebaut sind (andernfalls gälte es ja nur, das Wissen zu *verwalten*). Wissenschaftliches Operieren ist in dieser Perspektive daher nie die ultimative Umwandlung von Wissen in Nichtwissen, im Gegenteil: Jedes erzeugte Wissen geht grundsätzlich mit Nichtwissen einher (vgl. Luhmann 1995, S. 177), ja erzeugt neue Probleme, also Nichtwissen. Das ist freilich nicht betrüblich, sondern Alltag der Forschung. Seine Resultate führen den Erkenntnisprozess „nicht immer wieder auf einen imaginären Nullpunkt des Nicht-Wissens zurück. Man kommt vielmehr – um ein Bild aus der Sprache der Computerspiele zu verwenden – auf ein neues Level des Nicht-Wissens-Wissens“ (Kade et al. 2011, S. 7). Nicht nur, aber gerade im Wissenschaftssystem zeigt sich, dass „alles Wissen [...] letztlich Paradoxienmanagement“ ist (Luhmann 1995, S. 173).

Solche Paradoxienmanöver sollen im Folgenden in der pädagogischen Semantik identifiziert werden. Das Problem pädagogischer Selbstbeschreibungen ist, dass eine Vielzahl mehr oder weniger inkompatibler, d. h. teilweise widersprüchlicher affirmativer Semantiken zur Orientierung und Motivation pädagogischer Praxis vorgehalten werden. Diese Widersprüche analysiert die Pädagogik als Paradoxien, weil sie als normative Aussagen mit uneingeschränkter Geltung (mithin auch zeitlos) nebeneinander im semantischen Schaufenster ‚herumliegen‘. Sie ko-existieren und werden durch den pädagogischen Beobachter, der diesen

widersprüchlichen Anforderungen zugleich gerecht werden will, mithin Geltungsansprüche erhebt, in eine Paradoxie-Stellung gebracht. Die Erziehungswissenschaft erbringt an dieser Stelle zwei Leistungen. Zum einen beteiligt sie sich an der Analyse von und dem Umgang mit Paradoxien, erhöht damit ihre unmittelbare Relevanz für die Pädagogik, riskiert aber zugleich ihre wissenschaftliche Form, indem sie sich nicht vornehmlich an wahr/falsch, sondern an nützlich/nicht-nützlich oder gut/schlecht orientiert. Zum anderen – und das ist die alleinige Absicht dieses Textes – beobachtet die Erziehungswissenschaft, wie die Pädagogik die Paradoxien in ihren Selbstbeschreibungen aufzulösen versucht, wie sie dabei auf erziehungswissenschaftliche Rationalisierungen zurückgreift und welche Folgeparadoxien sie sich dabei einhandelt.

Die Auswahl unserer Manöver – Vollständigkeit können wir selbst selbstverständlich nicht versprechen⁷ – ist einerseits durch die Tradition pädagogischer Reflexion bestimmt, in der ja zumindest hie und da Entparadoxierung praktiziert wurde, andererseits durch aktuell zu beobachtende Präferenzen der Theoriearbeit. Am Beginn steht deshalb die ‚Dialektik‘, in der Schleiermacher-Tradition rhetorisch und bis in die 1920-Jahre im Umfeld der Geisteswissenschaften präsent und beliebt, dort schon wegen der Nähe von Pädagogik und Theologie aktuell. Marx und seine Dialektik kommen erst später in diesen Kontext, leben aber in der immer neuen Liebe zum ‚Widerspruch‘ und seiner Auflösung bis heute nicht nur im ‚Darmstädter Credo‘ (Euler 2004, S. 9f.) und seiner gläubigen Gemeinde säkularisiert und mächtig fort.

a) **dialektische Aufhebung**

Die dialektische Aufhebung pädagogischer Paradoxien basiert auf der Behauptung, das, was andere als strukturellen Widerspruch der Pädagogik oder ihrer Handlungsfelder sehen, sei von höherer Warte aus als bloßer Scheinwiderspruch erkennbar. Dadurch wird freilich die andere Möglichkeit offenbar: dialektisches Denken könnte auch ‚reale‘ Widersprüche verschleiern.

Ein in der pädagogischen Theorie und Praxis fundamentaler – oder eben aufzuhebender – Widerspruch liegt im Partizipationsbegriff. Sämtliche Partizipationsbegriffe bearbeiten das Problem, dass das Eintreten für die Interessen von Personen und Personengruppen unweigerlich eine Machtverschiebung bedeutet,

7 Nicht behandelt haben wir hier z. B. folgende Entparadoxierungen:

- Paradoxien in andere Paradoxien transformieren
- Paradoxie in eine Tautologie überführen
- Paradoxien via Mehrzielentscheidungen begegnen
- Paradoxien totstellen
- Paradoxien in Generalisierungen verschieben
- Paradoxien in der Zeit-/Sozialdimension auflösen (u. v. w. m.).

indem es die Einflussmöglichkeit anderer reduziert und deren Interessen kompromittiert. Für die Pädagogik (nicht aber für die Politik) entsteht daraus die Paradoxie, dass das pädagogische Verhältnis in der Praxis gerade nicht als Interessengegensatz gesehen werden kann bzw. darf. Die für die pädagogische Selbstbeschreibung konstitutive „gute Absicht“ (Luhmann 2002, S. 55) der Erziehenden impliziert schließlich, dass diese die Interessen der Kinder für diese selbst vertreten. Partizipationsbegriffe, die sich an Emanzipation als „politische[m] Kampfbegriff“ (Koselleck 2010, S. 190) orientieren, sehen Partizipation hingegen als einen ‚Machtkampf von unten‘ und verlagern so den pädagogischen Widerspruch in einen politischen.

Entparadoxierung als Externalisierung also. Affirmative Partizipationsbegriffe sehen kleine Schritte in möglicherweise eher unerheblichen Bereichen schon als Partizipationssteigerung und nicht vielmehr als Stabilisierung und Invisibilisierung von Machtasymmetrien mittels Pseudo- oder Alibipartizipationsangeboten (vgl. Derecik/Kaufmann/Neuber 2013, S. 17). Psychologische Partizipationsbegriffe introjizieren den Interessenwiderspruch als Lernaufgabe in das Selbst des Kindes (vgl. Deci/Ryan 1993) und nivellieren (bzw. ignorieren) so dessen Paradoxie, gut rousseauistisch⁸, in die soziale Dimension des Du-sollst-selbst-wollen-lernen-was-ich-will-das-du-Willst (vgl. Krönig 2018a).⁹

Die genannten Partizipationsbegriffe sind sozusagen Anweisungen für ein Nullsummenspiel, bei dem die Machtanteile in je eigener Weise verteilt bzw. gefestigt und verschleiert werden sollen. Gegenüber diesen Paradoxiebearbeitungen bietet die dialektische Aufhebung des pädagogisch inakzeptablen Interessengegensatzes eine tatsächliche Entparadoxierungsmöglichkeit. Sie kann für die Pädagogik nicht darin bestehen, das Individuum als Fiktion (vgl. Fritz 1974, S. 31)

8 Ab und an muss man bei den Paradoxien doch noch einmal an Rousseau erinnern, z. B. an sein Bild des Kindes im pädagogischen Arrangement: „Laßt ihn immer im Glauben, er sei der Meister, seid es in Wirklichkeit aber selbst. Es gibt keine vollkommene Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht. So bezwingt man sogar seinen Willen. Ist das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und erkennt, euch nicht vollkommen ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles in seiner Umgebung, was auf es Bezug hat? Seid ihr nicht Herr seiner Eindrücke nach eurem Belieben? Seine Arbeiten, seine Spiele, sein Vergnügen und sein Kummer – liegt nicht alles in euren Händen, ohne daß er davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, daß er es tut. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorgesehen habt, es darf nicht den Mund auftun, ohne daß ihr wißt, was es sagen will.“ In: Rousseau, Émile oder Über die Erziehung (1762). Übersetzt und hrsg. von Martin Rang, Stuttgart 1963, S. 265.

9 Die zugegebenermaßen eigenartige Formulierung soll den Sachverhalt bezeichnen, dass man sich auf dieser Ebene nicht damit begnügt, das Wollen/Nicht-Wollen des Lernens den Lernprozessen als Bedingung zugrunde zu legen und damit zu entziehen, sondern selbst disponierbar zu machen: Man kann also das Lernen-Wollen lernen, wenn man es eben will... Erst hierdurch kommt übrigens eine Responsibilisierbarkeit ins Spiel, wenn man dieses letzte Wollen sozusagen der Freiheit zuschreibt. Dass es sich hierbei um einen infiniten Regress handelt, wird nicht diskutiert.

oder als Ideologie (vgl. Makarenko 1973, S. 100f.) abzuschaffen. Vielmehr muss die Idee der Individualität so aufgehoben (*conservare*) werden, dass sie die Aufhebung (*negare*) ihres Widerspruchs zur Gemeinschaft nicht durch Preisgabe ihres Eigenwerts erkaufte, sondern auf höherer Ebene (*elevare*) entparadoxiert. Hierbei muss sich sowohl der Begriff des Individuums als auch der der Gemeinschaft transformieren, ohne die wesentlichen ihnen jeweils innewohnenden Werte (wir sprechen hier aus der Perspektive pädagogischer Semantiken) preiszugeben.

Diese Magie, Transsubstantiation oder eben: Dialektik, hat Rousseau in seinem Gesellschaftsvertrag mustergültig vorgeführt. In dem Situationsansatz der 1970er Jahre, in der Reggiopädagogik auch heute noch, ist diese Figur grundlegend: Das Individuum, das seine partikularen, der Gemeinschaft entgegenstehenden Interessen überwindet, verliert nichts an Individualität, sondern ‚bildet‘ eine höhere Individualität aus. Für die Pädagogik kann das nicht in einem Handstreich bzw. einer Entscheidung im Sinne des Rousseau’schen Gesellschaftsvertrags geschehen, sondern als Bildungsprozess, der zugleich und untrennbar als Subjekt- und als Gemeinschaftsbildung gesehen wird. Es handelt sich dann um einen transformatorischen Bildungsprozess (vgl. Koller 2011) *par excellence*: An einem Punkt entparadoxiert das Kind den ständig erlittenen Widerspruch zwischen der gleichzeitigen pädagogischen Affirmation von Individualismus und Gemeinschaftssinn, indem es den Gemeinschaftssinn als Eigensinn internalisiert und sich somit – im Grunde sogar ontogenetisch – zu einem neuen Individuum bildet. Für die – durchweg ontologiekritische – Erziehungswissenschaft entsteht durch die fundamentalontologische dialektische Aufhebung selbstredend eine neue Paradoxie, sobald sie diese Figur akzeptiert.

b) Reduplikation

Wenn pädagogische Antinomien, verstehbar nach dem Kantischen Antinomieverständnis vom „Widerstreit der Gesetze“ (KrV A407/B434), im Bereich der Normativität und diesbezüglicher Werturteile liegen, lässt sich von normativen Paradoxien sprechen. Diese entstehen, wenn absolute pädagogische Werte in einen Widerstreit mit inkompatiblen Werten gebracht werden, für die ebenfalls eine Geltung behauptet wird.

Ein solcher absoluter Wert ist der pädagogische Begriff der Individualität des Kindes bzw. dessen Implikate der Unvertretbarkeit, Unteilbarkeit und Unauslotbarkeit. Ein Kind darf in keiner Situation auch nur im Geringsten als vertretbar, d.h. fungibel betrachtet werden, es darf nicht als Summe abgrenzbarer Eigenschaften, die ebenso gut auch bei anderen Kindern vorliegen und ebenfalls nicht als transparent, d.h. erfassbar angesehen werden. Wer gegen diese Implikate pädagogischer Individualität verstößt, verlässt den pädagogischen Diskursraum.

Wird nun gleichzeitig Förderung, Diagnostik, Leistung und Prävention als pädagogisch markiert, indem man das Wort ‚individuell‘ voranstellt, wird eine Paradoxie erzeugt, die es im nächsten Schritt aufzulösen gilt, wobei dieses Manöver Folgeprobleme hervorbringt. Es handelt sich bei diesen Paradoxien um *unforced errors*. Dass nämlich Kinder zum Zahnarzt gehen oder getauft werden, d. h. nicht-pädagogische Erfahrungen in nicht-pädagogischen Kontexten machen, erzeugt schließlich keine Paradoxie für die oder in der Pädagogik. Genauso könnte man sagen, dass Kinder, hier technisch gesprochen als Medien der Pädagogik oder als Komplementärrollen von Pädagogen, für die Medizin, die Politik, das Recht und die Soziale Arbeit eben als Risiken, Ressourcen, Anspruchsberechtigte, Fälle bzw. Klienten auftauchen. Erst wenn die Pädagogik sich für die jeweils entsprechenden Beobachtungsweisen und Handlungsformen zuständig macht, kommen harte Paradoxien ins Spiel.

Die genannten Ansätze unterscheiden förderbare von nicht-förderbarer Individualität – die Prinzipien, auf deren Grundlage diese Unterscheidung getroffen und Entscheidung gefällt werden kann, sind selbst nicht auf das Individuum bezogen. Der Individualisierungsbegriff wird, ganz im Gegenteil, dafür verwendet, standardisierte, überindividuelle Erwartungen an einzelne Kinder zu formulieren. Jedes Ding, das als solches über seine Besetzung einer Raum-Zeit-Stelle vereinzelt ist, d. h. jeder Stein, jeder Stock etc., kann allein dadurch, dass es ‚individuell‘ gewogen oder in irgendeiner Weise einzeln einer standardisierten Beobachtung oder Maßnahme unterzogen wird, in diesem Verständnis als ‚Individuum‘ bezeichnet werden. Es ist dann vertretbar (ich finde einen Stein, der hinreichend ähnlich ist), teilbar (bei Dingen auch im buchstäblichen Sinne) und auslotbar (niemand behauptet prinzipiell unaussprechliche, unerkennbare Eigenschaften bei Dingen).

Die Paradoxie besteht also in der Einführung eines Individualitätsbegriffs in die Pädagogik, der strukturell nicht nur unvereinbar, sondern geradezu kontradiktorisch zum pädagogischen Individualitätsbegriff ist, wie er in der Subjekt- und Bildungssemantik vorliegt.

Selbstredend ist eine Invisibilisierung einer derart harten Paradoxie kaum möglich. Die Entparadoxierung läuft hier über eine normative Reduplikation der zu internalisierenden Begriffe von Förderung, Diagnostik und Prävention. In allen Fällen wird eine ‚schlechte‘, nämlich defizitorientierte, normalisierende Variante behauptet und kritisiert. Dieser Kritik gegenüber wird Förderung, Diagnostik und Prävention in der inklusiven und stärkenorientierten Variante affirmiert. Da die eine Seite als unpädagogisch bzw. pädagogisch untragbar kritisiert wird, wird sozusagen im Umkehrschluss die affirmierte Seite zu pädagogischer Förderung etc., ohne dass die inkompatiblen Strukturmerkmale im Geringsten verändert werden. Die Folge ist, dass Förderung, Diagnostik und Prävention nach diesem Manöver als nicht mehr kritisierbar erscheinen.

c) generative Metaphorisierung

Generative Metaphern ermöglichen ein „SEEING-AS“ (Schön 1993, S. 137) zweier Begriffe im Lichte des je anderen. Mehr noch: sie bringen zwei anfangs unvereinbare Begriffe in eine wechselseitige (Um-)Deutungsbewegung, an deren Ende ein neues Konzept steht, in dessen Rahmen der Widerspruch aufgelöst ist. Wenn z. B. Bündnis90/Die Grünen „Zwischen Umwelt und Wirtschaft gehört kein Oder“ plakatieren, oder „WUMS“ (Wirtschaft und Umwelt, menschlich und sozial), wird der ursprüngliche Widerspruch wirtschaftsfreundlich = umweltfreundlich, den Die Grünen zuvor sahen, in der generativen Metapher der Nachhaltigkeit entparadoxiert, die dann allerdings als „weak sustainability“ umgedeutet ist (vgl. Biely/Maes/Van Passel 2016).

In der Pädagogik ist seit den 1990er Jahren der Widerspruch aus originär pädagogischen Werten und Werten des betriebswirtschaftlichen Managements in der generativen Metapher der Qualität entparadoxiert worden. Standardisierung, Outcome- und Wettbewerbsorientierung wurden zu einer Perspektive auf pädagogische Prozesse, mit der die Pädagogik sich selbst zu beobachten und transformieren, d. h. hier: ökonomisieren lernte (vgl. Höhne 2012). Eine gut geführte Klasse, ein erfolgreicher Unterricht, hervorragende Testergebnisse etc. wurden nicht nur zum Ausweis qualitativ hochwertiger Pädagogik, vielmehr wurden diese zuvor klar als extern beobachteten Wertegesichtspunkte bzw. Ansprüche in der Metapher der Qualität zu pädagogik-eigenen Werten, spricht: ebenfalls umgedeutet (vgl. Krönig 2007).

Dass dieser Sachverhalt heute vergleichsweise offen zu Tage liegt, bedeutet, dass die Metapher dem Schicksal aller Metaphern folgend ihre ursprüngliche Kreativität eingebüßt hat. Am deutlichsten ist das vielleicht bei einer Metapher wie ‚sozial ist, was Arbeit schafft‘, die in den 1990er Jahren hervorragend in jeder Talkshow funktionierte und heute ihre zugrundeliegende Paradoxie nicht mehr verbergen kann. Die Qualitätsdiskussion der Pädagogik scheint langsam auch an diesem Punkt angekommen zu sein. Qualitätsmanagement wird nicht nur als solches erkannt und kritisch im Hinblick auf die eigene Qualität hinterfragt, sondern vor allem mit den „alten“ Bildungssemantiken konfrontiert (vgl. Binder/Drerup/Oelkers 2020, S. 43). Für den Moment scheint die Metapher ihre Generativität zu verlieren.

d) Axiomatisierung

Die Paradoxie des Anfangs wird bildungstheoretisch durch das Axiom der Bildsamkeit (vgl. Herbart 1984 [1835], S. 5) entparadoxiert. Bildsamkeit geht selber nicht aus Bildung hervor. Die Möglichkeitsbedingungen für Bildung müssen also nicht im Bildungsbegriff selbst – und dann zirkulär – angelegt, sondern können im Begriff der Bildsamkeit externalisiert werden. Man formuliert zwar „Bildung beginnt mit der Geburt“ (Schäfer 2003), muss aber nicht dadurch schon vom

„gebildeten Säugling“ sprechen. Nur Bildsamkeit ist universell und ubiquitär gesetzt – Bildung kann dann je nach konkreter Bildungstheorie entweder alltäglich und ubiquitär (vgl. ebd.), ereignis- bzw. krisenhaft (vgl. Bollnow 1959) oder transformatorisch, d.h. nicht-alltäglich und prozessual (vgl. Kokemohr 2007) gedacht werden. Als Axiom benennt Bildsamkeit eine funktionale Theoriestelle, die ihre Geltung rein apagogisch erhält, d.h. über die argumentative Abwegigkeit ihrer Infragestellung oder gar Streichung.

Der traditionelle Begriff der Bildsamkeit ist erziehungswissenschaftlich nach wie vor konstitutiv (vgl. Giesinger 2011) und erfüllt seine axiomatische Funktion, die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung zu universalisieren und diesbezüglichen Rückfragen in Form eines Erklärungsprinzips (vgl. Bateson 1985, S. 73 f.) zu blockieren. Die bloße Benennung der funktionalen Stelle wird also als Erklärung behandelt. Der Schlüssel zum Verständnis, weshalb Bildsamkeit als Axiom funktioniert, scheint darin zu liegen, dass Bildsamkeit selbst ungeformt (um nicht zu sagen: ungebildet) ist. Als Nicht-Geformtes, d.h. als reines Medium, lässt es keine Rückfragen nach den eigenen Möglichkeitsbedingungen zu. So wie der allen physikalischen Gesetzen enthobene Äther (auch heute noch) in der Physik zur Erklärung eben dieser Gesetze herangezogen werden kann (vgl. Kassung/Hug 2008), der unbewegte Beweger bzw. die *causa efficiens prima* (Thomas) die Ursache von Bewegung und von Sein in der Metaphysik und der Theologie begründet und (ausgerechnet) die Variation die Selektion in der Biologie, so muss es die ungeformte Bildsamkeit sein, die die bildende Formation ‚erklärt‘.

e) kontrafaktische Unterstellung

Während die Paradoxie der Anfänglichkeit von Bildung bzw. Bildungsprozessen durch Axiomatisierung entparadoxiert wird, ist genau dies beim *Kompetenzbegriff*, für den sich das gleiche Problem stellt, nicht möglich. Man könnte meinen, dass der Dispositionsbegriff hier an die Funktionsstelle der Bildsamkeit tritt und die Begründungslast für die universalisierte Kompetenzthese auf sich nimmt. Da aber „Kompetenzen Dispositionen sind“ (Klieme/Hartig 2008, S. 24), bleibt es bei der Paradoxie, dass die Ausbildung von Kompetenzen Kompetenzen verlangt bzw. voraussetzt. Letztere als Metakompetenzen zu bezeichnen, böte nur eine Stelle Aufschub im infiniten Regress.

Die Problematik rührt daher, dass die immer schon vorhandenen Kompetenzen domänenspezifisch sind, es sind also nicht bloß eine grundsätzliche Lernfähigkeit vorhanden oder eine Bildsamkeit, sondern schon funktional differenzierte Module. Spricht man also vom „kompetenten Säugling“ (Dornes 1993) – die Bildungspläne der Länder halten dies für entwicklungspsychologisch und neurowissenschaftlich belegt (vgl. Stmas Bayern/IFP Bayern 2019, S. 11) –, benennt man nicht bloß eine abstrakte Bildsamkeit oder Lernfähigkeit, sondern schon

formatierte, differenzierte und realisierte, d.h. entwickelte und sogar situative bzw. „kontextspezifische“ (Veith 2014, S. 58) Anlagen. Würde man diese axiomatisieren, käme das einem inflationären platonischen Universalienrealismus gleich. Die Alternative, sie aus einem allgemeinen Medium für Kompetenzen, etwa einem entsprechend gefassten, dem Bildsamkeitsbegriff funktional äquivalenten Dispositionsbegriff abzuleiten, wird allerdings in erziehungswissenschaftlichen Kompetenztheorien auch nicht genutzt. Der Grund ist wohl, dass hier zwar nur ein einziges Axiom benötigt würde, dies aber für die quantitative, teilweise evidenzbasierte Rahmung der Kompetenzbegriffe, inakzeptabel ist. Etwas Nicht-Quantifizierbares, Nicht-Differenzierbares und Nicht-Identisches gehört in dieses Paradigma schlichtweg nicht hinein.

Die Entparadoxierung des Anfangs bzw. Ursprungs der Kompetenzen wird zumindest im prominenten Fall der Mündigkeit, der sozusagen auch der Türöffner für Kompetenzansätze in den Erziehungswissenschaften der 1960er und 1970er Jahre war (vgl. Veith 2014, S. 56), über kontrafaktische Unterstellung geleistet. Habermas' Formulierung: „Nur unter dem Vorschub der fingierten Mündigkeit kann diese selbst wachsen“ (Habermas 1963, S. 418), schreibt eine in den Erziehungswissenschaften derart etablierte Entparadoxierungsfigur fort, dass ihre Unwahrscheinlichkeit auf den ersten Blick verborgen bleiben kann. Die Paradoxie, dass Erziehung zur Mündigkeit Mündigkeit selbst zur Voraussetzung hat, um nicht Indoktrination o. ä. zu sein, liegt zum einen offen zutage, aber kann zum anderen nicht einfach temporalisiert werden. Erst einmal Indoktrination, dann Mündigkeit, ist keine Option, die sich pädagogisch aussprechen bzw. erziehungswissenschaftlich begründen ließe.

Bedenkt man, wie etabliert der philosophische Gedanke ist, dass Selbstbewusstsein erst durch ein anderes Bewusstsein und Subjektivität durch Intersubjektivität entsteht, und wie geläufig der soziologische Gedanke ist, dass eine Person erst durch Sozialisation zur Person wird, und wie aktuell der pädagogische Ansatz ist, dass Bildung im Wesentlichen durch pädagogische Beobachtung zustande kommt (vgl. Koch/Schulz 2016), dann scheint die pädagogische Wirkungserwartung der kontrafaktischen Unterstellung von Mündigkeit ein vergleichsweise kleiner *leap of faith*. In allen Fällen kommt es durch ein je eigenartiges Beobachtet-Werden zu einer ontogenetischen Transformation. Sowohl Axiomatisierung als auch die kontrafaktische Unterstellung sind für eine kritische Erkenntnistheorie nicht akzeptabel – gleichzeitig scheinen sie pädagogisch unverzichtbar, scheint die zugrundeliegende Paradoxie des Anfangs mithin konstitutiv.

f) Temporalisierung

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass jede Entparadoxierung eine Temporalisierung ist – schließlich wird eine festgestellte Paradoxie in einen Prozess überführt

(vgl. Binder 2020). Wenn hier von Temporalisierung als spezieller Entparadoxierungsform die Rede ist, ist damit mehr gemeint, nämlich dass in die paradoxieerzeugenden Relationen selbst Zeit eingeführt wird. Wenn also zwei Aussagen in einer zeitlosen positiven und zugleich negativen Identifikation stehen ($x = y$ und $x \neq y$) bedeutet eine Temporalisierung die Überführung dieser Paradoxie in eine zeitliche, nämlich kausale Relation: x ist ungleich y ; x macht aus y x , also ist x gleich y .

Die prominenteste erziehungswissenschaftliche Anwendung dieser Temporalisierung ist wohl die Entparadoxierung des Integrationsbegriffs. Integration ist zugleich die Negation und die Affirmation von Exklusion. Von integrativen Ansätzen oder Modellen spricht man, wenn Individuen, die als von Exklusion bedroht oder betroffen beobachtet werden, in spezifische Exklusionsbereiche inkludiert werden. Diese Exklusion wird als Inklusion in die Gesamtgesellschaft gesehen, da in den Exklusionsbereichen professionell auf Inklusion hingearbeitet wird. Die paradoxierende Momentaufnahme, die entsteht, wenn jemand drei Kinder nach einem Kriterium wie Zweitspracherwerb aus einer, d. h. *ihrer* Kindergruppe herausnimmt, um sie in einem Nebenraum professionell zu integrieren, wird durch Temporalisierung zum Beginn – und damit zum Grund – eines Integrationsprozesses. Dass Integration spätestens mit der Etablierung des Gegenmodells der Inklusion genau in diesem Punkt, der Normierung und Normalisierung einschließt, kritisiert wird (vgl. Dammer 2012; Alické 2013), spricht noch nicht gegen die Funktionalität der temporalen Entparadoxierungsform. Diese wurde schließlich auch jahrzehntelang trotz geringer empirischer Erfolgsevidenz, d. h. beispielsweise katastrophalen Schulabschlussquoten, aufrechterhalten.

Ein weiteres prominentes Beispiel einer Temporalisierung liegt in der auf Bowlby und Ainsworth zurückgehenden ethologischen Bindungstheorie (vgl. Vicedo 2013). Das kindliche Explorationsverhalten und sein Bindungsverhalten werden in der Theorie als gleichursprüngliche, nämlich natürliche antithetische Verhaltenssysteme betrachtet. Gleichwohl soll die Förderung des Explorationsverhaltens durch dessen Negation erreicht werden: die Aktivierung, Stärkung und Sicherung des Bindungsverhaltens.

g) Inkrementalisierung

Besteht Didaktik darin, Kindern Bildungs- oder Lernsettings zu ‚arrangieren‘, in denen sie aktuell handlungsfähig sind, Erfahrungen machen und ‚wachsen‘, wie man ausgehend von John Dewey meinen könnte? Oder muss es genau im Gegenteil darum gehen, Settings zu erstellen, in denen Kinder gerade noch nicht selbstständig handeln können, sondern kleine Hilfestellungen benötigen, die ihnen Entwicklungsschritte ermöglichen und abverlangen, wie Wygotski vorschlägt? Für ihn würde Deweys Ansatz den Zweck der Didaktik gänzlich verfehlen: zur

Ermöglichung dessen, was die Kinder schon ohne didaktische Unterstützung realisieren, ist sie schlichtweg überflüssig (vgl. Wygotski 1974, S. 240).

Diese nach wie vor aktuellen kontradiktorischen didaktischen Positionen gehen aus zwei Entparadoxierungsstrategien einer fundamentalen Paradoxie hervor. Die Tautologie: man kann nur, was man kann, ist die Vermittlungsparadoxie des unmöglichen Übergangs von Nicht-Können zu Können. Dieser zugrunde liegt wiederum die Paradoxie des Hervorgehens diskreter Einheiten, d. h. Diskontinua aus Prozessen, d. h. Kontinua.

Dewey kann diesen Übergang in analogen Konzepten wie Wachstum und Erfahrung verstecken. Die implizit herangezogene Analogie zu organischem Wachstum, dessen Tatsache schließlich hinreichend bekannt ist, fungiert als Erklärung für die Möglichkeit von Lernwachstum bzw. persönlichem Wachstum (vgl. Dewey 1916, S. 240). Die Paradoxie der metabolischen Assimilation, bei der etwas Äußeres prozessual zu etwas Innerem wird und so kontinuierlich Diskontinuierliches hervorbringt, kann hier im Verweis auf ihre offenkundige organische Lösung dethematisiert werden. Man kann hier also von einer Entparadoxierung durch Invisibilisierung und Dethematisierung sprechen.

Wygotski hingegen digitalisiert den gesamten Prozess. Für ihn lässt sich Nicht-Können in Können über hinreichend kleine Schritte transformieren. Die Paradoxie der gleichzeitigen Voraussetzung von Kontinuum und Diskontinuum wird hier über die Preisgabe des ersteren aufgelöst.

Diese Inkrementalisierung¹⁰ eines Prozesses mag zunächst als ein bloßer Paradoxieaufschub erscheinen, könnte man doch direkt darauf hinweisen, dass sich das theoretische Übergangsproblem nicht mit der Verringerung der Schrittgröße auflöst. Mit seiner Infinitesimalrechnung gelingt es allerdings Leibniz, die Idee des Kontinuitätsprinzips im Sinne der „Gleichheit als unendlich kleine Ungleichheit“ (Breger 1990, S. 62 f.) zu formulieren und damit die Paradoxie eines diskreten Kontinuums durch die Idee einer dynamischen Unendlichkeit zu entparadoxieren: Ein Punkt ist dann nicht zu unterscheiden von einer unendlich kurzen Geraden und eine kurvige Fläche nicht von einem unendlichen Vieleck. Wird ein ins Unendliche gehend kleiner Schritt nicht mehr als diskret gedacht, ist das Kontinuumprinzip gerettet.

Ab etwa 1900, d. h. ungefähr zur Geburtszeit von Wygotski, kann man von einem „Zusammenbruch des Vertrauens in die Kontinuität“ (Mendelsohn 1981, S. 23), die Leibniz noch zu retten wusste, sprechen. Sowohl die Quantenphysik als auch die Genetik, die wesentlich auf Diskontinuität basieren, haben sich in

10 Wir können nur im Vorübergehen darauf verweisen, dass Inkrementalismus als Strategie auch im politischen Kontext viel diskutiert, als „Stückwerk-Technologie“ (Lindblom) propagiert und u. a. als „sich-durchwursteln“ problematisiert wurde. Schimank (2005, S. 237-306) nennt das „begrenzte Rationalität auf mittlerem Niveau“ – es wäre also auch eine Formel für das Plädoyer für Reformen und die Ablehnung von Revolution, die seit Schleiermacher für die pädagogische Intervention in Gesellschaft typisch sind.

der Schaffenszeit Wygotskis paradigmatisch durchsetzen können und ließen den Verzicht auf die Kontinuumthese nicht nur als möglich, sondern zudem als fortschrittlich erscheinen.

Die aktuelle Wygotski-Renaissance in der Pädagogik ist ein Hinweis darauf, dass sich eine „aprozessuale Welt- und Naturdeutung“ (Woyke 2004) auch in den Erziehungswissenschaften etablieren konnte. Es ist davon auszugehen, dass verschiedene Paradoxien und Entparadoxierungsformen erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe wie Lernen, Bildung, Entwicklung, Förderung etc. ihren tiefsten Grund in der skizzierten Paradoxie des diskreten Kontinuums haben und deren Inkrementalisierung in Form kleiner Lern-, Bildungs-, Entwicklungs-, Förderschritte.

h) Entparadoxierung durch Wachstum(-semantik)

Die Erziehungswissenschaft konnte bis vor wenigen Jahren an einer Entparadoxierungsstrategie partizipieren, die die Sozial- und Bildungspolitik des globalen Nordens vom Ende der 1960er bis zum Anfang der 1990er Jahre geprägt hat. Von rechts wie von links wird die historische Datierung der Wachstums-, Chancen- oder Aufstiegsgesellschaft dabei ähnlich gefasst (vgl. Nolte 2008; Nachtwey 2016). Während sich die erziehungswissenschaftlichen Analysen darauf kaprizieren, das Ende der Aufstiegsgesellschaft dem Neoliberalismus anzulasten (vgl. kritisch: Krönig 2020), sehen soziologische und politologische Analysen den Neoliberalismus schon als Krisenmodus der Post-Wachstumsphase (vgl. Nachtwey 2016; Dörre 2012; Rose 1996). Jedenfalls ermöglichte das Wirtschaftswachstum, den starren (Klassen-)Widerspruch jeder sozial- und fiskalpolitischen Entscheidung so zu dynamisieren, dass der Gewinn des Einen nicht unmittelbar den Verlust des Anderen bedeutet. Ob marxistisch formuliert oder nicht: Es ist zutreffend, dass die Mehrwertabschöpfung erhöht werden konnte, während gleichzeitig die Arbeitslöhne stiegen. Seit der globalen Rezession und der folgenden Stagnation Anfang der 1970er Jahre (vgl. Marglin/Schor 2011) beginnt die Verteilung nicht nur von Kapital, sondern auch von Karrierechancen ein Nullsummenspiel zu werden. Die Ausgangsparadoxie, dass der Chancenbegriff eine Bifurkation in Erfolg und Scheitern impliziert (vgl. Krönig 2018b) und zugleich invisibilisieren muss, um sozialpolitisch, bildungspolitisch und pädagogisch akzeptabel zu sein, kann nun nicht mehr über Wachstum entparadoxiert werden.

Es bleiben der Bildungspolitik und der Pädagogik vier Möglichkeiten. Erstens eine repräsentationsgerechte Top-Down-Verwaltung von (Lebens-)Chancen, d. h. *diversity management*; zweitens eine Verschiebung der Verteilungsproblematik in das Imaginäre, indem eine zukünftige Gesellschaft die Selektion obsolet werden lässt, d. h. *Inklusion*; drittens eine (neoliberale, meritokratische) *Kannibalisierung* von Ressourcen und Chancen, bei der gefälschtes Wachstum auf Kosten der Vernichtung von Ressourcen und Chancen anderer Industrien, Generationen,

Gesellschaftsteile etc. hergestellt wird (so die Analyse von Eric Weinstein); und viertens eine *Tribalisierung*, indem die kompensatorische Umverteilung von Ressourcen und Chancen an identitätspolitisch konstruierten *communities* festgemacht wird. Hierbei handelt es sich nicht um Kannibalisierung, weil die Kompensation als gerecht verstanden wird und die Ressourcen und Chancen nicht der eigenen Gruppe, sondern anderen (man kann fast sagen: feindlichen) Gruppen entnommen werden. Erziehungswissenschaftliche Ansätze der *postcolonial theory* und der *critical race theory* können hier zugeordnet werden.

Jede dieser Ansätze kann als Entparadoxierung der Tatsache gesehen werden, dass das formale Bildungssystem gerechte Selektion bejahen muss und zugleich – in der pädagogischen Selbstbeschreibung – Selektion negieren muss. Die Externalisierung von Selektion an das *Diversity Management*, die Verschiebung ins Imaginäre und Zukünftige im Inklusionsdiskurs, die neoliberale Vortäuschung von Wachstum und Wachstumsmöglichkeiten (und deren Entparadoxierungskraft) sowie die Legitimation von aktueller und zukünftiger Selektion zur Kompensation historisch akkumulierter (und systemisch nach wie vor wirksamer) Selektion in den postkolonialen und intersektionalen Ansätzen sind konkurrierende, teilweise kompatible bzw. synergetische, teilweise kontradiktorische Entparadoxierungsstrategien der Postwachstumsgesellschaft.

Nichts wird die Bildungspolitik und die Pädagogik mehr prägen als das relative Maß der Etablierung dieser Strategien. Die Erziehungswissenschaft bewegt sich wesentlich auf der Ebene der Ansätze und deren Legitimierung und Etablierung (inklusive Forschung, intersektionale Forschung, aktivistische Forschung etc.) und kaum auf einer Metaebene, von der aus die Ansätze als Paradoxieverchiebungen zu sehen sind.

Damit ist das Problem, das uns im vorliegenden Beitrag umtreibt, nochmals markiert. Vorschläge, wie man ebendiese Metaebene nicht nur in Exempeln demonstrieren, sondern auch reflexiv etablieren kann, wollen wir im letzten Kapitel einbringen, selbstredend auch hier nur exemplarisch.

5. Optionen für erziehungswissenschaftliche Reflexion und Forschung

Man muss für eine vermeintlich letale Lage, wie sie u. a. die Systemtheorie für die Erziehungswissenschaft diagnostiziert hat, der ‚Rettung‘ wegen nicht Hölderlin zitieren, kann sich aber an die Ursprungssituation erinnern, in der die Philanthropen versuchten, aus und in der Rezeption Rousseaus das Programm einer zugleich forschungsfähigen und für die Reflexion der Erziehung aussagekräftigen Disziplin zu entwerfen. Natürlich ist es dann zu Recht paradox, im Ausgang von den Paradoxien einen neuen Anlauf zu unternehmen, signifikante und produktive Forschungs- und Reflexionsfragen zu bestimmen, scheint doch dieser Weg seit Trapp in die Irre zu führen.

Trotzdem wollen wir an diese Referenz und Thematik anknüpfen. Es mag dabei zweifach paradox erscheinen, auch die scharfen Verdikte systemtheoretischer Provenienz über Pädagogik und Erziehungswissenschaft als Abstoßpunkt für neue Anstrengungen zu nutzen. Handhabt man diese Kritik und seine Diagnosen nämlich nicht primär defizitorientiert, wie das Luhmann selbst (gegen seine generelle Empfehlung übrigens¹¹) praktiziert hat, sondern differenzorientiert, wie es als Unterscheidung produktiver ist, dann ist die Situation nicht so ausweglos, wie sie die Außenbeobachter zeichnen.

Ermutung dafür findet sich u.a. in der jüngeren, Nach-Luhmann'schen erziehungswissenschaftlichen Debatte an vielen Punkten. Das wird besonders nachdrücklich z.B. beim vermeintlich unaufhebbaaren Technologiedefizit demonstriert. Hier kann man z. B. auf Arbeiten, prominent die von Klaus Prange, verweisen, die das Intransparenz-Theorem der Systemtheorie durchaus akzeptieren (vgl. Prange 2009), aber dennoch begründet von der Grundoperation des „Zeigens“ aus über Handlungsformen der Pädagogik reden und forschen können (Prange 2005¹²). Auch die alte bildungstheoretische Distanz gegenüber der Asymmetriestruktur von Erziehung und pädagogischer Arbeit, die Luhmann ebenfalls als wesentliche theoretische Schwäche diagnostizierte (vgl. Luhmann 1981, S. 152 f.), hat empirisch wie theoretisch eine Antwort gefunden. In der pädagogischen Professionsforschung (z. B. Helsper u. a.) gibt es für das Problem konzeptuelle Analysen und empirische Forschung. Relationierbar liegen in der erziehungsphilosophischen Analyse der Grundstruktur der Erziehung, u. a. ihres unabweislichen Paternalismus (z. B. Drerup 2013), erste und für Forschung und Legitimitätsdiskurse anschlussfähige theoretische Antworten vor, die auch nicht allein den Referenzraum der praktischen Philosophie und deren Legitimationsproblem behandeln. Die Probleme von Einheit und Zusammenhang ihrer Aussagen und die Klärung der besonderen Form von Kausalität und Wirkung haben in der Rekonstruktion der Erziehung und in der Reformulierung ihrer Struktur mit Hilfe der Theorie von Komplexität eine für Forschung anschlussfähige Form gefunden (vgl. Anhalt 2012 – wenn auch noch ohne entsprechende Forschung).

11 Nachdem er den pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Umgang mit ihren Paradoxia deutlich defizitorientiert und z. B. als „Selbsttäuschung“ beschrieben hatte, hält er es selbst für notwendig, bei diesen Befunden „einer ausschließlich wissenssoziologischen bzw. ideologiekritischen Betrachtungsweise entgegenzuwirken“ (Luhmann 1987, S. 65 f.). Generell hält deshalb auch Nassehi (2002) fest: Es „geht [...] nicht um die Entlarvung ideologischer Struktur“ auch nicht um „Ideologisierung bestimmter Beobachtungen noch um Spott über ihre Unmöglichkeit“, sondern um „Unterscheidungen“ – und die „bringen asymmetrische Verhältnisse hervor“ (S. 110), aber es gibt keine „richtige“ Unterscheidung (S. 111).

12 Mit intensiver Folgediskussion, vgl. z. B. die Rezension von Berdelmann/Fuhr 2020 bei Ulrich Papenkort in: <https://www.socialnet.de/rezensionen/24572.php>, Datum des Zugriffs 27.01.2021.

So aussichtslos ist also das Ansinnen nicht, auch eine theoretische Position der Erziehungswissenschaft zu formulieren, und zwar in disziplinärer Eigenständigkeit, weil sich die Disziplin auch wieder daran erinnert hat, dass die von ihr reklamierte ‚Autonomie‘ nicht etwa Autarkie bedeutete, sondern immer schon Selbstständigkeit in der Abhängigkeit (vgl. Tenorth 2004; Binder 2009). Für ihre Theoriekonstruktion hat das die Konsequenz, dass sie ihre eigene Form durch distinkte Relationierung zu, nicht in Isolation gegenüber der sonstigen humanwissenschaftlichen Forschung finden muss und kann, ohne ihre Identität zu verlieren. Auch die Frage, „wie Erziehung möglich ist“, hat deshalb unterschiedliche Antworten gefunden, bis hin zur erziehungswissenschaftlichen Adaptation der Neurowissenschaften (Miller-Kipp 1992).

Was schließlich die für eine Systembetreuungswissenschaft wie die Pädagogik offenbar so problematischen schwachen Kausalpläne in ihrer konkreten Handhabung angeht, liegt dafür in der Überlieferung des pädagogischen Professionswissens eine theoretisch weitgehend ignorierte Masse an Erfahrung bereit, die reflexiv hoch bedeutsam ist (vgl. Tenorth 1986). Hier war man sich des schwierigen Status der ‚Notbehelfe‘ durchaus bewusst, wie nicht erst Luhmann, sondern schon ein braver Schulmann wie Gustav Adolf Cornaro Riecke die Handlungsschemata des Pädagogen in seiner ‚Erziehungslehre‘ von 1851 nannte (vgl. Metzger 2014). Er hat, wie die anderen Schulmänner, in der Reflexion auch nicht die Alltagsprobleme der Pädagogen im Erziehungssystem bildungstheoretisch und normativ stillgestellt oder nur in der Trias von Wissensformen professionssoziologisch neutralisiert, sondern das systemische Referenzproblem der Erziehung in einer systemtheoretisch rekonstruierbaren Form realistisch gesehen, schema-, nicht wissensbasiert. Diese Form der Entparadoxierung bediente sich dabei auch schon wesentlich eines Mechanismus, den uns die Systemtheoretiker aktuell und systematisch neu zeigen, nämlich „eines Wechsels der Sinndimensionen“, um dem Unterricht in einer Schulklasse, diesem „quiriligen Gemenge eingefahrener Alltäglichkeiten“, gewachsen zu sein und ihm Form und Kontinuität abzugewinnen (Markowitz 1986, S. 9). Dann wurde z. B. ein Wechsel von der Sozial- in die Zeitdimension gesucht, oder, wie bei Riecke, von der Interaktion auf die Organisation, oder, was sogar die empirische Bildungsforschung sieht, von der Person auf die Konstruktion der Aufgabe, also von der Sozial- in die Sachdimension. Eingedenk solcher Praktiken verlegt deshalb die sich selbst distanziert beobachtende Schulpädagogik¹³, und nicht allein ironisch, die wichtigste Arbeitszeit des

13 Unser Hinweis gilt natürlich zuerst dem Andenken an Jürgen Diederich, denn der hat, schön paradox, aus den Gesprächen mit Luhmann und Schorr den Schluss gezogen, das pädagogische Technologie im wesentlichen „Vermeidungstechnologie“ ist und Zeit ihr zentrales Problem darstellt (Diederich 1982) – „Takt“ z. B. hatte deshalb ursprünglich, und noch bei Kant und Herbart, auch eine Bedeutung in dieser Dimension, der angemessenen Entscheidung/Handlung unter Zeitdruck, und nicht, wie aktuell, in der Sozialdimension als „taktvolles“ Verhalten.

Lehrers auf den Nachmittag, also in die Vorbereitung auf den Unterricht, und nicht die Schulstunde selbst, denn die zeige nur die Versäumnisse im Vorfeld, vor allem die fehlende Vorbereitung auf Überraschungen und die Erfindung von Strategien, sachlicher oder sozialer Art, sich gegenüber Überraschungen zu wappnen, paradox natürlich, weil man das Nichtplanbare planen will, aber so die Kunst verfeinert, genau damit umzugehen.

Die Lehrer selbst, sogar die reformpädagogischen, wussten also schon immer, dass sie dem alltäglich und stets drohenden Chaos (für die Systemtheorie: der systematisch drohende Strukturverlust), die Form des Pädagogischen erst abgewinnen mussten. Reformpädagogiken machen einen wesentlichen Unterschied zu der anderen, wenn es sein muss „Normal“-Pädagogik (Benner/Kemper) allenfalls dadurch, dass sie in der Reflexion und Propaganda ihrer Form die Kunst der Invisibilisierung besonders gut beherrschen und zwischen Programm und Code souverän lavieren können. Diese Praxis findet sich schon bei Rousseau, der die Form, gut paradox und vielfach nachgeahmt, als ‚wohlgestaltete Freiheit‘ programmatisch idealisiert hat, die in der Differenz von ‚Regierung‘ und ‚Zucht‘ als faktisch geltender Code schon im Professionswissen nüchtern reflektiert wurde. Solche Formsensibilität erlaubte es dann aber auch, über die Möglichkeit der Steigerung der Erwartungen an die eigene Arbeit nachzudenken. Für diese schwierigen Aufgaben lassen sich sogar im Kontext systemtheoretischer Grundlagenforschung und für den alltäglichen Unterricht nützliche Theorievorschläge finden. Sie zeigen – im Allgemeinen –, dass die Konstruktion emergenter Realität – in der pädagogischen Tradition als ‚Zwischenwelt‘ zwischen pädagogischer Intention und gesellschaftlicher Funktion durchaus präsent (vgl. Tenorth 1992; Thompson/Schenk 2017) – ein Muster darstellt, wie autopoietische Systeme an ihrem Bestand in der Zeit und im Kontext arbeiten, und belegen damit – im Besonderen – z. B. am Begriff des „sozialen Epigramms“, wie Schulunterricht, als ‚Verhalten im Systemkontext‘ (Markowitz 1986), diese Mechanismen nutzt, um die Probleme zu bewältigen, die dem Beobachter als paradox und ängstlichen Akteuren im System als Indiz für ein unmögliches Geschäft erscheinen. „Pädagogiken“, versteht man sie nur als die in vielfältiger Referenz möglichen sozialen Formen der Konstruktion und Re-Konstruktion der Erziehung (Paschen 1979), und nicht nur als Wissenssysteme, lassen sich deshalb als Form lesen, Erziehungsprogramme zu realisieren. Diese ‚Pädagogik‘ schließlich, reflexiv wie operativ, nimmt man noch einmal eine alte Luhmann’sche Formel mutig generalisierend neu auf, stellt dann nichts anders dar als einen, vielleicht *den* zentralen Mechanismus der Reduktion der Komplexität, die Erziehung bereithält, und die als Pädagogiken zum Forschungsthema der Erziehungswissenschaft werden können – und müssen, wenn sie auch an der Relation von Reflexion und Forschung interessiert ist und den kommunikativen Anschluss an das Professionswissen gewinnen will.

In dieser Weise, das ist unsere These, kann man von der Defizitdiagnose weg zu Forschungsfragen der Disziplin kommen. Man nehme nur die Paradoxien

als irritierend-kreativen Ausgangspunkt für Handeln und Beobachtung, aber nicht, um an ihnen zu verzweifeln, sie gar zu Widersprüchen zu stilisieren, um sie dem Kapitalismus anzulasten (vgl. Bowles/Gintis 1978), oder sie zu unlösbaren Antinomien zu ontologisieren, sondern um die Frage der *Entparadoxierung* ins Zentrum der theoretischen Arbeit zu stellen. Über Trapp geht man dabei hinaus, wenn und weil man nicht allein Praktiken und Methoden der Forschung und ihre Institutionalisierung und Organisation diskutiert, sondern ein theoretisches Modell der Erziehung als einer ausdifferenzierten Praxis der Ordnung des Generationenverhältnisses zum Ausgangspunkt der Fragen macht. Über Paradoxien belehrt, wird man dieses theoretische Thema nicht moralisch und ethisch dimensionieren, wie Schleiermacher im Blick auf die Generationen fragte, sondern „technisch“, also im Blick auf die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache, wie Bernfeld empfohlen hat (Bernfeld 1925). Dann werden Reflexion und Forschung auch der Tatsache eingedenk bleiben, dass es die Institution ist, die erzieht, und dass Gesellschaft in der alltäglichen Handhabung durch Profession und System diese Arbeit praktiziert. Von Luhmann kann man dann wiederum, klassifizierend und sortierend, die Differenzierung nach Interaktion, Organisation und Gesellschaft nutzen, um dieses System zu verstehen. Sie sind dabei nicht als Formen wechselseitiger Abschottung konzipiert, sondern als Hinweis darauf, dass operativ und reflexiv je spezifisch die Ebenen in sich selbst die Unterscheidungen aufnehmen, die für sie typisch sind, und daran arbeiten, sich angesichts der damit situativ präsenten komplexen Erwartungen zu bewähren (vgl. Heinz/Tyrell 2014). Das geschieht auch hier entparadoxierend, weil die Gesellschaft – wie der Pädagoge alltäglich erfährt – z. B. in der Interaktion zwar präsent ist, aber sie nicht regiert, *Organisation* freilich genutzt werden kann, um die Interaktion zu entlasten (etc.).

Und schließlich: Man kann über Entparadoxierung offenbar auch reden, ohne sich mit Unterscheidungen selbst zu blockieren, mit denen sich die Erziehungswissenschaft immer neu blockiert hat: die von ‚Theorie‘ vs. ‚Praxis‘ z. B., oder, und bezogen auf unsere Perspektive auf Wissensformen, von ‚normativ‘ vs. ‚nicht-normativ‘. Im Wissen der Profession und der Beobachter zu Zeiten des Bildungsrates gab es für das erste Problem – und als Prämisse des eigenen Beratungsanspruchs – schon die angemessene Formel: „Theorie ist, was stimmt und nicht geht, Praxis ist, was geht und nicht stimmt.“ Dann muss man also entparadoxieren und differentes Wissen klug relationieren. Bezogen auf Wissensformen gehen wir schon gar nicht von Normativität als Unterscheidungsmerkmal aus¹⁴, sondern von ihrer Pluralität. Wir unterstellen allerdings eine Differenz von

14 Dieses Argument gegen die vermeintliche „Dichotomisierung“ in der nach-systemtheoretischen Debatte vertreten u. a., aber sehr entschieden, Balzer/Bellmann 2019. Das muss hier nicht im Detail diskutiert werden, weil es nur alte wissenschaftstheoretische Schlachten

Bezugsproblemen und meinen dann, dass man z. B. ‚erzieherisches Handeln‘ und ‚Forschung‘ ganz gut unterscheiden kann, ohne sich von ‚Normativität‘ als vermeintlich gemeinsamer und theoriekonstruktiv zentraler Referenz im Kontext von Pädagogik/Erziehungswissenschaft irritieren zu lassen. Entparadoxierung ist deshalb auch hier der Versuch, aus den Irrwegen der Reflexion und der Ignoranz der Beobachter zu einem orientierenden Programm zu kommen. Für das Ergebnis einer solchen Strategie gibt es immer Alternativen, vielleicht auch bessere, und gegen Kritik ist natürlich niemand gefeit. Bei der Suche nach der Weisheit trösten deshalb auch Paradoxien am besten: „Wir hatten uns verirrt, kamen aber gut voran.“

Literatur

- Alicke, Tina (2013): Integration – Diversity – Inklusion. In: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.): Inklusion – Integration – Diversity. Wie kann die Jugendsozialarbeit Vielfalt fördern und Diskriminierung entgegenreten? Berlin: primeline print. S. 7-13.
- Anhalt, Elmar (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baecker, Dirk (1989): Ranulph Glanville und der Thermostat. Zum Verständnis von Kybernetik und Konfusion. In: Merkur 43, 513-524.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer. S. 21-47.
- Bateson, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich (1987/u. ö.): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.

wiederholt und gegenüber der Vielfalt von Wissensformen schlicht unzureichend ist. Allerdings: Balzer/Bellmann (wie auch andere Beiträge in dem Sammelband, in dem sie publiziert haben) erneuern, schon auf der Ebene der Begrifflichkeit, in der Referenz auf „Normativität“ einen in der Pädagogik beliebten, aber mehr als nachlässigen, nämlich systematisch irreführenden Begriffsgebrauch. Sie setzen eine „Norm“ im praktisch-philosophischen Sinne und die erkenntnis- und methodenorientierten Praktiken der Definition eines Wortgebrauchs, der Festsetzung von Annahmen, der Entscheidung für bestimmte Analyse- und Auswertungspraktiken oder die Wahl unter Theorieangeboten im Forschungsprozess als Operation gleich, indem sie alle diese Praktiken als „normativ“ qualifizieren, die nach denselben Geltungskriterien diskutierbar seien, wie praktische Optionen für Werte und Normen – aber dem sei Kant vor, dass man in pädagogisch guter Absicht die Geltungsdifferenz theoretischer und praktischer Aussagen oder die von erzieherischen und forschungsbezogenen Operationen und Praktiken derart leichtfertig verwischt. Was schließlich die implizite und vermeintlich unvermeidbare „Pädagogizität“ (ebd.) der Forschung und ihrer Theorie angeht, da empfehlen wir Kleists Essay über den „Allerneuesten Erziehungsplan“, damit man, literarisch belehrt, von der offenen Vielfalt der Nutzung von Theorie nicht überrascht wird, denn auch hier gibt es Kontraintentionalität und Suboptimalität.

- Benner, Dietrich (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 61,1, S. 107-120.
- Berdemann, Katrin/Fuhr, Thomas (2020): Zeigen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien/Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967.
- Biely, Katharina/Maes, Dries/Van Passel, Steven (2016): The idea of weak sustainability is illegitimate. In: Environment Development and Sustainability: A Multidisciplinary Approach to the Theory and Practice of Sustainable Development, 20, S. 223-232.
- Binder, Ulrich (2009): Pädagogische Autonomie und Modernisierung. Perspektiven des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/2009, S. 274-284.
- Binder, Ulrich (2015): Perspektiven einer Theorie der Analyse erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: ders. (Hrsg.): Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Produktionen, Rezeptionen und Distributionen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 12-37.
- Binder, Ulrich (2016): Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 4, S. 447-451.
- Binder, Ulrich (2020): Das Unterscheidungsmanagement der Erziehungswissenschaft als normale Besonderheit. In: Austermann, Simone/Cleppien, Georg/Vogel, Katharina (Hrsg.): Strukturen der Erziehungswissenschaft – Erziehungswissenschaftliche Strukturen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 101-104.
- Binder, Ulrich/Drerup, Johannes/Oelkers, Jürgen (2020): Pädagogische Debatten. Themen, Strukturen und Öffentlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetliche Formen der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer.
- Bowles, Samuel/Herbert, Gintis (1978): Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breger, Herbert (1990): Das Kontinuum bei Leibniz. In: Lamarra, Antonio (Hrsg.): L'infinito in Leibniz. Problemi e terminologia. 6-8 Nov. 1986. Rom: ILIESI.
- Dammer, Karl-Heinz (2012): „Inklusion“ und „Integration“ – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. In: Behindertenpädagogik, 51, S. 352-380.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223-238.
- Depaepe, Marc (2006): Jenseits der Grenzen einer „neuen“ Kulturgeschichte der Erziehung? Über die Paradoxien der Pädagogisierung. In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein. S. 21-261.
- Depaepe, Marc/Frank Simon/Angelo van Gorp (Hrsg.) (2005): Paradoxen van Pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie. Leuven/Voorburg: Acco.
- Deppe-Wolfinger, Helga (2018): Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik. In: Müller, Frank J. (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 213-230.
- Derecik, Ahmet/Kaufmann, Nils/Neuber, Nils (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.
- Diederich, Jürgen (1982): Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 51-86.
- Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dörre, Klaus (2012): Landnahme, das Wachstumsdilemma und die „Achsen der Ungleichheit“. In: Berliner Journal für Soziologie, 22, S. 101-128.
- Drerup, Johannes (2013): Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Dürrenmatt, Friedrich (1980): Die Physiker. Anhang: 21 Punkte zu den Physikern. Zürich: Diogenes.

- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 368-390.
- Ehrmann, Wibke/Asmuth, Christoph (Hrsg.) (2015): Zirkel – Widerspruch – Paradoxon. Das Denken des Selbst in der klassischen deutschen Philosophie und in der Gegenwart. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- El-Mafaalani, Aladin (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. 1.-4. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Euler, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. S. 9-28.
- Fritz, Jürgen (1974): Emanzipatorische Gruppendynamik. Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen. München: List.
- Fuchs, Peter (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, Volker (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 69-82.
- Geißler, Rainer (1999): Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – Paradox der Bildungsexpansion. In: Bethe, Stephan/Lehmann, Werner/Thiele, Burkard (Hrsg.): Emanzipative Bildungspolitik. Münster: LIT. S. 83-94.
- Geyer, Paul/Hagenbüchle, Roland (Hrsg.) (1992): Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. 2. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Giesinger, Johannes (2011): Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Beners. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57, S. 894-910.
- Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2015): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grisebach, Eberhard (1924): Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle: Niemeyer.
- Gruntz-Stoll, Johannes (1999): Erziehung, Unterricht, Widerspruch. Pädagogische Antinomien und paradoxe Anthropologie. Bern/Berlin/Frankfurt a. M./Wien [u. a.]: Lang.
- Habermas, Jürgen (1963): Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: Merkur, 17, S. 413-427.
- Hansmann, Otto (2013): Logik der Paradoxie. Jean-Jacques Rousseaus Paradoxien im Spannungsfeld von Philosophie, Pädagogik und Politik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34, 1, S. 1-17.
- Heid, Helmut (2009): Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole. In: Pädagogische Korrespondenz, 2009, Heft 40, S. 5-24.
- Heinemann, Ulrich (2017): Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heinz, Bettina/Tyrell, Hartmann (Hrsg.) (2014): Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited. Anwendungen, Erweiterungen, Alternativen. Oldenburg: De Gruyter.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, Werner (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 15-33.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 49-98.
- Herbart, Johann Friedrich (1984 [1835]): Johann Friedrich Herbart. Band 1. Umriss pädagogischer Vorlesungen, besorgt von Josef Esterhues. Paderborn: Schöningh.
- Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 797-812.

- Hopmann, Stefan P./Bauer-Hofmann, Sonja (2015): Das „Equity-Paradox“. In: Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist*. Wiesbaden: Springer. S. 93-104.
- Hünersdorf, Bettina (2019): Paradoxien der Normalisierung (in) der Sozialpädagogik. In: *ZfSp* 17, 3, S. 281-296.
- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (2011): Einleitung: Die Erziehungswissenschaft in dreifig Grundbegriffen. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 7-9.
- Kant, Immanuel (1803): *Über Pädagogik*. In: Kant-Werke. Ed. Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kassung, Christian/Hug, Marius (2008): Der Raum des Äthers. Wissensarchitekturen – Wissenschaftsarchitekturen. In: Kümmel-Schnur, Albert/Schröter, Jens (Hrsg.): *Äther. Ein Medium der Moderne*. Bielefeld: transcript. S. 99-129.
- Kemper, Thomas/Goldan, Janka (2018): Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, S. 361-372.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-29.
- Koch, Sandra/Schulz, Marc (2016): Im Erkenntnisstil des Okularen. Praktiken des Einübens in Beobachtung im Feld der Frühpädagogik. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Von der Erziehungswirklichkeit zur Empirie pädagogischer Ordnungen. Tagungsband DGfE-Kommission für Wissenschaftsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 157-165.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript. S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2011): *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koselleck, Reinhart (2010): Grenzverschiebungen der Emanzipation. Eine begriffsgeschichtliche Skizze. In: Koselleck, Rainer (Hrsg.): *Begriffsgeschichten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 182-202.
- Kron, Friedrich Wilhelm (1965): *Das Verständnis der Antinomien in der Pädagogik. Versuch einer historisch-systematischen Klärung*. Mainz: Diss. Univ.
- Krönig, Franz Kasper (2007): *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Krönig, Franz Kasper (2018a): Selbstbestimmung. In: ders. (Hrsg.): *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 182-186.
- Krönig, Franz Kasper (2018b): Chancen. In: ders. (Hrsg.): *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 55-60.
- Krönig, Franz Kasper (2020): Neoliberalismus – Erziehungswissenschaftliche Neoliberalismuskritik im Äther der Macht. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *„Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.“ Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 53-65.
- Kutschera, Franz von (1989): Paradox III. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel/Darmstadt: Schwabe/Wiss. Buchges., Bd. 7, Sp. 96-97.
- Lenzen, Dieter (1996): Zwischen Stabilisierung und Differenzierung: Paradoxien im Erziehungssystem. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 256-278.
- Liegle, Ludwig (2009): Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: *Betrifft Kinder*, 09/09, S. 6-13.
- Litt, Theodor (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart: Klett.
- Luchtenberg, Paul (1923): *Antinomien der Pädagogik*. Langensalza: Beyer.
- Lüderssen, Klaus (1968): Einleitung. In: Feuerbach, Paul J. A./Mittermeier Carl J. A.: *Theorie der Erfahrung in der Rechtswissenschaft des 19. Jahrhunderts. Zwei methodische Schriften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp: S. 7-57.

- Luhmann, Niklas (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band. 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 105-194.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/München: Juventa. S. 57-75.
- Luhmann, Niklas (1991): Sthenographie und Euryalistik. In: Gumbrecht, Hans U./Pfeiffer, Ludwig K. (Hrsg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 58-82.
- Luhmann, Niklas (1995): Das Recht der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1981): Wie ist Erziehung möglich? Wissenschaftssoziologische Analysen der Erziehungswissenschaft. In: ZSE Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1, 1, S. 37-54.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1986): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1990): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1992): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1996): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich, Jürgen (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum. Frankfurt a. M.: DIFP. S. 77-94.
- Makarenko, Anton S. (1973): Das Erziehungsziel. In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.): Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 100-103.
- Marglin, Stephen A./Schor, Juliet B. (2011): The Golden Age of Capitalism. Reinterpreting the Postwar Experience. Oxford: Oxford University Press.
- Markowitz, Jürgen (1986): Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Markowitz, Jürgen (1992): Das Problem der Paradoxien und die Semantik des Risikos. Forschungsinstitut für Anwendungsorientierte Wissensverarbeitung. In: Lauritzen, Christian (Hrsg.): Technik, Öffentlichkeit und Verantwortung. Ulm: Universitätsverlag. S. 13-32.
- Mendelsohn, Everett (1981): Das Kontinuierliche und das Diskrete in der Geschichte der Wissenschaft, In: Bonik, Klaus/Herrgott, Gerhard/McLaughlin, Peter/Rheinberger, Hans-Jörg/Tuguntke, Jörg/Zeller, Jörg (Hrsg.): Materialistische Wissenschaftsgeschichte. Naturtheorie und Entwicklungsdenken. Berlin: Argument-Verlag. S. 7-33.
- Metzger, Folker (2014): Gustav Adolph Cornaro Riecke. Schulpolitik und Schulpädagogik zur Zeit des Vormärz und der Revolution von 1848/49. Jena: Edition Paideia.
- Miller-Kipp, Gisela (1992): Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim: DSV.
- Müller, Stefan (2015): Paradoxien der Inklusion. Pädagogik der Vielfalt als Problem und als Lösung. Kommentar zum Beitrag von Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Erwägen Wissen Ethik, 26, 2, S. 235-237.
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2012): Paradoxie. In: Jahraus, Oliver/Nassehi, Armin/Saake, Irmhild/Kirchmeier, Christian/Müller, Julian (Hrsg.): Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 110 f.

- Nolte, Paul (2008): Die Aufstiegsgesellschaft: Historische Erfahrungen und politische Leitbilder. In: Kauder, Volker/Beust, Ole von (Hrsg.): Chancen für alle. Die Perspektive der Aufstiegsgesellschaft. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 45-62.
- Oelkers, Jürgen (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Oelkers, Jürgen (1991): Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oelkers, Jürgen (1992): Pädagogische Ethik: Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/München: Juventa.
- Paschen, Harm (1979): Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2009): Provoziertes Lernen. Zu den Aufgaben des Erziehens und der Intransparenz des Lernens. In: Strobel-Eisele, Gabriele/Wacker, Albrecht (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 45-55.
- Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Prengel, Annedore (2012): Kann inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 16-32.
- Probst, Peter (1989): Paradox I. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/Darmstadt: Schwabe/Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rose, Nikolas (1996): The Death of the Social? Refiguring the Territory of Government. In: *Economy and Society* 25, S. 327-356.
- Ruberg, Christiane (2002): Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Klaus (1973): Paradox. In: Krings, Hermann/Baumgartner, Hans M./Wild, Christoph (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 4, Studien-Ausgabe. München: Kösel. S. 1051-1059.
- Schimank, Uwe (2005): Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schlegel, Friedrich (1988): Über die Unverständlichkeit. In: ders: Werke in zwei Bänden, Bd. 2. Berlin/Weimar: Aufbau Verlag. S. 197-211.
- Schlömerkemper, Jörg (2017): Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schlömerkemper, Jörg (2021): Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Schön, Donald A. (1993): Generative metaphor. A perspective on problem-setting in social policy. In: Ortony, Andrew (Hrsg.): *Metaphor and Thought*, 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press. S. 137-163.
- Schröer, Henning (1989): Paradox II. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel/Darmstadt: Schwabe/Wiss. Buchges., Sp. 90-96.
- Stmas Bayern/IFP Bayern (2019): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): ‚Lehrerberuf s. Dilettantismus‘ – Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 275-322.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Paradoxien, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 28, S. 117-134.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 194-217.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Autonomie, pädagogische. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 106-125.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 580-597.
- Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.) (2017): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Trapp, Ernst Christian (1780): Versuch einer Pädagogik. Berlin: Paderborn.
- Vanderstraeten, Raf (2005): Systeemtheorie, systeemdifferentiatie en opvoedingsgeschiedenis. In: Depaepe, Marc/Frank Simon/Angelo van orp (Hrsg.): Paradoxen van Pedagogisering. Handboek opedagogische historiografie. Leuven/Voorburg: Acco.
- Veith, Hermann (2014): Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel. In: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer VS. S. 51-65.
- Vicedo, Marga (2013): The Nature and Nurture of Love. From Imprinting to Attachment in Cold War America. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Vogel, Peter (1990): Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wimmer, Michael (2006): Pädagogik – eine Wissenschaft des Unmöglichen? Vom Sinn des Scheiterns und ungelöster Probleme. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, 2, S. 145-167.
- Winkel, Rainer (1986): Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Schwann.
- Woyke, Andreas (2004): Die Entwicklung einer aprozessualen Welt- und Naturdeutung in der abendländischen Geistesgeschichte und ihre Bedeutung für die ‚Ausblendung des Prozessualen‘ in Chemie und Chemieunterricht. Inauguraldissertation Universität Siegen.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1974): Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz

Elmar Drieschner und Detlef Gaus

Der Beitrag diskutiert Paradoxien und Antinomien der Erziehung und Bildung aus logisch-systematischer Sicht als Duale. Damit fasst er sie nicht als unvereinbare *Gegensätze*, sondern als Balancen. Aus historisch-systematischer und lebenslaufbezogener Sicht werden *Balanceverschiebungen* zwischen den eng miteinander korrelierten Gegensätzen ‚Fremd- und Selbstbestimmung‘ sowie ‚Distanz und Nähe‘ rekonstruiert. Gegenüber kulturkritischen Vereinseitigungen wird die größere historische und logische Plausibilität einer Theorie situativ auszurichtender Balancen und ihrer Anschlüsse für die empirische Forschung betont.

1. Theoretische Annäherungen: Paradoxien, Antinomien und Duale

Die Systematisierung von Paradoxien ist eine der *Grundoperationen* der Allgemeinen Pädagogik. Aus philosophischer wie aus historisch-systematischer Sicht gehören Grundwidersprüche zum Begriffs- und Deutungsinstrumentarium des Faches. Es scheint geradezu, dass das Fach zwischen Paradoxien konstituiert ist.

Grundlegend erscheint die Konstatierung von Paradoxien als zentraler Baustein der logischen Systematisierung von Erziehung. *Philosophisch* etwa ist seit Immanuel Kant die Frage nach der ‚Freiheit bei dem Zwange‘ bekannt, also das Paradox einer Mündigkeit, die durch entmündigende Eingriffe gefördert werden soll. Seit Johann Friedrich Herbart seine Figur des ‚pädagogischen Taktes‘ konzeptualisierte, weiß das Fach um das Problem des Widerspruchs zwischen akademischem, systematisch-empirischem Regelwissen einerseits und professionellem situationsangemessenem Fallbezug andererseits. Spätestens seit Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher ist der Pädagogik fest eingeschrieben, dass ‚Erziehen‘ nicht ohne die Selbsttätigkeit und den eigenen Willen des Gegenübers zu seiner ‚Bildung‘ denkbar ist; ebenso ist vielfach erörtert, dass dabei diametral entgegenstehende Handlungsformen des ‚Behütens‘, des

‚Gegenwirkens‘ und des ‚Unterstützens‘ in ein immer nur situativ angemessenes und stets fragil bleibendes Balanceverhältnis gebracht werden müssen. Seit Eduard Spranger wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Erziehen dem ‚Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen‘ unterliege, dass es als intentionales Handeln nicht-intentionale, paradoxe Effekte hervorbringen kann. Erziehen als Technik sperrt sich insofern ihrer eigenen Technologisierung und muss daher Technologieersatztechnologien einsetzen, so der paradoxe Befund der systemtheoretischen Kritik der Pädagogik durch Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr.

Neben solchen, überzeitliche Gültigkeit beanspruchenden Paradoxien ist auch *historisch-systematisch* eine andere Art von Paradoxien in Bezug auf zeitlich-kulturell-soziale Veränderungshorizonte zu betrachten. So wurde etwa in den Debatten der späten 1980er und 1990er Jahre das Paradox einer ‚Entgrenzung des Pädagogischen‘ erkannt. Gemeint war damit die äußerliche Professionalisierung einer verberuflichten Pädagogik, die für immer mehr Lebensalter, Lebenslagen und Lebenswelten im gesamten Lebenslauf Zuständigkeit erhält, dabei aber die für ihre inhärente Professionalität konstitutive Differenzmarkierung zwischen Mündigkeit und Unmündigkeit verliert (vgl. Heise 2002; Lüders/Kade/Hornstein 2002; Grundert 2004). Und auch aus einem anderen Blickwinkel wurde dieser Gedanke inzwischen aufgenommen. Während auf der einen Seite das Ausgreifen der akademisch systematisierten Pädagogik auf immer mehr Handlungsfelder immer differenziertes Handlungswissen zur Verfügung stellt, ist auf der anderen Seite zu beobachten, dass die verberuflichte Pädagogik mehr und mehr als soziales Dienstleistungsangebot wahrgenommen wird; dieses wird im öffentlichen und politischen Diskurs nicht mehr unter der eigenen Fachlogik, sondern der Effizienz- und Effektivitätslogik einer Dienstleistungsökonomie subsumiert (vgl. Müller 2010, S. 22, S. 27). Insgesamt, so der übergreifende Ertrag solcher Debatten, scheint in der modernen Gesellschaft der äußere Erfolg der Professionalisierung strukturell mit dem inneren Verlust professioneller Standards einherzugehen (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2011, S. 1639).

Zudem ist die Pädagogik nicht nur von Paradoxien, also unauflösbaren Widersprüchen, sondern auch von bipolar kaum oder gar nicht auflösbaren Spannungsverhältnissen gekennzeichnet. Diese sind aus der Perspektive der Logik als *Antinomien* zu bezeichnen, also als Basissätze darstellbar, die jeweils für sich, wiewohl sie einander ausgrenzen, Gültigkeit beanspruchen können. Bekannte Antinomien bestehen auf der Ebene pädagogischer Methoden z. B. in dem von Litt bearbeiteten Spannungsverhältnis zwischen ‚Führen oder Wachsenlassen‘ oder auf der Ebene pädagogischer Ziele in der Spannung zwischen Selbstständigkeit und freiem Willen versus Ordnungsliebe und Fleiß. Neben der Ziel- und Mittelebene existieren Antinomien auch auf der erkenntnistheoretischen Ebene, hier z. B. in der unabschließbaren Frage, ob ‚Erziehung‘ als Klasse spezifischer Handlungsformen (z. B. Wolfgang Brezinka) oder als Untergruppe

von Beziehungsgeschehen (z. B. Herman Nohl, Wolfgang Heid) aufzufassen ist. Auch das ‚doppelte Mandat‘ der Pädagogik zwischen ‚Hilfe und Kontrolle‘, zwischen ‚Individuation und Vergesellschaftung‘ wäre als Antinomie aufzufassen (vgl. z. B. Helsper 2004).

Wiederum im *Spannungsfeld zwischen Paradoxien und Antinomien* sind die Begriffspaare ‚Fremdbestimmung und Selbstbestimmung‘ sowie ‚Nähe und Distanz‘ zu verorten. Epistemologisch und soziologisch ist es möglich, Erziehung ausgehend von jeweils einem der Pole zu bestimmen und konsensfähige Leitsätze über die Pädagogik zu generieren. Insofern handelt es sich hier um Antinomien. Unter dem Aspekt einer Handlungsorientierung handelt es sich hierbei zugleich um Paradoxien, insofern Fremdbestimmung Selbstbestimmung hervorrufen soll und Selbstbestimmung Fremdbestimmung ermöglicht, ebenso wie Nähe nur in Relation zu Distanz zu umreißen ist und Distanz nur vor der Kontrastfolie von Nähe bestimmt werden kann.

Da diese pädagogischen Paradoxien und Antinomien nicht aufgelöst werden können, weder nach normativen Prinzipien noch durch empirisch validierbare Gesetzmäßigkeiten, sind sie zu reflektieren, um eine situativ angemessene Handlungsentscheidung zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang nutzt die erziehungswissenschaftliche Theorietradition seit Schleiermacher und Wilhelm Dilthey die Interpretationsfigur des ‚Dualismus‘. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass es bei den relevanten pädagogischen Antinomien in der Regel möglich ist, einen situativ sinnvollen Kompromiss zu finden. Mit diesem Verfahren der gedanklichen Strukturierung wird in der hermeneutischen Tradition der Versuch unternommen, Verstehensprozesse zu systematisieren. Grundlegende Duale von Schleiermachers Hermeneutik sind etwa ‚Sprache‘ und ‚Rede‘, also Zeichensystem und Zeichenverwendung als Basis menschlicher Verständigung, ebenso zwischen ‚grammatischem‘ und ‚psychologischem‘ Verstehen als grundlegenden Verstehensoperationen der Regelerforschung und der Einfühlenskompetenz. Axiomatisch gesetzt ist in seiner Hermeneutik von 1826 die Annahme einer „Tatsache des Geistes“, welche durch innere Denkstrukturen nicht vollständig abbildbar ist. Mit logisch-systematischen Operationen kann aber eine „Totalität des Möglichen“ als Interpretationsfolie entwickelt werden (vgl. Schleiermacher 1838/1977, S. 78, S. 177; Gaus 2006).

Für die Pädagogik als Fach wendet Schleiermacher dieses Dual in die programmatische Formel vom ‚*Minimum und Maximum*‘. Er selbst erläutert diese graduelle Perspektive am Beispiel des Antagonismus von Anlage und Umwelt, der bis heute diskursiv verhandelt wird: „Nun aber kann das Verhältnis zwischen dem inneren Entwicklungsprinzip und den äußeren Einwirkungen unendlich verschieden gedacht werden; jedes kann Maximum und Minimum sein“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 10). Ausgegangen wird also von der Möglichkeit, die systematische Frage nach der Unterstützungsleistung durch Pädagogik sowohl von Anlagedispositiven wie auch von Umwelttheorien herzuleiten.

Auf beiden Grundlagen aufbauend ist es möglich, systematisch-logisch korrekte und auch praktisch anschlussfähige Sätze über Wesen, Zweck, Sinn, Ziel und Form von Erziehung zu bilden. Beide Annahmen haben jedoch einen einander ausschließenden Wahrheitsanspruch. Diese einander widersprechenden Wahrheitsansprüche können aber zu *Aporien* führen, also zur Unmöglichkeit, die widersprüchliche philosophische Frage zu lösen oder in der pädagogischen Praxis die aus allen Perspektiven richtige Entscheidung zu treffen.

Die Funktion systematisch betriebener Pädagogik ist nach Schleiermacher nicht, die Frage der antagonistischen, also sich entgegenstehenden Aussagesysteme zu entscheiden. Vielmehr liegt ihr Erkenntnisinteresse darin, zwischen ‚Minimum‘ und ‚Maximum‘ der aporetischen Extreme mit Verfahren der logischen Analyse, der historischen Betrachtung, der psychologischen Einordnung nachgeordnete Aussagesätze über Erziehung so zu prüfen, dass sie im Falle der Geltung beider Grundannahmen logische wie psychologische, historische wie philosophische Geltung beanspruchen können. Im konkreten Beispiel etwa könnte man an Norbert Ricken, Dietrich Benner und Friedhelm Brügggen anschließen: Egal, von welcher axiomatischen Setzung man ausgeht, in beiden Fällen bleibt der pädagogische Grundgedanke der ‚Bildsamkeit‘ als Grundkonstituens pädagogischen Arbeitens bestehen. Dabei ist zu beachten, dass diese sich stets mindestens in der Entfaltung sozialer, kultureller und moralischer ‚Vernunft‘ konkretisiert, wobei diese wiederum unentrinnbar an die ‚Leiblichkeit‘ des Menschen als anthropologischer Grundkonstante rückgekoppelt bleibt (vgl. Ricken 1999, S. 374; Benner/Brügggen 2011, S. 141). Wenn man daran anschließend immer weitere Duale prüft, in denen sich die Pädagogik konstituiert, müsste es möglich sein, so das hier angedeutete *Erkenntnisprogramm*, ein Set von pädagogischen Aussagesätzen zu formulieren, die keiner Grundannahme widersprechen und somit in sich logisch widerspruchsfrei als vorläufig bewährte Sätze die Grundlage einer pädagogischen Theoriearbeit bilden können.

2. Thematische Annäherungen: ‚Fremd- und Selbststeuerung‘ und ‚Nähe und Distanz‘

Mit einem solchen Verfahren der gedanklichen Strukturierung steht der Allgemeinen Pädagogik ein Instrument zur Verfügung, das sich gut eignet, um Paradoxien, Antagonismen, Aporien und andere Spannungen zu bearbeiten. Diese These sei hier beispielhaft an den Dualen von *Fremd- und Selbstbestimmung* sowie von *Nähe und Distanz* entfaltet.

Betreibt man Pädagogik als normativ orientiertes Fach hinsichtlich der Zieldimensionen von Erziehung, so liegen ihr Grund und ihr Ziel in der Selbstentfaltung des Subjekts in seiner Persönlichkeit, Individualität und Gestaltungsfähigkeit. Betreibt man Pädagogik hingegen als empirisch fundierten Beruf,

hinsichtlich der Machbarkeit von Erziehung, so setzt die Diskussion ihrer Mittel und Zwecke den Gedanken der Fremdbestimmung voraus. Kants gegenwärtig zumeist philosophisch konnotierte Frage, wie ‚die *Freiheit bei dem Zwange*‘ zu ermöglichen sei, war an ihrem historischen Ursprung tatsächlich eine politische. Zu seiner Zeit verwies diese Frage tatsächlich auf die Makro- und Strukturebene der Ermöglichung von pädagogischen Beziehungen: Kant reagierte seinerzeit auch auf die bildungspolitischen Überlegungen des Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet in seinem 1792 vorgestellten ‚Rapport‘. In einer offenen, liberalen Gesellschaft von Freien, so das Paradox, können freiheitseinschränkende Settings, wie alle pädagogischen es sind, ethisch nur im Medium gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse jeweils nur auf Zeit und immer nur in gemeinsamer Reflexion und Zustimmung begründet sein. Zugleich aber ist die Sicherstellung einer den Freiheitsrechten und Selbstbestimmungsidealen verpflichteten und fördernden, dauerhaft sicheren Konstruktion solcher Settings nur unter den Rahmenbedingungen eines staatlichen Vorgriffs und politischer Steuerungsimpulse denkbar. Eine liberale Öffnung gesellschaftlicher Verständigung über Erziehung verlangt also eine staatliche Steuerung gesellschaftlicher Diskurse durch Erziehungspraktiken, denen strukturelle Machtpraktiken innewohnen – das ist der *Widerspruch*, den die Revolutionäre der 1790er Jahre erstmals durchlebten.

Während also das Dual von Fremd- und Selbstbestimmung historisch seinen Ursprung in den Dynamiken der Herausbildung eines staatlich gelenkten und verantworteten Bildungssystems auf der Makroebene hat, ergibt sich das Dual von *Nähe und Distanz* seit jeher aus der Mikroebene der Binnenstruktur pädagogischer Beziehungen. Hierbei kann das Nähe-Distanz-Dual in mehrerlei Hinsicht aufgefasst werden. Soziologisch geht es um das Problem, dass eine rein rollenförmige Interaktion einerseits auf das partialinkludierte Dasein des Erwachsenen vorbereitet, dabei aber ein Kind ansprechen muss, das noch nicht zu multipler Perspektivenübernahme fähig ist. Umgekehrt gilt aber auch, dass eine rein personale Pädagogik den Zögling im Schonraum einer Beziehung hält und so Entwicklungspotenziale nicht fördert. Psychologisch geht es um das Paradox, dass einerseits ein Zögling, mit Nohl, ‚Autorität‘, ‚Liebe‘, ‚Vertrauen‘, ‚Gehorsam‘ in einer Erziehungsgemeinschaft braucht, um sich dem Erzieher wie dem Erziehungsprozess gegenüber zu öffnen. Zugleich gilt aber auch, dass nur unbedingte Distanz beide Seiten vor Übergriffen und Grenzverletzungen verschiedenster Art bewahren kann. Das Nähe-Distanz-Dual kann auch architektonisch-sozialräumlich gedeutet werden. Dann geht es um die Antinomie, dass die Pädagogik erst mit ihrer Systematisierung wirklich das Kind als Individuum konkret in den Blick nimmt. Umgekehrt gilt wiederum, dass sich hiermit das Dienstleistungsangebot Pädagogik herausbildet und manifestiert, welches das einzelne Kind auf seinem nach Schulbezirken isolierten Schulweg, als Schüler/in in ‚Schulfabriken‘, in

Planungs- und Bearbeitungsprozessen in Schul- und Jugendämtern, in Kennziffern von Bildungsplanung etc. isoliert und anonymisiert. Dieses sind nur Beispiele für mögliche Perspektiven, die mit dem Dual von Nähe und Distanz erfasst werden können. Immer aber gilt, dass das rechte Maß von Nähe immer nur durch Bezug auf einen Bedarf an Distanz bestimmt wird et vice versa. Die Bestimmung des rechten Maßes ergibt sich innerhalb eines vorgegebenen Spannungsbogens.

3. Historische und biografische Balanceverschiebungen zwischen Fremd- und Selbststeuerung

Aus logisch-systematischer Sicht stellen Fremd- und Selbststeuerung sowie Nähe und Distanz universelle Antinomien dar, historisch-systematisch lassen sich indes *Akzentverschiebungen* in der Geschichte und im individuellen Lebenslauf konstatieren. So lässt sich im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess zivilisierungstheoretisch eine psychogenetische Entwicklung weg von einer tendenziell stärkeren Fremdsteuerung hin zu einer zunehmenden Selbststeuerung der Person rekonstruieren. Demnach entwickeln sich in Bezug auf die innere Natur des Menschen offenere Wahrnehmungsstrukturen und veränderte Verhaltensmuster, die eine distanziertere, differenziertere Beziehung der Person zu sich selbst und zur Umwelt ermöglichen. Norbert Elias spricht in diesem Zusammenhang vom langfristigen Prozess der *Zivilisierung* vom äußeren Fremdzwang zum inneren Selbstzwang. Im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit entwickelten sich Schübe der Verhaltenszivilisierung zunächst als äußerer Zwang von Protokoll-, Kleider- und Speiseordnungen, die sich mit dem entstehenden Buchdruck etwa über sogenannte Benimmbücher rasch verbreiteten. Zunächst an den Fürstenhöfen als Regulative des Ringens um Gunst und Anerkennung entstanden, verbreiteten sich solche Regulierungen in immer weiteren Elitenfigurationen und schließlich über die gesamte Gesellschaft. Im Prozess ihrer stetigen Reformulierung waren spätestens im 18. Jahrhundert viele äußere Verhaltensregeln zu internalisierten Standards der Selbstbeherrschung geworden, die über Scham und Peinlichkeit in der psychischen Struktur verankert waren (vgl. Elias 1997).

Elias vertritt die These, dass die traditionelle Kontrolle der Affekte zunächst über *äußere Zwänge* erfolgte und langsam über das Generationenlernen in der Moderne in einem einzigen, immer stärker werdenden *Selbstzwang* kulminiert. Sigmund Freud, von dem sich Elias z. T. auch abgrenzt, hat diesen zivilisatorischen Prozess als stetige Stärkung eines normierenden Über-Ichs beschrieben (vgl. Kurth 2001, S. 279). Der Psychogenetiker Llyod de Mause, analog die Genetischen Erkenntnistheoretiker Jean Piaget und Georg Oesterdiekhoff, gehen dagegen, positiver konnotierend, von einer zunehmenden *Selbstregulierung* der

Person aus, wobei das Rationalitäts- und Realitätsprinzip über das Lustprinzip obsiegt und verinnerlichte moralische Ansprüche sowie die Fähigkeit zu dezentriertem und formalem Denken die Selbststeuerung des modernen Menschen ermöglichen (vgl. de Mause 1980; Piaget 1973; Oesterdiekhoff 2000). Zumindest für die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erscheint letztere Interpretation des Prozesses plausibler. Für psychische Systeme wäre in Zeiten des beschleunigten sozialen Wandels und damit einhergehender Flexibilitätsanforderungen eine rigide Über-Ich-Steuerung anstelle balancierter Selbststeuerung eher dysfunktional. Dieser Gedanke ist für die Pädagogik schon von John Dewey ausformuliert worden.

Die Entwicklung hin zur Selbstregulierung liegt in einer allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierung (Urbanisierung, Rationalisierung, Technisierung usw.) begründet. In *sozialer* Hinsicht haben die Beschränkungen des Lebenswegs durch die standes- und klassentypischen Vorgaben, Pflichten und Erwartungen (auch wenn Letztere nicht verschwunden sind) immer mehr an Einfluss gewonnen (vgl. Nath 2002). In *räumlicher* Hinsicht lösten technische Fortschritte wie etwa die Eisenbahn im 19. Jahrhundert die Menschen aus ihrer traditionell eng begrenzten Welt, die für viele nur so weit reichte, wie man vom örtlichen Kirchturm aus blicken konnte.

Mit der sozialen und räumlichen Mobilisierung der Gesellschaft schwand die für vormoderne Lebensformen typische gegenwartszentrierte Mentalität der Menschen und ihr an natürliche Rhythmen gebundenes Zeitverständnis. Im Gegenzug wandte sich das Denken mehr und mehr von rein lateralen Raumbezügen ab und linearen Zeitrelationen als zentralen Kennzeichen moderner Lebensführung und Identität zu. So wuchs mit dem Übergang zur Moderne das Interesse am Lebenslauf als Medium von Bildung. Das Bild vom kontinuierlichen Prozess des Aufbaus, der Selbststeuerung bzw. Selbsttechnokratisierung erscheint uns heute als jedem Menschen selbstverständlich gestellte Lebensaufgabe (vgl. Drieschner 2017).

Bildung wird in diesem historischen Prozess zu einer immer wichtigeren persönlichen Ressource. Sie alleine sichert in immer komplexer werdenden Welten die Gestaltungsmöglichkeiten des Lebenslaufs. Dies gilt bezogen auf die in der Interaktion mit der Umwelt aufgebauten Denkstrukturen und Wissensbestände wie auch mit Blick auf die im Bildungssystem vergebenen gesellschaftlichen Berechtigungen (Bildungszertifikate). Bildung wird insofern ein in die Zukunft gerichteter Prozess. Jede im Bildungsprozess aufgebaute Kompetenz strebt nach zukünftiger Anerkennung und Anwendung (vgl. Titze 2019, S. 22).

Im ihrem als Selbstgestaltung des Lebenslaufs verstandenen Bildungsprozess rekapituliert jede Person gewissermaßen den historischen Prozess der Balanceverschiebung von der ursprünglich vorherrschenden Fremdregulierung hin zur zunehmenden Selbstregulierung. In der Bildungstheorie wurde in diesem Zusammenhang häufig betont, dass sich im Bildungsprozess ein immer differenzierteres

und individuelleres Verhältnis der Person zu sich selbst und zur Welt aufbaue. Folgt man etwa Herbart, dann nimmt die innere Struktur der Person – Herbart sprach von „innere[n] Vorstellungsmassen“ – im lebenslangen Bildungsprozess eine *zunehmend bestimmte Form* an: von der relativen Unbestimmtheit in der frühen Kindheit zu einer zunehmend festen Struktur über die weiteren Phasen des Lebenslaufs (Herbart 1835, S. 138). In der Tradition moderner Bildungstheorien gelten im Allgemeinen solche Bildungsprozesse als gelungen, in denen die Person mehr und mehr *eigenverantwortlich handelnd und reflektierend* mit ‚Welt‘ interagiert, da hierdurch ihre Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten zunehmen. Bildung als Aufbauprozess bedeutet in diesem Sinne, dass die Person ein zunehmend stärker reflexives und selbstbestimmtes Selbst- und Weltverhältnis entwickelt, die Welt also für sich erschließt und sich umgekehrt selbst für die Welt erschließt, um so mit der Vielfalt an Optionen im Hinblick auf die eigene Lebensführung und die gesellschaftliche Partizipation umgehen zu können (vgl. Drieschner 2017, S. 110).

Ein vertieftes empirisches Verständnis der Entwicklung von der ursprünglich dominanten Fremd- zur zunehmenden Selbststeuerung im Bildungsprozess liefert die auf Piaget zurückgehende Genetische Erkenntnistheorie. Demnach durchläuft die Person in ihrem Lebenslauf permanente *Form- und Strukturwandlungen* des Wahrnehmens und Erkennens. Bildung erscheint hier als gerichteter, über qualitativ verschiedene Stufen verlaufender Steigerungszusammenhang von Person und Umwelt, dessen biotische Voraussetzung und Folge in der Entwicklung des Nervensystems liegt. Der Bildungsprozess ist gekennzeichnet durch eine *zunehmende Differenzierung, Integration und Dezentrierung* der inneren Struktur. Er verläuft vom sinnlichen zum formalen, vom konkreten zum abstrakten, vom statischen zum hypothetischen, vom egozentrischen zum dezentrierten Denken mit allen in diesen Teilprozessen zunehmenden *Selbststeuerungsmöglichkeiten* des Denkens, Urteilens und der daraus resultierenden gesellschaftlichen Teilhabe. In diesen Teilprozessen befreit sich das Denken von konkreten Situationen und Handlungszusammenhängen, aber auch von unmittelbaren affektiven Befindlichkeiten und kann in kritische Distanz zum Gegebenen treten. Die Person kann ihre innere und äußere Wirklichkeit, in der sie lebt, als eine von vielen möglichen Wirklichkeiten betrachten (Kontingenzbewusstsein) (vgl. Piaget 1973).

4. Historische und biografische Balanceverschiebungen zwischen Nähe und Distanz

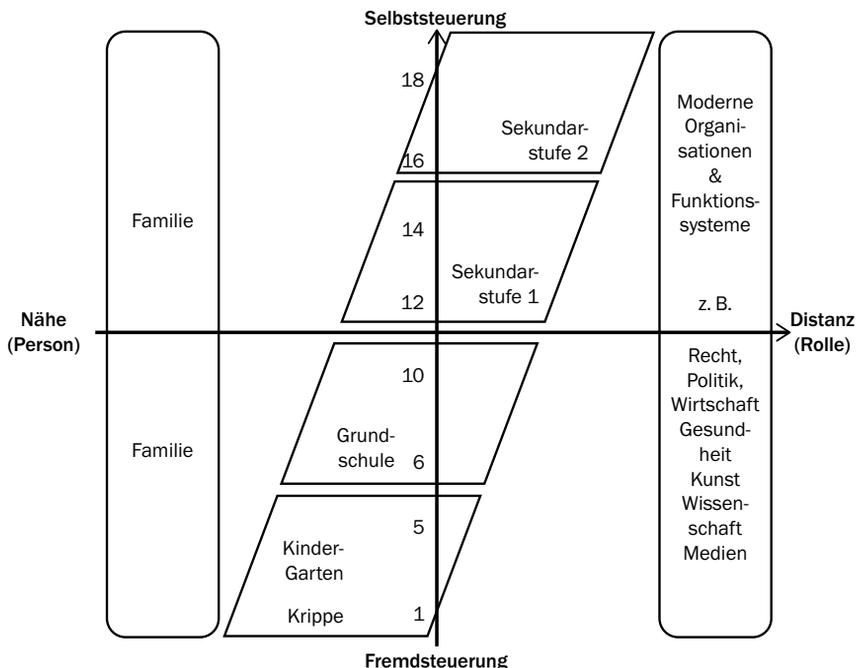
Analog lässt sich in der Geschichte wie im individuellen Lebenslauf im Erleben, in der theoretischen Reflexion und in der Praxis eine Balanceverschiebung von der Nähe zur Distanz konstatieren. In vormodernen Gesellschaften lag der

Akzent in der Nähe-Distanz-Spannung auf dem Pol der Nähe. In der vorherrschenden Lebensform des ganzen Hauses, der Einheit von Leben, Arbeiten und Wohnen verwandter und nicht verwandter Personen, wurde noch nicht zwischen der *Person* und dem *sozialen Rollenträger* unterschieden. Die ganze Person war lebenslang und ausschließlich in das kollektive Gemeinschaftsleben der Kernfamilien, der erweiterten Familie und der Gemeinschaft eingebunden. Das nähehaltige, gemeinschaftsorientierte Leben, basierend auf Gefälligkeitswirtschaft sowie den Bindekräften von Tradition und Sitte und damit verbundenen Sanktionen, ließ kaum Gelegenheit für physische und psychische Distanz und sozialen Rückzug von den Mitmenschen. Entsprechend verlief auch das Hineinwachsen in die Gesellschaft, also in die Pflichten und Tätigkeiten der Erwachsenen, für den Großteil der Heranwachsenden in der Form mitlebender Sozialisation. Das Lernen vollzog sich weitestgehend durch Mittun und Nachahmen im Vollzug alltäglicher gemeinschaftlicher Lebensformen (vgl. Münch 1996, S. 103).

In Prozessen gesellschaftlicher Modernisierung traten die nähehaltige Familie und die Gemeinschaft zugunsten distanzierter Rollenbeziehungen in sozialen Organisationen zurück. Ohne nähere Kenntnis ihrer Person begegnen wir heute unseren Mitmenschen tendenziell zunächst als Rollenträgern. Im Lebenslauf muss die moderne Person zahlreiche Rollenbeziehungen im Rahmen unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilbereiche mit ihren jeweiligen sozialen und kulturellen Regeln eingehen. Der Prozess der Inklusion in die Organisationssysteme der Gesellschaft beginnt seit dem späten 19. Jahrhundert für alle Kinder mit der verpflichtenden Schule und heute zumeist schon mit dem Kindergarten: In modernen Bildungsorganisationen werden Kinder als Kindergartenkinder oder Schüler/innen generalisiert und prinzipiell universalistisch behandelt: Jedes Kind tritt in einem bestimmten Alter einer Lehrkraft und fast jedes einer frühpädagogischen Fachkraft als Leistungsrollenträgern gegenüber. Da Leistungsrollen (z. B. Lehrkräfte, Fachkräfte) und Komplementärrollen (z. B. Schüler/innen, Kindergartenkinder) nicht Merkmale der Person sind, sondern Folge der Inklusion in ein Funktionssystem, kommt es im Prozess des Aufwachsens und des Hineinwachsens in die moderne Gesellschaft zur *Differenzierung von Person und Rolle*. Diese Differenzierungserfahrung kann als konstitutives Merkmal modernen Lebens gelten. Das Bildungssystem führt in diese Differenz frühzeitig ein und bereitet somit auf die Beteiligung an den anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen vor (vgl. Parsons 1968/1981).

In ihrem lebenslaufbezogenen Bildungsprozess vollzieht die Person die historische Balanceverschiebung von der Nähe der Gemeinschaft zur Distanz moderner Lebensformen ontogenetisch nach. Die folgende Abbildung verdeutlicht diese Entwicklung idealtypisch mit Fokus auf die hier besonders relevanten Phasen der Kindheit und der Jugend.

Abb.1: Balancen zwischen Nähe und Distanz sowie Fremd- und Selbststeuerung



Die X-Achse zeigt die Spannung zwischen ‚Nähe und Distanz‘ in der Operationalisierung von ‚Person und Rolle‘. Die Y-Achse repräsentiert das Spannungsverhältnis von ‚Fremd- und Selbststeuerung‘ bezogen auf die Phasen der Kindheit, der Jugend und des frühen Erwachsenenalters. Die abgetragenen Zahlen stehen für das Alter der Heranwachsenden. Zwischen den dualistisch angelegten Achsen entfaltet sich ein *Spannungsfeld*, in das die zentralen Lebenswelten der Heranwachsenden eingezeichnet sind: links die Familie und in der Mitte die Organisationen des Bildungssystems, die in geteilter Verantwortung die erzieherischen Beziehungen im Prozess des Aufwachsens strukturieren. Rechts sind die weiteren, eher an distanzierten Rollenbeziehungen orientierten Organisationen der Funktionssysteme der modernen Gesellschaft beispielhaft benannt.

Ausgegangen wird von der stark an der ganzen Person und der ganzheitlichen Nähe orientierten Familie, in der das physisch wie psychisch auf Sorge, Zuwendung und Unterstützung angewiesene kleine Kind zunächst primär fremdbestimmt aufwächst. Es folgen die einzelnen Stufen des Bildungssystems mit ihren entwicklungspsychologisch begründeten, institutionell vorstrukturierten und pädagogisch geförderten Balanceverschiebungen der Interaktion in Richtung zu mehr Distanz und einem Zugewinn an Selbststeuerungsmöglichkeiten.

Wird in dieser Weise der in der Moderne institutionalisierte Lebenslauf als Medium des Bildungsprozesses in den Mittelpunkt gestellt, dynamisieren sich die

Duale. Das kleine Kind beginnt seinen Lebenslauf an einem Pol, an dem ‚Nähe‘ und ‚Fremdzwang‘ zusammenwirken. Eltern-Kind-Bindungen sind durch seelische und körperliche Nähe gekennzeichnet; sie umfassen Gefühlskomponenten wie Liebe, Fürsorge, Schutz und Sicherheit. Eltern sind in der Bindungshierarchie die primären Bezugspersonen. Frühpädagogische Fachkräfte können, sofern die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen gelingt, zu sekundären Bindungspersonen werden. Mit zuwendungsbezogenen, sicherheitsvermittelnden, stressreduzierenden und explorationsunterstützenden Aufgaben ist die Erzieher/in-Kind-Beziehung noch sehr nähehaltig, aber schon distanzierter als die primären Bindungen. Die *größere Distanz* ergibt sich aus der Gruppenstruktur der institutionellen Früherziehung. Parallel wird die *Selbststeuerung* des Kindes in den Einrichtungen durch die zunehmende Betonung seiner Akteurskompetenz und Partizipation gefördert. Wie in diesen Prozessen aus anfänglicher Nähe allmählich Distanz und aus stärkerer Fremdsteuerung nach und nach mehr Selbststeuerung erwächst, hat die Bindungsforschung theoretisch und empirisch fundiert herausgearbeitet. Demnach bilden sichere Bindungen einen flexiblen, gut ausbalancierten Sicherheitsrahmen, der dem Kind einerseits eine entwicklungsangemessene Fremdregulation seines Erlebens und Verhaltens ermöglicht, ihm andererseits aber einen geschützten und stetig wachsenden Freiraum für eigenständiges Handeln bietet (vgl. Drieschner 2011).

Im Übergang zur Grundschule müssen solche engen Bindungsstrukturen gelöst werden. Dieses gilt ebenso historisch wie entwicklungspsychologisch. Lehrer-Schüler-Beziehungen sind im Vergleich zu Erzieherin-Kind-Bindungen stärker rollenförmig angelegt. Denn der schulische Klassenunterricht bringt die komplementären Rollen des Lehrers und des Schülers zwangsläufig hervor. Dennoch lassen sich unterrichtliche Lern- und Bildungsprozesse nicht unter Ausblendung persönlich-ganzheitlicher Nähe fassen. So entsteht für das Kind im Transitionsprozess ein spannungsreicher Hintergrund: Unterricht, insbesondere in der Grundschule, bringt rollenförmige Beziehungen hervor, ist aber zugleich ein Geschehen zwischen Personen, das auf Gefühlsbindungen wie Vertrauen und Zuneigung basiert. Lehrkräfte sind für das Kind zwar keine Bindungspersonen mehr, sondern Unterrichtende, dennoch ist die personale Beziehungsqualität auch für Grundschüler/innen von ungebrochener Bedeutung. Einige Kinder können die distanzierteren Interaktionsformen im Unterricht in Verbindung mit Selbststeuerungsimperativen (z. B. die Anforderung, Aufgaben eigenverantwortlich zu bearbeiten) als Verlust von Nähe und Geborgenheit erleben (vgl. Largo 2006, S. 164). Von einem krisenhaften Übergangsprozess scheint aber nur eine Minderheit der Kinder betroffen zu sein (vgl. Faust 2008, S. 230).

Die Abbildung verweist auf ein komplexes pädagogisches Beziehungsgeschehen, das zum Ziel hat, sich mit zunehmender Selbstständigkeit des Kindes nach und nach *aufzulösen*. Dies wird vor allem an den pädagogischen Beziehungen im *schulischen Sekundarbereich* deutlich. Während noch in der Grundschule der/die

Klassenlehrer/in eine zentrale Rolle einnimmt, kommt in den höheren Klassen das Fachlehrerprinzip immer deutlicher zum Tragen; die Schüler/innen müssen sich zunehmend auf distanziertere, fachliche Interaktionen einlassen. Dies korreliert mit der stärkeren Betonung von Bildungszielen wie Reflexionskompetenz, Urteilskompetenz und Selbstorganisationsfähigkeit am Ende weiterführender schulischer Bildungswege.

Für das Verständnis dieses hier idealtypisch beschriebenen Aufbauprozesses von stärkerer ‚Nähe und Fremdbestimmung‘ hin zu zunehmender ‚Distanz und Selbstbestimmung‘ erscheint eine gemeinsame Erkenntnis der Bindungsforschung, der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie sowie der Hilfen zur Erziehung unter Einbezug von Ergebnissen der historischen Sozialisationsforschung besonders wichtig: Die Nähe, Persönlichkeit und Ganzheitlichkeit enger Bindungen in der frühen Kindheit ist eine notwendige Voraussetzung, um später im Lebenslauf distanziertere gesellschaftliche Rollen einnehmen zu können. Nur wenn ein Kind als ganze Person mit all seinen Eigenschaften, Stärken, Schwächen, Besonderheiten, Ängsten und Vorlieben angenommen wird, erlangt es die Selbstsicherheit, die es braucht, um später mit den an Rollenbeziehungen geknüpften Verhaltensbeschränkungen kompetent umgehen zu können (vgl. Schleiffer 2015). Im Idealfall ist dabei eine positive Rückkopplung zu erwarten. Distanziertere soziale Umgangsformen und Aneignungsformen von Kultur eröffnen wiederum die Chance zu *distanzierteren* und *differenzierteren* Reflexionsmöglichkeiten über sich selbst, die Mitmenschen und die Welt. Selbstdistanz und Selbstbeobachtungsfähigkeit birgt mithin die Chance, sich empathisch in die Gedanken- und Gefühlswelt anderer ohne Verwicklung in eigene Affekte hineinzuversetzen. Damit wird das Dual von Nähe und Distanz auf qualitativ höherer Ebene re-integriert. Im Idealfall gelingen so Aufbauprozesse ganzheitlicher Nähe aus der Erfahrung distanzierter Reflexion.

Bildungshistorisch wie aus Perspektive der Sozialisationsforschung zeigen sich Hinweise, dass die hier skizzierte Entwicklung des lebenslaufbezogenen Bildungsprozesses mit Blick auf weitere Duale reflektiert und entschlüsselt werden kann. Andere historische und biografische Balancen im Verhältnis von ‚Gegenwart und Zukunft‘, ‚Veränderung und Kontinuität‘, ‚Neigung und Pflicht‘, ‚Unterstützen und Schützen‘, ‚Gegenwirken und Behüten‘, ‚Paternalismus und Partizipation‘ oder ‚Person und Gesellschaft‘ können unter diesem Ansatz miteinander in Beziehung gesetzt werden.

6. Ausblick

Die historische und biografische Balanceverschiebung der Duale ‚Fremd- und Selbststeuerung‘ sowie ‚Nähe und Distanz‘ in Richtung der Pole ‚Selbststeuerung‘ und ‚Distanz‘ ist ein historischer Zwischenbefund, keine letztgültige überzeitliche

Wahrheit. Zu beachten ist, dass die hier beispielhaft skizzierten Balancen ihrerseits neue Paradoxien hervorrufen, die wiederum zu einer kritischen Analyse anregen:

Die psychogenetische Entwicklung in Richtung Selbststeuerung geht mit einer immer früher einsetzenden Verantwortung jeder einzelnen Person für den eigenen Lebenslauf einher. Zu Recht wird inzwischen bereits die frühe Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt als Bildung gedeutet. Allerdings haben sich im Diskurs der Kindheitsforschung und Frühpädagogik in den letzten Jahren immer wieder Stimmen überboten, die bereits Säuglingen und Kleinkindern, entwicklungspsychologisch verfrüht, umfängliche Kompetenzen und Handlungsmacht (Agency) zuschreiben. Auch auf der Handlungsebene der Früherziehung wachsen die den Kindern in der Familie, in den Kindertageseinrichtungen und der Gesellschaft insgesamt eingeräumten wie zugleich teils verfrüht abverlangten Partizipationsmöglichkeiten. In der Sozialpädagogik, wo dieser Deutungswandel schon besonders weit vorangeschritten ist, konstatiert man bereits den Weg ‚von der Fürsorge zur Teilhabe‘ oder fordert umgekehrt ‚Teilhabe statt Fürsorge‘ (vgl. Thomann 2006). Diese diskursive Überzeichnung einer historischen Entwicklung ist paradox, sie führt unweigerlich in eine entwicklungspsychologische Dysbalance zwischen Fremd- und Selbststeuerung. In dem Maße, in dem bereits sehr junge Kinder oder Jugendliche und Klient/innen mit einschneidenden biographischen Einschränkungen immer mehr als sich selbst motivierende, selbstsorgende und selbstorganisierende Akteure und per se schon kompetente Kreative ihrer Biografien wahrgenommen werden, droht die mit dem Pol der Fremdsteuerung verbundene pädagogische Sorge gegenüber der *existenziellen Schutzbedürftigkeit* aus dem Blick zu geraten. Fürsorgeaufgaben – etwa bezogen auf die Befriedigung physischer und psychischer Grundbedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung – können so aus dem pädagogischen Blickfeld geraten.

Paradox an der Balanceverschiebung in Richtung Selbststeuerung erscheint zudem, dass mit ihr zwar einerseits eine Erweiterung der Selbstständigkeits- und Handlungsspielräume der einzelnen Personen verbunden ist. Andererseits aber bringt dieser Prozess in modernen Kulturen die einseitige und zwangsläufig illusorische Idee hervor, es gäbe die absolute Freiheit. Paradoxe Weise werden daher Institutionen wie Schulen, Kindergärten und Einrichtungen der Jugendhilfe, die Selbststeuerung überhaupt erst ermöglichen, in neuerer und älterer Kulturkritik immer wieder als Institutionen wahrgenommen, die Freiheit systematisch und per se begrenzen. Das ‚von Natur aus‘ als neugierig, bildungsmotiviert und selbsttätig betrachtete Kind leide an pädagogischen Institutionen, die seinen Erkenntnisdrang vernichten, so ein bekannter Topos reformpädagogischer Schul- und Kindergartenkritik.

Paradox an der historischen Balanceverschiebung von der Nähe hin zur Distanz erscheint, dass distanziertere Formen der Beziehung zur Welt und zu sich selbst zwar einerseits empathischere Handlungsalternativen ermöglichen. Zugleich bleibt das Verhaltensrepertoire von Personen gegenüber der Ausweitung ihrer Deutungskompetenz doch oft begrenzt, wie die Scheiternsanfälligkeit

sozialer Beziehungen zeigt. In professionellen pädagogischen Beziehungen sind die Möglichkeiten zu Empathie und Partizipation im historischen Prozess immer größer geworden, ein Automatismus zur qualitativen Verbesserung pädagogischer Beziehungen besteht jedoch nicht – pädagogisches Handeln ist immer noch und immer wieder Versuchshandeln.

Dieser Beitrag verfolgt das Anliegen, das Potenzial der Denkfigur der ‚Duale‘ von Erziehung und Bildung für die Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu verdeutlichen. Mit dem Fokus auf Balancen überführt dualistisches Denken die Analyse von Antinomien und Paradoxien in eine prozessuale und dynamische Perspektive, die nicht auf einseitiger Abgrenzung der Gegensätze beruht, sondern auf ihre wechselseitige Versöhnung setzt. Diese Perspektive hat das Potenzial zu kritischer Analyse und neuen Erkenntnissen: Historisch und lebensgeschichtlich angemessene Balancen können als Merkmale hoher Erziehungs- und Bildungsqualität gelten. Dysbalancen zwischen den Dualen kommen hingegen als pädagogische Qualitätsprobleme in den Blick.

Auf der Ebene der Forschung kann der Fokus auf Duale der Erziehung und Bildung in zweifacher Weise fruchtbar gemacht werden. Die logisch-systematische Analyse von Dualen kann den theoretischen Rahmen für die Entwicklung empirischer Forschungsfragen liefern. Mithilfe systematischer Methoden der Empirie können wissenschaftliche Aussagen über die Ausprägung der Balancen in der Geschichte und im Lebenslauf getroffen werden. Dabei kann eine Annäherung an die Realität erfolgen, die aufgrund ihrer Komplexität und ihrer ständigen Konstruktion durch innere Denkstrukturen niemals vollständig abbildbar ist. So liefert die Theorie die allgemeinen Orientierungen über die dualistische Struktur der Erziehung und Bildung, die wiederum empirisch überprüft werden können, um spezifische Erkenntnisse zu den Ausprägungen der Duale in verschiedenen institutionellen Settings zu gewinnen.

Literatur

- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Von Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam.
- De Mause, Lloyd (1980): Evolution der Kindheit. In: Ders. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M: Suhrkamp. S. 12-111.
- Drieschner, Elmar (2011): Bindung und kognitive Entwicklung. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Drieschner, Elmar (2017): Bildung als Selbstgestaltung des Lebenslaufs. Zur Funktion von Erziehung und Bildung. Berlin: Logos.
- Elias, Norbert (1939/1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bd. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Faust, Gabriele (2008): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen: Budrich. S. 225-240.
- Füssenhäuser, Cornelia/Thiersch, Hans (2011): Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Auflage. München: Reinhardt. S. 1632-1645.

- Gaus, Detlef (2006): ‚Verstehen‘ in der ‚Historischen Bildungsforschung‘. In: Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hrsg.): *Wie verstehen Pädagogen?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-119.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 3, S. 309-325.
- Heise, Maren (2002): Entgrenzung des Pädagogischen. Empirische Annäherung an ein Konstrukt. In: Merckens, Hans/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen*. Opladen: Leske + Budrich. S. 113-124.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogik in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 6. überarb. und aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 15-34.
- Herbart, Johann Friedrich (1835): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen: Verlag der Dieterischen Buchhandlung.
- Kurth, Winfried (2001): Wechselseitige Bezüge von Bindungstheorie und psychohistorischer Forschung. In: Kurth, Winfried/Janus, Ludwig (Hrsg.): *Psychohistorie und Persönlichkeitsstruktur*. Heidelberg: Mattes. S. 261-313.
- Largo, Remo (2006): *Kinderjahre*. München: Piper.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hörnstein, Walter (2002): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 5. Auflage. Opladen: Leske + Budrich. S. 207-216.
- Müller, Carl Wolfgang (2010): Entwicklung und Perspektiven der Sozialen Arbeit als Profession. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Effinger, Herbert/Kraus, Björn/Miethke, Ingrid/Stövesand, Sabine/Sagebiel, Julia (Hrsg.): *Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit*. Band 1. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 21-28.
- Münch, Paul (1996): Lebensformen, Lebenswelten, Umgangserziehung. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. 15 bis 17. Jahrhundert. München: Beck. S. 103-133.
- Nath, Axel (2002): Annäherung der sozialen Schichten im Bildungswachstum der letzten 200 Jahre. In: Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hrsg.): *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 185-215.
- Oesterdiekhoff, Georg (2000): Zivilisation und Strukturgenese. Norbert Elias und Jean Piaget im Vergleich. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, Talcott (1968/1981): Die Schulklasse als soziales System. In: Ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsgesellschaft. S. 161-193.
- Piaget, Jean (1973): *Einführung in die Genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1838/1977): *Hermeneutik und Kritik*. Herausgegeben und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826/2000): *Grundzüge der Erziehungskunst*. In: Brachmann, Jens/Winkler, Michael (Hrsg.): *Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe. Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schleiffer, Roland (2015): *Adressenkonflikte. Zur Systemtheorie familialer und psychischer Konflikte*. In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 266-287.
- Thomann, Klaus-Dieter (2006): Von der Fürsorge zur Teilhabe. Historische Wurzeln und neue Aufgaben des Schwerbehindertenrechts. In: Thomann, Klaus Dieter/Jung, Detlev/Letzel, Stephan (Hrsg.): *Schwerbehindertenrecht. Begutachtung und Praxis. Grundlagen – Begutachtungsrichtlinien – Perspektiven für die Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 3-33.
- Titze, Hartmut (2019): *Generationen und sozialer Wandel von 1770 bis heute. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Zeitvergessenheit. Wie sich die Erziehung paradoxiefrei denken lässt

Walter Herzog

„Das Problem liegt [...] in der Zeit, und auch die Lösung liegt in der Zeit.“
(Niklas Luhmann)

Wissenschaftlichen Disziplinen fällt es oft schwer, ihren Gegenstand zu bestimmen. Nicht selten machen sie aus der Not jedoch eine Tugend und erklären die Frage nach der Bestimmung ihres Gegenstandes als unwissenschaftlich. Da man nur „im Rahmen einer widerspruchsfreien und logisch-einheitlichen Theorie“ (Herrmann 1973, S. 13) sinnvoll definieren könne, aber keine stringente Theorie der Wissenschaften vorliege, mache die Frage, wovon eine Disziplin handle, keinen Sinn. Die Psychologie scheint dieser Ansicht mehrheitlich gefolgt zu sein, denn in ihren Einführungstexten findet sich selten mehr als der krude Hinweis, als Wissenschaft gehe es ihr um die Erforschung von Erleben und Verhalten. Darauf folgen nicht etwa Erläuterungen zu den Grundbegriffen der Disziplin, sondern Ausführungen darüber, was unter Wissenschaft und Forschung zu verstehen ist.

Ganz anders geht man in der Erziehungswissenschaft davon aus, dass sich ohne Klärung der Grundbegriffe nicht entscheiden lasse, wovon die Disziplin handle. Das zeigen nicht nur erziehungsphilosophische Texte, sondern auch Wörterbücher und Einführungen in die Disziplin, die meistens ausführliche Kapitel über Bildung und Erziehung – die beiden Grundbegriffe der Disziplin – enthalten. Das hat möglicherweise auch damit zu tun, dass Erleben und Verhalten keine sich ausschließenden Begriffe sind, auch wenn sie für verschiedene Richtungen der Psychologie stehen, Bildung und Erziehung jedoch in Konkurrenz zueinander stehen.¹ Zudem lassen sich Erleben und Verhalten unabhängig voneinander untersuchen, während Bildung und Erziehung thematisch eng aufeinander bezogen sind. Bildung scheint zwar auch ohne Erziehung gedacht werden zu können, was umgekehrt aber nicht gilt, da Erziehung „niemals nur als Erziehung, sondern stets nur zugleich in der Form von Bildung [...] möglich ist“ (Benner 1999, S. 321).

Wie man sich den Konnex von Bildung und Erziehung denken muss, ist jedoch unklar, da die beiden Begriffe den Gegenstand der Erziehungswissenschaft nicht nur unterschiedlich erschliessen, sondern auch in gegensätzlichen

1 So sehr, dass selbst über die Bezeichnung der Disziplin Uneinigkeit herrscht.

Traditionen stehen. Der Versuch, sie zu integrieren, scheint in eine Paradoxie zu führen, womit offenbleibt, wovon die Erziehungswissenschaft handelt. Denn Paradoxien haben keine Referenz in der Wirklichkeit, da sich nicht entscheiden lässt, welche ihrer widersprüchlichen Aussagen zutrifft. Für eine Forschungsdisziplin ist dies eine desolate Situation, denn wie soll sie Kontakt zu ihrem Gegenstand finden, wenn sich dieser nicht bezeichnen lässt? Es scheint, als müsse auch die Erziehungswissenschaft den Weg der Psychologie gehen und darauf verzichten, ihren Gegenstand verbindlich festzulegen.

Im Folgenden möchte ich zeigen, dass sich diese Konsequenz vermeiden lässt, wenn es gelingt, die Erziehung paradoxiefrei zu definieren. Dazu werde ich zunächst rekonstruieren, weshalb die Erziehung überhaupt als Paradoxie erscheinen kann (1). Dafür verantwortlich ist im Wesentlichen der Ausschluss der sozialen Interaktion aus den Begriffen Bildung und Erziehung (2). Dies bestätigt die Analyse des Erziehungsverständnisses von Benner (3). Die Unterscheidung von Ich- und Du-Subjektivität (4) und die Klärung des Verhältnisses von Sozialität und Zeit (5) werden es ermöglichen, die Erziehung paradoxiefrei zu definieren (6).

1. Rekonstruktion der pädagogischen Grundparadoxie

In seiner *Pädagogik in übersichtlicher Darstellung* schreibt Hans Rudolf Rüegg (1866), dass nur derjenige wissenschaftlichen Aufschluss über die Erziehung gewinnt, der weiß, was aus dem Zögling werden soll. „Das Kunstwerk, welches sich unter dem erzieherischen Einfluss gestalten soll, muss in völliger Klarheit vor dem Auge unsers Geistes stehen“ (ebd., S. 14). Dementsprechend gilt es, die Erziehung als „ununterbrochene Kette von Einwirkungen“ (ebd., S. 20) zu begreifen. Wie auf einer Reise gelangen wir von einer Hauptstation zur nächsten, „indem wir auf der sicher vorgezeichneten Richtung eine Zwischenstation nach der andern zurücklegen“ (ebd., S. 21).

Die Kenntnis des Weges ermöglicht ein methodisches Vorgehen. Wie Tuiskon Ziller (1884) festhält, sind Methoden „streng gesetzmäßige, notwendige Wege, [...] die zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen, [...] wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Tätigkeiten, Reaktionen determiniert wird“ (S. 28, Herv. i. O.). Der Überblick über Weg und Ziel der pädagogischen Reise erlaubt es, die Erziehung zu planen. Gemäß Jonas Cohn (1919) ist ein Plan mehr als eine Absicht, denn „der absichtlich Wirkende braucht nur Ziel und Richtung vorher zu wissen, der planmäßig Handelnde muss eine *ausgeführte Übersicht* über das besitzen, was geschehen soll“ (S. 16, Anm. 1; Hervorhebung W. H.). Erziehung *in einem rationalen Sinn* liegt erst dann vor, „wenn aufgrund nomologischen Wissens die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann, mit der von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende ‚Wirkung‘ erwartet werden kann“ (Heid 1997, S. 57).

Wer über dieses Wissen verfügt, dem erscheint die Erziehung als *Kausalverhältnis*. Schon Herbart (1812/1964) konnte sich die Erziehung ohne ein „Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling“ (S. 151)² nicht vorstellen, und auch für Brezinka (1978) wäre eine Erziehung ohne Beziehung zwischen Ursache und Wirkung völlig unverständlich. Denn es müssen „Kausalbeziehungen erforscht werden [...], um Möglichkeiten des Eingreifens oder der Einflussnahme durch erzieherisches Handeln aufzufinden“ (ebd., S. 60).

Brezinka (1978, S. 162 ff.) geht davon aus, dass sich ein Kausalverhältnis auf einfache Weise durch logische Transformation in eine Zweck-Mittel-Beziehung umwandeln lässt. Kausalität scheint direkt an Intentionalität anschließbar zu sein, was die Frage aufwirft, ob die wertneutrale, rein empirische Beziehung zwischen Ursache und Wirkung tatsächlich ohne Weiteres auf das Verhältnis von Mittel (Weg) und Zweck (Ziel) der Erziehung übertragen werden kann. Während es Brezinka vermeidet, sich dem Problem zu stellen, war Herbart zumindest darum bemüht, eine Lösung zu finden. Darauf verweist seine Frage, ob wir die „Zwecke des künftigen Mannes voraus wissen (können), welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird“ (Herbart 1806/1964, S. 26). Indem er die Frage zustimmend beantwortete, geriet er jedoch in Konflikt mit dem Zweck der Erziehung, den er in der Moralisierung des Edukanden sah. Denn wie soll aus einem Kausalverhältnis etwas hervorgehen, das seinen Sitz „allein in dem eigenen Willen nach richtiger Einsicht [...] hat“ (ebd., S. 29)?

Zur Sprache gebracht hat das Problem bereits Herbarts Vorgänger in Königsberg, dem die Moralisierung des Menschen vermutlich noch schwieriger vorgekommen ist. Denn durch Erziehung *nach und nach* ein besserer Mensch zu werden, hielt Kant für ein vergebliches Bemühen (vgl. Kant 1798/1983a, S. 637). Die paradoxe Situation, in der wir uns damit befinden, kleidete Kant in die Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit [der moralischen Entscheidung, W.H.] beim Zwang [der kausalen erzieherischen Einwirkung, W.H.]?“ (Kant 1803/1983b, S. 711).³ Das Mittel der Erziehung scheint ihren Zweck zu untergraben. Herbart blieb die vergebliche Hoffnung, dass „eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie (darin) besteht [...], dass sie das pädagogische Kausalverhältnis begreiflich macht“ (Herbart 1832/1964, S. 16).⁴

2 Zitate aus älteren Quellen wurden grammatikalisch leicht angepasst.

3 Kein Anlass, ein Fragezeichen zu setzen, bestand für Hans Rudolf Rüegg (1866), der die Erziehung als „absichtliche Einwirkung Mündiger auf Unmündige, *um sie zur Freiheit der Selbstbestimmung zu befähigen*“ (S. 1; im Original ganzer Satz hervorgehoben), definierte.

4 Von Herbarts eigener „Metaphysik und Psychologie“ lässt sich jedenfalls nicht sagen, dass sie diese Probe bestehen würde.

2. Die Asozialität der Erziehung

Der Bildungsbegriff wird dem Erziehungsbegriff nicht selten deshalb vorgezogen, weil er sich scheinbar paradoxiefrei bestimmen lässt. Während Erziehung ihres Anspruchs auf kausale Einwirkung wegen mit Unterwerfung und Fremdbestimmung gleichgesetzt wird, weckt Bildung den Eindruck, von vornherein auf Seiten von Freiheit und Selbstbestimmung zu stehen. Für Wilhelm von Humboldt beruht Bildung auf der Auseinandersetzung des Individuums mit einer ihm gegenüberstehenden Welt. Was der Mensch zu seiner Bildung braucht, ist daher „bloß ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache“ (Humboldt 1793/1960, S. 237). Nicht zufällig spielt die Monadologie von Leibniz für Humboldts Bildungsverständnis eine zentrale Rolle (vgl. Menze 1980). Jedoch zeigt die Monadologie auch die eigene Paradoxie des Bildungsbegriffs. Denn das Individuum, das sich die Welt aneignen will, ist selber Teil der Welt, weshalb es gar nicht in der Lage ist, sich der Welt *in toto* gegenüberzustellen.

Insofern leiden der Erziehungs- und der Bildungsbegriff an derselben Schwäche. Zwar macht es den Anschein, als handle es sich bei einem pädagogischen Kausalverhältnis um eine soziale Beziehung. Doch der Eindruck täuscht. Das pädagogische Verhältnis ist nicht nur einseitig vom Erziehenden auf den Zu-Erziehenden gerichtet, auch definitorisch wird das Soziale aus dem Erziehungsbegriff ausgegrenzt. Brezinka (vgl. 1981, S. 75) nennt die Erziehung zwar eine soziale Handlung, doch als Kriterium, das erzieherische von anderen Handlungen abgrenzen lässt, führt er lediglich „das nicht-beobachtbare (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden“ (ebd., S. 96) an. Sozial ist der *Sinn* der Handlung, insofern die Handlung intentional auf eine andere Person gerichtet ist. Damit wird die Erziehung *erstens* auf ein *Bewusstseinsphänomen* reduziert und *zweitens* ausschließlich in Bezug auf ihre *Gegenwart* definiert, denn bewusst sind wir uns dessen, was wir aktuell erleben. Selbst wenn die Erziehung als Prozess begriffen wird, der „sich unter Umständen über Jahre hinweg erstreckt“ (ebd.), verdankt sie ihre Einheit ausschließlich der integrativen Kraft der pädagogischen Absicht und bleibt der Beobachtung von außen entzogen.

Ähnlich argumentiert Ludwig (2000), der zwar einräumt, dass erzieherisches Handeln „größtenteils Bestandteil einer sozialen Interaktionsbeziehung“ (S. 594) ist, aber trotzdem davon ausgeht, dass die Erziehung *keine Interaktion* darstellt, sondern eine *einseitige Aktivität* bildet. „Nur diejenigen Ausschnitte der Interaktionskette, die vom Erzieher zum Zu-Erziehenden verlaufen, nennen wir Erziehung“ (ebd.). Nur die Sequenz Erzieher → Edukand ist Erziehung, und zwar auch dann, „wenn das Handeln des Erziehers eine Reaktion auf das Handeln des Zu-Erziehenden ist“ (ebd.). Das ist zwar logisch korrekt argumentiert, hat aber zur Folge, dass der Erziehungsbegriff von Sozialität gänzlich frei gehalten wird.

Schon Lochner (1930) hat ähnlich argumentiert, obwohl er nicht von einer einseitigen (asymmetrischen), sondern von einer zweiseitigen (symmetrischen) Konstellation ausgegangen ist. Er verweist darauf, dass im erzieherischen Verhältnis „wie in jedem sozialen Verhältnis *jedes* Glied ein Subjekt sei, der Erzieher also *immer* auch Zögling, sofern er sich doch im Erziehen unter dem Einfluss seines Zöglings verändere, entwickle, bilde, [und] der Zögling stets auch Erzieher, insofern von ihm, sei es auch ohne sein Wissen und wider seinen Willen bildende Wirkungen ausgehen“ (S. 8). Trotzdem weist auch Lochner die Ansicht, dass Erziehung Wechselwirkung sei, zurück, da den beiden Teilen der pädagogischen Beziehung nicht dieselbe Funktion zukomme. „Es kann gewiss das Objekt [Zögling, W.H.] gelegentlich auch Subjekt [Erzieher, W.H.] sein, aber in der Regel ist es das nicht“ (ebd.). Obwohl die erzieherischen Wirkungen *im Prinzip* reziprok sind, gilt dies *im Normalfall* nicht, weshalb Lochner der Erziehung einen *episodischen* Charakter zuspricht (vgl. Lochner 1960, S. 292). Ob man wolle oder nicht, die Erziehung vollziehe sich nicht als Kontinuum, sondern in Schüben und Stößen; sie ist „ein *intermittierendes* Geschehen, bruchstückartig oder punkthaft“ (ebd.).

3. Die Grundparadoxie pädagogischer Praxis

Nach diesen Vorarbeiten wenden wir uns Dietrich Benner zu, der die Ansicht, wonach die Erziehung nur als Paradoxie begreifbar ist, wohl am prominentesten vertritt. Benner versucht, den Kern des Bildungsbegriffs, wonach Bildung selber gemacht wird, mit dem Verständnis von Erziehung als kausaler Einwirkung zu versöhnen, allerdings zu einem hohen Preis.

Die Erziehung scheint *voraussetzen* zu müssen, was sie *bewirken* will, nämlich die Autonomie des Edukanden bzw. dessen Bereitschaft, sich erziehen zu lassen. In diesem Sinne spricht Benner (1987) von einer Grundparadoxie pädagogischer Praxis, die darin liegt, dass der Zu-Erziehende zur „selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess“ (S. 64) aufgefordert werden muss, obwohl er über dessen Ziel nicht informiert werden kann. Erzieherisches Handeln beruht darauf, dass Lernleistungen vorbereitet werden, „indem es [das Handeln, W.H.] den der Erziehung Bedürftigen zu etwas auffordert, was er noch gar nicht kann, und ihn dadurch für Lernprozesse freisetzt, die durch die Aufforderung selbst nicht unmittelbar bewirkt werden können“ (Benner 1982, S. 953). Vielmehr ist die Erziehung darauf angewiesen, dass der Lernende die pädagogische Wirkung selber erzeugt.

Auch wenn der Widerspruch zunächst als Problem der pädagogischen Theorie erscheint, betrifft er maßgeblich die pädagogische Praxis. Für Benner (1987) liegt in diesem Widerspruch „jene fundamentale Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns [...], auf welcher die *eigentliche Möglichkeit der*

pädagogischen Praxis beruht“ (S. 67; Hervorhebung W.H.). In der Paradoxie liegt sogar das *Kriterium*, das die Erziehungswirklichkeit von anderen Wirklichkeiten unterscheiden lässt. Die Paradoxie, „den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er *noch nicht* kann, und ihn als jemanden zu achten, der er *noch nicht* ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird, kennzeichnet eine *Besonderheit* der pädagogischen Praxis, durch die sie sich *von allen anderen Praxen* unterscheidet“ (ebd., S. 71; Hervorhebungen W.H.).

Auch Wimmer (1996) sieht in der Paradoxie, „durch Erziehung eine Intention verfolgen zu wollen, es aber eigentlich nicht zu können, weil, was gewollt wird, nur vom Anderen selbst hervorgebracht werden kann“ (S. 425 f.), die *Bedingung der Möglichkeit* pädagogischer Praxis. Die Pädagogik muss anerkennen, dass das ihr Unmögliche, „nämlich etwas zu wollen, was man nicht kann und nicht darf“ (Wimmer 2016, S. 15), „ihre wesentliche Bestimmung und Aufgabe“ (ebd., S. 19) ist, weshalb die „Sache der Pädagogik“ (ebd., S. 32) „aus einer unlösbaren Unvereinbarkeit besteht“ (ebd., S. 33). Sowohl als Theorie wie als Praxis ist Pädagogik nur möglich, *sofern* und *solange* die Grundparadoxie der Erziehung ausgehalten wird.

Offensichtlich handelt es sich bei der Paradoxie, die Benner und Wimmer als konstitutiv für pädagogische Praxis ausgeben, nicht um ein logisches Paradoxon, denn es fehlt das Kriterium der Selbstbezüglichkeit, das für logische Paradoxien wesentlich ist (vgl. Hughes/Brecht 1978, S. 1). Auch haben wir es nicht mit einer scheinbar korrekten Ableitung aus scheinbar plausiblen Annahmen zu tun (vgl. Sainsbury 2001, S. 11). Vielmehr stehen wir vor einer *pragmatischen* Paradoxie bzw. einer ihrer Varianten, nämlich einer *paradoxen Handlungsaufforderung* (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1972, S. 178 ff.). Für pragmatische Paradoxien ist charakteristisch, dass sie in *sozialen Situationen* auftreten und an *Macht* gebunden sind. Eine pragmatische Paradoxie nimmt nicht gefangen, weil sie das Denken blockiert, sondern weil sie zu einer Entscheidung zwingt, die nicht getroffen werden kann (vgl. ebd., S. 195 f.; Wilden 1984, S. 117 ff.).⁵

Allerdings thematisiert Benner (2015) die spiegelbildliche Situation. Da durch Erziehung Selbstbestimmung *bewirkt* werden soll, muss verhindert werden, dass das Ziel durch Ausübung von Macht, Gewalt oder Zwang konterkariert wird. Die damit gegebene Paradoxie gleicht der „Sei-spontan!“-Paradoxie bei Watzlawick, Beavin und Jackson (1972, S. 184 f.). Die Aufforderung, etwas aus freien Stücken zu tun, kann nur befolgt werden, wenn sie *nicht* befolgt wird, womit die Aufforderung ihr Ziel logischerweise verfehlt. Benner versucht, die Paradoxie zu entkräften, indem er beteuert, dass der Erfolg der Aufforderung zur Selbsttätigkeit „*nicht* davon abhängt, dass Alter [der Zu-Erziehende, W.H.] [...] genau das tut, wozu er aufgefordert wird, sondern dass er *vermittelt der Aufforderung etwas für*

5 Wilden (1984) definiert eine pragmatische bzw. existenzielle Paradoxie treffend als „a command that can be neither obeyed nor disobeyed“ (S. 104).

ihn Neues tut, das er so bisher noch nicht getan hat“ (Benner 2003, S. 296; Hervorhebungen W.H.).

Benner bekräftigt seine Position mit der erneut paradoxen Formulierung, dass die Kausalität der pädagogischen Praxis auf einem Wirken beruht, das nicht gewollt sein darf (vgl. Benner 1980, S. 488). Zwar *soll* die Erziehung wirken, aber sie würde ihr Ziel verfehlen, wenn sie dies auch tun *wollte*. Benner scheint unter allen Umständen den Eindruck vermeiden zu wollen, der Zu-Erziehende würde als *Objekt* erzieherischer Einwirkung betrachtet.⁶ Nur stellt sich die Frage, wie eine unauflösbare Paradoxie, die als *Realbedingung* von Erziehung verstanden wird, kausal wirksam sein kann. Jemanden auffordern, etwas zu tun, wovon man weiß, dass er es (noch) nicht tun kann und dabei erwarten, dass er nicht tun wird, wozu er aufgefordert wird, sondern etwas der Aufforderung *Ähnliches*, womit er beweisen würde, dass er der Aufforderung *in freier Entscheidung* nachgekommen ist – ist dies überhaupt paradox oder nicht eher absurd?

Obwohl Benner häufig von pädagogischer Interaktion spricht und betont, dass der Begriff der Aufforderung zur Selbsttätigkeit – wie auch der ihm korrelierte Begriff der Bildsamkeit – nicht nur ein Merkmal von pädagogischen *Handlungen* sei (vgl. z. B. Benner 2003, S. 294), wird das Verhältnis zwischen Erziehendem und Zu-Erziehendem nicht als *soziale* Interaktion verstanden. Das zeigt die gewundene Formulierung, dass der Heranwachsende „nur dann als Person anerkannt werden (kann), wenn ihm die jeweils *noch fehlende* Einsicht und Handlungskompetenz nicht grundsätzlich abgesprochen, sondern in einer Weise zugemutet wird, dass er sich diese vermittelt über die im Erziehungsprozess an ihn ergehenden Aufforderungen zu eigenem Tätigwerden aneignen kann“ (Benner/Peukert 1983, S. 396; Hervorhebung W.H.). Die Formulierung zeigt nicht nur, dass die Selbsttätigkeit des Edukanden ganz an die Aufforderung des Erziehers gebunden wird⁷, der Zu-Erziehende also lediglich in dem wahrgenommen wird, was er *noch nicht* kann und *noch nicht* ist, sondern auch, dass Benner im Verhältnis von Erziehendem und Zu-Erziehendem *keine Gegenseitigkeit* sieht. Die Aufforderung meint nicht eine formale *gegenseitige* Anerkennung, „sondern die besondere, *nicht-reziproke* Anerkennung der Heranwachsenden durch einen

6 Es ist daher falsch, wenn Prange (2009) Benners „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ in „Ermöglichung von Selbsttätigkeit“ (S. 242) umformuliert. Damit verkennt er den theoriebautechnischen Status des Begriffs der Aufforderung. Die Aufforderung ist ein Appell an die Subjektivität des Edukanden, die als paradox ausgegeben werden muss, weil angenommen wird, dass Subjektivität erst durch Erziehung hervorgebracht wird.

7 Ausdrücklich heißt es: „Ohne solche Aufforderung kann der Aufgeforderte nicht selbsttätig werden“ (Benner 1980, S. 491). Derselben Logik folgt im Übrigen auch Löwisch (1972), allerdings mit gleichsam umgekehrtem Vorzeichen, wenn er Erziehung mit Manipulation gleichsetzt und – ebenso paradox – von der Erziehung fordert, sie habe „rechtzeitig – und d. h. schon im Kleinkindalter – den Grundstein dafür zu legen, dass der Adressat pädagogischer Bemühungen der Erzieher-Manipulation eine Gegen-Manipulation entgegensetzen in der Lage ist“ (S. 289).

pädagogischen Akteur, der um die Andersheit der zu Erziehenden weiß [...] und diese Andersheit [...] anerkennt“ (Benner 2003, S. 296; Hervorhebung W.H.). Der Edukand findet zwar *Anerkennung*, aber lediglich für das, was er *sein wird*, nicht für das, was er bereits *ist*.⁸

4. Subjektivität im Plural

Nachdem wir feststellen mussten, dass auch Benner die Erziehung interaktionsfrei denkt, stellt sich die Frage, ob deren Paradoxie nicht genau darin wurzelt: in der systematischen Ausblendung ihrer sozialen Basis. Dafür verantwortlich scheint das Subjekt-Objekt-Schema zu sein, mit dem die Erziehung auf den Begriff gebracht wird. Sobald die Position des Subjekts besetzt ist, kann die Gegenposition nur mehr als Objekt gedacht werden. Das gilt auch, wenn die Seiten gewechselt werden oder wenn das Schema zweimal vergeben wird, denn immer erscheint die jeweils andere Seite als Objekt.

Als Reaktion legen sich drei Möglichkeiten nahe: (1) Die Zweiwertigkeit des Subjekt-Objekt-Schemas wird als Denknötwendigkeit anerkannt und der Zu-Erziehende als manipulierbares Objekt (wie implizit bei Brezinka) oder als sich selbst konstituierende Monade (wie bei Humboldt) behandelt. (2) Das Subjekt-Objekt-Schema wird als denknötwendig anerkannt, aber der Erziehungsbegriff so definiert, dass seine paradoxen Implikationen nicht sichtbar werden (wie bei Lochner, Brezinka und Ludwig). (3) Das Subjekt-Objekt-Schema wird als untauglich empfunden, aber nicht zurückgewiesen, womit die Erziehung als paradox ausgegeben werden muss (wie bei Benner und Wimmer). Gibt es einen Ausweg aus dem Trilemma?

Einen Hinweis gibt uns Gotthard Günther, der auf der Basis kybernetischer Konzepte einen alternativen Ansatz zum Verständnis menschlicher Subjektivität entwickelt hat. Günther (1980) spricht von einem „immanenten Begriff der Subjektivität“ (S. 80), der das Subjekt nicht als transzendente, sondern als reale Größe fasst, die damit aber nicht im Singular, sondern im Plural gedacht werden muss. Ein immanenter Begriff von Subjektivität impliziert, dass uns Subjektivität „als Ich *und* Du, also als eine beliebige und prinzipiell unendliche Vielfalt von Ichen gegeben [ist]“ (Günther 1991, S. 53). Dabei besteht eine konstitutive Asymmetrie zwischen der *subjektiven Subjektivität* des Ich und der *objektiven Subjektivität* des Du (vgl. Günther 2002, S. 238 ff.). Während die Du-Subjektivität bis zu einem gewissen Grad objektivierbar ist, gilt dies für die Ich-Subjektivität nicht,

8 Dazu passend ist eine Formulierung von Mollenhauer (1964), wonach das Objekt des erzieherischen Handelns (der Zögling) „unabhängig von den Zwecken [der Erziehung, W.H.] gar nicht existiert“ (S. 164). Der Zu-Erziehende wird nicht in seiner Wirklichkeit, sondern nur in seinen Möglichkeiten wahrgenommen. Konsequenterweise stellt sich für Mollenhauer (1972) alles pädagogische Handeln als *gestörte Kommunikation* dar (vgl. S. 68 ff.).

die *technisch unerreichbar* ist, weil wir weder über eine Metaposition noch eine Metasprache verfügen, um unserer Subjektivität während ihres Vollzugs habhaft zu werden.

Aber auch die Du-Subjektivität ist nicht vollständig objektivierbar, da der oder die Andere nicht nur ein denkendes, sondern auch ein wollendes Wesen ist. Erkennen und Wollen sind „komplementäre Aspekte der Subjektivität“ (Günther 2002, S. 258), weshalb ein Gegenüber, das wir nicht (nur) als denkendes, sondern (auch) als wollendes Wesen erfahren, d. h. „als Ausdruck des Willens in Form von Entscheidungen“ (ebd., S. 240), unberechenbar ist. Das heißt, dass eine kausal wirksame Erziehung bestenfalls dann realisierbar wäre, wenn der Edukand ausschließlich als kognitives Wesen behandelt würde und sich seine Körperlichkeit und seine sozialen Beziehungen lückenlos kontrollieren ließen. Für Wilhelm Rein (1896) war genau dies der Anspruch, den er an die empirische Psychologie stellte, da sie dem Erzieher den Punkt anzugeben hätte, „von dem aus die Welt des jugendlichen Wollens aus den Angeln gehoben werden kann“ (S. 29).

Da dies faktisch nicht möglich ist, kann die Subjektivität des Zu-Erziehenden nicht erst als Ergebnis, sondern muss bereits als Voraussetzung von Erziehung anerkannt werden. Erzieher und Edukand stehen sich nicht wie Subjekt und Objekt gegenüber, sondern begegnen sich von Anfang an im Rahmen einer Subjekt-Subjekt-Beziehung. Dass dies mehr als bloße Spekulation ist, lässt sich anhand einer Reihe von Studien zur frühkindlichen Entwicklung zeigen (vgl. Herzog 1991, 2006, S. 330 ff.). Zwischen Säugling und Mutter⁹ bildet sich in den ersten Wochen und Monaten über nonverbales und körperliches Verhalten ein Netz von Interaktionen, das eine Asymmetrisierung der Beziehung überhaupt erst ermöglicht.

Dabei geht es nicht um die Addition von Ich- und Du-Subjektivität, denn Sozialität setzt geteilte Intentionalität voraus. Die spezifisch *nicht*-instrumentelle und *nicht*-imperative Form menschlicher Kommunikation basiert auf der Fähigkeit von Menschen, ihre Aufmerksamkeit, ihre Erfahrungen und ihre Weltsicht mit Anderen zu teilen und dabei ein Wir-Bewusstsein auszubilden, das es ihnen ermöglicht, durch den Wechsel von Ich- und Du-Perspektive etwas *gemeinsam* zu tun (vgl. Tomasello 2020, S. 275 ff.). Erziehung im emphatischen Sinn einer zielgerichteten Einflussnahme auf das Kind setzt voraus, dass Mutter und Kind *erstens* ihre Perspektiven – im Blicken, im Lächeln, im Zeigen etc. – tauschen, *zweitens* auf eine gemeinsame Wirklichkeit Bezug nehmen und *drittens* sich auf einer elementaren Ebene als Interaktionspartner *gegenseitig* anerkennen können (vgl. Benjamin 1990; Herzog 2008; Tomasello 2002, 2020).

Was auf die frühkindliche Erziehung zutrifft, gilt auch später. Wie Paul Häberlin (1936) feststellt, folgt aus der Tatsache, dass zum erzieherischen Vorgang „die Einseitigkeit der Absicht gehört“ (S. 8), nicht, dass der Vorgang *als ganzer*

9 Mutter steht hier allgemein für Bezugsperson.

einseitig ist. Erziehung ist vielmehr situativ vermittelte Auseinandersetzung zwischen Personen. „Die pädagogische Situation wird in ihrer Entwicklung durch beide [Erzieher und Edukand, W.H.] zusammen immer neu gestaltet, unbeschadet der Tatsache, dass die pädagogische Absicht und Einwirkung einseitig dem Erzieher zugehört“ (ebd., S. 9). An Benner gerichtet, liesse sich sagen, „dass [...] der Zögling jemand ist, der *selbst jemand sein will*“ (Langeveld 1963, S. 30; Hervorhebung W.H.).¹⁰

Indem die Subjektivität in den Plural versetzt wird, bricht das Subjekt-Objekt-Schema auseinander. Die Differenz von Subjekt und Objekt ist nicht mehr identisch mit der Unterscheidung von Ich und Es (vgl. Günther 1991, S. 111 f.). Die Welt bildet nicht mehr das Gegenüber eines singulären Subjekts (in wie vielen Kopien es auch immer existieren mag), sondern wird aus einer Vielzahl von subjektiven Perspektiven erschlossen, die die Menschen zur Kommunikation zwingen, wenn sie Erkenntnisse über die Welt gewinnen wollen. Genau dies müssen Kind und Bezugsperson zu Beginn tun: Sie müssen ihre Weltperspektiven aufeinander abstimmen und sich zu gegenseitiger Kommunikation befähigen (vgl. Herzog 2006, S. 295 ff.).

5. Sozialität und Zeit

Wenn Subjektivität von Anfang an vorausgesetzt werden muss, weil der Zu-Erziehende als Willenssubjekt nicht negiert werden kann, dann verliert das Kausalschema an Plausibilität. Zwar lässt sich nicht bestreiten, dass Kausalprozesse auch in der Erziehung wirken, jedoch ist deren Komplexität zu groß, als dass die an Erziehung Beteiligten in der Lage wären, die Kausalstruktur ihrer sozialen Interaktionen aufzudecken. Nicht Kausalität, sondern *Kommunikation* ist daher das Medium pädagogischer Wirksamkeit.

Folgen wir der Theorie sozialer Systeme, ist Kommunikation ein sinnbasierter Prozess, der an Selektionen gebunden ist, die von Luhmann (1984) als Abfolge von Information, Mitteilung der Information und Verstehen der mitgeteilten Information dargestellt werden. Alle drei Selektionen erweisen sich als kontingent, denn es kann diese oder jene Information ausgewählt, die Information kann so oder anders mitgeteilt und die Mitteilung kann richtig oder falsch oder gar nicht verstanden werden (vgl. ebd., S. 193 ff.). Kommunikation nimmt Zeit in Anspruch, da erst das Verstehen oder Missverstehen den Informationsfluss zur Kommunikation macht. Eine singuläre Kommunikation genügt allerdings nicht,

10 Dass unter der Voraussetzung eines passiven und willenlosen Gegenübers pädagogisch nicht gehandelt werden kann, ist gerade ein Postulat von Benner (2015), der darin nur deshalb eine Paradoxie sehen muss, weil ihm die Mittel der Subjektphilosophie nicht erlauben, den Zu-Erziehenden als Subjekt zu denken.

um ein soziales System zu begründen. Die Kommunikation muss angenommen oder abgelehnt werden, was eine weitere Kommunikation auslöst, die ihrerseits Anschlussoptionen für eine Folgekommunikation eröffnet.

Sozialität beruht also auf Zeit, aber nicht auf der metrischen Zeit der Uhren, sondern auf der modalen Zeit evolutionärer und historischer Prozesse. Die metrische Zeit ist eine lineare Zeit, die lediglich ein Vorher und ein Nachher kennt. Es ist eine überblickbare Zeit, die in ihrer räumlichen Ausdehnung dem Verständnis von Erziehung als planbarerem Weg entspricht (vgl. Herzog 2006, S. 162 ff.). Die metrische Zeit ist zudem eine homogene Zeit, die keine qualitativen Auszeichnungen kennt und auch keine Richtung aufweist. Als gemessene Zeit ist sie im Sinne Platons ein Abbild der Ewigkeit.

Demgegenüber ist die modale Zeit nach verschiedenen Zonen differenziert, nämlich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Vergangenheit bildet den Bereich der Wirklichkeit (des Faktischen), die Zukunft denjenigen der Möglichkeit (des Hypothetischen), und die Gegenwart ist der Ort der Umwandlung von Möglichkeit in Wirklichkeit (vgl. von Weizsäcker 1992, S. 278 ff.). Im Unterschied zur metrischen Zeit weist die modale Zeit eine Richtung auf, die durch die Zukunft vorgegeben ist. Zukunft meint aber weder Verlängerung der Vergangenheit über die Gegenwart hinaus noch Entfaltung eines potenziell Angelegten. Indem Vergangenes und Künftiges in der Gegenwart *immer wieder von Neuem* vermittelt wird, zerbricht die Vorstellung eines linearen Kontinuums. Die Zukunft ist nicht Teil einer Zeit, die auf uns zukommt; vielmehr ist sie „die in der Zeit erzeugte, mit ihr laufende verschobene Konstruktion neuer, noch unbekannter Bedeutungen und in diesem Sinne nicht nur *anders* als das Vergangene, sondern *neu*“ (Luhmann 1997, S. 1005). Begrifflich löst sich die Zeit vom Raum und wird damit überhaupt erst real.

Die Zeit der Kommunikation ist die modale Zeit, da die Selektionen, die den kommunikativen Ereignissen Gestalt geben, abhängig sind von Entscheidungen, d. h. vom Willen der jeweiligen Du- und Ich-Subjektivität. In der Sprache von Luhmann – der den Subjektbegriff allerdings ablehnt – erscheint die Du-Subjektivität als Adresse für die Zurechnung von Freiheit, die in Folge der doppelten Kontingenz, die in sozialen Situationen *wechselseitig* gegeben ist, von beiden Seiten erfahren wird (vgl. Luhmann 1984, S. 154 ff.). Sozialität und Kommunikation sind an die Voraussetzung gegenseitig vorhandener Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit gebunden.

6. Paradoxiefreie Erziehung

Wenn sich Erziehung ohne Sozialität nicht denken lässt, erweist sich die modale Zeit als unverzichtbar für das Verständnis pädagogischen Handelns. Dann aber löst sich die vermeintliche Grundparadoxie der Erziehung auf. Denn Paradoxien

entstehen im Raum der metrischen Zeit, die in ein Sein eingelassen ist, das in seiner Unveränderlichkeit als zeitlos gilt (vgl. Picht 1971). Metrische Zeit und Raum erweisen sich als konvertierbar, so dass aus Zeitpunkten Raumpunkte werden. Da sich an derselben Raumstelle nicht *gleichzeitig* zwei oder mehr Dinge befinden können, führt eine verräumlichte Zeit zu Paradoxien.

Aristoteles hatte den Satz vom ausgeschlossenen Dritten genau so eingeführt: „Bei den seienden und gewordenen Dingen muss [...] die Bejahung oder die Verneinung wahr oder falsch sein“ (Aristoteles 2016, S. 41). Bezug genommen wird auf die Vergangenheit als zeitlosem Ort faktischer Wirklichkeit. Wie Gotthard Günther (1980) bemerkt, schuf Aristoteles eine Logik, „in der der Zeit keine eigenständige Rolle zugebilligt wird“ (S. 98). Indem der Satz vom ausgeschlossenen Dritten auf die unveränderliche Welt der Tatsachen gemünzt ist, eignet er sich nicht, um das Denken *künftiger* Ereignisse zu regulieren (vgl. ebd., S. 95 ff.).

Wird die Zeit nicht dem Raum assimiliert, erweisen sich Aussagen über künftige Ereignisse nicht länger als paradox. Denn was *zugleich* nicht möglich ist, kann es sehr wohl *im Nacheinander* sein.¹¹ Wie Heinz von Foerster (1993) betont, ist es „die *Gleichzeitigkeit* von Ja und Nein, die zum paradoxen Zusammenprall führt“ (S. 288). Paradoxien entstehen, wenn in einer verräumlichten Welt Neues geschehen soll, das *per definitionem* noch nicht ist und daher nicht gleichzeitig mit dem Alten sein kann. Eine Logik, „die Paradoxien verdauen kann“ (Luhmann 2003, S. 35), muss daher eine zeitliche Logik sein (vgl. Günther 1980, S. 106 ff.), der als drittem Wert neben wahr und falsch die *Unbestimmtheit* zugeführt werden muss (vgl. von Weizsäcker 1992, S. 192 ff., 743 ff.). Sätze über Möglichkeiten sind hypothetische Sätze, die die Zeitlosigkeit der zweiwertigen, aristotelischen Logik sprengen.¹²

11 Seltsam ist, wenn Lenzen (1997) in Bezug auf den Bildungsbegriff von einem *Fundamentalparadox* spricht, das darin bestehe, dass das Individuum etwas werden soll, „was es [...] seiner naturalen *Möglichkeit* nach schon ist“ (S. 963, Herv. i. O.). Wie kann das Verhältnis zwischen einer *Möglichkeit*, die *per definitionem* noch nicht wirklich ist, und einer Wirklichkeit *paradox* sein, wenn die *Möglichkeit* jene Modalität ist, die die paradoxale Struktur einer als seiend gedachten Wirklichkeit überwinden lässt?

12 An dieser Stelle legt es sich nahe, kurz auf Luhmann und dessen inflationäre Wahrnehmung von Paradoxien einzugehen. Die Theorie autopoietischer Systeme ist eine poststrukturalistische Theorie, die von Ereignissen ausgeht, die – wie im Falle der Selektion von Information, Mitteilung und Verstehen – zusammenspielen müssen, damit sich zeitstabile Strukturen bilden. Wenn Luhmann daher in der Temporalisierung ein Mittel zur Auflösung von Paradoxien sieht (vgl. z. B. Luhmann 1992, S. 98 f.), dann ist dies insofern irreführend, als Paradoxien erst dadurch entstehen, dass von der Zeit, die in Anspruch genommen wird, um soziale Strukturen zu bilden, abstrahiert wird. Paradoxien sind nicht *gegeben*, sondern werden durch die Operationsweise eines sozialen Systems *erzeugt* (vgl. Luhmann 1992, S. 520). Dies aber nur, wenn die Operationsweise codebasiert ist. Codes sind digitale (binäre) Unterscheidungen (vgl. Luhmann 1992, S. 172 f., 2003, S. 44 ff.), die im Horizont der aristotelischen Logik verbleiben und damit keine dritten Werte kennen. Die dritten Werte werden in die Programme der Funktionssysteme verschoben, so dass die codebasierte

Denken wir die Erziehung in Kategorien der modalen Zeit, ergibt sich nicht nur ein anderes Verständnis von Erziehung, sondern auch eines, das erklären kann, wie Erziehung überhaupt möglich ist. Im Lichte der modalen Zeit lässt sich das pädagogische Geschehen *sowohl* in Bezug auf seine Zukunft *als auch* im Hinblick auf seine Vergangenheit beurteilen. Der Zu-Erziehende erscheint nicht mehr als defizitäres Wesen, das dem Erziehenden *in toto* unterlegen wäre. Vielmehr erweist er sich hinsichtlich seiner Vergangenheit und gemessen am sozialen Substrat des pädagogischen Verhältnisses als dem Erziehenden in wesentlicher Hinsicht *ebenbürtig* (vgl. Herzog 1991). Nur wenn wir von ihrer Zeitlichkeit abstrahieren, erweist sich die Erziehung als paradox.

Erziehung *ist* nicht Kommunikation, aber sie findet im Medium von Kommunikation statt, das folglich verfügbar sein muss, soll sich Erziehung ereignen können. Die Erziehung wird weder von der Unterstellung eines Könnens, das noch nicht vorhanden ist, noch von der Anerkennung einer Subjektivität, die nur fiktiv gegeben ist, motiviert, sondern vom kommunikativen Austausch mit einem Menschen, der über Subjektivität und Kompetenz bereits verfügt. Seine *faktische* Autonomie, wie gering sie auch immer sein mag, erlaubt es dem Erziehenden, Vertrauen zu schenken, auf deren Basis sich beim Zu-Erziehenden die Bereitschaft bilden kann, sich erziehen zu lassen.

Literatur

- Aristoteles (2016): Organon. Übersetzt von Julius von Kirchmann. Berlin: Hofenberg.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel/Frankfurt a. M.: Stroemfeld/Roter Stern.
- Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, S. 485-497.
- Benner, Dietrich (1982): Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, S. 951-967.
- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, Dietrich (1999): „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 315-327.

Selbstreflexion eines Sozialsystems zwangsläufig paradox ausfallen muss. „Wo immer ein Positiv/Negativ-Code ausdifferenziert wird und den Anspruch erhebt, alle Operationen eines bestimmten Bereichs mit Einschluss der Codierung selbst zu ordnen, entstehen Paradoxien“ (Luhmann 1986, S. 151). Paradoxien werden also auch bei Luhmann nur sichtbar, wenn wir von den Zeitverhältnissen in sozialen Systemen abstrahieren. Sie sind Artefakte der Beobachtung von Systemen mittels Codes, deren binäre Logik eine widerspruchsfreie Selbstanwendung nicht zulässt. So sehr Luhmann beteuert, sich von der alteuropäischen Tradition metaphysischen Denkens verabschiedet zu haben, so wenig hat er es in logischer Hinsicht tatsächlich getan (vgl. Bühl 2000; Jansen 2014; Kastl 1998).

- Benner, Dietrich (2003): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 290-304.
- Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich/Peukert, Helmut (1983): Erziehung, moralische. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 394-402.
- Brezinka, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. 4. Auflage. München: Reinhardt.
- Brezinka, Wolfgang (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 4. Auflage. München: Reinhardt.
- Bühl, Walter L. (2000): Luhmanns Flucht in die Paradoxie. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich/Wagner, Gerhard (Hrsg.): Die Logik der Systeme: Zur Kritik der systemtheoretischen Soziologie von Niklas Luhmann. Konstanz: Universitätsverlag. S. 225-256.
- Cohn, Jonas (1919): Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig: Teubner.
- Foerster, Heinz von (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Hrsg. von Siegfried J. Schmidt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Günther, Gotthard (1980): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd. III. Hamburg: Meiner.
- Günther, Gotthard (1991): Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen. 3. Auflage. Hamburg: Meiner.
- Günther, Gotthard (2002): Das Bewusstsein der Maschinen. Eine Metaphysik der Kybernetik. 3. Auflage. Baden-Baden: AGIS.
- Häberlin, Paul (1936): Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung. Eine Darstellung der pädagogischen Situation. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag.
- Heid, Helmut (1997): Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3. Auflage. Reinbek: Rowohlt. S. 43-68.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Kehrbach, Karl/Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. 2. Aalen: Scientia. S. 1-139.
- Herbart, Johann Friedrich (1812/1964): Über die dunkle Seite der Pädagogik. In: Kehrbach, Karl/Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. 3. Aalen: Scientia. S. 147-154.
- Herbart, Johann Friedrich (1832/1964): Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. In: Kehrbach, Karl/Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. 10. Aalen: Scientia. S. 1-20.
- Herrmann, Theo (1973): Zur Lage der Psychologie. In: Psychologische Rundschau 24, S. 1-19.
- Herzog, Walter (1991): Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 41-64.
- Herzog, Walter (2006): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, Walter (2008): Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. In: Kurig, Julia/Tremel, Alfred K. (Hrsg.): Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht. Berlin: Lit. S. 100-115.
- Hughes, Patrick/Brecht, George (1978): Die Scheinwelt des Paradoxons. Eine kommentierte Anthologie in Wort und Bild. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Werke in fünf Bänden, Bd. I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 234-240.
- Jansen, Till (2014): Zweitwertigkeit und Mehrwertigkeit. Einige Vorschläge zu einer Soziologie der Polykontextualität. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie 3, S. 20-42.
- Kant, Immanuel (1798/1983a): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 395-690.
- Kant, Immanuel (1803/1983b): Über Pädagogik. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 691-761.

- Kastl, Jörg Michael (1998): Die insgeheime Transzendenz der Autopoiesis. Zum Problem der Zeitlichkeit in Luhmanns Systemtheorie. In: Zeitschrift für Soziologie 27, S. 404-417.
- Langeveld, Martinus J. (1963): Einführung in die Pädagogik. 4. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 949-968.
- Lochner, Rudolf (1930): Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung 31, S. 1-18.
- Lochner, Rudolf (1960): Über die Erziehung als biontisches Formwandel-Phänomen. In: Studium Generale 13, S. 278-296.
- Löwisch, Dieter-Jürgen (1972): Sozialisation und Manipulation: Integrale Bestandteile einer pädagogischen Theorie. In: Pädagogische Rundschau 26, S. 271-293.
- Ludwig, Peter H. (2000): Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 585-600.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1986): „Distinctions Directrices“. Über Codierung von Semantiken und Systemen. In: Neidhardt, Friedhelm/Lepsius, M. Rainer/Weiß, Johannes (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 145-161.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2003): Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: Pasero, Ursula/Weinbach, Christine (Hrsg.): Frauen, Männer, Gender Trouble. Systemtheoretische Essays. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 15-62.
- Menze, Clemens (1980): Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen. Vorträge der Rheinisch-Westfälischen Akademie der Wissenschaften: Geisteswissenschaften, Bd. 246. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mollenhauer, Klaus (1964): Pädagogik. In: von Beckerath, Erwin (Hrsg.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Bd. 8. Stuttgart: Fischer. S. 161-170.
- Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa.
- Picht, Georg (1971): Die Zeit und die Modalitäten. In: Dürr, Hans Peter (Hrsg.): Quanten und Felder. Physikalische und philosophische Betrachtungen zum 70. Geburtstag von Werner Heisenberg. Braunschweig: Vieweg & Sohn. S. 67-76.
- Prange, Klaus (2009): Schlüsselwerke der Pädagogik, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rein, Wilhelm (1896): Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen. In: Ders. (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 2. Langensalza: Beyer & Söhne. S. 27-30.
- Rüegg, Hans Rudolf (1866): Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher. Bern: Dap.
- Sainsbury, Richard M. (2001): Paradoxien. Erweiterte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2020): Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese. Berlin: Suhrkamp.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1972): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 3. Auflage. Bern: Huber.
- Weizsäcker, Carl Friedrich von (1992): Zeit und Wissen. München: Hanser.
- Wilden, Anthony (1984): System and Structure. Essays in Communication and Exchange. 2. Auflage. London: Tavistock.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 404-447.
- Wimmer, Michael (2016): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ziller, Tuiskon (1884): Allgemeine Pädagogik. Hrsg. von Karl Just. 2. Auflage. Leipzig: Matthes.

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

Steffen Wittig

1. Der Pfad ins Pädagogische...

Widersprüche scheinen den Pfad und die Konstitutionsweise des Pädagogischen zu pflastern; sie artikulieren sich allerdings vielfältig und heterogen in ihrer Erscheinungsform. Helsper (vgl. 1996, S. 530 ff.) verweist auf die Antinomien, die das Pädagogische zu durchziehen scheinen. Folgt man Kant (2006, B433), so handelt es sich bei einer Antinomie um einen logischen „Widerstreit der Gesetze“. Die Antinomien im Pädagogischen artikulieren sich dergestalt als gleichzeitige Inanspruchnahme von Notwendigkeiten, bspw. als simultane Anforderung, Nähe zum Educandus zu erzeugen und Distanz zu diesem einzunehmen; als pädagogische Aufgabe, gleichsam dem individuellen Fall und der allgemeinen Regel Gültigkeit zuzusprechen; als Anspruch, eine Einheit des Sozialen konstruieren zu müssen, ohne dies eigentlich zu können, weil die einzelnen Gebilde des Sozialen in ihrer Partikularität ebenfalls berücksichtigt werden müssen; als Appell, Interaktionszusammenhänge organisieren zu müssen, ohne dabei aber Rationalisierungen aus dem Auge zu verlieren und als Aufruf, den Educandus autonomisieren zu müssen, dies aber nur durch Gewalt und Zwang zu können. Dies sind allesamt gut begründbare Forderungen. Sie bergen als (antinomische) Widersprüche aber die Möglichkeit einer logischen Lysis. Nimmt man sich bspw. die Antinomie von Autonomie und Heteronomie heraus, so zeigen sich im Pädagogischen Operationen der Bearbeitung jenes Widerspruchs an einigen Stellen: In diversen pädagogischen „Machbarkeitsvorstellungen“ oder „Gewißheitsannahmen“ (Kunert 2001, S. 60), von der Rousseau’schen Sakralisierung der Fremdheit des Kindes und der utopischen Aussicht einer möglichen (freiheitlichen) Identität mit sich selbst („Man kennt und versteht die Kinderwelt durchaus nicht.“ – Rousseau 2010, S. 8) über die reformpädagogische Vorstellung, dass jeder „sein Mass in sich selbst trägt“ (Key 1905, S. 121 – und deshalb von nichts Externem determiniert wird) bis hin zu einer Vorstellung von Kompetenz, die das Individuum zu einer Instanz macht, welche selbst will, was es soll (vgl. Wimmer 2016, S. 24), erscheint der Widerspruch von Autonomie und Heteronomie in vielerlei Hinsicht logisch, unter Referenz auf externe Bezugspunkte, (auf)lösbar.

Andere Positionen in der Erziehungswissenschaft hingegen rufen jene Widersprüche, „die man einstweilen allenfalls leidlich umschreiben, deren Wahrheit man aber nicht fix ausformulieren kann“ (Kunert 2001, S. 60), aber andererseits als etwas auf, das nicht so leicht logisch aufzulösen ist. Sie tauchen an vielen Stellen als Paradoxie auf: Die pädagogische Intention will etwas, was sie nicht wollen kann (vgl. Benner 2012, S. 127 ff.), das pädagogische Ziel, ein autonomes Subjekt hervorzubringen, zeigt sich als etwas, das nur durch Zwang realisiert werden kann (vgl. Schäfer 2005, S. 128) usw. Verwehrt man diesen Widersprüchen eine logische Auflösbarkeit, so stellt sich die Frage nach ihrer Stellung innerhalb des Pädagogischen. Verunmöglichen sie nicht, ob ihrer Nicht-Auflösbarkeit, pädagogisches Handeln im Besonderen und Pädagogik im Allgemeinen? Werden sie zum Einfallstor benachbarter Disziplinen in die Pädagogik, die gleichsam Lösungsstrategien für pädagogisch nicht lösbare Problematiken anbieten? Oder mobilisieren sie gar Artikulationen innerhalb des Pädagogischen?

Ich möchte im Folgenden die These auswerfen, dass Paradoxien, wie bspw. Kants auf das Spannungsfeld von Autonomie und Unterwerfung abzielende Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (1977, S. 711), dergestalt zu einem Dorn im Fleisch des Pädagogischen werden. Sie durchziehen das Gemäuer der Pädagogik als ‚Riss‘, als „*grundsätzliche* Paradoxie[n]“ (Bilstein 2004, S. 427, Herv. S. W.), die unterschiedlichste Artikulationen innerhalb des Pädagogischen antreiben, weil (und obwohl) eine Auflösung jener Problematik „nur ideell, aus der Sicht des Utopischen“ (Borelli 2003, S. 145) in Aussicht steht. Ich möchte im Folgenden jener Spur der Paradoxien im Pädagogischen folgen und dabei die These der Produktivität eben jener vertreten. Auf zwei Artikulationsweisen dieses ‚Risses‘ will ich in diesem Kontext eingehen: Erstens möchte ich mit Wimmer die konstitutive Bedeutung des Paradoxen für das Pädagogische nachverfolgen. Hierbei will ich seine These vom ‚Grund-Riss‘ (vgl. Wimmer 2016, S. 45) der Pädagogik aufgreifen, die er in Auseinandersetzung mit Ruhloff (1991, S. 71) entwickelt (2.). Zweitens soll aufgezeigt werden, dass in jenem grundlegenden Riss im Pädagogischen ein produktives Moment liegt. Hierfür referiere ich auf Laclaus Verschiebung der Derrida’schen Dekonstruktion in die Gleichzeitigkeit von Möglichkeit und Unmöglichkeit (3.) und münde mit Masschelein/Simons in der These, dass dieser Grund-Riss die Pädagogik zu einem (politischen) Experiment mutieren lässt, dessen Ausgang vollkommen ungewiss ist (4.).

2. Der ‚Grund-Riss‘ der Pädagogik und das ‚pädagogische Paradox‘

Eine erste Artikulationsweise dieses behaupteten ‚Risses‘ zeigt sich bei Wimmer. Bezieht man sich auf seine Perspektive in *Dekonstruktion und Erziehung* (2016), so durchzieht die Pädagogik ein ‚konstitutives Paradox‘, das sich für ihn zunächst

als ‚doppelte Unbestimmtheit‘ umreißen lässt: Die Pädagogik ist in ihren praktischen Vollzügen zerrissen zwischen einem „Nicht-Wissen um die Natur“ und einem Nicht-Wissen über „Endbestimmung des Menschen“ (ebd., S. 12). Durch die Verstrickung in jene Paradoxie geraten jegliche Formen der Legitimation und möglicher Behauptungen der Wirksamkeit pädagogischer Praktiken in Probleme (vgl. Schäfer 2005). Einerseits verpflichtet sich die Pädagogik zwar auf die pädagogische (und somit auch machtvoll-disziplinierende) Einführung der Educandi in die Welt durch die Eröffnung von „Gestaltungsmöglichkeiten von Zukunft“ (Wimmer 2016, S. 12) – allerdings ohne sicher begründen zu können, wie diese Welt, in die eingeführt werden soll, genau aussehen soll. Andererseits können die Educandi das von ihnen Gewollte nur autonom verwirklichen, d. h. eine Rückführung einer bestimmten Dispositionsveränderung beim Educandus auf eine spezifische pädagogische Intervention scheint nicht mehr unproblematisch möglich. Das „pädagogische Paradox“ artikuliert sich damit zwar einerseits als etwas, das im Handlungsvollzug auch gut und gerne missachtet werden kann, was aber andererseits dennoch „grundlegend“ (ebd., S. 17), konstitutiv für pädagogisches Handeln und Theoretisieren erscheint. Für Wimmer durchzieht „das Gebäude der Wissenschaft von der Erziehung und Bildung des Menschen“ ein „Riss“, ein ‚Grund-Riss‘ (ebd., S. 45). Diese Figur des die Pädagogik durchziehenden ‚Grund-Risses‘ entwickelt er in Auseinandersetzung mit Ruhloffs genealogischer Untersuchung *Widerstreit* (1991). Ich will kurz auf Wimmers theoretische Reibung an Ruhloff eingehen, um jenes grundlegende ‚pädagogische Paradox‘ näher zu entwickeln.

Folgt man Ruhloffs Ausführungen, so ist die Pädagogik von einem Widerstreit gespalten. Sie hat es „mit einer Diaphonie in ihrem Thema zu tun [...], die ihre Fragestellung spaltet und allenfalls paradoxe Auskünfte über ihr Aufgabeninsgesamt zulässt“ (ebd., S. 71). Er konstruiert hier das Bild des architektonischen „Baus der Pädagogik“ (ebd., S. 75), dessen „Bruchlinien“ (ebd., S. 74) er historisch-systematisch aus genealogischer Perspektive verfolgt. Über eine Betrachtung der antiken Paideia bei Sokrates und Platon, in der er die Pädagogik als „Antagonist von Lehre, Lernen und Übung“ (ebd.) artikuliert, gelangt er in die Bruchlinien moderner pädagogischer Ansätze bei Rousseau und Kant. Schon die antiken Einsätze verweisen auf derlei Brüche im Bau der Pädagogik, jedoch werden diese durch metaphysische Annahmen von Kosmos und Logos überbrückt – sie bilden das Fundament jenes antiken Gebäudes der Pädagogik. Mit der aufklärerischen Geburt des Versuchs der wissenschaftlichen Pädagogik aber zerbricht jenes Fundament der Pädagogik und spezifische Artikulationen von Pädagogik(en) müssen sich „metaphysische[r] Abstützungen“ (ebd., S. 76) bedienen, um den Bau der Pädagogik vor dem Einsturz zu bewahren. Symptomatisch wird dieses Brüchig-Werden der pädagogischen „Bauform“ (ebd.) spätestens mit Kants Vorlesung über Pädagogik. Er entwirft hier eine pädagogische „Architektur“ (ebd., S. 78), in die konstitutiv ein „Riss“ (ebd., S. 84) eingearbeitet ist. Er skizziert eine Konstruktion,

„die die ganze [pädagogische – S. W.] Aufgabe auf vier ineinander übergehende Etagen verteilt. Im Souterrain erfolgt die bloß negative ‚Bezähmung der Wildheit‘, die Disziplinierung; auf Parterre die Ausbildung von Geschicklichkeiten ‚zu allen beliebigen Zwecken‘ (Kultivierung) und die Ausstattung mit der bürgerlichen Klugheit, ‚alle Menschen zu seinen Endzwecken zu gebrauchen‘ (Zivilisierung). Im Obergeschoss findet katechetische Moralisierung statt, die für die ‚Gesinnung‘ sorgt, ‚nur lauter gute‘, ‚notwendigerweise von jedermann‘ zu billigende Zwecke zu erwählen.“ (ebd.)

Vom ‚Obergeschoss der Moralisierung‘ aber her durchzieht die Pädagogik nun ein „architektonischer Riss“, da diese Moralisierung alles andere als ‚katechetisch‘ vermittelt werden kann (Ruhloff 1991, S. 84).

Warum aber entzieht sich die Moralisierung einer solchen eindeutigen Vermittelbarkeit? Hier eröffnen sich heterogene Annäherungen an jenes Problem: Zirfas (2007, S. 36) richtet auf den den Bau der Pädagogik vom Oberstübchen bis zum Fundament durchziehenden Riss noch einen positiv gewendeten anthropologischen Blick und schlussfolgert, dass „Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse [...] auf ein asketisches, praktisches, gesellschaftliches und moralisches Wissen zielen [sollen], das sich letztlich zum Ziel setzt, dem Menschen zu vermitteln, dass er ‚aus sich selbst ein vernünftiges Tier machen kann““. Koller (2014) verweist dagegen skeptisch mit Kants kategorischen Imperativ darauf, dass eine solche Moralisierung nicht so einfach vermittelt bzw. erlernt werden kann. „Denn zu seiner Erreichung sei es notwendig, ‚daß Kinder denken lernen‘ und ihr Handeln statt an Verboten und Strafen oder Opportunitätsgesichtspunkten an begründungsfähigen ‚Prinzipien‘ ausrichten (ebd., S. 37; vgl. Kant 1977, S. 707). Das Problem, das hier nun aber auftritt, ist, dass Kindern gelehrt werden soll, ein freies und autonomes Urteil treffen zu können. Während die ersten drei ‚Gebäudeteile‘ auch ausschließlich durch Zwang und Belehrung am Educandus bewirkt werden könnten, bedarf das ‚Obergeschoss‘ der Moralisierung des autonomen Urteils des Educandus. Es bedarf, so Ruhloff (1991, S. 79), einer „radikale[n], explosionsartige[n] Umwandlung der ‚Denkungsart““. Hieran „zerbricht die Homogenität der pädagogischen Problemstellung“ und unabweisbar zu Tage tritt „das ‚Paradox der menschlichen Lage‘, ‚in der Welt doch zugleich seine Position außerhalb der Welt wahren zu sollen“ (ebd.).

Schäfer (2014) erläutert dieses Paradox daran noch ein bisschen näher, was konkret vom Educandus gefordert wird: Autonomie. Sie scheint sich selbst als eine paradoxe Relation zu artikulieren. Ruft man sie einerseits „als (moralische) Selbstgesetzgebung“ auf, „so funktioniert [sie] vor allem als polemische Strategie gegen eine mögliche und in seinem Namen zu identifizierende Fremdbestimmung“ (ebd., S. 599). Andererseits aber „ist die Verbindung eines Selbst, das aus sich heraus Gesetze formuliert, mit der Vorstellung eines Gesetzes zusammengedacht, das verbindlich beansprucht, das Selbst und seine Ausarbeitung zu

regulieren“ (ebd.). Damit aber muss ein sich selbst Gesetze gebendes „autonomes Ich“ einerseits frei von vorgängigen Begründungen sein (ebd.); es darf sich keiner sozialen oder rationalen Ordnung unterwerfen, sei sie pädagogisch auch noch so plausibel dargestellt. Andererseits soll es sich nur eigens gegebenen Gesetzen unterwerfen, die dann aber mit Verbindlichkeit bestimmen sollen, „wer das autonome Ich zu sein hat“; gleichsam „sollen [sie] ihm als Gesetze dabei keine Wahl lassen. Sie sollen also jene grundlose Freiheit, die anarchische Grundlosigkeit aufheben, die doch ihre konstitutive Voraussetzung ist“ (ebd.). Die Paradoxie, vor der die Pädagogik in Konfrontation mit diesem ‚architektonischen Riss‘, der Forderung der Herbeiführung von Autonomie, steht, ist demnach diejenige danach, wie durch Fremdeinwirkung eine Autonomie hervorgebracht werden kann. Die pädagogische Forderung, Autonomie herbeizuführen, ist in sich selbst noch einmal gespalten: In ihr überlagern sich „Freiheit und Gesetz“ in sich „überkreuzenden Problemstellungen“ (ebd., S. 602). Freiheit und Gesetz bilden „Pole“, die sich wechselseitig „gegenseitig ins Feld führen: Das Gesetz hebt die Freiheit der Selbstgesetzgebung auf, lässt diese gar unmöglich erscheinen. Die Betonung der Freiheit wiederum scheint das zu sein, was Ordnung verunmöglicht“ (ebd., S. 603). Es ist gerade dieser Punkt, den Ruhloff mit seinem ‚architektonischen Riss‘ mit dem diskursiven Bruchpunkt, den Kants Perspektive liefert, stark zu machen scheint. Seither verstrickt sich die Pädagogik mit ihren theoretischen (wie praktischen) Artikulationsweisen immer wieder „in Paradoxien, Freiheit durch Lenkung ermöglichen zu wollen, moralische Autonomie durch (in ihrem Lichte) letztlich moralisch nicht zu legitimierende Handlungen herbeiführen zu wollen“ (ebd.).

Ich will an Wimmers Analyse dieses Vorschlags der Architektonik aufzeigen, dass jener ‚Grund-Riss‘ keinesfalls in die Proklamation eines „Endes der Erziehung“ (Giesecke 1996) führt, sondern für diese viel eher produktiv erscheint. So konstatiert er über diesen „Riss im Grund“: Er sei „zwar erst spät entdeckt worden“, „hat dann“ aber „zu umfangreichen Reparaturarbeiten geführt“ (Wimmer 2016, S. 46). Reparaturversuche aber scheinen zum Scheitern verurteilt, was allerdings nicht unbedingt prekär für die Pädagogik zu sein scheint. Dieser ‚architektonische Riss‘ ist zwar etwas, das die Pädagogik von ihrer Identität mit sich selbst trennt; für Wimmer ist es aber gerade dieser die Identität der Pädagogik verunmöglichende Riss, der konstitutiv für die Pädagogik ist. So stellt er die These auf: „Die Pädagogik wird also *von ihrem Riss zusammengehalten*“ (ebd., S. 49; Herv. i. O.). Es sind nicht die Paradoxien der Pädagogik, die das „Gebäude der Pädagogik“ zum Einsturz bringen könnten; es sind vielmehr die Versuche, jene Paradoxien „aufzulösen oder zu negieren“ (ebd.), die eine Gefahr für den pädagogischen Diskurs darstellen. Jener „Riss“ nämlich ist der zentrale „Gegenstand“ der Pädagogik, „ohne den sie nicht Pädagogik wäre“ (ebd.). Ist es aber der Riss im Bau der Pädagogik, die Konfrontation mit den (unlöslichen) Paradoxien pädagogischen Handelns und Denkens, die es erst ermöglicht, zu umreißen,

was dieses Handeln und Denken zu einem pädagogischen machen könnte, *so ist die Bedingung der Möglichkeit des Pädagogischen zugleich ihre Bedingung der Unmöglichkeit*. Metaphorisch gesprochen: Die Konfrontation mit dem Riss im Gemäuer der Pädagogik ruft Maurer_innen auf den Plan, theoretische wie praktische, die sich gerade erst in ihrem Abarbeiten an diesem Riss in ihren Tätigkeiten als ‚pädagogisch‘ verstehen; gleichsam aber ist es unmöglich, diesen Riss vollkommen zu verschließen, er tut sich immer wieder auf und provoziert jene Schließungsversuche aufs Neue.

Mit Wimmer muss man allerdings problematisieren, ob dieses Bild, der Sisyphos gleichenden, den Riss im Bau der Pädagogik immer wieder neu kittenden Maurer_innen, in dieser Weise überhaupt zutreffen könnte. Hierzu könnte man mit Wimmer noch einmal zurückfragen, wie dieser Riss überhaupt näher umschrieben werden könnte. Das grundlegende Problem besteht u. a. darin, dass bspw. die Paradoxie von Freiheit und Zwang auf die Forderung der Herbeiführung einer bereits in sich gespaltenen Autonomie stößt. Konstituiert sich dieser Riss also dadurch, dass es sich bei der Pädagogik als Wissenschaft um eine Konstellation „widerstreitender Bauteile“ oder „widersprüchlicher Bestimmungen“ (ebd., S. 51) handelt? Artikuliert er sich also in Form „widersprüchlicher Bestimmungen“ bspw. als pädagogische Aufgabe dadurch, dass „Gegensatzfiguren“ wie ‚Freiheit/Zwang‘, ‚Unterstützen/Gegenwirken‘, ‚Befreien/Binden‘, ‚Führen/Wachsenlassen‘ usw. *als sich widerstrebend gegenüberstehend bestimmt worden sind* und sich hierdurch zwar in ihrer Möglichkeit und Notwendigkeit wechselseitig aufheben können, aber gleichermaßen logisch aufgelöst werden können (ebd.)? Oder artikuliert sich der Riss, bspw. die Paradoxie von Freiheit und Zwang, erst durch die moderne ‚Erfindung des (autonomen) Subjekts‘ (vgl. Rose 1998), die das pädagogische ‚Einwirken/Gegenwirken/Führen/Zwingen...‘ mit der ‚unerreichbaren Eigenaktivität“ des Educandus konfrontiert, in der die Adressat_innen „pädagogischer Bemühungen“ in ein spezifisches Selbstverhältnis „zu sich selbst, zu anderen und zum Wissen“ (Wimmer 2016, S. 54) gelangen? Ist der Riss also wissenschaftlich konstruiert oder konstituiert sich die Pädagogik mit/im Schatten moderner Paradoxien?

Für Wimmer allerdings scheint eine solche Grenzziehung, wie sie Ruhloff zumindest implizit zwischen den „Widersprüchen (der Bestimmungen) und dem Widerstreit (der Bauteile)“ vornimmt, nicht haltbar (ebd., S. 55). Sie birgt einerseits die Gefahr, den Widerstreit der ‚Bauteile‘ als ausschließliches Problem einer pädagogisch-theoretischen Diskussion aufzurufen und es von der ‚pädagogischen Praxis‘ zu trennen, in der – so behaupten manche – solcherlei Unlösbarkeiten nicht existieren. Andererseits verleitet eine solche Unterstellung einer eindeutigen Differenzierung dazu, den ‚Widerspruch der Bestimmungen‘ des pädagogischen Gebäudes allein als ein Problem der falschen Reflexion aufzurufen (vgl. ebd.). Für Wimmer allerdings sind jene beiden Seiten ununterscheidbar; sie konstituieren vielmehr eine *Grenze, die sich als mögliche Unmöglichkeit*

artikuliert: Die theoretisch formulierten „begrifflichen Bestimmungen“ entziehen sich *einerseits* einer „Eindeutigkeit“ (ebd., S. 56), schreiben sich aber gleichsam ‚trivialisierend‘ (vgl. Beck/Bonß 1989) in praktische Konstellationen ein; andererseits verunmöglichen sich ebenso Versuche der Potenzierung der Reflexivität jener pädagogischen „Aufgabendimension“ (Wimmer 2016, S. 56), da opponierende Termini, wie Freiheit und Zwang, „sich nicht voneinander trennen lassen“, sie beziehen sich aufeinander und heben sich doch gleichsam wechselseitig auf (vgl. ebd.). Jene umrissene Grenze scheint sich also vielmehr in der Form einer möglichen Unmöglichkeit zu artikulieren. Das (pädagogisch) Mögliche lässt sich nicht eindeutig vom Unmöglichen unterscheiden: „Vielmehr tritt es mit dem Möglichen zusammen auf, spaltet dieses von Anfang an und stellt das Denken vor das Problem, anerkennen zu müssen, dass es etwas gibt, was es sich nicht verfügbar machen kann. [...] Das Denken ist also gezwungen, mit der Möglichkeit des ‚Unmöglichen‘ zu rechnen [...].“ (ebd., S. 50).

Ich will an dieser Stelle Wimmers dekonstruktive Spur verlassen und die Produktivität jener Spaltung für die Pädagogik nicht mit Derrida, sondern mit Laclaus hegemonietheoretisch nuancierter Verschiebung Derridas nachspüren, um im Anschluss daran zu untersuchen, wie eine Situierung in jenem ‚Riss‘, dem Antagonismus von möglich/unmöglich, denkbar werden kann.

3. unmöglich/möglich: Antagonismus und ‚Grund-Riss‘ als Grenz-Fronten

Wenn sich nun aber das Pädagogische gerade in der Konfrontation mit dem Paradoxen, sprich: mit der Gleichzeitigkeit von Möglichem und Unmöglichem konstituiert, warum wird dann, um das Bild Ruhloffs noch einmal aufzunehmen, ständig und immer wieder neu (von zahlreichen emsigen Maurer-Pädagog_innen) versucht, diesen Riss in der Architektur der Pädagogik zu schließen? Eine Antwort, die bspw. Wimmer (vgl. 2016, S. 58) gibt, liegt darin, dass zwar das, „was [sich] der Erzieher [...] vornimmt, [...] unmöglich [ist]“ (Luhmann 1991, S. 22), dass aber das Pädagogische sich als eine Notwendigkeit artikuliert, weil es als sozio-kulturelles Problem in Erscheinung tritt.¹ Worum es in diesem Spannungsfeld von Notwendigkeit und Unmöglichkeit der Pädagogik aber geht, ist die „Konstruktion“ (Wimmer 2016, S. 59) von Identitäten (vgl. auch Schäfer 2009), von spezifischen pädagogischen Ansätzen, die auf jeweils genuine Weise auf diese

1 So treibt bspw. – dies sei nur am Rande angemerkt – Kants *Sapere Aude*, seine aufklärerische Forderung des „Ausgangs des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 2004, S. 5) erst jene Frage voran, wie ein solche Begleitung des Subjekts auf dem Weg zur Mündigkeit aussehen könnte. Gleichsam zieht aber Kant, fast in einem Atemzug mit der konstatierten Notwendigkeit der Pädagogik als Mittel der Verfolgung eines solchen Projektes, jenen diskutierten ‚architektonischen Riss‘ in das Gemäuer der Pädagogik ein.

Problematizität des Sozialen antworten und argumentieren, warum ihre Weise dazu in der Lage ist, jenen Riss im Pädagogischen zu schließen. Ich will im Folgenden mit Laclau aufzeigen, wie sich Artikulationen (pädagogischer) Identität eben nicht durch diese Konfrontation mit Unmöglichkeit begrenzen, sondern viel eher in Auseinandersetzung mit der Grenze der (Un-)Möglichkeit produziert werden. Entscheidend hierfür ist der Begriff des Antagonismus, den Ernesto Laclau zusammen mit Chantal Mouffe zum ersten Mal systematisch in *Hegemonie und radikale Demokratie* (2012) entwickelt. Mit beiden will ich eine zweite Artikulationsweise jenes ‚Risses‘ eröffnen.

In ihrer Analyse der modernen „gesellschaftlichen Verhältnisse“ stoßen Laclau und Mouffe auf die Problematik, dass eben soziale Zusammenhänge „keine letzte Buchstäblichkeit [mehr – S. W.] besitzen“ (ebd., S. 133). Zugleich gibt es aber auch, nach der aufklärerischen Negation jeglicher transzendenter Begründungen, „keine Möglichkeit“ mehr, „einen letzten buchstäblichen Sinn [...] fixieren“ zu können (ebd.). Laclau und Mouffe folgen argumentativ Lefort², um diesen ‚epistemologischen Bruch‘ (vgl. Bachelard 2015, S. 24) genauer zu umreißen. Ich will hier einen Punkt herausstellen, anhand dessen Lefort zu dem Schluss kommt, dass die Identität der Gesellschaft nicht letztgültig begründet werden kann. Mit Kantorowicz’ *The kings two bodies* verweist Lefort auf den Bruch, der sich während des Ancien Régime im absolutistischen Frankreich im 17./18. Jahrhundert vollzieht (vgl. Lefort 1990, S. 292).³ In einer mittelalterlichen Logik wurde der Körper des Königs als geteilt angesehen: Er war sowohl Teil einer sozialen Immanenz (*corpus naturale*) als auch Bestandteil einer himmlischen transzendenten Ordnung (*corpus mysticum*) (vgl. Marchart 2010, S. 21). Er diente in der mittelalterlichen Epistemologie dergestalt als „Vermittler“ zwischen der Welt der Menschen und jener Gottes – dergestalt garantierte er die Einheit der Gesellschaft (Lefort 1990, S. 292). Im symbolischen Akt der Enthauptung König Ludwigs XVI während der Französischen Revolution vollzieht sich damit mehr als nur der (politische) Bruch mit der monarchischen Ordnung. Die frühere ‚Vermittlung‘ zwischen sozialer Immanenz und einem transzendenten göttlichen Grund wird genau in diesem symbolischen Akt unterbrochen. Mit der Trennung von *corpus mysticum* und *corpus naturale* wird damit symbolisch die Gesellschaft von ihrer transzendenten Grundlegung getrennt (vgl. Marchart 2010, S. 26), was sowohl verunmöglicht, ‚der‘ Gesellschaft als auch ihren Elementen eine endgültige Identität zu verleihen. Der ‚Ort der Macht‘ wird entleert (vgl. Lefort 1990, S. 293); epistemologisch gibt es dergestalt keinen Referenzpunkt mehr, der die Wahrheit einer bestimmten Artikulation verbürgen könnte.

2 Mit dieser Problematik des Zusammenhangs von Identität und Antagonismus habe ich mich an mehreren Stellen und in Bezug auf unterschiedlichste Problemstellungen bereits auseinandergesetzt. Für eine intensivere Auseinandersetzung als hier möglich: Vgl. Wittig 2018, 2020; Parade/Thole/Wittig 2020, S. 42 ff.

3 Marchart (vgl. 2010, S. 25) verweist auf diese Lesart explizit.

Hieraus folgt für Laclau und Mouffe (2012) im Anschluss an Lefort, dass ‚Gesellschaft‘, trotz der ‚Unmöglichkeit‘, sich selbst ‚als Objekt‘ fassen zu können, selbstständig versuchen muss, sich „als eine rational einheitliche Totalität zu zeigen“ (ebd., S. 135). Oder anders: Obwohl Gesellschaft sich keine letztgültige Identität mehr geben kann, muss sie trotzdem versuchen, sich eine möglichst homogene Gestalt zu geben. Trotz seiner Entleerung, d. h. trotz seiner fehlenden Begründbarkeit in ‚letzten‘ Gründen, verliert dieser ‚Ort der Macht‘ nicht die Funktion, das Soziale zu konstituieren; er entfaltet nicht länger seine instituierende Kraft durch eine positive Form der Darstellung einer Wahrheit verbürgenden Grundes, sondern gerade durch die Entstehung einer „Spaltung“ – Lefort nennt diese Antagonismus (Lefort 1990, S. 293). Konkret heißt dies, jedes Projekt, das versucht eine soziale Identität zu artikulieren, ist zwangsläufig zum Scheitern verurteilt: ‚Gesellschaft‘ konstituiert sich aus „fehlgeschlagenen Versuchen, sich selbst als universalen und hegemonialen Horizont zu etablieren“ (Stäheli 2000, S. 34), weswegen Laclau und Mouffe den Terminus der Gesellschaft negieren und dazu tendieren, den Begriff des Sozialen zu verwenden (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 130). Der Antagonismus blockiert „die Schließung der symbolischen Ordnung“ (Laclau 2013, S. 92) dadurch, dass ständig die Unmöglichkeit einer letztgültigen Identität in Erscheinung tritt (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 161).

Nun ist es aber so, dass die Unmöglichkeit der Konstitution von Identität gerade in/mit diesen Versuchen auftritt, eben diese hervorzubringen. Identitätsproduktion und deren Scheitern fallen in eins. An den Versuchen, Identität hervorzubringen, die Laclau und Mouffe Artikulation nennen, kann dies sehr gut nachvollzogen werden. Artikulation umreißt eine Praxis der diskursiven Sinnproduktion, qua „In-Beziehung-Setzen“ (Nonhoff 2007, S. 36) von diskursiven Elementen durch Differenzierungen (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 141). Laclau skizziert in seinen *New Reflections* eine solche Logik der Artikulation anhand zweier Illustrationen. Seine erste, Wittgenstein entnommene, führt schrittweise in die Nähe der Frage, wie jene Arbeit am ‚architektonischen Riss‘ umschrieben werden kann. So schreibt er: „Let us suppose that I am building a wall with another bricklayer. At a certain moment I ask my workmate to pass me a brick and then I add it to the wall“ (Laclau 1990, S. 100). Laclau differenziert hier zweifach vor dem Hintergrund der Frage, wie in einem solchen diskursiven Setting Sinn produziert wird: Einerseits gibt es sprachliche Praxis: „asking for the brick“, andererseits eine Praxis, die als „extralinguistic“ bezeichnet wird: „adding the brick to the wall“ (ebd.). Das ‚In-Beziehung-Setzen‘ jener beiden Dimensionen, der sprachlich-performativen und der ‚nicht-diskursiven‘, lässt das Setting „*meaningful*“ werden (ebd.). Diese *meaning-fulness* ergibt sich aber erst in Differenzierung des Elements (‚Stein‘) von anderen möglichen Bedeutungen – sie ist also keine Fülle, sondern Differenz. Das zeigt sich an der zweiten von Laclaus Illustrationen. Zugleich, und dieses Moment kontaminiert jegliche Form der Artikulation und verweist auf das, was Antagonismus genannt werden kann, verfehlt jede

artikulierte Identität eine Eindeutigkeit, da die Relationierung von diskursiven Elementen immer in „socially constructed rules“ (ebd., S. 100 f.) verstrickt ist: „If I kick a spherical object in the street or if I kick a ball in a football match, the *physical* fact is the same, but *its meaning* is different. The object is a football only to the extent that it establishes a system of relations with other objects, and these relations *are not given by the mere referential materiality of the objects, but are, rather, socially constructed.*“ (ebd., S. 100, Herv. S. W.). Die Identität des diskursiven Elements ‚Stein‘ konstituiert sich erst durch Differenzierungen von anderen Artikulationsweisen von ‚Stein‘: Der Mauerstein ist kein Stein, den man als archäologisches Relikt bestaunen kann, er ist nicht Teil eines Kunstwerks, er ist keine Waffe, bereit zum Einsatz bspw. bei einer Demonstration; in diesem diskursiven Zusammenhang wird er als etwas artikuliert, das zum Bauen (oder Reparieren) eines Gemäuers benutzt werden kann – dies fixiert seine Identität in einer scheinbaren Buchstäblichkeit (zumindest temporär); gleichsam aber heißt dies nicht, dass dieser Stein nicht noch zu einem Relikt, einem Kunstwerk⁴, einer Waffe o. ä. werden könnte – er entzieht sich einer Buchstäblichkeit. Hieraus ergibt sich zweierlei: Die Identität eines Elements ist instabil, denn zwischen dem Signifikanten ‚Stein‘ und seinen Signifikationen eröffnet sich eine nicht schließbare Differenz (vgl. Stäheli 2006, S. 256 ff.).⁵ Dieser nicht aufhebbarer Antagonismus verunmöglicht die Fixierung von Identität und zugleich ermöglicht er eben jene Fixierungsversuche, indem im Scheitern jener Fixierungen Neubestimmungen provoziert werden. Er bildet als Gleichzeitigkeit von Möglichkeit und Unmöglichkeit die „Grenze jeder Objektivität“ (Laclau 2013, S. 92).

Wie kann aber nun jene ‚Grenze‘ beschrieben werden? Jener Begriff des Antagonismus, dem es hier nachzuspüren gilt, artikuliert sich so als Grenze, die sich von zwei Seiten her betrachten lässt. Einerseits aus dem Blickwinkel einer „Logik der Notwendigkeit“ (ebd.). Diese „wirkt durch Fixierungen, die „genau, weil sie notwendig sind, eine Bedeutung etablieren, die jede kontingente Variation eliminiert“ (ebd.). So kann man zwar bspw. die Notwendigkeit des Pädagogischen konstatieren und daraus Perspektiven, Theorien und praktische Vorschläge formulieren (und so Sinn ‚buchstäblich‘ fixieren und durchzusetzen versuchen); gleichsam aber scheitern diese ‚Sinnfixierungen‘ des Pädagogischen unweigerlich, denn sie verorten sich auf einem „Terrain des Unentscheidbaren“ (Laclau 1999, S. 113). Sie bilden einerseits Bestimmungen, die trotz ihrer Nicht-Bestimmbarkeit getroffen worden sind. Andererseits, betrachtet man diese Praxis der Sinnfixierung aus der Perspektive der „Zerbrechung jeder buchstäblichen Bedeutung“ (ebd., S. 43), entziehen sich diese Sinnfixierungen jeglicher Buchstäblichkeit, was Re-Artikulationen provoziert. Möglichkeit und Unmöglichkeit bilden zwei Seiten einer Medaille,

4 Was sich u. a. an Duchamps *Fountain* zeigt.

5 Vgl. de Saussures (2016, S. 26 ff.) Unterscheidung zwischen *langue* und *parole*. Vgl. hierzu auch Stäheli 2006; Nonhoff 2007, S. 36.

zwei Seiten eines Risses. Beide gehen dabei eine „Beziehung trennender Grenzen, von Grenz-Fronten (*frontiers*)“ (Laclau/Mouffe 2012, S. 43 f.; Herv. i. O.) ein. D.h. sie ‚verschmelzen‘ in Gegensätzen, die gerade in/mit den Versuchen der Fixierung eines bestimmten Gegenstandes auftauchen; sie bilden „die rein negative Umkehrung des anderen“ (ebd., S. 44). Vor dem Hintergrund der Frage also, wie eine solche Arbeit am ‚Grund-Riss‘ der Pädagogik aussehen könnte, zeigt sich aus diesem Blickwinkel, dass eine derartige Betätigung, während sie den Riss zu verschließen versucht, diesen gleichsam wieder öffnet. Die (pädagogischen) Maurer_innen sind so, in ihrer Arbeit an der paradoxen Grenz-Front des Pädagogischen, zugleich (pädagogische) Maraudeur_innen. Sie brandschatzen, während sie Identität zu konstruieren versuchen. Laclau schildert diese „doppelte Leere“ (ebd., S. 44) des Antagonismus als ‚Grenz-Front‘ anhand des Gegensatzes möglich/unmöglich. Dessen Verstrickung soll an zwei von Laclau diskutierten Problematiken aufgezeigt werden: Toleranz (a) und Macht (b).

- a) *Toleranz*: Folgt man Laclau (1999), so muss man, will man bestimmen, was Toleranz ist, zugleich ihr eigenes Gegenteil, die Intoleranz, ausschließen. Kann man aber immer noch von Toleranz sprechen, wenn bspw. das Intolerante ausgeschlossen wird? Laclau verweist darauf, „daß sich eine nicht-diskriminierende Toleranz selbst verunmöglicht“ (ebd., S. 118). Wird das Intolerante bspw. „über einen bestimmten Rahmen hinaus [toleriert]“, so führt dies möglicherweise zur „Installierung einer gänzlich intoleranten Gesellschaft“ (ebd.). Bindet man diese notwendige Diskriminierung im Begriff der Toleranz aber bspw. an ein „Moralempfinden der Gemeinschaft“, ein „normatives Prinzip“ (ebd.) des Urteils, so könnte man einwenden, dass diese Paradoxie hin auf einen sozio-kulturellen Konsens, wenn nicht gar auf einen *sensus communis* aufgelöst erscheint. Dem muss aber entgegengehalten werden, dass in einer solchen konsensuellen, sozio-kulturellen Dimension der Toleranz „die Grenze zwischen dem Tolerierbaren und dem Intolerablen [...] in eine Grenze zwischen dem moralisch Vertretbaren und dem Nichtvertretbaren verwandelt wird“ (ebd., S. 119). Diese Grenze artikuliert sich als *sozial bestimmte* Grenze, wodurch Toleranz ad absurdum geführt wird. In beiden Fällen aber werden Toleranz und Intoleranz wechselseitig zu den eigenen Bedingungen der (Un-)Möglichkeit. Toleranz ermöglicht und verunmöglicht Intoleranz zugleich, vice versa. Und zugleich ist die „Scheidelinie zwischen Toleranz und Intoleranz“ nicht genau identifizierbar, ihre Unterscheidung ist „unentscheidbar“ (ebd., S. 120f.).
- b) *Macht*: Eine ähnliche Verstrickung von Möglichkeit und Unmöglichkeit zeigt sich an dem problematischen Verhältnis von Macht und Freiheit. Es folgt dem bereits angerissenen „Paradox: das, was die Freiheit beschränkt – das heißt die Macht – ist auch das, was die Freiheit möglich macht.“ (ebd., S. 122). Die Ausübung der Macht artikuliert sich so als „Unterdrückung von

Möglichkeiten [...], die nicht aktualisiert“ werden (ebd.). Zugleich ist Macht aber gleichsam die Bedingung der Möglichkeit der Freiheit, denn die ‚Unterdrückung‘ spezifischer Möglichkeiten kann nur durch Freiheit erfolgen. Jene Paradoxie umreißt etwas, das weiter oben schon thematisiert wurde. Laclau geht aber, vor dem Hintergrund des Gedankens der ‚Grenz-Front‘, mit dem er jene paradoxe Konstellation thematisiert, ein Stück weiter. Jene Gleichzeitigkeit der Möglichkeit/Unmöglichkeit (von Toleranz/Intoleranz, von Freiheit/Macht) wirkt nicht kastrierend; sie ist vielmehr ein Verhältnis „der permanenten Neuaushandlung und Verschiebung ihrer wechselseitigen Grenzen“ (ebd.).

Laclau weist (im Anschluss an Derridas Dekonstruktion) aus, dass eine solche Entscheidung, die Möglichkeiten unterdrückt, zwar „*als solche* stets ein endlicher Augenblick der Dringlichkeit und Überstürzung [ist]“ (ebd., S. 123); dennoch aber ist eine solche Entscheidung immer eine hegemoniale (vgl. ebd., S. 138). Hegemonie ruft, im Anschluss an Gramscis Erörterungen des Begriffs, soviel sei in aller Kürze gesagt, für Laclau und Mouffe einen „Typus politischer Beziehung“ (Laclau/Mouffe 2012, S. 184) auf, der bestimmte Artikulationsweisen von Identität innerhalb des Raumes der Politik als rationaler und wahrer artikuliert als andere. Hierdurch versucht eine solche Form der Relation sich selbst als ‚alternativlos‘ gegenüber anderen konkurrierenden Thematisierungen einer bestimmten Problematik darzustellen und strebt sowohl nach Konsens als auch übt eine solche Relation Zwang aus. Sie legt hierdurch eine bestimmte Form der Entscheidung in Konfrontation mit diesem Spannungsfeld von Möglichkeit/Unmöglichkeit nahe und verschließt andere Möglichkeiten der Entscheidung. Allerdings ist „keine hegemoniale Logik“ imstande „die Totalität des Sozialen begründen“ und so jenen alles durchlaufenden Riss wieder endgültig ‚vernähen‘ zu können (ebd.).

Dennoch aber artikuliert sie ein bestimmtes ‚Wahrheitsregime‘ (vgl. Foucault 1999, S. 196), welches zumindest temporär versucht jenen Riss imaginär zu verschließen. Schäfer (2012) verweist bspw. in seiner *Genealogie der Pädagogik* darauf, dass Kämpfe um Hegemonie (vgl. ebd., S. 27 ff.) in der modernen Geschichte der Pädagogik permanent ablaufen, dass aber eben auch die artikulierten „Versöhnungsperspektiven“ (ebd., S. 117) des ‚Grund-Risses‘ der Pädagogik mit Hegemonieansprüchen vertreten werden. Über jene Besetzungen einer spezifischen Art und Weise, jenen Riss zu bearbeiten, „verfestigt sich ein Macht- und Wahrheitsregime, das die Möglichkeit und die Geltung der Zuschreibung des Prädikats ‚pädagogisch‘ sowohl im Hinblick auf Aussagen wie Praktiken zu regieren beansprucht.“ (ebd., S. 242). Es verfestigen sich bestimmte Artikulationsweisen, wie von bestimmten Termini zu sprechen sei, um sie als ‚pädagogisch‘ qualifizieren zu können. Es artikulieren sich ‚Sedimentationen‘ von Erziehung, Bildung, Schule, Autorität, Wissen, Lernen usw., die sich gleichsam in dieser spezifischen Weise durch Hegemonie, d. h. qua Konsens „gepanzert mit Zwang“ (Gramsci 1999, S. 783), durchsetzen.

Gleichsam will ich in den letzten Atemzügen dieses Beitrags zurückfragen: Wie kann eine solche ‚Neuverhandlung‘ des (antagonistischen) Vexierbildes Möglichkeit/Unmöglichkeit gedacht werden, wenn gleichsam hegemonial immer schon eine bestimmte Weise der Entscheidung für etwas als möglich und rationaler suggeriert wird. Oder frei nach ‚Ton Stein Scherben‘: Wenn jener ‚Grund-Riss‘ in der pädagogischen ‚Mauerarbeit‘ nicht verschließbar ist, sondern jegliche Form der konstruktiven Arbeit an jenem Riss diesen zugleich wiedereröffnet; wenn diese Arbeit am Riss zugleich (pädagogische) Marauder_innenarbeit ist, dieses Sich-Wieder-Auftun des Risses aber in hegemonialen Operationen immer wieder verdeckt wird, wie kann man dann eigentlich noch kaputt machen, was uns kaputt macht? Wie kann subvertiert werden, was eine Neuverhandlung des Vexierbildes der (Un)Möglichkeit verhindert?

4. Keine Experimente, bitte! Das Labor als Raum der ‚Übung im Denken‘

Eine mögliche Perspektive auf die Neuverhandlung der Grenz-Front der (Un)Möglichkeit eröffnet meines Erachtens die Idee, das Pädagogische als Experiment zu betrachten (vgl. Ahrens 2011). Folgendes Beispiel: Für die Bundestagswahl 1957 warb der damalige Bundeskanzler der BRD, Konrad Adenauer, mit dem Slogan „Keine Experimente“ und forderte damit zur Konservierung des Erreichten auf. Auch angesichts des Einmarschs der Sowjetunion 1956 in Ungarn und des erreichten ‚Wirtschaftswunders‘ artikuliert dieses Werbeplakat eine Alternativlosigkeit der CDU-Regierung – jenseits dessen nur Unmöglichkeit und Irrsinn. Dem das Experiment preisenden Künstler Heinz Mack stieß dieser Versuch der Artikulation einer Hegemonie sauer auf: „Kurzentschlossen griff Mack damals zum Farbtopf und übermalte auf den CDU-Plakaten an den Litfaßsäulen das Wort ‚keine‘ mit schwarzer Farbe. Dafür musste der aufmüpfige Künstler 24 Stunden in Haft verbüßen. ‚Wir wurden auch bezichtigt, dass wir nicht mehr alle Tassen im Schrank hätten, erzählt Mack rund 65 Jahre später der Deutschen Presse-Agentur“ (dpa 2021). Das Zuwiderhandeln und das Hochhalten des Experimentellen führt Mack ins Gefängnis; seine Aktion wird zum Wahnsinn erhoben. Aber: Was macht das Experiment zu etwas, das subversiv auf hegemoniale Kontexte wirken könnte?

Unter dem Experiment will ich an dieser Stelle nicht (nur) das klassische naturwissenschaftliche Experiment verstehen. Es geht nicht um die Rückkehr eines souveränen Subjekts in Gestalt einer rationalen Experimentatorin, die „den naturgesetzlichen, sozialen, psychischen usw. Prozess, den er/sie beobachten will, mit künstlichen Mitteln willkürlich ein[leitet] und [...] ihn nach Möglichkeit kontrolliert ablaufen [lässt]“, die „Faktoren und Variablen [eindeutig identifiziert und isoliert]“ und klare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge konstruiert (Berg 2013, S. 140). Die experimentelle Praxis ‚durchquert‘ (Bippus 2019, S. 39) vielmehr

„natur-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen“ und transformiert ihre Gestalt „gegenstandsabhängig mit unterschiedlichen Zwecksetzungen und Möglichkeiten“ (Berg 2013, S. 140). Eine „einheitliche Definition wissenschaftlichen Experimentierens“ gibt es schlichtergreifend nicht (ebd.). Zwar kann man eine Durchsetzung einer spezifischen Artikulationsweise des Experimentierens als einer hegemonial naturwissenschaftlichen Praxis mit dem „Topos einer Scientific Revolution im 17. Jahrhundert“ konstatieren, die vor allem mit dem Namen Francis Bacon verbunden scheint: Mit seiner Perspektive wird das Experiment als „ein methodisch neu gegründetes“ Verfahren hervorgebracht und stellt ab diesem Zeitpunkt „ein gesetztes Verfahren [dar], das den Status der Naturwissenschaften erkenntnistheoretisch wie wissenssoziologisch derart grundlegend veränderte, dass das Experiment seit dem 19. Jahrhundert zum Paradigma der (Natur-) Wissenschaften werden sollte“ (Berg 2019, S. 83). Im 17. Jahrhundert aber „war das Experimentieren [...] weder ‚patentiertes‘ festgelegtes Verfahren der Naturwissenschaften noch war ein bestimmtes Prozedere fortan damit fixiert oder gar gebräuchlich“ (ebd., S. 85). Der „epistemische Umbruch“ (ebd., S. 83), der dem Experiment vielmehr zum Durchbruch verhalf (der dem Bruch, der mit dem Wegfall transzendent verbürgter Wahrheit bei Lefort, gar nicht so unähnlich erscheint), versteckte sich im Gedanken, dass alles, jede auch noch so genau gewonnene empirische Erkenntnis, in Frage gestellt werden konnte. Es genügt lediglich ein in Erfahrung gebrachtes Gegenbeispiel, um einen vermuteten Zusammenhang zwischen unterschiedlichsten Faktoren plausibel in Frage stellen zu können.

Fokussiert man bspw. auf die etymologische Dimension des Experiments – ‚experimentum‘, das in Erfahrung gebrachte –, so treten viele von der hegemonial naturwissenschaftlichen Besetzung des Experiments verdeckte Konnotationen aus dem Schatten. In einem solchen Prozess des Experimentierens artikuliert sich bspw. nicht unbedingt ein rationales Subjekt, sondern vielmehr ein „experimentierendes Subjekt“, welches zwischen drei Praktiken zerrissen ist: experimentieren, probieren, versuchen (Berg 2019, S. 86). Während das Experiment „den Zusammenhang von Ausgangs- und Endzustand per Intervention [explorativ oder demonstrativ] nachzuvollziehen sucht“ (ebd., S. 87), operieren ‚probieren‘ und ‚versuchen‘ noch einmal anders. So lässt sich die ‚Probe‘ im „Bauwesen“, in der „Militär- und Waffentechnik“, im Bergbau, aber auch in der Kunst beobachten. Während es in erstgenannten Beispielen vor allem darum geht „die Funktionalität der technisch eingesetzten Gerätschaften [Kanonen, Brücken, Werkzeuge usw. – S. W.] oder Mittel (wiederholbar) nachzuweisen“, tritt in der Mineralienkunde und in der Kunst eine andere Art und Weise von ‚Probe‘ auf (ebd., S. 86). Es soll die „Zusammensetzung einer Mischung“ oder das „Zusammenspiel eines Ensembles“ erprobt werden. Es geht um das Testen, wie sich Elemente eines bestimmten Zusammenhangs zueinander verhalten könnten (oder welche (Un)Möglichkeiten sich hier eröffnen). Darauf verweist die Praxis des ‚Versuchens‘ noch einmal in verschobener Weise, weil sie die Ambivalenz des Experimentierens umreißt

(vgl. ebd., S. 88). Das Experiment changiert zwischen zwei Polen (vgl. Katan-Schmid 2019, S. 103). Dies wird, laut Berg (2019, S. 88) am französischen Wort *essai* deutlich, welches „mit ‚Probe‘ oder ‚Versuch‘ ins Deutsche übersetzt“ einerseits auf die „Technik des (chemisch-stofflichen) Testens“ andererseits aber eben auch auf „philosophische Denkbewegung[en]“ (ebd.) verweist. Mit dieser Ambivalenz des ‚Versuchens‘ aber wird der Praxis des (technisch-rationalen) Experimentierens gleichsam eine Dimension „des risikobereiten Wagnisses“ beiseite gestellt, „die dessen wissenschaftlich normierte Regelmäßigkeit stets zu sprengen bereit ist“ (ebd.). Spätestens der Versuch macht deutlich, dass im Experimentieren das Wagnis eingegangen wird, die Grenze zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen aufzusprengen und neu zu verhandeln. Das Experimentieren ist, folgt man Ahrens (2011, S. 58), ein „Grenzbegriff“. Es ist der Versuch des handelnden „Überschreiten[s] der Beschränkungen des eigenen Weltzuganges“ (ebd., S. 58 f.), womit dann aber gar keine Differenzierung mehr zwischen einem geistes- und einem naturwissenschaftlichen Experimentieren gezogen werden kann. Das Experimentieren ist eine „Arbeit an den Grenzen der eigenen“ (Un) Möglichkeiten (ebd.); es ist Grenz-Arbeit.

Der Ort, an dem eine solche Verhandlung der (Un)Möglichkeit stattfinden kann, ist das Labor (vgl. Masschelein 2011, 2012, 2016; Masschelein/Simons 2013). Folgt man Masschelein (2012), so sind Labore Orte, an denen ‚Übungen im Denken/exercices in/of thought‘ stattfinden können, wie sie in Referenz auf Arendt (2020) formulieren. Für Arendt ist dieses Denken in die notwendige Situierung im Gegenwärtigen, verstanden als Zwischen von Vergangenheit und Zukunft, verstrickt. Es artikuliert sich in der Lücke zwischen Vergangenen und Zukünftigem, eingepfercht zwischen den machtvollen Relationen, die uns bestimmen, aber vergangen sind und jenen, die dies ebenfalls tun, aber noch nicht sind (vgl. Arendt 2020, S. 13). Es operiert also nur durch seine Verstrickung in den hegemonial schattierten Kontext des Symbolischen. Diese Lücke jedoch stellt das Denken des Gegenwärtigen vor ein Problem, was für Arendt an René Chars’ Formulierung „Notre héritage n’est précédé d’aucun testament – Unserer Erbschaft ist keinerlei Testament vorausgegangen“ (ebd., S. 7): Während vormodern diese Lücke von der Tradition (metaphysisch) überbrückt wurde, erodiert diese Überbrückung modern als Begründung des Sozialen (vgl. Masschelein 2012, S. 358). Es gibt keine normative Bindung an Tradition mehr, die „auswählt und benennt, die übergibt und bewahrt“ (Arendt 2020, S. 9), was die Zukunft zu einer radikalen Ungewissheit werden lässt. Eine ‚Übung im Denken‘ als einer Verortung im Gegenwärtigen artikuliert sich in diesem Kontext als (notwendige) Situierung im Paradoxen: Es ist mit der Notwendigkeit konfrontiert, sich auf Basis des Vergangenen denkend zum Zukünftigen verorten zu müssen, obwohl dies unmöglich ist. Und so kann das Denken das (unbestimmte) Gegenwärtig-Sein im Gegenwärtigen nur ühend und *experimentell* erkunden, indem es die Grenze der (Un) Möglichkeiten ständig befragt und sondiert. Labore, als Räume jener ‚Übungen

im Denken, bilden damit für Masschelein und Simons keine Orte, an denen die ‚Übungen‘ erlernt werden; jene Übungen müssen performativ als „Erfahrung des Paradoxen“ (Wimmer 2016, S. 332), als Konfrontation mit der Gleichzeitigkeit von Möglichkeit und Unmöglichkeit vollzogen werden (vgl. Masschelein 2012, S. 357).

Insofern, dies sei abschließend angerissen, folgt das Setting eines solchen Labors dem Modus der Verfremdung des Eigenen/Gewohnten: Es dekonstruiert *ei-nerseits* hegemonial besetzte pädagogische Problematiken und macht diese zum Verhandlungsgegenstand: „I think that what is important today is to make the questions – ‚What is education?‘, ‚What is adulthood?‘, ‚What is a child?‘, ‚What is a university?‘, ‚What is a school?‘, ‚What is a family?‘, ‚What is an asylum?‘, ‚What is a teacher?‘, ‚What is a student?‘ etc. – once more into *real* questions i. e. into matters of concern (matters that make us think), and into ‚common‘ things or public things, *res publica*“ (Masschelein 2012, S. 369). So zerfällt bspw. die Frage ‚What is school?‘ für Masschelein/Simons (2012) in unterschiedlichste Spannungsfelder zwischen Befreiung und Unterwerfung: zwischen Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit eines Gegenstandes für Schüler_innen (die Schultafel und die Kreide dienen hier als Analysegegenstand für die gleichzeitige Öffnung und Verwehrung der Welt – vgl. ebd., S. 37), zwischen dem freien Gebrauch technischer Möglichkeiten (und hierunter zählen auch Tafel, Kreide, Stift, Buch, Tablet etc.) der Schule und gegebener Anleitung, wie diese zu benutzen seien (vgl. ebd., S. 50) usw. *Andererseits* konfrontiert das Labor die in es involvierten Subjekte praktisch mit eben jenen (unauflösbaren) Spannungsfeldern: („we need to expose ourselves to concrete issues“) (Masschelein 2011, S. 361). Und zugleich dokumentiert es diese Konfrontation: „Therefore the laboratory is also a place of registration. It develops the equipment (devices) to ‚see‘ something, and entails preparations, not in order to see what we think, but to think what we see, to expose our thinking to what is happening and to get through our own reflections in order to see a new“ (ebd.). Insofern könnte das Labor ein Ort sein, an dem die Frage nach der Verortung im Paradoxen über das in Frage stellen des vermeintlich Selbstverständlichen gestellt wird und an dem mit der unentscheidbaren Grenze der (Un)Möglichkeit experimentiert werden könnte.

Literatur

- Arendt, Hannah (2020): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. München: Piper
- Ahrens, Sönke (2011): Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld: transcript
- Bachelard, Gaston (2015): Die Philosophie des Nein. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 7-45
- Benner, Dietrich (2012): Allgemeine Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

- Berg, Gunhild (2013): Experimentieren. In: Frietsch, Ute/, Rogge, Jörg (Hrsg.): Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch. Bielefeld: transcript. S. 140-144
- Berg, Gunhild (2019): Experimentieren, Probieren, Versuchen. Experimentelle Praktiken in Wissenschaften, Technik und Literatur. In: Marguin, Séverine/Rabe, Henrike/Schäffner, Wolfgang/Schmidgall, Friedrich (Hrsg.): Experimentieren. Einblicke in Praktiken und Versuchsaufbauten zwischen Wissenschaft und Gestaltung. Bielefeld: transcript. S. 81-92
- Bilstein, Johannes (2004): Bildung: Über einen altherwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. In: Miller-Kipp, Gisela (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag. S. 415-432
- Bippus, Elke (2019): Durchqueren. Experimentieren im Feld der Kunst als Praxis im Offenen. In: Marguin, Séverine/Rabe, Henrike/Schäffner, Wolfgang/Schmidgall, Friedrich (Hrsg.): Experimentieren. Einblicke in Praktiken und Versuchsaufbauten zwischen Wissenschaft und Gestaltung. Bielefeld: transcript. S. 37-50
- Borelli, Michele (2003): Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität. In: Benner, Dietrich/Borelli, Michele/Heyting, Frieda/Winch, Christopher (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- DPA (2021): Futurist und Lichtmagier: Heinz Mack wird 90. www.pressreader.com/germany/schwaebische-zeitung-wangen/20210308/281857236279656 (Abfrage: 31.03.2021)
- Foucault, Michel (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Giesecke, Hermann (1996): Das Ende der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gramsci, Antonio (1991 ff.): Gefängnishefte. 12. Bände. Hamburg: Argument
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 521-569
- Kant, Immanuel (1977): Vorlesung über Pädagogik. In: ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 695-712
- Kant, Immanuel (2004): Was ist Aufklärung? In: UTOPIE kreativ, H. 159 (Januar 2004), S. 5-10
- Kant, Immanuel (2006): Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart: Reclam
- Katan-Schmid, Einav (2019): Playing with Virtual Realities. A Practicebased-Research Experiment in Dancing with Technology. In: Marguin, Séverine/Rabe, Henrike/Schäffner, Wolfgang/Schmidgall, Friedrich (Hrsg.): Experimentieren. Einblicke in Praktiken und Versuchsaufbauten zwischen Wissenschaft und Gestaltung. Bielefeld: transcript. S. 93-105
- Key, Ellen (1905): Essays. Berlin: Fischer
- Koller, Hans-Christoph (2014): Der Erziehungsbegriff der Aufklärung: Kant. In: ders.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer. S. 25-47
- Kunert, Hubertus (2001): Erziehung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 57-61
- Laclau, Ernesto (1990): New Reflections on the Revolution of Our Time. London/New York: Verso
- Laclau, Ernesto (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie. In: Mouffe, Chantal (Hrsg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Wien: Passagen, S. 111-153
- Laclau, Ernesto (2013): Identität und Hegemonie: Die Rolle der Universalität in der Konstitution von politischen Logiken. In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (Hrsg.): Kontingenz, Hegemonie, Universalität, Wien: Passagen. S. 57-112
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Wien: Passagen
- Lefort, Claude (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rodel, Ulrich (Hrsg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 281-297
- Luhmann, Niklas (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 19-40
- Marchart, Oliver (2010): Claude Lefort: Demokratie und die doppelte Teilung der Gesellschaft. In: Brockling, Ulrich/Feustel, Robert (Hrsg.): Das Politische denken. Bielefeld: transcript. S. 19-32
- Masschelein, Jan (2011): Philosophy of Education as an Exercise in Thought: to not forget oneself when 'things take their course'. In: European Educational Research Journal Volume 10 Number 3, S. 356-366
- Masschelein, Jan (2012): Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting. Philosophy of education and the transformation of educational institutions. In: Zeitschrift für Pädagogik 58/3, S. 354-370

- Masschelein, Jan (2016): Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“. Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie. In: die hochschule 2/16, S. 37-53
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2013): In defence of the school. A public issue. Leuven: Education, Culture & Society Publishers
- Nonhoff, Martin (Hrsg.) (2007): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript
- Parade, Ralf/Thole, Friederike/Wittig, Steffen (2020): Demokratie und Identität. Anti-Genderismus als Beispiel für einen Angriff auf moderne Demokratie. In: Diskurs. Zeitschrift für theoretisch innovative Analysen politischer Praxis. Bd. 5 (2020). <https://ojs.ub.uni-due.de/diskurs/article/view/394/106>. (Abfrage: 14.03.2021)
- Ricken, Norbert (2016): Die Macht des pädagogischen Blicks. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 40-53
- Rose, Nikolas (1998): *Inventing Our Selves*. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press
- Rousseau, Jean-Jacques (2010): *Émile oder über die Erziehung*. Köln: Anaconda
- Ruhloff, Jörg (1991): Widerspruch – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): *Pädagogische Einsätze 1991*. Festschrift für Theodor Balluff zum 80. Geburtstag. Sankt Augustin: Academia Verlag. S. 71-85
- Saussure, Ferdinand de (2016): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam
- Schäfer, Alfred (2005): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Stuttgart: UTB
- Schäfer, Alfred (2009): *Die Erfindung des Pädagogischen*, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2012): *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚Praktische Wissenschaft‘*. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2014): Autonomie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer. S. 599-608
- Schleiermacher, Friedrich D.E. (1983): *Theorie der Erziehung*. In: ders.: *Ausgewählte Schriften*, S. 36-61
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008): *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. Kassel: Kassel Univ. Press
- Stäheli, Urs (2000): *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld: transcript
- Stäheli, Urs (2006): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodocz, Andre/Schaal, Gary S. (Hrsg.): *Politische Theorien der Gegenwart II. Eine Einführung*. Opladen/Farmington Hills: UTB, S. 254-284
- Wimmer, Michael (2016): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh
- Wittig, Steffen (2018): *Die Ludifizierung des Sozialen. Differenztheoretische Bruchstücke des Als-Ob*. Schöningh: Paderborn
- Wittig, Steffen (2020): ‚Le patriarcat nique son père‘? Chains of equivalence, hegemony and #metoo. *Coils of the Serpent* 7 (2020). <https://coilsoftheserpent.org/category/issue-7-2020/>
- Zirfas, Jörg Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie. In: Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz 2007, S. 33-44

Sind Paradoxien besser als Vorurteile? Eine Rousseau-Auslegung

Jürgen Oelkers

Im zweiten Buch des *Emile* bittet Rousseau seine Leser um Verzeihung, allerdings nicht alle Leser, sondern nur die gewöhnlichen und ordinären, also die „lecteurs vulgaires“. Ihnen wird gesagt: „Pardonnez-moi mes paradoxes“ (O. C. IV/S. 323). Zum Denken brauche man Paradoxien und deswegen müsse er sagen: „J’aime mieux être homme à paradoxes qu’homme à préjugés“ (ebd.).

Unmittelbar vor dieser Passage hat Rousseau einen Grundsatz seiner Erziehungstheorie formuliert und dabei die Form einer gewagten Behauptung gewählt: „Oserai-je exposer ici la grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l’éducation? Ce n’est pas gagner du tems, c’est d’en perdre“ (ebd.).¹ In der Erziehung muss man die Zeit verlieren und nicht gewinnen. Eine Erziehung, die die Gegenwart für eine ungewisse Zukunft aufopfert, ist „barbarisch“ (ebd., S. 301).

Das stellt die gewöhnliche Ansicht der Erziehung auf den Kopf. Sie geht nicht nur davon aus, dass sich die Gegenwart auf die Zukunft ausrichten lässt, sondern dass mit der Erziehung, wenn sie so früh wie möglich beginnt und so intensiv wie nötig erfolgt, die Zukunft gezielt beeinflusst werden kann. Gemeint ist seit der griechischen Antike die Zukunft des Kindes wie der Gesellschaft.

Rousseaus Vorstellung von Erziehung kennt nicht nur diese eine Paradoxie, sondern sie ist voll davon. Für die Gesellschaft werden die Kinder am besten erzogen, wenn sie keine Gesellschaft erfahren. Die Erziehung soll der Natur folgen, aber im *Emile* gilt sie einem Knaben, nicht einem Mädchen oder gar beiden. Die einzige Gewohnheit, die das Kind annehmen soll, ist keine Gewohnheiten anzunehmen (ebd., S. 282).

Die Erziehung kann einfach dem Weg der Natur folgen, der aber nie näher bestimmt wird. Diese natürliche Erziehung richtet sich auf das einzelne Kind, doch die Theorie sieht starre Phasen der Entwicklung vor, die bei allen Kindern gleich sind. Am Ende wird eine Zukunft erreicht, die zuvor gar nicht angestrebt wurde oder die Gesellschaft, die nie vorhanden war.

Paradoxien dieser Art sind Provokationen, die das Udenkbare denkbar machen sollen. In der englischen Sammlung *A Century of Philosophical Paradoxes*, die 1730 in Dublin erschienen ist, wird entsprechend definiert:

1 Die Rechtschreibung der Pléiade-Ausgabe folgt dem Original.

„A paradox is a *seeming* Falsity, but a *real* Truth; 'tis that, to *unthinkable* Persons, seems absurd or impossible; but to a *thoughtful* Man, is plain and evident: The main Drift whereof is to wet the Appetite of an inquisitive *Learning*, and to set him upon *Thinking*“ (A Century 1730, S. 3).²

Zeit verlieren in der Erziehung gehört für Rousseau ebenso dazu wie die Idee, dass die natürliche Erziehung frei von Moral sein und ohne Tugendunterricht stattfinden sollte, was die zeitgenössischen Ansichten erneut auf den Kopf stellte. „La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le coeur du vice et l'esprit de l'erreur“ (O. C. IV/S. 323).

Das soll mit Methoden der indirekten Erziehung möglich werden, die bewirken, dass das Kind nicht merkt, wer sein „maître“ ist (ebd., S. 325, 364). Der „gouverneur“ des Kindes vertritt die Natur und deshalb kann Rousseau verlangen „laissez meurir l'enfance dans les enfans“ (ebd., S. 324). Erziehung findet in der Gegenwart statt, also soll dem Kind bis zum zwölften Lebensjahr nur vermittelt werden, was dafür nötig ist (vgl. ebd., S. 329).

Das Kind lernt an den Dingen, nicht an Personen, obwohl es von einer erwachsenen Person unterrichtet wird (vgl. ebd.). Diese Person hat keinen Namen und soll doch eine enge Beziehung eingehen. Und sie soll sich allein vom „intérêt présent“ des Kindes leiten lassen (ebd., S. 358), während in der Erziehung doch ein Plan der Natur verwirklicht werden soll (vgl. ebd., S. 359).

Paradoxien gehören zu den Strategien, mit denen bei Rousseau der Leser erzogen wird und dies gegen seine Intuitionen (vgl. Scott 2020, ch. 3, S. 126-163). Auch wer Rousseaus Erziehungstheorie ablehnt und bekämpft, ist auf sie fixiert,³ nämlich muss seine Themen neu oder anders besetzen, etwa indem der Contrat Social abgelehnt oder behauptet wird, dass gerade die christliche Religion die Erziehung perfektioniert (vgl. Roussel 1769, S. 116, 191). Wenn das natürliche Gesetz die Grundlage jeder Erziehung ist, dann kann es nur das Gesetz des Schöpfergottes sein (vgl. ebd., S. 168).⁴

Vor Rousseau ist die Erziehung der Kinder wohl auf die Natur bezogen, aber nie paradoxal gesehen worden, weil Moral oder Tugend als Ziele galten, oft christlich ausgerichtet, und die Theorie so keinen Spielraum hatte für Paradoxien. Das

2 *παράδοξα* nannten die Stoiker Aussagen, die Verwunderung hervorrufen und im Widerspruch zur allgemeinen Meinung stehen (Cicero 2004, S. 202f.). ^{Cato} der Jüngere war für Cicero der perfekte Stoiker „et ea sentit quae non sane probantur in vulgus“ (ebd., S. 200).

3 Der *Emile* hinterlässt einen „lecteur frappé“ (Gerdil 1764, S. 8).

4 Verfasser ist der Prediger Claude Roussel (1720-1793?), der 1752 Pfarrer der Kathedrale Saint-Germain in Châlons-sur-Marne und dort ein Jahr später Kaplan wurde. Nach der Schliessung der Kirche 1772 war er als Direktor des Priesterseminars tätig. In der literarischen Gesellschaft von Châlons war er ein vehementer Kritiker der „philosophie moderne“. Er starb während der Revolution.

gilt auch für Versuche, die Erziehung nicht mehr kirchlich zu fassen und sie als Aufgabe von Eltern und Kindern gleichermaßen zu sehen (vgl. Bordelon 1694).

Dem christlichen Denken sind Paradoxien geläufig, aber auch heilig, etwa die Paradoxien der Eucharistie (vgl. Léon 1663).⁵ Sebastian Franck hat in der Einleitung zu seinem Buch *Paradoxa* (1542) gar in der Theologie, also in „dem rechten Sinn der Schrift“, nichts „als ein ewiges Paradoxon“ sehen wollen, „gewiss und wahr wider allen Wahn, Schein, Glauben und Achtung der ganzen Welt“ (Franck 1995, S. 4).

Aber die Erziehung ist nie im Sinne Rousseaus ‚negativ‘ verstanden worden. Vor allem deswegen erregte der *Emile* so großes Aufsehen und empörte Mitte des 18. Jahrhunderts so viele Zeitgenossen. Offen mit Paradoxien der Erziehung zu denken, war störend und verursachte Kopfschütteln, also wirkte die Strategie genauso, wie von Rousseau beabsichtigt.

Folgt man Antoine Furetières einflussreichem *Dictionnaire universel*, dann besteht die oberste Pflicht jedes Familienvaters darin, seinen Kindern eine gute Erziehung (une bonne éducation) zu Teil werden zu lassen, was das Gegenteil ausschließt. „Il ne faut point amollir les enfans par une éducation indulgente&delicate“, also die Kinder dürfen nicht geschwächt werden durch eine Erziehung, die allzu nachsichtig und zartfühlend ist. Erziehung selbst ist Kultivierung und Erhebung des Geistes „soit pour la science, soit pour les bonnes moeurs“ (Furetiere 1727, S. 25).⁶

Zum Beleg wird der Schriftsteller und savoyische Historiograph César Vi-chard de Saint-Real zitiert (vgl. ebd.). Das Zitat steht für die Auffassung von Erziehung, die Rousseau bekämpfen sollte.⁷

„L'art & l'Education toute seule ne sauroient faire un homme de grand mérite; mais la Nature seule ne le peut guères plus: & si j'avois à choisir, j'aimeirois encore mieux une Education excellente avec un Naturel médiocre, que le plus riche Naturel du monde avec une Education ordinaire.“ (Saint-Real 1740, S. 241)

Wer schlecht gebildet ist, keine Förderung erhält und in der Jugend durch viele Hände geht, hat trotz passabler Studien und Examen Schwierigkeiten, in der Welt voranzukommen, auch wenn er begabt ist (vgl. ebd., S. 241 u. pass.). Und selbst mit einer guten Bildung kann man leicht ein „malheureux poete“ werden (ebd., S. 247). Aber gerade diese Risiken sprechen dagegen, sich einzig auf die Natur zu verlassen.

5 Verfasser ist der französische Karmeliter und Hofprediger Léon de Saint-Jean (1600-1671).

6 Seitenzählung nach der PDF-Datei. Das Buch hat keine Paginierung.

7 Das Zitat eröffnet die Briefsammlung *Césarion*, die 1684 zuerst publiziert wurde.

Rousseaus Gebrauch von Paradoxien ist gut belegt und vielfach diskutiert worden.⁸ Er übernimmt den „style paradoxé“ der Moralisten (Gallard 2019)⁹ und verwendet ihn gegen den Vorrang der Moral in der Erziehung, also den Vorrang der Eindeutigkeit. Damit steht er allein. Die zeitgenössische Diskussion der Paradoxie in Moral und Literatur warnt vor der Lektüre von Paradoxien und so Uneindeutigkeiten besonders im Blick auf die erotischen Erfahrungen der Jugendlichen (vgl. Paradoxes 1768, S. 46 f., u. pass.).¹⁰

Wer sind nun Rousseaus ‚lecteurs vulgaires‘, denen er seinen Denkstil erklären muss? Dass er im Zeitalter der Aufklärung ein ‚homme à paradoxes‘ sei, hatte ihm sein Genfer Landsmann Charles Bonnet ins Stammbuch geschrieben, im Oktober 1755 im *Mercure de France* und so an einem nicht zu übersehenden Ort. Die Paradoxien würden dazu führen, eine große Menge an Inkonssequenzen im Kauf zu nehmen, die einem Schriftsteller nicht zum Ruhme gereichen.¹¹

Entgegen den zeitgenössischen Unterscheidungen sind Rousseaus ‚lecteurs vulgaires‘ nicht die ungebildeten oder uninteressierten Leser, sondern seine intellektuellen Kritiker, die ihn aus seiner Sicht absichtlich missverstehen und ihm seine Kühnheit nicht verzeihen. Die vulgären Leser sind ‚les philosophes‘, schrieb Rousseau in seiner Antwort an Bonnet, der gerade seine ersten philosophischen Traktate vorgelegt hatte.

Rousseau schlägt zurück, indem er den ‚homme à paradoxes‘ in einen Ehrentitel und eine intellektuelle Auszeichnung verwandelt. Die ‚scavants‘, also die Pariser oder Genfer Elite, sind gerade die heillosen Schwätzer und die, die nur frevelhafte Reden führen können.

„Supposons qu’un esprit singulier, bizarre, et pour tout dire, un homme à paradoxes,¹² s’avisât alors de reprocher aux autres l’absurdité de leurs maximes, de leur prouver qu’ils courent à la mort en cherchant la tranquillité, qu’ils ne font que radotter à force d’être raisonnables, et que s’il faut qu’ils soient vieux un jour, ils devraient tâcher au moins de l’être le plus tard qu’il seroit possible.“ (O. C. III, S. 231)

Ein anderer ‚Paradoxienjäger‘ des 18. Jahrhunderts war der holländische Philosoph Cornelis de Pauw.¹³ Mitarbeiter am *Supplement der Encyclopédie* und eine

8 Neuere Studien etwa: O’Hagan (2005), Scott (2006), speziell zur Erziehung auch Fedi (2011).

9 Pierre-Yves Gallard (2019, S. 27-98) beginnt seine Darstellung mit einer ausführlichen Analyse der linguistischen Theorien von „Paradoxien“.

10 Verfasser der Schrift ist der deutsche Offizier und Publizist Jakob Eléazar Mauvillon (1743-1797).

11 *Mercure de France* (octobre 1755), S. 75 f.

12 Henning Ritter übernimmt in seiner Übersetzung den Ausdruck „Paradoxienjäger“ (Rousseau 1981, S. 306), den bereits Carl Friedrich Cramer in seiner Ausgabe der *Politischen Schriften* verwendet hat (Rousseau 1788, S. 215).

13 Neue allgemeine deutsche Bibliothek (1805), S. 36.

Zeit lang Vorleser Friedrichs II., war de Pauw einer der wichtigsten Opponenten gegen Rousseaus These vom ‚natürlichen Menschen‘, die Bonnet zu seinem Brief veranlasst hatte. 1768 und 1769 erschien in zwei Bänden das Buch, das de Pauw berühmt machte, *Philosophische Untersuchungen über die Amerikaner*,¹⁴ die 1769 auch gleich auf Deutsch veröffentlicht wurden.

Im Vorwort zur deutschen Ausgabe wird die Kolonisierung Amerikas durch die Europäer scharf verurteilt und die „Geschichte des natürlichen Menschen“ in Aussicht gestellt. Dabei komme alles auf die „genaue Kenntniss des Subjekts“ an. Gegen Rousseau heißt es: „Sinnreiche Hypothesen zu erdenken, welchen Fakta und Natur widersprechen“, sei in der Forschung unbedingt zu vermeiden. In dieser Sache helfe das Genie nichts (De Pauw 1769, Vorrede).

Die Untersuchungen selbst laufen auf den Versuch hinaus, ausgehend von Klima, Bodenbeschaffenheit und den überkommenen Lebensweisen den „Amerikanischen Wilden auf seinen Instinkt“ zurückzuführen (ebd., S. 96). Der Wilde ist „weder tugendhaft noch ruchlos“, dazu hätte er keinen Beweggrund. Von beidem hält ihn ab die „Furchtsamkeit seiner Seele“, „die Schwachheit seines Geistes“, die ständige Notwendigkeit, sich im Mangel seinen Unterhalt zu verschaffen, „die Gewalt des Aberglaubens“ sowie „der Einfluss der Himmelsgegend“ (ebd.).

Aber all das wird dem Wilden nicht gewährt. „Sein Glück ist, nicht zu denken“ und alles nur aus der Not heraus zu verrichten. „Seine Vernunft erwacht nicht; er bleibt Kind bis an sein Ende, sieht nichts voraus, bessert nichts, und lässt die Natur vor seinen Augen und unter seinen Händen ausarten, ohne sie jemals zu ermuntern und sie aus ihrer Trägheit zu befreien“ (ebd., S. 96 f.). Die Wilden „kennen nichts in der ganzen Natur, und müssen also furchtsam, leichtgläubig, und folglich abergläubisch seyn“ (ebd., S. 97).

Gegenteilige Befunde werden mit der Bezeichnung „unverschämtes Buch“ abgetan (ebd.). Genannt werden Jens Krafts dänische Studie *Kort fortæling af de vilde Volkes fornemteste indretninger Skikke, ac meninger* (1760), die 1766 auf Deutsch erschienen ist, sowie die *Moeurs des sauvages américains* des Jesuitenpeters Joseph-François Lafiteau, die 1724 im französischen Original veröffentlicht wurden.¹⁵

Beide zeichnen ein viel positiveres Bild der amerikanischen ‚Wilden‘ als de Pauw, wobei nur Lafiteau über mehrjährige Erfahrungen in den französischen Kolonien Kanadas verfügte. Jens Kraft war seit 1746 Professor für Mathematik und Philosophie an der Akademie von Sorø und Cornelis de Pauw, einer der am meisten beachteten ‚philosophes‘ des 18. Jahrhunderts, verbrachte sein Leben überwiegend am Hofe und in seinem Kloster in Xanten.

14 *Recherches philosophiques sur les Américains, ou Mémoires intéressants pour servir à l'Histoire de l'Espèce Humaine. Avec une Dissertation sur l'Amérique & les Américains.*

15 Die deutsche Übersetzung erschien 1752/1753 in Halle.

Alle drei sind heute weitgehend vergessen, während Rousseaus zweiter Discours über den Naturzustand und die Entfremdung der Gesellschaft bis heute gelesen wird und Diskussionen auslöst. Aber ist das die Folge seines Denkstils und weil er kein Mann der Vorurteile sein wollte? Oder ist gerade das ein Problem?

De Pauw musste sich in einer eigenen Schrift gegen den Vorwurf verteidigen, er habe die Amerikaner beschrieben „par une noire envie“ und so das ganze Menschengeschlecht herabgesetzt und die Völker Europas belogen.¹⁶ Dagegen setzt er seine Absicht als Autor: „Il a voulu démontrer l'avantage infini qu'a la vie sociale sur la vie sauvage, l'avantage infini qu'ont les habitants de l'Europe sur les indigenes du nouveau Monde“ (De Pauw 1772, S. 6). Bemerkt wird auch, dass er neun Jahre an seinem Werk gearbeitet habe und die Kritik in zwei Stunden entstanden sein dürfte (vgl. ebd.).

Auf den Vorwurf, er habe „par une noire envie“ geschrieben, also geleitet von einem schwarzen Verlangen und so von einem Vorurteil, geht er nicht ein. Der Ausdruck wird in einer französischen Übersetzung der Briefe von Horaz verwendet und bezieht sich auf die Absicht, Menschen herabzusetzen und gezielt Hass (hair) zu verbreiten (Oeuvres d'Horace 1735, S. 310).¹⁷

Dass und wie im 18. Jahrhundert scharfe Klingen gekreuzt wurden, ist heute fast vergessen. ‚Aufklärung‘ hieß vor allem Streit und natürlich konnte jeder Autor den oder die anderen bezichtigen, er oder sie schreibe aus Vorurteilen heraus, also sei nicht rational und folge auch nicht der Vernunft. Aber was wurde im 18. Jahrhundert in Frankreich als ‚Vorurteil‘ angesehen?

Der Abbé Armand-Pierre Jacquin,¹⁸ vehementer Kritiker der Aufklärung, verstand darunter in seiner Studie *Les préjugés* (1760), allgemein ein falsches Urteil. Bei der Studie handelt es sich um ein Wörterbuch der Vorurteile, dem ein einleitender Essai vorangestellt ist, der den Begriff klären sollte. Zu Beginn steht die allgemeine Definition:

„J'entends, par préjugé, tout jugement faux que l'esprit regarde comme principe, que pour cette raison il n'examine plus, & d'où il tire dans le courant de la vie toutes les conséquences qui y ont rapport.“ (ebd., S. V)

Wenn sich diese falschen Urteile beruhend auf starren Prinzipien auf das Wesen der Dinge oder die Natur der Lebewesen, ihre Eigenheiten etc. beziehen, heißen

16 Kritiker ist Antoine-Joseph („Dom“) Pernety (1716-1796), zeitweise Bibliothekar des Königs von Preussen und so ein direkter Konkurrent am Hofe. Pernety hat 1762/1763 an einer französischen Expedition nach Südamerika und zu den Falkland-Inseln teilgenommen. Die Kritik an De Pauw erschien 1769 in Berlin.

17 Die Stelle ist der erste Brief an Augustus im zweiten Band der *Epistularum*.

18 Armand-Pierre Jacquin (1721-1780) gehörte zum Lehrkörper der Kathedrale von Amiens und war Mitglied verschiedener Akademien in Frankreich. Jacquin war Kaplan des Comte de Provence und Historiograph des Comte d'Artois.

sie Vorurteile (préjugés), beziehen sie sich auf Tatbestände, ist von Voreingenommenheit (préventions) die Rede. Der Einfachheit halber soll beides ‚Vorurteil‘ genannt werden.

Über ihren Effekt soll Konsens herrschen: Alle Welt stimmt darin überein, dass die Vorurteile die Ursache und die zweite Quelle der Verirrung unseres Geistes sind. Und sie sind ebenso schuld an der Verwirrung des Herzens (vgl. ebd., S. V/VI). Wer besser urteilt, lebt besser. Die unregelmäßigen Neigungen der Natur können nicht gegen die lebendige Überzeugung von Prinzipien und die exakte Kenntnis der guten Regeln ankommen (vgl. ebd., S. VI).

Es geht daher um das Vermeiden von Vorurteilen und so des „hommes à préjugés“. Der wird so beschrieben, wie Rousseau sich offenbar selbst nicht sehen wollte:

„Plus un homme a de préjugés, moins il est homme & capable de grande choses. Un homme sensé, ce qu'on appelle une bonne tête; voilà celui qui est propre à tout, & c'est sans doute celui qui a le moins de préjugés.“ (ebd.)

Die Vorurteile haben viele Quellen. Die erste, die genannt werden muss, ist Erziehung. Man schuldet Eltern und Lehrern Respekt, übernimmt deren Vorurteile und muss sich sein ganzes Leben daran abarbeiten (vgl. ebd., S. VII).

Eine andere Quelle ist die Leichtfertigkeit des Geistes. Wer einmal ein Urteil gehört hat, das brillant und erhellend zu sein schien, wird dem für immer folgen. Leichtfertige Menschen glauben alles, was gesagt wird und das hängt mit ihrer Lebensweise zusammen (vgl. ebd., S. VIII). „Les embarras de la vie, la nécessité de subsister, le cercle étroit des occupations d'une condition basse & abjecte, tout cela sert à augmenter & à nourrir les préjugés“ (ebd., S. IX).

Damit stellt sich die Frage, ob man die Welt der Vorurteile vermeiden oder gar sie zerstören kann. Die Antwort lautet: „On ne sait rien, on n'a aucun bon principe“ (ebd.). Manche Vorurteile haben die Wissenschaften und Künste zerstört, auch eigene Studien, aber nur im Blick auf ein Objekt und mit der Folge, dass Vorurteile über andere Objekte aufgetreten sind und sich vermehrt haben, wie in einem Garten, den man an einer Stelle kultiviert hat, nur um an anderen Stellen das Unkraut wachsen zu sehen (vgl. ebd., S. IX/X).

Eine weitere sehr gewöhnliche Quelle der Vorurteile sind unsere Laster und schlechten Neigungen, für die sich immer Prinzipien finden lassen. Man zählt viel darauf, die Wahrheit zu wissen, aber wer hält sich daran? Man findet Vergnügen, an das Falsche zu glauben und schiebt alles beiseite, was den Geist aufklären (éclairer) könnte.

Aber dann kann auch gefragt werden, ob Rousseau nicht einfach eine Schimäre oder sich selbst als die große Ausnahme beschrieben hat und der Kampf gegen die Vorurteile nicht einem Sisyphe-Kampf gleichkommt.

„Personne n'est exempt de préjugés. L'homme sensé est celui qui en a le moins. Ce grand homme est celui qui, après avoir détruit les plus grossiers, se tient continuellement en garde contre les autres.“ (ebd., S. XIII)

Es gibt Vorurteile zwischen den Nationen, solche der Zustände, der Zeiten und der Jahrhunderte, schließlich Vorurteile der Sitten und der Religion. Alle diese Vorurteile lassen sich vielfach teilen und dann kommt man schnell an kein Ende. Eine Nation denkt nicht wie eine andere, man dachte früher über viele Dinge anders als heute und im nächsten Jahrhundert wird man über alles und alle anders denken als in diesem (vgl. ebd.).

Daraus folgt, dass nur wenige Menschen fähig und imstande sind, ihre Vorurteile zu reformieren und alle ihre Zweige zu zerstören, ist ein Ding der Unmöglichkeit (vgl. ebd., S. XIV), zumal in diesem Jahrhundert alles getan wird, die Vorurteile zu bestärken, weil jeder sie bekämpfen soll (vgl. ebd., S. XVI).

1765 beschreibt der junge Jean-Etienne-Marie Portalis, später der Staatsrechtler Napoleons, in einer schmalen Broschüre die allgemeine Idee der Vorurteile. Vorangegangen war eine Auseinandersetzung mit Rousseaus *Emile*, die Portalis verfasst hat, als er gerade siebzehn Jahre alt war.

In dem Traktat geht es vor allem um Rousseaus Religionskritik. Zu Beginn aber steht eine Einschätzung Rousseaus als ambitionierter ‚Philosophe‘, der denken will ‚différemment des autres hommes‘ und nur von der Wahrheit spricht, ohne auch von Ruhm zu sprechen, den er doch sucht. Aber wer so die Wahrheit sucht wie Rousseau, liebt noch viel mehr, sich in seinen Meinungen zu irren und nichts auf die Meinungen anderer zu geben.

Ein Philosoph wie Rousseau sucht nicht danach, die Dinge so zu sehen, wie sie sind, sondern danach, wie er sich wünscht, dass sie wären. Er sieht nur das, was er sehen will (vgl. Portalis 1763, S. 4) und wäre so wiederum ein „homme à préjugés“. Die Dispute der Philosophen, fügt Portalis hinzu, sind nur Kriege des Raisonnements, in denen die Vernunft fast immer neutral und so auf der Strecke bleibt (ebd.).

Die allgemeine Idee der Vorurteile beginnt mit der Feststellung: „Les Préjugés sont inséparable de l'humanité“. Auch eine glückliche Erziehung kann nur das Joch erleichtern, aber uns nicht von allen Vorurteilen befreien. Eine solche Erziehung kann in uns den Philosophen bilden, aber sie lässt immer den Menschen übrig. Man kann also nicht alle Vorurteile auflösen, dem stehen zu viele Hindernisse im Weg; was man versuchen kann, ist so viele Vorteile wie möglich zu beseitigen (Portalis 1765, S. 3).

Warum diese Aufgabe besteht, ist klar: Die ganze Welt weiß, warum Vorurteile gefährlich sind. Sie können Hand in Hand mit den Leidenschaften marschieren und sie können sich auch mit bestimmten Ideen verbinden und dann zur Gewohnheit werden. Diese Verbindung ist noch weniger zu kurieren als die

Leidenschaften. Sie machen blind für den Augenblick, aber die Vorurteile sind die Ketten des Verstandes und einmal verankert, weigern wir uns, sie als das zu erkennen, was sie sind (vgl. ebd., S. 3-4).

Alle Vorurteile sind solche der Parteien oder des Jahrhunderts, oder des Systems oder der Politik, also, kann gesagt werden, sind Vorurteile von Nutzen für die Gesellschaft. Aber man kann zeigen, wie lächerlich die einen sind, wie falsch die anderen und wie gefährlich alle. Indem man den Kult verbannt, hört man auf, einem Idol zu folgen (vgl. ebd., S. 4). Doch was dann als Abhilfe skizziert wird, läuft auf eine Gesellschaft von Freunden hinaus, ohne einen Hof, ohne Schmeichler und ohne Protektion (vgl. ebd., S. 8).

Eine Gesellschaft ohne Vorurteile bleibt undenkbar. Aber das war gerade die Frage und der Grund, warum die gesellschaftliche Erziehung in die Kritik gerät. In anonymen *Lettres sur les préjugés du siècle* wird gesagt, dass es Sitten gibt, die nur von den Vorurteilen der Erziehung abhängig sind und es sich dabei nicht um die wahren Tugenden handeln könne, weil sie nicht konform sind mit dem wirklichen Glück in der Gesellschaft (vgl. *Lettres* 1760, S. 7). Wer also die Erziehung von den Vorurteilen befreit, die sie befördert, hat das Mittel in der Hand, alle Vorurteile zu beseitigen.

Gibt es Vorurteile, die man respektieren muss, fragt Rousseau 1763 im Brief an Beaumont, also seiner Verteidigungsschrift gegen das Genfer Verbot des *Emile*. Die Antwort lautet: Das mag sein, aber nur, wenn alles Übrige in Ordnung ist und man diese Vorurteile nicht beseitigen (ôter) kann, ohne das zu beseitigen, was sie wieder einlöst. „On laisse alors le mal pour l'amour du bien“ (O. C. IV/S. 967). Er selbst, Rousseau, habe versprochen, in allen Dingen, die nützlich sind, die Wahrheit zu sagen, soweit dies möglich ist, und das könne ihm niemand abnehmen (vgl. ebd.).

Gemeint ist die göttliche Wahrheit, was ein Zitat aus dem 12. Buch von Augustinus *Confessiones* untermauern soll (vgl. ebd., S. 967 f.). Rousseaus deutet die Stelle so: Diese Wahrheit gehört allen und sie wäre nutzlos, könnte man sie nicht allen kommunizieren. Aber das bezieht sich auf die christliche Gemeinde und gemeint ist, dass die Wahrheit nicht privat genutzt werden darf.¹⁹ Rousseau sieht als Adressat der Wahrheit ‚le public‘ und in diesem Sinne verrät die Wahrheit, wer sie allein auf sich bezieht (vgl. ebd., S. 968).

Unmittelbar danach greift Rousseau den Unterricht in den zeitgenössischen Schulen und Universitäten an. Maßstab ist die augustinische Wahrheit; wer sie verrät, findet in sich nichts als Irrtümer. Die Menschen dürfen nicht halb unterrichtet werden. Wenn sie im Irrtum bleiben sollen, warum lässt man sie dann nicht in der Unwissenheit (ignorance)? Wozu gibt es so viele Schulen und Universitäten, wenn sie dort nichts lernen, was für sie wichtig ist zu wissen? Der Zweck der Gelehrsamkeit könnte darin liegen, das Volk zu hintergehen,

19 *Bekenntnisse* 12. Buch, Kapitel 25.

früh seine Vernunft zu verderben und es daran hindern, zur Wahrheit zu finden (vgl. ebd.).

Der öffentliche Unterricht hatte zwei grundlegende Fehler, die zu beheben nicht möglich war. „L'un est la mauvaise foi de ceux qui la donnent, et l'autre l'aveuglement de ceux qui la reçoivent“ (ebd.). „La mauvaise foi“ ist ein juristischer Begriff, den Jean-Paul Sartre in *L'être et le néant* philosophisch gedeutet hat. Der Begriff ist vor Rousseau auch in der katholischen Moralthologie verwendet worden und sollte den falschen Glauben bezeichnen (vgl. Bonal 1700, S. 354-359).²⁰

Rousseau verwendet den Begriff im Sinne von ‚Unredlichkeit‘ der Lehrer, die die Verblendung ihrer Schüler bestärken, statt sie zu bekämpfen. Wenn man die Vorurteile des Volkes bearbeiten und gegebenenfalls auch verringern will, muss man beim Volk ansetzen und nicht bei den ‚hommes publics‘, deren Interessen immer gleich bleiben. Der Freund der Wahrheit muss daher sein Augenmerk auf das Volk richten.

Der Ausweg wird mit einem Argument begründet, das den *Emile* und den ersten Discours zusammenfasst:

„Si des hommes sans passions instruisoient des hommes sans préjugés, nos connoissances resteroient plus bornées mais plus sûres, et la raison régneroit toujours.“ (ebd.)

Das ist vermutlich Rousseaus größtes Paradox: Die Vernunft gedeiht umso besser, je beschränkter und deswegen je sicherer die Kenntnisse sind; dann entstehen Vorurteile erst gar nicht. Dagegen, wer sich auf Bücher verlässt, kommt an kein Ende und kann auch keinen Frieden halten (vgl. ebd., S. 971).

Bekanntlich soll oder darf *Emile* in seiner ersten Erziehung nur ein Buch lesen, nicht etwa die Bibel, sondern Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (O. C. IV/S. 455). Das Buch soll zeigen, dass man sich wie Robinson auf der „ilse déserte“ auf die eigenen Kräfte besinnen muss und dann auch nur „les vrais rapports des choses“ lernt, also nicht wie aus Büchern Vorurteile übernehmen muss (ebd.).

Wie das gehen soll, fragt einer seiner elegantesten Kritiker, wenn doch Robinson ohne Kenntnisse, die nur in der Gesellschaft erworben konnte, weder sein Schiff hätte steuern noch auf seiner Insel hätte überleben können (vgl. Gerdil 1764, S. 54 f.).²¹ Die Paradoxie wäre so nichts als ein Vorurteil. „C'est que la raison n'a pas été donnée à l'homme pour se suffire à lui-même“ (ebd., S. 55).

20 Der Priester und Jesuitenschüler Raymond Bonal (1600-1653) gründete 1637 die Glaubensgemeinschaft der Heiligen Maria, die „les bonalistes“ genannt wurde. Sein *Cours de la Théologie Morale* war ein Lehrmittel für die Priesterschulung und erschien zuerst 1651 in Toulouse und erreichte bis 1685 acht Auflagen. Eine Neuauflage erschien 1700. Sie liegt hier zugrunde.

21 Der spätere Kardinal Hyacinthe-Sigismond Gerdil (1718-1802) war Professor der Universität Turin und Hauslehrer als der *Emile* erschien. Seine Schrift „contre les principes de

Aber was wird dann aus dem zentralen Thema von Rousseaus Jahrhundert, der Aufklärung im Sinne der Verbreitung von Wahrheit und Wissen? Die Aufgabe hat Paul Henri Thiery d'Holbach in seinem *Essai sur les préjugés*²² in negativer Fassung so gefasst: „Empêcher les peuples de s'éclairer, c'est vouloir les tenir dans une enfance perpétuelle, ou vouloir les ramener à l'état des Sauvages“ (D'Holbach 1770, S. 38).

Bei Rousseau geht es um die Bewahrung des ursprünglichen Menschen, der frei von Vorurteilen aufwachsen soll. Weil dem Wissen nicht zu trauen ist und Bücher Irrtümer vermitteln, wird die Gesellschaft von der Erziehung so lange ausgeschlossen, bis der Mensch stark genug ist, ihr standzuhalten. D'Holbach teilt im Blick auf die negative Gewalt der Vorurteile den Befund, aber er zieht einen ganz anderen Schluss.

In der Zusammenfassung des *Essai sur les préjugés* wird gesagt: Die Unwissenheit, die Irrtümer und die Vorurteile der Menschen sind die Quellen ihrer Übel. Die Wahrheit ist dagegen das Heilmittel (vgl. D'Holbach 1770, S. 1). Die Natur setzt den Rahmen für das menschliche Leben und die Wahrheit, der das Leben folgen soll und die zwei Bedingungen hat. Sie muss aus der Erfahrung erwachsen und mit der Vernunft (raison) übereinstimmen. Anders können wahre und falsche Meinungen nicht unterschieden werden (vgl. ebd., S. 3).

Zu diesem Zweck muss das Volk unterwiesen werden und davon Nutzen haben (vgl. ebd., S. 44 f.). Nützliche Wahrheiten liefern die Wissenschaften, die Physik, die Geometrie, die Mechanik, die Medizin und die Chemie. Ihre Erkenntnisse müssen dem Volk vermittelt werden. Auch die Staatswissenschaft (la science du gouvernement) zählt dazu. Warum soll sie nicht dazu beitragen können, die Regierung zu verbessern (perfectionner) (vgl. ebd., S. 46)?

Die Aufgabe der Verbesserung des Geistes wird als langsam und schwierig verstanden, weil sie eine Revolution in den Köpfen auslösen muss, wenn sie Erfolg haben soll. Die Prinzipien der Erfahrung, die sich mit der größten Evidenz verbinden, sind oft die, die am meisten umstritten sind. Sie müssen kämpfen gegen die Unwissenheit, den Aberglauben, die Gewohnheiten des Denkens, die Beharrlichkeit der Meinungen und die Eitelkeit der Menschen – „en un mot les intérêts des grands & la stupidité du peuple, qui font qu'ils s'attachent toujours à leurs anciens systèmes“ (ebd., S. 47).

Anders als bei Rousseau sollen die Regierung und vor allem die Erziehung das Programm der Verbreitung der Wahrheiten im Volk durchsetzen (vgl. ebd., S. 49). Zuvor war für d'Holbach gerade die Erziehung die Ursache für die Verbreitung der Vorurteile, die den Menschen davon abhalten, seinen Verstand zu

M. Rousseau“ wurde 1763 zuerst in Turin und ein Jahr später in Genf veröffentlicht. Zur Bedeutung dieser Schrift die Studie von Frank (2007).

22 Der *Essai* erschien 1770 im französischen Original in London. Die Verfasserangabe „D. M.“ soll in die Irre führen und bezieht sich auf Jean-Baptiste de Mirabeau (1675-1760). Das erklärt auch das Datum unter dem Vorwort, das auf den 7. März 1750 festgelegt ist.

gebrauchen und selber zu denken (vgl. ebd., S. 7). Gemeint ist eine Erziehung „confiée aux ministres de la superstition“ (ebd., S. 11).

Kehrt man diese Erziehung um und bindet sie an die Wahrheit, so behält sie doch ihre Kraft. Aber dann wäre Erziehung selbst paradox, sie soll den Schaden beheben, den sie selbst verursacht hat, nur ist sie einmal ‚alt‘ und einmal ‚neu‘. Und dann müsste es einen historischen Bruch gegeben haben, während sich praktisch nichts verändert. Die Erziehung wäre falsch und richtig zugleich. Eben das wollte Rousseau mit seinem Rückzug in die Natur vermeiden.

Einer der Leser von d’Holbachs *Essai* war der Philosoph von Sanssouci, der 1772 eine scharfe Kritik veröffentlichte. Er stellte die Erkenntnisfrage: Wenn, wie d’Holbach behauptet, die meisten Meinungen der Menschen auf Vorurteilen beruhen, auf Fabeln, Irrtümern und Betrug, wie kommt dann sein System zustande? Und was würde damit gewonnen? „On à détromper un homme que les illusions rendent heureux?“ (Examen 1772, S. 9, 12)

Aber offenbar kommt es sehr darauf an, welche Vorurteile und Irrtümer gemeint sind. Religiöse Überzeugungen, die im Verein mit Aber- oder Wunderglauben standen, konnten leicht als Vorurteile abgetan werden, während Leichtgläubigkeit in der praktischen Arzneiwissenschaft (vgl. Garn 1795)²³ als gefährlich hingestellt und allmählich auch so wahrgenommen wurde. Vorausgesetzt wird, dass sich der Aberglaube trotz medizinischer Aufklärung erhalten hat (vgl. ebd., S. 21 f.) und sehr verstärkter Handlungsbedarf gegeben ist.²⁴

„Vorurtheile und Aberglauben“ des Landvolks aufs Korn zu nehmen (Müller 1791),²⁵ war leichter²⁶ als die Vorurteile derer, die die Vorurteile beseitigen wollten, es sei denn, sie waren Teil der ideologischen Auseinandersetzung (vgl. Denesle 1765).²⁷ Dabei durfte auch nicht fehlen, dass die Absicht der Gegenseite nur darin bestehen würde, Sensationen zu erzeugen und so Aufmerksamkeit zu gewinnen (vgl. ebd., S. 1-7), was wiederum für Aufmerksamkeit sorgen konnte.

23 Johann Andres Garn (1755-1805) war Amts- und Stadtphysikus in Dahme an der Ostsee und im sorbischen Schlieben. Er wurde als medizinischer Schriftsteller und Gesundheitsreformer bekannt.

24 Gemeint sind Vorurteile derart, dass Arzneimittel am Ende überflüssig sind, dass ererbte Rezepte wirksamer sind als neue oder auch solche, die sich gegen landesherrliche Verordnungen im Falle von Epidemien richten (vg. Garn 1795, S. 52, 89, 113).

25 Der Schreiber Johann Gottfried Heinrich Müller ist 1787 von Württemberg nach Wien ausgewandert und war 1789 in Temeswar im Banat.

26 Es geht um Einstellungen und Überzeugungen, dass der Gottesdienst immer Vorrang hat vor der Feldarbeit, Hexen als Brandstifter in Frage kommen oder Besessenheit vom Teufel verursacht wird.

27 Der Schriftsteller Denesle wurde Anfang des 18. Jahrhunderts in der Stadt Meaux geboren und starb 1767 in Paris. Er war ein Kritiker der Philosophie des Materialismus und hat bereits 1747 über öffentliche Vorurteile publiziert.

Was es bedeutet, in der Theorie der Erziehung auf Paradoxien zu verzichten, lässt sich an Johann Georg Heinrich Feders *Der neue Emil* zeigen. In seiner Erlanger Dissertation *Homo natura non feras* (1765) hatte Feder Rousseau als „paradoxophilos“ bezeichnet²⁸ und dann wenige Jahre später eine Erziehungsschrift vorgelegt, in der das Szenario der natürlichen Erziehung zugunsten eines Hofmeister-Arrangements in einem aufgeklärt christlichen Haushalt verändert wurde (Feder 1771, S. 13-15) und für Paradoxien des Denkens kein Platz mehr war.

Dafür war Platz für Schulkritik: Das Lernen soll „ohne allen Zwang“ (ebd., S. 24) vor sich gehen und auf das gewöhnliche „Schulehalten“ verzichtet werden (ebd., S. 26). Man hält mit den Kindern ordentliche Lehrstunden, das ist schlimm; noch schlimmer ist, dass Lehrer und Lernende darüber verdrießlich werden; am schlimmsten ist, dass man die Kinder lässt, wohin sie wollen, wenn die Lehrstunden vorbei sind. „Man lässt ihnen auf einmal zu viel Freyheit, da man ihnen zuvor zu viel Zwang anthat“ (ebd.).

Kant machte daraus bekanntlich eine paradoxe Frage, die sich nie abschließend beantworten lässt. Das Denken ist herausgefordert, ohne dass die Vorurteile verschwinden. Man ist nie ein „homme sans préjugés“, wie es in Voltaires Stück *Nanine* (1753) heißt, wohl aber lassen sich Vorurteile bekämpfen und einige sogar aus der Welt schaffen, wenn gegenteilige Evidenzen überwältigend sind.

Rousseau sagt im *Emile* nicht, dass er frei von Vorurteilen sei, sondern dass er mehr liebe, der Mann der Paradoxe zu sein als ein Mann der Vorurteile. In der Vorrede zu seiner *Dissertation sur la musique moderne* (1743) äußert er sich über seine Betroffenheit, was die Vorurteile angeht: „S'il est vrai que les circonstances et les préjugés décident souvent du sort d'un Ouvrage, jamais Auteur n'a dû plus craindre que moi“ (O.C. V/S. 157).

Es geht um die Ablehnung seines neuartigen Notensystems durch die Akademie der Wissenschaften und man kann nur vermuten, was er geschrieben hätte, wäre sein System angenommen worden. So aber kann er die Öffentlichkeit beschuldigen, gegen alles zu sein, was sich als neu bezeichnet, ohne dabei von der Vernunft bestimmt zu sein. Die Hindernisse, die jeder zu überwinden hat, der etwas Neues wagt, sind gestärkt „par l'habitude et les préjugés bien plus fort (que la raison“ (ebd.).

Wäre das sein letztes Wort gewesen, hätte er vermutlich nie angefangen, die scharfe Waffe der Paradoxien zu benutzen und sich wohl kaum der Erziehung zugewandt, wohl wissend, dass er dort selbst als ‚homme à paradoxes‘ angesehen und bekämpft werden würde. Aber eben deswegen ist er ein Stachel im Erziehungsdenken geblieben.

28 Nowitzki/Roth/Stiening (2018), S. 318.

Literatur

Quellen

- A Century (1730): A Century of Philosophical Paradoxes. In Two Parts... For the Use and Diversion of Both Sexes. By a Lover of the Mathematicks. Dublin: Printed by and for S. Fuller.
- Augustinus, Aurelius (1987): Bekenntnisse. Lateinisch und deutsch. Eingeleitet übersetzt und erläutert von Joseph Bernhart; mit einem Vorwort von Ernst Ludwig Grasmück. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel Verlag.
- Bonal, Raymond (1700): Le Cours de la théologie morale ... Tome Premier. Revû, corrigé & augmenté du Penitent Catéchisé, & d'une Table des principales Matieres. Dernière édition. Rouen: Par la société.
- Bordelon, Laurent (1694): La belle éducation. Seconde édition. Reveue, corrigée & augmentée par l'Auteur ... Lyon: Chez la Veuve de Jean Baptiste Guillimin, & Theodore l'Abbé Libraires.
- Cicero, M. Tullius (2004): De Legibus. Paradoxa Stoicorum. Über die Gesetze. Stoische Paradoxien. Lateinisch und deutsch. Herausgegeben, übersetzt und erläutert von Rainer Nickel. 3. Auflage. München/Zürich: Artemis&Winkler.
- Denesle, M. (1765): Les préjugés des anciens et nouveaux philosophes, sur la nature, l'ame humaine ou Examen du materialisme. Paris: Chez Vincent & Dehansy, Jeune.
- De Pauw, Cornelis (1769): Philosophische Untersuchungen über die Amerikaner, oder wichtige Beyträge zur Geschichte des menschlichen Geschlechts. Aus dem Französischen von Herrn P****. Berlin: Bey G. J. Decker und G. L. Winter.
- De Pauw, Cornelis (1772): Défense des Recherches Philosophiques sur les Américains Par M. de P****. Nouvelle édition corrigée et augmentée. Berlin: s. éd.
- D'Holbach, Paul Henri Thiry (1770): Essai sur les préjugés, ou, De l'influence des opinions sur les mœurs & sur le bonheur des Hommes ... Londres: s. ed.
- Examen (1772): Examen de l'essai sur les préjugés par le Philosophe de Sans-Souci. Londres: Chez Nourse, Libraire.
- Feder, Johann Georg Heinrich (1771): Der neue Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen. Zweyte Auflage. Erlangen: Verlegts Wolfgang Walther.
- Franck, Sebastian (1995): Paradoxa. Herausgegeben und eingeleitet von Siegfried Wolgast. 2. neubearbeitete Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Furetiere, Antoine (1727): Dictionnaire universel, Contenant generalement tous les mots françois, tant vieux que modernes, et les termes des sciences et des arts... Nouvelle édition, revû, corrigé, & considerablement augmenté par M. Brutel de la Riviere. Tome Second. La Haye: Chez Pierre Housson et al.
- Garn, Johann Andreas (1795): Ueber Vorurtheile, Aberglauben, Unglauben, Leichtgläubigkeit der meisten Menschen in der praktischen Arzneiwissenschaft und Wundarzneikunst; Für Aeltern und Lehrer der Jugend aus der denkenden Klasse. Wittenberg/Zerbst: Bei Samuel Gottfried Zimmermann.
- Gerdil, Hyacinthe Sigismonde (1764): Reflexions Sur la Théorie, & la Pratique de l'éducation, contre les principes de Mr. Rousseau. Geneve: Chez E. Du Villard.
- Jacquín, Armand-Pierre (1760): Les préjugés. Paris: Chez Didot l'aîné.
- Lettres (1760): Lettre sur les préjugés du siècle. La Haye: s. ed.
- Mercure de France (1755): Mercure de France, dédié au Roy (octobre-décembre).
- Müller, Johann Gottfried Heinrich (1791): Versuch, das Landvolk über herrschend-tägliche Vorurtheil und Aberglauben natürlich denken lernen. Wien: Bey Joseph Gerold.
- Neue allgemeine deutsche Bibliothek (1805): Neue allgemeine deutsche Bibliothek. Des CIII. Bandes Erstes Stück. Erstes bis Viertes Heft. Berlin/Stettin: Bey Friedrich Nicolai.
- Oeuvres d'Horace (1735): Oeuvres d'Horace, en latin, traduites en François par M. Dacier, et le P. Sanadon ... Tome Septième. Amsterdam: Chez J. Wettstein&G. Smith.
- Paradoxes (1768): Paradoxes moraux et litteraires. Amsterdam: Chez J. Schneider.
- Portalis, Jean-Etienne Marie (1763): Observations sur un ouvrage intitulé Emile ou de l'éducation. Avignon: Chez Louis Chambeau.
- Portalis, Jean-Etienne Marie (1765): Des préjugés. S. l. s. ed.

- Rousseau, Jean-Jacques (1964): *Œuvres Complètes. Du contrat social. Ecrits politiques.* Edition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Avec la collaboration de François Bouchardy et al. Paris: Editions Gallimard. (Zitiert als „O. C.“ mit Seitenzahl)
- Rousseau, Jean-Jacques (1969): *Œuvres Complètes. Emile. Education – Morale – Botanique.* Edition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Editions Gallimard. (Zitiert als „O. C.“ mit Seitenzahl)
- Rousseau, Jean-Jacques (1995): *Œuvres Complètes. Tome V: Ecrits sur la musique, la langue et le théâtre.* Edition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Avec la collaboration de Samuel Baud-Bovy et al. Paris: Editions Gallimard. (Zitiert als „O. C.“ mit Seitenzahl)
- Rousseau-Jean-Jacques (1981): *Schriften. Band 1.* Herausgegeben von Hennig Ritter. Frankfurt/M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Rousseau, Jean-Jacques (1788): *Sämtliche Werke. Erster Theil. Politische Schriften.* Uebersetzt von Carl Friedrich Cramer. Erster Theil. Berlin: Im Verlage der Rehlstabschen Buchdruckerey.
- Roussel, Claude (1769): *La loi naturelle.* Paris: Chez Humblot, Libraire.
- Saint-Jean, Léon de (1663): *Les divins paradoxes de l'Eucharistie, octave du très-saint sacrement de l'Autel, préchée en l'Eglise principale de Bruxelles.* Bruxelles: Chez Jean Mommart.
- Saint-Réal, César Vichard de (1745): *Les Œuvres.* Nouvelle Edition. Revue, corrigée & augmentée d'un Volume. Tome Premier. Amsterdam: Chez François l'Honoré&Fils.

Darstellungen

- Fedi, Laurent (2011): *Les paradoxes éducatifs de Rousseau.* In: *Revue Philosophiques de la France et de l'Etranger* Tome 136, No 4, S. 487-506.
- Frank, William A. (2007): *Hyacinth Gerdil's „Anti-Emile“: A Prophetic Moment in the Philosophy of Education.* In: *The Review of Metaphysics* Vol. 62, No. 2 (December), S. 237-261.
- Gallard, Pierre-Yves (2019): *Paradoxes et style paradoxales. L'âge des moralistes.* Paris: Classiques Garnier.
- Nowitzki, Hans-Peter/Roth, Udo/Stiening, Gideon (2018): *Johann Georg Heinrich Feder (1740-1821): Empirismus und Popularphilosophie zwischen Wolff und Kant.* Berlin/Boston: De Gruyter.
- O'Hagan, Timothy (2005): *„I'd rather be a man of paradoxes than a man of prejudices“.* In: *Think* Vol. 3, Issue 9 (Spring), S. 69-76.
- Scott, John T. (Ed.) (2006): *Jean-Jacques Rousseau: Paradoxes and Interpretations.* New York: Routledge.
- Scott, John T. (2020): *Rousseau's Reader: Strategies of Persuasion and Education.* Chicago. Chicago University Press.

II Paradoxien pädagogischer Semantiken

Paradoxien und Dilemmata der Pädagogik der Anerkennung. Widerspruchskonstellationen und Möglichkeiten ihrer Entparadoxierung

Paul Vehse

Die Verwendung des Paradoxiebegriffs, der sich in der Erziehungswissenschaft einiger Beliebtheit erfreut, ist nicht ohne Kritik geblieben. Die Frage, ob der Begriff aufgrund der Ausweitung der Verwendung als Gütesiegel für besonders spitzfindige Reflexionen dienen könne oder sein inflationärer Einsatz nicht vielmehr ein mögliches Verständnis von Widersprüchen oder Ungereimtheiten verstelle, wurde u. a. von Michael Wimmer (vgl. 2006, S. 70) formuliert. Eine Aufnahme mag diese Kritik in der Form gefunden haben, dass der Paradoxiebegriff in neueren Publikationen durch andere Begriffe ergänzt bzw. ersetzt wird. Es stellt sich jedoch auch hier die Frage, welches Verständnis von Widersprüchen diese Begriffe implizieren und welches Theoretisierungs- und Klärungspotenzial sie eröffnen.

Ein Gegenstand der pädagogischen Reflexion, der den Paradoxiebegriff und seine Surrogate besonders variantenreich aufruft, ist der der Anerkennung. Dabei scheint die Perspektive auf die Ambivalenzen oder Paradoxien von Anerkennungsprozessen eine solche „Faszinationskraft“ (Röhr 2009, S. 93) auszuüben, dass diese im pädagogischen Diskurs oft ins Zentrum gestellt werden. Es besteht allerdings keineswegs Einigkeit darüber, ob und wie die Widersprüche von pädagogischen Anerkennungsprozessen zu fassen sind. So ist stellenweise explizit von „Dilemmata und Paradoxien“ die Rede (Diehm 2000, S. 251; vgl. auch Mecheril/Plößer 2009, S. 206), aber auch ambivalenten und dilemmatischen (vgl. Balzer 2019; Balzer/Ricken 2010; Wischmann 2018) oder in Bezug auf Inklusion auch von trilemmatischen Konstellationen (Boger 2015).

Der Beitrag versucht nun zunächst, den Diskurs um die Paradoxien von Anerkennung zu ordnen. Da es für eine Begriffsklärung wenig Aussicht gibt, weil es sich sowohl bei dem Begriff der Paradoxie als auch dem der Anerkennung um Begriffe mit hoher Ambiguität handelt (vgl. Röhr 2009; Balzer/Ricken 2010; Hagenbüchle 1992), wird der Versuch vor allem darin bestehen, die Unterschiede verschiedener Widerspruchskonstellationen aus den Texten selbst herauszuarbeiten. Anschließend werden die Widerspruchskonstellationen systematisiert und abschließend die Möglichkeiten ihrer Entparadoxierung diskutiert.

Als Vergleichshorizont für die Analyse der Widerspruchskonstellationen wird, trotz der Aussichtslosigkeit einer abschließenden Klärung, eine Minimaldefinition der Begriffe Anerkennung, Paradoxie und Dilemma zugrunde gelegt. In einer solchen werden die Begriffe Anerkennung und Paradoxie gelegentlich auf eine Formel gebracht. Auch wenn darin längst nicht alle Begriffsvarianten abgedeckt sind, mag man diesen Formeln doch wohl zugestehen, dass sie *in nuce* sehr viel über die Phänomene der Anerkennung und der Paradoxie enthalten. Für Anerkennung lautet diese: „x erkennt y als z an, wobei y seinerseits x als Subjekt anerkennt [...]“ (Halbig 2019, S. 1). Für die Paradoxie geht die Formel laut Roland Hagenbüchle auf Heinrich von Kleist zurück, der das Paradox als: „das Zugleich der Gegensätze (Plus/Minus) bestimmt hat“ (Hagenbüchle 1992, S. 37). Anderes als in einem dialektischen Fortschreiten werde der Widerspruch im Paradox nicht vorwärtsgetrieben, es trete vielmehr „mit *einem* Schlag das Eine und sein Anderes in den Blick“ (ebd., S. 39), wobei, was sich ausschließe, „janusköpfig – auf frappante Weise zugleich verbunden“ (ebd.) sei. Wenngleich konkrete Beispiele für Paradoxien immer Grenzen haben, so veranschaulicht das folgende über das Verhältnis des Lebens zu seinem totalen Anderen, dem Tod, vielleicht das Gesagte: „Leben heisst Streben“ (ebd., S. 29). Der dritte bereits genannte Begriff des Dilemmas kann als ein Konflikt verstanden werden, der sich auf den Werte- und Normenbereich bezieht (vgl. ebd.). Von der Paradoxie lässt er sich insofern abgrenzen, als Dilemmata nicht zwangsläufig paradox sein müssen. Vorrangig sind sie mit widersprüchlichen moralischen Anforderungen verbunden, die sich aber als paradox erweisen können.

Diese knappe Begriffsklärung soll im Folgenden als heuristisches Werkzeug dienen, mit dem sich das Ansinnen der vorliegenden Erörterung dahingehend präzisieren lässt, dass sich die Frage stellt, ob die Pädagogik in Fragen der Anerkennung, die immer auch moralische Fragen berühren, mit einem Dilemma zu tun hat, ob und wie dieses Dilemma paradox strukturiert ist und welche Möglichkeiten einer Entparadoxierung angedeutet werden.

1. Widerspruchskonstellationen der pädagogischen Anerkennung

Der erste Schritt der Untersuchung, die Differenzierung verschiedener Widerspruchskonstellationen, soll anhand von vier ausgewählten Texten geleistet werden: Prenzel 2002; Helsper/Linghost 2002; Diehm 2000; Mecheril/Plößer 2009. Kriterium für die Auswahl war, dass die Artikel Widersprüche der Anerkennung thematisieren und dabei explizit von Paradoxien und/oder Dilemmata die Rede ist. Eine Berücksichtigung von Widerspruchskonstellationen, die sich stärker

auf die Figur der Ambivalenz beziehen (Balzer/Ricken 2010; Wischmann 2018), wäre an anderer Stelle nachzuholen.

Die ausgewählten Beiträge wurden anhand von vier Fragen bearbeitet: (a) Wie wird der Widerspruch formuliert? (b) Wo wird der Widerspruch verortet? (c) Wie wird der Widerspruch bearbeitet? (d) Wie kann die Widerspruchskonstellation gefasst werden?

1.1 Widerspruch zwischen Vielfalt und Leistung (Prenzel)

a) Formulierung des Widerspruchs zwischen Vielfalt und Leistung

Annedore Prenzel befasst sich in ihrem Beitrag „Ohne Angst verschieden sein? Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt“ (2002) mit dem „Widerspruch zwischen Vielfalt und Leistung“ (ebd., S. 203), der als Anerkennungsproblematik gefasst wird. Die Anerkennung von Vielfalt betone den Zusammenhang der „Anerkennung von Gleichheit *und* der Anerkennung von Differenz“ (ebd., S. 204) und werde in der Schule mit der Anforderung der Leistungsbewertung konfrontiert.

In der Pädagogik der Vielfalt werde Anerkennung in Form von „Wertschätzung“ von z. B. „Leistungsvielfalt, Kulturenvielfalt und Geschlechtervielfalt“ (ebd., S. 205) angestrebt, die in „demokratischen, egalitären Verhältnissen“ (ebd., S. 204) verortet wird. Diese „*antihierarchische Offenheit für Heterogenität*“ gerate in Widerspruch zu dem „*hierarchisierenden Leistungsvergleich*“ (ebd., S. 207). Zwar könne der Leistungsvergleich zu einem demokratischen Wettbewerb anregen, werde aber auch zur Legitimierung von Diskriminierungen benutzt. Die Selektionsfunktion der Schule produziere „die Anerkannten und die Außenseiter“ (ebd., S. 210) und habe so für Teile der Schüler*innen fehlende Anerkennungserfahrungen zur Folge. Der Widerspruch besteht für Prenzel vor allem darin, dass weder die Anerkennung von Heterogenität noch der Wettstreit um Leistungen im Sinne einer demokratischen Chancengleichheit aufgegeben werden können. Dieser Widerspruch sei „unlösbar“ (ebd., S. 211).

b) Historische Verortung in der Entwicklung postmoderner Anerkennung

Der Widerspruch wird demokratisch und historisch verortet. Pädagogik der Vielfalt sei im Kontext sozialer und bildungspolitischer Strömungen des 20. Jahrhunderts entstanden. Als Kritik an einer geburtsständischen Statuszuweisung habe die moderne Pädagogik die leistungsbegründete Statuszuweisung eingesetzt, dadurch aber auch die Verantwortung für den Erfolg individualisiert. Die

postmoderne Kritik weise im Namen einer Pädagogik der Vielfalt auf die Ausgrenzung all jener hin, die sich diesem Wettbewerb nicht „beugen wollten oder konnten“ (ebd., S. 205).

c) Bearbeitung des Widerspruchs: Mehrperspektivische und additive Anerkennung

Für die Bearbeitung des Konfliktes schlägt Prengel eine „mehrperspektivische Anerkennung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Schulleistungen“ (ebd., S. 211) vor. Dieser Vorschlag zielt auf einen integrierenden und bewahrenden Umgang mit Alternativen und erlaube zwischen verschiedenen Perspektiven „hin- und herzugleiten“ (Prengel 2002, S. 211). Um die widersprüchlichen Aspekte „nicht aufzulösen, sondern produktiv auszuarbeiten“ (ebd., S. 212), schlägt Prengel verschiedene, aufeinander aufbauende Perspektiven vor: Menschenrechte, Mitgliedschaft, individuelles Lernprofil, faire Konkurrenz, Leistungsvergleich. In diesem Spektrum sei jede der Perspektiven unentbehrlich und müsse mit den anderen kombiniert werden, um den Schüler*innen eine umfassende Entwicklung und Selbstakzeptanz ihrer Persönlichkeit in einem demokratischen Rahmen zu ermöglichen. Die Bearbeitungsweise kann als mehrperspektivisch und additiv gefasst werden.

d) Widerspruchskonstellation: Nicht-paradoxes Dilemma von Anerkennung und funktionaler Differenzierung

In der additiven Bearbeitung der Widerspruchskonstellation wird weniger ein *Zugleich* der verschiedenen Perspektiven geltend gemacht, was für ein Paradox sprechen würde, sondern ein beständiges Changieren (Hin- und Hergleiten). Durch die zentralen demokratischen Bezugspunkte der Chancengleichheit und der Wertschätzung des Heterogenen ist der Konflikt moralisch verankert. Er wird, so lässt sich zusammenfassend sagen, als „Dilemma[.]“ (ebd., S. 207), aber nicht als Paradox gefasst. Leistungsbewertung ist allerdings, diese Anfrage könnte an Prengels Verortung gerichtet werden, keine moralische, sondern eine institutionelle Anforderung der funktional differenzierten Gesellschaft. Der Widerspruch zwischen Vielfalt und Leistung besteht also zwischen dem moralischen Anspruch der Wertschätzung und dem Legitimationsmuster funktionaler Differenzierung. Aufgrund der kursorischen Begriffsklärung kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden, ob diese Konstellation, in der nur von einer Seite her der Wert- und Normbereich berührt wird, als Dilemma aufzufassen ist oder ob als Dilemma nur Konflikte gelten sollten, die zwischen zwei moralisch widerstreitenden Anforderungen bestehen.

1.2 Paradoxe Verstrickungen in die Antinomie von Autonomie und Heteronomie (Helsper/Linghost)

a) Formulierung der paradoxen Verstrickung in die Antinomie von Autonomie und Heteronomie

Werner Helsper und Angelika Linghost befassen sich in ihrem Artikel „Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. Exemplarische Rekonstruktion im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung“ (2002) mit einer Antinomie der „moralischen Anerkennung“ (ebd., S. 153).¹ Die moralische Anerkennung der Schüler*innen sei etwas, das es ja gerade pädagogisch erst noch zu entwickeln gelte. Sie bedürfe daher einer „pädagogischen Flankierung“ und vollziehe sich in einer „Grundparadoxie“ (ebd., S. 137) des pädagogischen Handelns, der „antinomischen Grundspannung von Autonomie und Heteronomie“ (ebd., S. 135). Anerkennung ist in dieser pädagogischen Situierung auf eine noch im Entstehen begriffene Autonomie gerichtet, die durch pädagogische Hilfestellung, aber auch Autonomiebeschränkungen ermöglicht und erzeugt werden soll. Die pädagogische Handlungsaufforderung zur Autonomieentwicklung fällt dabei in den Bereich der „pragmatischen Paradoxie“ (Watzlawick/Baevin/Jackson 2017), wie sie z. B. in der Aufforderung: „Sei spontan!“ besteht. Die pädagogischen Handlungsaufforderungen werden von Helsper und Linghost (vgl. 2002, S. 151 f.) insofern als paradox verstanden, als sie mit Aufforderungen zur Autonomie einhergehen, die ein Befolgen der Aufforderung wenig autonom, nachgerade als Zwang zur Autonomie erscheinen lassen (Stichwort: ‚verordnete Autonomie‘, ‚simulierte Autonomie‘, ‚kontrollförmige Autonomie‘).

Neben dieser Antinomie diskutieren die Autor*innen den auch bei Prengel angesprochenen Widerspruch zwischen Leistungsbewertung und sozialer Wertschätzung. Helsper und Linghost gehen davon aus, dass die Leistungsplatzierung in einer Rangfolge für die am unteren Ende platzierten Schüler*innen „Anerkennungsverweigerungen“ (ebd., S. 123) bedeuten könne. So deutet sich auch in diesem Beitrag neben der Grundparadoxie von Autonomie und Heteronomie ein Widerspruch zwischen hierarchisierender Leistungsbewertung und für alle Schüler*innen gleichermaßen erfahrbarer individueller Wertschätzung an. Im Folgenden wird es aber vor allem um das erstgenannte Strukturproblem der pädagogischen Bearbeitung der Antinomie von Autonomie und Heteronomie gehen, das in Helspers und Linghosts Beitrag im Vordergrund steht.

1 Damit wird ein weiterer Widerspruchsbegriff eingeführt, mit dem Helsper (2016) grundlegende Spannungen im professionellen pädagogischen Handeln fasst.

b) Anerkennungstheoretische und professionstheoretische Verortung

Verortet wird der Widerspruch innerhalb der von Axel Honneth (2003) in seiner Anerkennungstheorie entwickelten Unterscheidung „affektiver, kognitiv-moralischer und sozialer Wertschätzung des Einzelnen und damit individueller Anerkennung“ (Helsper/Linghost 2002, S. 132) und innerhalb der von Helsper (2004; 2016) entwickelten Unterscheidung von pädagogischen Antinomien und Paradoxien.² Dazu wird die Anerkennungstheorie für schulische Zusammenhänge ausgelegt und von den Autor*innen konstatiert, schulpädagogische Anerkennung orientiere sich vor allem an der kognitiven-moralischen Achtung sowie der sozialen Wertschätzung (vgl. ebd., S. 137), zentral sei die kognitiv-moralische Anerkennung (vgl. ebd., S. 133).

Der Widerspruch von Autonomie und Heteronomie wird innerhalb der zentral gesetzten Anerkennungsweise der kognitiv-moralischen Anerkennung als pädagogische Antinomie verortet. Antinomien gelten in der von Helsper (vgl. 2016, S. 53) vertretenen Professionstheorie als unaufhebbar und konstitutiv, sie können jedoch pädagogisch reflektiert werden, wodurch paradoxe Zuspitzungen und Entgleisungen verhindert werden können. Paradoxien stellen vor diesem Theoriehorizont nicht die Regel dar, sondern werden auf ungünstige Rahmenbedingungen und Belastungen zurückgeführt, die professionelles Handeln erschweren oder verunmöglichen. Der Widerspruch von Autonomie und Heteronomie wird in Helspers Professionstheorie auch als „*Autonomieantinomie*“ (Helsper 2016, S. 57) bezeichnet.

c) Bearbeitung des Widerspruchs: Professionstheoretische Entparadoxierung

Vor dem professionstheoretischen Hintergrund wird der Widerspruch vor allem durch Reflexion bearbeitet und bezieht sich auf pädagogisches Handeln in konstitutiven Antinomien. Handlungsspielräume zeigen sich dort, wo reflektiert wird, wo und wie professionelles Handeln institutionell erschwert und behindert wird, weil daraus Implikationen für schulorganisatorische Veränderungen abgeleitet werden können. Wenn etwa eine paradoxe Verstrickung darauf zurückgeführt wird, dass die Rahmenbedingungen moralische Bildung in kommunikativen Aushandlungsprozessen verhindern, weil allein schon die notwendigen zeitlichen Ressourcen fehlen, deutet sich die Möglichkeit einer Entparadoxierung an.

2 Honneth (vgl. 2003, S. 211) hat einen Begriffsapparat vorgelegt, der „Anerkennungsweise“ (emotionale Zuwendung, kognitive Achtung, soziale Wertschätzung) und „Anerkennungsform“ (Liebe, Rechte, Solidarität) differenziert, was in der Rezeption nicht immer ganz genau übernommen wird und dazu führt, dass die Begriffe in diesem Artikel leicht variieren.

d) Widerspruchskonstellation: Paradoxierung der Autonomieantinomie

Die benannten Anerkennungsprobleme und Widersprüche werden von Helsper und Linghost als eine Ausprägung der Autonomieantinomie gedeutet, die durch institutionelle Rahmenbedingungen, z.B. die Schulkultur, evozierte, paradoxe Verstrickungen zeigen können. Derartige Verstrickungen werden in Helspers Professionstheorie auch als „professionelle Dilemmata“ (Helsper 2016, S. 57) bezeichnet, die als „je konkrete, interaktive, in Kontext je spezifischer professioneller Kulturen ausgeformte Antinomien“ (ebd.) verstanden werden. Helsper verwendet den Paradoxie- und den Dilemmata-Begriff folglich nahezu synonym, wobei er den Begriff des Dilemmas eher auf die widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu beziehen scheint und den Begriff der Paradoxie für die daraus entstehenden paradoxen pädagogischen Handlungsanweisungen („Sei autonom.“) verwendet.

Die von Helsper entwickelte Differenzierung pädagogischer Widerspruchskonstellationen umfasst eine Begriffsdifferenzierung, die an dieser Stelle nur verkürzt wiedergegeben werden konnte. Festgehalten werden kann aber, dass Helsper von konstitutiven und unauflösbaren pädagogischen Antinomien ausgeht, die pädagogische Praxis aber nicht für grundsätzlich paradox hält. Paradoxe Verstrickungen sind auf der individuellen Seite durch Reflexion und auf der strukturellen Seite durch eine Veränderung der Rahmenbedingungen offen für Entschärfungen und Entparadoxierungen. Auch an dieser Stelle entsteht die Paradoxie allerdings nicht aus zwei widerstreitenden moralischen Ansprüchen, sondern aus dem moralischen Autonomieanspruch und den hinderlichen institutionellen Strukturen, so dass zu diskutieren wäre, ob der Konflikt als Dilemma gefasst werden sollte – wenn man denn den Begriff des Dilemmas auf moralische Konflikte begrenzen möchte.

1.3 Paradoxien und Dilemmata der Anerkennung ethnisch codierter Differenz (Diehm)

a) Formulierung der Paradoxien und Dilemmata der Anerkennung ethnisch codierter Differenz

Isabell Diehm behandelt in ihrem Artikel „Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen der Interkulturellen Pädagogik“ (2000) „Dilemma und Paradoxien“ der Interkulturellen Pädagogik im Umgang mit „ethnischer Differenz“ (ebd., S. 253). Die Anerkennung von „ethnisch codierter Differenz“ (ebd.), die in der Interkulturellen Pädagogik Programm sei, werde dort mit dem Ziel verbunden, Toleranz und Respekt als Tugenden im Individuum zu verankern. In der Umsetzung dieses Ziels werden von Diehm gleich mehrere

Widersprüche ausgemacht: (I) In der Interkulturellen Pädagogik werde ethnische Differenz thematisiert und relevant gesetzt, um ihr dann vorbildhaft mit Respekt und Wertschätzung zu begegnen. Dieses Bemühen scheitere jedoch an den vorhandenen gesellschaftlichen Asymmetrien, die durch die gutgemeinte pädagogische Kommunikation nicht einfach außer Kraft gesetzt werden könnten und in der pädagogischen Relevantsetzung „produziert, re-produziert und reifiziert“ (ebd., S. 270) würden. (II) Die Relevantsetzung von Differenz bediene sich sozialer, abstrakter Kategorien, wie der Nation oder der Kultur. Diese würden aber die konkreten Individuen der pädagogischen Interaktion in ihrer Besonderheit und personalen Andersheit immer auch verfehlen. Insofern berge die Thematisierung von Differenz die Gefahr einer Stigmatisierung und Stereotypisierung (vgl. ebd.). (III) Der Umgang mit Differenz lasse sich jedoch auch nicht durch Nicht-Thematisierung lösen, da dadurch die individuellen Besonderheiten der Biographien ignoriert und damit das Ziel der individuellen Anerkennung verfehlt würde (vgl. ebd., S. 267).

Diehm veranschaulicht das Dilemma der Interkulturellen Pädagogik an einem Beobachtungsprotokoll aus einem Kindergarten, das das Scheitern von über die Kategorie Nation codierter Anerkennung zeigt. Während der Versuch der Anerkennung nationaler Differenz unternommen werde, um allen Kindern Zugehörigkeit und Wertschätzung zu vermitteln, stehe für die Kinder die Erfahrung im Vordergrund, durch die Zuschreibung bestimmter nationaler und ethnischer Kategorien abgewertet und ausgeschlossen zu werden. Diese sozial relevanten Bewertungen könnten nicht durch „gute, pädagogische Absichten und Wunschkommunikation vom Tisch gewischt“ (ebd., S. 266) werden. Zum Scheitern ist der Versuch für Diehm vor allem deshalb verurteilt, weil es nicht möglich sei, „das große Unrecht im kleinen auszugleichen“ (ebd., S. 267).

b) Differenzierung von Umgangsweisen mit Differenz und anerkennungstheoretische Verortung

Der Widerspruch wird von Diehm in zweifacher Weise verortet. Sie differenziert fünf Arten des Umgangs mit Differenz und ordnet die Anerkennung ethnisch codierter Differenz der Umgangsweise der „vollumfängliche[n] Respektierung/Achtung“ (ebd., S. 255) zu.³ Diese Umgangsweise des Respektierens wird von ihr außerdem in Honneths dreistufigem Anerkennungsmodell (Liebe,

3 Die fünf Arten des Umgangs mit Differenz sind: „Ablehnung (Entwertung/Intoleranz) (1)“, „Nicht-Beachtung/Ignoranz (2)“, „Duldung/Toleranz (3)“, „Anerkennung/Bewunderung und Verstärkung (Quotierung, Affirmative Action, Xenophilie) (4)“ und „vollumfängliche Respektierung/Achtung (5)“ (S. 255). Bei diesen fünf Optionen bilden Tolerieren (3) und Respektieren (5) die pädagogischen Ziele, namentlich der Interkulturellen Pädagogik, während Verstärkung (4) vor allem als technische, politische Option betrachtet wird und Ablehnung (1) sowie Ignoranz (2) als zu überwindende Haltungen verstanden werden.

Recht und Solidarität) auf der Ebene der Solidarität verortet, denn die Form der Solidarität schließt für Diehm „wohl implizit auch den wechselseitigen Respekt vor (ethnischer) Differenz ein, obwohl dies kategorial bei ihm [Honneth, P. V.] nicht zur Bezugsgröße gemacht wird“ (ebd., S. 262). Diese Verortung wird von Diehm aber auch wieder gebrochen. Zwar könne pädagogisches Handeln nur auf der Ebene der Solidarität respektierend und anerkennend wirksam werden, mit dem Bezug auf die abstrakten Unterscheidungen ‚Nation‘ oder ‚Kultur‘ bediene sie sich aber Kategorien, die der Anerkennungsform des Rechts und dem Prinzip eines „universellen Universalismus“ (ebd., S. 266) zuzuordnen seien. Die Pädagogik greife damit über den eigenen Geltungsbereich hinaus und versuche vergeblich, im Bereich der Politik zu intervenieren. Pädagogik könne aber in diesem Bereich nicht wirksam werden, da politische, rechtliche und soziale Ungleichheit nur im Medium der Politik überwunden werden könne, „nicht durch Erziehung“ (ebd., S. 267). Ob und wie die Anerkennung ethnisch codierter Differenz, die von ihr in der Anerkennungsform der Solidarität verortet wird, ohne Bezug auf abstrakte Kategorien gedacht werden kann, lässt Diehm offen.

c) Bearbeitung des Widerspruchs: Reflexivität und selbstbegrenzende Sphärentrennung

Diehms Artikel spricht sich in der Bearbeitung der Widersprüche der Interkulturellen Pädagogik für eine Professionalisierung aus, die darauf zielt, dass Widersprüche ausgehalten und nicht durch Harmonisierung und Aktionismus übergangen werden. Eine zweite Bearbeitungsmöglichkeit besteht in einer Selbstbegrenzung und einer Sphärentrennung von Pädagogik und Politik. Im Verzicht auf zum Scheitern verurteilte politische Interventionen in gesellschaftliche Machtasymmetrien wird die Möglichkeit angedeutet, die Paradoxien und Dilemmata der Interkulturellen Pädagogik zu entschärfen oder zu vermeiden.

d) Widerspruckskonstellation: Paradoxes Dilemma der Anerkennung und Reproduktion von Ungleichheit

Die Widersprüche der Interkulturellen Pädagogik werden von Diehm als paradox und dilemmatisch gefasst. In Diehms Beitrag zeitigt das gutgemeinte normative Ziel der Interkulturellen Pädagogik, die Anerkennung ethnisch codierter Differenz, paradoxe Effekte, die vor allem in der Reproduktion von Asymmetrien zu sehen sind. Als paradox lassen sich die Effekte verstehen, weil in der anerkennenden Bestätigung und wertschätzend gemeinten Bejahung *zugleich* eine Fortschreibung von Ungleichheitsverhältnissen stattfindet. Das normative Ziel der Anerkennung zeitigt so Effekte, die dem normativen Anliegen gerade

zuwiderlaufen und ergeben in diesem Wertbezug ein moralisches Dilemma. Pädagog*innen befinden sich damit in einem paradoxen Dilemma. Weil sie Differenz anerkennen wollen, können sie auf eine Relevantsetzung nicht verzichten – wenn sie Differenz relevant setzen, schreiben sie immer auch Machtverhältnisse ethnisch codierter Hierarchisierung fort. Eine Entschärfung des paradoxen Dilemmas wird über eine Sphärentrennung und eine damit verbundene gesellschaftspolitische Abstinenz angedeutet.

1.4 Dilemma der Anerkennung von Differenz (Mecheril/Plößer)

a) Formulierung des Widerspruchs: Dilemma der Anerkennung von Differenz

Paul Mecheril und Melanie Plößer weisen in ihrem Handbuchbeitrag „Differenz“ (2009) ebenfalls auf die Möglichkeit der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen als einem zentralen Widerspruch von Anerkennung hin. Die Anerkennung des Anderen, die sich in einem relationalen Verhältnis der Anerkennung als Erkennen und Anerkennen von jemandem (x) als etwas (z) vollziehe, finde dieses ‚etwas‘ (z) in Kategorien und Begriffen, die in eine symbolische Ordnung eingelassen seien. Bei dieser symbolischen Ordnung handele es sich um eine hierarchische Differenzordnung. Werde nun für Anerkennung auf soziale Kategorien Bezug genommen, werde gleichzeitig die hierarchische Ordnung bestätigt. Wer z. B. der*die Andere in seiner*ihren schwulen oder lesbischen Lebensform anerkenne, erkenne „sie als andere, die sie nur in einer hierarchischen Ordnung (z. B. Heterosexismus) werden konnten, wodurch paradoxerweise die hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird“ (ebd., S. 206).

Für die Pädagogik ergebe sich daraus ein Dilemma: Einerseits könne sie auf die anerkennende Berücksichtigung von Differenz nicht verzichten, da die Ausblendung von Differenz ungleiche Startchancen und damit soziale Ungleichheit fortschreibe. Andererseits führe Anerkennung von Differenz zur Fortschreibung von sozialen Hierarchien und Ungleichheit. Dieses Dilemma sei für den pädagogischen Umgang mit Differenz nicht aufzuheben oder aufzulösen (vgl. ebd., S. 196). Daher wird es als konstitutiv für den Zusammenhang von Differenz und Pädagogik aufgefasst. Darüber hinaus verweisen die Autor*innen auf das Problem des identifizierenden Denkens, das den anderen verfehle und ihm „klassifizierende Gewalt“ (ebd., S. 206) antue.

Das von Mecheril und Plößer benannte Problem deckt sich weitgehend mit der von Diehm benannten Widerspruchskonstellation. Die Verortung und Bearbeitung dieses Widerspruchs ist bei Mecheril und Plößer jedoch etwas anders gelagert.

b) Dekonstruktive und macht- und herrschaftskritische Verortung

Der Widerspruch wird von Mecheril und Plößer differenztheoretisch vor allem unter Bezug auf dekonstruktive Ansätze (vgl. Derrida 1986, 1999) problematisiert und in „binäre[n] Unterscheidungspraxen“ (Mecheril/Plößer 2009, S. 203) verortet. In der Argumentationsfigur dekonstruktiver Ansätze werden binäre Unterscheidungen als immer hierarchisch strukturiert betrachtet. Dekonstruktion lässt sich vor diesem Hintergrund vor allem als Intervention in diese binäre Struktur verstehen, die darauf zielt, die Hierarchien zu stören und aufzulösen (vgl. Butler 2012; Plößer 2005).

Für Anerkennung bedeutet das, dass der anerkennende Umgang mit Differenz sich affirmativ auf binär codierte Differenzkategorien berufen müsse und damit auf eine Anerkennung dieser Differenzordnung angewiesen und ihren „formalen Zwänge[n]“ (Mecheril/Plößer, S. 205) unterworfen sei. Durch das binäre, hierarchische Anerkennungsraaster sei Anerkennung in Prozesse der Über- und Unterordnung eingebunden, denn ohne die Wiedereinsetzung dieser Ordnungen könne sie nicht wirksam werden. Die Anerkennung von Differenz könne so dazu beitragen die gesellschaftliche Struktur einer „Dominanzkultur“ (ebd., S. 203) und soziale Ungleichheit zu reproduzieren.

Insgesamt unternehmen Mecheril und Plößer eine machtkritische Einbettung, die pädagogische Umgangsweisen mit Differenz in ihrer Verwobenheit in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse betrachtet. Damit gehört für sie, anders als für Diehm, auch eine Intervention in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in den Handlungsbereich der Pädagogik.

c) Bearbeitung des Widerspruchs: Reflexivität und Ergänzung affirmativer und transformativer Elemente

Auch Mecheril und Plößer schlagen für den Umgang mit Differenz in der Pädagogik einen reflexiven und gewissermaßen additiven Umgang vor, in dem affirmative und transformative Elemente kombiniert und ergänzt werden sollen. Während es „den richtigen Umgang mit Differenz“ nicht geben könne, müsse die Pädagogik eine „kritische-reflexive Thematisierung von Differenz“ (ebd., S. 196) präferieren, bei der sich affirmative und transformative Umgangsweisen ergänzen müssten.

Als affirmativ verstehen Mecheril und Plößer Muster der Anerkennung, die zwar das Individuum, aber immer auch die symbolische Ordnung bejahen und bestätigen und damit für das Individuum eine Erfahrung der Anerkennung und Bestätigung bieten, es aber zugleich in einer untergeordneten Position festschreiben können. Als transformativ werden dekonstruktive Umgangsweisen verstanden. Durch diese könne die vermeintliche Eindeutigkeit der binären Differenzverhältnisse in Frage gestellt werden. Indem der Blick für Phänomene geöffnet werde, die sich den binären Schemata entziehen, wie z. B. Phänomene der Mehrfachzugehörigkeit und

Hybridität, könne die binäre Struktur destabilisiert werden (vgl. ebd., S. 203). De- konstruktive Strategien zielen auf eine Vervielfältigung von Identitätsformen und -möglichkeiten und greifen darüber in die symbolische Ordnung ein, können jedoch dabei auch unintendierte Effekte zeitigen (vgl. Vehse 2020).

d) Widerspruchskonstellation: Paradoxes Dilemma der Anerkennung und Reproduktion von Macht- und Ungleichheitsstrukturen

Mecheril und Plößer konstatieren ein „Dilemma der Anerkennung von Differenz“ (ebd., S. 203) oder auch „Dilemmata eines affirmativen Umgangs mit Differenz“ (ebd., S. 204). Als Dilemma lässt sich der Konflikt verstehen, weil sich aus dem normativen Bezugspunkt der Macht- und Herrschaftskritik widersprüchliche Anforderungen ergeben – nämlich die, Anerkennung als direktes Mittel gegen Diskriminierung einzusetzen und sie andererseits zu vermeiden, weil damit Herrschaftsverhältnisse produziert werden. Dieses Dilemma wird als paradox beschrieben, weil die bejahende und bestätigende Anerkennung des Anderen nur innerhalb einer hierarchischen Ordnung vollzogen werden könne, „wodurch paradoxerweise diese hegemonale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird“ (ebd., S. 206). Als paradox lässt sich die Umgangsweise insofern verstehen, weil, ähnlich wie bei Diehm beschrieben, in der affirmativen Umgangsweise *zugleich* eine Fortschreibung von Ungleichheitsverhältnissen stattfindet. Was so viel bedeutet wie, dass die positive Bejahung und Bestätigung des Anderen *zugleich* mit einer negativen Unterordnung und Abwertung verbunden ist. Die Pädagogik ist in dieser Darstellung mit einem paradoxen Dilemma konfrontiert. Möglichkeiten einer Entparadoxierung werden nicht angedeutet.

2. Entschärfungen und Entparadoxierungen der Widerspruchskonstellationen

Die Durchsicht hat ergeben, dass sich in Bezug auf Anerkennung verschiedene Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien ausmachen lassen. Das *Dilemma von Leistung und Wertschätzung* (Prengel; Helsper/Linghost), die *Paradoxierung der Autonomieantinomie* (Helsper/Linghost) und die *Paradoxie der Anerkennung und Reproduktion von Macht- und Ungleichheitsstrukturen* (Diehm; Mecheril/Plößer). Für diese Widerspruchskonstellationen werden verschieden weitreichende Möglichkeiten der Entschärfung und Entparadoxierung diskutiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dabei auf drei Mittel gesetzt wird: Erstens auf einen additiven Umgang, in dem die unterschiedlichen Anforderungen ergänzend bearbeitet werden (Prengel; Mecheril/Plößer); zweitens auf eine Sphärentrennung, in der der Widerspruch durch eine Begrenzung des pädagogischen Handlungsspielraums bearbeitet wird und die Pädagogik so von einer Seite des Widerspruchs entlastet wird (Diehm); und drittens auf eine Bearbeitung

institutioneller und organisationaler Rahmenbedingungen, um die widersprüchlichen Anforderungen zu entschärfen (Helsper/Linghost).

Während die ersten beiden hier rekonstruierten Konstellationen (*Dilemma von Leistung und Wertschätzung; Paradoxierung der Autonomieantinomie*) mit den besagten Mitteln auf eine Entschärfung und Entparadoxierung setzen und diese konzeptionell in Aussicht stellen, zeigt sich die dritte Konstellation (*Paradoxie der Anerkennung und Reproduktion von Macht- und Ungleichheitsstrukturen*) – obwohl auch für diese zum Teil zu einer Sphärentrennung angemahnt wird – als besonders ausgeprägt dilemmatisch, paradox und unauflösbar. Diese dritte Konstellation soll daher noch einmal genauer auf Möglichkeiten einer Entparadoxierung hin befragt werden.

Das Paradoxe in der *Paradoxie der Anerkennung und Reproduktion von Macht- und Herrschaftsstrukturen* besteht, wie nun bereits mehrfach gesagt, in dem *Zugleich* von Anerkennung und Unterordnung. Der Widerspruch lässt sich als ein Widerspruch zwischen Mikro- und Makroebene betrachten. So zumindest lässt sich Diehms Aussage verstehen, dass der pädagogische „Versuch, das große Unrecht im kleinen auszugleichen, [...] anerkennungstheoretisch unweigerlich in ein Dilemma“ (Diehm 2000, S. 267) führe. Ihr scheint die Annahme zugrunde zu liegen, dass der Versuch, auf der Mikroebene anerkennend zu agieren und im Sinne der Interkulturellen Pädagogik in ein symmetrisches, egalitäres Verhältnis einzutreten, durch die Übermacht der asymmetrischen Verhältnisse auf der Makroebene konterkariert wird.⁴ Damit ist die Frage aufgeworfen, ob und wie pädagogische Interaktion auf gesellschaftliche Strukturen wirken kann und wie das Verhältnis von Mikro- und Makroebene entworfen wird. Aufgrund der komplexen Verschränkung von Handlung (Mikro-) und Struktur (Makroebene) erscheint fraglich, ob das Problem allein durch eine Sphärentrennung von Pädagogik und Politik gelöst werden kann. Mit der Figur der Resignifizierung (vgl. Butler 2009) soll stattdessen eine Figur präsentiert werden, die einen anderen Entwurf des Verhältnisses von Subjekt und Struktur unternimmt und in der dem Subjekt zugetraut wird, auf die Makrostrukturen einzuwirken.

Mit Resignifizierung bezeichnet Butler (2006) eine kollektive Intervention in die symbolische Ordnung, in der abwertende Begriffe angeeignet und positiv besetzt werden. In der bejahenden Aneignung, wie sie von Butler am Beispiel des Begriffs *queer* veranschaulicht wird (vgl. Butler 1997, S. 310-316), wird nicht nur eine individuelle oder subkulturelle Begriffsverwendung gesetzt, sondern in die heteronormative Geschlechterordnung eingegriffen. Der Resignifizierung wird somit eine die Makrostrukturen beeinflussende Wirkung zugeschrieben, sie soll perspektivisch die Geschlechterordnung öffnen und enthierarchisieren. Butler (vgl. 2006, S. 59) geht dabei davon aus, dass der Versuch der Umdeutung auf eine gewisse Trägheit

4 Beim Wort genommen bedeutet die Aussage schließlich auch, dass das große Unrecht unweigerlich zu einem kleinen Unrecht führt.

der Bedeutung stößt, in der sich eine Geschichte der Unterordnung sedimentiert habe. Die Umdeutung ist durch diese Trägheit erschwert, erscheint aber langfristig möglich, sie kann gewissermaßen durch ausreichende und ausdauernde Kräfte der Verschiebung überwunden werden. Während der Phase der Umdeutung würden allerdings stets beide Bedeutungen, also die bejahende und die abwertende, mitschwingen. Das Mitschwingen der abwertenden Konnotation führt für Butler dazu, dass die alten Abwertungen und Verletzungen eines Begriffs „in seiner Rezirkulation reproduziert“ (ebd., S. 65) werden können. Die Gefahr einer möglichen Verletzung, der man sich und andere in der Artikulation aussetze, sei aber ein notwendiges Übel, das man sich in der Auf- und Umarbeitung der Machtverhältnisse nicht ersparen könne. Die „Wiederholung“ sei „ein zwar ärgerliches, jedoch vielversprechendes Instrument“ (ebd., S. 66), das jedoch mit Bedacht eingesetzt werden sollte.

Übertragen auf die *Paradoxie der Anerkennung und Reproduktion von Macht- und Herrschaftsstrukturen* könnte das bedeuten, dass die Reproduktion von Ungleichheit nicht als dauerhafter Effekt betrachtet werden müsste. Die Wiederholung von Kategorien und Begriffen könnte vielmehr als ein Schauplatz der Auseinandersetzung und der Transformation begriffen werden. Das ‚kleine Unrecht‘, das in Versuchen einer bejahenden Anerkennung entstehen kann, ließe sich so als ärgerliches, aber notwendiges Übel der Bearbeitung und Verschiebung von Macht- und Herrschaftsstrukturen verstehen. Wobei sehr genau zu prüfen wäre, welche Verwendungsweisen einen transformativen Ansatz enthalten und welche lediglich bestehende asymmetrische Differenzverhältnisse affirmieren – denn dass der Einsatz von Differenzkategorien häufig der sedimentierten Verwendung folgt und Ungleichheitsverhältnisse wiedereinschreibt, soll hier keinesfalls bestritten werden. Gleichwohl bietet die vorgeschlagene Perspektivierung einen Ansatzpunkt zur Entschärfung und Entparadoxierung der Konstellation, die davon ausgeht, dass das Anliegen einer symmetrischen Kommunikation zwar *zugleich* in asymmetrische Strukturen eingebunden ist, diese aber nicht notwendig oder ausschließlich *zugleich* reproduziert, sondern auch verschiebt. Die Möglichkeit der Entparadoxierung könnte in diesem Fall also in einer Verzeitlichung bestehen und könnte als Prozessierung der Paradoxie gefasst werden.

Fazit

Der vorliegende Beitrag hat die Herausforderung oder auch Provokation Wimmers, ob die Feststellung einer Paradoxie als Gütesiegel für besonders spitzfindige Reflexionen dient oder ihr inflationärer Einsatz vielmehr ein mögliches Verständnis von Widersprüchen oder Ungereimtheiten verstellt, aufgegriffen und für Widerspruchskonstellationen der Anerkennung produktiv zu machen versucht.

Dabei muss eingeräumt werden, dass zwar verschiedene Widerspruchskonstellationen rekonstruiert werden konnten (*Dilemma von Leistung und Wertschätzung*;

Paradoxierung der Autonomieantinomie; Paradoxie der Anerkennung und Reproduktion von Macht- und Ungleichheitsstrukturen), eine abschließende oder eindeutige Bestimmung anhand der Vieldeutigkeit der Begriffe Paradoxie und Dilemma aber kaum möglich scheint. Als offene Frage bleibt etwa weiter zu klären, ob und wie weit Dilemmata auf die Beschreibung von Konflikten zwischen widerstreitenden moralischen Ansprüchen beschränkt werden sollten. Ebenso kann festgehalten werden, dass Anerkennung sehr unterschiedlich diskutiert wird. So wird etwa der Wirkungsbereich der Pädagogik in Bezug auf Honneths Anerkennungskonzept von Diehm in der Anerkennungsform der Solidarität angesiedelt, während er von Helsper und Linghost in der Anerkennungsform des Rechts gesehen wird. Dieser unterschiedlichen Einschätzung wäre zukünftig noch genauer nachzugehen.

Tatsächlich zeigt sich aber, soweit das unter Bezug auf die heuristische Begriffsdefinition gesagt werden kann, ein Teil der Konstellationen offener für Entschärfungen oder Entparadoxierungen als die Rhetorik der unauflösbaren Dilemmata und der Paradoxien zunächst vermuten lässt. Als Möglichkeiten der Entparadoxierung konnten eine mehrperspektivisch-additive Umgangsweise, eine sphärentrennende Selbstbegrenzung sowie die Bearbeitung von institutionellen Rahmenbedingungen rekonstruiert werden.

Ergänzend wurde als vierte Möglichkeit eine Prozessierung vorgeschlagen. Diese vierte Perspektivierung sollte Möglichkeiten einer Entparadoxierung aufzeigen, aber keineswegs so verstanden werden, dass eine Entparadoxierung immer und ohne Weiteres in der Praxis zu realisieren sei. Die Aufforderung zum professionellen und reflexiven Umgang mit pädagogischen Paradoxien soll durch diese Überlegungen lediglich erweitert werden. Ebenso wurde die angemahnte Unterscheidung von Politik und Pädagogik in diesem Beitrag zwar kritisiert, sollte aber nicht völlig hinfällig erscheinen. So wäre zu bedenken, dass es für die Pädagogik trotz klarer Positionierung keine Abkürzungsstrategie zur gesellschaftlichen Veränderung geben kann, die an den Subjekten der Bildung vorbei oder ausschließlich für sie agiert. Die Prozessierung der Paradoxie könnte vielmehr für die Pädagogik bedeuten, in ihren Umgangsweisen mit Differenz und der Analyse von Ungleichheit in pädagogischen Kontexten Reflexionsprozesse anzustoßen, die für die Subjekte der Bildung Anlass für transformative Strategien werden können.

Literatur

- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole (2019): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Siep, Ludwig/Ikaheimo, Heikki/Quante, Michael (Hrsg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-8.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, Wien u. a.: Schöningh. S. 35-87.

- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 51-62.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2012): Das Unbehagen der Geschlechter. 12. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1986): Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta. Hrsg. von Peter Engelmann. Graz: Böhlau Verlag.
- Derrida, Jacques (1999): Randgänge der Philosophie. Hrsg. von Peter Engelmann. 2. Auflage. Wien: Passagen Verlag.
- Diehm, Isabell (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, H. 2, S. 251-274.
- Hagenbüchle, Roland (1992): Was heißt „paradox“? Eine Standortbestimmung. In: Geyer, Paul/Hagenbüchle, Roland (Hrsg.): Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 27-43.
- Halbig, Christoph (2019): Anerkennung: Struktur des Begriffs. In: Siep, Ludwig/Ikaheimo, Heikki/Quante, Micheal (Hrsg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-9.
- 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. 49-99.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 50-62.
- Helsper, Werner/Linghost, Angelika (2002): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. Exemplarische Rekonstruktion im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 132-156.
- Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 194-208.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Taunus: Helmer.
- Prenzel, Annedore (2002): Ohne Angst verschieden sein? Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 203-221.
- Röhr, Henning (2009): Anerkennung. Zur Hypertrophie eines Begriffs. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn: Wilhelm Fink. S. 93-108.
- Vehe, Paul (2020): Unintendierte Effekte der Strategie der Dekonstruktion. Zu dekonstruktiven Umgangsweisen mit Differenz in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96. H. 4, S. 539-552.
- Watzlawick, Paul/Baeivin, Janet B./Jackson, Don D. (2017): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13. unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wischmann, Anke (2018): Zum Verhältnis von (Nicht-)Anerkennung und Lernen. Eine intersektionale Perspektive. In: Bereswill, Mechthild/Burmeister, Christine/Equit, Claudia (Hrsg.): Bewältigung von Nicht-Anerkennung. Modi von Ausgrenzung, Anerkennung und Zugehörigkeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 96-113.

Paradoxien der Sprachlernklassen

Serafina Morrin

1. Problemaufriss

Kinder und Jugendliche, die neu nach Deutschland kommen, werden unterschiedlich in das deutsche Schulsystem integriert. Neben schulorganisatorischen Modellen, die eine Beschulung innerhalb der Regelklassen vorsehen, finden sich in allen Bundesländern auch solche, die eine separate Beschulung in einer eigenen Lerngruppe verfolgen (vgl. Tangermann/Hoffmeyer-Zlotnik 2018, S. 54 f.). Sie tragen Bezeichnungen wie Übergangsklassen, Sprachlernklassen, Willkommensklassen oder ähnliches (vgl. ebd.).¹ Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache nicht ausreichend genug beherrschen, um dem Unterricht zu folgen, können in solchen Klassen beschult werden. Neben der Aneignung von Deutschkenntnissen, ist es das Bestreben, einen sanften Übergang zu gestalten und Zeit zum Ankommen in einer neuen Umgebung zu gewähren. So weist Heinrichs (vgl. 2016, S. 8) darauf hin, dass der Erwerb sprachlicher Strukturen vor allem dazu diene, sich an noch fremden Orten zurechtzufinden. Willkommensklassen können demnach einen „Schon- und Schutzraum“ (ebd.) darstellen, den auch diverse Schulen in ihrem Schulprogramm oder der Konzeption markieren.²

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit kulturellem Wissen werden auch Fremdheitserfahrungen relevant und es stellt sich die Frage, wie eine Begegnung zwischen dem Eigenen und dem Fremden überhaupt stattfinden kann. Bei dieser segregierten Form der Beschulung ist offensichtlich, dass es sich – selbst wenn es nur ein vorübergehender Zustand ist – um eine paradoxe Praktik handelt, die eine ‚Inklusion durch Exklusion‘ vorsieht. Solche „Widersprüche reizen zum Widerspruch“ (Wimmer 2017, S. 346). Folglich ist es wohl kaum verwunderlich, wenn daran auch Kritik geübt wird. Denn Bildungs- und Sozialisations-theorien sind sich bei all ihrer Vielfalt in einem einig: Das Eigene kann sich nur in Auseinandersetzung mit dem Nicht-Eigenen bilden. Dies wird vor allem für den Erwerb einer Sprache bedeutend, wenn man mit dem Symbolischen Interaktionismus davon ausgeht, dass Sprache als kulturell vermittelte Allgemeinbegriffe

1 Im Folgenden werden diese Begriffe synonym verwendet.

2 Zum Beispiel bezeichnet die Christianische Schule in Lüneburg die Sprachlernklasse in ihrem Schulprogramm als „Schutzraum“ (2017, S. 8). Die IGS Badenstedt, Hannover (vgl. 2020) weist auf ihrer Webseite im Rahmen der Vorstellung der Ziele und des Konzeptes von Sprachlernklassen darauf hin. Auch auf der Internetseite der Universität Hamburg wird von Erfahrungsberichten von Lehrkräften berichtet, die Übergangsklassen als Schutzraum wahrnehmen (vgl. Plöger 2020).

aufgrund einer Perspektivübernahme des Anderen interaktiv angeeignet wird (Mead 1968).

In diesem Beitrag sollen ausgewählte Kritikpunkte, die organisationale Strukturen hinterfragen, mit kulturanthropologischem Blick hinsichtlich Begründungen für die hervorgebrachten Paradoxien untersucht und mögliche Umgangsweisen ergründet werden. Es wird davon ausgegangen, dass nicht nur der Mensch, sondern auch Organisationen über einen Akteursstatus verfügen, da auch Schule als Organisation ein lebendiger Organismus ist, der auf komplexe gesellschaftliche Veränderungen reagiert und sich somit als überpersönliches Handlungssystem verstehen lässt. Im Folgenden wird zunächst die Frage fokussiert, welche Paradoxien sich durch eine separierte Beschulung eröffnen, auf die in wissenschaftlichen Diskursen hingewiesen wird (2). Für das Entstehen solcher Paradoxien werden dann mögliche Gründe und deren Bedeutungen benannt (3). Anschließend soll beleuchtet werden, wie der Irritation eines Aufeinandertreffens von Eigenem und Fremden, also einer Fremdheitserfahrung, als liminale Krisenerfahrung unter Einbezug anthropologischer Betrachtungsweisen begegnet werden kann (4). Weiter werden vorstellbare Möglichkeiten im Umgang mit Paradoxien aufgezeigt, die abschließend resümiert werden (5).

2. Sprachlernklassen und ihre Paradoxien

Zunächst soll stichpunktartig (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) der Blick auf die Widersprüche dieser Beschulungsform gewendet werden, die sich in wissenschaftlichen Diskursen erkennbar zeigen.

Kritik: Dichotom Regelklasse – Übergangsklasse

Paradoxien beruhen nach Wimmer (vgl. 2017, S. 350) auf dichotomen Strukturen, also einem ‚entweder – oder‘-Prinzip. Die dichotome Welt ist eine logische Konstruktion, die aber nicht real existieren kann (vgl. ebd.). Werden Schülerinnen und Schüler, die einer sprachlichen Normalitätsvorstellung entsprechen, separiert von solchen, die dem nicht entsprechen, dann werden Dichotomien hergestellt bzw. verstärkt. Dichotomes Denken erzeugt Strukturen, in denen das ‚Normale‘ als das ‚Richtige‘ festgelegt ist. Dies kann Prozesse der Veränderung hervorrufen (vgl. Karakayali et al. 2020, S. 110). Dabei werden Lernende in Übergangsklassen als Andere, nämlich als ‚nichtdeutsche‘ Fremde markiert (vgl. Füllekruss/Dirim 2020, S. 79). Wenn die Schülerinnen und Schüler der Regelklasse als die Norm, oder gar als das Natürliche erscheinen, dann können solche Naturalisierungen ausschlaggebend für diskriminierende Praktiken sein. Die räumliche Trennung in scheinbar homogene Gruppen mit nicht hinterfragbaren und somit als natürlich erscheinenden Merkmalen von Regelklassen und Übergangsklassen

läuft Gefahr zu hierarchisieren und polarisieren. Betrachtet man Zugehörigkeit als einen dialektischen Prozess (vgl. ebd., S. 72), dann erscheint es mit Blick auf mögliche Stigmatisierungen paradox, in Lerngruppen, die bereits am Regelsystem teilhaben und solchen, die noch nicht dazu gehören, zu separieren.

Kritik: Schutzraum

Die These, dass ein eigener Klassenraum einen Schutzraum bieten kann, findet sich, wie eingangs bereits genannt, in fachlichen und medialen Diskursen häufig wieder. Auch Reinhardt und Sellmayr (2019) sprechen sich für eine solche Beschulungspraxis aus, allerdings mit dem Hinweis, dass man einer „Ghettoisierung [...] mit einer klaren Haltung entgegen kann“ (ebd., S. 151). Ihre eigenen Erfahrungsberichte machen deutlich: „Die Schule ist in Deutschland oft der erste Ort, an dem geflüchtete Kinder abseits ihrer Unterkünfte viel Zeit verbringen. Hier kommen sie meist zur Ruhe, finden Freunde, fassen Vertrauen und bekommen Hilfe“ (Reinhardt/Sellmayr 2019, S. 146).

Karakayali und zur Nieden (vgl. 2018, S. 303) bezweifeln, dass Willkommensklassen einen Schutzraum darstellen. Da sie von einer hohen Fluktuation geprägt sind, lässt sich nach ihrem Verständnis keine wirkliche Lerngemeinschaft erzeugen, die für die Beteiligten ein ‚Nest‘ der Geborgenheit darstellt. Begründet wird das damit, dass Sprachlernklassen nicht die Eigenschaften eines selbstorganisierten Rückzugsortes besitzen, in dem Menschen mit Diskriminierungserfahrungen vor eben diesen geschützt werden und Austausch sowie gegenseitige Unterstützung erfahren (vgl. Karakayali et al. 2020, S. 113). Viel eher kann davon ausgegangen werden, dass sich Zuschreibungen verstärken können, wenn sie nicht explizit thematisiert werden.

Dass der Schutzraum von Willkommensklassen widersprüchlich betrachtet werden kann, wird deutlicher, wenn man sich seine heterotopen Strukturen anschaut. Foucault versteht unter einer Heterotopie „Orte außerhalb aller Orte“ (Foucault 1992, S. 39), die in Form einer Gegenplatzierung die wirklichen Orte der Kultur repräsentieren. Somit sind sie „tatsächlich realisierte Utopie“ (ebd.). Foucault hat Grundsätze formuliert, deren Wesenszüge sich auch in Sprachlernklassen wiederfinden lassen. So bleiben Heterotopien den Menschen vor-enthalten, die von einem Normalzustand der Gesellschaft abweichen (vgl. Foucault 2019, S. 12). Fremde gelten im foucaultschen Sinne als anormal, da sie nicht mit der Norm übereinstimmen. Ein weiterer Grundsatz ist das Verschwimmen von Raum und Zeit (vgl. Foucault 2019, S. 14 ff.). Bei der Beschulung in Sprachlernklassen werden Orte wie die Herkunftsländer der Kinder für den Eintritt relevant, während der reale Ort, die deutsche Schule, außen vor bleibt. Heterotopien sind nach außen hin gleichzeitig abgeschlossen und offen (vgl. Foucault 2019, S. 18 f.). So sind auch Sprachlernklassen Teil einer Schule als öffentliche Einrichtung und somit für alle zugänglich, dennoch sind sie abgeschirmt und es bedarf

eines besonderen Zugangs. Aufgrund der Übergangssituation lassen sich Willkommensklassen als „nicht ewigkeitsorientierte, sondern zeitweilige Heterotopien“ (Foucault 2019, S. 16) verstehen. Sie ermöglichen es, einen „Illusionsraum“ (Foucault 1992, S. 45) zu schaffen, also einen Raum, in dem Schule stattfindet, ohne sich an gängige Regeln wie Curricula und Notengebung halten zu müssen. Im Sinne einer Illusionsheterotopie ist der Raum geprägt von der idealistischen Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache lernen und somit gleichberechtigt zur Teilhabe am deutschen Bildungssystem sind.

Mit diesen heterotopen Eigenschaften lassen sich Sprachlernklassen als wirkliche Orte verstehen, die die Realisierung einer Utopie darstellen (vgl. Foucault 1992, S. 39), womit sie Inbegriff eines Paradoxes sind.

Kritik: Sprachliches Wissen

Durch die separate Beschulung wird im Schulsystem in Lernende der Sprache Deutsch und Lernende der Sprache ‚Nicht-Deutsch‘ eingeteilt. Somit werden, wie Karakayali und zur Nieden feststellen, Lernende mit und Lernende ohne Sprachkompetenzen hervorgebracht (vgl. 2018, S. 299). „Bei diesen Kindern, die als unbeschriebene Blätter erscheinen, muss Sprachkompetenz erst langsam aufgebaut werden“ (ebd.). Denn in fachlichen Diskursen werden implizit unter Sprachkompetenzen meist nur Kompetenzen in der deutschen Bildungssprache verstanden (vgl. Zettl 2019, S. 31). Dabei wird übersehen, dass diese Kinder bereits über Wissen in ihrer Erstsprache verfügen.

Die These, dass Schülerinnen und Schüler über keine Sprachkompetenz verfügen, steht somit der These gegenüber, dass sie bereits Sprachwissen aufweisen. Füllekruss und Dirim gehen davon aus, dass Lernende den Raum schon mit der Annahme betreten, dass es vorherrschende Wissensbestände gibt (vgl. 2020, S. 79). In einer Untersuchung zu implizitem Sprachwissen in Willkommensklassen hat sich gezeigt, dass die Kinder bereits um die Wirkung von Sprache wissen und diese als eine Disposition einsetzen, die zur Anerkennung der Macht der Sprechenden führt (Morrin 2020).³ Es zeigt sich also, dass davon auszugehen ist, dass Wissen über Sprache, verstanden als Merkmal von Differenz, bereits vorhanden ist.

Betrachtet man das Erlernen des Deutschen oder gar der deutschen Bildungssprache als einen inhaltlichen Fokus in den separierten Lerngruppen, mutet es paradox an, dass gleichzeitig andere fachliche Aspekte in den Hintergrund gedrängt werden. Füllekruss und Dirim sehen darin eine Gefahr für die kognitive

3 In einer Grundschule wurde ein theaterpädagogisches Projekt videographiert. Unter der Anwesenheit einer deutschsprachigen Lehrkraft und der deutschsprachigen Theaterpädagogin, welche symbolische Autorität repräsentieren, wurde in verschiedenen frei gewählten, kreativen Spielsituation von den Kindern auf dominante Sprachen wie Englisch, Deutsch und Spanisch zurückgegriffen; Sprachen, mit denen am „sprachlichen Markt“ (Bourdieu 2005) ein höheres Kapital verbunden ist (vgl. Morrin 2020, S. 214 f.).

Entwicklung und nennen den Begriff der Integralrechnung, den vermutlich eine Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache nicht so gut erklären kann, wie eine Mathematiklehrkraft (vgl. 2020, S. 80).

Sprache dient zum einen als Kommunikationsmittel der Informationsweitergabe und ist als Medium sozialer Handlungspraxis zugleich Differenzmerkmal (vgl. ebd. 2020, S. 74). Wird diese Unterscheidung nicht explizit thematisiert, so entsteht ein Paradox, das einerseits Sprache als eine „natio-ethno-kulturell-linguale“ (ebd.) Differenzkonstruktion versteht und andererseits Sprache als „Schlüssel zur Integration“ (BAMF 2019) betrachtet.

Kritik: Lehrplan

Um den eigenen Handlungsspielraum der einzelnen Schule zu erweitern und mit der jeweiligen Heterogenität der Herausforderungen umgehen zu können, lässt sich beobachten, dass Bildungsreformen mehr Selbstbestimmung für die einzelne Schule einfordern. „[D]ie jüngsten Bildungsreformen stehen im Zeichen erweiterter Schulautonomie und Deregulierung“ (Kolleck/Bormann/Höhne 2015, S. 793). Kolleck et al. stellen einen Rückzug des Staats durch inputorientierte Steuerung fest, die mit verringerten Lehrplanvorgaben einhergehen (vgl. ebd.). Dass die curricularen Vorgaben der Bundesländer insbesondere den Lehrplänen der Übergangsklassen mehr Spielraum lassen, kann als Übertragung einer eigenverantwortlichen Aufgabe gelesen werden, um auf die Situation am jeweiligen Schulstandort und die vielfältigen Gegebenheiten im Umgang mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen individuell reagieren zu können.

Kritik an einer separierten Beschulungspraxis entsteht für Karakayali et al. (vgl. 2020 und 2017), weil nicht ausgesprochene hegemoniale Strukturen sich in einem losgelösten Raum ohne Curriculum verstärken können. Gibt es keinen verpflichtenden Lehrplan, werden nicht die in den Regelklassen gängigen Inhalte gelehrt, sondern individuelle Schwerpunkte gesetzt, was die Gefahr birgt, dass Lehrkräfte eigene Lernziele entwickeln (vgl. Karakayali et al. 2020, S. 112; vgl. Karakayali et al. 2017, S. 224). Als Folge können kulturalisierende Zuschreibungen von Lehrkräften mehr Entfaltungsmöglichkeiten erhalten (vgl. Karakayali et al. 2020, S. 108). Ein System, welches eigentlich zur Förderung gedacht war, etabliert sich somit als segregierende Beschulungspraxis (vgl. Karakayali et al. 2017, S. 226).

Es entsteht eine paradoxe Situation, wenn mehr Autonomie und Entscheidungsspielräume gefordert werden, um auf Heterogenität individuell reagieren zu können, während diese Spielräume gleichzeitig dazu genutzt werden, bestehende kulturalisierende Zuschreibungen zu festigen und hegemoniale Ordnungen zu reproduzieren.⁴

4 Neben den hier aufgeführten Widersprüchen lassen sich gewiss noch weitere finden. Der Begriff ‚Willkommensklasse‘ beispielsweise, der sowohl einladende und zugleich

3. Suche nach einer Begründung für diese paradoxen Strukturen

Um herauszufinden, wie mit diesen genannten paradoxen Strukturen umgegangen werden kann, ist es vorab erforderlich, zu verstehen, warum möglicherweise in Übergangsklassen Paradoxien entstehen und welchen (Un-)Sinn sie gegebenenfalls erfüllen können.

Weil an neu Zugewanderte widersprüchliche Erwartungen gestellt werden

An neu Zugewanderte werden von Politik und Gesellschaft unvereinbare Erwartungen herangetragen. Dabei können die verschiedenen Akteure über unausgesprochene Vorstellungen verfügen, die gegensätzlich sind. So ist es beispielsweise einerseits ein Ziel, dass Kinder und Jugendliche möglichst schnell am Regelschulsystem teilhaben, während ihnen andererseits ausreichend Zeit und Ruhe zum Ankommen zugestanden werden soll. Mit den vielseitigen Ansprüchen einer komplexen Umwelt muss die Organisation Schule umgehen. Diese Widersprüche können zu paradoxen Strukturen führen und eine Eigenlogik entstehen lassen (vgl. Karakayali et al. 2017, S. 224), aufgrund dieser Routinen für den Umgang damit entwickelt werden.

Weil ein Verschieben stabilisierend wirken kann

Versteht man das Fremde als eine soziale Konstruktion, so spannt sie sich in interkulturellen Diskursen zwischen Angst, Verherrlichung und Leugnung (vgl. Burghardt et al. 2017, S. 134). Als solche steht das Fremde außerhalb jeglicher Ordnung und wird schwer händelbar. Nicht nur zur Zeit der sogenannten Ausländerpädagogik der 1980er Jahre, auch nach wie vor bestehen komplexer werdende gesellschaftliche Ansprüche an den schulischen Umgang mit Migration. Für ein Schulsystem, das mit einer Vielfalt von Aufgaben zu kämpfen hat, können temporäre Übergangsklassen eine Art „Verschiebebahn“ (Paetow 2004, S. 136) darstellen, um mit dieser Angst, Verherrlichung oder Leugnung des Fremden umgehen zu können. Paradoxien können insofern eine stabilisierende Wirkung entfalten, als dass sich damit je nach Blickwinkel entweder feststellen lässt, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche das bestehende Schulsystem nicht mit weiteren Herausforderungen irritieren oder aber, dass sie bereits umfassend in das Schulsystem integriert sind.

paternalistische Momente enthält, wäre auf Paradoxien hin zu überprüfen. Ebenso ist der Anspruch an die Qualifikation der Lehrkräfte nicht immer konform mit dem pädagogischen Anspruch einer heterogenen Praxis mit sogenannten vulnerablen Gruppen.

Weil Schule homogen und selektiv zugleich sein muss

Spätestens seit der Grundsteinlegung für eine homogene Bildung für alle durch Comenius (1592-1670) sieht sich Schule mit der Aufgabe konfrontiert, Bildungsgleichheit herzustellen. Zugleich wird ihr jedoch auch eine Selektionsfunktion zugeordnet, die durch die kompetitive Leistungsorientierung entsteht (Fend 2008). Dieser strukturelle Widerspruch von Gleichheit und Auslese scheint dem schulischen System immanent. So wurden aus Gründen der Effektivität und Rationalisierung des Lernens immer wieder Lerngruppen entlang als relevant erachteter Merkmale klassifiziert (vgl. Diehm/Radtke 2018/1999, S. 23), die oft als „naturwüchsig“ (ebd., S. 26) betrachtet wurden. Heute ist beispielsweise aufgrund entwicklungstheoretischer Begründungen die Kategorie Alter entscheidender als die des Geschlechts. „Nach pädagogischen Gesichtspunkten werden Klassen von vorgeblich Gleichen gebildet, so daß zumindest die Fiktion aufgebaut werden kann, man könne alle Schüler gleich behandeln.“ (Diehm/Radtke 2018/1999, S. 24). Schule stellt aber nur solange Homogenität her, bis sie durch Leistungsbewertung wieder neue Differenz erzeugt: „Es muss immer gute und schlechte Schüler geben, und deshalb auch immer neue Homogenisierungsanstrengungen“ (Diehm/Radtke 2018/1999, S. 24f.). Willkommensklassen können als ein möglicher Ausweg aus der paradoxen Struktur dienen, in der Schule den Lernenden einen Platz in der sozialen Hierarchie zuteilt und zur selben Zeit die Gleichheit der Lernvoraussetzungen immer wieder neu herstellt (vgl. ebd., S. 24).

Weil gute Absicht Paradoxien hervorrufen kann

Erziehung und auch schulische Bildung sind ein intentionales Geschehen. Jede gute Absicht kann im Verlauf der Praktik unterlaufen werden, denn den Intentionen unterliegen Kräfte, die erst in der Handlungspraxis zum Vorschein kommen können. „Selbst der Erzieher mit den besten Absichten muss erkennen, dass die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung auftreten kann“ (Zirfas 2001, S. 80f.). Jede gut gemeinte Gründung einer Willkommensklasse als Schutzraum, unterliegt dem Risiko, dass die in der Performativität pädagogischen Handelns liegende ursprüngliche Intentionalität „immer schon über sich hinausgeht“ (ebd., S. 81), da sie die Gefahr birgt, dass sie sich in der reinen Wiederholung dieser Absicht verliert.

Weil das Fremde sich zeigt, indem sich nicht zeigt

Waldenfels (2020) hat bereits darauf hingewiesen, dass das Fremde als das Unbekannte und nicht Greifbare schlechthin gilt und sich daher jeglicher Verbegrifflichung entzieht. Wahrnehmung bedarf aber immer einer symbolischen Figuration und inneren Bildern. Somit ist die Wahrnehmung des Fremden an die symbolisch

figurierte Ordnung eines Hier und Jetzt gebunden (vgl. Kokemohr 2015, S. 28). Das dem eigenen Selbst- und Weltverhältnis Unbekannte kann allerdings keine symbolische Gestalt annehmen. Es ist das anwesend Abwesende (vgl. ebd., S. 46).

Solange die Übergangsklassen als „Ort ohne Ort“ (Foucault 1992, S. 39) einen heterotopen Raum darstellen, bleiben sie auch als „Nicht-Ort“ (Waldenfels 2020, S. 26) fremde Räume. Fremdheit lässt sich auch als „Nichtzugehörigkeit zu einem Wir“ (ebd., S. 22) verstehen. In diesem Sinne fügen sich Übergangsklassen als Räume in das Schulsystem ein, ohne dass das eigene Selbst- und Weltverhältnis der schulorganisatorischen Ordnung infrage gestellt werden muss.

4. Suche nach einem Umgang mit den Paradoxien

Doch wie ist nun mit solchen Paradoxien umzugehen? Vorweg sei angemerkt, dass nach Wimmer (2017) Paradoxien kein logisch klar analysierbarer Gegenstand sind, und dass daher die Betrachtungen von Paradoxien auch nicht widerspruchsfrei dargestellt werden können. Sie existieren innerhalb der Sprache und somit ist jedem Diskurs darüber auch ein Paradox inhärent. Paradoxien sind als solche nicht denkbar, weil sie nicht logisch strukturiert sind. Sinn und Unsinn sind miteinander verwoben – sie bedingen einander sogar (vgl. ebd., S. 349 f.).

In diesem Sinne soll im Weiteren aufgezeigt werden, wie den dichotomen Strukturen einer logischen Konstruktion mithilfe der performativen Kraft von Paradoxien (Wimmer 2017) entgegengetreten werden kann, indem sie die Krise (4.1), die sie hervorrufen in einem ästhetischen Resonanzraum (4.2) zu bearbeiten ersuchen, um so authentische Kooperationen (4.3) zu evozieren.

4.1 Dem paradoxen Fremden begegnen als Krisenerfahrung

Nach Wimmer (2017) liegt in den paradoxen Strukturen eine performative Kraft, weil sie die Schutz- und Abwehrmechanismen bei der Erfahrung des Anderen außer Kraft setzen können, ohne dass sie explizit gemacht werden müssen (vgl. Wimmer 2017, S. 346). Die Wahrnehmung, dass Sinn scheitert und dass das bisherige Verhältnis zur Welt und zum Selbst keine Passung findet, kann Ausgangspunkt für Zwiespalt und Transformation sein. Diese performative Kraft lässt sich auch in der Auseinandersetzung mit dem Fremden wiederfinden. Es gilt, sich von der Vorstellung zu entfernen, dass dem Fremden im Sinne einer emphatischen Einfühlung begegnet werden kann. Denn die betrachtete Kultur ist immer nur von der eigenen Weltsicht aus begreifbar. Jede Bezugnahme zum Fremden bedeutet Veränderung, die die inneren Bilder des bisher Vertrauten und des wahrgenommenen Fremden zerstört (vgl. Kokemohr 2015, S. 26). „Unschuldige transkulturelle Bezugnahmen gibt es nicht“ (ebd.). Damit die eigenen Figurationen des Welt- und

Selbstverhältnisses zu denen des Fremden Bezug herstellen können, müssen Veränderungen entstehen. Auf Basis dessen liegt der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Kokemohr 2015; Peukert 2015; Koller 2018) die Annahme zugrunde, dass klassische Bildungstheorien neu zu denken wären. Anhand einer idealisierenden und harmonisierenden Vorstellung gehen klassische Theorien von der natürlichen Entfaltung des Menschen aus und blenden Widersprüche aus. Nach Koller müssen Bildungstheorien aber auch die soziokulturellen Bedingungen, wie beispielsweise Migration, einbeziehen, welche gegenwärtige Gesellschaften mit sich bringen können (vgl. 2018, S. 15 ff.). In dieser Hinsicht lässt sich Bildung auch als krisenhaftes Geschehen auffassen, das Transformationen ermöglicht.

Das Potential für eine Krise kommt dann zum Tragen, wenn das Fremde erkannt und als bisheriges Nichtwissen benannt werden kann. In der Begegnung mit einer unbekanntem Lebensumwelt können möglicherweise bisherige kulturelle Muster und Weltansichten die Passung verlieren und Strukturen können ‚anecken‘. Das Unbekannte ist als Unbekanntes bekannt geworden, worin die Option für eine Transformation liegt. „Die Konfrontation mit der eigenen kulturellen Blindheit kann verstörend wirken, aber auch zu aktiven Bemühungen, Wissen zu erlangen, führen“ (Mattig 2017, S. 765).

4.2 Dem paradoxen Fremden begegnen als ein ästhetisches Phänomen

Das Erleben einer Krise vermag es, ästhetische oder liminale Erfahrungen hervorzubringen. Um dem Paradoxen begegnen zu können, bedarf es der Auflösung von dichotomen Gegensätzen, also eines Entweder-oders und der Ermöglichung von Gleichzeitigkeiten. Wimmer sieht in Paradoxien die Möglichkeit, Nähe zum Anderen herzustellen, weil Schutz- und Abwehrmechanismen des symbolisch strukturierten Imaginären außer Kraft gesetzt werden können (vgl. Wimmer 2017, S. 345) und das Bewusstsein herausgefordert wird. „Das Paradox fällt aus dem Rahmen und lässt etwas aus seinem Rahmen fallen“ (Wimmer 2017, S. 346). Insofern lassen sich Paradoxien auch als Phänomene einer liminalen oder ästhetischen Erfahrung verstehen, in denen bisherige Strukturen und Wahrnehmungsformen aufgehoben zu sein scheinen.

Wenn sich Fremdheit durch die Art und Weise ihrer Zugänglichkeit (vgl. Kokemohr 2015, S. 30) bestimmen lässt, dann spielen mimetische Prozesse eine Rolle. Die zugängliche Außenwelt wird mithilfe von Praktiken wahrgenommen und leiblich abgetastet. In einem kreativen Prozess, in dem die äußere und innere Welt in einer Wechselbeziehung stehen, wird Welt erfahrbar (vgl. Gebauer/Wulf 1998). Somit bietet Mimesis die Möglichkeit, erfahrene Widersprüche schöpferisch mithilfe von Handlungen zu überwinden, wobei ästhetische Erfahrungen möglich werden können.

Da das Fremde als solches nicht zugänglich werden kann, bedarf es eines imaginären Raumes. Liminale Zwischenräume können wahrgenommen werden, in denen Gegensätze aufgelöst sind und Weltoffenheit ausgestaltet werden kann. In einem ästhetischen Resonanzraum, in dem vorhandene Strukturen verschoben oder entmachtet werden, können neue innere Bilder und Bezugnahmen entstehen (vgl. Morrin 2021). So können mithilfe ästhetischer Erfahrungen Zugehörigkeitsorte als strukturierte und strukturierende Orte entstehen, bei denen Imaginationen und innere Bilder, die auf Erfahrungen, Wünschen oder Ängsten beruhen, eine Rolle spielen. Doch Peukert (2015) warnt vor einer Halbbildung, die im Sinne klassischer Bildungstheorien musisch-ästhetische Projekte umsetzt, ohne „Situationen der Entfremdung, der Entzweiung und Spaltung“ (S. 329) zu überwinden, um so auch tatsächlich „Veränderungen von Tiefenstrukturen des gemeinsamen Bewußtseins“ (ebd.) anzustoßen. Dies gilt sowohl für den Einzelnen als auch für Organisationen, denn verstanden als produktive Irritationen können ästhetische Resonanzräume nicht nur im interpersonalen sondern auch organisationsbezogen fremdkulturelle Perspektiven erfahrbar machen (vgl. Altans/Engel 2016, S. 185).

4.3 Dem paradoxen Fremden begegnen als Kooperation

Bei der Begegnung mit dem Fremden darf jedoch ein wesentlicher Aspekt nicht vergessen werden, der für Menschen konstitutiv ist: die Fähigkeit zur koordinierten Kommunikation. Bisher wurde verdeutlicht, wie paradoxe Strukturen und die Nicht-Passung des Fremden zum Eigenen Krisen hervorrufen können, welche in einem ästhetischen Resonanzraum, in dem Gegensätze aufgehoben sind, bearbeitet werden können. Nun soll erläutert werden, welche Funktion dabei die Fähigkeit zum koordinierten kooperativen Handeln haben kann.

Das Wissen um Reziprozität von Beziehungen, welches, wie eingangs dargestellt, bei Mead zu finden ist, ist basal für die Arbeiten Tomasellos (2020). Während Mead Sprache als etwas versteht, das es uns ermöglicht, mithilfe eines Anderen Identität zu bilden, betrachtet Tomasello das angeborene menschliche Vermögen, soziale Beziehungen zu koordinieren, als grundlegend für die Entwicklung von Sprache. Menschen verfügen über die Fähigkeit zur Kooperation, um soziale Beziehungen eingehen zu können, für die sie eine kollektive Intentionalität entwickeln (einzigartige menschliche Sozialität) (vgl. ebd., S. 273 ff.). Sie verstehen es zudem, perspektivisch und rekursiv zu denken und sind somit in der Lage, verschiedene Perspektiven zu koordinieren (einzigartige menschliche Kognition) (vgl. ebd., S. 68 ff.). Erst aufgrund der „kollektiven[n] Intentionalität“ (ebd., S. 35), also der Fähigkeit, sich in einer Situation über eine gemeinsame Absicht zu verständigen, wird Sprache möglich. Für die koordinierte Kommunikation, die sich in einem Lebensraum mit unbekanntem kulturellen Ordnungen

ergibt, ist der Bezug auf eine geteilte kulturelle Erfahrung notwendig, so dass das Gegenüber die kommunizierte Absicht verstehen kann und nachvollziehbar wird, worauf Bezug genommen wird.

Kooperation mit dem Fremden ist aber nicht als emphatisches Nachempfinden zu verstehen. Erst zu dem durch die Krise erfahrbar gemachten Fremden kann in ästhetischen Resonanzräumen Bezug genommen werden. Kooperation mit dem Fremden bedarf zuvor einer liminalen Grenzerfahrung, erst dann kann sich Kommunikation auf eine geteilte Absicht beziehen.

Für die Beschulung von Kindern und Jugendliche heißt das, die kooperative Interaktion mit dem Anderen ist ein wichtiger Bestandteil der Teilhabe an einer gemeinsamen kulturellen Ordnung. Sprache kann erst dann zum „Schlüssel zur Integration“ (BAMF 2019) werden, wenn echte koordinierte Kommunikation stattfinden kann. Erst wenn der Zwiespalt der Begegnung mit dem Fremden als „anwesend Abwesendes“ (Kokemohr 2015, S. 47) zu einer ästhetischen Resonanz führt, kann auch eine kooperative gemeinsame Absicht entstehen, derer es zur sprachlichen Teilhabe bedarf.

Es sei aber auch darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit zur Kooperation und zum Verständnis einer gemeinsamen Absicht nach Tomasello nur als eine Fähigkeit zu verstehen ist. Mit anderen Worten, ein gemeinsames Wir muss ausgebildet und gefördert werden, um in Erscheinung zu treten. Begegnungen mit dem Fremden können daher in einem ästhetischen Resonanzraum Transformationen ermöglichen, die ein gemeinsames Wir hervorbringen.

5. Schlussbetrachtungen

Paradoxien sind nicht erst seit Kant (Freiheit und Zwang) Teil der Pädagogik. Ziel kann es also nicht sein, diese unbedingt auflösen zu wollen. Viel eher soll es darum gehen, sich der Paradoxien bewusst zu werden, um ihre jeweilige Wirkung und Absicht kontextbezogen abwägen zu können. Dies kann sowohl für agierende Organisationen als auch für den einzelnen Menschen zu einer Krise führen, da innere Bilder und Selbst- und Weltverhältnisse infrage gestellt werden, weshalb hier anthropologische und phänomenologische Aspekte mit betrachtet wurden. Resümierend soll noch einmal Bezug genommen werden zu den in Kapitel 2 erwähnten Widersprüchen, die sich in wissenschaftlichen Diskursen finden lassen.

Die Kritik an den *dichotomen Strukturen* macht es erforderlich, diese bewusst werden zu lassen und Möglichkeitsräume für irritierende Situationen zu suchen. Auch auf organisationaler Ebene können zweckfrei Räume ermittelt werden, in denen schöpferisch-politische Konzepte erwünscht sind. Unabhängig davon, ob neu Zugereiste in Regelklassen beschult werden oder nicht, müssen Gründe gefunden werden, die Kooperationen miteinander ermöglichen. Da allerdings die Vorannahmen und hegemonialen Strukturen bereits beim Betreten der Schule

vorhanden sind, können ‚Krisenerfahrungen‘ zwar nicht geplant aber dennoch unterstützt werden.

Willkommensklassen wurden möglicherweise als ein temporärer *Schutzraum* außerhalb des Regulären gedacht, weil sie ein imaginärer Möglichkeitsraum sein könnten. Doch ein solcher Raum, in dem sich transformative Begegnungen mit dem Fremden ereignen können, ist nur sinnvoll, wenn eine authentische Kooperation (kein Einfühlen) erfolgt, um so auch bestehenden hegemonialen Ordnungen entgegenzutreten zu können.

Sprachliche Bildung kann erst dann stattfinden, wenn kooperative Erfahrungen ermöglicht werden. Mit Blick auf das Erlangen von Sprachkenntnissen werden nicht nur bedeutsame Situationen relevant (Mead), sondern das Lösen einer gemeinsamen krisenhaften Erfahrung, die zu koordinierter Kooperation (Tomasello) und kommunikativer Teilhabe führt.

Transformationen zu ermöglichen heißt, Zweckfreiheit herzustellen. Es wird schwierig, das zum Stillstand zu bringen, was die Paradoxien verursacht. Es reicht womöglich nicht, die segregierenden Strukturen durch feste *Lehrpläne* aufheben zu wollen, und möglicherweise auch nicht, die neu Zugereisten in den Regelklassen zu beschulen. Das bedeutet aber nicht, ganz auf curriculare Strukturen zu verzichten. Vielmehr muss es innerhalb des Regelsystem einen strukturlosen Raum geben. Erst wenn es möglich wird, liminale Situationen ohne Strukturen zu erfahren, können zweckfreie transformatorische Lernprozesse stattfinden.

In den Paradoxien liegt eine Kraft, die in imaginären Möglichkeitsräumen genutzt werden kann. Doch diese sind etwas sehr Subjektives. Sie lassen sich nicht unter Zwang hervorbringen. Denn jede Absicht, würde wieder neue Paradoxien hervorrufen. Aber auf Kooperation beruhende Räume, deren Strukturen ein gewisses Potential an Offenheit erfordern, können immer wieder geschaffen oder auch geduldet werden. Nicht zuletzt bedarf das einer offenen und reflektierten Einstellung aller Beteiligten, weswegen immer auch die Prozesse in der Praxis selbst in den Blick genommen werden müssen. Doch abschließend sei angemerkt, dass hier keine Empfehlungen gegeben werden können, da jeder gute Rat zu einer Pädagogik mit guter Absicht wiederum Unerwartetes wie neue Paradoxien hervorrufen wird.

Literatur

- Althans, Birgit/Engel, Juliane (2016): Responsive Studien als ästhetische Resonanzräume. In: Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.): Responsive Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer. S. 179-206.
- BAMF (2019): „Dossier: Integrationskurse. Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411134 (Abfrage: 08.02.21).
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt Sprechen. Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage. Wien: Braumüller.

- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Interkulturalität und der Umgang mit dem Fremden. In: Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen und Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 130-149.
- Christianischule Lüneburg (2017): *Schulprogramm*. Lüneburg: Christianischule am Kreideberg.
- Diehm, Isabelle/Radtke, Frank-Olaf (2018/1999): *Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden*. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massui, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 22-40.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Foucault, Michel (1992): *Andere Räume*. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam. S. 34-46.
- Foucault, Michel (2019): *Die Heterotopien. Der utopische Körper*. 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): *Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen*. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 68-84.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): *Spiel Ritual Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heinrichs, Petra (2016): *Organisation und Zieldimensionen für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an QuisS-Schulen*. In: *Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven*. Köln: Bezirksregierung. Arbeitsstelle Migration. S. 5-12.
- IGS Badenstedt (2020): „Sprachlernklassen der IGS Badenstedt“. www.igs-badenstedt.de/jahrgaenge/sprachlernklasse/ (Abfrage: 08.02.21).
- Karakayali, Juliane/Zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017): *Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung*. In: *Die Deutsche Schule* 109, 3, S. 223-235.
- Karakayali, Juliane/Zur Nieden, Birgit (2018): „Es ist eine Art Schutzraum auch“. *Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen*. In: *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 292-307.
- Karakayali, Juliane/Groß, Sophie/Heller, Mareike/Kahveci, Çağrı (2020): *Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen*. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 107-123.
- Kokemohr, Rainer (2015): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*. Vol. 7. In: Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*. Bielefeld: transcript. S. 13-68.
- Kolleck, Nina/Bormann, Inka/Höhne, Thomas (2015): *Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 6, S. 793-807.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mattig, Ruprecht (2017): *Transkulturelles Lernen*. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maude/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 759-770.
- Mead, Georg Herbert (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Morrin, Serafina (2020): *Lernen in Willkommensklassen. Umgang mit Differenz und mimetische Zugänge zu Sprachwissen*. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS. S. 211-215.

- Morrin, Serafina (2021): Play Practices of the Imagination – Reconstruction of a Magic Trick. In: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (Hrsg.): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken (Arbeitstitel). Wiesbaden: Springer.
- Paetow, Kai (2004): „Organisationsidentität. Eine systemtheoretische Analyse der Konstruktion von Identität in der Organisation und ihrer internen wie externen Kommunikation.“ www.ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2005/2413/pdf/Dissertation.pdf (Abfrage: 08.02.21).
- Peukert, Helmut (2015): Über die Zukunft von Bildung. In: Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Schöningh. S. 319-334.
- Plöger, Simone (2020): „Deutsch lernen unter erschwerten Bedingungen“. Universität Hamburg. www.uni-hamburg.de/newsroom/im-fokus/2020/0504-ew-forschung-corona.html (Abfrage: 08.02.21)
- Reinhardt, Sandra/Sellmayr, Kristina (2019): Die Verbesserung von Bildungschancen geflüchteter Kinder und Jugendlicher als Beitrag für eine gelingende Integration. In: Wartenpfehl, Birgit (Hrsg.): Soziale Arbeit und Migration. Konzepte Lösungen im Vergleich. Wiesbaden: Springer. S. 135-152.
- Tangermann, Julian/Hoffmeyer-Zlotnik, Paula (2018): Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Herausforderungen und Maßnahmen nach der Klärung des aufenthaltsrechtlichen Status. Fokustudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Tomasello, Michael (2020): Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2020): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. 8. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (2017): Die Performative Kraft von Paradoxien. In: Thomson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 345-369.
- Zirfas, Jörg (2001): Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jaques Derrida. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München: Beltz Juventa. S. 75-100.
- Zirfas, Jörg (2018): Ästhetische Erfahrung. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien. Stuttgart: Metzler. S. 134-142.
- Zettl, Evamaria (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Wiesbaden: Springer VS.

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

Anke Redecker

„Weil, so schließt er messerscharf,
nicht sein kann, was nicht sein darf.“
(Christian Morgenstern)

Paradoxien können banal und bemüht, abgründig und erhaben, erheiternd und erschreckend sein. Sie bewegen sich zwischen gefälliger Gedankenspielerei und schicksalsträchtigen Schrecken. Mit ihren sowohl decouvrierenden als auch problematisierenden Potenzialen können Paradoxien nicht zuletzt helfen, Scheinriesen zu entlarven und Kleingehaltenen eine Stimme zu geben. Angesichts der daraus resultierenden Beunruhigung und Bereicherungen wird im Folgenden ein Blick auf aktuelle anerkennungstheoretische Überlegungen geworfen, die Anerkennung als ein paradoxes Geschehen auffassen und daraufhin deren notwendiges Misslingen beanspruchen – eine Argumentationsweise, die einerseits im diversitätsorientierten Diskurs, wie er zum Beispiel genderbewusst, transkulturell oder inklusionsbezogen motiviert sein kann, an Relevanz gewinnt, andererseits jedoch gerade hier dem als vulnerabel zu berücksichtigenden Bildungssubjekt zusätzliche Wunden schlagen kann (1.).

Darum lässt sich fragen, ob eine als paradox verunmöglichte Verbindung von deskriptiver und präskriptiver Anerkennungstheorie, von Phänomenbeschreibung einerseits und orientierender pädagogischer Beziehungsgestaltung andererseits, grundsätzlich zum Scheitern verurteilt sein muss (2.) und wie Überlegungen zu einer Orientierung von Anerkennungsverhältnissen sinn- und verantwortungsvoll angesetzt werden könnten. Anerkennung lässt sich auf diese Weise aus der Aura eines ideologieverdächtig inszenierbaren Modebegriffs herausrücken und einer Didaktik des vorsichtigen Fragens zugänglich machen (3.).

1. Wohlinszenierte Verkennungskünste – das Paradox der Anerkennung im bildungstheoretischen und diversitätsorientierten Subjektivierungsdiskurs

Die ‚verkennende Anerkennung‘ (vgl. Bedorf 2010, 2014; Butler 2006; Ricken 2009; Stinkes 2014) beflügelt zurzeit ErziehungswissenschaftlerInnen, die Anerkennung in der Kombination von (Re-)Adressierungsverhältnissen „als ein in

sich selbst ebenso paradoxes wie ambivalentes Geschehen“ (Ricken 2009, S. 83) aufgreifen. Verkennend sei Adressierung schlechthin, da „sowohl die Missachtung des anderen als auch die bestätigende Anerkenntnis des anderen als eines bestimmten anderen den anderen als Anderen (in seiner Andersheit) verkennt“ (ebd., S. 87). Damit knüpfen Norbert Ricken und einige AutorInnen in dessen Gefolgschaft (vgl. Balzer 2007; Balzer/Ricken 2010; Künkler 2014; Ricken et al. 2017; Rose/Ricken 2018; Rose 2019; Kuhlmann/Sotzek 2019) nicht nur an Thomas Bedorf (2010) und Jessica Benjamin (1990), sondern auch an Judith Butler an. Diese betont die Paradoxie eines durch Anerkennung entstehenden Subjekts, das zugleich dem Sprechen über Subjektivierung voraussetzen sei, könne man sich doch „paradoxe Weise gar nicht auf Individuen oder ihr Werden beziehen, ohne sich zuvor schon auf ihren Subjektstatus zu beziehen. Die Geschichte der Subjektivation ist notwendig zirkulär und setzt ebendas Subjekt schon voraus, das sie erst erklären will“ (Butler 2001, S. 16). So nimmt Anerkennung in paradoxer Perfidie das in Anspruch, was sie eigentlich erst stiftet, entstehe doch das „Gefühl, jemand zu sein, [...] allererst durch andere, die – qua Anerkennung – mich als jemanden erachten und mir dieses vorlaufend wie fortlaufend unterstellen“ (Ricken 2013, S. 89).

Wird das Subjekt als ein gestiftetes aufgefasst, soll es zugleich jedoch als ein anerkanntes Subjekt nicht komplett passiv sein, sei doch „von einem Subjektivationsgeschehen zu sprechen, in dem man zu einem Subjekt gemacht wird und sich selbst dazu macht“ (Ricken 2013, S. 96), also durchaus auch über sich verfügen kann. Diese Ambivalenzen erinnern an Foucaultsche Ausführungen, unternahm dieser es doch, „eine Geschichte der Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1994, S. 243), hierbei jedoch nicht frei von Macht sind, denn das „Wort Subjekt [...] bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault 2005, S. 275).

Der paradoxe Anerkennungs-begriff prägt eine praxeologische Pädagogik, die Anknüpfungspunkte bei Andreas Reckwitz findet. Ihm gelten Praktiken als „der Ort, an dem Subjekte existieren, sich formen und geformt werden“ (Reckwitz 2006, S. 39), wobei „das Subjekt nicht als ‚vorhanden‘ zu betrachten ist, sondern immer im Prozess seiner permanenten kulturellen Produktion“ (Reckwitz 2008, S. 10). Mit der stiftenden geht hier die bemächtigende Anerkennung einher. Erlernen wir uns von anderen, an die wir im Streben nach Selbstverfügung gebunden sind, macht gerade dies „Anerkennung zu einem Paradox: Um unabhängig sein zu können, bin ich notwendigerweise von etwas abhängig; Autonomie gelingt nur über und in eingestandener Abhängigkeit – und ist gleichzeitig damit selbst in Heteronomie eingebunden bzw. relativiert“ (Ricken 2013, S. 89).

Spuren dieser anerkennungstheoretischen Argumentationsrichtung lassen sich bereits bei Käte Meyer-Drawe finden, an die Ricken kritisch anknüpft.

Sabine Reh und Norbert Ricken bezeichnen mit Verweis auf Meyer-Drawe „Anerkennung als Struktur der Existenz“ (Reh/Ricken 2012, S. 41), „wobei Identität gerade nicht mehr als Selbsttransparenz und souveräne Autonomie, sondern als dezentrierte, relational bedingte Form der Selbstheit konzipiert werden“ (ebd.) müsse. Bildung bedeutet für Meyer-Drawe „eine konflikthafte Lebensführung, einen spezifischen Prozess der Subjektivierung, der eingespannt bleibt zwischen reiner Autonomie und bloßer Heteronomie“ (Meyer-Drawe 2007, S. 86). Eine Verabschiedung der ‚reinen‘ Autonomie muss jedoch nicht gleichgesetzt werden mit der radikalen Leugnung von Autonomie, wie sie nun Ricken in seiner Kritik an Meyer-Drawes ‚Halbherzigkeit‘ (vgl. Ricken 1999, S. 298 f.) in der Autonomiekritik propagiert. Während Meyer-Drawe sich noch – wiederum ambivalent anerkennend und damit explizit würdigend – mit dem Autonomiebegriff auseinandersetzt, möchte Ricken diesen Ansatz überwinden, indem er Autonomie rundherum ablehnt. Letztlich kann jedoch eine Pädagogik, die den positiven Impuls der Unterstützung Lernender nicht aufgeben will und sich von Menschenmacherei und Manipulation, Gängelei und Gewalt abheben will, nicht darauf verzichten, mit einem Autonomiebegriff zu operieren, der sich heranziehen lässt, um Lernende als begrenzt und beschränkt selbstbestimmte zu beschreiben (vgl. Krönig 2017). Die Anerkennungstheoretische Paradoxie-Propagierung erscheint als ein problematischer Platzhalter für einen differenzierten Autonomie-Diskurs, der – wiederum in Anerkennungsverhältnissen – eingehend zu führen wäre.

Dass wir in Anerkennungsverhältnissen nicht beanspruchen können, den Anderen zu erkennen, kann ebenfalls als eine essenzielle Aussage der Phänomenologie der Fremdheit bezeichnet werden, an der auch Meyer-Drawe orientiert ist. „Das, worauf wir antworten, ist immerzu unendlich mehr, als das, was wir ‚mit eigenen Mitteln‘ zur Antwort geben“ (Waldenfels 1999, S. 150), wobei unserem Selbstbezug „ein Selbstentzug innewohnt“ (Waldenfels 2005, S. 73). Dies liegt nicht nur daran, dass „jeder Sinn und jede Form der Verständlichkeit an bestimmte Lebensformen und Weltordnungen gebunden bleibt, die sich ihrerseits als selektiv und exklusiv erweisen“ (Waldenfels 1999, S. 81). Wir sind nicht nur „Halbgebildete“ (vgl. Adorno 1959/1972), wenn wir erkennen wollend den Teil für das Ganze nehmen und verkennen, dass wir immer nur perspektivisch und bruchstückhaft verstehen können. Das Nicht-Verstehen ist hier nicht lediglich ein Noch-nicht-Verstehen, sondern ein dem Verstehen wesentlich Entzogenes. Der Akt des Stiftens fungiert dann nicht aufklärend, sondern konstitutiv nebuloös. „Fremderfahrung, in der Fremdes als Fremdes auftritt“ – so Waldenfels – „besteht darin, daß mir oder uns etwas begegnet, indem es sich entzieht“ (Waldenfels 1999, S. 128; vgl. Waldenfels 2010; Woo/Gansen 2010), konstituiere sich doch Fremdes „als Fremdes, indem wir darauf antworten; das Fremde als Fremdes erweist sich dann als das Unvorstellbare und Undarstellbare in allen Vorstellungen und Darstellungen“ (Waldenfels 1999, S. 150). Schließlich „enthält jede

Selbsterkenntnis und Selbstlenkung, auch die des Lehrers oder Erziehers, einen Kern des Unbewussten und Unwillentlichen“ (ebd.).

So wie Erfahrung als die Erfahrung von etwas durch jemanden und dabei als perspektivisch, begrenzt und präfiguriert beschrieben werden kann, so richtet sich auch in Anerkennungsverhältnissen ein singuläres Selbst auf ein anderes Selbst, um dieses als ein bestimmtes anzuerkennen. Nur so können Verständigungsversuche und Lehr-Lern-Prozesse möglich werden. Zugleich haben wir in Anerkennungsverhältnissen damit zu rechnen, dass wir – nicht nur psychoanalytisch gesehen – nicht „Herr im eigenen Haus“ (vgl. Holzbrecher 2004; Woo/Gansen 2010) sowie in den Hütten und Palästen der Anderen sind. Dennoch kommen wir gar nicht umhin, uns ein Bild von Lernenden zu machen, sie zu kategorisieren und dadurch eventuell in ihrer Vulnerabilität anzutasten, wenn wir sie ‚bedarfsgerecht fördern‘ wollen.

Diese auch in der aktuellen Anerkennungstheorie betonte Paradoxie von Verstehensbemühung einerseits und dem Eingeständnis des Nicht-verstehen-Könnens andererseits wird zeitgleich im Ausgang von verschiedenen theoretischen Herangehensweisen betont. Klaus Prange spricht vom „Halbdunkel latenter Verborgtheit“, durch das wir – einander begegnend – „ein Gespräch“ (Prange 2014, S. 87) sind, ist doch Kommunikation „nicht eo ipso Verstehen eines Anderen, sondern Verständigung, Aushalten von Fremdheit und Durchhalten der Eigenheit“ (Meyer-Drawe 1984, S. 153). Darum ist mit dem Fremdheitseingeständnis eine pädagogische Verantwortung verbunden, die wiederum das sowohl notwendige als auch verfängliche Agieren Lehrender als paradox ausweist, sei doch „jedes Begreifenwollen ein Verfügenwollen und steht damit ständig in der Gefahr der Bagatellisierung der Andersheit, der Fremdheit“ (Meyer-Drawe 1984, S. 32). Entsprechend signalisiert Alfred Schäfer „die Fremdheit des anderen Anspruchs, seine unzugängliche Unzugänglichkeit, die im Rahmen der Ordnungen des Sagbaren, diese überschreitende Machteffekte zeitigt und dazu nötig, auf etwas zu antworten, ohne es verstanden zu haben“ (Schäfer 2019, S. 134).

Doch fremdheitsvergessene und/oder -überwältigende LehrmeisterInnen können sich zu paradoxiesensibel Fragenden wandeln (vgl. Redecker 2019b). „Paradoxe Aufgabe des pädagogischen Verstehens wäre also die Erkenntnis der eigenen Grenzen, ja des notwendigen Scheiterns in allem Bemühen um Verstehen, damit es gegenüber dem anderen offen bleibt“ (Lippitz 2003, S. 108). Betont werden kann dies gerade hinsichtlich der diversitätsorientierten Pädagogik, die nicht nur im Blick auf den von Butler inspirierten Gender-Diskurs, sondern zum Beispiel auch auf Behinderung (vgl. Stinkes 2014) und Transkulturalität (vgl. Auerneheimer 2001; Holzbrecher 2004; Mecheril 2005) anerkennungstheoretisch dimensioniert wird. Holzbrecher hebt hervor, dass die „Wahrnehmung des Fremden [...] in einem hohen Maße von vorbewussten Vorstellungsbildern ‚imprägniert‘ oder ‚eingefärbt‘“ sein kann, nehmen wird doch „den Anderen in dem Licht wahr, mit dem wir ihn beleuchten“ (Holzbrecher 2004, S. 31 f.; vgl.

Waldenfels 2009) und können uns hierbei ungerechtfertigter Fixierungen und stigmatisierender Vorurteile bedienen (vgl. Auernheimer 2001, S. 175 f.).

Ambivalenzen und Paradoxien auszuhalten kann hingegen gerade zum Gebot der Achtung des Anderen werden, während das „Konzept des Othinging erläutert, wie die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird, welches anders als das fremde ‚Nicht-Wir‘ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert“ (Castro Varela/Mecheril 2010a, S. 42). Dabei werden mit „dieser einschreibenden Konstruktion des und der Anderen [...] jene Differenzen, die das ‚Wir‘ vom ‚Sie‘ unterscheiden, festgeschrieben und bestätigen das eigene Wissen über den oder die Andere(n)“ (Mecheril 2005, S. 315).

Gleichzeitig wiederum kann der Andre darauf bestehen, gerade aufgrund seiner nicht gestifteten Andersheit respektiert und geschätzt zu werden, indem er uns zum Beispiel darauf aufmerksam macht, dass er nicht im Rollstuhl sitzt, weil wir ihn durch unsere Adressierungen dort hineinversetzt haben, sondern weil er nicht laufen *kann* und aufgrund dieser Tatsache auf unsere Unterstützung setzt. Ebenso mag eine schwarze Frau den Wunsch äußern, nicht nur in ihrer Weiblichkeit, sondern – auf Empowerment und damit Autonomie ausgerichtet – ‚als schwarze Frau‘ anerkannt zu werden und hierdurch in ihrer Haltung und ihren Aktionen gegen (Mehrfach-)Diskriminierung bestärkt zu werden.

„Anerkannt werden will jemand in seiner Kultur, in ihrer Religion, in ihrer geschlechtlichen Identität o. ä. und nicht in seinem bloßen So-Sein. Anerkennung zielt auf eine spezifische Perspektive, die herausgehoben und affirmativ bestätigt werden soll, also nicht auf eine Bestätigung des bloßen *Dass* (ich bin), sondern eine Perspektivierung eines *Wie* (ich bin/sein will)“ (Bedorf 2014, S. 167f.).

Wie ich bin (zum Beispiel mit Downsyndrom oder Querschnittslähmung) ist jedoch nicht ausschließlich auf Zuschreibungen zurückzuführen (vgl. Redecker 2021a), sodass hier die Paradoxietauglichkeit der stiftenden Anerkennung in Frage steht. Eine einseitige Fixierung auf die stiftende Anerkennung (vgl. Stinkes 2014; Reckwitz 2008) greift nicht nur zu kurz, sondern kann sogar einer Beförderung von (Bildungs-)Ungerechtigkeit in die Hand spielen, da sie zum Beispiel einer vor jeder Anerkennung bestehenden Behinderung eines Menschen (wie etwa Down-Syndrom oder Querschnittslähmung) bei weitem nicht gerecht werden kann. Gerecht werden – so ließe sich wiederum in Anlehnung an den Ansatz der stiftenden Anerkennung einräumen – kann man dem hier anzuerkennenden Menschen ohnehin nicht, da ja die stiftende Anerkennung wesentlich verkennend ist. Hier kann die Paradoxie in Ausweglosigkeit, Gleichgültigkeit und Fatalismus führen und auch für solche Haltungen instrumentalisiert werden – im Blick auf den lediglich gestifteten Anderen, dem man ja ohnehin nicht gerecht werden könne und darum auch nicht müsse.

Nun sind Paradoxien weder pauschal zu verteufeln noch prinzipiell zu verherrlichen. „So wie Moral selbst nicht per se gut ist, so sind Paradoxien nicht

per se schlecht. Pathologisierende Wirkungsweisen ebenso wie die Innovationskraft von paradoxalen Situationen und Semantiken sind gleichermaßen möglich“ (Wimmer 2017, S. 356). Ebenso sind Paradoxien „als solche weder destruktiv noch kreativ, ihre Wirkungen sind weder per se traumatisierend noch innovativ“ (ebd., S. 357). Da sie sich – wie Michael Wimmer hier ebenfalls betont – dem Wahrheitsdiskurs entziehen, können sie nicht nur eine spielerische Leichtigkeit, sondern auch eine tragische, wenn nicht gar tragikomische (Narren-)Freiheit im Reich der Gedankenspiele mit sich bringen, wie die verkennende Anerkennung zeigt, denn der Weg vom ‚Alles ist unzugänglich‘ zum ‚Anything goes‘ ist erschreckend kurz.

„Im Paradox erscheint also das Unmögliche“ (Wimmer 2017, S. 348) – in unserem Fall die Anerkennung eines Subjekts durch ein Subjekt, wobei beide – in diskursanalytischer Manier lediglich subjektivierend – gar keine Subjekte sein sollen (vgl. Redecker 2019a; Redecker 2021b). Was hier möglich, wenn nicht gar notwendig ist – jemand, der anerkennt, und jemand, der anerkannt wird – soll nicht sein, zumal es den provokanten Reiz des Paradoxons zerstören könnte. Hier von anerkennenden und anerkannten Subjekten zu sprechen, die zwar durch Anerkennungsprozesse *auch* zu bestimmten Subjekten gemacht, aber dennoch zuvor als vorhanden anzusetzen sind, nimmt der Paradoxie die Aura stiftender Verfügung. Jemand, der – phänomenologisch gesprochen – etwas als etwas erlebt und jemanden als jemanden anerkennt, ist gar nicht da, darf und kann nicht da sein, um die Paradoxie nicht zu gefährden – eine messerscharfe und schnittsichere Unterstellung, die nicht nur dem ‚starken‘ Aufklärungssubjekt Wunden zufügt, sondern jeden Menschen, der in seinem Menschsein einfach nur wahrgenommen werden will, zutiefst verletzen kann.

Dabei weiß sich das Paradoxon ganz in seinem Element, indem es – gleichsam in viraler Unermüdlichkeit um sich greifend – fortlaufend neue Paradoxien erzeugen kann und dabei das Logische einfach zu seinen Zwecken umfunktionalisiert, müsse sich doch „ein Diskurs über Paradoxien zuerst von dem epistemologischen Anspruch der Logik befreien, ohne aber ganz auf sie für seine eigene Rede verzichten zu können“ (Wimmer 2017, S. 349). Pauschale Paradoxieleugnung ist hier kein probates Gegenmittel, befördert sie doch geradezu die Ausdehnung paradoxaler Zwischenwelten:

„Je rigoroser die dualistische Einteilung alles Seienden als einzige Möglichkeit des Wirklichen behauptet wird und die zweiwertige aristotelische Logik als letztes Kriterium rationaler Wahrheitserkenntnis gilt, desto mehr vermehren sich die Zwischenräume. Sie breiten sich auf alles aus und nisten sich selbst in den vermeintlichen Entitäten von Subjekt und Objekt ein. Je rigoroser die Aufteilungen, desto mehr Reste, die nicht aufgehen und weitere Teilungen notwendig machen.“ (Wimmer 2017, S. 350)

Ein sinnvoller Umgang mit der Paradoxie bedeutet nicht eine Scheinimmunsierung durch Verleugnung des Ambivalenten und Ambiguen, das sich – weder

mir noch dir zugehörend – zwischen uns auftut (vgl. Redecker 2018b). Vielmehr fordert sie auf zu einer pädagogischen Selbstbescheidung im – wiederum paradoxen – Bewusstsein, dass ein gebotenes Bilderverbot nicht realisierbar ist. „Die Unausdeutbarkeit des Anderen in Rechnung zu stellen, bedeutet, die Relation zum Anderen nicht in Begriffen der Erkenntnis und noch weniger in solchen kausaler Handlungsverursachung beschreiben zu können“ (Bedorf 2014, S. 165). Dann aber kann es gar nicht der Anspruch der Anerkennenden sein, diejenigen, die sie adressieren, zu erkennen. Die Paradoxie der verkennenden Anerkennung wird fragwürdig, wenn zwischen Erkennen und Anerkennen differenziert wird. Mit der Gleichsetzung von Anerkennen und Erkennen, die zur verkennenden und damit nicht gelingenden Anerkennung führt, zeigt sich ein Argumentationsmoment, durch dessen Voraussetzung – erneut paradox – die deskriptive Anerkennungstheorie ihre eigenen poststrukturalistischen Wurzeln kappt, propagiert dieser Ansatz doch gerade die Nichteinholbarkeit des Anderen, die Anerkennung als eine verkennende auszeichne.

Paradox wird die verkennende Anerkennung also erst, wenn sie mit einem Erkenntnis- und Machbarkeitsanspruch einhergeht, indem zum Beispiel Lehrende Lernende auf ein vermeintlich unverrückbares Bild festlegen und diese dadurch in deren bildenden Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen hemmen, wie dies zum Beispiel hinsichtlich des Pygmalion-Effekts, des Matthäus-Prinzips, des Sterotype Threat und der Self-fulfilling-Prophecy ausgelegt werden kann. Vielmehr halten die Zwischenwelten des Nicht-Ergründbaren, Ambivalenten und Kontingenten unser Fragen in Gang. Sie bewegen sich zwischen etwas, das selbst wiederum nebulös sein mag, aber dennoch vorauszusetzen ist, um das „Zwischen“ überhaupt denken zu können. Und wer sich noch traut, dabei als denkendes Subjekt an denkende Subjekte zu denken, muss noch lange nicht imperialer Identitätssucht und monumentalem Machtmissbrauch verfallen sein. Dieser scheint vielmehr allgegenwärtig zu drohen, wo der undifferenzierte Gebrauch eines universal einsetz- und deutbaren Machtbegriffs um sich greift. Geht zum Beispiel Nicole Balzer pauschal davon aus, dass Anerkennungspraxen „immer in Machtverhältnissen und -ordnungen eingebettet bzw. verwickelt“ seien und stiftende „Machtpraxen und Machtmechanismen dar[stellen]“ (Balzer 2007, S. 59), so wäre ein verantwortlich abwägender Umgang mit Macht einzufordern. Entsprechend trifft Krassimir Stojanovs hier ansetzende Kritik eines „*catch all*-Machtbegriffs“ (Stojanov 2011, S. 76) eine typisch poststrukturalistische Argumentationstendenz, die sich derzeit selbst in einem marktgerechten Machtmodus bewegt und der sogenannten scientific community das Etikett einer erzwungenen Vergangenheitsvergessenheit aufdrückt, das beinahe jede hermeneutische Auseinandersetzung mit den nicht als konzeptkonform anerkannten großen und kleinen VordenkerInnen der Pädagogikgeschichte als unzeitgemäß disqualifiziert.

Zu den „politische[n] oder aktivistische[n] Semantiken“ (Krönig 2020, S. 53), die derzeit „zentral sind in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen“,

zählt Franz Kasper Krönig auch die Macht – „noch vor wenigen Jahren Ausweis der sich selbst als kritisch vom Mainstream abgrenzenden erziehungswissenschaftlichen Ansätze“ (ebd.), heute jedoch ein einträgliches Etikett des erziehungswissenschaftlichen Establishments, wobei sich dieses popularisierend und profitabel mit der Paradoxie-Semantik schmückt. Diese Semantik brilliert – wiederum paradox – in einer inzwischen nostalgischen Anpassung an das vermeintlich Nichtkonforme. Geht man zudem davon aus, dass Paradoxien „keine primär logischen, sondern ästhetische Phänomene“ (Wimmer 2017, S. 347) sind, spielt man der postmodernen Selbstinszenierung Foucaultscher Stilisierungsverzückung geradezu in die Hände, lässt doch das Privileg des Paradoxons diese Denkfür in der poststrukturalistisch positionierten scientific community als spannend-spannungsreich und damit diskursadäquat und en vogue erscheinen. Doch ein anerkennungstheoretisches „Paradoxie-management“ (vgl. Binder 2016) im Dienst der ästhetisierenden Vernunftverleugnung entzieht sich den rationalen Boden bildungstheoretischer Begründungsversuche. Während Kant noch für eine Vernunft plädierte, die sich selbst kritisch auf den Prüfstand zu stellen habe, bedeutet das Kritischsein „in der Erziehungswissenschaft heute wohl, einem ätherischen Machtbegriff anzuhängen. Wer das nämlich tut, kann in jeder pädagogischen Interaktion Machtprozesse erkennen und jene kritisch kommentieren, die das nicht getan haben“ (Krönig 2020, S. 55).

Die Kritik an einer undifferenzierten und damit vielfältig instrumentalisierbaren Machtdurchdringung von Anerkennungsverhältnissen kann letztlich verhindern, dass selbst zu machtbeflissenen gewordene MachtkritikerInnen in geschickter Tarnung lediglich das fortschreiben, was sie problematisieren und die so harmlos ästhetizistisch erscheinende paradoxe Gedankenspielerlei zu einer mehr als problematischen Gefahr aufbauen, die sich von professionellen ParadoxieapologetInnen geschickt inszenieren lässt. Nicht nur die „An-Erkennung der Anderen *als* Andere ermöglichte Ausbeutung und Unterdrückung – mit ‚humanem Gesicht‘“ (Castro Varela/Mecheril 2010b, S. 100 f.). Ein „humanes Gesicht“ kann – ebenso paradox – auch dort aufscheinen, wo machtkritisch geschulte AnerkennungsexpertInnen im Namen postmoderner Erkenntnisenthaltssamkeit und moralischer Entsagung die ihnen nicht genehm erscheinenden DiskursteilnehmerInnen gezielt ausbremsen und ignorieren. Was einst das Privileg des bornierten Betonkopfs war, ist heute dasjenige der Anerkennung.

2. Deskriptive und präskriptive Anerkennung – eine paradoxe Allianz?

Die Paradoxie bleibt in der Aura der Macht. Zunehmend wird die hier vorgestellte deskriptive Anerkennungstheorie zum Anlass genommen, empirische Adressierungsanalysen in der sogenannten scientific community zu platzieren

(vgl. Reh/Ricken 2012; Rose/Ricken 2018; Rabenstein/Reh 2013). Anerkennung sei dabei als ein „Ineinander von Bestätigung und Stiftung wie Versagung und daher als Zusammenhang von Ermöglichung, Unterwerfung und Überschreitung“ (Ricken 2009, S. 87) aufzufassen. Nicht nur das von Ricken und seinen Mitforschenden bevorzugt beschrittene schulpädagogische Feld wird inzwischen weitläufig anerkennungstheoretisch abgesteckt, geht es doch schließlich betont weit- und umsichtig um die Anerkennung diverser Teil-, Bereichs- und Bindestrichpädagogiken. In der Sozialpädagogik kann zum Beispiel mit Lothar Böhnisch „die *Ambivalenz* des Sorgens und Umsorgtwerdens“ und die „Janusköpfigkeit von Sorge“ (Böhnisch 2009, S. 46) in der Durchmischung von „Bindung und Gestaltung und Bindung und Bedrohung“ (ebd., vgl. Redecker 2020b) betont werden.

Mit seinem paradoxalen Ansatz wendet sich Ricken gegen den anerkennungstheoretischen Ansatz Axel Honneths, indem er im Begriff der Anerkennung die von Honneth betonte positive Zuwendung mit neutral bis negativ erscheinenden Aspekten des Adressierens zusammenschließt und damit die Ambivalenz der sowohl bestärkenden als auch bemächtigenden, fördernden und verachtenden oder auch ignoranten Anerkennung betont. Honneth hingegen geht mit seinem in erster Linie positiv konnotierten Anerkennungsbegriff davon aus, dass Individuen „als Personen allein dadurch konstituiert [werden], daß sie sich aus der Perspektive zustimmender oder ermutigender Anderer auf sich selbst als Wesen zu beziehen lernen, denen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zukommen“, wobei „der positiven Selbstbeziehung [...] mit jeder neuen Form von Anerkennung, die der einzelne auf sich selbst als Subjekt beziehen kann“, Vorschub geleistet werde und „in der Erfahrung von Liebe die Chance des Selbstvertrauens, in der Erfahrung von rechtlicher Anerkennung die der Selbstachtung und in der Erfahrung von Solidarität schließlich die der Selbstschätzung angelegt“ (Honneth 1992, S. 277 f.) sei.

Ricken und Reh sowie ihre Gefolgsleute beschreiten nun einen scheinbar ganz neuen Weg, indem sie sich radikal von der Honneth'schen Anerkennung im Sinne einer „affirmierenden“ Haltung mit „eindeutig positive[m] Charakter“ (Honneth 2010, S. 111) verabschieden, sei doch Honneths Konzept „sowohl phänomenal als auch theoretisch reduziert“ (Reh/Ricken 2012, S. 41; vgl. Ricken 2009, S. 82 f.; Röhr 2009, S. 97, 100; Manitijs et al. 2015, S. 34; Balzer/Bergner 2012, S. 255; Balzer/Künkler 2007, S. 86 f., 94). Der Honneth-kritische Gegenentwurf verspricht Komplexität und Kontingenz, sowohl Problematisierungsdichte als auch Paradoxieträchtigkeit und damit doch schon einiges von dem, was man sich von einer traditionsaversiven Theorie-Attraktion im Anerkennungsdiskurs versprechen kann. Durch Axel Honneth bietet sich hier ein Renommee versprechender Schauplatz im Kampf mit einem jener großen Vordenker, dessen Bedeutsamkeit noch nicht im heißen Hauch postmoderner Paradoxiehörigkeit dahingeschmolzen ist.

Sich jeglichem Verdacht von Harmonieseligkeit und Identitätsstreben entziehend, möchte Ricken in seiner Honneth-Kritik Anerkennung „aus mancherlei theoretischer Verkürzung und zu harmonischer wie bisweilen erhabener Aufladung heraus[zulösen] und als ein in sich selbst ebenso paradoxes wie ambivalentes Geschehen“ (Ricken 2009, S. 83) kennzeichnen, sodass „Anerkennung weniger eine Frage der Affirmation, sondern vielmehr der Sichtbarkeit für andere und des Wahrgenommenwerdens durch andere [wird], sodass neben Lob und Wertschätzung auch Missbilligung und Entwertung sowie Gleichgültigkeit und Unsichtbarkeit in den Blick kommen und den Phänomenbereich des Anerkennens doch erheblich erweitern“ (Ricken 2012, S. 345). Der Honneth'schen Anerkennungstheorie soll nun im Folgenden nicht in Einzelheiten nachgespürt, sondern die Frage aufgeworfen werden, ob ein präskriptiver Ansatz, wie ihn Honneth vertritt, grundsätzlich mit einem deskriptiven unvereinbar sein muss. Einzugesehen bleibt dabei, dass Honneths Konzept kein genuin pädagogisches ist und nicht ohne weiteres in erzieherische Kontexte übersetzt werden kann (vgl. Benner 2017).

Wagt man den Blick in die Pädagogikgeschichte, können in Bezug auf eine präskriptive Ausrichtung von Anerkennungstheorie weitere Ansätze hinzugezogen werden, zum Beispiel im Rekurs auf eine bildungsrelevante Dialogtheorie (vgl. Platon 1988; Buber 2005; Heitger 2000) und der Frage nach deren möglicher Bedeutung für reale Anerkennungsverhältnisse in Lehr-Lern-Szenarien – nicht um diese Theorieansätze lediglich reproduktiv zu vitalisieren, sondern hermeneutisch zu problematisieren (vgl. Redecker 2019b). Rekurriert zum Beispiel der transzendental-kritische Erziehungstheoretiker Marian Heitger auf den Dialog als „Anerkennung des anderen in seiner Würde und Mitsein mit ihm“ (Heitger 2000, S. 104), und betont bereits sein Lehrer Alfred Petzelt, dass schon Kant die basale Funktion des Argumentativ-Dialogischen in Bezug auf die „Möglichkeit‘ des Anerkennens beim Du“ (Petzelt 1963, S. 22; vgl. ebd., S. 26) berücksichtigt habe, so ließe sich dies zu aktuellen anerkenntnistheoretischen Überlegungen ins Verhältnis setzen, die nicht nur nach der Beschreibung, sondern auch der sinn- und verantwortungsvollen Gestaltung pädagogischer Adressierungen fragen (vgl. Redecker 2016).

Mit der poststrukturalistisch privilegierten Paradoxiefixierung, wie sie im Motiv der verkennenden Anerkennung zu finden ist, scheinen allerdings nur einige harmonieverdächtige pädagogische „Wohlfühlsemantiken“ (Krönig 2017, S. 60) wie Anerkennung und Ermöglichung ihren karikaturtauglichen „Kitschverdacht“ (ebd., S. 59) abgestreift zu haben, während andere wie Dialog und Autonomie weiterhin in der Schmollecke scheinbar verschnörkelter KaputtgehandkandidatInnen zu verbleiben haben. Aus dieser Ecke hat sich die verkennende Anerkennung in einem Immunisierungsversuch gegen Identitätsvorstellungen, Lösungsverliebtheit und Harmoniesucht erfolgreich befreit. In der propagierten Allianz von „Anerkennung“ und „Paradoxie“ lässt sich die hier heilsame und

angesagte Ambivalenzfavorisierung zudem noch potenzieren, während – wie nur einige kritische Stimmen artikulieren – in Bezug auf den Anerkennungsbegriff „dem kurrenten Trend entgegen [...] ein wenig mehr Zurückhaltung bei seiner Verwendung“ (Röhr 2009, S. 105) angemahnt werden kann. „Denn selbst die Kritiker Honneths, die so nachdrücklich auf die Ambivalenz des Anerkennungsbegriffs verweisen, teilen mit ihm den Hang zum Überziehen des Anerkennungsbegriffs“ (ebd.).

Der Honneth-kritische Ansatz erscheint nun in seiner forcierten Gegenpositionierung im besonderen Sinne bemüht, muss doch stets das sich als neu Gebarende „die eigene Innovation gegen das überholte Alte abgrenzen und zugleich einen Bruch mit der defizitären Gegenwart vollziehen“ (Oelkers 1996, S. 17). Hier krankt der postmodern motivierte Diskurs an einer Überstrapazierung des Überfälligen, indem er das Spitzfindige auf die Spitze und damit sich selbst in eine erklügelte Enge des Erwäg-, aber nicht Erklärbaren treibt, denn schließlich „kann sich der Paradoxie-Effekt auch verschleifen und ihre Wirkung abnutzen, indem der Regelverstoß zur Regel“ (Wimmer 2017, S. 361) wird.

Festgehalten werden kann zunächst, dass Ricken gegenüber Honneth eine andere Definition von ‚Anerkennung‘ ins Spiel bringt – eine durchaus (nach-)postmodern adäquate Spielweise, in der man sich – mehr oder weniger selbstbescheiden – von – wenn auch immer nur relativen und vorläufigen – Eindeutigkeiten und damit ebenfalls von verbindlichen Begriffsdefinitionen verabschiedet und dem Diskurs über Semantiken und Seinsbehauptungen neuen Schwung verleiht, was auch eine Infragestellung eigener Argumentationshoheiten einschließen müsste. Ob man nun einer positiv konnotierten Anerkennung die Verachtung und Ignoranz entgegenstellt, um die Paradoxie menschlicher (Re-)Adressierungen zu betonen oder beide Seiten der Relation in den Anerkennungsbegriff integriert und ihn damit selbst als paradox kennzeichnet, kann lediglich einen der vielen Schauplätze des „Kampfes um Anerkennung“ (Honneth 1992) ausstaffieren, während Sinnvolles, das von Honneth angesteuert wurde, außer Acht bleibt. Wie nämlich können wir Anerkennungsverhältnisse, die ja durchaus ambivalent und paradox sein können, verantwortlich gestalten? Und wie können wir sie – gerade angesichts der angesprochenen Ambivalenzen und der Vulnerabilität Lernender und Lehrender – in pädagogischen Szenarien bildungsrelevant ausrichten?

Solch produktive Anschlussfragen lassen sich zum Beispiel in Anlehnung an Krassimir Stojanov stellen, der sich im Rekurs auf die Anerkennungstheorie Honneths für eine Bildungsgerechtigkeit „als Institutionalisierung von solchen Interaktionsstrukturen im Bildungswesen“ stark macht, die „die Überschreitung der Herkunftslimitierungen aller daran beteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen“ (Stojanov 2011, S. 44). Auf diese Weise kann die Frage nach einer präskriptiven Anerkennung zum Anstoß für politische und organisationstheoretische sowie eine Justierung pädagogischer Interaktion werden (vgl. Honneth 1992, 2003, 2010; Stojanov 2006, 2011, 2013; Brumlik 2010; Felder 2016).

Letztlich muss es nicht darum gehen, entweder nur für eine deskriptive oder präskriptive Anerkennungstheorie Partei zu nehmen. Beide lassen sich – ohne paradoxieverleugnenden Harmonisierungstendenzen zu verfallen – miteinander verbinden, indem gerade die Ambivalenz realer Anerkennungsverhältnisse als Herausforderung für pädagogisches Handeln berücksichtigt wird. Einen anderen Menschen anzuerkennen, muss dann nicht zwangsläufig misslingen, wenn man sich davon verabschiedet, Anerkennen als ein Erkennen aufzufassen. Die Anerkennung von jemandem ‚als jemandem bestimmten‘ kann als notwendigerweise fixierend, aber nicht ultimativ festlegend verstanden werden. Damit lässt sich der Versuch unternehmen, unter Berücksichtigung der Unausweichlichkeit und gleichzeitigen Relativierung von Etikettierungen weder dem eigenen Othering noch demjenigen der Anderen Vorschub zu leisten. Adressierende und Adressierte können dann versuchen, sich darüber zu verständigen, dass auch die von Adressierten erwünschte Anerkennung kein Erkenntnisakt ist, ohne zu vernachlässigen, dass auch das, was man hier Verständigung nennt, voraussichtlich ein stets gebrochenes und prekäres Unterfangen bleibt. „Ich möchte, dass Du mich in dieser Weise siehst und behandelst“ bedeutet dann nicht „So bin ich klar und umfassend zu beschreiben“.

Um sich vom Autonomiestreben abzusetzen, forcierte die deskriptive Anerkennungstheorie das ganz Andere. Von dieser Warte aus rückt jegliche präskriptive Ausrichtung – selbst diejenige, die sich responsiv dem Anderen zuwendet – leicht in den Verdacht des Normierenden und Reglementierenden, des Rigoristischen und Dogmatischen – einen Verdacht, der viele aktuell um Orientierung bemühte HumanistInnen gar nicht mehr treffen kann, geht es doch hinsichtlich eines präskriptiven Kurses fern von Rezeptologien nicht um Wissen, sondern um Fragen – und um das Vertrauen in eine Verständigungsmöglichkeit, die Fremdheitserfahrungen nicht in Fatalismus münden lässt.

3. Transformation wohin? – Anerkennung mit Vorsicht und Vernunft

Dass wir jemanden immer ‚als jemanden bestimmten‘ anerkennen müssen, lässt sich – anerkennend und anerkennungstheoretisch – problematisieren, um zu dem Schluss zu kommen, dass eine radikales Bilderverbot nicht lebbar ist, wir aber versuchen können, uns über die Relativität der Bilder und der mit ihnen verbundenen Kategorisierungen und Klassifizierungen zu verständigen. Dementsprechend zeigen sich derzeit Bemühungen, die Anerkennungsproblematik zu einem verantwortlichen Handeln in pädagogischen Kontexten ins Verhältnis zu setzen (vgl. Boger 2020; Kergel 2020; Redecker 2018a; Giesinger 2014; Kuhlmann 2020) und damit auch Fragen der Widerständigkeit und des Empowerments gezielt aufzugreifen.

Problematisch am Ricken'schen Ansatz ist nicht schlichtweg eine andere Begriffsdefinition, die er Honneth entgegensetzt, sondern die Konsequenzen, die man daraus für die Pädagogik ziehen kann. Wenn Anerkennung nicht gelingen könnte, müsste sie an pädagogischer Relevanz einbüßen. Doch Pädagogik kann Lernenden helfen, mit Widrigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien zurechtzukommen – in Anerkennungsverhältnissen, die – wenn auch als gebrochene und selbst wieder ambivalente – von Anerkannten als Bestärkung und damit als gelingend erlebt werden könnten. Oft sind es gerade die Widrigkeiten, die retrospektiv als bildungsfördernd erlebt werden, dann zum Beispiel, wenn jemand seiner ehemaligen Lehrerin zu verstehen geben versucht: „Ich habe mich mühsam an Ihnen abgearbeitet und mich dadurch gebildet“.

Eine solch retrospektive Position hat einen markanten Stellenwert in der auf die transformatorische, auch anerkennungstheoretisch relevante Bildungstheorie (vgl. Koller 2012) zurückgehenden empirischen Bildungsforschung. Hier wird mit narrativen Interviews gearbeitet, in denen Beforschte als Ko-KonstrukteurInnen des Forschungsprozesses erzählen, wie sie in Anerkennungsverhältnissen Subjektivierungsprozesse durchlebt haben. Dabei kann Bildung als „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ verstanden werden, „die sich in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen vollzieht, die ein etabliertes Welt- und Selbstverhältnis in Frage stellen“ (Koller 2017, S. 63).

In transformatorischer Tradition versteht Ricken „Bildsamkeit als ‚Ansprechbarkeit‘“ (Ricken 1999, S. 374) und propagiert „‚Anderswerden‘ statt ‚Selbstwerden‘“ (ebd.), sodass hier gefragt werden kann, was denn überhaupt ein auf Selbstveränderung ausgerichtetes Anerkennungsverhältnis zu einem bildungsrelevanten Anerkennungsverhältnis macht. Das Privileg des Paradoxons tritt an die Stelle eines Bildungsverständnisses, das im Blick auf die Persönlichkeit Lernender (und Lehrender) (vgl. Humboldt 1793/1960) ursprünglich weit mehr bedeutete als ein lediglich transformatorisches Anderswerden. Eine bildungsorientierte pädagogische Anerkennungstheorie, die Ernst macht mit dem Bestreben um ein sinn- und verantwortungsvolles Wechselverhältnis von Mensch und Welt, bleibt nicht stehen bei einer Konstatierung von anerkennungstheoretischen Paradoxa, sondern versucht, diese produktiv aufzunehmen, während der Schritt von einer anerkennungsrelevanten Beschreibung pädagogischer Verhältnisse zur Frage nach deren angestrebter Ausrichtung auch in der empirischen Bildungsforschung weitgehend Desiderat bleibt und diese darum nicht produktiv zu einer pädagogisch aufgreifbaren Bildungstheorie ins Verhältnis setzen kann.

„Die normative Dimension, die gemäß Humboldt Bildung auszeichnet, wird weder von der transformatorischen Bildungsforschung noch von einer quantitativ-empirischen Bildungsforschung ausreichend thematisiert. Dieser Umstand führt zu anhaltenden Diskussionen über die Möglichkeiten und Grenzen eines konstruktiven

Dialogs zwischen bildungstheoretischen Reflexionen sowie den Methoden und Erkenntnisperspektiven empirischer Bildungsforschung“ (Kergel 2020, S. 82).

Hier könnte das Verhältnis von deskriptiver und präskriptiver Anerkennung auch zum Gegenstand empirischer Forschung werden. Für eine anerkennungssensible transkulturelle Pädagogik bringt Paul Mecheril einen produktiven Umgang mit paradoxer Anerkennung zum Ausdruck, bedeutet ihm doch „Nicht-Wissen [...] nicht ‚kein‘ Wissen zu haben; es reduziert soziale Praxis keineswegs auf Intuition, indem es epistemische Einsichten als Deutungshilfen für die interkulturelle Praxis prinzipiell verwirft. Nicht-Wissen ermöglicht vielmehr jene Art von Wissen, die ein Wissen um die Grenzen des Wissens, seiner Anwendbarkeit und um seine Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit ist“ (Mecheril 2013, S. 30). Darum hat sich pädagogische Anerkennungstheorie auch immer auf und an die Lehrenden zu richten. Eine alte didaktische Kunst ist diejenige des offenen Fragens in einer zugewandten Lehr-Lern-Kultur: Wie erlebst Du mein Verhalten Dir gegenüber? Was wünschst Du Dir in dieser konkreten Situation? Und was kann ich tun, damit Du Dich bilden kannst?

Auch solche Fragen und deren Antworten bilden keine Allheilmittel. Es bleibt das Ambivalente und Entzogene, das Verkannte und Verschwiegene, das Unbewusste und Unausprechbare. Bereits ein Bemühen um Verständigung kann jedoch signalisieren, dass es um eine Kommunikation geht, die weder Machtspiele inthronisieren noch sich aus der autonomienotwendigen und gerade darum so anrührend-abgründigen Affäre ziehen will. Eine Pädagogik, die auf bildungsrelevante Aporien, Entfremdungen, Inkonsistenzen und Krisen setzt (vgl. Platon 1988; Humboldt 1793/1960; Meyer-Drawe 1996; Reichenbach 2001), um diese nicht nur hervorzurufen, sondern sie auch unterstützend auszuhalten lehrt, kann helfen, sich in den sensiblen Umgang mit Paradoxien einzüben – und mit Lernenden, die an Paradoxien reifen, aber auch zerbrechen können. Fraglich werden Paradoxien hingegen dort, wo sie lediglich im Sinne einer effekthaschenden Instrumentalisierung eingesetzt werden, können doch diejenigen, die sich ihrer bedienen, oft eines kunstvoll heraufbeschworenen Knalleffekts sicher sein. Diesen zu bewerten ist wiederum eine entscheidende Bildungsaufgabe:

„Paradoxien provozieren Erstaunen, Ärger oder Lachen. Bei allen formalen Differenzen und qualitativen Wirkungsunterschieden handelt es sich aber immer um Unterbrechungen im Kontinuum der Wahrnehmung, im Strom der Bilder, dem Lauf der Gedanken und dem Fluss des Bewusstseins“ (Wimmer 2017, S. 346).

Darum können Paradoxien auch anregen, überlegend innezuhalten und die Paradoxie (meta-)reflexiv zu prüfen, während die verkennende Anerkennung das Paradox einer Prozessorientierung ohne Produktorientierung anstrebt. Anerkennungsprozesse „generieren keine Ergebnisse (schon gar keine eindeutigen

Identitäten), sondern sind als Umgang mit Andersheit riskante, notwendig unabschließbare, asymmetrische Relationen, die Sozialität stiften“ (Bedorf 2014, S. 169). Ohne relative Ergebnisse wäre Pädagogik jedoch sinnlos. Wenn wir nicht immer wieder von neuen Ergebnissen ausgehen könnten, erübrigte sich das Weiterlernen. Dabei sollte eine prozessorientierte Pädagogik nicht richtungslos werden und sich zugleich auf möglicherweise erforderliche Umorientierungen einstellen. „Ich möchte Dir helfen, so weit als möglich eigenständig entscheiden und agieren zu können“ bleibt eine zwar paradoxe, aber dennoch ernst zu nehmende Erziehungsmaxime, die die situationsrelevante Kreativität und damit die Urteilskraft Lehrender und Erziehender herausfordert (vgl. Kant 1971; Kant 1974; Redecker 2018c; Redecker 2020c), damit Lehrende und Lernende danach streben können, in immer wieder anderen Lehr-Lern-Situationen möglichst innovativ und erfahren zugleich entscheiden und handeln zu können. Das wiederum setzt ein Urteilssubjekt voraus, das in kritischer Anknüpfung an den Vernunftanspruch der Aufklärung diesen weder pauschal inthronisiert noch selbstherrlich glorifiziert.

Die Kritik an der „Arroganz der Aufklärung“ (Böhme 2005, S. 15) ist mehr als beachtenswert, wenn es hier auch nicht pauschal um *die* Aufklärung gehen kann, die ja selbst wieder das hervorgebracht hat, was heute als deren Kritik gewürdigt werden kann. Hannah Arendt prägte die zutiefst aufklärerische Hoffnung, die „an dem Neuen [hängt], das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, daß wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird“ (Arendt 2000, S. 273). Eine entscheidende Aufgabe des aktuellen Anerkennungsdiskurses besteht dann darin, die alte Arroganz nicht lediglich durch eine neue zu ersetzen und auch neuen Impulsen Raum zu geben, die das alte Spiel der spektakulären Paradoxie-Inszenierung nicht mitspielen, sondern stattdessen nach praktikablen Antworten auf deren Herausforderungen suchen wollen.

Eine an der Phänomenologie der Fremdheit orientierte Anerkennungstheorie kann hierbei wegweisend sein. Sie wird jedoch fragwürdig, wo sie radikale Fremdheit nicht als Möglichkeit berücksichtigt, sondern als Dogma feiert – zum Beispiel, weil der eigene Theorieansatz durch Diskursverweigerung vermeintlich an Stärke gewinnt oder einfach das *nicht sein soll*, was die eigene eingeschränkte Perspektive als Verbot ausruft, sodass es – frei nach Morgenstern – *nicht sein darf*. Das aber wäre wiederum einem Bildungsverständnis entzogen, das auf Dialogbereitschaft und Förderung einer weitgehenden Eigenständigkeit des lernenden Anderen setzt – nicht um Paradoxa zu leugnen, sondern um sie diskursiv auf- und ernst zu nehmen. Radikale Fremdheit lässt sich dabei weder zuverlässig beanspruchen noch leugnen. Sie bereichert den Diskurs, sensibilisiert für das Nicht-Eigene, das Zugeeignete und Enteignete des Anderen und meiner selbst und kann einer responsiven Pädagogik Vorschub leisten, die sich

mit vorsichtiger Vernunft und engagierter Empathie an antastbare Lernende herantastet – im Blick auf das „Paradox einer *kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben*“ (Waldenfels 1997, S. 53) und dennoch versuchen, dem Anderen, obwohl – oder gerade weil – wir ihn letztlich nicht erreichen können, entgegenzukommen.

Hier wiederum wäre zumindest zum Teil auch Rickens Ansatz wieder anschlussfähig. Denn was von ihm „negiert wird, ist gerade nicht Selbsttätigkeit und Eigensinn, sondern allein vermeintlich erreichbare Souveränität und Unabhängigkeit“ (Ricken 2006, S. 224). Plädiert werden könnte im kritischen Anschluss daran für einen Autonomiebegriff, der Abhängigkeit und Vulnerabilität nicht leugnet, sondern eine responsive pädagogische Haltung befürwortet, die „zu Anerkennung herausfordert und so die paradoxe Spannung von Selbst- und Anderenbezogenheit aufrecht erhält“ (ebd., S. 226), sich aber zugleich bemüht, mit dieser Spannung verantwortlich umzugehen, was die Berücksichtigung eines durch die Postmoderne hindurchgegangenen Autonomiebegriffs erfordert. Statt gelingende Anerkennungsverhältnisse pauschal pseudoparadoxal abzuschreiben und damit den selbst abgelehnten Erkenntnisanspruch wieder zu etablieren, könnte hier gezielt nach je situativ geforderten Gestaltungsmöglichkeiten gefragt werden.

Will man den Blick auf das kritische Bildungssubjekt nicht vorschnell aufgeben und nach den Bedingungen der Möglichkeit einer „Entunterwerfung“ (vgl. Foucault 1992) fragen, lässt sich – jenseits von Essentialismus einerseits und Diskursverherrlichung andererseits – hinter die Kulissen der Paradoxie einer primär stiftenden Anerkennung schauen und das Verhältnis von Gegebenem und Gestiftetem problematisieren, erscheint doch die Berufung auf die paradoxe Denkfigur als eine ansprechend inszenierte Fassadenkunst, die diese Problematik verdeckt. Sie setzt damit – nicht nur sprachlich – kunstvolle Konstruktionskapriolen an die Stelle kritischer Reflexion.

Ob die Popularität des kritisierten anerkennungstheoretischen Ansatzes eine Privilegierung rechtfertigt, in deren Namen Orientierung pauschal mit ungerechtfertigter Verfügung gleichgesetzt wird, bleibt zu bezweifeln. Hier öffnet sich vielmehr ein neuer Raum des Paradoxen, ermöglicht doch gerade eine differenzierte Machtkritik eine umso versiertere Instrumentalisierung vulnerabler Bildungssubjekte, deren Bemächtigung sich einer Prüfung scheinbar getrost entziehen kann. Die dargestellte anerkennungstheoretische Paradoxie-Problematik lässt sich als Anstoß eines kritischen Prozesses nutzen, in dem Chancen und Grenzen dieser Problematik diskutiert werden, ohne dass deren Diskussion selbst wieder den Einseitigkeiten einer pauschalen Parteinahme verfallen muss. Wenn es eine wesentliche Funktion der Paradoxie ist, durch Irritation Neues hervorzu bringen, so bleibt zu hoffen, dass das anregende Unbehagen an ihrem schrecklich schönen Schein eine produktive Problematisierung des Anerkennungsdiskurses vorantreibt.

Literatur

- Adorno, Theodor. W. (1959/1972): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 93-121.
- Arendt, Hannah (2000): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. Hrsg. v. Ursula Ludz. 2. Auflage. München: Piper.
- Auernheimer, Georg (2001): Interkulturelle Pädagogik. In: Brinkmann, Wilhelm (Hrsg.): Differentielle Pädagogik. Donauwörth: Auer. S. 165-183.
- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh. S. 49-76.
- Balzer, Nicole/Künkler, Tobias (2007): Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 79-111.
- Balzer, Nicole/Bergner, Dominic (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer. S. 247-279.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh. S. 35-87.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Bedorf, Thomas (2014): Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh. S. 161-174.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld.
- Benner, Dietrich (2017): Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh. S. 139-153.
- Binder, Ulrich (2016): Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung als Paradoxie-management. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 4. S. 447-451.
- Böhme, Gernot (2005): Was wird aus dem Subjekt? Selbstkultivierung nach Kant. In: Kaplow, Ian (Hrsg.): Nach Kant: Erbe und Kritik. Münster: LIT. S. 1-16.
- Böhnisch, Lothar (2009): Die neue Kultur der Sorge und die soziale Verlegenheit der Pädagogik. In: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen: Budrich. S. 45-52.
- Boger, Mai-Anh (2020): Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion, Zeitschrift für Inklusion (1), online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553/401> (Abfrage: 01.04.2021).
- Brumlik, Micha (2010): Ethische Gefühle: Liebe, Sorge und Achtung. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? Opladen: Budrich. S. 29-46.
- Buber, Martin (2005): Werkausgabe. Band 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Juliane Jacobi. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. 1. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010a): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Erklärungen. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 23-53.
- Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010b): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätskeptsche Anmerkungen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh. S. 89-118.
- Felder, Franziska (2016): Anerkennung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 96-101.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 241-261.
- Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Foucault, Michel (Hrsg.): Dits et Ecrits. Schriften Bd. 4. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 269-294.
- Giesinger, Johannes (2014): Anerkennung, Autonomie und Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, H. 3. S. 348-360.
- Heitger, Marian (2000): Vom Nutzen und Nachteil der Philosophie für die Pädagogik. In: Helmer, Karl/Meder, Norbert/Meyer-Drawe, Käte/Vogel, Peter (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jürg Ruhloff zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 94-105.
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung? Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 129-224.
- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1960): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Humboldt, Wilhelm von (Hrsg.): Werke in fünf Bänden (hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel). Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 234-240.
- Kant, Immanuel (1971): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner.
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der Urteilskraft. Hamburg: Meiner.
- Kergel, David (2020): Erziehungskonstellationen analysieren und Bildungsräume gestalten. Ein Methodenbuch für die pädagogische Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Antworten auf den Anspruch des Fremden? Zur (Un-)Darstellbarkeit von Fremdheitserfahrungen und Bildungsprozessen in Clemens J. Setz' Roman Indigo. In: Vock, Sara/Wartmann, Robert (Hrsg.): Ver-Antwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. Paderborn: Schöningh. S. 59-76.
- Krönig, Franz Kasper (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch „Inklusive Kindheiten“. Leverkusen: Budrich. S. 51-63.
- Krönig, Franz Kasper (2020): Neoliberalismus – Erziehungswissenschaftliche Neoliberalismuskritik im Äther der Macht. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden: Springer. S. 53-65.
- Künkler, Tobias (2014): Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich. S. 25-43.
- Kuhlmann, Nele (2020): Der Verantwortungsbegriff als produktive Delegitimierung des Schulischen. In: Fahrenwald, Claudia/Engel, Nicolas/Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer. S. 125-138.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Sasa (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer. S. 113-142.
- Lippitz, Wilfried (2003): „Fremd“-Verstehen – Irritation pädagogischer Erfahrung. In: Lippitz, Wilfried: Differenz und Fremdheit. Frankfurt: Lang. S. 91-109.
- Manitius, Veronika/Semper, Ina/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (2015): Anerkennung als Kategorie in der Bildungsberichterstattung. In: Dörpinghaus, Andreas/Platzer Barbara/Mietzner, Ulrike (Hrsg.): Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Lothar Wigger. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 25-44.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Badawia, Franz/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS. S. 311-328.

- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer. S. 15-35.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): *Leiblichkeit und Sozialität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider. S. 85-98.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“ – Bildung und Ver-sagung. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*. Bielefeld: transcript. S. 83-94.
- Morgenstern, Christian (1981): *Alle Galgenlieder*. Zürich: Diogenes.
- Oelkers, Jürgen (1996): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. 3. überarb. u. erw. Auflage. Weinheim/München: Beltz.
- Petzelt, Alfred (1963): Kant: „Das Führwahrhalten lässt sich nicht mitteilen“. Eine Studie zum Problem des Dialogs im Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): *Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung*. Teil 2. Freiburg: Lambertus. S. 9-62.
- Platon (1988): *Menon*. In: *Platon: Sämtliche Werke*. Band 2. Hamburg: Rowohlt. S. 8-42.
- Prange, Klaus (2014): Lernen ohne Weltbild. Zur Funktion der Erziehung im Zeitalter der Globalisierung. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 79-87.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer. S. 239-257.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Redecker, Anke (2016): Die Anerkennung des Anderen im Kontext der Inklusion. Ein pädagogischer Ansatz. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, H. 1. S. 57-85.
- Redecker, Anke (2018a): *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Redecker, Anke (2018b): Im Schatten der Performanz. Von ungewollten Offenbarungen und entdeckungswürdigen Verborgenen in der Lehr-Lern-Interaktion. In: *Medienimpulse* 4/2018, <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1287> (Abfrage: 01.04.2021).
- Redecker, Anke (2018c): Persönlichkeitsbildung per Praxissemester. Zur Profilierung Forschenden Lernens im Fach Bildungswissenschaften. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 1/2018: Studienprojekte im Praxissemester. S. 1-16, www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/view/19 (Abfrage: 01.04.2021).
- Redecker, Anke (2019a): Subjektivierung als Kritik – Selbstverhältnisse auf dem Prüfstand. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung – Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 137-158.
- Redecker, Anke (2019b): Selbsttätigkeit im Dialog. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen. In: Stomporowski, Stephan/Redecker, Anke/Kaenders, Rainer (Hrsg.): *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?!* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 11-30.
- Redecker, Anke (2020a): Von der Selbststeuerung zur interaktiven Irritation. Ein kritischer Blick auf schulische Kontrollsubjekte. In: Fickermann, Detlef/Manitius, Veronika/Karcher, Martin (Hrsg.): *Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft 15. S. 123-133.
- Redecker, Anke (2020b): Sorgende Anerkennung. Ambivalenzen und Anforderungen. In: Dietrich, Cornelia/Sanders, Olaf/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim: Beltz. S. 251-262.
- Redecker, Anke (2020c): Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In: Basten, Melanie/Mertens, Claudia/Schöning, Anke/

- Wolf, Eike (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster/New York: Waxmann. S. 237-246.
- Redecker, Anke (2021a): Die Orientierungsfunktion des Normativen. Zur bildungstheoretischen Grundlegung von Empirie in der Inklusionsforschung. In: Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich. S. 106-120.
- Redecker, Anke (2021b): Subjektivierung in der Bildung. Fragestellungen – Fachbezüge – Forschungsthemen. In: Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 312-338.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Robert (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich. S. 35-56.
- Reichenbach, Roland (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82, H. 2. S. 215-230.
- Ricken, Norbert (2009): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, Norbert/Schaller, Klaus/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München: Fink. S. 75-92.
- Ricken, Norbert (2012): *Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie*. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer. S. 329-352.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript. S. 69-99.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H. 2. S. 193-233.
- Röhr, Henning (2009): Anerkennung – Zur Hypertrophie eines Begriffs. In: Ricken, Norbert/Schaller, Klaus/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München: Fink. S. 93-107.
- Rose, Nadine (2019): *Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse*. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Sasa (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer. S. 65-85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer. S. 159-175.
- Schäfer, Alfred (2019): *Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis*. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung – Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 119-136.
- Stinkes, Ursula (2014): Antworten auf andere Fremde. Skizze zur Anerkennung des Menschen als einem Fremden. In: Lanwer, Willehead (Hrsg.): *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem*. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 87-106.
- Stojanov, Krassimir (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS.
- Stojanov, Krassimir (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer.
- Stojanov, Krassimir (2013): *Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit*. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer. S. 57-69.

- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1999): *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2005): *Idiome des Denkens.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2009): *Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit.* In: Ricken, Norbert/Schaller, Klaus/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe.* München: Fink. S. S. 23-33.
- Waldenfels, Bernhard (2010): *Fremderfahrung, Fremdbilder und Fremddorte. Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität.* In: Hirsch, Alfred/Kurt, Ronald (Hrsg.): *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen.* Wiesbaden: Springer. S. 21-35.
- Wimmer, Michael (2017): *Die performative Kraft von Paradoxien.* In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik.* Paderborn: Schöningh. S. 345-369.
- Woo, Jeong-Gil/Gansen, Peter (2010): *Responsivität und Fremdverstehen. Kulturvergleichende Überlegungen zur interkulturellen Pädagogik.* In: Hartung, Olaf/Steininger, Ivo/Fink, Matthias C./Gansen, Peter/Priore, Roberto (Hrsg.): *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften.* Wiesbaden: Springer. S. 233-243.

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

André Epp

1. Prolegomena

Die professionellen Wissensbestände von Lehrkräften rücken seit den 1990er Jahren zunehmend in den Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung und werden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Forschungsströmungen und herangezogener professionstheoretischer Folien analysiert und betrachtet (vgl. Baumert/Kunter 2006; Epp 2017a; Fabel-Lamla 2018; Helsper 2011). Allerdings wird die Qualität des beruflichen Handelns von Lehrkräften nicht nur durch die verschiedenen Facetten des objektivierten berufsbezogenen Wissens und die motivationalen Merkmale beeinflusst, sondern ebenso durch individuelle Wahrheitsurteile von Lehrkräften (vgl. Merk 2020, S. 825), denen im Hinblick auf professionelles Lehrer*innenhandeln eine besondere Relevanz zugeschrieben wird (vgl. Epp 2017b, 2018b; Merk 2020; Oser 2014; Reusser/Pauli 2014): Sie beeinflussen und steuern „die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht“ (Reusser/Pauli 2014, S. 642).

Im Rahmen der Forschungen zu individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften können eine Vielzahl an qualitativen (vgl. Epp 2018, 2019; Olafson/Grandy/Owens 2015) und quantitativen (vgl. Schraw/Olafson 2015) Forschungsarbeiten, die eine gewaltige thematische Bandbreite abdecken, wie Antiautoritäre Erziehung (vgl. Wilde/Kunter 2016), Diversität (vgl. Gay 2015), Digitale Medien (vgl. Knüsel Schäfer 2020) und Übergänge von Schüler*innen in Berufs(aus)bildung (vgl. Epp 2018), identifiziert werden. Hinzu kommt, dass sich in all diesen Forschungen auf eine kaum mehr zu überschauende Anzahl an theoretischen Konzepten, wie Lehrer*innenwissen, Lehrer*innenerwartungen, subjektive Theorien, implizite Theorien, Alltagstheorien, pädagogische Alltagstheorien, implizite Unterrichtstheorien, erziehungsleitende Vorstellungen, implizite Persönlichkeitstheorien, lay theories, dormant theories, tacit theories,

personal theories, opinions, naive and intuitive theories (vgl. Caspari 2003, S. 70; Groeben et al. 1988; Pajares 1992, S. 309; Viebrock 2006, S. 33; siehe überblickend Epp 2017b, S. 32 ff.), bezogen wird und diese wenig trennscharf sind und außerdem viele Unschärfen aufweisen. Auch aktuelle Forschungen zum Habitus von Lehrkräften ließen sich problemlos in diese Liste eingliedern (vgl. Kramer/Pallesen 2019).

Erschwerend kommt hinzu, dass die exemplarisch genannten Begrifflichkeiten auch synonym zueinander verwendet werden und somit eine klare Abgrenzung voneinander weiter torpedieren (vgl. Epp 2017b, S. 34). Obwohl in den letzten Jahrzehnten immer wieder Klärungsversuche unternommen wurden, die unterschiedlichen Begrifflichkeiten voneinander abzugrenzen und diese zu strukturieren und zu kategorisieren (vgl. Op't Eynde/De Corte/Verschaffel 2002; Fives/Buehl 2012; Fives/Gill 2015; König/Darge/Schreiber 2012), „fehlt bis heute eine akzeptierte Topologie“ (Reusser/Pauli 2014, S. 642), die klärt, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Begrifflichkeiten zueinander in Beziehung stehen und inwiefern sie sich voneinander unterscheiden. Aufgrund dieses Konglomerats hat Pajares (1992, S. 309) bereits Anfang der 1990er Jahre von einem „messy construct“ gesprochen, da es grundsätzlich diffizil sei „to pinpoint where knowledge ended and belief began“. Er kommt daher zu der Schlussfolgerung, dass „most of the constructs were simply different words meaning the same thing“ (ebd., S. 309). Entsprechend bezeichnet er die im Zusammenhang mit den Forschungen zu individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften herangezogenen theoretischen Bezugsrahmen als „game of player's choice“ (ebd., S. 309). Im Hinblick auf die Schwammigkeit, die mangelnde (Trenn-)Schärfe, die Abgrenzung der Begriffe zueinander und die Konsistenz ihrer begrifflichen Verwendung hat sich auch mehr als 20 Jahre nach Pajares Feststellung wenig bis gar nichts geändert (vgl. Reusser/Pauli 2014). Entsprechend kommt auch Skott (2015, S. 17) zu einer ähnlichen Einschätzung, wenn er von einem „elusive construct“ spricht. Auch Denicolo und Kompf (2005) monierten zwischenzeitlich (insbesondere für den angloamerikanischen Raum), dass sich Forschungen zu individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften im ausschweifenden Kognitivismus verlieren und die verwendeten Begrifflichkeiten wenig trennscharf sind.

Allerdings lassen sich die uneinheitlich ausgebildeten Begrifflichkeiten nur bedingt auf variierende Forschungsperspektiven, die sich auf unterschiedliche Grundannahmen und Methoden stützen sowie in differenten Forschungstraditionen angesiedelt sind, zurückführen, sodass der von Pajares (1992, S. 309) beanstandete Sachverhalt „most of the constructs were simply different words meaning the same thing“ (zunächst) auf eine paradoxe Beschaffenheit verweist – warum ein und denselben Sachverhalt unterschiedlich benennen? – die im Rahmen (erziehungs-)wissenschaftlicher Forschung(en) erstaunt, da diese auf eine systematische Darstellung und Beschreibung ihrer Forschungsgegenstände sowie

eine stringente Verwendung wissenschaftlichen Vokabulars unabhängig von der Person der Wissenschaftlerin und des Wissenschaftlers abzielt (vgl. Bohl 2018, S. 10 ff.; Krüger 2019, S. 18 ff.). Da sich laut Hennen (1990, S. 11) „Paradoxien [...] durch systematisierenden Zugriff wenig zähmen lassen“, wird mit dem vorliegenden Beitrag nicht primär das Ziel verfolgt, (erneut) am Erstellen einer Topologie aktiv mitzuwirken, indem beispielsweise mittels Vergleichen fein zu differenzierende Atomismen herausgearbeitet und ausgeschärft werden, sondern von einem erziehungswissenschaftlich gerahmten wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt auszuleuchten, welche Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass Paradoxien in den Semantiken des oben genannten Felds zum Vorschein kommen.

Bevor der Blick auf entsprechende Rahmenbedingungen geworfen wird, die die paradoxe erziehungswissenschaftliche Semantik zu den individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften befördern können, wird exemplarisch der von Pajares aufgeworfene Sachverhalt, dass es sich bei den Begrifflichkeiten lediglich um unterschiedliche Bezeichnungen handelt, die jedoch auf gleiches verweisen, anhand impliziter (Persönlichkeits-)Theorien, subjektiver Theorien, kognitiver Strukturen und Überzeugungen veranschaulicht.

2. Implizite (Persönlichkeits-)Theorien, subjektive Theorien, kognitive Strukturen und Überzeugungen – „different words meaning the same thing“?

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Konstrukte, die im Rahmen von Forschungen zu individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften herangezogen werden, hält Skott (2015) vier übergreifende Charakteristika fest, die die unterschiedlichen Konstrukte gemeinsam haben:

- Es handelt sich grundsätzlich um mentale Konstrukte, die von den entsprechenden Lehrkräften als wahr erachtet werden.
- Sie können nicht als rein kognitiv verstanden werden, da sie ebenso durch affektive Komponenten beeinflusst werden.
- Ein weiteres Charakteristikum ist ihre Stabilität über die Zeit in unterschiedlichen Kontexten und dass eine Veränderung nur durch persönlich bedeutsam erlebte soziale Praktiken angestoßen werden kann.
- Zudem haben sie Einfluss auf die Wahrnehmung, die Interpretation von praktischen Problemen sowie auf das Handeln von Lehrkräften.

Ergänzend zu den genannten Charakteristika von Skott (2015) verweisen die definitorischen Ausführungen einer Vielzahl der Begrifflichkeiten darauf, dass unterschiedliche mentale Komponenten in einer Beziehung zueinanderstehen

und aus diesen wiederum Schlussfolgerungen (für das Handeln) abgeleitet werden. Dieser Sachverhalt wird exemplarisch anhand impliziter (Persönlichkeits-) Theorien, subjektiver Theorien, kognitiver Strukturen und Überzeugungen verdeutlicht. Erstere werden als ein System von zusammenhängenden Konzepten, die zueinander in Bezug stehen, definiert, die darauf abzielen, Entscheidungen zu treffen und somit mitmenschliche Beziehungen und die Orientierung in der Umwelt zu erleichtern (vgl. Hofer 1969, S. 12). „Individuals utilize an ‚implicit personality theory‘ by which they understand and predict (to their own satisfaction, at least) their own behavior and that of their associates. [...] A cognitive system, [...], is composed of a set of elements in varying degrees and kinds of relationship to one another“ (Crockett 1965, S. 48). Auch subjektive Theorien werden als ein komplexes System von zusammenhängenden Konzepten und Begriffen (Wissenselementen) definiert, die darauf abzielen, Phänomene, das Selbst und die Welt zu erklären, vorherzusagen und Entwürfe oder Orientierungen für das Handeln abzuleiten (vgl. Dann 2000, S. 87; Kunze 2004, S. 62). „Subjektive Theorien enthalten also Wissenselemente (inhaltliche Konzepte), die in bestimmten Beziehungen (formalen Relationen) zueinander stehen, so dass Schlussfolgerungen möglich sind“ (Dann 2000, S. 87).

Kompatibel zu den vorrangegangenen Ausführungen ist ebenso die Definition von Oldenbürger (1987, S. 262) zu kognitiven Strukturen, die er als „individuelle innerpsychische Repräsentationen von Objekten der Anschauung, der Vorstellung und des Denkens [beschreibt]. Als innere Modelle umfassen sie Perzepte, Konzepte und Merkmale (Attribute) und ihre (gewichteten) Beziehungen untereinander“ (ebd., S. 262). Auch die Definition des Konstrukts Überzeugungen weist erhebliche Übereinstimmungen zu den vorherigen Konstrukten auf: „Wie andere Teile des berufsbezogenen Wissens stehen Überzeugungen selten für sich allein, sondern bilden „cluster“ bzw. mehr oder weniger komplexe Konfigurationen von Vorstellungen. Oftmals handelt es sich dabei um theorieförmige, quasi-logische Strukturen im Sinne rekonstruierbarer, mehr oder weniger elaborierter semantischer Netzwerke“ (Reusser/Pauli 2014, S. 644). Darüber hinaus liegt den hier exemplarisch veranschaulichten Konstrukten ein gemeinsames Menschenbild zugrunde (vgl. Epp 2017b, S. 34).

Obwohl die Ausführungen ein gewaltiges Überschneidungsmaß der unterschiedlichen Begrifflichkeiten zueinander verdeutlichen, darf jedoch nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass prinzipiell keine feinen Unterschiede zueinander offengelegt werden können. Allerdings bleiben die Ausführungen diesbezüglich bisher sehr vage und wurden – wie in Abschnitt 1 dargelegt – nur unzureichend ausgeschärft (vgl. Epp 2017b, S. 32 f.). Die Ausführungen verdeutlichen, dass nicht verwunderlich ist, warum Pajares (1992) zu dem Schluss kommt, es handele sich um unterschiedliche Begrifflichkeiten, die jedoch auf ein und denselben Sachverhalt verweisen.

3. Reflexion von (historisch gewachsenen) Gegebenheiten, Mechanismen und Bedingungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion

Historisch betrachtet steht Erziehungswissenschaft seit Anbeginn in einem engen (Austausch-)Verhältnis zu seinen Nachbardisziplinen. Pädagogische Fragen wurden vor der Etablierung als eigenständige universitäre Disziplin insbesondere von der Theologie, Philosophie, Psychologie und Soziologie (mit-)verwaltet (vgl. Bauer/Marotzki 2010, S. 296). Verwunderlich ist somit nicht, dass in der erziehungswissenschaftlichen Disziplingeschichte immer wieder Personen aktiv sind, die nicht ausschließlich erziehungswissenschaftlich verortet werden können, sondern ebenso in anderen Disziplinen („zu Hause“ sind). Ein prominentes Beispiel ist Durkheim, der von 1886-1902 am Lehrstuhl für Pädagogik und Sozialwissenschaften an der Universität von Bordeaux Soziologie und Erziehungswissenschaft lehrte, oder auch Mannheim, der von 1933-1945 Dozent für Soziologie und von 1945-1947 Professor für Education, also Erziehungswissenschaft war (vgl. ebd., S. 308). Auch gegenwärtig lassen sich Beispiele diesbezüglich finden, wie Irene Leser oder Robert Kreitz.

Darüber hinaus verweisen auch die pädagogische Psychologie oder die educational sociology oder sociology of education an amerikanischen Universitäten auf die enge Relation. Obwohl sich im Gegensatz zur pädagogischen Psychologie keine pädagogische Soziologie etabliert hat, verweist eine rege Publikationspraxis unter dem Titel Erziehungssoziologie dennoch auf den Sachverhalt (vgl. Grimm 1987; Kob 1976).

Ferner spiegelt sich das enge Austauschverhältnis „ebenso in den Methoden der Erkenntnisgewinnung, die in der Erziehungswissenschaft eine Anwendung erfahren, wider“ (Epp 2020, S. 166). So greifen qualitativ ausgerichtete Zugänge auf sozial- und kulturwissenschaftliche Ansätze, wie auch auf geisteswissenschaftliche, hermeneutische und philosophische zurück (vgl. ebd., S. 166f.) und quantitative wiederum auf psychologische.

Schließlich findet sich das enge Austauschverhältnis ebenso in der erziehungswissenschaftlichen Theorie- und Begriffsbildung wieder: In den letzten Jahrzehnten haben eine Vielzahl an Ansätzen und gebräuchlichen Grundbegriffen, die ursprünglich aus anderen Disziplinen stammen, Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskurslandschaft gefunden (vgl. Bauer/Marotzki 2010, S. 297).

Ersichtlich wird somit, dass Erziehungswissenschaft als eigenständige universitäre Disziplin „seit Anbeginn in einem mehr oder weniger engen Austauschverhältnis zu seinen Nachbardisziplinen steht“ (Epp 2020, S. 166) und ein zentrales Charakteristikum ihre Offenheit gegenüber anderen theoretischen und methodischen Verfahren ist (vgl. ebd.) – also ihre Pluralität, wie auch in

der Ausdifferenzierung in unterschiedliche Subdisziplinen ersichtlich wird. Befördert wird dieser Sachverhalt in den 1960/70er Jahren zudem durch den Ausbau der deutschen Erziehungswissenschaft an Universitäten. Um politischen Anforderungen gerecht zu werden, treten neben den Disziplinen, die vor der Etablierung als eigenständige universitäre Disziplin pädagogische Fragen (mit-)verwaltet haben, weitere wie Neurowissenschaft und Politik hinzu (vgl. Hofbauer 2019, S. 26). Eine Kehrseite dieser „ambivalenten Gründungsgeschichte“ (Meseth/Lüders 2018, S. 7) ist jedoch, dass das erziehungswissenschaftliche Wissen „bislang nur [einen] gering[en] ausgebildeten Systemisierungsgrad“ (ebd.) aufweist und sich „mit der Entwicklung einer eigenständigen, von den Nachbardisziplinen zu unterscheidenden Forschung“ (ebd.) und „(pädagogischen) Konkretisierungen“ (Meseth et al. 2019, S. 2) schwertut, wie auch in der paradoxen erziehungswissenschaftlichen Semantik zu den individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften zum Vorschein kommt. In Bezug auf das Wissen der Disziplin hält Hofbauer (2019, S. 28) fest, dass Erziehungswissenschaft im „Vergleich zu anderen Disziplinen [...] weniger in den eigenen Wissensbestand verweisend kommuniziert als beispielsweise die Psychologie“. Dies dürfte auch auf die erziehungswissenschaftliche Semantik zutreffen, wie mit den individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften verdeutlicht wurde, deren Begriffe (teilweise) aus anderen Disziplinen entliehen sind.

Allerdings erklärt die hier entfaltete Begründung, dass sich die historische Formung der Erziehungswissenschaft auf die Begriffsbildung im Rahmen der Erforschung von individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften niederschlägt, keineswegs zufriedenstellend den Sachverhalt, insbesondere dann nicht, wenn postuliert wird, dass sich bestimmte Begrifflichkeiten durchgesetzt haben, wie es beispielsweise Groeben et al. (1988, S. 20) für subjektive Theorien sowie Reuser und Pauli (2014, S. 642) für Überzeugungen versichern, ohne jedoch hieb- und stichfeste Argumente diesbezüglich zu liefern. Erstere verweisen lediglich auf das Integrationspotenzial subjektiver Theorien und somit darauf, dass andere Begrifflichkeiten unter subjektiven Theorien subsumiert werden können. Worin dieses Potenzial jedoch bestehe, lassen sie offen. Reuser und Pauli (ebd.) schreiben dagegen lediglich, dass „Überzeugungen als übergreifende Bezeichnung“ fungieren – ebenfalls ohne dies zu begründen.

Vor diesem grob skizzierten Hintergrund müssen ebenso weitere Gegebenheiten, Mechanismen und Bedingungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion, wie beispielsweise nicht-wissenschaftliche Faktoren, in den Blick genommen werden, da (Erziehungs-)Wissenschaft grundsätzlich nicht entkoppelt von gesellschaftlichen Entwicklungen ist. Exemplarisch werden nachfolgend einige aufgegriffen und ausgelotet, inwiefern sich diese auf erziehungswissenschaftliche Semantiken niederschlagen (können).

Die Transformation wissenschaftlicher Begriffe wird nicht nur durch die erziehungswissenschaftliche Community (selbst) angebahnt und vollzogen

(beispielsweise durch diskursive Auseinandersetzungen, Erkenntniszunahme, das (Ver-)folgen bestimmter szientifischer Themenkonjunkturen („Trends“), von denen Erziehungswissenschaft nicht gefeit ist, wenn Begriffe fragwürdig geworden sind oder grundsätzlich, wenn der Erklärungswert von Theorien und Modellen gesunken ist und die soziale Wirklichkeit mit diesen nicht mehr angemessen erfasst werden kann) (vgl. Fuchs 2019, S. 50; Hoffmann 1991, S. 91; Tenorth 2019), sondern ebenso durch gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen bzw. *politische* Vorgaben. „Aktuelle gesellschaftlich-politische Fragen können die wissenschaftliche Beschäftigung mit bestimmten Themen beeinflussen oder ihnen eine stärkere Relevanz verleihen“ (Hofbauer 2019, S. 29), wie beispielsweise das Aufgreifen der digitalen Transformation im nationalen Bildungssystem zeigt (siehe beispielsweise Strategiepapier der KMK 2016 – „Bildung in der digitalen Welt“, zweite Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“). Obwohl Phänomene digitaler Transformation auch mit genuin erziehungswissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlich etablierten Begrifflichkeiten fassbar sind, kann jedoch nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden, dass durch das Setzen bestimmter Themen durch die Bildungspolitik ebenso Einfluss auf die Begriffsbildung und -verwendung genommen wird (vgl. ebd.). So ist es oftmals strategisch sinnvoll, entsprechende Begrifflichkeiten der oben genannten Ausschreibungen in Anträgen aufzugreifen und prominent zu platzieren, um einen passgenauen Ausschreibungsbezug herzustellen und zu suggerieren.

Entsprechend hinterlassen auch *ökonomische* Faktoren wie beispielsweise „die veränderte Kultur- und Finanzpolitik der Forschungsförderung und -bewertung“ (Ricken 2009, S. 204) Spuren in der erziehungswissenschaftlichen Begriffsbildung. Da wissenschaftliche Karrieren einem verstärkten Selbstmanagement unterworfen sind (vgl. ebd.), wird „gemäß des Erfordernisses der Sichtbarkeit im jeweilig eigenen Feld [...] die eigene wissenschaftliche Arbeit – individuell wie auch kollektiv – einer strategischen Planung unterworfen, in der dann nicht nur Themen- und Theoriwahl wie Zugriffsperspektiven, sondern auch Kontakte, Netzwerke und Kooperationsformen nach marktgängigen (Erwartungs- und Zugehörigkeits-)Kriterien entschieden werden (müssen) und zu bzw. vor dem Bild einer ‚normalisierten Karriere‘ (Luhmann) verdichtet werden“ (ebd.). Entsprechend wird auch mehr oder weniger abgewogen, welche Begrifflichkeiten gegenwärtig als besonders anschlussfähig (an den Mainstream der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion) oder als aufmerksamkeitsbringend erachtet werden (und welche eben nicht), sodass der Bezug auf ein theoretisches Konstrukt, das durch eine bestimmte Semantik repräsentiert wird, zugespitzt formuliert auch von Markt- bzw. Nachfragegegebenheiten abhängig ist. In Bezug auf die Thematik individueller Wahrheitsurteile von Lehrkräften, erscheint es gegenwärtig strategisch klug, sich auf Überzeugungen zu beziehen, da diese aktuell breit diskutiert werden und vielfältigen Forschungsarbeiten zugrunde liegen, und weniger auf den Begriff der *lay theories* oder erziehungsleitenden Vorstellungen.

Da Erziehungswissenschaft als universitäre Disziplin bestimmte (normative) Interessen verfolgt, ist sie außerdem in ein Normbegründungsproblem verstrickt (vgl. Meseth et al. 2019, S. 7). Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung fließen (implizit) verschiedene normative Einstellungen und Wertungen von Forschenden mit ein, die ebenso in unterschiedlichen Denkstilen zugegen sind (vgl. Fleck 2011). Erziehungswissenschaft kann somit „nicht ausschließlich als eine Sammlung von Sätzen oder als ein System von Gedanken“ (ebd., S. 374) betrachtet werden, sondern als „komplizierte[s] kulturelle[s] Phänomen, einst vielleicht individuelle, heute gemeinschaftliche“ (ebd.) Tätigkeit, im Rahmen dieser (erziehungswissenschaftlichen) Denkkollektive Schemata der Wahrnehmung und Interpretation hervorgebracht werden, in die ebenso normative Horizonte einfließen.

Entsprechend schlägt sich Normativität, wie auch Denkstile, ebenso auf die Ebene der erziehungswissenschaftlichen Semantik, wie im Rahmen der Forschung zu individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften, nieder. Mit der „Verwendung spezifischer Begriffe – man denke beispielsweise an Erziehung, Bildung, Lernen, Kompetenz oder Kindergarten, Schule, Gesundheits- und Medienpädagogik“ (Meseth et al. 2019, S. 11) gehen (implizit) normative Ansprüche einher (ebd.), die in den Begrifflichkeiten bereits (historisch) eingelagert sind.

Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Semantiken muss sich ebenso mit Machtaspekten auseinandergesetzt werden, da im wissenschaftstheoretischen Streit oftmals ein „wissenschaftspolitischer Kampf um Dominanz“ (Masschelein/Ricken 2002, S. 98) mitschwingt, der über Semantiken vermittelt bzw. über diese geführt wird (hinter denen Theorien und Modelle stehen). Dass in wissenschaftlichen Debatten und Auseinandersetzungen zugleich Konkurrenz mitschwingt, die in Konflikt ausarten und in Kampf umschlagen kann, darauf hat bereits Mannheim in seinem Vortrag ‚Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen‘ verwiesen (vgl. Mannheim 1982, S. 333). Dieser Sachverhalt wird beispielsweise auch in der Gruppe Poetik und Hermeneutik sichtbar, die sich zwischen 1963 und 1994 regelmäßig zum wissenschaftlichen Austausch traf. Es war nicht nur das Aufeinandertreffen „solitärer Meisterdenker und intellektueller Lichtgestalten [, sondern] es war auch eine Veranstaltung, bei der um die Hegemonie gerungen und Pluralität verhindert, alternative Zugänge diskreditiert und Personen beschädigt wurden. Hier wurden durchaus auch Argumente vorgetragen und Thesen diskutiert, aber es wurde eben auch Diskurspolizei gespielt; es kam zu Verletzungen, Kränkungen und Herabsetzungen“ (Rieger-Ladich 2019, S. 31). Folglich muss sich mit dem Sachverhalt der Konkurrenz zukünftig verstärkt im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung sowie im Hinblick auf die Verwendung erziehungswissenschaftlicher Semantiken auseinandergesetzt werden.

Die hier entfaltenen Dimensionen verdeutlichen exemplarisch, dass diese ihre Spuren im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Semantiken und damit

verbundener Systematisierungs- und Topologisierungsversuche zu den individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften hinterlassen und zukünftig daher nicht nur offengelegt werden sollten, sondern sich Forschende selbstreflexiv mit diesen auseinanderzusetzen haben.

4. Fazit

Da sich die fortwährend verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch auf erziehungswissenschaftliche Forschung niederschlagen, muss sich zukünftig im Hinblick auf Semantiken, die Forschende im Rahmen von Untersuchungen zu individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften heranziehen, nicht nur mit der historischen Formung der Disziplin, sondern insbesondere verstärkt mit nichtwissenschaftlichen Faktoren, die die Wahl der herangezogenen Semantiken oftmals implizit leiten, auseinandergesetzt werden. Obwohl abzuwarten bleibt, inwiefern sich das Einbeziehen und Berücksichtigen der exemplarisch ausgeführten Aspekte produktiv auf das Ausschärfen von Differenzen zwischen den Semantiken sowie zukünftige Systematisierungs- und Topologisierungsversuche auswirkt, die bisher als unzureichend und ungenügend erachtet werden, sollten diese im Rahmen wissenschaftlichen Arbeitens nicht länger tabuisiert werden, sondern ebenso zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (wie beispielsweise im Rahmen der hier angesprochenen Systematisierungs- und Topologisierungsversuche) gemacht werden, um eigene Verstrickungen und machtförmige Effekte der eigenen Forschungspraxis kritisch zu reflektieren und offenzulegen, da diese ebenso auf die erziehungswissenschaftliche Semantik einwirken. Dies wären entsprechende Bemühungen, um den Forderungen wissenschaftlicher Reflexivität nachzukommen. Darüber hinaus darf die konkrete Forschungspraxis im Rahmen der Forschungen zu individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften nicht länger als ein sakrosankter Gegenstand behandelt werden, sondern als eine soziale Tätigkeit, die es mit Nachdruck zu erforschen gilt (vgl. Fleck 2011, S. 387). Im Hinblick auf die vielfältigen Begrifflichkeiten, auf die sich im Rahmen von Forschungen zu individuellen Wahrheitsurteilen von Lehrkräften gestützt wird, muss sich zukünftig beispielsweise zunehmend mit ihrer diskursiven Konstruktion auseinandergesetzt werden und wie sich diese im Laufe der Zeit verändert.

Inwiefern die Auseinandersetzung mit den ausgeführten Aspekten allerdings zu einer klärenden Auflösung der markierten paradoxen erziehungswissenschaftlichen Semantik beiträgt, sei dahingestellt, da „in Anbetracht von wissenschaftlicher Forschung als ein unabgeschlossener Prozess der kollektiven Aushandlung und Durchsetzung von Ergebnissen und dessen Deutung [...] eine endgültige [begriffliche] Formierung auch nicht anzunehmen“ (Hofbauer 2018, S. 123) ist. Zudem wirken unterschiedliche Perspektiven und Semantiken produktiv auf

erziehungswissenschaftliches Fortkommen, da dadurch der Diskurs bereichert und (Erkenntnis) ausdifferenziert werden kann. Trotz Systematisierungsbestrebungen und der Verwendung klar definierter Begrifflichkeiten, die sich von anderen abgrenzen, markieren unterschiedliche Semantiken das wissenschaftliche Ringen, wie individuelle Wahrheitsurteile von Lehrkräften adäquat bestimmt werden können, und einen Forschungsfortschritt zugleich, da diese sich nicht von heute auf morgen auflösen, sondern einem Prozess des Ablösens und Etablierens unterliegen. Somit erscheint der Umgang mit paradoxen erziehungswissenschaftlichen Semantiken als ein unauflösbares und produktives Dilemma zugleich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass paradoxe Semantiken im Rahmen von Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftlicher Forschung immer ein Begleitphänomen sein werden, da „(Erziehungs-)Wissenschaft mit all ihren Facetten von Menschen gemacht und rezipiert wird und insofern nicht nur mit anthropologischen, sondern auch mit sozialen oder kulturellen ‚Gegebenheiten‘ zu rechnen hat“ (Meseth et al. 2019, S. 12). Inwiefern „intelligente[n] Wissenschaftsmaschinen mit ihren selbstlernenden Algorithmen“, wie es Meseth et al. (ebd.) sarkastisch formuliert haben, in der Lage sind, den hier veranschaulichten Sachverhalt, also die paradoxe erziehungswissenschaftliche Semantik, aufzulösen, ist zweifelhaft und bisher nicht abzusehen. Somit bleibt eine selbstkritische Haltung im Rahmen paradoxer erziehungswissenschaftlicher Semantiken und ihrer Systematisierungs- und Topologisierungsunternehmen unausweichlich, die mithilfe der ausgeführten Aspekte produktiv befördert werden kann, wenigstens so lange, bis das künstliche Soverän übernehmen kann.

Literatur

- Bauer, Walter/Marotzki, Winfried (2010): Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage. Opladen: Barbara Budrich. S. 295-320.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469-520.
- Bohl, Thorsten (2018): Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Crockett, Walter H. (1965): Cognitive complexity and impression formation. In: Maher, Brendan A. (Hrsg.): Progress in experimental personality research. Volume 2 New York: Academic Press. S. 47-90.
- Dann, Hanns-Dietrich (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion – Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich. S. 79-108.
- Op't Eynde, Peter/De Corte, Erik/Verschaffel, Lievan (2002): Framing students' mathematics related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: Leder, Gilah C./Pehkonen, Erkki/Törner, Günter (Hrsg.): Beliefs: A hidden variable in mathematics education? Dordrecht: Kluwer. S. 12-38.

- Denicolo, Pam/Kompf, Michael (2005): Preface. In: Denicolo, Pam/Kompf, Michael (Hrsg.): *Teacher Thinking and Professional Action*. London: Routledge. S. 15 f.
- Epp, André (2017a): Eine Anschlusskonstruktion konkurrierender Professionstheorien?! – Perspektivenerweiterung und ergänzende Zwischenbemerkungen einer unabgeschlossenen Diskussion. In: *Der pädagogische Blick* 4, S. 210-220.
- Epp, André (2017b): Von der Schule in die Berufsausbildung – Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern. Opladen: Barbara Budrich.
- Epp, André (2018): Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, S. 973-990.
- Epp, André (2019): Subjektive Theorien und ihre biografische Formung – Biografisch aufgeschichtete Deutungsbestände und ihr Einfluss auf die (professionelle) Praxis. In: Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (Hrsg.): *Das Personal der Profession*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 215-235.
- Epp, André (2020): Psychologische Theorien empirisch gewendet. Eine genuin erziehungswissenschaftliche Innovation? In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung*. Opladen: Barbara Budrich. S. 153-172.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 82-100.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle M. (2012): Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karen R./Graham, Steve/Urdu, Tim/Graham, Sandra/Royer James M./Zeidner, Moshe (Hrsg.): *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. Washington: American Psychological Association. S. 471-499.
- Fives, Helenrose/Gill, Michele Gregoire (2015): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Fleck, Ludwik (2011): *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Herausgegeben von Sylwia Werner und Claus Zittel. Berlin: Suhrkamp.
- Fuchs, Thorsten (2019): No Way Out. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer. S. 49-70.
- Gay, Geneva (2015): Teachers' Beliefs About Cultural Diversity: Problems and Possibilities. In: Fives, Helenrose/Gill, Michele Gregoire (Hrsg.): *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge. S. 436-453.
- Grimm, Susanne (1987): *Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz*. München: Ehrenwirth.
- Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. S. 149-170.
- Hennen, Manfred (1990): Paradoxien und Paradoxe Handlungsfolgen in der Soziologie. In: *Soziale Motivation und paradoxe Handlungsfolgen. Studien zur Sozialwissenschaft, Vol. 92*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-78.
- Hofbauer, Susann (2019): Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen Disziplin und Profession. Eine vergleichende Diskursanalyse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hofer, Manfred (1969): Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Hoffmann, Dietrich (1991): Die Transformationen des Bildungsbegriffs in der Epoche der Bildungsreform. In: Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut (Hrsg.): *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 89-117.

- Knüsel Schäfer, Daniela (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kob, Janpeter (1976): Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, Johann/Darge, Kerstin/Schreiber, Melanie (2012): Teachers' Beliefs about Retention: Effects on Teaching Quality. In: König, Johann (Hrsg.): Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster: Waxmann. S. 191-204.
- Kramer, Ralf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krüger, Heinz-Hermann (2019): Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): „Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (Abfrage: 01.01.2021).
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht – Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mannheim, Karl (1982): Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In: Meja, Volker/Stehr, Nico (Hrsg.): Der Streit um die Wissenssoziologie. 2 Bände, Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 325-370.
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2002): Regulierung von Pluralität – Skizzen vom „Außen“. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 2002. S. 93-108. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1.)
- Merk, Samuel (2020): Überzeugungen. In: Cramer, Colin/König, Johann/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 825-832.
- Meseth, Wolfgang/Lüders, Manfred (2018): Einleitung: Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. In: Lüders, Manfred/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde – Problemanzeigen – Desiderata. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 7-16.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer. S. 21-48.
- Olafson, Lori/Grandy, Christina S./Owens, Marissa C. (2015): Qualitative approaches to studying teachers' beliefs. In: Fives, Helenrose/Gill, Michele Gregoire (Hrsg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge. S. 128-149.
- Oldenbürger, Hartmut A. (1987): Lehrerkognitionen über Schülereigenschaften – Theoretische und methodologische Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 3, S. 261-273.
- Oser, Fritz (2014): Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 764-777.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 3, S. 307-332.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 642-661.
- Ricken, Norbert (2009): Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, 2, S. 194-210.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: Rieger-Ladich, Markus/Amos, Karin/Rohstock, Anne (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 17-48.
- Schraw, Gregory/Olafson, Lori (2015): Assessing teachers' beliefs. In: Fives, Helenrose/Gill, Michele Gregoire (Hrsg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge. S. 87-105.

- Skott, Jeppe (2015): The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: Fives, Helenrose/Gill, Michele Gregoire (Hrsg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge. S. 13-30.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Zu Recht vergessen. Zum Lob einer nicht selten verkannten Praxis in den Wissenschaften. In: Rieger-Ladich, Markus/Amos, Karin/Rohstock, Anne (Hrsg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 290-314.
- Viebrock, Britta (2006): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wilde, Annett/Kunter, Mareike (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster, New York: Waxmann, S. 299-315.

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

Jochen Laub

Sowohl in der Öffentlichkeit als auch in (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskursen steht der Begriff der *Nachhaltigkeit* derzeit an exponierter Position. Nicht zuletzt die *fridays for future*-Demonstrationen zeigen, dass sich dies auch auf das Leben von Schüler*innen auswirkt. Vor dem Hintergrund der sich drastisch verändernden Welt, des zunehmenden Ressourcenverbrauchs, der anwachsenden Menge an Abfällen und der sich zuspitzenden klimatischen Situation der Erde stellt nachhaltiges Handeln eines der zentralen Bildungsziele von Schule dar. Dies zeigt auch die enorme Bedeutung der formulierten *sustainable development goals* durch die UNESCO (vgl. UNESCO 2017). Heute stellt BNE eine der zentralen konzeptionellen Grundlagen der normativen Ausrichtung des Unterrichts beispielsweise im Fach Geographie dar (vgl. Hemmer 2016; Keil 2019).

Das Konzept von BNE klingt plausibel und vielversprechend, die Ziele wirken bereits ohne nähere Prüfung hehr und wünschenswert. Fast 50 Jahre nach den Feststellungen des *Club of Rome* über die „Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972) sind die Forderungen von Nachhaltigkeit heute wohl breiter Konsens und in der Öffentlichkeit eigentlich unbestritten. Nachhaltigkeit ist als gesellschaftlicher Wert anerkannt und dient gar als ‚Slogan‘ für unterschiedlichste Produkte. Im Unterricht stellen sich dem Unterrichtenden allerdings auch oder gerade heute verschiedene Herausforderungen, die mit dem Nachhaltigkeitsbegriff verbunden sind. Vielhaber stellt bereits 2006 fest, dass Nachhaltigkeit im Unterricht eine wichtige Bedeutung zukommt, ihre Betrachtung aber am Leben der Schüler*innen ansetzen und eine Möglichkeit zur verantwortungsvollen Gestaltung der „Weltgesellschaft“ bereitstellen solle (Vielhaber 2006, 21). Nachhaltigkeit ist dabei als normative Setzung zu verstehen, so bezeichnet Bahr Nachhaltigkeit in diesem Zusammenhang gar als „Werturteil“ (Bahr 2007, S. 10). Und letztlich fragen sich Kolleg*innen an den Schulen, ob denn die Demonstrationen für mehr Klimaschutz nicht eben genau das Ergebnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und einer Erziehung zu Nachhaltigkeit darstellen, das doch gerade von Schule intendiert wurde.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen Ruhloffs zum Normproblem der Pädagogik (vgl. Ruhloff 1979; Meseth et al. 2019) möchte dieser Beitrag

verschiedene Formen des systematischen Umgangs mit enthaltenen Paradoxien betrachten, wie sie im Zusammenhang mit Ansätzen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung bestehen. Vare und Scott verdeutlichen explizit zwei Positionen (BNE 1 und BNE 2) (vgl. Vare/Scott 2007), die sich auf der Folie der Ruhloff'schen Analysen differenzieren lassen. Der Beitrag möchte sich auf zwei Ebenen diesem Umgang zuwenden und erstens nach den pädagogischen Argumentationen im Umgang mit dieser Paradoxie fragen, wie sie in den Konzeptionen zu BNE erkennbar sind. Dabei sollen auch pädagogische Argumente in den Konzeptionen herausgestellt werden. Zweitens soll betrachtet werden, ob im Umgang mit Herausforderungen der Bildung moralischer Urteilsfähigkeit im Kontext von BNE explizit von Relativierungen der Paradoxie gesprochen werden kann (vgl. Warzecha 2004); dabei steht insbesondere die Frage im Zentrum, welchen Umgang neue Ansätze etwa transformatorischer Bildung im Hinblick auf die Paradoxien aufweisen, die sich hinsichtlich einer Bildung für Nachhaltigkeit zeigen (3).

1. Antinomien und Paradoxien in pädagogischen Kontexten

Pädagogischer Theoriebildung waren grundsätzlich Herausforderungen von Widersprüchlichkeiten bekannt, die aus Widersprüchen von Gesetzmäßigkeiten innerhalb des pädagogischen Betrachtungszusammenhangs resultieren – lange bevor die Begriffe von Antinomie oder Paradoxie diskutiert wurden (vgl. Hug 2011). Im philosophischen Kontext wird der Begriff der Antinomie besonders durch die Ausführungen Kants etabliert, der diese in der Kritik der reinen Vernunft beschreibt (vgl. Kron 1969). Kant versteht darunter einen Widerstreit von Gesetzen, die selbst der reinen Vernunft zugeschrieben werden können (vgl. Kant 1974). Kant ist es auch, der die „Grundantinomie des Pädagogischen“ (Helsper 2001, S. 84) aufzeigt, als er die Frage nach der Möglichkeit, die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren, formuliert. Im pädagogischen Kontext ist Theodor Litt der Erste, der den Begriff auch ins erziehungswissenschaftliche Vokabular übernimmt (vgl. Kron 1969, S. 95).

Wie Vollmer herausstellt, sind Antinomien als bestimmte Klasse von Widersprüchen zu verstehen, „bei denen sich beide Seiten (These und Antithese) allem Anschein nach gleich gut begründen lassen“ (Vollmer 1990, S. 49). Gerade auch sich widerstreitende Werte und Normen sind nach Vollmer zumeist als Antinomien zu betrachten (vgl. ebd., S. 50). Paradoxien versteht er im Gegensatz hierzu als weiter gefassten Begriff, der sich nicht direkt auf widerlaufende Gesetze beziehen muss, sondern auch aus entgegenlaufenden Erwartungen resultiert.

Heute wird in den Erziehungswissenschaften vor allem vor dem Hintergrund systemtheoretischer Analysen von Antinomien oder Paradoxien gesprochen, wobei ein ähnlich enges Begriffsverständnis sensu Vollmer nicht zu beobachten ist. Vor allem in der Professionalisierungsforschung wird ein Fokus auf die

Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns von Lehrkräften gelegt. In seinem organisationstheoretischen Ansatz stellt Helsper heraus, dass dem Lehrer*innenhandeln verschiedene Antinomien zugesprochen werden können. Er versteht diese als „widersprüchliche Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems, die sich als Spannungen pädagogischen Handelns äußern“ (Helsper 2004, S. 55).

Helsper unterscheidet zunächst elf Antinomien, die mit dem Lehrer*innenhandeln verbunden sind: Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Ungewissheitsantinomie, Symmetrie und Machtantinomie, Vertrauensantinomie, Näheantinomie, Sachantinomie, Organisationsantinomie, Differenzierungsantinomie, Autonomieantinomie (vgl. Helsper 2001, S. 87). Diese ordnet er vier Ebenen zu:

- Konstitutive, reflexiv zu berücksichtigende Antinomien (Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Ungewissheitsantinomie, Vertrauensantinomie, Autonomieantinomie, Organisationsantinomie, Differenzierungsantinomie, Sachantinomie und Näheantinomie)
- Antinomien als Resultate der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens
- Antinomien auf der Handlungs- und Strukturebene und
- Antinomien auf der Metaebene, die vor dem Hintergrund von Pluralisierung und Differenzierung der Gesellschaft verortet werden müssen (vgl. ebd., S. 87f.)

Die in der Folge näher betrachteten Anomien sind dem Verständnis Hespers nach vorwiegend konstitutive Antinomien. Der vorliegende Beitrag knüpft grundsätzlich an das Verständnis von Antinomien des Lehrer*innenhandelns an, wie es Helsper formuliert, wird dabei allerdings zudem auf das von Ruhloff markierte Normproblem eingehen, das mit der Übertragung des Konzepts von Nachhaltigkeit in pädagogische Kontexte verbunden ist.

Grundsätzlich zeigt sich, dass sich Erziehungswissenschaft schwer damit tut, „pädagogische Maßstäbe, Kriterien und Normen“ zu begründen (Ruhloff 1979, S. 15). Das Normproblem wirft die Frage auf, welche Antworten die unterschiedlichen (wissenschaftstheoretisch orientierten) Ansätze auf die Frage nach pädagogischen Maßstäben geben. Ruhloff richtet dabei die Fragestellung nicht auf „konkrete Normen und Maßstäbe“ (Ruhloff 1979, S. 17), sondern betrachtet „vor allem die in den theoretischen Ansätzen enthaltenen Möglichkeiten der Begründung von Normen“ (Ruhloff 1979, S. 18).

Fundamentale Antinomien und Paradoxien entstehen aus der Spannung zwischen den Begriffen ‚Bildung‘ und ‚Nachhaltigkeit‘. Das Verhältnis der beiden Begriffe bedarf einer Klärung ihrer Hierarchie und Referenzstruktur. Problematisch erweist es sich, Bildung einem Begriff unterzuordnen, der aus strukturalistischen

bzw. ökologischen Ansätzen übernommen wird. Diese Übertragung von Nachhaltigkeit aus einem funktionalistisch-naturalisierenden Zusammenhang auf Bildungszusammenhänge, mithin -inhalte, birgt verschiedene Widersprüche, wie noch auszuführen sein wird. Andererseits verweist Bildung auf ein sich bildendes Subjekt, Nachhaltigkeit auf einen Systemzusammenhang. Schon auf dieser begrifflich-theoretischen Ebene deuten sich Antinomien an, wenn beide in eine Beziehung gesetzt werden.

Bereits bei Kant stellen die Antinomien nicht den argumentationslogischen Endpunkt eines Gedankengangs dar, sondern verweisen vielmehr (auch) auf den Ausgangspunkt weiterer Erkenntnisbemühungen (vgl. Kron 1969). Ein bedeutender Aspekt der Betrachtung von Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns besteht in der Frage nach Möglichkeiten ihres Umgangs in der Praxis (vgl. Binder 2016). Dabei kann über eine Identifikation der Antinomien hinausgedacht werden, um Möglichkeiten des Umgangs mit Antinomien bzw. Paradoxien zu diskutieren (vgl. Helsper 2001, S. 87).

2. Paradoxien von Nachhaltigkeit in pädagogischem Kontext

Der Nachhaltigkeitsbegriff, der ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammt und im Zusammenhang mit der Nutzung von Waldflächen in einem ressourcenökonomischen Verständnis gebraucht wurde (vgl. Bräutigam 2014, S. 2), wird heute in verschiedensten Zusammenhängen verwendet.

Im Verständnis des Berichtes der Weltkommission zu *our common future* handelt es sich bei Nachhaltigkeit um eine Gestaltungsweise der menschlichen Gesellschaft, die gegenwärtige Bedürfnisse befriedigt, ohne allerdings die Grundlagen der Bedürfnisbefriedigung zukünftiger Generationen zu riskieren (vgl. Hauff 1987, S. 46). Wie de Haan herausstellt, bezieht sich das Denken und Handeln hierbei vor allem prospektiv auf zukünftige Entwicklungen (vgl. de Haan 2007, S. 7).

Das Leitbild der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* ist paradigmatisch für das Ergebnis eines politischen top-down-Prozesses (vgl. Ohlmeier/Brunhold 2015). Aus pädagogischer Sicht eröffnet dies die Frage nach den mit dem Ansatz verbundenen Paradoxien auf verschiedenen systemtheoretischen Ebenen. Die folgenden Ausführungen differenzieren einerseits zwischen der Normativität, die mit dem Ansatz verbunden ist, und andererseits weiteren Spannungsfeldern, die der Nachhaltigkeitsbegriff mit sich bringt, auch auf einer inhaltlichen Ebene. In der Anlage bleibt der Zugriff hierbei allerdings systemisch oder gar strukturfunktionalistisch bzw. ökologisch. Wie sich zeigt, stellt Normativität zumindest auf zwei Ebenen eine Herausforderung dar: auf der Ebene pädagogischer Leitlinien und auf didaktischer Ebene, d. h. wenn es darum geht, ob es Lernenden ermöglicht wird, reflexiv mit eigenen und gesellschaftlichen Werten umzugehen.

Daneben bestehen weitere Antinomien und Paradoxien, die in Auseinandersetzung mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit erkennbar werden. Diese sollen in der Folge näher betrachtet werden.

2.1 Normativität des Nachhaltigkeitsbegriffes als pädagogische Herausforderung

Die lernende Auseinandersetzung mit der Welt beinhaltet eine Klärung der eigenen Haltung der Welt gegenüber (vgl. Petzelt 2018). In fachdidaktischen Diskursen spricht man davon, dass Nachhaltigkeitsthemen häufig eine enorme Komplexität aufweisen, die sowohl auf faktischer als auch auf normativ-ethischer Ebene besteht. Hier hat sich auch der Ausdruck einer „doppelten Komplexität“ (Bögeholz/Barkmann 2005; Mehren et al. 2015) etabliert. Dabei spielen Fragen zur Bewertung der Bedeutung natürlicher Phänomene, gesellschaftlicher Zusammenhänge, Fragen nach gerechter Verteilung von Ressourcen und Lasten, aber auch solche nach der Bedeutung eigenen Handelns als Konsument*innen in globalen Zusammenhängen in vielen Themenfeldern von BNE eine Rolle. Von Schüler*innen wird ein solcher normativ-reflexiver Umgang gefordert, stellt er doch einen Bestandteil ethischen Urteilens dar, der etwa im Kompetenzbereich „Beurteilen und Bewerten“ angebahnt werden soll (DGfG 2020). Hierzu bestehen zahlreiche Ideen, Methoden und Zugänge (vgl. Regenbrecht 1990; Ulrich-Riedhammer 2017; Felzmann/Laub 2019; Dickel 2020). Ein reflexiver Umgang mit diesen normativen Hintergründen auf Fachebene allerdings ist in der aktuellen Lehrer*innenbildung sowie in den Fachdidaktiken kaum erkennbar, obwohl gerade die jüngste Vergangenheit immer offener und deutlicher Ansprüche an Wissenschaft stellt, sich zu gesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen zu positionieren.

Auch Gryl und Budke thematisieren dies und fordern einen kritisch reflexiven Umgang mit der Nachhaltigkeitsidee von BNE (vgl. Gryl/Budke 2016) selbst. Die ethische Komplexität, die sich Schüler*innen bei Nachhaltigkeitsthemen und -debatten zeigt, weist häufig einen Widerstreit verschiedener Werte und Normen auf, den Vollmer als antinomisch beschreibt (vgl. Vollmer 1990, S. 50). Nun ist nicht jedes Abwägen von Werten als Paradoxie oder als Antinomie zu bezeichnen. Die besondere Herausforderung im Bezug zur ethischen Komplexität, welche Nachhaltigkeitsthemen häufig auszeichnet, ist in der Normativität völlig differenter Systeme bzw. gesellschaftlicher Subsysteme zu erkennen. Derartige Antinomien bestehen bei Parsons beispielsweise zwischen Werten und Normen des wirtschaftlichen Systems und des kulturellen Systems. Eine reflektierende Auseinandersetzung mit den Werten, welche Teilsysteme des globalen Systems bestimmend seien, kann als Teil der Unterrichtsziele von BNE gelten (vgl. Rieckmann 2013; UNESCO 2017). Ziel der ethisch reflexiven Auseinandersetzung sind die ethische Urteilsbildung

und die kritische Reflexion von Werten (vgl. Rekus 1993; Petzelt 2018). Gerade dieser Zusammenhang verdeutlicht die Notwendigkeit, eine komplexe Auseinandersetzung mit den Werten zu ermöglichen, die ihren Ausgang in den Irritationen des Lernenden haben können (vgl. Gruschka 2011), die durch die Antinomien ausgelöst werden können. Diese bedürfen jedoch einer Öffnung auch des Begriffs ‚Nachhaltigkeit‘ selbst.

In der thematischen Auseinandersetzung wird ein reflexiver Umgang mit eigenen und gesellschaftlichen Werten angemahnt (vgl. Felzmann/Laub 2019). Dies wird ebenso seitens didaktischer Ansätze zur Förderung ethischer Urteilskompetenz gefordert, wie bspw. seitens der UNESCO (vgl. Rieckmann 2013, S. 12). Problematisch ist in diesem Zusammenhang allerdings eine Prämisse, die eine systemtheoretisch funktionale Perspektive ansetzt. Damit erlangt die funktionale Betrachtung ökologischer Zusammenhänge bereits einen Wertstatus, der selbst nicht mehr einfach hinterfragt werden kann, stellt er doch den Modus der Betrachtungsweise dar. Wie eng Nachhaltigkeit mit systemtheoretischen ökologischen Konzeptionen verbunden ist, zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen. Letztlich stellt eines der grundlegenden Probleme der funktionalistischen Betrachtung im Allgemeinen, also auch der im Sinne von BNE im Speziellen, ihre konzeptionelle Struktur dar. Gedacht werden die Zusammenhänge immer als System, das zu erhalten eine unhinterfragbare Norm ist. Dies stellt eine der Grundlagen der Betrachtung dar, wie sie etwa bei Parsons zu erkennen ist (vgl. Parsons 1972). Die Sicherung und Erhaltung des Systems wird also zur normativen Leitlinie. Dies kann für ökologische Systeme gelten, eine Übertragung auf gesellschaftliche Systeme ist allerdings nicht unproblematisch. Zuge-spitzt bedeutet eine solche Übertragung einen gesellschaftswissenschaftlichen Funktionalismus, der für die Deutung gesellschaftlicher Phänomene Folgen hat. Klassisches Beispiel hierfür ist der funktionalistische Ansatz Talcott Parsons, der als Vorläufer gesellschaftswissenschaftlicher Systemtheorien betrachtet werden kann. Aber auch ökologische Ansätze setzen eine solche Systemerhaltung als Prämisse voraus bzw. implizieren diese als nicht hinterfragte Voraussetzung (vgl. Parsons 1972).

Auf metatheoretischer Ebene stellt *Nachhaltigkeit als Leitbild selbst eine normative Forderung* dar. Die Begründung dieser Forderung, also warum Bildung für nachhaltige Entwicklung sein soll, kann weder aus sich heraus noch aus den von ihr beschriebenen Inhalten gefolgert werden (vgl. Potthast 2019). Gerade auf dieser metatheoretischen Ebene von Normen und Werten spricht Vollmer von Antinomien (vgl. Vollmer 1990). Mit Helsper kann diese Dimension den Paradoxien der Metaebene zugeordnet werden, stellt allerdings auch gleichsam ein Begründungsparadoxon dar. Damit würde sich eine Unterordnung normativer Schlüsse unter funktionale Zusammenhänge der betreffenden ökologischen Systeme zeigen. Diese zu einer allgemeinen Maxime zu erheben, führt enorme Problemüberhänge mit sich, weil in einer solch verkürzten Art und Weise die

Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses droht (vgl. Hume 1978). Wie Ruhloff darlegt, muss auch die konsequente Differenz von Sein und Sollen sowie diejenige von Theorie und Praxis kritisch hinterfragt oder gar relativiert werden. Richtig bleibt jedoch, dass die Dimension normativer Inhalte und Werte dem Vernunftgebrauch geöffnet werden muss (vgl. Rekus 1993; Ruhloff 2019).

Begreift man Schule auch als Instanz der Sozialisation und der Integration in gesellschaftliche und kulturelle Deutungen bzw. Symbolordnungen, so zeigt sich für die Bildung für Nachhaltigkeit die paradoxe Situation, dass die Vermittlung gesellschaftlicher Deutungsmuster zukünftige Verhältnisse berücksichtigen soll. Diese Figur der Verantwortung, wie sie insbesondere in der Ethik von Hans Jonas (1979) erkennbar wird, darf allerdings nicht der Täuschung erliegen, dass damit tatsächliche zukünftige gesellschaftliche oder ökologische Verhältnisse der Maßstab für heutiges Handeln werden. Es muss vielmehr darum gehen, deren Bewertung und daraufhin unsere moralische Entscheidung zu hinterfragen.

2.2 Inhaltliche und strukturelle Paradoxien in Verbindung mit der Nachhaltigkeitsbegriff

In didaktischen Konkretisierungen von Nachhaltigkeitsthemen sollen vier Strategien nachhaltiger Entwicklung in einem systematischen Zusammenhang als handlungsleitend gelten. Die Bund-Länder-Kommission spricht dahingehend 1999 von Suffizienz, Effizienz, Konsistenz und Permanenz (vgl. Bahr 2007). Diese können als systembezogene und funktionalisierende Zielstellungen betrachtet werden. Im Kern, so die These, weist die Konzeption von BNE als ökologische bzw. systemtheoretische Betrachtungsweise mehrere grundlegende Problemüberhänge auf, die mit Helsper als konstituierend bezeichnet werden können. Eines der zentralen Probleme ist die integrierte Beziehung zwischen *Subjekt* und *System* beziehungsweise zwischen *System* und *Lebenswelt*. Diese weist unter anderen die Herausforderung der Integration verschiedener Ebenen (Mikro versus Makro) auf (vgl. Giddens 1984). Dabei zeigt sich die Berücksichtigung eines pädagogischen Subjektbegriffes, der nicht strukturfunktionalistisch verkürzt ist, als schwierig. Dies stellt eine grundsätzliche Herausforderung funktionalistischer oder systemtheoretischer Ansätze dar, worauf beispielsweise Jürgen Habermas mit seinem Begriff der „Lebenswelt“ hinweist (Habermas 1983, S. 462). Die Spannungen zwischen Einzelem und Gesellschaft können der Antinomie zugeordnet werden, die zwischen autonomen Individuen und der Gesellschaft besteht. Helsper bespricht dies mit der Autonomieantinomie (vgl. Helsper 2001). Die Logik der Betrachtung innerhalb der Ansätze zu BNE wird von verschiedenen Autor*innen als systemtheoretisch beschrieben (vgl. Ohlmeier/Brunhold 2015; Bräutigam 2014).

Das *systemische Denken* ist ein zentraler Bestandteil der Kompetenzen, die Schüler*innen anhand des Konzeptes erwerben sollen. Ohlmeier und Brunhold

weisen hierbei auch auf das systemische Lernen hin, dem unter globalen Voraussetzungen besondere Relevanz zukommt (vgl. Ohlmeier/Brunhold 2015, S. 115, 133). Es ist keinesfalls unproblematisch, die Lebenswelt und andere Zusammenhänge durch eine solche systemisch-funktionalisierende Vernunft zu fassen. Diesbezüglich kann beispielsweise auf die Ausführungen Adornos zu funktionalistischen Tendenzen im Denken über die Welt verwiesen werden (vgl. Adorno 1959). Bräutigam zeigt den Zusammenhang zwischen BNE und systemischem Denken im Rahmen des Projekts SYSDENA und weist darauf hin, dass die systemische Betrachtungsweise naturwissenschaftliche Zugänge auszeichnet. Integriert werden dabei die Systemkomponenten Ökologie, Ökonomie, Kultur/Gesellschaft (vgl. Schrüfer & Schockemöhle 2012). Jetzige Entscheidungen werden dabei auf deren komplexe aktuelle und zukünftige Entwicklungen bezogen. Dieses Verständnis zeigt sich beispielsweise bei Bräutigam: „Somit müssen bei Fragestellungen hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung drei hoch komplexe dynamische Wirklichkeitsbereiche betrachtet werden, die wiederum miteinander in Interaktion stehen [...]. Die Zielpluralität ergibt sich aus dem Nachhaltigkeitskonzept, das den effektiven Umgang mit konkurrierenden Zielen und widersprüchlichen Wertesystemen (z. B. gleichzeitiges Anstreben von wirtschaftlicher Prosperität, Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit, bzw. Nutzung natürlicher Ressourcen und der Umwelt, ohne nachfolgende Generationen dadurch zu benachteiligen) fordert“ (Bräutigam 2014, S. 7). Unter der Prämisse der nachhaltigen Entwicklung wird die Welt also differenztheoretisch über die verschiedenen Systeme Ökologie, Ökonomie und Kulturelles/Soziales betrachtet, die wiederum wechselseitig in einem Zusammenhang stehen. Die grundlegenden Werte dieser verschiedenen Systeme (Erhaltung/Diversität, Effizienz/Gewinn, Vielfalt/Toleranz/Schönheit etc.) stehen sich antinomisch gegenüber. Die *enorme Komplexität* einer solchen Betrachtung stellt insofern eine weitere Paradoxie dar, die nicht nur aus der unüberschaubaren Faktenlage resultiert, sondern auch aus anderen, aus dem globalen Betrachtungszusammenhang resultierenden Unsicherheiten (Unsicherheitsantinomie).

In Ansätzen globalen Lernens und BNE werden Schüler*innen und ihr Handeln in globale Zusammenhänge eingebunden, ihnen gar über ihre Handlungen Verantwortlichkeiten für globale Entwicklungen zugeschrieben. Hierin zeigt sich die von Helsper als Spannungsverhältnis von *Nähe und Distanz* beschriebene Antinomie. Auch wenn Schüler*innen seinem Verständnis nach ihre Lernaufgaben in größtmöglicher Selbstbestimmung wählen müssen (vgl. Helsper 2001, S. 88) und diese damit immer an der Lebenswelt der Schüler*innen ansetzen, ist insbesondere bezüglich Verantwortungszuschreibungen für nachhaltiges Handeln auch der Schutzraum Schule zu wahren (vgl. Reinhardt 2014; Reinhardt 2017). Insbesondere die Lebensweltorientierung des Unterrichts führt zu einer enormen Verantwortungszuschreibung zum Handeln der Lernenden. Dabei ist auch zu verhindern, dass aus den systematischen Zusammenhängen des Konsums von Schüler*innen kausale Beziehungen erzeugt werden, die zu einer Privatisierung von Verantwortung führen.

3. Umgang mit der Normativität der Nachhaltigkeit in Ansätzen zu nachhaltigem Lernen

Die Ansätze und Konzepte von BNE zeigen sich zunehmend differenziert und facettenreich. Die nun folgende Betrachtung kann daher lediglich exemplarisch auf Antinomien und Paradoxien in einzelnen Konzepten verweisen. Diese Betrachtung der Beiträge wird im Sinne einer positiv-konstruktiven Reflexion verstanden und zielt auf einen Dialog über Möglichkeiten des Umgangs mit Antinomien und Paradoxien in Konzepten zur pädagogisch-reflexiven Umsetzung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung bzw. transformativer Bildung.

Paul Vare und William Scott (2007) differenzieren in ihrem Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zwei Typen der Education for Sustainable Development (EDS), die sich im Kern im Umgang der Lernenden mit dem normativen Moment der Nachhaltigkeit unterscheiden. Vare und Scott bezeichnen diese beiden als ESD I und ESD II. ESD I sei ein Lernen *für* einen Wandel (vgl. Vare/Scott 2007, S. 193). Sie berufen sich dabei auf Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz und zielen vor allem auf den Wandel von Verhaltensweisen und Denkweisen ab (vgl. Vare/Scott 2007, S. 197). Es zeigt sich dabei bereits die Nähe zu Ansätzen transformatorischen Lernens. Die Lernenden sollen hierbei insbesondere notwendiges Wissen und Fähigkeiten erwerben, um sowohl einen persönlichen Wandel als auch einen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen. ESD II verstehen die Autoren hingegen selbst als nachhaltiges Lernen, bei dem die Lernenden reflektieren, welche Bedeutung Nachhaltigkeit für sie selbst hat.

Betrachtet man den bereits angedeuteten gesellschaftsstrukturellen Zusammenhang des Nachhaltigkeitsbegriffes, so zeigt sich dieser gerade hinsichtlich des Verhältnisses von Erhalt und Veränderung insofern als paradox, als er gerade eine Veränderung gesellschaftlicher Verhaltensweisen intendiert, aber als funktionalistischer Begriff, der auf einen Erhalt von Systemfunktionen bezogen zu denken ist, eher konformistische Züge aufweist. Diese Paradoxie des Programmes „learning for a change“ (Vare/Scott 2007), die darin besteht, zwischen Erhalt und Umbruch zu stehen, wird von den Autoren letztlich aus dem Blick verschoben. Ein Blick in die Geschichte der Auseinandersetzung um die Frage nach möglichen Ausgangspunkten für gesellschaftliche Veränderung und Bewusstwerdungsphänomene, wie diese etwa von der Kritischen Theorie geführt wird, zeigt die Reichweite dieser Problematik. Vare und Scott beziehen ihre Überlegungen auf den Nachhaltigkeitsbegriff, dessen inhärente Normativität allerdings nicht konsequent thematisiert wird.

Mandy Singer-Brodowski kann als eine der zentralen Denker*innen bei der Umsetzung von Ansätzen nachhaltigen bzw. transformatorischen Lernens betrachtet werden. Sie geht einen Schritt weiter als Vare und Scott und begründet vor dem Hintergrund der Schriften von Mezirow (1978 und 1997) und Freire (1971) die Bedeutung der Nachhaltigkeit auch hinsichtlich der Reflexion eigener Überzeugungen. Sie entwirft in verschiedenen Beiträgen ein Verständnis der

Möglichkeiten, einen gesellschaftlichen Wandel auch anhand der Veränderungen des Einzelnen zu erreichen. Dabei beschreibt sie die Notwendigkeit der Abkehr von bestehenden Paradigmen wirtschaftlichen Handelns, der Technologieorientierung und Standardisierungen (etwa Messbarkeit) (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 14). Singer-Brodowski betont in ihrem Text – auch gestützt durch die Integration eines Zitates von Mezirow – vor allem den Bedarf der Reflexion eigener Überzeugungen und das Aufbrechen unhinterfragter Gewohnheiten in der eigenen Beziehung zur Umwelt (vgl. ebd., S. 15). Sie spricht dabei selbst die Notwendigkeit an, transformatorischen Prozessen eine Richtung zu geben, sie also zu orientieren. Gleichsam zeigt sie auf, dass eine indoktrinatorische Zielführung auch im Sinne des Beutelsbacher Konsens unzulässig sei (vgl. ebd., S. 14). Der Widerspruch zwischen individueller Autonomie und gesellschaftlicher Transformation bleibt in ihrem Ansatz allerdings bestehen. Transformation zu Nachhaltigkeit stellt dabei das Ergebnis eines kollektiven Lernprozesses dar, der bestehende Missstände in Richtung einer nachhaltigeren Gesellschaft verändert. Sie führt hierzu aus:

Die kulturellen Prämissen, die zu nicht nachhaltigen Handlungen von lernenden Individuen führen, werden im Prozess des transformativen Lernens für Nachhaltigkeit hinterfragt und durch einen kritischen Diskurs mit Mitlernenden verändert. Transformatives Lernen in diesem Sinne bedeutet eine Veränderung der subjektiven Bedeutungsperspektiven ohne eine vorgegebene Richtung durch Lehrende. (ebd., S. 16)

Wie die zitierte Passage zeigt, wird die antinomische Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft/System letztlich negiert. Der Diskurs mit Mitlernenden scheint zwingend zu nachhaltigem Handeln zu führen. Die bisher diskutierte Antinomie zwischen Einzelem und Gesellschaft wird durch die Prämisse aufgelöst, dass sich Menschen ohne pädagogische Führung in Anbetracht der Zustände von Umwelt und Gesellschaft ‚bessern‘ werden, ihren eigenen Habitus hinterfragen und nachhaltig zu handeln beginnen (vgl. ebd., S. 16). Konsequenterweitert, macht diese Annahme pädagogisches Handeln im Sinne fremder Einflussnahme obsolet.

Dennoch werfen Ansätze transformatorischen Lernens für Nachhaltigkeit die Frage nach den Begründungen der normativen Setzung des Nachhaltigkeitsbegriffes auf. Als problematisch kann hierbei der Umgang mit der Frage gesehen werden, worauf eine transformatorische Bildung zielen soll. Sie zielt einerseits auf eine nicht begründete Normativität von Nachhaltigkeit ab, die allein durch eine kritische Auseinandersetzung der Lernenden erreicht werden soll. Letztlich entsteht durch die Negation des Bestehenden, das Singer-Brodowski konkret benennt, noch keine positive Bestimmung der Werte, zu denen sich Bildung bekennen soll. Welche Gesellschaft als wünschenswert erachtet wird, resultiert ja nicht aus der Negation bestehender Ordnung und Wertmaßstäbe. Die Bildungsansätze der kritischen Theorie bzw. der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik zeigen diese Problematik,

auch wenn sie Emanzipation und Mündigkeit in die Position des normativ Wünschenswerten erheben, ohne dies allerdings gegenüber anderen historisch zu betrachtenden Wertmaßstäben rechtfertigen zu können (Ruhloff 1979, S. 114). Wie Ruhloff in diesem Zusammenhang ausführt, kann durchaus oder muss vielleicht die Frage gestellt werden, ob die Bedingungen der Möglichkeit von Kritik nicht bereits voraussetzende Regulative dieser Kritik sein müssen.

Stellt man die Frage, welches der denkbare Ausgangspunkt gesellschaftlichen Wandels ist, so zeigt sich die Idee, dass dieser von einer reflexiven Erkenntnis der Bedeutung ökologisch-systemerhaltender Werte ausgeht, zumindest als fraglich. Gesellschaftshistorisch und kulturwissenschaftlich betrachtet stehen beispielsweise gerade Veränderungspotentiale, die von Jugendbewegungen ausgehen, in völlig konträrem Licht. So betonten Vertreter der 68er-Bewegung oder der Punk-Bewegung gerade *nicht* die systemerhaltenden Werte, sondern plädieren für einen Umsturz der bestehenden Ordnungen. Die betonten Werte der Nachhaltigkeitsdebatte zeigen hier eine Antinomie zwischen Umsturz und Systemerhaltung. Dabei stellt sich auch die Bedeutung krisenhafter Situationen als komplex dar, denke man etwa an die Bedeutung von Krisen für die gesellschaftliche Entwicklung kritischer Strömungen.

Eine Möglichkeit des Zugriffs auf die normative Dimension von Nachhaltigkeit stellt die konstruktive Nutzung konstitutiver Antinomien und Paradoxien für pädagogische Auseinandersetzungen dar. Gerade die Widersprüche und unauflösbaren Spannungen können einen kritisch-reflexiven Zugang zu normativen Fragen und ethischen Urteilsbildungsprozessen ermöglichen (vgl. Oser/Althoff 1992; Rekus 1993; Felzmann/Laub 2019). Die im vorliegenden Beitrag skizzierten Antinomien können daher strukturell als Herausforderungen für Lehrende, inhaltlich aber gleichzeitig als didaktische Ausgangspunkte pädagogischer Prozesse betrachtet werden, die Fragen nach der Bedeutung von Nachhaltigkeit eröffnen, den Begriff selbst zur Diskussion stellen und damit zur Prüfung von Geltungsansprüchen auffordern (vgl. Mikhail 2016).

4. Antinomien als Anlass eines kritischen Modus der Weltwahrnehmung

Die Ausführungen machen die enorme Komplexität im Umgang mit dem Begriff der Nachhaltigkeit in Bildungszusammenhängen deutlich, obschon viele der Herausforderungen, z. B. auf der Ebene konkreter Lehr-Lernprozesse, noch gar nicht angesprochen wurden. Klar wird vor allem eines: Nachhaltigkeit zu einer Maxime zu erheben, birgt die Gefahr einer Instrumentalisierung von Bildung für Nachhaltigkeit. Eine Antinomie der Nachhaltigkeit ist die enge und offene Bestimmung des Begriffs in aktuellen Ansätzen. Teilweise ist der Begriff inhaltlich unterbestimmt, dann bleibt er letztlich leer. Andererseits wird häufig ein sehr eng auf eine ökologische

Nachhaltigkeit bezogener Begriff verwendet. Eine Ableitung pädagogischer Zielsetzungen aus solchen Systemen kann nur als naturalistischer Fehlschluss betrachtet werden, der funktionalisierende Eigenschaften aufweist. Dabei würde auf pädagogischer Ebene ein ökologischer Sein-Sollens-Fehlschluss vollzogen, der als Begründung einer solchen normativen Setzung nicht plausibel erscheint.

Einen bedeutenden Ausgangspunkt allerdings stellen Antinomien und Paradoxien des Nachhaltigkeitsbegriffes selbst dar, wenn sie als Irritationen verstanden werden (vgl. Gruschka 2011). Sie können dann wichtige Ausgangspunkte für eine Reflexion der bestehenden Vorstellungen von Lernenden sein und damit zu einem reflexiven Umgang mit Grundlagen der eigenen Haltung beitragen (vgl. Mikhail 2016; Petzelt 2018). Hierfür ist allerdings eine kritische Betrachtung des Begriffes selbst und ein Umgang mit den entstehenden Fragen (vgl. Ulrich-Riedhammer 2017) notwendig, um ethische Urteilsfähigkeit zu fördern und die mit dem Begriff der Nachhaltigkeit verbundenen Geltungsansprüche zu prüfen (vgl. Mikhail 2016).

Bedeutend scheint eine Reflexion des Nachhaltigkeitsbegriffes auf verschiedenen Ebenen zu sein. Eine Möglichkeit der Reflexion dieses Begriffes und seiner Implikationen kann auch eine konfrontative Gegenüberstellung mit einem anderen Begriff der ökologischen Ethik sein. Hierfür bietet sich gegebenenfalls ‚Achtsamkeit‘ an, wie ihn Taylor einführt (vgl. Taylor 1997; Laub 2021). Relevant ist allerdings, weniger die Handlungen und den Learning Outcome des Prozesses als vielmehr den Modus der Auseinandersetzung mit der Welt zu reflektieren, in dem pädagogische Prozesse stehen. Hier kann der Modus der Verantwortung als bedeutender Ansatz gelten, mit den gegebenen Herausforderungen umzugehen.

Literatur

- Adorno, Theodor (1959/2003): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 93-121.
- Bahr, Matthias (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Handlungsfeld (auch) für den Geographieunterricht?! In: Praxis Geographie 9/2007, S. 10-12.
- Binder, Ulrich (2016): Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 62/4, S. 447-451.
- Budke, Alexandra/Kuckuck, Miriam/Wienecke, Mark (2016): Realisierungen der Politischen Bildung im Geographieunterricht. In: Kuckuck, Miriam/Budke, Alexandra (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Steiner. S. 155-165.
- Bögeholz, Susanne/Barkmann, Jan (2005): Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. In: Klee, Rainer/Sandmann, Andreas/Vogt, Helmut (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. (Forschungen zur Fachdidaktik, 7). Innsbruck: Studienverlag. S. 211-224.
- Bräutigam, Julia (2014): Systemisches Denken im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Konstruktion und Validierung eines Messinstruments zur Evaluation einer Unterrichtseinheit. Dissertation. Pädagogische Hochschule. Freiburg.
- Haan, de Gerhard (2007): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Handlungsfeld. In: Praxis Geographie 37(9), S. 4-9.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2020). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin.

- Dickel, Mirka (2020): Ethisches Können. Geographieunterricht als hermeneutische Ethik. In: Dickel, Mirka/John, Anke/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario (Hrsg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag. S. 71-99.
- Felzmann, Dirk/Laub, Jochen (2019): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern. In: Praxis Geographie, 10/2019, S. 4-11.
- Freire, Paolo (1971). Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Giddens, Anthony (1984): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Stuttgart: Reclam.
- Gryl, Inga/Budke, Alexandra (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die politische Bildung im Geographieunterricht. In: Kuckuck, Miriam/Budke, Alexandra (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Steiner. S. 57-75.
- Habermas, Jürgen (1983): Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft: Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.
- Helsper, Werner (2001): Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Jürgen/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 83-105.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 49-99.
- Hemmer, Ingrid (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Beitrag der Fachdidaktiken. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Band 10. Münster: Waxmann. S. 25-40.
- Hume, David (1739/1978): Ein Traktat über die menschliche Natur. Hamburg: Meiner.
- Hug, Theo (2011): Die Paradoxie der Erziehung. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Heidelberg: Springer VS. S. 463-483.
- Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1974/1787): Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keil, A. (2019): Agenda 2030 und BNE – Hintergründe, aktuelle Entwicklungen und Perspektiven für das Fach Geographie. In: Praxis Geographie, 6/2019, S. 4-9.
- Kron, Friedrich W. (1969): Die pädagogische Bedeutung der Antinomien bei Kant, Hegel und Schleiermacher. In: Paedagogica Historica, 9/1-2, 91-119. DOI: 10.1080/0030923690090105
- Laub, Jochen (2011): Raum und Wertewandel. Zur Bedeutung des Wertewandels für die gesellschaftliche Konstruktion geographischen Wissens. Analyse des Mensch-Umwelt-Verhältnisses in Schul- und Lehrbüchern. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Laub, Jochen (2021): Verantwortung der Geographie. In: Dickel, Mirka/Böhmer, Jürgen (Hrsg.): Die Verantwortung der Geographie. Forschung zwischen gesellschaftlichem Anspruch, Anpassungsdruck und Freiheitsstreben. Bielefeld: transcript. (i. E.)
- Meadows, Dennis/Meadows, Conella/Zahn, Erich/Milling, Peter (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Mehren, Martina/Mehren, Rainer/Ohl, Ulrike/Resenberger, Corinna (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: Geographie aktuell und Schule (216), S. 4-11.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): Normativität in den Erziehungswissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Meyer, Christiane/Felzmann, Dirk (2011): Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? – Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe. In: Meyer, Christiane/Henry, Roderich/Stöber, Georg (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig: Diercke. S. 130-146.

- Mezirow, Jack (1978): *Education for Perspective Transformation. Women's Reentry Programs in Community Colleges*. Center for Adult Education, Teachers College. New York: Columbia University.
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mikhail, Thomas (2016): *Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis*. Paderborn: Schöningh.
- Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia/Schmitt, Thomas (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In Budke, Alexandra/Kuckuck, Miriam (2016): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Steiner. S. 89-96.
- Ohlmeier, Bernhard/Brunhold, Andreas (2015): *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, Fritz/Althoff, Wolfgang (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Erziehung und Entwicklung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Parsons, Talcott (1972): *Das System moderner Gesellschaften*. München: Juventa.
- Petzelt, Alfred (1964/2018): *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Pothast, Thomas (2019): Berufsethos für Lehrerinnen und Lehrer, Ethik in den Wissenschaften und die Frage der Werteorientierung – kritische Überlegungen. In: Cramer, Colin/Oser, Fritz (Hrsg.): *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 143-151.
- Regenbrecht, Aloysius (1990): Ist Tugend lehrbar? In: Regenbrecht, Aloysius/Pöppel, Karl Gerhard (Hrsg.): *Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Münster: Aschendorff. S. 4-11.
- Reinhardt, Sibylle (2014): *Moralisches Lernen*. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 4. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 329-340.
- Reinhardt, Sibylle (2017): *Unterricht mit rechts orientierten Jugendlichen und Schülern und Empörten – Probleme und Ideen*. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 2, S. 281-291.
- Rekus, Jürgen (1993): *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Weinheim und München: Juventa.
- Rieckmann, Marco (2013): *Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. Konzepte und Perspektiven in der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: *Polis* 4/2013, S. 11-14.
- Ruhloff, Jörg (1979): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* 39/1, S. 13-17.
- Schrüfer, Gabriele/Schockemöhle, Jörg (2012): *Nachhaltige Entwicklung im Geographieunterricht*. In: Haversath, Johann-Bernhard (Hrsg.): *Das Geographische Seminar. Geographiedidaktik. Theorie, Themen, Forschung*. Braunschweig: Westermann. S. 107-132.
- Taylor, Paul (1997): *Die Ethik der Achtung für die Natur*. In: Birnbacher, Dieter (Hrsg.): *Ökophilosophie*. Stuttgart: Reclam. S. 77-116.
- Ulrich-Riedhammer, Eva-Marie (2017): *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexion und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globales Lernen“*. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft.
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*.
- Vare, Paul/Scott, William (2007): *Learning for a change*. In: *Journal of Education for Sustainable Development* (1/2007), S. 191-198.
- Vielhaber, Christian (2006): *Wieviel Nachhaltigkeit verträgt das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde?* In: *GW-Unterricht* 103, S. 17-24.
- Vollmer, Gerhard (1990): *Paradoxien und Antinomien. Stolpersteine auf dem Weg zur Wahrheit*. In: *Naturwissenschaften* 77, S. 49-66.
- Warzecha, Bettina (2004): *Organisationale Planungstheorie. Die Erkenntnis ihrer paradoxen Grundmuster als Möglichkeit einer vereinfachten theoretischen Handhabung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

III Paradoxien pädagogischer Interaktionen

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

Ludwig Duncker

Die Didaktik versteht sich als Professionswissenschaft für den Lehrerberuf und darüber hinaus für solche beruflichen Kontexte, in denen es um die Gestaltung von Bildungsprozessen geht. Als Wissenschaft vom Lehren und Lernen ist sie eingebunden in ein dialogisches Geschehen, das mindestens von zwei Seiten her gedacht werden muss: Zum einen geht es um die Auswahl und Anordnung von Themen und Inhalten und um die Vermittlung von Kompetenzen, auf der anderen Seite geht es um die Orientierung an Kindern und Jugendlichen, die mit ihren Vorkenntnissen und Erfahrungen, mit ihren Fragen und Interessen in den Lernprozess einzubinden sind. Im Wechselspiel beider Anbindungen erweist sich Lehren und Lernen als ein doppelpoliger Vorgang, in dem die Personen, die sachbezogenen sowie die formalen Aspekte sich wechselseitig hervorbringen: Der Lerngegenstand zeigt seinen Variationsreichtum, die Lernenden entfalten in der Auseinandersetzung mit ihm ihr Wissen und ihr Können.

Mit dieser Ausgangsposition wird von vornherein ein solches Verständnis didaktischen Denkens und Handelns bevorzugt, das keinem der beiden Pole einseitig den Vorrang einräumt. Ein Verständnis von Didaktik, das nur auf Instruktion und Belehrung beruht (vgl. z. B. Quittenbaum 2016) oder allein von einer freien Selbstentfaltung lernender Individuen ausgeht (vgl. z. B. Bannach 2002), wird damit als unzureichend bewertet. Didaktische Konzepte der Instruktion gehen von der Dominanz fachlicher Ansprüche aus, die als „Stoff“ zu vermitteln sind, Konzepte der Selbsttätigkeit dagegen versuchen Lernprozesse allein aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern und ihrer Bedürfnisse und Interessen zu konstruieren. Beide Seiten haben für begrenzte Bereiche durchaus ihre Berechtigung, allerdings erhalten sie ihre Bedeutung erst durch die Einbindung in einen Rahmen, der Lehren und Lernen in eine dialektische Verknüpfung von Erfahrung und Wissen, von Subjekt und Objekt einbindet. Dies gilt besonders dann, wenn dieses Lehren und Lernen unter einem Bildungsanspruch steht. „Die Menschen stärken – die Sachen klären“ – so hatte es Hartmut von Hentig (1985) auf eine griffige Formel gebracht.

Diesem dialektischen Grundgedanken wird die didaktische Diskussion jedoch, wie schon angedeutet, oft nicht gerecht. Deshalb soll in den folgenden Ausführungen auf die notwendige Verbindung gegensätzlicher Ausgangspositionen und Konzepte hingewiesen werden. Darin ist die These eingeschlossen, dass es

kaum möglich sein dürfte, alle Ansprüche an schulisches Lernen in einem einzigen Konzept einzufangen. Zu vielfältig und zu heterogen sind nicht nur die Anforderungen, die das ‚Leben‘ stellt – gewiss eine Formulierung, die in ihrer Allgemeingültigkeit kaum zu übertreffen ist – sondern auch die Anforderungen, die aus der Systematik einzelner Fachgebiete erwachsen und nicht zuletzt auch aus den Herausforderungen in einer sich mehr und mehr ausdifferenzierenden Gesellschaft mit all ihren individuellen und subkulturellen Interessenlagen. In solchen Gemengelagen das ‚Allgemeine‘, also das überindividuell gültige, das für alle verbindliche und von einem Konsens getragene Profil schulischen Lehrens und Lernens herauszuschälen, mag schon im Ansatz als eine kaum bewältigbare Anstrengung erscheinen. Dies spiegelt sich auch, blickt man auf die letzten Jahrzehnte der didaktischen Diskussion zurück, in einer entsprechenden Vielzahl von Ansätzen, Konzepten und Theorien wider, die vorgestellt, diskutiert und als Ausbildungsmodelle in die Lehrerbildung eingebracht wurden. Ein besonderes Kennzeichen solcher Diskussionen – und dies wird im Rahmen dieses Beitrags besonders zu erörtern sein – ist die Tatsache, dass sie jeweils ein bestimmtes Prinzip, einen Leitbegriff oder ein Merkmal in den Vordergrund stellten, das das jeweilige Konzept als universell, als unhinterfragbar, gar als Retter und Ausweg aus einer Krise priesen und somit als neuen Maßstab für die Ausrichtung einer schulischen Praxis verstanden. Der andere Weg bestand darin, verschiedene didaktische Theorien und Modelle in aufzählender Weise nebeneinander zu stellen (vgl. z. B. Reich 1977; Bönsch 2006; Terhart 2009; Coriand 2015; Porsch 2016).

Es gab Zeiten – vorrangig wären hier die 1970er, 1980er und 1990er Jahre zu nennen –, in denen in relativ rascher Abfolge unterschiedliche Konzepte vorgeschlagen wurden, die oft auch als notwendige grundlegende Paradigmenwechsel verkauft wurden. Mit ihrer Hilfe sollte das Lehren und Lernen effizienter, interessanter, besser gemacht werden. Enttäuschungen konnten dabei nicht ausbleiben, da die Grenzen der Gültigkeit einzelner didaktischer Konzepte nicht thematisiert wurden. Wo aber Grenzen nicht beachtet werden, können Konzepte ihren didaktischen Sinn verfehlen. Die Komplexität schulischen Lehrens und Lernens kann nur durch die Beachtung verschiedener und teilweise auch gegensätzlicher Konzepte bewältigt werden.

Solche Entwicklungen lassen sich beispielsweise nachzeichnen in den Diskussionen um die Bedeutung des wissenschaftsorientierten Unterrichts (z. B. Beck 1982) gegenüber einer alltagsorientierten Didaktik (z. B. Schroeder 2007), der Forderung nach einem entdeckenden Lernen (z. B. Foster 1993), gegenüber einem darbietenden Unterricht (Quittenbaum/Lüders 2019), um den Projektunterricht (z. B. Hänsel 1997), gegenüber dem Fachunterricht (Giel 1997; Faulstich-Christ et al. 2011) und um das offene Curriculum (z. B. Schmack 1978) gegenüber einem lernzielorientierten Unterricht (z. B. Möller 1980). Sie wurden anfangs als jeweils modernste Form des Lehrens und Lernens gepriesen. Der Fehler lag in der Behauptung ihrer universellen Gültigkeit, wobei ausgeblendet

blieb, dass ihre Reichweite begrenzt werden muss durch andere Konzepte, die trotz gegenteiliger Intentionen ebenfalls einen berechtigten Anspruch auf eine didaktische Beachtung anmelden dürfen. Dies bedeutet für didaktisches Handeln, dass eine blinde Gefolgschaft, die sich einem einzelnen Prinzip unterwirft, überwunden werden muss zugunsten einer didaktischen Reflexivität und Flexibilität, die zwischen gegenteiligen und sich widersprechenden Prinzipien auswählen und in Abhängigkeit von jeweils konkreten situativen Anforderungen entscheiden muss, welchem didaktischen Prinzip zu folgen ist.

Solche Gegenüberstellungen didaktischer Prinzipien und Konzepte führen hinein in ein dialektisches Denken (vgl. Klafki 1966; Duncker 1987; 1988, 2010, 2018). Unter Dialektik wird hier die Konstruktion didaktischer Oppositionen verstanden, die nicht in einer einseitigen Weise als richtig oder falsch deklariert werden können, sondern vielmehr einen Widerspruch aufzeigen. Diese Gegensätze bewegen sich auf gleicher Augenhöhe und errichten dabei ein Spannungsfeld, in dem nach beiden Seiten hin geschaut werden muss. Sofern solche Gegensätze theoretisch begründbar sind und als dialektisches Spannungsfeld erkannt werden können, heißt dies für didaktisches Handeln, einen Akt des Balancierens zu bewältigen. Eine Balance herstellen bedeutet aber nicht, dass gleichsam ein ‚goldener Mittelweg‘ gegangen wird. Es geht vielmehr darum, in der Beachtung auch extremer Positionen eine Breite von Handlungsspielräumen auszuschöpfen, ohne sich dauerhaft auf eine Seite festzulegen und die partielle Berechtigung des Gegenübers zu leugnen. Didaktisches Denken und Handeln befreit sich damit aus der Dogmatik einzelner Prinzipien und Konzepte und versteht die pädagogische Professionalität auch als Befähigung, verantwortlich und in Kenntnis der Widersprüche und Oppositionen die unterrichtliche Praxis auszugestalten.

Damit ist ein Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis eingeschlossen, das nicht normativ-deduktiv vorgeht, sondern als hermeneutisch-dialektisch zu qualifizieren ist (vgl. Duncker 2002). Normativ-deduktive Konstruktionen sind, wie schon Herwig Blankertz in seinem in zahlreichen Auflagen erschienenen Buch „Theorien und Modelle der Didaktik“ (Blankertz 1974) kritisch angemerkt hat, „überholt, aber nicht verschwunden“ (S. 18). Es geht hier um Systeme des Denkens, die aus oberen, übergreifenden Normen eine in sich geschlossene Deduktionskette von Entscheidungen vorsehen, „die aussagt, wie die Wirklichkeit ‚Unterricht‘ sein solle“ (S. 19). Aus solchen Konstruktionen erwachsen jeweils eindeutige Handlungsanweisungen, die den Anschein einer logischen Konsistenz erwecken, aber in der Praxis auch unerwünschte Nebenwirkungen erzeugen. Diese Nebenwirkungen rühren aus der Missachtung solcher Aspekte her, die im System normativ-geschlossener Sinnkonstruktionen nicht vorgesehen sind und dort nur als Störfaktoren in Erscheinung treten.

An drei Diskussionszusammenhängen, die teilweise in die jüngere Geschichte der didaktischen Diskussion zurückreichen, soll im Folgenden die Frage nach der begrenzten Gültigkeit didaktischer Konzepte aufgegriffen werden. Dabei sollen

nicht nur die Risiken aufgezeigt werden, die aus ihrer je isolierten Beachtung erfolgen, sondern auch die Notwendigkeit einer dialektischen Verknüpfung mit ihrem jeweiligen ‚Gegenüber‘.

Unterricht zwischen Erfahrungsbezug und Wissenschaftsorientierung

Einer der größten Gegensätze in der Didaktik ist mit den Forderungen nach einem Lernen durch Erfahrung auf der einen Seite und dem der Wissenschaftsorientierung andererseits gekennzeichnet. Streng genommen müsste dies kein Gegensatz sein, weil Wissenschaft Formen und Inhalte einer Analyse und Reflexion von Erfahrung bereitstellt, die zu schlüssigen und überprüfbaren Ergebnissen führen und die uns die Möglichkeit bescheren, Wissen und Wahrheit zusammenzuführen und auf eine intersubjektiv gültige Plattform zu stellen. Aber im Zusammenhang der Schule und in der jüngeren Geschichte der Didaktik zeigen sich der Erfahrungsbezug und die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts oft als Antipoden, die auseinanderbrechen, mit Folgen, die die Qualität des Lernens erheblich beeinträchtigen. Auf diese Weise entsteht eine Paradoxie, die praktisch wirksam wird. Sie ist auch darauf zurückzuführen, dass der Schulunterricht, der eine Einführung in die Wissenschaften leisten will, häufig den Erfahrungsbezug verloren hat und von den Schülerinnen und Schülern nur als Ansammlung abstrakter Formeln und Begriffe wahrgenommen wird und als eine fremde Welt, die mit dem eigenen Leben nichts mehr zu tun hat. Solche Entfremdungsprozesse haben entscheidend dazu beigetragen, ein Lernen durch Erfahrung zu fordern, das sich in Opposition zu den Belangen einer Aneignung wissenschaftlicher Methoden und Kenntnisse stellt.

Zunächst seien hier einige Hauptlinien der Argumentation genannt, die vor allem in den 1980er und 1990er Jahren die didaktische Diskussion geprägt haben. Seit dieser Zeit verzichtet kaum noch ein didaktisches Konzept darauf, über das Postulat des Erfahrungsbezugs direkt oder indirekt auf die Erfahrungswelt und die Erfahrungsweisen von Kindern und Jugendlichen einzugehen, um dabei zu klären, wie Erfahrung aufgegriffen, ermöglicht und weitergeführt werden soll. Mit dem Prinzip des Erfahrungsbezugs ist die Didaktik angetreten gegen Bevormundung und Belehrung, gegen Sinnarmut und Sinnverlust, gegen Buch- und Frontalunterricht, gegen Alltagsferne und Lebensfremdheit – kurz gesagt, sie ist angetreten gegen eine Schule, die das Kindsein vom Schülersein abgespalten und die gegen die außerschulische Erfahrungswelt eine eigene Welt des Wissens aufgebaut habe, die mit dem kindlichen und jugendlichen Weltbild nur noch schwer in Einklang zu bringen sei oder zumindest für seine Aneignung große Hürden errichtet habe (z. B. Scheller 1981; Krüger/Lersch 1982). Oft wurde dabei auf die Philosophie der Erfahrung von John Dewey zurückgegriffen (z. B. Schreier 1986).

Als idealtypische Form des Lernens durch Erfahrung hat sich dabei der Projektunterricht erwiesen. (z. B. Bastian et al. 1997). In Opposition zu den beklagten schulischen Verengungen versucht eine erfahrungsorientierte Didaktik deshalb, dem alten scholastischen Übel zu begegnen, das die Schule in ihrer Geschichte immer wieder eingeholt hat. Dies ließe sich an den Übergängen von der Scholastik zum Humanismus, von der Buch- und Paukschule des ausgehenden 19. Jahrhunderts zur Reformpädagogik und vom lernzielorientierten Unterricht zum handlungsorientierten Lernen in den 1980er Jahren leicht aufzeigen (vgl. auch Duncker 1989; Ramseger 1993).

Unverzichtbar ist der Erfahrungsbegriff in Theorie und Praxis Allgemeiner Didaktik dort, wo es darum geht, an den individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler anzusetzen; wo Vorerfahrungen und Vorkenntnisse zur Klärung sachlicher Bezüge genutzt werden können; wo außerschulische Lebenswelten aufzuklären sind und schließlich dort, wo den oft verborgenen Erfahrungen eine Sprache zu geben ist, was auch bedeutet, den symbolisch-ästhetischen Gehalt von Erfahrungen in eine mitteilbare Form zu bringen. In all diesen Punkten erweist sich das Ansetzen an der Erfahrung als ein hermeneutischer Akt des Findens und Aufspürens, des Interpretierens und Deutens von Situationen, die erfahrungshaltig sind und die in ihrer Relevanz für das Verstehen von Wirklichkeit und für ein verantwortliches Handeln in ihr erfasst werden müssen (vgl. Prange 1978-1981). Hier, so darf festgestellt werden, hat die Didaktik eine ansehnliche Erfolgsbilanz vorzuweisen.

Die Kehrseite darf jedoch nicht verschwiegen werden. Mit dem Erfahrungsbezug haben sich auch neue Verengungen ausgebreitet, die als Subjektivierung, Provinzialisierung und Planungsblockaden sichtbar werden. Dies gilt es kurz zu erläutern:

Das Prinzip des Erfahrungsbezugs verleitet häufig dazu, die Welt *allein aus der Perspektive persönlicher und subjektiver Erfahrung* zu betrachten. Die Wirklichkeit wird dann gleichsam in konzentrischen Kreisen erschlossen, in deren Mittelpunkt die eigene Person steht. Bevorzugt wird das thematisiert, wovon sich die eigene Person ‚betroffen‘ fühlt und das, was auf sie hin ausgerichtet ist. Verstärkt wird damit der Aufbau eines Weltbildes, das stark subjektzentriert ist. Man gerät damit leicht in einen Gegensatz zu dem, was Hans-Georg Gadamer (vgl. 1960) unter Bildung versteht: Er sagt, Bildung heißt auch, von sich selbst absehen zu lernen. Bildung muss die Bemühung einschließen, einen objektiven, situations- und subjektunabhängigen Standpunkt einzunehmen. Dieser Anspruch scheint im Rahmen einer erfahrungsorientierten Didaktik oft ignoriert zu werden. Zahlreiche Unterrichtsbeispiele, vor allem aus dem Bereich des Projektunterrichts, könnten diese Tendenz belegen. Dort werden, unterstrichen mit dem Hinweis auf den Interessenbezug, allzu häufig nur solche Themen gewählt, die subjektiv bedeutsam sind. Dies lässt sich schon an den in Projektwochen formulierten Wahlangeboten ablesen (vgl. Duncker/Götz 1988).

Damit hängt ein weiteres Problem zusammen: Im Erfahrungsbezug *triumphiert der Nahraum über die Ferne*. Die erreichbare Umgebung wird zum bevorzugten didaktischen Terrain. Was über die Kritik an der alten Heimatkunde und Erdkunde ausgeräumt schien, nämlich die Begrenzung auf den Nahraum, das lokale und regionale Umfeld, kommt durch die Tür des Erfahrungsbezugs wieder herein. Das geographisch, historisch und kulturell Ferne gerät ins Abseits. So läuft der Erfahrungsbezug Gefahr, nur noch die unmittelbare Gegenwart in ihrer dem eigenen Handeln zugänglichen Reichweite zu thematisieren und schließlich nur noch das aufzugreifen, was die Schüler bereits kennen oder zu kennen glauben und für sie ‚authentisch‘ erscheint. Dass Erfahrungen oft erst über didaktische Arrangements sichtbar werden, die durch Verfremdungen oder andere Umwege gekennzeichnet sind, wird dabei gerne übersehen.

In solchen Tendenzen zur Subjektivierung und Provinzialisierung des Lernens besteht im Unterricht die Gefahr, einem Wahrheitsbegriff zu erliegen, der erkenntnistheoretisch problematisch ist: Wo die Forderung nach Sinnlichkeit und Unmittelbarkeit die Begegnung mit der Wirklichkeit prägt, wird ein Wahrheitskriterium befördert, das philosophisch längst überholt ist: Wahr wird, was sinnlich fassbar und erlebnishaft präsent ist. Wahrheit zeigt sich in der Authentizität einer singular erfahrenen Situation und erweist sich in der Ausschließlichkeit ihrer existentiellen Bedeutung: Was ich gesehen, gehört, erlebt habe, ist wahr. Hier greift der Vorwurf einer Ontologisierung der Sinne. Dass Sinneswahrnehmungen täuschen können, dass das Bild von Wirklichkeit, das man sich in einer Situation ‚macht‘, auf Deutungen beruht, dass es Interpretationen enthält und einem Vorgang der Konstruktion unterliegt, bleibt mit allen Möglichkeiten der Verzerrung und des Irrtums ausgeblendet. Auch ein Blick auf die Vorurteilsforschung könnte die Gefährdung eines erfahrungsorientierten Vorgehens leicht bestätigen. Die Begrenztheit von Deutungshorizonten, die kulturelle Bedingtheit von Wahrnehmungen und Bewertungen, die gesellschaftlich über Konsens hergestellte Übereinstimmung, die Einmaligkeit der Erfahrung und ihrer fraglichen Wiederholbarkeit – all dies kann zum erkenntnistheoretischen Kurzschluss führen, dass Erkenntnisse, die auf Erfahrung beruhen, prinzipiell unstrittig und wahr sind.

Schließlich kann ein erfahrungsorientierter Unterricht in eine Planungsblockade einmünden, die mit der Struktur von Erfahrungsprozessen zusammenhängt. Auf dieses Strukturmoment wurde in der existenzphilosophischen Deutung des Erfahrungsbegriffs hingewiesen (vgl. Bollnow 1968; Mitgutsch 2009). Erfahrungen, so heißt es dort, enthalten die Erkenntnis, dass etwas nicht so ist, wie man es vermutet hat. Ein unvorhergesehenes Ereignis durchkreuzt die eigenen Erwartungen, weshalb man sich in der Erfahrung eingestehen muss, sich getäuscht zu haben. Eine Erfahrung zu machen bedeutet deshalb immer, das eigene Bild von der Welt korrigieren zu müssen. In diesem Blickwinkel wird ein Erfahrungsprozess also nicht zu einem kontinuierlich sich ausdifferenzierenden

Vorgang des Lernens, sondern geradezu als ein *diskontinuierlicher* Prozess begriffen: Er beschreibt eine Folge mehr oder weniger schmerzhafter Einschnitte, die ein Anlass zum Umdenken sind. Ein Erfahrungsprozess wird damit didaktisch nur schwer fassbar und kaum planbar. Man müsste gleichsam das Unplanbare planen und prinzipiell Lernprozesse der Gefahr des Scheiterns aussetzen. Hier ließe sich sogar eine schultheoretische Argumentation anschließen: Eine Schule als Erfahrungsraum auszugestalten, würde in letzter Konsequenz eine Auflösung der Schule bedeuten (vgl. auch Roeder 1984). Sie kann ja nichts mehr zeigen, weil jeder seine Erfahrung selbst machen muss. Methodisch-systematische Lernprozesse, die in neue, bislang unbekannte Wirklichkeitsbereiche einer Wissensgesellschaft und einer wissenschaftsbedingten Kultur hineinführen, könnten mit dem Bezug auf den Erfahrungsbegriff allein nicht mehr begründet werden.

Mit diesen Hinweisen mag deutlich werden, dass eine Didaktik, die den Erfahrungsbezug in den Mittelpunkt stellt, an Grenzen stößt, Grenzen, die überschritten werden müssen, wenn Bildungsprozesse angeleitet werden sollen. Der Anspruch von Bildung, aufklärend zu einem besseren Verständnis der Welt beizutragen, Horizonte zu überschreiten, die den subjektiven Kontext persönlicher Erfahrung relativieren und in solche Bereiche des Wissens einzuführen, die mit persönlicher Erfahrung gar nicht erreichbar sind, kann kaum ohne den Bezug zur Wissenschaftsorientierung eingelöst werden.

Gleichwohl bedarf eine Wissenschaftsorientierung schulischen Lernens einer pädagogisch-didaktischen Interpretation. Es kann nicht darum gehen, wissenschaftliches Wissen, das in Universitäten und Forschungslaboren entsteht, gleichsam ungefiltert in die Lehr- und Bildungspläne aufzunehmen. Wo dies immer wieder geschehen ist, drohen jene Überforderungs- und Entfremdungsprozesse, die in den Konzepten eines Lernens durch Erfahrung heraufbeschworen und kritisiert wurden. Wissenschaftsorientierung läuft immer wieder Gefahr, Schule auf die Funktion der Wissensvermittlung zu begrenzen und einen positivistischen Wissenschaftsbegriff zu befördern, der Kataloge von Fakten und Informationen, Tabellen und Gesetzen zusammenstellt, die verabreicht werden sollen. Schülerinnen und Schüler werden dann als zu beherrschende Objekte behandelt, die möglichst große Wissensbestände aneignen, auswendig lernen und verfügbar halten müssen.

Um der nie einholbaren Stofffülle gerecht zu werden, wurden deshalb der Wissenschaftsorientierung begleitende Prinzipien beigelegt, die die Lehrbarkeit von Wissenschaft in ein pädagogisch vertretbares Maß übersetzt haben. Hingewiesen werden soll hier nur auf das exemplarische Prinzip (vgl. Duncker 2020), auf das entdeckende und forschende Lernen (z. B. Wagenschein 1968; Foster 1993) sowie auf Verfahren eines handlungsorientierten Unterrichts (z. B. Gudjons 1986). Diese Konzepte sind nicht nur in allgemeindidaktischen, sondern vor allem auch in fachdidaktischen Diskursen vielfältig ausgelegt und fachspezifisch interpretiert worden. Im Grunde genommen geht es in solchen Diskursen vor allem um die

Frage der Rückgewinnung des Erfahrungsbezugs im Lernen. Wissenschaftsorientierung erweist sich dann nicht als Kontrapunkt und Fremdkörper in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, sondern als Weg, Erfahrungen rational zu ergründen und Fragen, die aus der Alltagswelt erwachsen, im Medium der Wissenschaften zu klären. Dass dabei viele Fragen auch offen und unbeantwortet bleiben, zählt zu den wichtigen Erfahrungen auch im Umgang mit Wissenschaft.

Wissensbasiertes und kompetenzorientiertes Lernen

Was in der harmonisch zusammenklingenden Formulierung in einem Atemzug miteinander verbunden scheint, dass es nämlich Aufgabe der Didaktik sei, Lernprozesse sowohl fach- bzw. domänenspezifisch durch einen Bezug auf wissenschaftlich ausgewiesene Wissensbestände zu gründen wie auch als Anlass für einen Kompetenzerwerb zu verstehen, erweist sich bei näherer Betrachtung als ein spannungsvolles und von Widersprüchen durchsetztes Thema, das tiefe Risse zeigt. Es treten dabei solche didaktischen Positionen auf, die die Orientierung am Wissen und seiner Aneignung durch die Lernenden bevorzugen, auf der anderen Seite solche, die die Vermittlung von Kompetenzen in den Mittelpunkt unterrichtlicher Aufmerksamkeit stellen.

Die aktuelle Diskussion in den Bildungswissenschaften ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihr die Position einer *Orientierung an Kompetenzen* deutlich dominiert, weshalb vor allem aufgrund der Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen des Bildungswesens (PISA, IGLU, TIMMS usw.) die Orientierung am Wissen und seiner Auswahl, Bestimmung und Anordnung als nachrangig behandelt wird. Die Schule solle, so lautet das aktuelle bildungspolitische und didaktische Credo, den Paradigmenwechsel weg von Inhaltsplänen hin zu Kompetenzmodellen vollziehen (z. B. Esslinger-Hinz/Hahn 2008; Faulstich-Christ/Lersch/Moegling 2010). Maßgeblich für das Lernen sei die Berücksichtigung übertragbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zwar im Umgang mit konkretem Wissen zu erwerben seien, ihre pädagogische Dignität jedoch erst durch die Transferleistungen erhielten, die sie in der Verknüpfung mit austauschbaren Wissensbeständen ausbildeten.

Mit der Umstellung auf kompetenzorientierte Rahmenrichtlinien sind für die Schulen neue Evaluations- und Steuerungsmodelle verbunden, die nicht mehr den Input, sondern den Output schulischen Lernens zum Maßstab für die Bemessung der Lernerfolge machen. Dabei wird der Weg zum Erreichen der Ziele den Lehrern selbst überlassen, sodass die methodische Freiheit als eine wichtige Dimension in der Professionalität des Lehrerberufs neu zum Tragen kommt. Über Evaluationsverfahren sollen Rückmeldungen darüber erfolgen, ob die erwünschten Kompetenzen am Ende einer Schulstufe oder Klassenstufe auch wirklich erreicht werden.

In dieser Diskussion von besonderer Bedeutung ist die Formulierung von Bildungsstandards. Angestoßen durch die Expertise einer Forschergruppe um Ernst Klieme (2003) wurden inzwischen für viele Lernbereiche Bildungsstandards formuliert, die als „Mindeststandards“ den Anspruch grundlegender Kompetenzen in überprüfbarer und operabler Weise dokumentieren sollen.

Die Argumente für eine Kompetenzorientierung schulischen Lernens sind vielfältig. Dabei wird ein bildungstheoretisches Paradox sichtbar. Die eine Seite besteht darin, dass die erfolgreiche Teilhabe an einer Wissensgesellschaft als davon abhängig betrachtet wird, wie es jedem Einzelnen gelingt, immer mehr Wissen anzueignen (Gill 2005; Müller/Stravoravdis 2007). Ein damit begründeter Wettlauf des Lernens mit der Zunahme und Ausbreitung des Wissens kann jedoch weder die Schule noch der einzelne Lernende jemals gewinnen, sodass schon der Versuch, der Explosion des Wissens hinterherzulaufen, zum Scheitern verurteilt ist. Wichtiger als die Aneignung und Speicherung von immer mehr Wissen und Informationen sei es deshalb gerade in einer Wissensgesellschaft, nicht ein Mehr an Wissen, sondern *mehr Kompetenzen* zu erwerben. Dies geschehe im Zusammenhang des Auswählens und Aussortierens, des Überprüfens und Anwendens, des Findens und Ordnen, des Erzeugens und Hervorbringens neuen Wissens. Das je einzelne konkrete Wissen wird dabei nur zum stellvertretenden und austauschbaren Material, mit dessen Hilfe übertragbare Kompetenzen angeeignet und ausgebildet werden. Hinzu kommt das Argument, dass in einer dynamischen Wissensgesellschaft das Wissen immer schneller veraltet. Im Grunde sei deshalb jedes Wissen, das die Schule vermitteln will, oft schon überholt. Die Modernität der Schule erweise sich deshalb nicht in der Vermittlung von Wissensbeständen, sondern in der Ausbildung von Fertigkeiten und Kompetenzen.

Die Einzelheiten dieser Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards können hier nicht aufgerollt werden. Allerdings mehren sich kritische Stimmen, die in der Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards die Einseitigkeiten eines Modetrends beklagen. Die beliebige Austauschbarkeit des Wissens und seine damit verbundene strukturelle Abwertung wird dabei genauso als Problem betrachtet wie der Trend, Bildung auf das eindeutig Messbare zu reduzieren und damit künstlerische, literarische, ästhetische und philosophische Orientierungen schulischen Lernens an den Rand zu drängen oder gar ganz auszublenden (vgl. Böttcher 2003; Liessmann 2006; Buschkühle/Duncker/Oswalt 2009; Herzog 2013; Dreßler 2016).

Im Grunde spiegelt der Streit um eine eher wissensbasierte oder eher kompetenzorientierte Didaktik eine alte bildungstheoretische Opposition wider. Bereits vor über einem halben Jahrhundert hat Wolfgang Klafki die Tradition materialer und formaler Bildungstheorien rekonstruiert und darauf hingewiesen, dass Bildung nur in der dialektischen Verknüpfung beider Seiten gelingen könne (vgl. Klafki 1959). Ob allerdings der damalige Entwurf einer „kategorialen Bildung“, in

der Wolfgang Klafki beide Traditionslinien zusammenführen wollte, auch heute noch als Überwindung des Gegensatzes gelten kann, müsste eigens geprüft und erörtert werden.

Festzuhalten bleibt jedoch, dass in der Betonung von Kompetenzen eine neue Einseitigkeit in der didaktischen Diskussion entstanden ist. Es wird deshalb darauf zu achten sein, auch die *inhaltlichen Fragen des Lernens* nicht aus dem Blick zu verlieren und kriteriengeleitete Entscheidungen über die Auswahl, Begründung und Anordnung des Wissens in der Schule herbeizuführen (vgl. z. B. Sandfuchs 1987; Kahlert 1998; Böttcher/Kalb 2002; Musolff/Hellekamp 2003).

Perspektivenvielfalt und die Vermittlung von Werten

In den letzten Jahren ist das Prinzip der Perspektivenvielfalt für das Gebiet der Didaktik wiederentdeckt worden (vgl. Köhnlein/Marquardt-Mau/Schreier 1999; Duncker/Sander/Surkamp 2005; Mathis/Duncker 2017). Der Sinn dieses Prinzips besteht darin, dass nur dort, wo Kinder und Jugendliche durch Unterricht in die Lage versetzt werden, gewohnte Sichtweisen zu überschreiten und den eigenen Horizont des Weltwissens und des Weltverstehens durch den Gewinn neuer Einsichten und Perspektiven zu erweitern, Verengungen im Sehen und Denken überwunden und eine intellektuelle Beweglichkeit im Interpretieren und Deuten der Wirklichkeit gewonnen werden kann. Bildung kann in diesem Sinne als prinzipiell unabschließbarer Prozess und als Erweiterung, Erschließung und Aneignung neuer Perspektiven begriffen werden. Die Welt „mit anderen Augen“ (Plessner 1927/1982) zu betrachten, wird so zum Postulat einer Didaktik, die zahlreiche philosophische und erkenntnistheoretische, sozialpsychologische und demokratisch-politische Argumentationslinien in sich aufnehmen und zur Abstützung der eigenen Position einbeziehen kann (vgl. Duncker 2005): Die erkenntnistheoretische Argumentation unterstützt den konstruktivistischen Zusammenhang des Denkens und der Ausbildung von Anschauungen, die sozialpsychologische Sicht hebt kommunikative und interaktive Dimensionen vor dem Hintergrund sozial geprägter Lebenswelten hervor, eine demokratisch-politische Sicht der Welt betont Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Prinzipien offener Meinungsbildung in einer demokratisch geprägten Kultur. Die philosophische Anbindung schließlich kann Vielperspektivität als Auseinandersetzung mit und Suche nach Wahrheit und Weisheit verdeutlichen. All diese Argumentationslinien tragen dazu bei, Perspektivenvielfalt als didaktisches Prinzip interdisziplinär abzustützen und seine Bedeutung für die Praxis des Lernens zu unterstreichen.

Bildung ist danach als ein unabschließbarer Prozess zu verstehen, der die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit einbindet in die Dialektik des Suchens und Findens von Wahrheit. Die Suche nach dem Bedeutsamen und Wichtigen, sein

Abtasten nach Tragfähigkeit und Aussagekraft, die Überprüfung und Rückkopplung mit der Erfahrung bis hin zum Festhalten von Einsichten und Erträgen, die als Wissen und Überzeugung wirksam werden – all solche Momente betonen, dass Bildung immer die Offenheit und das Interesse für Neues und Anderes einschließen muss. Wahrheitssuche und Neugier werden zu Dispositionen, die den gebildeten Menschen auszeichnen und ihn lebenslang begleiten.

Die Schule ist von einem Bildungsauftrag getragen. Sie soll einen wesentlichen Beitrag leisten zur Bildung junger Menschen. Damit ist im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen eine große Perspektivenerweiterung verbunden, zunächst in einem ganz emanzipatorischen Sinne als Befreiung von Anschauungen aus der Zufälligkeit eigener sozialer und kultureller Herkunft. Der Blick auf die Welt soll durch Unterricht ein Stück unabhängiger davon werden, in welchem Elternhaus man geboren und welche Weltsicht in ihm erworben wurde. Auch gilt es, Weltdeutungen auf geteilte Erfahrung zurückzuführen, gebrochen durch intersubjektive und kulturelle Perspektiven. Die Erweiterung und Ausdifferenzierung des Weltverstehens, die Irritation einer solchen Erfahrung, die nur auf Gewohnheit beruht, die Reflexion von Sinnperspektiven und ihre dialogische Erörterung gehören zu den Ansprüchen, die ein schulischer Bildungsauftrag im Blick zu behalten hat.

Im Alltag fällt die Schule aber oft genug hinter diesen Anspruch zurück. Immer wieder wird Unterricht nicht als Erschließen neuer Sinnhorizonte konzipiert, sondern als Ort der Vermittlung und des Festhaltens eindeutigen Wissens. Viel zu häufig folgt die Schule dabei einem Verständnis von Wissen, das die Wirklichkeit in ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Aussagen sortiert und das Wissen, das hier eingeschlossen ist, in messbare und überprüfbare Einheiten zerlegt. Die aktuellste Entwicklung in dieser Ausrichtung liegt darin, solche Prozesse unter der Maßgabe von Standardisierung und Optimierung so zu zerkleinern, dass sich am Ende eine Liste überprüfbarer Merksätze ergibt.

In einer Schule, die das Festhalten eindeutigen und überprüfbaren „Schulwissens“ (Rumpf 1981) als Konkretisierung des Bildungsauftrags ausgibt, droht jedoch nicht nur ein positivistischer Absturz, es droht der Verlust an Aufklärung und Verstehen von Wirklichkeit. Das Einpauken von Fakten, Regeln und Merksätzen erzeugt ein Weltbild, in dem offene Fragen an den Rand gedrängt werden und nur noch als Störfaktoren in Erscheinung treten. Wo Perspektivenvielfalt nicht eingebunden wird in das Suchen und Finden von Wahrheit, wo Lernen mit diesem Verlust seine philosophischen Implikationen verliert, droht deshalb der Einzug eines Geistes der „Unbildung“ (Liessmann 2006).

Allerdings gibt es sensible Bereiche, in denen eine Pluralität der Perspektiven zu begrenzen ist, mehr noch, wo sogar in entschiedener Weise ein Spiel mit Perspektiven pädagogisch, politisch oder ethisch nicht vertretbar ist: Es gibt Grenzen des Zerlegens der Welt in Perspektiven und Grenzen des strukturalistischen Spiels. Am Ende einer vielperspektivischen Rekonstruktion könnte das

Bild einer Wirklichkeit entstehen, das sich in einem beliebigen Aspektreichtum auflöst und so in einem postmodernen Relativismus endet. Eine wichtige Grenze liegt beispielsweise dort, wo das Bedürfnis von Kindern nach Sicherheit und Geborgenheit beachtet werden muss. Kinder dürfen nicht dort irritiert werden, wo sie soziale und emotionale Gewissheit benötigen und auf die Zuverlässigkeit der Beziehungen und der Ordnungen des Alltags in und außerhalb der Schule angewiesen sind. Auch dort, wo die grundlegenden Werte einer demokratischen Gesellschaft als Orientierungsrahmen für eigenes Verhalten und Handeln einsichtig zu machen sind, entstehen Handlungsfelder, die heutzutage eher sehr klare und eindeutige Regelungen erfordern. Das intelligible Spiel mit Perspektiven hört dort auf, wo der soziale Umgang miteinander nicht die Phantasie des Möglichen (und damit auch des Destruktiven), sondern eine Erfahrung des Verträglichem und die Einsicht in seine Notwendigkeit erforderlich macht. Dies ist gerade aufgrund veränderter sozialer Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und den pluralistisch sich ausdifferenzierenden Lebenswelten zunehmend wichtig. Einsichten zu vermitteln darf allerdings nicht über den Weg von Indoktrination und Verordnung geschehen, Formen und Inhalte des Lehrens und Lernens dürfen nicht in Widerspruch zueinander treten.

Was die Schule deshalb heute aus pädagogisch-ethischen Gründen zusätzlich benötigt, ist ein konträres Prinzip, das im Anschluss an Schleiermacher (1826/1966) mit dem Begriff des „Behütens“ verdeutlicht werden soll. Behüten heißt modern übersetzt, ein Auswählen und Gestalten einer solchen Lebenswelt, die für Kinder verträglich ist, weil sie nicht überfordert und nicht verunsichert (vgl. auch Flitner 1982). Sie muss auch Halt und Orientierung bieten. Behüten schließt ein, die Kinder in ihrem Denken und Fühlen anzunehmen und erst darauf aufbauend Mut zu machen, sich schrittweise dem Neuen gegenüber zu öffnen. Deshalb ist im Moment des Behütens eine systematische Grenze gezogen, die auch eine vielperspektivische Didaktik zu beachten hat. Hier öffnet sich ein Spannungsfeld, das in dialektische Denkfiguren nicht nur der Erziehung, sondern auch des didaktischen Denkens und Handelns hineinführt.

Es ist also ein Unterschied, ob wir uns mit dem Prinzip der Perspektivenvielfalt im Rahmen von Erkenntnisprozessen bewegen oder ob es darum geht, Wertorientierungen und Grundhaltungen zu vermitteln, die nicht beliebig zur Disposition gestellt werden dürfen. Wo es um *Erkenntnisprozesse* geht, entfaltet Vielperspektivität eine enorme Dynamik und Produktivität. Perspektivenvielfalt scheint hier geradezu zwingend und unverzichtbar zu sein für die Ausbildung einer intellektuellen Beweglichkeit, für Kommunikationsfähigkeit und dialogische Kompetenz. Im Kontext des Aufbaus von *Wertorientierungen* stößt pluralistische Vielfalt jedoch an Grenzen. Auch Respekt und Toleranz sind keine grenzenlosen Tugenden, die beliebig beansprucht und eingefordert werden können. Wo die Würde des Menschen angetastet, die Menschenrechte missachtet oder die Demokratie in Frage gestellt wird, kann es auch in pädagogischen Zusammenhängen

nicht darum gehen, Tabus zu brechen, Schranken einzureißen und Rechtsgrundsätze zu relativieren. Hier sind eher Werthaltungen zu vermitteln, die einsichtig gemacht, argumentativ begründet und überzeugend vertreten und gegen Auflösungserscheinungen verteidigt werden müssen.

In diesem Sinne haben Bildungsprozesse eine doppelte Verankerung: Auf der einen Seite gilt es, das intelligible Spiel eines analysierenden Verstandes zu entfalten, der kreativ die Wirklichkeit durchforscht und den Aspektreichtum der Dinge vielperspektivisch rekonstruiert. Auf der anderen Seite steht die Forderung, das Bewusstsein an die argumentative Durchdringung tragfähiger Wertorientierungen zurückzubinden, die verteidigungsfähig sind und die gegen Angriffe in Schutz genommen werden müssen, weil sie die verbindliche Basis für die Freiheit des Individuums und die Ausgestaltung eines demokratischen Gemeinwesens bilden. Das Suchen und Finden von Wahrheit wird so zu einem wechselseitig sich ergänzenden Vorgang, in dem Verflüssigung und Verfestigung von Erkenntnis und Überzeugung sich dialektisch als innere Dynamik von Bildungsprozessen erweisen.

Zwischen Gegensätzen navigieren

An der exemplarischen Gegenüberstellung ausgewählter Gegensätze, die zunächst als Paradoxien erscheinen, sich bei näherer Betrachtung jedoch als Spannungsfelder erweisen, sollte ein übergreifendes Problem didaktischer Theorie und Praxis aufgezeigt werden. Es besteht in der Aufgabe, einzelne Prinzipien über die Grenzen ihres Gültigkeitsbereichs hinaus als allgemeingültige Paradigmen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen auszuweisen. Dabei konnte sichtbar werden, dass auch gegenteilige Prinzipien ihre partielle Berechtigung haben und gute Gründe für ihre Beachtung in Schule und Unterricht vorweisen können. Die so entstehenden Gegensätze zeigen Widersprüche auf, die dialektische Spannungsfelder beschreiben, in denen Entscheidungen nur situativ und im Bewusstsein der berechtigten Ansprüche alternativer Konzepte getroffen werden müssen. Spannungsfelder werden damit nicht aufgelöst und überwunden, sondern im Gegenteil aufrechterhalten und gepflegt. Das dialektische Denken, das hier eingewoben ist, folgt damit nicht der dialektischen Theorie Georg Friedrich Hegels, der im Dreischritt von These, Antithese und Synthese den Lauf historischer Prozesse zu erklären versucht, sondern mehr dem Dialektik-Verständnis von Friedrich Daniel Schleiermacher, der das dialektische Denken mehr in unauflösbaren Antinomien verortet. Der markante Unterschied liegt darin, dass – übertragen auf das Gebiet der Didaktik – polare Spannungsfelder nicht in einer Synthese aufgefangen werden, sondern als Gegensatz wahrgenommen, aufrechterhalten und in praktischer Hinsicht immer wieder neu ausbalanciert werden müssen.

Es könnten weitere Gegensätze genannt werden, z. B. den zwischen offenen und geschlossenen Lernformen, zwischen selbstorganisiertem Lernen und Lernen durch Zeigen, zwischen Differenzierung und Integration. Nur wenige pädagogische Schriften gehen auf solche Gegensätze und Spannungsfelder ein, die konstitutiv für die Professionalität des Lehrerberufs sind. Zuletzt hat Jörg Schlömerkemper (2021) einen „antinomie-sensiblen Umgang“ (S. 21) mit Widersprüchen in der Pädagogik angemahnt. Gegensätze in der Didaktik zu erkennen bedeutet, dass einzelne Konzepte und Prinzipien nicht in einer Addition aufgereiht und nebeneinandergestellt werden. Es geht nicht um eine harmonistische Konstruktion einer Allgemeinen Didaktik, die Möglichkeiten der Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht aufzählt und sie der beliebigen Auswahl den Lehrkräften zur Verfügung stellt. Auch verwehrt eine dialektische Verknüpfung und Gegenüberstellung von didaktischen Prinzipien die Formulierung von Rezepten, die dort leichtfertig verbreitet werden, wo scheinbare Eindeutigkeiten vermutet oder aus ideologischen Gründen konstruiert werden. Der Umgang mit Widersprüchen bedarf einer didaktischen Navigation, die solche Gegensätze in ihrer Bedeutung anerkennt und zwischen ihnen zu balancieren versteht.

Literatur

- Bannach, Michael (2002): Selbstbestimmtes Lernen. Frei Arbeiten an selbstgewählten Themen. Baltmannsweiler: Schneider
- Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert/Schnack, Jochen/Speth, Martin (Hrsg.) (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Beck, Klaus (1982): Die Struktur didaktischer Argumentationen als Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, H. 1, S. 139-154
- Blankertz, Herwig (1974): Theorien und Modelle der Didaktik. 8. Auflage. München: Juventa
- Bollnow, Otto Friedrich (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14, S. 221-252
- Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer
- Böttcher, Wolfgang (2003): Bildung, Standards, Kerncurriculum. Eine Verteidigung gegen Missverständnisse und Vorbehalte. Eine Streitschrift. In: Die Deutsche Schule 95, S. 152-164
- Böttcher, Wolfgang/Kalb, Peter (Hrsg.) (2002): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim und Basel: Beltz
- Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswald, Vadim (Hrsg.) (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden: VS
- Coriand, Rotraud (2015): Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss. Stuttgart: Kohlhammer
- Dreßler, Jens (2016): Wider eine ökonomische Sicht auf Schule? In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer. S. 59-72
- Duncker, Ludwig (1987): Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule. Langenau-Ulm: Vaas
- Duncker, Ludwig (1988): Die Überwindung des didaktischen Monismus. Zur Einführung in dialektisches Denken als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Die Realschule 96, H. 9, S. 350-355
- Duncker, Ludwig (1989): „Handgreiflich“ – „Ganzheitlich“ – „Praktisch“? Grundfragen handelnden Lernens in der Schule. In: Neue Sammlung 29, H. 1, S. 59-75

- Duncker, Ludwig (2002): Schulpraxis „im Lichte von Theorien“. Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Die Deutsche Schule 94, H. 1, S. 21-38
- Duncker, Ludwig (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 9-20
- Duncker, Ludwig (2010): Dialektisches Denken in der Didaktik – Über Verkürzungen im didaktischen Umgang mit Wissen. In: Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter/Wrana, Daniel (Hrsg.): Die Sorge um das Lernen. Bern: hep. S. 182-192
- Duncker, Ludwig (2018): Didaktische Gegensätze und Spannungsfelder. Dialektische Rekonstruktionen einer Didaktik des Primar- und Elementarbereichs. In: Reißmann, Michaela (Hrsg.): Didaktik der Kindheitspädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik, Band 3. Köln: Carl Link. S. 483-507
- Duncker, Ludwig (2020): Exemplarität und Anschauung – Eine Rückbesinnung auf didaktische Fragen der Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten. In: Pädagogische Rundschau, 74, H. 6, S. 565-576
- Duncker, Ludwig/Götz, Bernd (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. 2. Auflage. Langenau-Ulm: Vaas
- Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (2005) (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer
- Esslinger-Hinz, Ilona/Hahn, Heike (Hrsg.) (2008): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider
- Faulstich-Christ, Katja/Lersch, Rainer/Moegling, Klaus (Hrsg.) (2010): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Kassel: Prolog
- Faulstich-Christ, Katja/Hund-Göschel, Gabriel/Moegling, Klaus/Sauerwein, Tim/Volkman, Martin (2011): Vom kulturellen Sinn und Unsinn der Fächer. In: Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Immenhausen: Prolog. S. 9-22
- Flitner, Andreas (1982): Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin: Severin und Siedler
- Foster, John (1993): Entdeckendes Lernen in der Grundschule. 2. Auflage. München: Ehrenwirth
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck)
- Giel, Klaus (1997): Zur Philosophie der Schulfächer. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band 1: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck. S. 33-71
- Gill, Bernhard (2005): Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Wiesbaden: Barbara Budrich
- Gudjons, Herbert (1986): Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hänsel, Dagmar (Hrsg.) (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim und Basel: Beltz
- Hentig, Hartmut von (1985): Die Menschen stärken – die Sachen klären. Stuttgart: Reclam
- Herzog, Walter (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Kahlert, Joachim (Hrsg.) (1998): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1966): Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Bd.1, München: Ehrenwirth.
- Klieme, Eckart/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin
- Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Krüger, Heinz-Hermann/Lersch, Rainer (1982): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnay
- Mathis, Christian/Duncker, Ludwig (2017): Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie. Zur Qualität von Lehrwerken für den Sachunterricht. In: Giest, Hartmut/Hartinger, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 66-73
- Mitgutsch, Konstantin (2009): Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wien: Braumüller
- Möller, Christine (1980): Die curriculare Didaktik oder: der lernzielorientierte Ansatz. In: Westermanns pädagogische Beiträge 32, H. 4, S. 164-168
- Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.) (2007): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Springer
- Musolf, Hans-Ulrich/Hellekamp, Stephanie (2003): Die Bildung und die Sachen. Zur Hermeneutik der modernen Schule und ihrer Didaktik. Frankfurt: Peter Lang
- Plessner, Helmut (1982): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie (orig. 1927). Stuttgart: Reclam
- Porsch, Raphaela (Hrsg.) (2016): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Münster: Waxmann
- Prange, Klaus (1978-1981): Pädagogik als Erfahrungsprozess: 3 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta
- Quittenbaum, Nancy (2016): Training für direkte Instruktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Quittenbaum, Nancy/Lüders, Manfred (2019): Darbietende Formen des Unterrichts. In: Kiel, Ewald/Herzig, Bardo/Maier, Uwe/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 169-177
- Ramseger, Jörg (1993): Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 5, S. 825-836
- Reich, Kersten (1977): Theorien und Modelle der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Roeder, Peter Martin (1984): Gedanken zur Schultheorie. In: Winkel, Rainer (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf: Schwann. S. 275-300
- Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München: Juventa
- Sandfuchs, Uwe (1987): Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsplanung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein: Scriptor
- Schleiermacher, Friedrich D. (1826/1966): Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826. In: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Erich Weniger unter Mitwirkung von Theodor Schulze. 2. Auflage. Düsseldorf und München: Helmut Küpper
- Schlömerkemper, Jörg (2021): Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Barbara Budrich
- Schmack, Ernst (1978): Offenes Curriculum, Offener Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen. Kassel: A. Henn
- Schreier, Helmut (1986): Einleitung. In: Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 9-88
- Schroeder, Joachim (2007): Alltagsvorbereitung. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 307-317
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam
- Wagensein, Martin (1968): Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim, Berlin: Beltz

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

Frank Beier

1. Einleitung

Paradoxe Handlungsanforderungen in Schule und Unterricht treten besonders dann augenscheinlich hervor, wenn – ganz im Sinne des Luhmann’schen Konzeptes des re-entry (vgl. Luhmann 1987) – gesellschaftspolitische Reformimpulse von außen an das Bildungssystem herangetragen werden. Ob dies Forderungen nach einem Ausgleich sozialer Ungleichheiten im Zuge des ‚PI-SA-Schocks‘ sind oder mit Fortschrittssemantiken besetzte sozial- und gesellschaftspolitische Programme, die sich mit den Stichworten ‚Digitalisierung‘ (vgl. Nassehi 2019) und ‚Inklusion‘ (vgl. Koopmann/Zeinz in diesem Band) zusammenfassen lassen: In all diesen Fällen zeigt sich in besonderem Maße, dass die Übersetzung dieser Aufgaben auf die Unterrichtsebene und den entsprechenden Reformen mit paradoxen Handlungsanforderungen verbunden ist (vgl. Breidenstein/Schütze 2008). Qualitative – insbesondere ethnografische – Forschungsprojekte zeigen immer wieder die nicht-intendierten Nebenfolgen pädagogischer und didaktischer Programmatiken in den faktischen pädagogischen Handlungssituationen:

„Grob verallgemeinernd zusammengefasst, verdeutlichen diese erziehungswissenschaftlichen Ethnographien, wie jenseits der ‚offiziellen‘ bzw. intendierten pädagogischen Programmatik weitere Strukturierungen des Sozialen wirksam werden, die in Spannungen zum offiziellen Programm stehen.“ (Budde 2015, S. 10)

Die widersprüchliche Praxis von Förderung und deren Reifikationsprozessen zeigt sich bspw. eindrücklich am Beispiel der Koedukation (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008) oder der interkulturellen Pädagogik (vgl. Diehm 2002; Radtke 2010). Das dadurch gewonnene Reflexionswissen wird jedoch selten in didaktischen Theorien aufgegriffen. Folgt man den

strukturtheoretischen Professionstheorien (vgl. Oevermann 1996; Schütze 2000; Helsper 2002), konstituieren grundlegende Antinomien alle pädagogischen Settings, die paradoxe Handlungsanforderungen zur Folge haben. Bisher wurde jedoch weder aus der Perspektive der Professionsforschung eine explizit didaktische Reflexion der Paradoxien pädagogischen Handelns gefordert, noch wurden diese systematisch in den didaktischen Diskursen reflektiert. Stattdessen wird häufig darauf verwiesen, dass der Umgang mit Paradoxien weniger durch theoretische Auseinandersetzungen als durch biografische Sozialisationsprozesse geprägt ist und daher eine Arbeit am professionellen Selbst benötige (vgl. Helsper 2002, S. 94). Dies ist für die akademische Lehrerbildung mit zahlreichen Herausforderungen verbunden (vgl. Beier/Piva 2021). Kontrovers bleibt zudem die Frage, in welchem Zusammenhang Reflexivität und professionelles Handeln tatsächlich stehen (vgl. Neuweg 2007) und ob sich die Hoffnung, dass fallanalytische Kompetenzen auch zu kasuistischen Kompetenzen führen (vgl. z. B. Wernet 2006; Ohlhaber 2011; Dausien 2007), einlösen lässt. Die vereinzelt empirischen Evaluationen zu akademischen Lehrangeboten zeugen von einer gewissen Skepsis demgegenüber (vgl. z. B. Kunze 2017). Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) argumentieren daher dafür, nicht allein die Praxis qualitativer Fallanalysen, sondern auch konkrete Theorieangebote qualitativer Unterrichts- und Professionsforschung als Reflexionsinstrumente zu nutzen, weil sie die Paradoxien und Widersprüche des pädagogischen Handelns aus einer systematisch begründeten Perspektive beschreiben können. Hierfür müssten diese Theorieangebote in der Didaktik konstruktiv aufgegriffen werden. Das Verhältnis zwischen Didaktik und pädagogischer Theorie ist jedoch gespalten (vgl. Hericks/Kunze/Meyer 2008). Aus systemtheoretischer Sicht lässt sich diese Trennung als „Invisibilisierung von Kontingenz“ (Nassehi/Saake 2002) oder als Form des „Paradoxienmanagements“ (Binder 2016) rekonstruieren, in dessen Spannungsverhältnis die Fachdidaktik ihre disziplinäre Identität einzunehmen versucht. Ich möchte zunächst eine paradoxiesensible Interpretation verschiedener didaktischer Ansätze versuchen und zwei grundlegende Strategien skizzieren, die idealtypisch beschreiben, wie bisher mit den Paradoxien pädagogischen Handelns in didaktischen Ansätzen umgegangen wurde. In einem zweiten Schritt werde ich die paradoxen Handlungsanforderungen in zwei Fallanalysen genauer darstellen, um daraus Ableitungen für eine reflexive Didaktik zu ziehen.

2. Didaktische Ansätze als Paradoxienmanagement: Holistische und fragmentarische Ansätze

Verschiedene antinomische Grundfiguren sind bereits seit dem Beginn didaktischer Überlegungen in den Fokus gerückt worden. Insbesondere die Differenz

von Lehren und Lernen lässt sich als zentrales Grundproblem markieren, an dem sich verschiedene Ansätze abgearbeitet haben. Zwei grundlegende Ansätze lassen sich dabei idealtypisch rekonstruieren: Zum einen *holistische*, zum anderen *atomistische* Ansätze. Erstere neigen dazu, Paradoxien durch ein ganzheitliches Orientierungssystem zu bearbeiten, während letztere sie durch eine Zergliederung in Einzelprobleme unsichtbar machen.

2.1 Holistisches Paradoxienmanagement

An den Verschiebungen zu beziehungs- oder kindorientierten Ansätzen der Reformpädagogik lässt sich die Strategie einer *holistischen Lösung* (vgl. Radtke 2010, S. 169) didaktischer Grundprobleme gut nachvollziehen: Aus der Feststellung, dass Lernprozesse nicht direkt steuerbar sind, sondern auf der Eigenaktivität des Kindes basieren, kommt es zu einer Verschiebung des pädagogischen Verhältnisses, welches die Organisation der Lernprozesse ‚vom Kinde aus‘ denkt. Damit rücken die spezifischen Persönlichkeiten der Schüler*innen und deren sensible Phasen, wie es beispielsweise bei Montessori beschrieben ist, in den Fokus der Lehr-Lern-Organisation. Die Förderung ‚autonomer‘ Lernprozesse führt zu einer besonderen Hinwendung zum Kinde, welche zwar in Rechnung stellt, dass Lehren und Lernen grundsätzlich in einem kontingenten Verhältnis stehen, dem Kind allerdings damit auch die Möglichkeit der Distanzierung (zu sich selbst und zum Pädagogen) berauben (vgl. Helsper/Reh 2012; Oelkers 2005). Damit wird der grundlegende Widerspruch zwischen beispielsweise instruktiver Wissensvermittlung und Selbstaneignung, Autonomie und Heteronomie, Nähe und Distanz zwar als Problem aufgegriffen, jedoch zugleich auch verstärkt, indem es zu einer einseitigen Verlagerung in den didaktischen Konzeptionen kommt. Durch normative Setzungen können die Spannungen in pädagogischen Beziehungen aufgelöst werden, indem beispielsweise instruktive und funktional-distanzierte Lehrer-Schüler-Beziehungen auf der Grundlage kritisiert werden, dass diese den spezifischen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden. Sie gelten damit *a priori* als illegitime Handlungsweisen, die damit ausgeschlossen werden. Allerdings lässt sich mit einem anderen pädagogischen Ethos leicht das exakte Gegenbild des „unpersönlichen Lehrers“ (Wernet 2000, S. 295) entwerfen. Die proklamierten Menschen- und Gesellschaftsbilder in der Reformpädagogik lösen auf theoretischer Ebene jene Widersprüche, die doch in der empirischen Reflexion wieder zum Vorschein treten, wie sich beispielsweise an Werner Helspers Rekonstruktion einer verbalisierten Zeugnisseinschätzung illustrieren lässt (vgl. Helsper 2002). Vereinseitigungen werden auch insbesondere in qualitativen Forschungsarbeiten zu

reformpädagogisch protegierten Formen des offenen Unterrichts ans Licht geholt: Neben spezifischen Subjektivierungsmechanismen und Machtkonstellationen (vgl. Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013) zeigen sich Formen der Entfachlichung und Atomisierung der Lernprozesse (vgl. Wittmann 1996; Krauthausen/Scherer 2010; Breidenstein 2013). Auch die quantitative Unterrichtsforschung liefert wenig Evidenzen dafür, dass offene und individualisierte Unterrichtssettings tatsächlich lernförderlicher sind als direkte Instruktionen (vgl. Lipowsky 2002). Im Lichte empirischer Forschung bröckelt die holistische Fassade damit ganz grundsätzlich.

Dies trifft auch für andere Ansätze zu, die mithilfe eines komplexen Theoriesystems der inhärenten Spannungen des Unterrichtens Herr werden wollen. Ein in der akademischen Didaktik weit verbreiteter Ansatz ist dabei die Überlegung, dass diese eine hybride „Sonderrolle“ (Brunner 2015, S. 235) einnehme, die vor allem in ihrem inter- oder transdisziplinären Charakter liege. Bereits in der systematischen Pädagogik von Johann F. Herbart wurde eine entsprechende interdisziplinäre Aufteilung vorgeschlagen: Die Philosophie solle die normativen und praktischen Ziele des Unterrichtens bestimmen, die Psychologie die effektivsten Lehr-Lern-Methoden explizieren und die Pädagogik die Regierung der Kinder ermöglichen. Dies kann als Versuch gedeutet werden, die Spannungsverhältnisse des Unterrichtens mit einem in sich geschlossenen, elaborierten Wissenssystem zu bewältigen. Diese Ansätze werden über die bildungsphilosophische Tradition Wolfgang Klafkis (1996) oder den taxinomisch organisierten Ansatz von Hans Aebli (1983) fortgeführt.

Mit dem Erstarken der empirischen Bildungsforschung hat sich jedoch im didaktischen Diskurs eine Wende eingestellt. Die empirischen Befunde zeugen davon, dass die grundlegenden Spannungen des pädagogischen Handelns weit weniger gut in den Griff bekommen wurden, als man sich dies erhofft hatte. Gleichwohl hält die Didaktik – wohl auch in der Not, sich von der weiterhin erstarkenden Bildungsforschung abzugrenzen – an ihrer „Sonderrolle der fachdidaktischen Forschung“ (Brunner 2015, S. 235) fest, in der nicht nur zwischen Theorie und Praxis, sondern auch zwischen wissenschaftlichen Disziplinen (wie Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Didaktik) und empirischer Bildungsforschung, gesellschaftlichen Anforderungen und Wissenschaft und unterschiedlichsten Themen (wie z. B. Sprache und Mathematik) vermittelt werden soll. Folgt man Brunner, wird Didaktik damit mehr oder minder zu einer Allzweckwaffe für alle Spannungsfelder, die nicht nur die Theoriebildung, sondern auch die pädagogische Praxis betreffen. In *holistischen* Ansätzen wird damit proklamiert, dass die Didaktik im Allgemeinen und die Fachdidaktik im Besonderen Antworten auf fundamentale Spannungen liefern müssen, indem sie Themen möglichst allumfassend behandeln. Dies durchaus auch mit empirischer Forschung, die dann – wie offenbar explizit betont werden muss – „den

Qualitätskriterien empirischer Forschung unterliegt und sich daran messen lassen muss“ (ebd., S. 238). Unklar bleibt in diesem Selbstverständnis, inwieweit die genannten Spannungsfelder konstitutiv für didaktische Theoriebildung sind oder deren Forschungsprobleme darstellen, die durch diese (Trans-?)Disziplin gelöst werden sollen.

2.2 Atomistisches Paradoxienmanagement

Die empirische Lehr-Lern-Forschung hat in gewisser Weise den umgekehrten Weg eingeschlagen. Indem Sie Unterricht nicht als holistisches Ganzes begreift, sondern in ihre Einzelvariablen zerlegt.

„Wenn es darum geht, den Unterricht anhand von Kriterien zu beurteilen, liegt in der Didaktik, verkürzt ausgedrückt, der Schwerpunkt meist darauf, welche Methoden eingesetzt werden, um Unterrichtsabläufe lernwirksam zu gestalten. In der empirischen Unterrichtsforschung dagegen charakterisiert man Unterricht – unabhängig von der jeweils gewählten Methode – im Hinblick auf bestimmte Qualitätsdimensionen (z. B. Strukturiertheit, Verständlichkeit, Motivierung), die nachweislich (belegt durch vorangegangenen Untersuchungen) eine Rolle für den Lernerfolg spielen.“ (Helmke 2009, S. 27)

Zugleich schreibt sich die Lehr-Lern-Forschung keinerlei Sonderrolle zu, sondern betreibt klassische empirische Forschung, die kausale Relationen zwischen Einzelvariablen bestimmen möchte. Ziel ist es, evidenzbasierte Modelle lernwirksamen Unterrichtens zu entwickeln, in denen paradoxe Handlungsanforderungen in probabilistische Zusammenhangsmodelle übersetzt werden und damit als grundsätzlich beherrschbar erscheinen (vgl. Beier 2019; Meseth 2011; Proske 2006).

Sowohl in der Unterrichts-Komma als auch in der Professionsforschung geht es hier darum, die relevanten Variablen für guten – damit ist gemeint lernwirksamen – Unterricht zu identifizieren. Zentrale Ergebnisse sind die so genannten Basisdimensionen guten Unterrichts (kognitive Aktivierung, Klarheit und Strukturiertheit und lernförderliches Feedback) und die Differenzierung von professionellen Handlungskompetenzen in fachliche, pädagogische und didaktische Dimensionen (vgl. Baumert/Kunter 2006). Die Identifizierung dieser Einzelvariablen ermöglicht letztlich auch komplexe Meta-Analysen, die eine breit gefächerte Absicherung der Ergebnisse versprechen. Problematisch an Meta-Analysen ist jedoch nicht nur, dass eine theoretische Konsistenz fehlt, womit sich diese Ansätze dem Vorwurf eines stark nomothetischen und sogar positivistischen Grundverständnisses ausgesetzt sehen und kaum noch einen Bezug zu konkreten

empirischen Handlungsproblemen aufweisen (vgl. z.B. Faulstich 2013). Aus einer paradoxiesensiblen Perspektive ist eine solche Forschung ohne Gegenstand, da sie lediglich Einzelvariablen analysiert, sodass konkrete Interaktionsparadoxien *a priori* unsichtbar werden.

„Zurückgedrängt werden Konzepte, die Ungewissheiten, Widersprüchlichkeiten und Antinomien als unhintergehbaren Bestandteil des Lehrerhandelns betonen, wie dies für Professionstheorien im Anschluss an Talcott Parsons und Ulrich Oevermann gilt, die bis zur PISA-Studie die Diskussion um die Lehrerbildung geprägt haben.“ (Meseeth 2011, S. 22)

Auch forschungsmethodisch werden paradoxe Handlungsanforderungen unsichtbar gemacht: In hoch-inferenten Kodierungen (vgl. Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013) werden klare Kodierregeln formuliert, die Entscheidungsgrundlagen für die Bewertung von Unterrichtssituationen liefern. Nicht-Übereinstimmungen der Bewertungen werden dabei nicht als gleichberechtigte Perspektiven auf kontingente Unterrichtssituationen, sondern als subjektive Residuen bzw. Kodierfehler betrachtet, die möglichst klein gehalten werden sollten.¹

Die starke Diskrepanz zwischen Lehr-Lern-Forschung und Didaktik (vgl. Terhart 2002) erklärt sich aus den unterschiedlichen Perspektiven beider Ansätze. Während die Lehr-Lern-Forschung analytische Modelle entwickelt, für die Fachdidaktiken Unterstützung bei Operationalisierungen liefern sollen (vgl. Klieme/Rakoczy 2008), sind didaktische Ansätze i. d. R. an ganzheitlichen Aspekten der Unterrichtsorganisation interessiert und betonen ihre interdisziplinäre Sonderrolle. Ihre Gemeinsamkeit besteht jedoch darin, dass sie die grundlegenden Antinomien und Paradoxien des Unterrichtens oberflächlich auflösen, was in der Konsequenz bedeutet, dass sie sowohl in der Praxis wie auch in der mikroanalytischen Forschung wieder zum Vorschein kommen.

3. Paradoxiesensible Designforschung

Didaktische Forschung und deren Resultate sollten aus einer strukturtheoretischen Perspektive nicht dazu führen, grundlegende Antinomien und

1 Dies ist eine grundlegende Kritik an diesem Verfahren und an der quantitativen Unterrichtsforschung, die jedoch *nicht* impliziert, dass diese Verfahren grundsätzlich abzulehnen sind. Aus einer strukturtheoretischen Sicht verfehlt dieser Ansatz jedoch seinen eigentlichen Gegenstand. Zu überlegen wäre, wie kodierende Verfahren sinnvoll eingesetzt werden, ohne dass sie dazu führen, dass Paradoxien invisibilisiert werden.

Paradoxien pädagogischen Handelns zu invisibilisieren, indem sie scheinbare Lösungen proklamieren. Sie sollte stattdessen reflexive pädagogische Entscheidungen in unsicheren Situationen unterstützen und daher die konkreten paradoxen Handlungsanforderungen, die sie systematisch erzeugen, explizit ansprechen. Dies schließt ebenfalls mit ein, die Durchführung von didaktischen Ansätzen im Modus einer ethnomethodologischen Indifferenz zu erforschen. Aus Sicht von Didaktiker*innen werden Lehrpersonen wahrscheinlich immer Ungenauigkeiten oder Fehler in der Anwendung begehen. Diese vermeintlichen Fehler sind dann jedoch Teil der empirischen Realität. Es wäre unrealistisch, davon auszugehen, dass man mithilfe von Lehrerbildung oder Weiterbildungsangeboten derart sichere Verhaltensweisen erzeugen kann, dass sich Anwender*innen immer im Sinne der didaktischen Erfinder verhalten.² Zudem zeugt diese Perspektive abermals davon, die paradoxen Handlungsverstrickungen nicht in Rechnung stellen zu wollen, sondern als Anwendungsfehler abzutun.

In dem von Elisa Wagner und mir durchgeführten Forschungsprojekt beobachten wir daher die Umsetzung einer so genannten Substantiellen Lernumgebung (SLU) (vgl. Hirt/Wälti 2008) von Lehrpersonen im Rahmen ihrer Unterrichtspraxis. Es handelt sich zumindest um eine Annäherung an natürliche Unterrichtssituationen, auch wenn eine Intervention stattfindet, indem die Lehrpersonen mit den von der Forschungsgruppe vorbereiteten Materialien unterrichten. Tatsächlich simuliert dies jedoch etwas sehr Alltägliches: Lehrpersonen probieren neue didaktische Settings und Aufgabenformate aus. Ob sich die Umsetzung der Lernumgebung bei erfahrenen Lehrpersonen und bei Klassen, die bereits viel Kontakt zu SLU haben, anders gestaltet, bleibt eine noch zu klärende empirische Frage.

Konkret handelt es sich bei der von uns verwendeten SLU um ‚Strukturierte Päckchen‘ (oder auch ‚schöne Päckchen‘ oder ‚Entdeckerpäckchen‘ genannt). Strukturierte Päckchen stellen Aufgabenfamilien dar, die in einem innermathematischen Zusammenhang stehen und dadurch reichhaltige mathematische Bearbeitungsmöglichkeiten implizieren. Im Sinne des Konzeptes der natürlichen Differenzierung geht es bei der Umsetzung darum, dass Schüler*innen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus gemeinsam in einer Lernumgebung arbeiten können. In unseren Videostudien³ ist dies

2 Hier gibt es Parallelen zur soziologischen Verwendungsforschung (vgl. Radtke 2004). In der Tat wären ähnliche Forschungsprojekte für die Didaktik sehr sinnvoll, d. h. Forschungen dazu, wie und mit welchen Prämissen Lehrpersonen bestimmte didaktische Settings nutzen und v. a. welche impliziten Anpassungsmechanismen es gibt.

3 Im Projekt wurden bisher drei vierte Klassen und eine zweite Klasse über jeweils vier Unterrichtseinheiten videografisch aufgenommen. Die Lernumgebungen wurden von den jeweiligen Mathematiklehrer*innen selbstständig durchgeführt. Sie erhielten im Vorfeld

grundsätzlich auch zu konstatieren: Wir sehen offenbar leistungsschwächere Schüler*innen, die sich in einem niedrigen Zahlenraum bewegen und vergleichsweise einfache strukturierte Päckchen bearbeiten. Dennoch sind in allen vierten Klassen, die bisher am Projekt teilgenommen haben, auch Schüler*innen, die mithilfe der strukturierten Päckchen eine Zahlbereichserweiterung durchführten (vgl. Abb. 1).⁴

Abb. 1: Bild zeigt die Lösung eines Schülers für die Aufgabe: Finde strukturierte Päckchen, bei denen das Ergebnis immer um 8 größer wird

Mutter	20	+	70	=	30
7. Kind	30	+	8	=	38
2. Kind	40	+	6	=	46
3. Kind	50	+	4	=	54
4. Kind	60	+	2	=	62
5. Kind	70	+	0	=	70
6. Kind	80	+	-2	=	78
7. Kind	90	+	-4	=	86
9. Kind	100	+	-6	=	94
9. Kind	110	+	-8	=	102
10. Kind	120	+	-10	=	110

Unterrichtsmaterial sowie einen groben Ablaufplan, waren in der Ausgestaltung jedoch grundsätzlich frei. Verwendet wurden neben einer Klassen- und Lehrerkamera auch jeweils eine Kamera pro Gruppentisch, um die Arbeitsphasen zu erfassen.

- 4 Zwischen den Extremen gibt es jedoch auch viele Grautöne, auf die sich der Forschungsfokus in Zukunft richten wird, weshalb insbesondere die Arbeitsphasen der Schüler*innen genauer untersucht werden.

Ein Kernaspekt der SLU stellt das Konzept des ‚entdeckenden Lernens‘ und des ‚produktiven Übens‘ dar (vgl. Winter 1984). Die Schüler*innen sollen in die Lage versetzt werden, die Strukturen und Muster in den Aufgaben zu entdecken und produktiv für die Konstruktion eigener Aufgaben zu nutzen. Dazu werden grundlegend drei Phasen empfohlen: In der ersten Phase sollen die Schüler*innen mit dem Aufgabenformat vertraut gemacht werden und dieses in einer zweiten Phase produktiv ühend vertiefen. Hier geht es häufig auch darum, eigene Aufgaben zu entdecken. In der dritten Phase sollen diese Entdeckungen dann vorgestellt werden. Dabei tut sich ein grundlegendes Spannungsverhältnis auf: Wenn tatsächlich eigenständige Entdeckungen vorgestellt werden sollen, dann darf die Lehrperson nicht den Eindruck erwecken, sie wüsste bereits, welche Ergebnisse heraus kommen und muss entsprechend ihre Rolle als vermittelnde Lehrperson abgeben.⁵ Andererseits verfolgt die Lehrperson auch im entdeckenden Lernen selbstverständlich gewisse Lernziele und muss dafür sorgen, dass das Klassengespräch Lernchancen für alle Schüler*innen liefert. Dies erweist sich jedoch als schwierig, da Schüler*innen, die mathematische Entdeckungen erläutern, ihre Inhalte nicht didaktisch aufbereiten, sondern i. d. R. hoch inferente Schlüsse ziehen. Ich möchte dieses Spannungsverhältnis anhand von zwei Transkriptausschnitten aus zwei unterschiedlichen Klassen illustrieren, die wir einer intensiven sequenzanalytischen Rekonstruktion unterzogen haben. Im Fokus der Darstellung sollen nun jedoch lediglich ausgewählte Aspekte der Analyse stehen.

Fall 1: Gemeinsam verbalisierter Suchlauf

Der erste Fall stammt aus einer vierten Klasse. Die Lehrperson eröffnet bereits die erste Stunde mit einer kleinen Besonderheit, die die Schüler*innen auf entdeckendes Lernen einstimmen soll. Er zeigt eine kleine Schachtel, welche die Schülerinnen und Schüler öffnen dürfen. In diesem Päckchen sind kleine Zettel, auf denen ‚Entdeckungen‘, ‚Strategie‘, ‚Üben‘ und ‚Verblüffendes‘ stehen. Er leitet über, indem er die Schüler*innen darauf hinweist, dass sie heute gemeinsame Entdeckungen machen möchten.

„Die Päckchen die wir jetzt kennenlernen die haben etwas mit Entdeckungen zu tun wir wollen Entdeckungen machen“

5 Ein hochkompliziertes Unterfangen, welches sich auch bereits in den Lehrer-Schüler-Interaktionen während der Arbeitsphasen deutlich sehen lässt. Metakognitive Prozesse anzuregen, gestaltet sich als schwieriges und im Kontext von SLU auch fachlich herausforderndes Problem, welches das Lehrer-Schüler-Verhältnis ganz grundsätzlich berührt.

Ein für den gesamten Unterrichtsverlauf kennzeichnendes Merkmal ist die Adressierung der Schüler*innen als Teil einer *kooperativ-entdeckenden Gemeinschaft*, in die sich die Lehrperson selbst explizit einbezieht („wir wollen Entdeckungen machen“). Die Lehrperson möchte anschließend von den Schüler*innen zwei dreistellige Zahlen hören. Die Zahlen 377 und 560 werden genannt und an die Tafel als Additionsaufgabe geschrieben. Die Lehrperson sagt daraufhin: „dann bitte rechnet aus; ich rechne mit“. Erneut schließt sich die Lehrperson in den Unterrichtsprozess mit ein. Nun wird die Logik der strukturierten Päckchen gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeitet, indem sie – wie dies der Forschungsgruppe vorgeschlagen wurde – die an der Tafel angeschriebene Rechnung als Mutter-Rechnung bezeichnen.

Zur Mutterrechnung gehören ‚Kinder‘-Rechnungen. Im Folgenden werden durch gegensinniges Verändern der Summanden neue Rechnungen produziert, in denen die Summe immer konstant bleibt. Die meisten Schüler*innen der Klasse erkennen dies schnell und verstehen, dass sich bei jedem weiteren Kind der erste Summand um einen gewissen Betrag verringert, während sich der zweite Summand um den gleichen Betrag erhöht. Schwieriger wird es jetzt jedoch, wenn es darum gehen soll, das fünfte oder zehnte Kind zu finden. Hier gibt es mindestens zwei Lösungsstrategien: Zum einen können alle dazwischen liegenden Rechnungen bis zum ‚zehnten Kind‘ aufgeschrieben werden, zum anderen kann dies durch eine einfache Multiplikationsaufgabe gelöst werden. Dies lässt sich am folgenden Beispiel gut illustrieren.

Mutter $a + b = c$	Mutter $100 + 100 = 200$
1. Kind $(a - x) + (b + x) = c$	1. Kind $95 + 105 = 200$
...	...
n. Kind $(a - nx) + (b + nx) = c$	10. Kind $(100 - 10 \cdot 5) + (100 + 10 \cdot 5) = 200$

Viele Schüler*innen in dieser Klasse bemerken schnell den Lösungsweg via Multiplikation. Nachdem die Lehrperson diese Entdeckungen begleitend an der Tafel erläutert, erhalten die Schüler*innen den Auftrag, zusammen mit einer Klassenkamerad*in weitere Rechnungen zu finden und sich gegenseitig Aufgaben zu stellen (z. B. Finde das 100. Kind). Einige Schüler*innen rechnen anschließend Aufgaben, die weit in die negativen Zahlen hineinreichen. Diese Rechnungen werden im Plenum abschließend vorgestellt.

In den nächsten Unterrichtseinheiten sollen die Schüler*innen vorgedruckte Arbeitsblätter bearbeiten, die wir als ‚Entdeckerpäckchen‘ bezeichnet haben. Während der Arbeitszeit dürfen die Schüler*innen selbst auswählen, welche und wie viele der drei Entdeckerpäckchen sie bearbeiten wollen. In der folgenden Plenumsphase, die wir genauer anschauen wollen, wird ein Schüler das Entdeckerpäckchen 2 (vgl. Abb. 2) vorstellen.

Abb. 2: Arbeitsblatt Entdeckerpäckchen 2 aus dem Forschungsprojekt

Name: _____ Klasse: _____

Entdeckerpäckchen 2

0.	$400 - 365 =$	_____
1.	$390 - 350 =$	_____
2.	$380 - 335 =$	_____
3.	$370 - 320 =$	_____
4.	_____ - _____ =	_____
5.	_____ - _____ =	_____
6.	_____ - _____ =	_____
.....		
10.	_____ - _____ =	_____
20.	_____ - _____ =	_____
_____.	_____ - _____ =	_____

1. Was fällt dir auf? Markiere alle Auffälligkeiten mit einer Farbe. Beschreibe was du gefunden hast.

2. Finde die Rechnung, bei der der Subtrahend kleiner als null ist. Wie hast du sie gefunden?

3. Erfinde einen Namen für das Entdeckerpäckchen.

Wie zu erkennen ist, handelt es sich hierbei (vordergründig) um Subtraktionsaufgaben. Der Minuend wird von Rechnung zu Rechnung 10 weniger, der Subtrahend wird 15 weniger, die Differenz wird jedoch – möglicherweise für Schüler*innen überraschend – immer fünf mehr. Zudem sind Rechnungen

vorstellbar, in denen die Subtraktionsaufgabe zu einer Additionsaufgabe wird bzw. in die negativen Zahlen übergeht. Die 1000. Rechnung würde $(-9600) - (-14635)$ lauten. Das Entdeckerpäckchen liefert damit viel Potenzial, um über mathematische Zusammenhänge nachzudenken und auch mit komplexen Zahlen zu rechnen. In der bisher beschriebenen Unterrichtsstunde stellt ein Schüler diese Aufgaben nun gemeinsam mit der Lehrkraft den anderen Schüler*innen, die sich offenbar bisher noch nicht mit dieser Aufgabe beschäftigt haben, vor.

- L: Gut liebe 4a Aufmerksamkeit bitte vorne an der Tafel S1 erklärt was hat er beim Entdeckerpäckchen zwei herausgefunden
- S1: Beim Entdeckerpäckchen zwei musst du muss man auch mit muss man minus rechnen ähm hier bei den Aufgaben [*zeigt auf die Tafel*] wird das immer 15 weniger .. ja vor der 5 ne 15
- L: Wo werden es 15 weniger das kannst du genauer sagen
- S1: Hier bei den [*umkreist den Subtrahenden der zweiten Aufgabe*] bei äh bei also hier [*umkreist wieder den Subtrahend der zweiten Aufgabe*] bei dem Zehner
- L: Genau wer kann dir helfen wer weiß wie die Stelle heißt in einer Subtraktionsaufgabe
- S2: Summand
- L: Vorsicht wir rechnen minus
- S1: Subtrahend
- L: Ja im Subtrahend werden es 15 weniger [*zu S1*] willst du anschreiben gut schreibst drunter; schreibst drunter minus 15 damit wirs gleich gut sehen; Und was passiert in der ersten Zahl
- S1: Es wird hier [*zeigt auf Minuend der ersten Aufgabe*] ein (Zehner) wird auch wieder jeweils 10 weniger
- L: Ja schreibst du hin wie heißt die erste . Stelle oder der erste Teil in der Rechnung
- S?: Minuend?
- L: Minuend ja genau .. wie heißt jetzt das Ergebnis bei Subtraktion S5
- S5: Differenzaufgaben
- L: Ja was passiert in der Differenz
- S1: Es ist (*unverständlich*)
- L: Wie bitte was passiert denn in der Differenz
- S1: es wird es wird es werden immer 5 weniger
- L: Vorsicht gucks dir genau an < 3540 es werden 5 mehr schreibs hier hin [*zeigt auf die Stelle wo S1 schreiben soll*] und dann kannst du die ersten beiden daneben also mach erstmal genau

S1: 5 mehr

[...]

L: was fandst du etwas ganz faszinierend etwas besonders an dem Päckchen

S1: Nö

L: Okay dann sag ich euch was ich dort besonderes gestern rausgefunden hab als ich zu Hause nochmal gerechnet habe ähm ich fand es faszinierend dass wir Minusaufgaben rechnen dass die der Minuend und der Subtrahend immer kleiner werden also minus 10 minus 15

S1: Aber das Ergebnis wird immer größer

L: Genau < richtig genau [zu S5] ja

S5: Aber die Differenz immer größer wird Guck hier zwischen 10 und 15 sind ja nur 5 Unterschied und wenn .. wenn dann hier [zeigt auf den Minuenden der zweiten Aufgabe] minus 10 sind dann sind dann hier [zeigt auf den Subtrahenden der zweiten Aufgabe] hier 5 weniger also äh ist das Ergebnis höher weils weniger ähm weniger (5 ist)

L: Richtig so ist es korrekt genau beobachtet super jetzt komm wir zum Ende

Auffällig in dieser Szene ist bereits die Aufgabenstellung der Lehrperson: „S1 erklärt was hat er beim Entdeckerpäckchen 2 herausgefunden“. Damit wird eine Doppelfunktion erreicht: Die zuhörenden Schüler*innen erfahren, was nun passiert und werden gleichzeitig angesprochen, quasi selbst zum Adressaten der Frage: „Was hat S1 herausgefunden?“, zugleich kann S1 die Aussage („S1 erklärt, was er herausgefunden hat“) als Handlungsaufforderung interpretieren, auf die er nun reagieren muss. Die Art dieser Aussagen-Frage hat eine deutlich offene Form, d.h. sie lässt vielfältige Antwortmöglichkeiten zu. Sie bezieht sich weder allein auf die Lösung von Rechnungen noch auf Rechenwege. Zugleich impliziert sie eine Unterstellung: Hat S1 überhaupt etwas herausgefunden und was könnte das sein? Er könnte die Ergebnisse der Aufgaben herausgefunden haben, er könnte herausgefunden haben, dass auf dem Arbeitsblatt ein Fehler ist, der entweder absichtlich dort versteckt oder unabsichtlich entstanden ist. Er könnte auch herausgefunden haben, dass es Rechenricks gibt oder bestimmte Muster, die das Rechnen erleichtern oder dass die Aufgaben sehr schwer oder leicht sind, u.v.m. Erwartbar wäre auch, dass S1 schlicht Lösungen präsentiert, wie dies im Zuge des Mathematikunterrichts im Kontext des an der Tafel Vorrechnens üblich ist. In der Tat wird in dieser Sequenz jedoch an keiner Stelle darüber gesprochen, wie die Päckchen zu berechnen sind und es findet auch kein – für den Mathematikunterricht durchaus übliches – gemeinsames Durchrechnen statt. Stattdessen werden strukturfokussierte Deutungen (vgl. Häsel-Weide 2016)

präsentiert, die die Logik des Entdeckerpäckchens betreffen. Dies ist sprachlich herausfordernd und die Sequenz gleitet nun in eine stark lehrerzentrierte Begleitung der Vorstellung von S1 ab, in der um eine gemeinsame Sprache gerungen wird. Hier unterlaufen der Lehrperson selbst sprachliche Ungenauigkeiten, indem sie nicht sauber zwischen Zahlen, Ziffern, Stellen und Rechengliedern unterscheidet. Dennoch findet das Gespräch im Duktus des gemeinsamen Ringens um eine adäquate sprachliche Darstellung statt. S1 erarbeitet mit der Lehrperson gemeinsam die Veränderungen des Minuenden, Subtrahenden und der Differenz bei jeder Aufgabe. Für ihn scheint diese Struktur jedoch wenig ‚faszinierend‘ zu sein. Abermals positioniert sich die Lehrperson als Teil der forschenden Gemeinschaft und beginnt ihre Faszination selbst zu erläutern, worauf S1 und S5, der das Aufgabenblatt noch gar nicht berechnet hatte, sich um eine Erklärung des Phänomens bemühen. Hier gäbe es die Möglichkeit, eine tiefgehende Auseinandersetzung zu beginnen, die jedoch von der Lehrperson nicht weiter aufgegriffen wird.

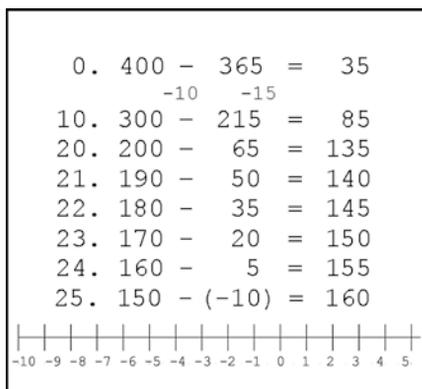
In dieser Szene zeigt sich deutlich, dass die Erläuterung der ‚Entdeckungen‘ von S1 durch die Lehrperson unterstützend strukturiert werden und gemeinsam Wort-schatzarbeit geleistet wird. Schüler*innen und Lehrer*in entwickeln so eine gemeinsame Sprache, um sich der Struktur der Päckchen zu vergewissern. Die Vorstellung von Arbeitsergebnissen im Plenum steht offenbar in dem Spannungsverhältnis, dass die vorgetragenen Aspekte einen Mehrwert für die gesamte Klasse haben müssen. Dieser Mehrwert ist nicht allein dadurch gegeben, dass Schülern*innen Auffälligkeiten beschreiben. Es besteht die Notwendigkeit, die von den Schüler*innen gemachten Aussagen zu didaktisieren. Dies impliziert einerseits, dass entgegen der Intention letztlich doch Faktenwissen (hier: Bezeichnung der Rechenglieder) prozessiert und ein enges I-R-F-Schema (vgl. Mehan 1979) etabliert wird. Andererseits zeigt sich in dieser Situation auch das Potenzial der offenen, forschend-entdeckenden Haltung der Lehrperson: Die Schülerinnen und Schüler beginnen, selbstständig über Erklärungen des mathematischen Phänomens zu sinnieren. Dies hätte sicherlich reichlich Anschlussmöglichkeiten eröffnet, die von der Lehrperson hätten aufgegriffen werden können. Wie kann es sein, dass die Differenz größer wird, wenn Minuend und Subtrahend kleiner werden? Ist dies eine Besonderheit der Subtraktion? Wie verhält es sich wohl bei Multiplikation und Division? Wieso wird das Ergebnis immer um genau fünf größer? Was müsste getan werden, damit das Ergebnis um zehn größer wird? Andererseits – und genau diese paradoxe Spannung scheint letztlich nicht auflösbar – fehlt es in der hier stattfindenden Aushandlung an Klarheit und Struktur, die es leistungsschwächeren Schüler*innen ermöglichen würde, genau zu verstehen, was hier eigentlich besprochen wird. Dazu hätte die Lehrperson nicht nur – wie hier geschehen – den Umgang mit der Terminologie (Wie heißen die Glieder in Subtraktionsaufgaben?) didaktisieren müssen, sondern er hätte noch einiges mehr zu den Besonderheiten von Subtraktionsaufgaben im Kontext der Strukturierten Päckchen erklären müssen. Die Geschwindigkeit und Ungenauigkeiten der Erläuterungen von S1 und S5 werden kaum dazu geführt haben, dass die zuhörenden Schülerinnen

und Schüler den mathematischen Mehrwert der Aufgaben verstanden haben. Man ist versucht zu behaupten, es wäre doch besser, würde die Lehrperson den Schülervortrag stärker strukturieren und Wissen direkter vermitteln, als sich selbst als Entdecker zu inszenieren. In der Tat eine Forderung, die insbesondere aus der quantitativen Unterrichtsforschung häufig artikuliert wird.

Fall 2: Lehrervortrag mit verteilten Rollen

Tatsächlich zeigt sich, dass Lehrpersonen in anderen Unterrichtskontexten durchaus auch dazu tendieren, die Schüler*innenpräsentationen stärker zu strukturieren und diese als Lehrervortrag mit verteilten Rollen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 66) zu gestalten.⁶ Wir wollen uns dazu eine ganz ähnliche Situation aus einer anderen Klasse näher anschauen. Anders als in dem zuvor besprochenen Fall werden Schüler*innen in dieser Klasse nicht als Teil einer forschenden Gemeinschaft angesprochen, sondern als *individuelle Aufgabenlöser*innen*. Wie an vielen Stellen sichtbar wird, spielt hier das Lösen der Aufgaben eine weit wichtigere Rolle und es wird viel Aufwand dafür betrieben, dass die Schüler*innen die Logik des Päckchens verstehen, *um* die Aufgaben richtig lösen zu können. Dies drückt sich schließlich auch in der Präsentationsphase aus, in der ein als besonders leistungsstark angesehener Schüler gemeinsam mit der Lehrerin seine ‚Entdeckungen‘ präsentiert. Zur besseren Verständlichkeit dient die Skizze des Tafelbildes (vgl. Abb. 3), welches im Laufe der Sequenz erstellt wird.

Abb. 3: Skizze des Tafelbildes



6 Eine andere Lehrperson wiederum überlässt die Schüler*innenpräsentationen vollkommen den Schüler*innen. Damit ergeben sich drei – theoretisch vier verschiedene Typen je nach Grad der Schülerautonomie und Unterstützungsleistung durch die Lehrperson: Von LP nicht gesteuerte / von LP begleitete / von LP strukturierte Präsentationen, als vierte theoretisch denkbare, aber bisher empirisch nicht gefundene Variante: vollständig von LP präsentiertes Ergebnis (in dem Sinne, dass Lehrpersonen Schüler*innenarbeiten vorstellen).

L: so ihr müsst aber alle vorschauen damit ihr das versteht
S1.. setz dich bitte unten hin

S2: ja. beim Entdeckerpäckchen zwei war die Aufgab- Aufgabe
Zwei finde die Rechnung bei der . der Subtrahend kleiner als
Null ist . wie hast du sie gefunden/ . ich hab ich hab erst
mal die 21. Aufgabe genommen bei dem

L: warte wir wir schreiben das erstmal die erste mit an äh die nullte
[schreibt „0.“ oben links an die Tafel]

S2: die nullte ist 400 minus 365 ist gleich 35

L: dann erstmal die zehnte [schreibt „10.“ unter „0.“] dazwi-
schen

S2: die zehnte war 300 minus 215 ist gleich 85#

L: so wir wollen erstmal kurz klären was hattest du für Sprünge
dazwischen zwischen der der Mutter und dem ersten Kind/ S7
du bist mir zu laut ihr passt nicht auf

...

L: aber wir sagen trotzdem erstmal was für Sprünge dazwischen
waren

S: dazwisch- dazwischen war . war dann bei . war dann hier
[zeigt auf „300“] . 100 weniger

L: mh von von der nullten zur ersten was war da der Sprung/
S2: (ah das war da ist) 390 . minus

L: also 10 Sprünge/
S2: ja . 10 und dann beim zweiten Summanden war dann . der
Sprung 15

L: Fünfzehn . das ist kein Summand sondern/
S2: äh der Subtrahend\
L: der Subtrahend; Okay\
... [Lehrerin und Schüler schreiben nacheinander noch die 20.
bis 25. Aufgabe an]

L: so jetzt müssen wir mal kurz erklären wie man von 5 zu minus
10 kommt

S2: also

L: warte (mal wir machen) einen Zahlenstrahl

S2: also . hier ist die Null [zeigt auf „0“ am Zahlenstrahl]
also die Grenze zwischen den beiden Zahlen [zeigt auf „1“
und „-1“ am Zahlenstrahl] . und dafü- und dadurch das 5
[zeigt auf „5“ in der 24. Aufgabe] minus 15 ziehen wir erst-
mal bis zur Null ab [zeigt auf Zahlenstrahl von „5 bis 0“]
das sind dann 5 . und dann rech- und dann (haben) wir noch
10 übrig und dann gehen wir in den Minusbereich [zeigt auf
Zahlenstrahl von „0“ bis „-10“] zur Zehn\

Bereits zu Eingang der Sequenz wird sowohl in den Sprechakten der Lehrperson wie auch des Schülers deutlich, dass es nun um Erklärungen gehen wird, die ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit benötigen. Disziplinierungen fokussieren die Aufmerksamkeit sprachlich auf den Erklärprozess und weisen den übrigen Schüler*innen die Position der Zuhörenden zu. S2 beginnt umgehend mit der Aufgabe 2 des Arbeitsblattes: „Finde die Rechnung, bei der der Subtrahend kleiner als Null ist. Wie hast du sie gefunden?“ Die Aufgabenstellung impliziert die direkte Aufforderung, eine Erklärung abzugeben, die S2 nun auch liefern möchte. Die Lehrperson interveniert in die schnelle Erklärung des Schülers jedoch mehrfach und entwickelt mit ihm gemeinsam ein Tafelbild, indem sie sich die entsprechenden Rechnungen ansagen lässt und die als ‚Sprünge‘ bezeichneten Veränderungen der Minuenden und Subtrahenden klärt. Diese werden als Algorithmen, nicht als besondere Entdeckungen thematisiert. Dem Schüler bietet sie schließlich mit dem Zahlenstrahl die Möglichkeit, die Erklärung seiner Lösung auch didaktisch aufzubereiten. Auch ohne auf die sequenzanalytischen Feinheiten dieser Sequenz einzugehen, sollte ersichtlich werden, dass die Lehrperson das Gespräch mit gezielten Fragen hier deutlich stärker dominiert als im obigen Fall. Sie stellt viele kleinteilige Fragen, die S2 beantwortet und die Schritt für Schritt die Lösung der Aufgabe 2 beinhalten. Im Kontrast zum ersten Fall fällt dabei auf, dass es weit weniger darum geht, Entdeckungen zu artikulieren, als Lösungen anzubieten. Die starke Strukturierung der Präsentation erweckt schnell den Eindruck, die Lehrperson lasse dem Schüler kaum Freiraum, um seine Überlegungen frei zu artikulieren. Dafür ist die Präsentation deutlich didaktisierter. Die Schritte der Lösung der Aufgabe 2 könnten prinzipiell nachvollzogen werden, vorausgesetzt die zuhörenden Schüler*innen vollziehen die einzelnen Lösungsschritte mit. Tatsächlich zeigt sich, dass die Aufmerksamkeit des Publikums im Erklärprozess eher abnimmt. Für Schüler*innen macht es wahrscheinlich kaum einen Unterschied, einer Lehrperson oder einem anderen Schüler – der die Lehrerrolle einnimmt – zuzuhören. Es verlangt viel Disziplin und Fokussierung bei überwiegender Passivität. Diese Überlegungen könnten zu zwei Schlussfolgerungen führen: Einerseits, dass es vielleicht besser wäre, wenn solche Erklärungen einfach von der Lehrperson in einem strukturierten, klaren und prägnanten Lehrervortrag erläutert werden. Andererseits, dass es mehr offene Fragen und Diskussionen im Sinne einer Mathematikkonferenz geben müsste, dass sich die Lehrperson also lieber als Lernbegleiter*in zurückziehen sollte, um breitere Beteiligungsstrukturen zu ermöglichen. Empirisch zeigt sich jedoch bereits an diesen zwei Fällen, dass die Spannung zwischen Didaktisierung und diskursivem Austausch in der Schüler*innenpräsentation durch die Lehrperson nicht aufzulösen ist.

4. Fazit: Überlegungen für eine reflexive Didaktik

Es läge nahe, diese Befunde als Kritik am entdeckenden Lernen und an den SLU zu interpretieren. Kritiker*innen können sich sowohl darin bestärkt sehen, dass Unterricht klare Strukturen und Erklärungen benötige, sowie andersrum darin, dass Mathematikunterricht mehr Offenheit verlange, um diskursiv anregende Gesprächsanlässe und ‚dichte Interaktionen‘ zu schaffen, also das Potenzial entdeckenden Lernens voll auszuschöpfen. Unabhängig davon, ob man in den Situationen besser, klarer oder strukturierter gehandelt hätte: Die Grundspannung zwischen Didaktisierung und offenem Diskurs wäre nicht aufgelöst worden. Gleichmaßen könnte man mit diesen Daten im Sinne einer Design-Forschung Schlüsse ziehen, wie die angewandte SLU verbessert werden müsste, damit diese Spannungen nicht mehr auftreten. Eine paradoxiesensible und reflexive Didaktik, die mit einem reflexiven Forschungsdesign (vgl. Beier/Wyßuwa 2016) operiert, würde dies jedoch als unmögliches Geschäft entlarven. Dies bedeutet nicht, dass didaktische Überlegungen nutzlos würden oder es an den Aufgaben nichts zu verbessern gäbe. Die Forschungsarbeiten zeigen stattdessen hier an einem kleinen Beispiel, auf welche Unwägbarkeiten man in der Anwendung von SLU stößt und welche Spannungen man in welche Richtungen verstärkt, wenn man sie auf eine bestimmte Art und Weise anwendet. Dies wurde an einem kleinen Beispiel der Präsentationsphasen illustriert, in denen Didaktisierung und Diskursivität in einem diametralen Verhältnis stehen. Statt dieses Problem lösen zu wollen, wäre es wichtig, auf sie aufmerksam zu machen. Dabei helfen die empirisch gewonnenen Kategorien auch handelnden Lehrpersonen *in actu* zu reflektieren, auf welche Seite man gerade kippt und ermöglichen im Zweifel eine aktive Gegensteuerung. Selbst didaktische Empfehlungen sind möglich, wie beispielsweise, dass man Schülerbeiträge mit geeigneten Materialien ausstatten sollte (z. B. vorgedruckte Plakate), um Schüler*innen selbstständig und dennoch gelenkt vortragen zu lassen, oder dass man als Lehrperson am Ende der Stunde nochmal selbst einen Lehrervortrag mit den wichtigsten Punkten halten sollte. Dies sollte jedoch nicht als Lösung des Problems, sondern eher als verfügbares Handlungsrepertoire verstanden werden, um die unaufhebbare Spannung reflexiv und flexibel ausgestalten zu können und nicht durch Best-Practice Beispiele normativ oder durch Mittelwertvergleiche evidenzbasiert aufzulösen.

Literatur

- Aebli, Hans (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469-520.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer Verlag.

- Beier, Frank (2019): Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag. 345-364.
- Beier, Frank/Piva, Franziska (2021): Biografieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – Ein sinnvolles Element der Lehramtsausbildung? In: Epp, Andre/Klombaß, Sabine (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrer*innenberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrer*innenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 201-215.
- Beier, Frank/Wyßuwa, Franziska (2016): Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In: Mieth, Ingrid/Kreitz, Robert/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 84-104.
- Beier, Frank/Wyßuwa, Franziska/Wagner, Elisa (2020): Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Jg 3, Heft 1, S. 6-22.
- Binder, Ulrich (2016): Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 62/4, S. 447-451.
- Breidenstein, Georg (2013): Schulkinder zwischen Peer-Kultur und Unterrichtsanforderungen oder: Wortsymbole kleben in der Morgensonne. In: Wannack, Evelyn/Bosshart, Susanne/Eichenberger, Astrid/Fuchs, Michael/Hardegger, Elisabeth/Marti, Simone (Hrsg.): 4- bis 12-Jährige. Münster: Waxmann. S. 101-116.
- Breidenstein, Georg/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS. S. 153-167.
- Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (2008) (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Brunner, Esther (2015): Mathematikdidaktische Forschung: Eine notwendige vertiefende Perspektive Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33/2, S. 235-245.
- Budde, Jürgen (2015): Reflexion zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift Qualitative Forschung 16, 1, S. 7-24.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. 1. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8, H. 1.
- Diehm, Isabell (2002): Pädagogische Arrangements und die Schwierigkeit, Differenz zu thematisieren. In: Heinzl, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 162-170.
- Faulstich, Peter (2013): Lernen sichtbar machen. Das Buch in der Diskussion. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 3, S. 89-92.
- Häsel-Weide, Uta (2016): Vom Zählen zum Rechnen. Strukturfokussierende Deutungen in kooperativen Lernumgebungen. Bielefeld: Springer Verlag.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Kallmeyer Verlag.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schewpe, Cornelia (Hrsg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 64-102.
- Helsper, Werner/Reh, Sabine (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderungen pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In: Thole, Werner et al. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u. a.: Budrich. S. 265-290.
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid/Meyer, Meinert A. (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 747-778.

- Hirt, Ueli/Wälti, Beat (2008): Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte. Kallmeyer: Seelze.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 2, S. 222-237.
- Krauthausen, Günter/Scherer, Petra (2010): Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen. IPN Kiel.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/M., S. 126-159.
- Lotz, Miriam/Gabriel, Katrin/Lipowsky, Frank (2013): Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 3, S. 357-380.
- Luhmann, Niklas (1987): Tautologie und Paradoxie in den Selbstbeschreibungen der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 16, Heft 3, S. 161-174.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nassehi, Armin (2019): Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft. C. H. Beck: München.
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31, Heft 1, S. 66-86.
- Neuweg, Georg H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün das Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 12, S. 1-14.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31, Heft 1, S. 12-27.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa: Weinheim und München.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt/M., S. 70-182.
- Ohlhaver, Frank (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn 12, S. 279-303.
- Proske, Michael (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studien Verlag. S. 139-152.
- Radtke, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-150.
- Radtke, Frank-Olaf (2010): Paradoxien Interkultureller Pädagogik oder: Wie sieht's aus mit Eurer Identität? In: A. Hirsch, R. Kurt (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 145-175.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriff. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1, 1, S. 49-96.
- Terhart, Ewald (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 2, S. 77-86.

- Wernet, Andreas (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeit wieder?“. Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Suhrkamp: Frankfurt a. M. S. 275-300.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittmann, Erich Ch. (1996): Offener Mathematikunterricht in der Grundschule – vom FACH aus. Grundschulunterricht, Heft 6, S. 3-7.
- Winter, Heinrich (1984): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht. In: Grundschule, 16, 4, S. 26-29.

Das studentische Referat als Ausdruck der Bearbeitung immanenter Widersprüche der universitären Lehre

Imke Kollmer

Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen lassen in Bezug auf die titelgebenden ‚Paradoxien (in) der Pädagogik‘ zwei Lesarten und damit zwei unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten zu. Zum einen kann hierunter die universitäre Lehre in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik diskutiert und analysiert werden. Zum anderen kann die universitäre Lehre selbst als pädagogische Praxis aufgefasst und verhandelt werden. Der Beitrag orientiert sich an der zweiten Lesart, d.h. es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die universitäre Lehre und insbesondere die gemeinsame seminaristische Praxis in den geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, also in den Disziplinen, in denen im Kern der Habermas'sche Diskursbegriff idealtypisch das zentrale Interaktionselement bildet, eine – an anderer Stelle zu elaborierende – pädagogische Praxis darstellen.

1. Wie aus einer selbstverständlichen Praxis ein theoretisches Problem sich entfaltet

Das studentische Referat fristet ein eigentümliches Dasein. Zum einen ist es in universitären Lehrveranstaltungen vom Typus Seminar, insbesondere der geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, etabliert: Jede*r Student*in hält und hört im Laufe des Studiums eine nicht unerhebliche Anzahl an studentischen Referaten. Zum anderen laufen sowohl die theoretische als auch die empirische Auseinandersetzung mit dieser spezifischen Interaktionsform gewissermaßen unter dem Radar. Doch nicht nur dem Referat als einer stabil integrierten Form der Rede sowie der damit verbundenen Einnahme einer bestimmten Sprecher*innenposition innerhalb des Seminars wird dabei wenig Aufmerksamkeit geschenkt.¹ Das theoretische Nischendasein lässt sich, abgesehen

1 Auch in empirischen Untersuchungen universitärer Lehre der vergangenen Jahrzehnte wird ihr Vorkommen geradezu beiläufig erwähnt (vgl. Winteler 1974, S. 48; Wallmuth 1981, S. 92; Wiesmann 1999, S. 47; Tyagunova 2017, S. 180). Lediglich in der Linguistik gibt es aus gattungsspezifischer Perspektive eine, letztlich auch in didaktische Überlegungen mündende, Auseinandersetzung mit dem Referat (vgl. Guckelsberger 2009). Trotz – oder

von einigen Arbeiten der jüngeren Zeit (vgl. Tyagunova 2017; Wenzl 2018; König 2019; Kollmer 2020), allgemeiner auf die Struktur und Funktion der kommunikativen Praxis universitärer Lehre an sich ausdehnen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das Format des Referates in Bezug auf das grundlegende Geltungsproblem der universitären Lehre näher zu bestimmen und zu konturieren. Der Fokus liegt nicht darauf, welche fachwissenschaftlichen Inhalte und Kompetenzen in welcher didaktischen Aufbereitung durch das Referat respektive durch das Halten eines Referates vermittelt werden können oder auf dem immer latent schwelenden Vorwurf, dass Dozierende es sich mit der Verteilung von Referaten ‚leicht machen‘, sondern darauf, welche Funktion und Bedeutung dem Referat in der universitären Lehre und seminaristischen Praxis zukommen. Dafür rückt weniger das Referat als die seminaristische Lehre selbst in den Vordergrund.

Die damit verbundene Perspektiveinnahme impliziert einige theoretische Prämissen: Die universitäre Lehre und das studentische Referat werden hier zum diskursiven Gegenstand, d.h. zum Gegenstand einer Argumentation, „in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“ (Habermas 1973/2009, S. 212). Habermas nutzt hierfür den theoretisch wie alltagssprachlich sehr unterschiedlich verwendeten Begriff ‚Diskurs‘. Im Sinne Habermas’ sind Diskurse eine „von Handlungs- zwang und Erfahrungsdruck freigesetzte Kommunikationsform“ (ebd., S. 213). Sie bilden das Fundament wissenschaftlicher, an objektiver Geltung ausgerichteter Argumente²; ihre Kommunikationsorgane sind allen voran Publikationen und Vorträge, aber auch universitäre Lehrveranstaltungen. Mit dieser „grundlegenden Differenz von Wissenschaft und Praxis“ (Oevermann 1996, S. 99) geht einher, dass sie sich nur vollziehen kann „unter Absehung von jeglicher konstitutiven Wertbindung außer von der an die regulative Idee der Wahrheit“ (ebd.).³

aufgrund – aller theoretischen und empirischen Unterbestimmtheit erfreut das Referat sich weiterhin hoher Beliebtheit.

2 Habermas entfaltet dies in der ‚Theorie des kommunikativen Handelns‘ (1981) umfassend. Er differenziert dabei auch zwischen unterschiedlichen Dimensionen – Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. insb. S. 44-56; S. 82-85) – von denen Wahrheit dem kognitiv-instrumentellen Komplex zugehörig ist und den propositionalen Gehalt der Geltungsansprüche fokussiert (vgl. S. 193).

3 „Natürlich ist auch diese idealisierte Diskursform weiterhin faktisch immer eine von konkreten, in der Praxis verwurzelten Subjekten abhängige und damit in der Praxis fundiert. Aber während in der Praxis selbst die jeweilige Perspektivität, aus der heraus interessiert gehandelt wird, für die Problemlösung konstitutiv ist, muß in der unvoreingenommenen, desinteressierten methodischen Überprüfung von Tatsachenbehauptungen davon abstrahiert werden“ (Oevermann 1996, S. 98 f.). Dies gilt natürlich für Wissenschaft per se und ist eigentlich nicht der Rede wert, sondern die Bedingung von Wissenschaft überhaupt. In Bezug auf das der Universität Eigene jedoch wird dieser Grundbedingung allzu oft nicht Rechnung getragen.

Vor dem Hintergrund der Praxisenthobenheit spielen in Bezug auf das erkenntnislogische Interesse an Referaten also weder die eigenen Lehrerfahrungen noch eine potentielle Verbesserung der Lehrpraxis eine Rolle.

Die allgemeinen Strukturmerkmale und -probleme der universitären Lehre gilt es zu entfalten, denn nicht nur die Organisation Universität ist „in der Kommunikation interaktionsintensiv“ (Luhmann 1992, S. 122), sondern auch die seminaristischen Lehrveranstaltungen. Im Fokus stehen hierbei die Interaktionsordnung und die damit einhergehenden interaktionslogischen Unwägbarkeiten im Seminar. Die immanenten und zugleich konstitutiven Widersprüche des universitären Seminars gilt es zunächst und jenseits der Perspektive der Lehrenden und Studierenden in den Blick zu nehmen. Daran anschließend wird das Referat als ein Versuch der ‚Lösung‘ des mit dem Ausbleiben studentischer Redebeiträge verknüpften Problems aufgefasst. Das Referat löst, so die These, zunächst das Problem ausbleibender Beteiligung im Seminar, ohne dabei grundsätzlich das Gebot, Studierende nicht ohne Meldung ‚dranzunehmen‘, zu verletzen. Hier wird jedoch ein potentielles Handlungsproblem (Ausbleiben studentischer Beteiligung) durch ein anderes (fehlende Aushandlung von Geltungsansprüchen) ersetzt. Das basale Strukturproblem indes wird nicht aufgehoben.

2. Die deutsche Universität und ihre Lehre⁴

Was geschieht in der universitären Lehre? Hier lassen sich rasch drei durchaus disparate, der Heterogenität der Disziplin Rechnung tragende, erziehungswissenschaftliche Zugänge identifizieren: Erstens dominieren wirksamkeitsbasierte Ansätze von Effektivität unterschiedlicher Lehrformate über Vorlesungen und Seminare. Die Empirische Bildungsforschung reklamiert, auch hier, zu „wissen, was wirkt“ (Bellmann/Müller 2011). Zweitens gibt es eine Vielzahl bildungshistorischer Arbeiten zur Entwicklung der Universität als Institution, der konkreten Einzeluniversitäten, ihrer Reformen und der Entwicklung der unterschiedlichen Disziplinen und Professionen. Hier ist die Lehre in ihren Formen, Ausprägungen,

4 Wenn im Text von Universität und universitärer Lehre die Rede ist, so ist damit eine spezifische Ausprägung der deutschen Universität und die mit der Idee der deutschen Universität korrespondierende Auffassung – unabhängig von ihrer konkreten empirischen Verfasstheit und das heißt insbesondere unabhängig von empirischen Phänomenen, die den Gegnern aber auch den emphatischen Befürwortern dieser Idee allzu leicht das Wort reden – gemeint. Ihre Prinzipien, neben der Einheit von Forschung und Lehre sind hier noch die akademische Freiheit und die zweckfreie Bildung hervorzuheben, und die Idee der deutschen Universität sind konstitutiv aufeinander bezogen. Das „der deutschen Universität allein eigene[] Prinzip[] der *Einheit von Forschung und Lehre*“ (Scheler 1926/1960, S. 391; Herv. i. O.) speist sich also aus der deutschen Universität und formt sie zugleich. Auch Schelskys unten folgende Bemerkung zur ‚deutschen wissenschaftlichen Erörterung der Universität‘ liest sich nicht nur vor dem Hintergrund des Vergleiches mit Analysen anderer Länder.

Wandlungen, Umbrüchen und Übergängen sachlogisch zwingend immer schon mitthematisiert. Der dritte Zugriff, und dieser erweist sich als theoretisch anschlussfähig hinsichtlich einer gehaltvollen Antwort auf die Ausgangsfrage, weist eine Verwandtschaft zur Bemerkung Schelskys auf, dass die soziologische Analyse respektive die „deutsche wissenschaftliche Erörterung der Universität in pädagogisch-philosophische Ideenanalyse und hochschulrechtliche Untersuchungen“ (1963, S. 8) zerfällt. Die ‚pädagogisch-philosophische Ideenanalyse‘ wirkt zweifelsfrei noch nach, jedoch hat sie viel von ihrem Pathos abgestreift und sich in eine gehaltvollere Bildungsphilosophie transformiert. Zahlreiche Tagungsbände zeugen davon, dass diese erkenntnislogisch anders gelagerte Perspektive der Erziehungswissenschaft sich dezidiert mit der Universität, ihren Reformen, ihrer Lehre und Lehrkulturen auseinandersetzt (vgl. Liesner/Sanders 2005; Pazzini/Schuller/Wimmer 2010; Kossek/Zwiauier 2012; Ricken/Koller/Keiner 2014). Führt man die Ausgangsfrage anhand dieser Beiträge enger auf die Verfasstheit der universitären Lehre, lässt sich hinsichtlich bildungsphilosophischer Reflexionen dennoch ein ähnliches Bild dem Schelskys zeichnen. So legt beispielsweise die titelgebende „Philosophie des Lehrens“ (Koller/Reichenbach/Ricken 2012) eine theoretische und bildungsphilosophische Auseinandersetzung mit dem, was gemeinhin mit der Universität respektive der universitären *Lehre* verknüpft wird, nahe. Viele der dort zu findenden Beiträge ließen sich hinsichtlich ihrer schulisch orientierten Ausrichtung jedoch auch unter eine ‚Philosophie des Unterrichtens‘ subsumieren. Damit korrespondiert der Befund, dass weitere, theoretisch in diesem Rahmen zu verortende Überlegungen vor dem Hintergrund der Bologna-Reform die universitäre Lehre in Gefahr sehen und, eng mit dem Verschulungsnarrativ verwoben, eine „Ökonomisierung“ (Görnitz 2010, S. 147) und ‚Verunterrichtlichung‘ der universitären Lehre befürchten oder diese ihres Erachtens nach bereits eingetreten ist (vgl. Sanders 2010, S. 250). Es wäre sicher verfehlt, diese Befürchtungen als falsch oder unbegründet abzutun. Zweifelsfrei zeigen sich – der erstgenannte Zugriff der Wirksamkeitsforschung der Hochschullehre weist hier den Weg – entsprechende Erscheinungsformen in Akkreditierungsverfahren und auf ‚evaluierbare Qualitätsmerkmale‘ hin ausgerichteten Modulhandbüchern. Hervorzuheben ist dennoch, dass, trotz der extensiven Auseinandersetzung mit der universitären Lehre ihr genuin Eigenes wenig gewürdigt wird. Zugleich tritt *ex negativo* an den knapp skizzierten Befürchtungen umso deutlicher hervor, dass die universitäre Lehre strukturell über etwas spezifisch Eigenes, zu Verteidigendes verfügt. Was dieses Eigene ist und wie es verfasst ist, bleibt jedoch zumeist vague.

2.1 Im Grunde widersprüchlich: Die Einheit von Forschung und Lehre

„Universitäten sind Institutionen, die in ihrem Kern der Erkenntnis und Lehre gewidmet sind“ (Brandt 2011, S. 7). Begrifflich findet dies in der Humboldt

zugeschriebenen Formel der Einheit von Forschung und Lehre ihren Niederschlag. Der Fokus des vorliegenden Beitrags erlaubt es mir nicht, allzu ausführlich darauf einzugehen, dass die Einheit von Forschung und Lehre, die ein Kernelement der Idee und Identität der deutschen Universität ausmacht – auch heute noch – und zugleich in ihrer Anlage – auch damals schon –, immanent widersprüchlich ist. Eine Teilbegründung, auf der die hier getroffenen Aussagen und Überlegungen teilweise beruhen, findet sich in einem Vortrag, den Adorno 1961 an der Universität Mainz gehalten hat. Dort heißt es resümierend, „daß auch schon die klassische Konzeption der Einheit von Forschung und Lehre in einem sehr prägnanten Sinne Ideologie ist, insofern nämlich, als dieser Begriff die Unwahrheit der Nichtexistenz eines als existent Vorgestellten und Beanspruchten bezeichnet“ (Adorno 1962, S. 8; Herv. i. O.). Adorno orientiert sich freilich an einer mit dem Begriff der Bildung zusammenfallenden Idee der Einheit von Forschung und Lehre. Auch Schelsky betont, dass die reklamierte Einheit „zutiefst auf einer bestimmten Wissensart, eben der ‹reinen›, Ideen produzierenden Philosophie“ (1963, S. 85) beruht und schon in ihrem Kern „keineswegs auf beliebige Wissenschaftsarten anwendbar“ (ebd.) ist. Sie lässt sich dennoch nicht rückstandslos aus ihrer Ideengeschichte herauspräparieren und ist für das Selbstverständnis der deutschen Universität nach wie vor bedeutsam und wirkmächtig.

Die Einheit von Forschung und Lehre ist damit immer schon Ideal (vgl. Humboldt 1810/1964), Ideologie (vgl. Adorno 1962), „Mythos“ (Ash 1999), „Bekenntnis“ (Kossek 2012, S. 18), gesetzlich fixiert (vgl. Clark 2006, S. 85) und gelebte Praxis (vgl. Paulsen 1902, S. 5). Die gelebte Praxis weist ein Ungleichgewicht auf. So kommen seit einigen Jahrhunderten Erkenntnis und Forschung im Selbstverständnis der Universität und ihres wissenschaftlichen Personals eine exponierte Bedeutung zu. ‚Wissenschaftlichen Ruhm‘ – Ausgang ungewiss – erlangt man nur durch Forschung. Die Lehre wird demgegenüber zumeist als „notwendiges Übel“ (Weiß 2012, S. 146) aufgefasst. Dieses Ungleichgewicht resultiert zweifelsfrei aus den „immanenten Notwendigkeiten der Forschung“ (Adorno 1962, S. 8). Praktisch kann das heißen, dass man auf der einen Seite Dekaden über einem Spezialproblem brütet und auf der anderen Seite alle Semester wieder eine Einführung in die grundlegendsten Theorien und Wissensbestände der Disziplin zu geben verpflichtet ist, an deren Ende nicht die Sache, sondern die regelmäßige Nachfrage nach Klausurrelevanz⁵ steht.

An deutschen Universitäten dominieren zwei Lehrformate: Vorlesungen und Seminare. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Interaktionsordnungen und

5 Ein Problem, das bereits Paulsen thematisiert: „Uebrigens, das will ich doch hinzufügen, wie es Lehrer giebt, welche die Aufgabe der Vorlesung nicht verstehen, so auch Hörer, Hörer z. B., die mit der Meinung kommen, aus der Vorlesung die Summe des für ein Examen zu Lernenden heimtragen zu sollen, und die darum von dem Docenten eben jenes Diktieren verlangen, auch wohl mit mehr oder minder starken Zeichen von Unwillen zu erpressen versuchen“ (1902, S. 240).

Partizipationsmöglichkeiten fundamental. Für beide Lehrformate gilt jedoch uneingeschränkt und trotz ihrer strukturellen und interaktionslogischen Differenzen, „die aufgeworfenen Sachfragen in ihrem ganzen Ernst aufzunehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen“ (Adorno 1962, S. 10; Herv. i. O.). Die Vorlesung gilt als „Hauptstück des akademischen Unterrichts“ (Paulsen 1902, S. 237). Diese „eigentümlich sinnlose Veranstaltung“ (Michler 2007, S. 25) ist zugleich die „Königsgattung universitärer Rede“ (Michler 2007, S. 39). Sie ist der akademische Ort der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnis und fachspezifischen Wissens. Ihre interaktionslogische Ordnung ist monologisch verfasst; die Vermittlung erfolgt also strukturell im Modus der Mitteilung. Es gibt – zweifelsfrei in Bezug auf jene stark asymmetrische Interaktionsordnung – eine lange Tradition, diese Lehrform zu kritisieren und als archaisch (vgl. Adorno 1962, S. 9; Wenzl 2019) oder „outdated“ (Masschelein/Simons 2014, S. 183) auszuweisen.

In Bezug auf die adäquate Vermittlung der Inhalte wird allzu oft das Argument mobilisiert, „[j]edes Skript und jedes vernünftig gestaltete Lehrbuch“ (Kruse 2012, S. 91) seien effizienter als der Besuch von Lehrveranstaltungen, insbesondere eben der Vorlesung. Anstelle also eine Vielzahl an Vorlesungen zu besuchen und die passive zuhörende Rolle einzunehmen, sei, so die Quintessenz der Kritik am Format der Vorlesung, das Seminar der geeignete(re) Ort, die Einheit von Forschung und Lehre und damit letztlich Wissenschaft praktisch zu realisieren.

Im Zentrum steht die gemeinsame Diskussion; das Seminar gilt als Ort „kooperativer Wahrheitssuche“ (Habermas 1986, S. 716). Bekanntlich ist hierbei nicht mehr der Lehrer* für den Schüler* da: „Beide sind für die Wissenschaft da“ (Humboldt 1810/1964, S. 256). Auch Paulsen betont die Wissenschaft respektive die Wissenschaftlichkeit der Seminare:

Die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit kann nur geschehen in der Form der Heranziehung zur Mitarbeit. Und das ist die eigentliche Aufgabe der Seminare: sie sind die Pflanzschulen der wissenschaftlichen Forschung; Schüler lernen in ihnen unter Leitung und Hülfe eines Meisters die Methode der wissenschaftlichen Arbeit kennen und üben, um nachher selber als Meister die Arbeit fortzusetzen und ihrerseits die Methoden zu sichern, zu verbessern und sie der nachwachsenden Generation einzuüben. Die Seminare sind daher die eigentlichen Träger der Kontinuität der wissenschaftlichen Arbeit. (1902, S. 267)

Nun stammen Paulsens Ausführungen aus einer Zeit, in der das akademische Studium nur wenigen vorbehalten war und die Bildung des akademischen Nachwuchses sich nicht unter den Bedingungen der anonymen Massenuniversität vollzog. Diese durchaus bedeutsamen Veränderungen sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der implizite interaktionslogische Kern des Seminars nach wie vor Gültigkeit beansprucht; strukturell sogar Gültigkeit beanspruchen

muss, hat er doch als Gegenstand „ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem“ (Humboldt 1810/1964, S. 256). Dieses Problem, konkreter: die kommunikative Aushandlung der mit dem Problem einhergehenden fraglich gewordenen Geltungsansprüche erfolgt im Seminar unter völlig anderen interaktionslogischen Bedingungen als in der Vorlesung.

2.2 Interaktionslogische Zumutungen (in) der universitären Lehre

Ich habe oben die universitäre Lehre und das studentische Referat als diskursiven, hinsichtlich problematisch gewordener Geltungsansprüche zu fassenden Gegenstand des vorliegenden Beitrags konturiert. Die mit diesem Diskursbegriff einhergehende Zukunftsoffenheit erweist sich als zentralthematisch in Bezug auf einen erziehungswissenschaftlichen, praktisch und hochschuldidaktisch desinteressierten Zugriff auf den Gegenstand universitäre Lehre. Der Diskursbegriff findet in diesem Kapitel eine andere Verwendung als in der vorausgegangenen theoriearchitektonischen Fundierung. Der Begriff ist freilich der gleiche, jedoch verschiebt sich die Perspektive auf die inhaltliche Ebene der Praxis, die sich selbst idealtypisch am kommunikativen Modus des Diskurses orientiert.

Niklas Luhmann hat in einem Interview⁶ in Bezug auf seine Erfahrungen in der universitären Lehre Folgendes zu Protokoll gegeben: „Man hat nach einer Stunde das Gefühl, das ist gut gegangen, und nach anderen Stunden das Gefühl, irgendwo bin ich nicht angekommen oder irgendwo haben Studenten nicht mitgearbeitet, ohne zu wissen, woran das liegt“ (1992, S. 121). Die geäußerte Irritation lässt sich anhand der interaktionslogischen Unwägbarkeiten der seminaristischen Lehre näher fassen. Diese wiederum fußt meines Erachtens nach auf einem immanenten und zugleich konstitutiven Widerspruch der kommunikativen Orientierung am Diskurs, also an einer an der Aushandlung von Geltungsansprüchen ausgerichteten kommunikativen Praxis. Diese Form der Rede orientiert sich idealtypisch und in Bezug auf die Habermas'sche Idee der diskursiven Aushandlung von Geltungsansprüchen sowie dem Umstand, es im Seminar mit nicht ganz aufgelösten Problemen zu tun zu haben, an einem Modus, der „Momente von Zukunftsoffenheit und Fraglichkeit enthält“ (Kunze/Wernet 2014, S. 161).

6 Es handelt sich hierbei um ein Interview mit den Soziologen und Luhmann-Schülern André Kieserling und Rudolf Stichweh. Die vorausgehende Frage bezieht sich auf die Lehrqualität und deren ‚Verbesserung‘ im Sinne ‚der amerikanischen Praxis‘ einer detaillierten Beurteilung der Dozent*innen durch die Student*innen am Ende des Semesters. Luhmann folgend sei dieses Vorgehen zwar ‚informativ‘, aber ‚die Kriterien von gut und schlecht sind dafür zu konfus‘ (Luhmann 1992, S. 121). Von den Beteiligten scheint 1992 niemand so recht zu ahnen, dass diese ‚amerikanische Praxis‘ als Lehrveranstaltungsevaluation auch in den deutschen Universitäten Einzug halten wird.

Die seminaristische Praxis zeichnet sich durch eine „zumindest der Idee nach gleichberechtigte Kommunikations- und Arbeitssituation“ (Pohl 2009, S. 40), durch ein „grundsätzlich egalitäre[s] Ergänzungsverhältnis“ (Habermas 1986, S. 709) aus. Es ist an eine simple, geradezu unscheinbare Grundbedingung geknüpft: studentische Partizipation. Denn wenn das Seminar ein ausgewiesener Ort ist, an dem „überhaupt mit- und untereinander geredet wird“ (Weiß 2012, S. 148), die strukturell monologische Form der Vorlesung also überschritten wird, so müssen Studierende sich *potentiell* beteiligen. Hierin liegt jedoch das eigentliche Strukturproblem: „Wie man es dreht oder wendet, die Entwicklung einer Lehrveranstaltung ist offen, weil nicht zu antizipieren ist, wie die Studenten mitarbeiten und sich an der Diskussion beteiligen“ (Liebermann 2016, S. 157). Was sich bei Luhmann als leichtes Unbehagen Ausdruck verschafft, ist im Kern mit der Bereitschaft verbunden, die Anstrengung dieser kommunikativen Offenheit auszuhalten.

Demgegenüber steht die grundsätzliche Entbindung von der Redepflicht in universitären Lehrveranstaltungen. Wenzl weist in Bezug auf die Interaktionsordnung im Seminar darauf hin, dass dieses „idealtypischer Weise *keine Beteiligungspflicht* kennt, sondern die aktive Teilnahme von Studierenden am Seminargespräch auf *Freiwilligkeit* beruht“ (Wenzl 2018, S. 178; Herv. i. O.). Studentische Redebeiträge werden also nicht durch Aufforderung der Lehrenden („drannehmen“), sondern durch ein Partizipationsgebot generiert – oder eben nicht. Hieran lässt sich ein Kernwiderspruch der universitären Lehre abbilden: Die studentische Beteiligung ist konstitutiv für die Praxis selbst; eine grundlegende Beteiligungsbereitschaft ist strukturell notwendig. Sie ist zugleich nicht fixierbar – zumindest, wenn die kommunikative Orientierung den mit dem Habermas’schen Diskursbegriff untrennbar verwobenen ‚zwanglosen Zwang des besseren Argumentes‘ aufrechterhalten will – und muss von Sitzung zu Sitzung wieder hergestellt und eingelöst werden. Die Lehre ist nicht nur notwendiges Übel, sondern auch strukturell anstrengend und eine „Zumutung“ (Kollmer 2019).

Die seminaristische Praxis muss also immer schon unterstellen, dass die noch zu bildenden Subjekte bereits über die Form von Bildung verfügen, die für den kommunikativen Austausch in der Praxis notwendig ist und die dort zugleich überhaupt erst ‚erworben‘ wird. Das Seminar ist der Ort, an dem Wissenschaftlichkeit *ingeübt* wird, d. h. an dem die Studierenden mit der Erwartungshaltung konfrontiert werden, mitreden zu *können*. Die strukturell notwendige Einlösung des Partizipationsgebotes ist aber in sich fragil; damit einhergehend ist „eine *permanente Diskursbereitschaft* des Dozenten in der Interaktionsordnung des Seminars festgeschrieben“ (Wenzl 2018, S. 187; Herv. i. O.).

Das Referat bietet – so das Argument, das es im Folgenden zu entfalten gilt – einen praktischen Umgang mit den daraus resultierenden Zumutungen: Es löst das Problem ausbleibender Beteiligung im Seminar, ohne dabei grundsätzlich das Gebot, Studierende nicht ohne Meldung ‚dranzunehmen‘ zu verletzen.

3. Das Referat als Antwort auf die immanenten Widersprüche der universitären Lehre

Laut Adorno hat der akademische Unterricht sich seit dem 19. Jahrhundert zur „bloßen undialektischen Übermittlung von Kenntnissen“ (1962, S. 9) entwickelt, bei der die studentische Rolle in der Lehrveranstaltung „sich auf eine Praxis der Einübung“ (ebd.) reduziere. Diesem Vorwurf, der bei Adorno nicht zufällig im Zusammenhang mit der Vorlesung auftaucht, versucht die Universität mit hoher studentischer Beteiligung zu begegnen. Das Referat erweist sich hinsichtlich der damit verbundenen Auffassung studentischer Selbsttätigkeit und hinsichtlich seiner Etablierung als geeignetes Format, eben nicht nur fertige Kenntnisse zu übermitteln. Zwar wird diese Form schon immer vielfach kritisiert (vgl. Guckelsberger 2009, S. 71) und als „pure Zeitverschwendung“ (Sader et al. 1973, S. 81) bezeichnet; trotz allem nimmt es einen stabilen Platz in universitären Lehrveranstaltungen entsprechender Disziplinen ein. Es ist hilfreich, sich an dieser Stelle zu vergegenwärtigen, welche Bedeutung und welcher Wert dem Referat beigegeben werden. Die spätestens seit den 1970er Jahren stabile und kontinuierliche Form studentischer Beteiligung qua Referat wird in erster Linie als „Form der Seminargestaltung bzw. Wissensvermittlung“ (Ribeiro-Kügler 2001, S. 127) rezipiert, auf deren Grundlage „Aufbau und Veränderung von Wissensstrukturen der Seminarteilnehmer vor allem durch den sozialen Prozess des Austauschens und Aushandelns von Gedanken und Standpunkten befördert werden“ (Gold/Souvignier 2001, S. 71) soll. Der soziale Austausch weist, zumindest auf den ersten Blick, eine Ähnlichkeit zum Diskurs auf. Und neben dem Erwerb fachspezifischer Kenntnisse spielt vor allem ihre *Vermittlung* eine nicht unerhebliche Rolle: Referent*innen nehmen durch das Halten eines mündlichen Referates eine immer schon exponierte Position ein und müssen sich seminaröffentlich, allzu oft auch in Anschluss an das eigentliche Referat, bewähren. Kurzum: Für die studentische Seite hält das Referat eine Vielzahl an Momenten bereit, die für die akademische Enkulturation unhintergebar sind.

Als Gegenstand vor allem der Hochschuldidaktik wird die universitäre Lehre primär hinsichtlich einer Bearbeitung oder Lösung konkreter hochschulpädagogischer Handlungsprobleme diskutiert. So verwundert auch die Vielzahl an didaktischen Überlegungen und praktischen Hinweisen wenig: Was ist ‚gute‘ Lehre? Wie steigert man ihre ‚Qualität‘? Wie kann man ‚die aktive Teilnahme‘ am Seminar forcieren und am besten so, dass möglichst viele Student*innen sich mündlich beteiligen?⁷ Und wie kann eine „Optimierung der Referatepräsentation“ (Gold/Souvignier 2001, S. 72) gestaltet sein? Referate erweisen sich als durchaus anschlussfähig hinsichtlich der hier aufgeworfenen Fragen, denn sie

7 Exemplarisch sei hier nur auf Ulrich 2020 verwiesen. „Gute Lehre in der Hochschule“ versucht all jene Fragen entsprechend zu beantworten.

sind planbar – was für viele ein Merkmal der Qualitätssicherung darstellt – und sie stellen die aktive Teilnahme der Referent*innen für eine gewisse Dauer sicher. Auch an den selten eine halbe Stunde übersteigenden Vortrag anknüpfend, offeriert das studentische Referat eine Vielzahl an inhaltlichen Anschlüssen, Nachfragen und Bearbeitungsmöglichkeiten.

Konfrontiert man diese Form der Rede nun mit den vorausgegangenen Ausführungen zu den immanenten Widersprüchen der Lehre, so kann für das Referat jedoch vor allem reklamiert werden, dass hier das Problem der permanenten dozierendenseitigen Diskursbereitschaft bearbeitet wird. Referate bieten interaktionslogisch einen entscheidenden Vorteil gegenüber dem völlig offenen und potentiell fragilen Diskurs: Sie können Stille und Phasen der schleppenden oder gar ausbleibenden Beteiligung Studierender verhindern, beispielsweise indem aus dem Referat resultierende und weiterführende Fragen zumindest potentiell bis zum Ende der jeweiligen Sitzung an die Referent*innen oder die Seminaröffentlichkeit delegiert werden. Dieses die Dozierenden und die nicht referierende Seminaröffentlichkeit entlastende Vorgehen impliziert zugleich, dass die Hervorbringung genuin diskursiver Beiträge durch die Einengung der Zukunftsoffenheit strukturell reduziert wird (vgl. Kollmer 2019). Die Überantwortung der Seminargestaltung an eine kleine Teilgruppe von Studierenden trägt – auf beiden Seiten – dazu bei, so lässt sich zugespitzt formulieren, „daß man auch geistig nichts riskieren will“ (Adorno 1962, S. 9).⁸ Das Referat erweist sich dann vielmehr und entgegen der gängigen Deutung als Mittel zur Förderung studentischer (Selbst-)Tätigkeit, als eine gesteigerte Spielart jener undialektischen Übermittlung. Diese ist jedoch nicht primär auf den mitunter fragwürdigen Gehalt der Referate, sondern auf die Strukturprobleme der Lehre selbst zurückzuführen.

4. Ob Referat, ob Präsentation – abschließende Überlegungen zum Zusammenhang von Handlungsproblemen, Strukturproblemen und nicht widerspruchsfrei auflösbaren Praxen

Das Referat sei, folgt man Gruschka, von Präsentationen abgelöst worden (vgl. 2007, S. 18). Führt man diese Überlegung fort, so ließe sich der Einwand erheben, dass die Betrachtung des Referates als einer nicht zuletzt im Zuge von Digitalisierungsprozessen schwindenden Form studentischer Beiträge sich früher oder später von selbst erledigt. Diese Betrachtung jedoch missachtet, dass das Referat lediglich einen immer noch dominanten und praktisch besonders erprobten Typus der Gestaltung der Lehre durch studentische Redebeiträge repräsentiert.

8 Vor diesem Hintergrund ist vielleicht auch zu erklären, warum Referate vielfach mit einer Kurzbiographie über die Verfasser*innen des grundlegenden Textes beginnen.

Das heißt, dass die hier getroffenen Aussagen unter Berücksichtigung der jeweils formatspezifischen Eigenheiten durchaus in Anspruch nehmen, die strukturelle Verfasstheit auch *anderer* Lehrformate mit ‚vorinstallierten‘ studentischen Beteiligungspositionen nachvollziehbar machen zu können. Die Strukturmerkmale, Strukturprobleme und die damit korrespondierenden Zumutungen der seminaristischen Lehre beanspruchen relative Gültigkeit auch unabhängig der konkret gewählten Methode zur Sicherstellung studentischer Beteiligung. Mit anderen Worten: Was hier in Bezug auf das Referat dargelegt wurde, hat eher exemplarischen Charakter. Eine unmittelbare Übertragbarkeit auf andere Formate soll hier nicht vollumfänglich reklamiert werden; es ist jedoch plausibel anzunehmen, dass auch andere Modi, die studentische Redebeiträge vorinstallieren, zumindest eine Bearbeitung des eigentlichen Kernproblems respektive Problemkerns der Lehre erleichtern.

Die mit der universitären Lehre verbundenen Zumutungen⁹ lassen sich durch das Referat nicht vollends aufheben. Im Versuch, die – gar nicht immer bewusste – dozierendenseitige Anstrengung zu verringern, wird das Strukturproblem potentiell ausbleibender Beteiligung, das in der Praxis der Lehre ja auch ein konkretes Handlungsproblem darstellt, durch ein anderes Handlungsproblem – das fehlende oder zumindest stark reduzierte Aufwerfen der Fraglichkeit von Geltungsansprüchen – ersetzt. Für das Seminar als ‚Träger der Kontinuität der wissenschaftlichen Arbeit‘ und *allen* daran Beteiligten erweist es sich den Ausführungen folgend als plausibel, das Wagnis einer hohen Anstrengungsbereitschaft einzugehen. Nur auf diesem Fundament kann sich die Aushandlung von Geltungsansprüchen überhaupt potentiell vollziehen. Ihr Gelingen ist damit gewiss noch nicht garantiert.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1962): Die Einheit von Forschung und Lehre unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Denninger, Erhard/Eifler, Günter/Roellecke, Gerd (Hrsg.): Die Einheit von Forschung und Lehre als Problem der modernen Hochschule. Mainzer Universitätsgespräche. Wintersemester 1961. S. 5-10
- Ash, Mitchell G. (Hrsg.) (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität. Wien: Böhlau
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag
- Brandt, Reinhard (2011): Wozu noch Universitäten? Ein Essay. Hamburg: Meiner
- Clark, William (2006): Academic Charisma and the Origins of the Research University. Chicago and London: The University of Chicago Press

9 Diese Zumutungen gelten auch dann, wenn Lehrende die Lehre gar nicht als subjektiv anstrengend oder sogar als totale Erfüllung auffassen. Zumutungen sind hier gemeint als unhintergebares Element einer in sich paradoxalen, nicht widerspruchsfrei auflösbaren Praxis. Vor dem Hintergrund lässt sich auch die Aussage „Erziehung ist eine Zumutung“ (Lenzen/Luhmann 1997, S. 7) verstehen.

- Gold, Andreas/Souvignier, Elmar (2001): Referate in Seminaren. Warum man sie beibehalten und verbessern sollte. In: HWS 3, S. 70-74
- Görnitz, Thomas (2010): Menschenbilder und Konzepte des Lehrens. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: transcript. S. 147-162
- Gruschka, Andreas (2007): Präsentieren geht über Studieren? Wie heute das Präsentieren Schule macht. In: *Pädagogische Korrespondenz* 37, S. 18-36
- Guckelsberger, Susanne (2009): Mündliche Referate in der Universität: linguistische Einblicke, didaktische Ausblicke. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt: Peter Lang. S. 71-88
- Habermas, Jürgen (1973/2009): *Wahrheitstheorien*. In: Jürgen Habermas: *Rationalitäts- und Sprachtheorie*. Studienausgabe. Band 2. Frankfurt: Suhrkamp. S. 208-269
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band I. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1986): Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, H. 5, S. 703-718
- Humboldt, Wilhelm von (1810/1964): Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Humboldt, Wilhelm von: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 255-266
- Koller, Hans-Christoph/Reichenband, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2012): *Philosophie des Lehrens*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Kollmer, Imke (2019): *Die Praxis des Referates. Zur Bearbeitung der Zumutungen der Lehre*. Hannover: Dissertation
- Kollmer, Imke (2020): Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. In: *sozialer sinn* 21, H. 1, S. 185-204
- König, Hannes (2019): Die Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz. Mikrologische Untersuchungen der Struktur kommunikativer Anschlüsse im universitären Seminardiskurs. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 29-56
- Kossek, Brigitte (2012): Einleitung – Der Wille zum Lehren und Lernen. In: Kossek, Brigitte/Zwiauher, Charlotte (Hrsg.): *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*. Göttingen: Vienna University Press. S. 13-27
- Kossek, Brigitte/Zwiauher, Charlotte (Hrsg.) (2012): *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*. Göttingen: Vienna University Press
- Kruse, Otto (2012): Das Seminar. Eine Zwischenbilanz nach zweihundert Jahren. In: Kossek, Brigitte/Zwiauher, Charlotte (Hrsg.): *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*. Göttingen: Vienna University Press. S. 89-110
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: *sozialer sinn* 15 H. 2, S. 161-179
- Liebermann, Sascha (2016): Autonomie und Verantwortung im Studium. Zur Diskussion über Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen und ihre Aufhebung. In: *sozialer sinn* 17, H. 1. S. 143-163
- Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2005): *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*. Bielefeld: transcript
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Vorwort. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt: Suhrkamp. S. 7-9
- Luhmann, Niklas (1992): Erfahrungen mit Universitäten: Ein Interview. In: Luhmann, Niklas: *Universität als Milieu*. Bielefeld: Haux. S. 100-125
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2014): The University in the Ears of its Students. On the Power, Architecture and Technology of University Lectures. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS. S. 173-192
- Michler, Werner (2007): Die Vorlesung als soziales Ereignis. In: Dusini, Arno/Miklautsch, Lydia (Hrsg.): *Vorlesung*. Göttingen: Vienna University Press. S. 23-40
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp. S. 70-182

- Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin: Verlag von Asher & Co.
- Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2010): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript
- Pohl, Thorsten (2009): Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung. Heidelberg: Synchron
- Ribeiro-Kügler, Ana (2001): Das Referat als mündliche Wissensvermittlung von Studenten für Studenten. In: Redder, Angelika (Hrsg.): „Effektiv studieren.“ Texte und Diskurse in der Universität. OBST Beiheft 12, S. 127-134
- Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2014): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS
- Sader, Manfred/Clemens-Lodde, Beate/Keil-Specht, Heike/Weingarten, Andrea (1973): Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. Überlegungen, Ratschläge, Modelle. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. München: C. H. Beck
- Sanders, Olaf (2010): Zwischen desaströser Universität und Universität des Desasters – oder: Modulation als Herausforderung für universitäre Lehre und Antwort auf die Modularisierung von Studiengängen. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript. S. 249-260
- Scheler, Max (1926/1960): Die Wissensformen und die Gesellschaft. Gesammelte Werke. Band 8. 2., durchgesehene Auflage. Bern & München: Francke
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek: Rowohlt
- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Wiesbaden: Springer VS
- Ulrich, Immanuel (2020): Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer
- Wallmuth, Lisa (1981): Wissenschaftliches Lehren und Lernen als soziale Interaktion. Untersuchungen zu Situationen soziologischer Hochschulausbildung. Göttingen: Unveröffentlichte Dissertation
- Weiß, Gabriele (2012): Über die allmähliche Verfertigung der Forschung beim Lehren. In: Koller/Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 145-163
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 171-193
- Wenzl, Thomas (2019): Die Vorlesung. Zur Bildungsbedeutsamkeit eines vielkritisierten Lehrformats. In: sozialer sinn 20, H. 2, S. 293-311
- Wiesmann, Bettina (1999): Mündliche Kommunikation im Studium: Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München: iudicium
- Winteler, Adolf (1974): Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain

IV Paradoxien pädagogischer Professionen

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

Stefan Emmenegger

Die Thematisierung von Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns im Schulkontext ist ein prominentes fachwissenschaftliches Phänomen. Demgemäß sieht sich nicht nur die Erziehungswissenschaft mit „Antinomien der Moderne“ konfrontiert (Krüger 2004), sondern Antinomien/Paradoxien¹ werden insbesondere für Handlungskontexte eine unverzichtbare Relevanz beigemessen: Sie gehören offenbar zum „strukturellen Kern“ pädagogischen Handelns (Helsper 2002, S. 70) und sie aufzuheben, käme einer „Aufhebung des pädagogischen Handelns“ gleich (ebd. 2001, S. 86). Konsequenterweise erfordert dies von Lehrpersonen nicht nur eine „reflexive Auseinandersetzung“ (Helsper 2021, S. 358), sondern gar eine „Antinomie-Sensibilität“ (Schlömerkemper 2021). Erweist sich eine derart attestierte Relevanz von Antinomien/Paradoxien für pädagogisches Handeln als sinnvoll und legitim, weist dies grundlegende Implikationen für das Fach, die Berufspraxis und die Ausbildung von Lehrpersonen auf.

Der vorliegende Beitrag nimmt die behauptete Relevanz und Unverzichtbarkeit von Antinomie/Paradoxie zum Anlass, die systematische, fachwissenschaftliche und ausbildungsbezogene Reichweite dieses Leitgedankens zu prüfen. In einem ersten Schritt werden dafür ausgewählte Beiträge zu Antinomien/Paradoxien pädagogischen Handelns dargestellt, um diese in einem zweiten Schritt hinsichtlich ihres systematischen und fachlichen Anspruchs zu prüfen. Dabei interessiert, inwieweit mit dem Leitgedanken eine sinnvolle Dimensionierung pädagogischen Handelns im Schulkontext vorgenommen werden kann. Dies erlaubt es, in einem dritten Schritt die ausbildungsbezogenen Vor- und Nachteile sowie die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes dieses Leitgedankens zu prüfen. In diesem Zusammenhang soll untersucht werden, inwiefern der hier problematisierte Leitgedanke nicht nur im fachwissenschaftlichen Kontext, sondern auch im berufspraktischen Anwendungskontext als Deutungsangebot genutzt wird. Abschließend werden Anchlüsse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung skizziert.

¹ Wie zu zeigen sein wird, zeichnet sich in den nachfolgend behandelten Fachbeiträgen keine konsequente Unterscheidung von Paradoxien und Antinomien ab, weshalb der Beitrag vorerst von einer Synonymverwendung der Begriffe ausgeht. Siehe dazu insbes. Abschnitt 2.1.

1. Die fachwissenschaftliche Prominenz von Antinomien/ Paradoxien pädagogischen Handelns von Lehrpersonen

Nachfolgend werden ausgewählte professionstheoretische Beiträge zu Antinomien/Paradoxien dargestellt. Dabei interessiert deren allgemeine Herleitung (1.1), die damit verbundenen Systematisierungsversuche (1.2) sowie die Einordnung in einen pädagogischen Handlungskontext (1.3). Eine Grobsichtung von Fachbeiträgen über „Paradoxien des professionellen Handelns“ (vgl. Schütze 1996; Schütze et al. 1996) oder „Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien“ (Prokopp 2000) deutet darauf hin, dass von keiner geklärten Unterscheidung von Antinomie/Paradoxie ausgegangen werden kann, weshalb vorerst von einer Synonymverwendung auszugehen ist. Im deutschsprachigen Raum legt Helsper eine Vielzahl an Beiträgen über Antinomien bzw. Paradoxien des Lehrerhandelns vor (vgl. Helsper 1996; 2001; 2002; 2004; 2016). Die bis hierher erwähnten Beiträge sollen nachfolgend hergeleitet, systematisiert und eingeordnet werden, wobei ausgewählte Beiträge von Helsper im Vordergrund stehen.

1.1 Herleitungsversuche von Antinomien/Paradoxien

In deutschsprachigen Professionalisierungsdebatten wird der sogenannte „strukturtheoretische“ bzw. „strukturtheoretisch-funktionalistische“ Ansatz – nebst einem „kompetenztheoretischen“ und „berufsbiographischen“ – als zentral ausgewiesen (vgl. dazu Terhart 2011). Eine solche Perspektive auf Professionalisierung und Professionalität ist an der „Strukturlogik beruflicher Praxis“ interessiert (Oevermann 1996, S. 70) und damit verbunden an der gesellschaftlichen, politischen, institutionellen und organisationalen Kontextualisierung der Aufgaben von Lehrpersonen (vgl. z. B. Helsper 1996, S. 529). Bei diesem Versuch, professionelles Handeln in seiner Bedingtheit und Kontextualität zu erfassen, ist der Lehrberuf besonders anfällig für Antinomien und Paradoxien. Aufgrund der „ungewissen, offenen und antinomischen Struktur“ pädagogischen Handelns könne es „keine Sicherheit über den Ausgang von Bildungsprozessen geben“ (Combe/Helsper 1996, S. 41). Ein solches Verständnis pädagogischen Handelns unter Ungewissheits- bzw. Kontingenzgesichtspunkten steht dabei in Kontrast zu den Erwartungen und Ansprüchen, welche an das Schul- und das Bildungssystem gestellt werden. In „modernen, funktional differenzierten Gesellschaften [...] verdanken sich [Professionen] der Institutionalisierung strukturell paradoxer Aufgaben“ (Tenorth 1989, S. 812). Schütze & Breidenstein (2008, S. 12) sehen in der „strukturellen Bedingung“ von Schule „Paradoxienquellen“ begründet. Professionelle Pädagoginnen und Pädagogen müssen die an eine Schule gerichteten „antinomischen Anforderungen“ bearbeiten (Schütze et al. 1996, S. 340). Durch „heterogene Erwartungen“ und „institutionelle Erwartungsstrukturen“ ergeben sich „widersprüchliche“ und „paradoxe

Handlungsaufforderungen“, welche professionelle pädagogisch Handelnde „interpretieren und ausbalancieren“ müssen (v. Hippel 2011, S. 46). Im englischsprachigen Kontext sind ähnliche Herleitungen zu finden: Hargreaves & Lo (2000) bezeichnen Lehrerhandeln als eine „paradoxe Profession“, weil Lehrpersonen im öffentlichen Bildungssystem mit hohen Leistungserwartungen konfrontiert seien, der faktische Vollzug ihrer Arbeit jedoch Standardisierungsprozessen unterliege und mit begrenzten Ressourcen ausgestattet sei (Hargreaves & Lo 2000, S. 167).

Solche Herleitungen verorten ‚Antinomien‘ bzw. ‚Paradoxien‘ uneinheitlich und auf verschiedenen Ebenen: So werden Erwartungen, Anforderungen oder Aufforderungen an das Bildungssystem, Schule(n), oder Lehrpersonen als antinomisch, paradoxal, heterogen oder unvereinbar charakterisiert. Ausgehend von einer Beschreibung der ‚Strukturlogik‘ werden Konsequenzen für das Handeln und die Professionalisierung von Lehrpersonen abgeleitet: Schütze et al. (1996) bezeichnen ‚Paradoxien des professionellen Handelns‘ als „irritierende Problemkomplexe, mit denen sich die Mitglieder einer Profession ständig auseinandersetzen müssen und denen sie sich nicht entziehen können“, weil in ihrer Tätigkeit „im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen, denen die professionell Handelnden ‚irgendwie‘ gleichzeitig gerecht werden müssen“ (Schütze et al. 1996, S. 333). Paradoxien seien „Niederschlag des fortlaufenden Versuchs an diesen Schnitt- und Gestaltungsstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses den entsprechenden gegensätzlichen und unumgehbaren, d. h. antinomischen, Anforderungen mit der besonderen Umsicht des professionellen Handelns gerecht zu werden“ (Schütze et al. 1996, S. 335). In einer „antinomischen Handlungsstruktur“ habe sich die Professionalität von Lehrpersonen zu bewähren (vgl. Helsper 2002).

1.2 Fachwissenschaftliche Systematisierungsversuche

Eine systematische Unterscheidung zentraler Antinomie- oder Paradoxie-Begriffe ist in den bisher referierten Beiträgen nicht erkennbar. Prominent sind sowohl substantivische als auch adjektivische Verwendungen. Letztere wird in einem breiten Spektrum verwendet, wenn z. B. von einer antinomischen, paradoxen, gegensätzlichen, widersprüchlichen oder heterogenen ‚Anforderung‘ bzw. ‚Handlungsstruktur‘ gesprochen wird. Obwohl beispielsweise von Hippel (2011) mit Vollmer (1989) auf den Unterschied zwischen Antinomien und Paradoxien hinweist², bleibt diese Differenzierung in der weiteren Ausführung unberücksichtigt. Es liege „keine einheitliche Verwendung der Begriffe“ vor (v. Hippel 2011, S. 45).

2 Nach Vollmer bezeichnet ein „Paradoxon“ einen „Sachverhalt, der der Erwartung zuwiderläuft“ und eine „Paradoxie“ ist eine *Aussage*, welche einen solchen Sachverhalt ausdrückt. „Antinomien“ – als engerer Begriff – sind „Widersprüche“, „bei denen sich beide Seiten (These und Antithese) allem Anschein nach gleich gut begründen lassen“ (Vollmer 1989, S. 53; Herv. entfernt).

Als übergeordneten Begriff wird „Spannungsfeld“ gesetzt, denn dieser fasse sowohl „professionelle Antinomien“ als auch „gesellschaftliche Widerspruchskonstellationen“ (ebd.).

Die ausführlichsten Systematisierungs- und Klärungsversuche finden sich bei Helsper. Um weiter darzustellen, wie die Beziehung zwischen Antinomien/Paradoxien und pädagogischem Handeln gedacht werden kann, sei nachfolgend die von Helsper (2002) vorgenommene Ebenen-Differenzierung zwischen *Antinomien*, *Widersprüchen*, *Dilemmata* und *Paradoxien* skizziert. Er unterscheidet vier „Ebenen“ einer „antinomischen Handlungsstruktur“ von „Lehrerprofessionalität“: (1) Konstitutive „Antinomien des Lehrerhandelns“ sind „sich widersprechende Anforderungen“ an das Handeln von Lehrpersonen und nur „reflexiv“ handhabbar (Helsper 2002, S. 75). (2) „Widersprüche des Lehrerhandelns“ seien „transformierbar und aufhebbar“: Sie „bilden“ den „Handlungsrahmen, in dem sich die übergreifenden *Strukturprobleme* ausbilden, die für die konkrete Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien des pädagogischen Lehrerhandelns bedeutsam sind“ (ebd.; Herv. i. O.). In diesen „liegen die makrostrukturellen Rahmungen für die Möglichkeiten der Professionalisierung des Lehrerhandelns vor“ (ebd., S. 76). (3) „Handlungsdilemmata und -ambivalenzen“ sind „auf der direkten Handlungs- und Interaktionsebene“ lokalisiert (ebd.). An dieser Stelle „werden die konstitutiven Antinomien als spezifisch ausgeformte Strukturvarianten handelnd ausgestaltet“ (ebd.). Hier verortet er „Handlungsparadoxien“ bzw. „pragmatische Paradoxien“ (ebd.). (4) Auf der vierten Ebene sind „Modernisierungsantinomien“ verortet. Es handle sich um gesamtgesellschaftliche „Ausstrahlungen und Rahmungen“, in welchen sich „professionelle Praxen“ in der Moderne ausgestalten und ausdifferenzieren. Hier unterscheidet Helsper eine „Individualisierungs-“, „Pluralisierungs-“, „Rationalisierungs-“, sowie „Zivilisationsantinomie“ (ebd.). An anderer Stelle spricht Helsper von Modernisierungsparadoxien (vgl. Helsper 1996; 2004).

In diesem Systematisierungsversuch zeichnet sich das Anliegen ab, allgemein strukturelle Ebenen (Ebene 1 und 4) mit pädagogischen Handlungsebenen (2 und 3) in ein Verhältnis zu setzen. In der weiteren Darstellung interessiert nun, inwiefern sich mit diesem Vorschlag eine stichhaltige Unterscheidung von Antinomien und Paradoxien vornehmen lässt. Antinomien sind durch die „strukturelle“ Einbettung pädagogischen Handelns „konstitutiv“ gegeben. Hingegen bilden „Widersprüche“ den „Handlungsrahmen“ und sind entweder „reflexiv“ „transformierbar“ oder sie können sich zu „paradoxen Zuspitzungen“ und „Handlungsparadoxien“ entwickeln (ebd., S. 76). Die Behauptung, dass Paradoxien – im Unterschied zu Antinomien – nicht konstitutiv gegeben seien, sondern durch Handelnde „bearbeitet“ bzw. „gehandhabt“ würden, erlaubt nun auch Anschlüsse für Professionalisierung und Professionalität. Von Lehrpersonen kann dann eine „reflexive Handhabung“ (Helsper 2021, S. 339) gefordert werden. Wenn konstitutive Antinomien nicht „professionell“ und „reflexiv“ gehandhabt werden,

können sich daraus Paradoxien ergeben bzw. „zuspitzen“. Schütze (2000) vertritt eine ähnliche Position, unterscheidet jedoch nicht wie Helsper zwischen Antinomien und Paradoxien. „Paradoxien“ beständen „aus thematischen Bündelungen der Kernprobleme und Fehlertendenzen“, wobei „Kernprobleme“ professionellen Handelns „Vorausbedingungen von Paradoxien“ seien (ebd., S. 77). Paradoxien „entstehen“ nur dann, wenn eine Lehrperson „systematische Fehlertendenzen“ nicht „bewusst und wirksam kontrollieren“ kann (ebd., S. 90). Ein Kriterium für „Professionalität“ ist die erfolgreiche Bearbeitung solcher „Fehlertendenzen“ (ebd., S. 89), da „unaufhebbare Paradoxien professionellen Handelns“ durch „Reflexion“ eigener Vorannahmen und Erfahrungen gehandhabt werden können (Schütze 1996, S. 193 f.; vgl. auch Schütze et al. 1996, S. 333).

Für eine inhaltlich konkrete Einordnung von Antinomien/Paradoxien ist zu beachten, dass in den Fachbeiträgen keine Einigkeit über Anzahl, Systematik und inhaltliche Ausführung von Paradoxien bzw. Antinomien besteht. Prokopp (2000) identifiziert zwei „Grenzschwierigkeiten“, zwei „Antinomien“ und drei „Paradoxien“ des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns. Helsper listet demgegenüber teilweise fünf (vgl. Helsper 1996; 2004) oder oftmals sogar elf Antinomien auf (vgl. Helsper 2001; 2002; 2016; 2021). Nebst einer Begründungs-, Praxis-, Ungewissheits-, Symmetrie-, Vertrauens- und Sachantinomie werden insbesondere die Organisations-, Subsumtions-, Differenzierungs-, Nähe- sowie Autonomieantinomie diskutiert (vgl. z. B. Kamm/Bieri 2008; Terhart 2011, S. 206; v. Hippel 2011). Um zu verdeutlichen, wie sich Antinomien/Paradoxien pädagogischen Handelns inhaltlich beschreiben lassen, soll exemplarisch eine Antinomie bei Helsper dargestellt werden.

1.3 Einordnung von Antinomien in pädagogischen Handlungskontexten

Helsper (1996, S. 551 ff.) versucht mit Verweis auf empirische Untersuchungen „paradoxe Verwendungsweisen der Aufforderung zur Autonomie und Selbstständigkeit“ (ebd.) aufzuzeigen. Es soll gezeigt werden, wie die „antinomischen Grundspannungen“ des Lehrerhandelns „Reflexions- und Handlungsansprüche“ für Lehrpersonen „generieren“, was sich in „paradoxen Verwendungsweisen der Aufforderung zur Autonomie und Selbstständigkeit“ zeigen lasse (ebd., S. 521). Dies soll nachfolgend am Beispiel der „Autonomieantinomie“ als „pädagogische Paradoxie par excellence“ (Schütze/Breidenstein 2008, S. 12 f.) verdeutlicht werden.

Helsper erachtet die „Autonomieantinomie“ als die „grundlegendste Antinomie“ (2004, S. 19 f.) oder auch als „konstitutive Grundparadoxie“ pädagogischen Handelns (Helsper 2001, S. 84). Diese leitet er an mehreren Stellen mit Verweis auf die Frage bei Kant her, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne“

(Kant 1803/1977, S. 711). Für Lehrpersonen bestünde eine „Spannung“, „zugleich zur Autonomie aufzufordern und Autonomie zu ermöglichen, dies aber in organisatorischen Rahmungen, die Zwänge, abstrakte Regeln und Heteronomie setzen“ (Helsper 2002, S. 85). Das Ziel, Schülerinnen und Schüler „zum eigen verantworteten ‚Gebrauch der Freiheit‘“ zu befähigen, sei eben nur unter Einschränkungen realisierbar (Helsper 2004, S. 19). Lehrpersonen müssten eine „Ausbalancierung“ dieser Spannung vornehmen, indem sie Schüler/innen „contrafaktisch Autonomie“ zuschreiben, ohne dass eine „Aufforderung zur Selbstständigkeit“ diese überfordert (Helsper 2002, S. 85).

Mit Verweis auf empirische Studien identifiziert Helsper drei „Varianten“, wie sich Lehrpersonen und Schüler/innen in die „Autonomieantinomie“ „verstricken“ können (Helsper 2016, S. 58). Durch Analyse von Transkripten aus Schulfahrten und Unterrichtslektionen einer Einzelschule werden beispielsweise Formen einer „verordneten“ Autonomie festgestellt: Die Schülerschaft werde z. B. zur Wahl einer voraus-selektierten Lehrerschaft „gezwungen“. Zwar werde von der Schule eine „autonomieerzeugende Partizipation“ beansprucht, jedoch würde die konkrete Partizipation unter stark einschränkenden Bedingungen erfolgen. Dadurch zeige sich „eine Art institutionelles Double-bind“: Wählt die Schülerschaft unter solchen Umständen, „zeigen sie sich gerade ‚unmündig‘“ und wenn sie nicht wähle, könne man ihr vorwerfen, „ihre Rechte nicht wahrzunehmen und sich unmündig zu verhalten“ (Helsper 1996, S. 554; vgl. dazu auch Helsper 2016, S. 59). In dieser „simulierten Autonomie und Partizipation“ werde „ein Ideal von Schülerpartizipation und Selbstständigkeit“ behauptet (Helsper 2016, S. 59; Herv. entfernt). Als weiteres Beispiel nennt Helsper die „entlastende Autonomie und Beteiligung“, in dem eine Lehrperson „die pädagogische Verantwortung [...] an die Eigenverantwortung der Schüler“ delegiere, um sich selber zu entlasten, wodurch die Aufforderung zu Selbstständigkeit *instrumentalisiert*“ werde (Helsper 1996, S. 558)

Diese Ausführungen können als Beispiele gedeutet werden, wie sich „konstitutive Antinomien“ auf einer Handlungs- und Interaktionsebene zu „pragmatischen Paradoxien“ zuspitzen können bzw. wie eine „Verwicklung in die Autonomieantinomie in Form schulkulturspezifischer Dilemmata“ gedacht werden kann (Helsper 2016, S. 60). An der untersuchten Einzelschule werden „konstitutive Antinomien“ zu „Handlungsparadoxien“, wenn diese nicht „reflexiv“ gehandhabt werden und „die sozial-organisatorischen, die schulkulturellen und die berufsbiographischen Grundlagen einer pädagogischen Professionalität“ ungeklärt bleiben (Helsper 2021, S. 88). Erkennbar ist der Versuch, den Begriff „Antinomie“ auf einer strukturellen Ebene zu verwenden und den Begriff „Paradoxie“ auf einer konkreten Handlungs- und Interaktionsebene, um davon ausgehend Ansprüche an professionelles Handeln zu formulieren. Jedoch zeichnet sich dabei keine terminologische Konsistenz ab: Es bleibt unklar, ob es sich bei den empirisch gestützten Ergebnissen faktisch um Fälle von „Autonomie“ handelt. Falls dem so ist, wäre

zu klären, mit welchem Autonomiebegriff operiert wird. Bei dem oben genannten Schulwahl-Beispiel stellt sich zudem die Frage, ob die konstatierte „paradoxe Verstrickung“ – hier im Sinne einer pragmatischen Paradoxie („double bind“) – der Schülerschaft oder der Lehrperson zugeordnet werden kann. Die Frage wäre, „was“ genau als „paradox“ bezeichnet werden soll und kann.

2. Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Antinomie- und Paradoxiebegriffen für pädagogisches Handeln im Schulkontext

Die dargestellten Bestimmungsversuche von Antinomien/Paradoxien pädagogischen Handelns können nun hinsichtlich zweier Fragen überprüft werden: Einerseits interessieren systematische Gehalte sowie terminologische Ansprüche, andererseits stellt sich die Frage, inwiefern mit Antinomien/Paradoxien als leitendem Ansatzpunkt pädagogische, erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Inhalte sinnvollerweise thematisiert und bestimmt werden können.

2.1 Systematischer Gehalt und terminologische Ansprüche

Deutlich wurde, dass sich in den aufgeführten Fachbeiträgen keine geklärte Verwendung von Antinomie- und Paradoxiebegriffen abzeichnet. Dies gründet u. a. darin, dass an keiner Stelle eine systematische Herleitung von Begriffen wie Antinomie, Paradoxie, Dilemma, Widerspruch etc. vorgenommen wird. Zwar stellen einzelne Autorinnen und Autoren terminologische Schärfungen in Aussicht: Von Hippel (2011) verweist auf die Unterscheidung zwischen Antinomien und Paradoxien bei Vollmer (1989), lässt dabei jedoch unerwähnt, dass Vollmer die Paradoxie im Kontext wissenschaftlicher Erkenntnisgenerierung thematisiert und Antinomien als eine Form von Paradoxien bestimmt. Paradoxien bestehen gemäß Vollmer im Kontext von „Wahrheit oder Geltung“ (ebd., S. 57; Herv. i. O. entfernt). Sie entstehen durch „unzulässige Verallgemeinerungen“ oder unpräzise „Ideen, Begriffe, Vorstellungen, Intuitionen, Formulierungen“ (ebd., S. 60). Zusätzlich erfolgt ein oftmaliger Gebrauch raummetaphorischer Ausdrücke: Es geht um „Spannungsfelder“, „Widerspruchskonstellationen“, „Handlungskonstellationen“. Paradoxien werden als „Niederschlag“, „Verstrickungen“ oder „Verwicklungen“ beschrieben. Zu klären wäre, wie es beispielsweise denkbar ist, dass sich „Antinomien“ in „paradoxen Verstrickungen auskristallisieren“ können (Helsper 2016, S. 58). In einem Kontext, wo es um Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns geht, ergeben sich dadurch grundlegende Probleme: Raummetaphorisches Denken und die damit verbundene Abstrahierung von der Zeitdimension trägt insbesondere im Kontext pädagogischer Theoriebildung

entscheidend zur Konstitution von Paradoxien bei (vgl. Herzog 2006, S. 552). Zu prüfen wäre, ob die Einordnung von Antinomien und Paradoxien in eine Struktur- und Handlungsebene insbesondere auch Prozessebenen und damit verbundene Zeitaspekte berücksichtigen müsste. Diese Beobachtung legt die Frage nahe, ob sich Antinomien/Paradoxien durch terminologische Unschärfe sowie raummetaphorische Beschreibungen auf *Theoriebildungsebene* konstituieren. Eine Problematisierung der Beiträge hinsichtlich deren theoretischen bzw. begrifflichen Prämissen könnte dann zeigen, dass Handlungen nicht als antinomisch oder paradoxal beschrieben werden können. Geht man davon aus, dass Paradoxien im Kontext geltungsdifferenter Aussagen bestehen (vgl. Rosenkranz 2019, S. 217), kann man konsequenterweise nur Aussage- und Behauptungssätzen einen paradoxalen oder widersprüchlichen Status zuschreiben. Ein Rekurs auf „Handlungsparadoxien“ wäre gegenüber der Annahme zu verteidigen, dass „[k]onkrete Handlungsvorkommnisse [...] nicht in Implikationsbeziehungen auftauchen“ können, da es sich dabei nicht um *Sätze* handelt (Kreitz 2008, S. 38).

Helsper verweist verschiedentlich auf „Handlungsparadoxien“ im Sinne „pragmatischer Paradoxien“ nach Watzlawick/Beavin/Jackson (1969/1990). Dadurch wird ein Konzept aus dem kommunikationstheoretischen Kontext herbeigezogen. Dort wird jedoch strikt zwischen Antinomien und Paradoxien unterschieden: Erstere betreffen formale und logisch-mathematische Widersprüche, Letztere entstehen „in verborgenen Regelwidrigkeiten der Struktur unserer Sprache“ (ebd., S. 172f.). Diese Unterscheidung sowie die von Watzlawick/Beavin/Jackson (1969/1990, S. 179) erarbeitete Differenz zwischen „paradoxen Handlungsaufforderungen“ und „paradoxen Voraussagen“ bleibt bei Helsper unerwähnt. Hier wäre ein Ansatz vorhanden, die Beschreibungs- und Denkabhängigkeit von Paradoxien zu thematisieren: Diese entstehen nur bei einem Beobachter, der „(zweiwertig) *logisch denkt*“ (Simon 2002, S. 82; Herv. i. O.). Auch der Verweis auf einen sog. „Double bind“ (Doppelbindung) im Kontext der „Autonomieantinomie“ hätte zu plausibilisieren, inwiefern ein Konzept aus der Schizophrenieforschung (vgl. Bateson et al. 1956) für einen erziehungswissenschaftlichen und professionstheoretischen Theoriekontext adaptiert werden kann. Ein gehaltvoller Import des Konzepts „pragmatischer Paradoxien“ hätte zu beachten, dass diese auf der „stillschweigenden Annahme“ beruhen, man müsse „einen Konsens über eine vermeintlich *statische Welt*“ durch eine zweiwertige Logik finden (Simon 2002, S. 77f.). Pragmatische Paradoxien entstehen – und dies bestätigt die notwendige Berücksichtigung der Zeitdimension – nur dann, wenn man „die Dynamik lebendiger Strukturen und Prozesse“ unbeachtet lässt (ebd.). Die pragmatische Paradoxie entsteht aufgrund einer zweiwertigen *Beschreibung* eines Ereignisses. Sobald entschieden und gehandelt wird, löst sie sich auf. Solche – hier nur exemplarisch vorgenommenen – Klärungsversuche von Antinomie- und Paradoxiebegriffen stellen eine Vielzahl an Anschlussüberlegungen in Aussicht.

Es wird also klar, dass die Terminologie und Systematik undeutlich ist, weil die Klärung zentraler Begriffe fehlt. Die Systematisierungsversuche erschöpfen sich in einer Differenzierung von Anwendungsfeldern, ohne den epistemologischen und ontologischen Status von Antinomien/Paradoxien in einem pädagogischen Handlungskontext zu bestimmen. Die grundlegende Frage, ob Sätze und/oder Sachverhalte überhaupt als antinomisch resp. paradox bezeichnet werden können, bleibt ungeklärt. Verschiedentlich erfolgen jedoch in den eingangs dargestellten Beiträgen wissenschaftstheoretische bzw. methodologische Einordnungen: Prokopp nennt „Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien“ durch das Kodierverfahren der Studie konstruierte „Schlüsselkategorien“ (Prokopp 2000, o. S.). Es handle sich um eine „analytische Abstraktionsstufe“ und „im Schulalltag“ seien die Kategorien „nicht zu trennen“ (ebd.). Auch von Hippel meint: „Widersprüche“ existieren „nicht objektiv“, sondern seien „immer auch Ergebnis einer Unterscheidung“ (2011, S. 54). Helsper verweist auf systemtheoretische Ansätze in der Professionstheorie und stellt fest, dass dort „Paradoxien“ sowohl auf „Ebene des professionellen Operierens selbst“ als auch auf „Ebene der Beobachtung professioneller Operationen“ (Helsper 2016, S. 53; Herv. S.E.) bestimmt werden. Auf beiden Ebenen seien Paradoxien „konstitutiv“, „aber einmal als Ausdruck der spezifischen professionellen Operationen in komplexen Interaktionssystemen begriffen und zum anderen gerade nicht in den professionellen Interaktionen verortet, sondern lediglich auf der Ebene der Beobachtung der innersystematischen Wiederkehr des Ausgeschlossenen“ (ebd.). Helsper versucht insbesondere die „konstitutiven Antinomien“ (Ebene 1) von einer beobachtertheoretischen Deutung abzugrenzen: Antinomien seien *keine* „durch eine umfassende Anstrengung der Vernunft zu behebende Irrtümer oder reine Beobachtungsfolgen“ (Helsper 2001, S. 87).³ Im Sinne einer wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserung wäre hier zu fragen, ob wissenschaftliche Beschreibungen bzw. Beobachtungen von Antinomien/Paradoxien nicht auch zu deren Konstitution beitragen. Bestehen Antinomien und Paradoxien hauptsächlich im Kontext geltungsdifferenter Aussagen (vgl. Vollmer 1989, S. 53), hat die Annahme beobachtungsunabhängiger „konstitutiver Antinomien“ nur begrenzte Erklärungskraft. Zugespitzt gefragt: Wäre es denkbar, dass die identifizierten Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns durch wissenschaftliche Beschreibungen entstehen, welche mit „unzulässige[n] Verallgemeinerungen“ operieren und unpräzise „Ideen, Begriffe, Vorstellungen, Intuitionen, Formulierungen“ (Vollmer 1989, S. 60) verwenden?

3 Hier verweist Helsper auf Luhmanns' (1997) *Gesellschaft der Gesellschaft*. Luhmanns beobachtertheoretischer Paradoxiebegriff wird jedoch nicht thematisiert bzw. aufgenommen.

2.2 Zur Gefahr der Dichotomisierung pädagogischer Themenfelder

Indem Professionstheorien in ihrer Beschreibung pädagogischen Handelns Antinomien/Paradoxien als Ausgangsprämissen – und nicht als zu prüfende Untersuchungsgegenstände – setzen, stellt sich die Frage, inwiefern sich damit sinnvollerweise pädagogische Inhalte thematisieren lassen. Die Vermutung lautet, dass die Verwendung von Antinomien/Paradoxien die jeweilig thematisierten pädagogischen bzw. berufspraktischen Inhalte in ihrer Beschreibung und Darstellung vorschnell dichotom dimensioniert. Zur Beschreibung der Antinomien werden beispielsweise die Präposition *versus* oder binäre Konstruktionen wie *zum einen – zum anderen* (vgl. Helsper 1996; Schütze 1996; Schütze et al. 1996) verwendet. Helsper (1996, S. 528) spricht explizit von Distanz *versus* Nähe, Subsumtion *versus* Rekonstruktion, Organisation *versus* Interaktion oder Heteronomie *versus* Autonomie. Er beschreibt die „Organisationsantinomie“ folgendermaßen: „*Einerseits* erfordert das professionelle Handeln [...] eine organisatorische Strukturierung und Entlastung durch formale Routinen, die *andererseits aber* gerade die Offenheit und Autonomie der Ausgestaltung der Professionellen-KlientInnen-Interaktion zu unterminieren drohen“ (Helsper 2021, S. 173; Herv. S. E.). Zu prüfen wäre bei einer solchen Aussage, ob die damit bezeichneten Sachverhalte „Organisation“ sowie „Interaktion“ einer Einordnung als „Antinomie“ standhalten, oder ob damit nicht eine differenzierte Klärung der fraglichen Inhalte vorgängig verunmöglicht wird.

Stimmt diese Vermutung einer Tendenz zur Dichotomisierung, wäre zu prüfen, ob die jeweils kontrastierten Begriffe sinnvollerweise als antinomisch oder paradoxal aufeinander bezogen werden können. Ob eine Verhältnisbestimmung von „Organisation“ und „Interaktion“ als antinomisch erachtet werden kann, ergibt sich erst vor dem Hintergrund einer differenzierten Klärung der jeweiligen Sachverhalte. Um dies am Beispiel der Autonomieantinomie zu verdeutlichen: Helsper versteht unter Autonomie je nach Kontext Selbstständigkeit, Freiheitsgebrauch oder Mitbestimmung (vgl. z. B. Helsper 1996, S. 521; vgl. auch Schütze et al. 1996, S. 355). Ginge man von einem geklärten Autonomie-Begriff aus und verstünde man darunter nicht absolute Unabhängigkeit, sondern beispielsweise „Unabhängigkeit in der Selbstregulierung“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 52), wird eine *antinomische* Gegenüberstellung von Autonomie und Heteronomie problematisch (vgl. dazu z. B. Meyer-Drawe 1998, S. 44). Auch der Verweis auf die erziehungstheoretische Frage nach einer Kultivierung der „Freiheit bei dem Zwange“ bei Kant (1803/1977, S. 711) – und daher auf einen transzendentalphilosophischen Ausgangspunkt – hilft hier nur begrenzt weiter. Fraglich bleibt, ob die Relation von Freiheit und Zwang sinnvollerweise als Paradoxie bestimmt werden kann oder vielmehr auf begrifflicher Ebene entschärft werden müsste (vgl. Vogel 1990, S. 75). Die Kategorisierung von pädagogischen und berufspraktischen Inhalten als Antinomien/Paradoxien hält womöglich einer jeweils differenzierten Prüfung

nur begrenzt stand. Die bisherige Prüfung zeigt, dass professionstheoretische Beschreibungen von Antinomien/Paradoxien aufgrund terminologischer, systematischer und fachlicher Schwächen nur begrenzt geeignet sind, um pädagogisches Handeln in einem schulischen Kontext zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund sollen nun die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Antinomie- und Paradoxiebegriffen für den Ausbildungskontext von Lehrpersonen geprüft werden.

3. Beschreibung und Überprüfung für angewandte Ausbildungskontexte

Die bisherige Prüfung von Antinomien/Paradoxien pädagogischen Handelns erfolgte in einem fachwissenschaftlichen Kontext. Doch gerade weil sich dieser Leitgedanke in professionstheoretischen Perspektiven als prominent erweist, liegt es nahe, diesen auch hinsichtlich seiner Möglichkeiten und Grenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu prüfen. Dafür muss vorerst geklärt werden, ob es sich dabei *nur* um ein fachwissenschaftliches Phänomen handelt oder ob Antinomien/Paradoxien als Deutungsmuster auch in angewandten Ausbildungskontexten von Lehrpersonen Einzug finden. Trifft dies zu, stellt sich vor dem Hintergrund des terminologischen, systematischen und fachlichen Problemgehalts von Antinomien/Paradoxien die Frage, welches Potenzial mit einem solchen Deutungsmuster für die berufspraktische Ausbildung ausgewiesen werden kann.

3.1 Attraktivität von Antinomien/Paradoxien in Ausbildungskontext von Lehrpersonen

In der *Buchreihe zu Schulpraktischer Professionalisierung*, dem Publikationsorgan der *Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (IGSP), wird Antinomien/Paradoxien eine prominente Bedeutung beigemessen: Der „strukturtheoretische Ansatz“ von Oevermann (1996) und Helsper (2004) wird als einer der drei prominenten „Perspektivierungen von Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf“ bestimmt: Dieser Ansatz erlaube es, „die Anerkennung der Strukturproblematik und das Ausbalancieren der Spannungsmomente“ zu erfassen (Košinár/Schmid/Leineweber 2016, S. 14). Im Band von 2020, welcher die Schul- und Berufspraktischen Studien als eigenen Studien- und Forschungsbereich zu fundieren versucht (vgl. Herzmann/Košínár/Leonhard 2020), findet Helspers strukturtheoretischer Ansatz wiederum Berücksichtigung: Beispielsweise werden „Spannungen, Antinomien und Ungewissheiten“ im Kontext „fallorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ thematisiert (Lewek/Theusch 2020, S. 198). Zudem verweist die *Arbeitsgruppe Schulpraktische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion* der IGSP in ihrer inhaltlichen Verortung

auf Widersprüchlichkeiten und Antinomien des schulischen Alltags hin.⁴ Auch im Publikationsorgan *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)* der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)* sind Verweise auf strukturtheoretische Ansätze und Antinomien/Paradoxien geläufig, beispielsweise im Kontext von Fallarbeit (vgl. Kiel/Kahlert/Haag 2014, S. 27) oder Fachdidaktik (vgl. Heitzmann/Pauli 2015, S. 191). Schließlich finden wir in den SGL-Jahresberichten von 2018 und 2019 Hinweise auf eine Relevanz von Antinomien, Paradoxien oder Spannungsfeldern: Der Bericht von 2018 führt den Hinweis, dass die Arbeitsgruppe *Allgemeine Pädagogik* eine Publikation zum Thema „Antinomien, Paradoxien, Widersprüche oder Spannungsfelder“ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Erwägung zieht (Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2018, S. 7). Diese exemplarische und grobe Sichtung zweier zentraler deutschsprachiger Fachgesellschaften im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erlaubt keine differenzierten Schlüsse über die Relevanz und Prominenz von Antinomien/Paradoxien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dafür wäre eine breitere Quellenlage systematisch zu sichten, wie beispielsweise Vorlesungsverzeichnisse, Lektürekorpora etc. Jedoch deutet die skizzierte Rezeption von Antinomien/Paradoxien als fachwissenschaftlicher Leitgedanke auf eine Attraktivität im Ausbildungskontext hin. Falls sich dieser Leitgedanke auch als prominentes Deutungsmuster in den Ausbildungen etabliert, ist dessen Prüfung hinsichtlich des Gehalts und Potenzials für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besonders angezeigt.

3.2 Potenzial für die berufspraktische Ausbildung

Aufgrund der bisher vorgenommenen Darstellung und Prüfung von Antinomien/Paradoxien sowie deren Prominenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt es nahe, auch deren Potenzial in Hinsicht auf Einsatz und Verwendung im Ausbildungskontext zu prüfen. Die Etablierung dieses Leitgedankens in der Ausbildung hätte eminente Konsequenzen, wurde doch bisher gezeigt, dass dieser Ansatz pädagogische und berufspraktische Inhalte nur begrenzt in ihrer systematischen Breite zu differenzieren vermag. Gerade weil diese Theoretisierungsversuche Antinomien/Paradoxien nicht als ein erziehungswissenschaftliches Problemfeld neben anderen platzieren, sondern als Ausgangsprämisse dimensionieren, besteht dadurch für eine Anwendung in Ausbildungen die Gefahr, dass durch eine Überfokussierung auf Antinomien/Paradoxien alternative Theoriebereiche in der Ausbildung verdrängt werden.

Die Prüfung des Potenzials von Antinomien/Paradoxien folgt daher der Frage, welcher legitime bzw. sinnvolle Ort dieses Thema innerhalb der

4 Vgl. <http://ig-sp.org/arbeitsgruppen/schulpraktische-professionalisierung-im-umgang-mit-heterogenitaet-und-inklusion/> (Abfrage: 24.02.21).

Lehrerinnen- und Lehrerbildung einnehmen könnte. Dadurch werden Antinomien/Paradoxien nicht als Ausgangsprämisse und Leitgedanke gesetzt, sondern sie können als Teilaspekt pädagogischer und berufspraktisch-relevanter Sachverhalte bestimmt werden. Um dies exemplarisch zu verdeutlichen: In *Schultheorien* kann die funktionale Verhältnisbestimmung zwischen Schulsystem und Gesellschaft sowohl historisch als auch systematisch thematisiert werden. Die als heterogen, ambivalent und herausfordernd charakterisierten Leistungserwartungen an ein öffentliches Bildungssystem wären dann durch die Multifunktionalität von Schule zu begründen und zu erklären (vgl. Fend 2009, S. 51 ff.). Vor diesem Hintergrund sind Antinomien/Paradoxien nicht Ausgangspunkt, sondern als ein begrenztes „Inhaltsfeld“ innerhalb von Schultheorie und Schulpädagogik zu relativeren (so z. B. Bohl/Wacker/Harant 2015, S. 58 f.). Weiter würde es *Unterrichtstheorie* erlauben, Unterricht als Kerngeschäft von Lehrpersonen in den Blick zu rücken. Unterricht kann in der Ausbildung als soziales Geschehen mit unterschiedlichen „pädagogischen Beziehungsformen“ (Seichter 2014) thematisiert werden. Dadurch wird pädagogisches und professionelles *Handeln* nicht als Grundmodellierung gesetzt, sondern Handeln wird nebst Akteuren, Rollen, Sozialformen, Beziehungsformen, Organisationsaspekten etc. als unterrichtlicher Teilaspekte bestimmbar. Um die Gefahr einer handlungstheoretischen Engführung von Unterricht zu umgehen, erlaubt eine differenzierte Unterrichtstheorie, soziale, zeitliche und sachliche Dimensionen zu thematisieren (vgl. z. B. Hollstein/Meseth/Proske 2016, S. 43). Mit einer *pädagogisch-theoretischen* Perspektive kann das Verhältnis von Unterricht zu Erziehung, Bildung und Sozialisation bestimmt werden, ohne dabei „Erziehen“ und „Unterrichten“ auf „pädagogische Handlungen“ zu reduzieren, sondern als „Bedingungen und Ansprüche an das Handeln“ zu bestimmen (Oelkers 1982, S. 170).

Eine Überfokussierung auf Antinomien/Paradoxien pädagogischen Handelns in einem Ausbildungskontext beinhaltet die Gefahr, dass – wie dies Tenorth an Professionstheorien kritisiert – „nicht einmal Alltagsbefunde und -erfahrungen plausibel“ erklärt werden können, „in diesem Fall: dass Unterricht alltäglich geschieht, nicht nur scheitert, sondern Leistungen zeigt“ (Tenorth 2006, S. 584). Antinomien und Paradoxien haben sachlich begründet einen sinnvollen Thematisierungsort in der Ausbildung von Lehrpersonen. Setzt man diese jedoch als konstitutives Bestimmungsprinzip pädagogischen Handelns, läuft man Gefahr, das breite Spektrum an berufspraktisch und pädagogisch relevanten Sachverhalten einerseits dichotomisch, andererseits fachlich unterkomplex zu verkürzen.

4. Anschlüsse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In den untersuchten fachwissenschaftlichen Beiträgen über Antinomien/Paradoxien pädagogischen Handelns zeichnet sich nebst einer ungeklärten Verwendung

von Antinomie- und Paradoxiebegriffen die Gefahr einer handlungstheoretischen Engführung sowie einer dichotomen Bestimmung grundlegender pädagogischer Sachverhalte ab. Die Systematisierungsversuche erschöpfen sich in einer Differenzierung von Anwendungsfeldern, ohne einen geordneten und begründeten Einsatz von Antinomie- und Paradoxiebegriffen vorzunehmen. Falls Antinomien und Paradoxien als konstitutiv für pädagogisches Handeln erachtet werden, bleibt ungeklärt, weshalb diese früher nicht zum selbstverständlichen Beschreibungsvokabular des Faches gehörten. Als theoretische Ausgangsprämisse sind Antinomien und Paradoxien in einem Ausbildungskontext begrenzt geeignet. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bildet die Beurteilung eines pädagogischen Sachverhalts als antinomisch oder paradoxal nicht den Ausgangspunkt, sondern den Schlusspunkt eines fundierten und differenzierten Fachurteils. Es wäre zu prüfen, ob Professionalisierungsansätze, welche beispielsweise eine „Kompetenz des antinomischen Blicks“ (Schlömerkemper 2006) fordern, dadurch gerade den Blick für das Nicht-Antinomische pädagogischer Berufspraxis verunmöglichen. Die begrenzte Erklärungskraft und Brauchbarkeit von antinomischen oder paradoxalen „Codierungen“ pädagogischen Handelns gründet womöglich nicht in der berufspraktischen Arbeit von Lehrpersonen, sondern in einer „Ratlosigkeit“ der Professionstheorie (Tenorth 2006, S. 580 f.). In einer Ausbildung von Lehrpersonen lautet die zentrale Frage nicht, was pädagogisches Handeln antinomisch oder paradoxal macht, sondern „wie Professionalität fundiert und wie Unterricht möglich ist, und zwar in den zwei Ebenen, die Professionalität zur Einheit fügen muss: Ethos und Kompetenz“ (ebd., S. 590). Bevor prominente Vorstellungen über konstitutive Antinomien oder Paradoxien des Lehrerhandelns als Thema oder gar als Leitgedanke in die Ausbildung von Lehrpersonen einzunehmen, müssten fachwissenschaftliche Ansätze über Antinomien/Paradoxien pädagogischen Handelns vergleichend überprüft und erziehungswissenschaftlich eingeordnet werden. Dies erlaubt eine Bestimmung der Anwendbarkeit für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vor diesem Hintergrund ist es als sinnvoll zu erachten, wenn sich Studiengänge – und insbesondere schul- und berufspraktische Studienbereiche – nicht an programmatischen Professionalisierungsansätzen, sondern an fachwissenschaftlich begründeten Inhalten und berufspraktisch relevanten Themenfeldern orientieren. Es wäre dann zu prüfen, inwieweit Antinomien und Paradoxien als Denkfiguren einen hochschuldidaktischen Einsatz finden können. Dies setzt voraus, dass Antinomie- und Paradoxiebegriffe differenziert und kritisch aus anderen disziplinären Kontexten importiert werden. Nur so ist eine „funktionale Neubestimmung“ (Hagenbüchle 2002, S. 38) von Antinomien/Paradoxien denkbar und man umgeht das von Helsper als kritisch beurteilte Verständnis, diese auf „Denksport-Rätsel oder Ebenenprobleme“ (Helsper 2002, S. 87) zu reduzieren. Der hochschuldidaktische Mehrwert von Paradoxien liegt dann in ihrer irritierenden und auffordernden Funktion (vgl. Hagenbüchle 2002, S. 40 f.). Nicht zuletzt haben „richtig verpackt[e]“ Paradoxien

einen „hohen Unterhaltungswert“ (Vollmer 1989, S. 59) und vielleicht ist deren fachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Attraktivität darin begründet. Um paradoxe Nebenwirkungen von Antinomien/Paradoxien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verhindern, gilt es, diese sowohl im Fachkontext als auch im Anwendungskontext kritisch aufzunehmen. Angezeigt wäre also ein Widerspruch gegen Antinomien/Paradoxien als Leitgedanke, eine widersprechende Rede gegen (gr. *pará*) eine allgemein anerkannte Meinung (gr. *dóxa*).

Literatur

- Bateson, Gregory/Jackson, Don D./Haley, Jon/Weakland, John H. (1956): Toward a Theory of Schizophrenia. In: Behavioral Science 1, H. 4, S. 251-254.
- Bohl, Thorsten/Wacker, Albrecht/Harant, Martin (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 9-48.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Hoffmann, Jeanette (Hrsg.) (2020): Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagenbüchle, Roland (2002): Was heisst „paradox“? Eine Standortbestimmung. In: Hagenbüchle, Roland & Geyer, Paul (Hrsg.) (2002): Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens (2. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 27-43.
- Hargreaves, Andy/Lo, Leslie N. K. (2000): The paradoxical profession: teaching at the turn of the century. In: Prospects: the quarterly review of comparative education 30, H. 2, S. 167-180.
- Heitzmann, Anni/Pauli, Christine (2015): Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33, H. 2, S. 183-199.
- Helsper, Werner (2001): Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 83-103.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt. S. 64-102.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-34.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 50-62.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Herzmann, Petra/Košinár, Julia/Leonhard, Tobias (2020): Einleitung. In: Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/Košinár, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Waxmann Verlag GmbH. S. 7-18.
- Herzog, Walter (2006): Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. [Studienausgabe, Nachdruck der Erstausgabe]. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hippel, Aiga von (2011): Programmplanungs Handeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, H. 1, S. 45-60.

- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias (2016): „Was ist (Schul)unterricht?“ – Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 43-76.
- Kamm, Esther/Bieri, Christine (2008): Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26, H. 1, S. 85-100.
- Kant, Immanuel (1803/1977): Über Pädagogik. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (2). Werkausgabe Band XII. Wiesbaden: Insel Verlag. S. 697-761.
- Kiel, Ewald/Kahlert, Joachim/Haag, Ludwig (2014): Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, H. 1, S. 21-33.
- Košinár, Julia/Schmid, Emanuel/Leineweber, Sabine (2016): Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In: Košinár, Julia/Leineweber, Sabine/Schmid, Emanuel (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. 1. Aufl. Münster, New York: Waxmann. S. 13-30.
- Kreitz, Robert (2008): Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie. Teilw. zugl.: Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 2006. Münster: Waxmann.
- Krüger, Heinz-Hermann (2004): Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/Košinár, Julia (Hrsg.) (2020): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntnisse wege Schul- und Berufspraktischer Studien. Waxmann Verlag GmbH.
- Lewek, Tobias/Theusch, Sarah (2020): Das Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ als kasuistisches Reflexionsangebot für Lehramtsstudierende. Zur Praxis fallorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/Košinár, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntnisse wege Schul- und Berufspraktischer Studien. Waxmann Verlag GmbH. S. 197-215.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979/1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Streitfall „Autonomie“. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Bauer, Walter (Hrsg.): Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 31-49.
- Oelkers, Jürgen (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 139-195.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 70-182.
- Prokopp, Karl (2000): Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien des Lehrer(innen)handelns – Ergebnisse der Fallanalyse des Entwicklungsprozesses einer Einzelschule. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, H. 1, Art. 29.
- Rosenkranz, Sven (2019): Paradoxie. In: Jordan, Stefan/Nimtzt, Christian (Hrsg.): Grundbegriffe der Philosophie. Vollständig durchgesehene und erweiterte Ausgabe. Ditzingen: Reclam. S. 217-219.
- Schlömerkemper, Jörg (2006): Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh. S. 281-308.
- Schlömerkemper, Jörg (2021): Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 183-275.

- Schütze, Fritz/Bräu, Karin/Liermann, Hildegard/Prokopp, Karl/Speth, Martin/Wiesemann, Jutta (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim: Deutscher Studien Verl. S. 333-377.
- Schütze, Fritz/Breidenstein, Georg (2008): Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. 9-23.
- Seichter, Sabine (2014): Pädagogische Beziehungsformen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 227-235.
- Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2018): Jahresbericht SGL 2018. www.sgl-online.ch/download/311/SGL_Jahresbericht_2018.pdf. (Abfrage: 24.02.21).
- Simon, Fritz B. (2002): Paradoxien in der Psychologie. In: Hagenbüchle, Roland/Geyer, Paul (Hrsg.): Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. 2. Aufl. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 71-88.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 35(6). S. 809-824.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 580-597.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz. S. 202-224.
- Vogel, Peter (1990): Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluss an die Freiheitsantinomie bei Kant. Zugl.: Duisburg, Univ., Habil.-Schr., 1983. Frankfurt a. M.: Lang.
- Vollmer, Gerhard (1989): Paradoxien und Antinomien. Stolpersteine auf dem Weg zur Wahrheit. In: Giessener Universitätsblätter 22, H. 2, S. 53-62.
- Watzlawick, Paul/Bavelas, Janet Beavin/Jackson, Don D. (1969/1990): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 8., unveränd. Aufl. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.

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

1. Hinführung zum Problem des Problems

Mit dem pädagogischen Grundproblem ist es so eine Sache: Die Immanuel Kant zugeschriebene Frage ‚Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange‘ (vgl. Kant 1803/1983), Theodor Litts Erörterung des pädagogischen Grundproblems zwischen ‚Führen oder Wachsenlassen‘ (vgl. Litt 1927) oder auch das Problem eines ‚angeleiteten‘ oder ‚freien‘ Kinderspiels, auf das Andres Flitner mit der Frage „‚Stimulieren‘ oder ‚Wachsenlassen‘?“ (Flitner 1999, S. 133) hingewiesen hat, gehören heute mehr oder minder zum Kanon der Erziehungswissenschaft. Vielen, die ein pädagogisches Studium absolviert haben, dürften die solchen Überlegungen übergeordneten *Antinomien der Moderne* und entsprechende Paradoxien im pädagogischen Geschehen geläufig sein (vgl. Helsper 2004; Radtke 2010; Binder 2018b).

Doch das kanonisierte Wissen bringt wiederum ganz eigene Probleme mit sich: Zwar eignet sich die angedeutete Paradoxie von Freiheit und Zwang bzw. von Führen und Wachsenlassen gut zur Einführung in die wissenschaftliche und berufsbezogene Auseinandersetzung mit Pädagogik, denn sie löst Irritationen aus, regt zum Nachdenken an und provoziert Debatten, anhand derer angehende Erziehungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen sich beruflich bilden können. Doch möglicherweise macht die Feststellung, es handele sich um *grundlegende* Paradoxien, das fortgesetzte Nachdenken über Pädagogik träge oder vermittelt gar falsche Gewissheit über vermeintlich unauflösbare Spannungen in der Interaktion zwischen Erziehenden und Lernenden. Diese Hypothese (mehr ist es zunächst nicht) soll im vorliegenden Beitrag zum Anlass genommen werden, das pädagogische Grundproblem vor dem Hintergrund der Substanz neuerer bisubjektiver Erziehungstheorien (vgl. Sünkel 2011; Prange 2012) zu reflektieren und mit den entsprechenden Terminologien zu durchleuchten. Getragen wird dieses Vorhaben von der Annahme, dass im Hinblick auf allgemeine pädagogische

Theorien jenseits von Begriffen wie Freiheit und Wachsenlassen bzw. Zwang und Führen möglicherweise sachangemessener über Erziehung diskutiert werden kann.

In Kap. 2 wird zunächst ein knapper Abriss zur Theoriegeschichte des oben angedeuteten Grundproblems¹ gegeben, um in Kap. 3 am Beispiel von zwei Problembereichen theoretische Unschärfen seiner Darstellung aufzuzeigen. Um die angeführte Kritik zugleich konstruktiv zu wenden, wird dabei eine Perspektivverschiebung vorgeschlagen: Ausgehend von bisubjektiven Erziehungstheorien sollen die Tätigkeiten der am Erziehungsgeschehen beteiligten Subjekte (Lernende und Erziehende) in den Fokus gerückt werden. Mit diesem theoretischen Grundverständnis wird in Kap. 4 noch einmal vertiefend auf die Pädagogik der frühen Kindheit und den in dieser Disziplin wie auch in der Profession in Anspruch diskutierten Ko-Konstruktivismus geblickt. Durch dessen Erweiterung mittels der in Anspruch genommenen bisubjektiven Erziehungstheorien soll gezeigt werden, welchen Gewinn der vorgeschlagene Perspektivwechsel auch für die frühpädagogische Theorie zu leisten vermag. In Kap. 5 soll noch einmal abschließend zusammengefasst werden, wo hinsichtlich pädagogischen Geschehens substanziell von Freiheit und Zwang bzw. von Führen und Wachsenlassen gesprochen werden kann (vor allem bei historisch variablen und institutionellen Machtbedingungen) und wo dies möglicherweise irreführend sein könnte (besonders bei den grundlegenden Operationen der im Erziehungsgeschehen tätigen Subjekte).

2. Freiheit und Zwang, Führen und Wachsenlassen – Skizze einer tradierten Theoriegeschichte

Immanuel Kant (1724-1804) hat in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an der Königsberger Albertus-Universität Vorlesungen u. a. über Pädagogik gehalten. In der von Friedrich Theodor Rink im Jahr 1803 veröffentlichten Ausgabe mit Vorlesungen Kants wurde der Text mit dem Titel *Über Pädagogik* erstmals einem erweiterten Publikum veröffentlicht und damit begann zugleich eine Rezeptionsgeschichte des pädagogischen Grundproblems, die – besonders in der Allgemeinen Pädagogik – bis heute anhält (vgl. etwa: Tollkötter 1961; Ruhloff 1975; Miller-Kipp 1992; Giesinger 2011).² Zur Tradierung des Problems trugen später

1 Andere pädagogische Grundprobleme, wie etwa Werner Helsepers *Antinomien der Moderne* (z. B. Organisation und Interaktion, pädagogische Einheit und kulturelle Vielfalt oder auch Nähe und Distanz, vgl. Helseper 2004) oder Winfried Böhms pädagogisches Grundproblem, das sich zwischen Theorie und Praxis aufspanne (vgl. Böhm 2011), können hier aus Platzgründen nicht aufgegriffen werden.

2 Über die Schwierigkeiten der Quellenauthenzität muss an dieser Stelle weitgehend hinweggesehen werden, da hier nicht der Ursprung, sondern im Wesentlichen die fortgesetzte

vor allem die dialektisch angelegten Deutungen pädagogischer Theorie und Praxis durch die Strömung der so genannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei (vgl. Drieschner 2020, S. 248). Die in *Über Pädagogik* präsentierten Überlegungen führen zu dem Schluss, dass „[e]ines der größten Probleme der Erziehung“ sei, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne“ – und auf diesem Weg schließlich zu der bedeutsamen pädagogischen Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/1983, S. 711). Theoriegeschichtlich betrachtet bildet das Problem, auf das diese Frage gerichtet ist, „ein bereits lange währendes pädagogisches Paradoxon“ (Engelhardt/Seidl 2011, S. 113), das in seiner Dialektik nahezu als Prototyp aufklärerischen Denkens gelten kann: Freiheit bzw. Autonomie und Mündigkeit sind notwendig, ergeben sich aber aus dem bloßen Aufwachsen in menschlichen Gesellschaften für das Individuum nicht von selbst, sondern bedürfen bestimmter Bedingungen, die das Erlernen ihres rechten Gebrauchs ermöglichen. Die mit diesem Gedankengang verbundene anthropologische Prämisse, dass der auf die Welt kommende Mensch ‚roh‘ und dabei im Vergleich zu Tieren nicht mit ausreichend Instinkten zum Überleben ausgestattet sei, führt die Kant’sche Vorlesung zum Ergebnis, dass Menschen eine eigene Vernunft benötigen. Da diese uns jedoch nicht mit der Geburt gegeben ist, bedarf es der Einwirkung durch andere Menschen, die eine solche Vernunft (bestenfalls) bereits entwickelt haben. Pia Maria Engelhardt and Christina Seidl haben dieses Problem mit Blick auf Erziehung, die eine vernunftgeleitete Autonomie von Kindern zum Ziel hat, wie folgt umrissen:

„Wird die Freiheit nicht kultiviert, würde der Mensch sie rücksichtslos ausleben. Der selbstverantwortliche Gebrauch der Freiheit muss also erst gelernt werden. In diesem Lernprozess treten Freiheit und Zwang immer gemeinsam auf. Erzieherischer Zwang ist beispielsweise dann notwendig, wenn das Kind sich selbst Schaden zufügen könnte, es der Freiheit eines anderen im Weg steht oder vor allem, wenn das Gesetz Zwang einfordert. Dem Kind ist dabei immer aufzuzeigen, inwiefern der Umgang mit Freiheit dem Wohl der eigenen Freiheit und letztlich der Allgemeinheit dient. Der Erzieher führt das Kind also durch Zwang zur Einsicht und Vernunft und schließlich in seine Freiheit und Mündigkeit“ (Engelhardt/Seidl 2011, S. 113).

Das Paradoxe dieses Problems ebenso wie seiner durch erzieherische Handlungen notwendigen Lösungen besteht somit darin, einen Zielzustand des Kindes

Rezeption des Problems bzw. seine Wirkung auf das pädagogische Denken von Interesse sind. Es sei lediglich vermerkt, dass die entsprechende Schrift *Über Pädagogik* nach allem, was wir bislang wissen, wahrscheinlich „nicht von Kant selbst konzipiert und verfasst wurde“ (Giesinger 2011, S. 259; Leone 2019, S. 16 ff.). Wenn ich im Folgenden von den Kant’schen Vorlesungen spreche, meine ich somit den Immanuel Kant lange Zeit zugeschriebenen Text *Über Pädagogik*.

als Absicht definiert zu haben (den freien, autonomen und zugleich vernünftigen Menschen), beim Weg hin zu diesem Zielzustand jedoch (wenigstens hin und wieder) die uneingeschränkte, freie Betätigung des ‚rohen‘ kindlichen Verhaltens zu begrenzen, indem erzieherisch eingewirkt wird – so z. B. auch mit Akten des Unterbindens (vgl. Sünkel 2011).

Die Diskussion dieses Grundproblems mündete im weiteren Verlauf der Pädagogikgeschichte auch in konzeptioneller Hinsicht in der Idee, „zwei Grundverständnisse von Erziehung“ zu unterscheiden: „Erziehung kann als ‚herstellendes Machen‘ oder als ‚begleitendes Wachsenlassen‘ verstanden und durchgeführt werden“ (Ludwig 2000, S. 596; vgl. hierzu auch die „zwei Grundauffassungen von der Erziehung“ bei Bollnow 1959, S. 16; Gudjons/Traub 2020, S. 193). Gewissermaßen den Prototyp dieser Diskussion – insbesondere in der Allgemeinen Pädagogik – bildete im 20. Jahrhundert dann das vielfach aufgelegte Werk „Führen oder Wachsenlassen“ von Theodor Litt (1880-1962), das im Untertitel explizit als „Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ ausgewiesen wurde (Litt 1927). Und auch auf die Debatten um eine Pädagogik der frühen Kindheit nahm das Problem schließlich Einfluss: In seinem Buch „Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels“ hatte Andreas Flitner (1922-2016) sich umfassend mit dem Phänomen des Spielens in der Kindheit und seiner pädagogischen Inanspruchnahme beschäftigt. Den Anlass für sein 1972 erstmals erschienenes Werk war der Umstand, dass am Beginn der 1970er Jahre zahlreiche Akteur*innen unter Bezugnahme auf Erkenntnisse aus der Lernpsychologie sich bemühten, „Spiel und Spielzeug in ‚Training‘ und ‚Lernzeug‘ zu verwandeln“ (Flitner 1999, S. 9). Gegenüber dieser z. T. technisch anmutenden Didaktisierung des Kinderspiels differenzierte Flitner die Perspektive aus, indem er auch auf die Sichtweise von Kindern und auf die ganz eigene Bedeutung des Spielens hinwies. Seine Auseinandersetzung mündete dabei unter terminologischem Anschluss an Theodor Litts Erörterung in der Grundfrage, ob das Kinderspiel eher von Erwachsenen stimuliert werden müsse oder ob man Kinder beim Spielen eher wachsen lassen sollte (vgl. ebd., S. 133).

3. Das Problem mit dem pädagogischen Grundproblem

An dieser Stelle des in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft tradierten und hier lediglich skizzenhaft umrissenen Grundproblems lohnt sich allerdings der Versuch eines Perspektivenwechsels. Hinsichtlich des seit Kant diskutierten Grundproblems hat u. a. Henning Schluß einen solchen Wechsel der Sichtweisen vorgenommen, dabei besonders das enge Begriffsverständnis des ‚Zwangs‘ kritisiert und den Fokus anstelle des Paradoxons auf die *Wie-Frage* des pädagogischen Handelns verschoben, auf die es nun einmal sach- und situationsbedingt unterschiedliche Antworten geben kann (vgl. Schluß 2007, S. 40 ff.) bzw. geben

muss (vgl. Tenorth 2019). Ich will hier jedoch einen anderen Weg des Perspektivenwechsels gehen und nicht die möglichen ‚Techniken‘ pädagogischen Handelns zur Lösung des Problems in der pädagogischen Praxis diskutieren (d. h., wie ‚Freiheit bei dem Zwange‘ und wie ‚Führen‘ oder ‚Stimulieren‘ im Einklang mit dem ‚Wachsenlassen‘ konkret ausgestaltet werden könnte). Denn die bis an diese Stelle skizzierte Theoretisierung des Grundproblems hat im Hinblick auf eine *allgemeine* Theorie der Erziehung möglicherweise grundsätzliche Schwächen. Theodor Litt selbst hielt am Schluss seines Buches zu den von ihm erörterten Begriffen ‚Führen‘ und ‚Wachsenlassen‘ fest, dass sie „zunächst nichts weiter als Gleichnisse [seien], die das Wesen des erzieherischen Tuns schnell und eindrucksvoll vor das innere Auge stellen sollen“ (Litt 1927, S. 99 f.). Doch wird das Operieren mit solchen Gleichnissen einer theoretischen und nach Begriffssystematik strebenden Forschung überhaupt gerecht?

Auf terminologischer Ebene erscheinen mir vor allem die politisch angelegten Metaphern problematisch, mit denen eine solch dialektisch angelegte Erörterung von Paradoxien sowohl bei Litt als auch in der Kant’schen Vorlesung operiert. Darüber hinaus werden bei Kant und Litt nach meinem Dafürhalten allgemeine und spezielle Perspektiven auf den Sachverhalt Erziehung vermengt. Sofern mit Blick auf Erziehung von einem pädagogischen *Grundproblem* gesprochen wird und nicht von einem *speziellen* Problem, ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als Disziplin heute noch immer die Allgemeine Erziehungswissenschaft – genauer: die allgemeine Erziehungstheorie (zur Unterscheidung vgl. Sünkel 2011, S. 9 f.) – zuständig. Unter Bezugnahme auf die in ihrer objekttheoretischen Reichweite sehr umfassenden Erziehungstheorien von Wolfgang Sünkel (1934-2011) und Klaus Prange (1939-2019) sollen im Folgenden die systematischen Schwachstellen in den bisherigen Perspektiven auf die pädagogischen Paradoxien von Freiheit und Zwang bzw. von Führen oder Wachsenlassen herausgearbeitet werden, bevor eine Reformulierung des Grundproblems erfolgt.

1. Problem: Spezielle Erziehungsziele sind historisch-kulturell variabel

Die erste Schwachstelle liegt im Operieren mit erzieherischen Zielbegriffen wie Freiheit, Autonomie oder Mündigkeit *auf der grundlegenden Ebene* des pädagogischen Geschehens! Die genannten Begriffe sind allesamt zentrale Termini, die im Rahmen der Aufklärung bzw. des fortgeschrittenen Projekts einer Aufklärungspädagogik (weiter-)entwickelt und rezipiert worden sind: „Mündigkeit ist demnach das Ziel der Erziehung. Erziehung wird deshalb – ganz im Gegensatz etwa zur Bürokratie – als eine Praxis beschrieben, die ihr eigenes Ende zum Ziel habe“ (Schluß 2007, S. 37). Diesen Erziehungszielen kam und kommt im Rahmen der Modernisierung heute insbesondere in demokratischen Staaten eine hohe Bedeutung zu, sind es doch im Kern die mündigen Bürger*innen, die eine Demokratie durch ihr Wahlverhalten stabilisieren und für ihren verfassungsgemäßen

Fortbestand sorgen. Für eine *allgemeine* Erziehungstheorie jedoch, die festzustellen versucht, *was Erziehung grundlegend ist*, bilden Mündigkeit und Autonomie als konstitutive Merkmale eines Erziehungsbegriffs eine äußerst folgenreiche Prämisse. Denn: Mit einem Erziehungsbegriff, der mit dem Erziehungsziel der Mündigkeit operiert und so unweigerlich andere in einer Erziehungspraxis verfolgte Ziele (auch die der Mündigkeit oder der Freiheit entgegengesetzten) ausschließt, lässt sich letzten Endes nur Erziehung in Gesellschaften beschreiben (bzw. überhaupt feststellen), in denen Mündigkeit, Selbstständigkeit, Autonomie etc. als konkrete Ziele pädagogischen Handelns weithin akzeptiert oder zumindest geduldet sind. Es handelt sich dann jedoch um *keine allgemeine Theorie der Erziehung* mehr, sondern um eine spezielle. Gültigkeit kommt dieser Theorie zumindest nur für den Sachverhalt Erziehung in entsprechend progressiven Staatsverfassungen zu.

Wie aber sieht es dann mit Erziehung in autoritären Staaten oder bspw. auch in rechtsextremen Familien aus, in denen künftige soziale Rollen durch die heranwachsenden Subjekte nicht in einem Maße frei gewählt werden können, wie es in aufgeklärten Gesellschaften bzw. in liberalen Familien der Fall ist? Welche Rolle hat Erziehung dort, wo ganz andere Erziehungsziele als die individuelle Autonomie und Mündigkeit verfolgt werden oder gar durch ein staatspädagogisches Programm weitgehend fixiert sind? Es ist doch anzunehmen, dass eine kollektive Erziehung bspw. in autoritären Gesellschaften gerade nicht die Funktion hat, dass Subjekte unabhängig werden, sondern dass diese Erziehung vielmehr auf die Kontrolle der Lebensspanne der Individuen abzielt, von denen Anpassung, Gehorsam und Abhängigkeit im künftigen Erwachsenenalter eingefordert wird. Gerade die deutsche Geschichte hält hierzu gleich mehrere Beispiele parat, wie der Blick u. a. auf die staatlich organisierte Kindererziehung im Kaiserreich und insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus zeigt (vgl. Erning 1987, S. 137 ff.; Reyher 1987, S. 79 f.; Sauerbrey 2018, S. 161). Welches Paradoxon aber bleibt, wenn die Freiheit oder das Wachsenlassen als Erziehungsziel bzw. als Handlungsform weitgehend fehlen, weil sie der Erziehung in bestimmten Gesellschaften gar nicht vorgesehen sind?³

Im Ergebnis dieser (und in Anbetracht des begrenzten Umfangs freilich etwas holzschnittartigen) Gegenüberstellung variabler historisch-kultureller ‚Felder‘, in denen Erziehung stattfindet, zeigt sich, dass bei pädagogischen Problembeschreibungen und entsprechenden Theorien, die Freiheit oder Mündigkeit bereits *als*

3 Eine einfache, aber recht ungeschickte Lösung wäre es, Erziehung von Manipulation zu unterscheiden. Ungeschickt wäre dies jedoch, da man auf diese Weise pädagogisches Geschehen außerhalb der Reichweite unserer offensichtlich einseitigen (und wahrscheinlich auch eurozentrischen) pädagogischen Theorien kaum angemessen beschreiben und verstehen könnte.

ein Erziehungsziel setzen,⁴ mit Herbert Gudjons und Silke Traub gesprochen, ein „programmatisch-präskriptiver Begriffsgebrauch“ festzustellen ist: „Programmatisch-präskriptive Erziehungsbegriffe enthalten Vorschriften darüber, was durch die Erziehung erreicht werden soll“ (Gudjons/Traub 2020, S. 194). Eine deskriptive und im Sinne des Wortes *allgemeine* Erziehungstheorie würde demgegenüber Merkmale nutzen, „mit denen Erziehung als Tatsache des gesellschaftlichen Lebens“ beschrieben werden kann – und zwar unabhängig von bestimmten historisch gewachsenen Umständen und kulturell überformten Handlungszielen (vgl. Sünkel 2011; Mollenhauer 1983).

2. Problem: Intentionen werden in der Regel erzieher*innenseitig gedacht

Die zweite Schwachstelle des o. g. Grundproblems und der auf ihm fußenden Erziehungstheorien liegt in den einseitig verwendeten Absichtsideen bzw. in der Unterstellung einer für pädagogisches Geschehen konstitutiven erzieherischen Intention. Auffällig ist, dass solche Theorien vorrangig – z. T. gar ausschließlich – Probleme und potenzielle Handlungsentscheidungen *aufseiten erwachsener Pädagog*innen* (sprich: der Erziehenden) betrachten. Die Kant'sche Frage nach dem ‚Wie‘ einer Kultivierung der ‚Freiheit bei dem Zwange‘ war und ist schließlich die Frage des Pädagogen, nicht die des Kindes. Litts Frage nach Führen oder Wachsenlassen und auch Flitners Frage nach Stimulieren oder Wachsenlassen sind ebenfalls die Fragen derjenigen, die erziehen, auch wenn sie sich in der Sache freilich auf den Umgang mit Kindern bzw. Heranwachsenden beziehen.

Auch in diesem Fall lässt sich mit Gudjons und Traub eine analytische Einordnung solcher Theorieansätze vornehmen: Es handelt sich hierbei um Erziehungstheorien, bei denen „die Intention, die Absicht“ der Erziehenden für die Feststellung dessen, was als Erziehung gilt, als „wesentlich angesehen“ wird (Gudjons/Traub 2020, S. 194). Woher aber kommt eigentlich die Gewissheit, dass die *Intentionen erziehender Subjekte* das bedeutsame Motiv im pädagogischen Geschehen sind? Was ist demgegenüber mit dem Willen und der Absicht des im Erziehungsgeschehen und durch dieses lernenden Subjekts? Trägt dieses nicht ebenso dazu bei, dass Erziehung als Geschehen überhaupt stattfindet und eine Wirkung entfaltet?

Um auf diese rhetorische Frage direkt zu antworten: Selbstverständlich tut es das! Um das Problem einer einseitigen Fixierung auf Intentionen auf der Erzieher*innenseite zu vermeiden, geht Wolfgang Sünkels allgemeine Theorie der Erziehung davon aus, dass Erziehung nur dann tatsächlich stattfinden könne, wenn das Geschehen ‚bisubjektiv‘ ist (vgl. Sünkel 2011, S. 29 ff.) D. h., es

4 Etwas anderes wäre es, wenn ‚Freiheit‘ ontologisch gesetzt wird. Dies ist aber bei der Idee, Freiheit als einen Zustand kultivieren zu wollen, nicht der Fall. Hier handelt es sich um ein Ziel pädagogisch handelnder Subjekte.

sind mindestens *zwei Subjekte* notwendig, die in bestimmten Formen miteinander interagieren, damit überhaupt von Erziehung gesprochen werden kann. Da Interaktionen auch in anderen Situationen stattfinden, in denen Menschen sich begegnen,⁵ werden als *konstitutive Tätigkeiten* der beiden Subjekte im Erziehungsgeschehen von Sünkel das *Vermitteln* und das *Aneignen* festgestellt (vgl. Sünkel 2011, S. 31 f.). Erziehung ist demnach: „vermittelte Aneignung nicht-genetischer Tätigkeitsdispositionen“ (Sünkel 2011, S. 63).⁶ An dieser Stelle ist auch Klaus Pranges Erziehungstheorie grundsätzlich ähnlich angelegt (vgl. Papenkort 2011), allerdings wählt er andere Terminologien und spricht anstatt von Vermittlung und Aneignung von den zwei Operationen *Zeigen* und *Lernen* (vgl. Prange 2012; 2011). Zeigen bzw. ‚Erziehen‘ „ist ein Fall von Kommunikation“ (Prange 2011, S. 23). Lernen hingegen „ist individuell und unvertretbar“ (ebd.). Es gilt ihm als „anthropologische Konstante“ bzw. als „Betriebsprämissen aller Maßnahmen des Erziehens“ (Prange 2012, S. 88). Beide Operationen existieren laut Prange im menschlichen Alltag auch unabhängig voneinander und sind grundsätzlich different. Sie werden jedoch als eine ‚Einheit‘ pädagogisch, sobald das Lernen, z. B. das eines Kindes, durch das Zeigen, z. B. das eines Erwachsenen, sich in einer gemeinsamen Beziehung der Operationen vollzieht. Erziehung bildet demnach „die Einheit der Differenz von Zeigen und Lernen, genauer: die Einigung zweier voneinander zu unterscheidenden [sic] Operationen“ (Prange 2011, S. 23). Laut Sünkel haben die beiden Teiltätigkeiten Vermitteln und Aneignen im Erziehungsgeschehen die gleiche Dignität, d. h. sie sind gleichrangig und bedürfen als unterschiedliche Tätigkeiten zweier Subjekte einander, damit ein Erziehungsgeschehen überhaupt entstehen kann (vgl. Sünkel 2011, S. 32).⁷ Anders formuliert: „Vermittlung ohne Aneignung ist folgenlos, Aneignung ohne Vermittlung leer. [...] Um Erziehung handelt es sich immer dann, wenn, und immer dort, wo nicht-genetische Tätigkeitsdispositionen vermittelt *und* angeeignet werden“ (Sünkel 1996, S. 283; Herv. U.S.).

In dieser Hinsicht ist Erziehung zunächst einmal symmetrisch.⁸ Wäre eine Interaktionssituation dies nicht, z. B. indem vonseiten eines Subjekts Zwang auf

5 Z. B. beim Handel, beim Wettkampf und bei zahlreichen weiteren Situationen des physisch präsenten oder auch medial vermittelten Zusammentreffens von Menschen.

6 Nicht-genetische Tätigkeitsdispositionen (TD) sind bei Sünkel gegenüber den genetischen TD (die bereits angelegt sind und quasi aktiviert werden können, wie z. B. das Laufen) alle erlernbaren und in der kulturellen Evolution erst durch Menschen hervorgebrachten Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive (vgl. Sünkel 2011).

7 „Da Vermittlung ohne Aneignung sinnlos ist und deshalb zwischen den beiden Teiltätigkeiten der Erziehung keinerlei ‚Rangunterschied‘ bestehen kann, kommt auch den beiden Subjekten der Teiltätigkeiten die gleiche gesellschaftliche Dignität zu“ (Sünkel 2011, S. 31 f.).

8 Zugleich besteht jedoch immer eine Asymmetrie, die durch den situativen ‚Wissens- und Könnensvorsprung‘ der vermittelnden Subjekte gegeben ist, die allerdings „als das die beiden Subjekte der Teiltätigkeiten unterscheidende Merkmal [...] im Zuge gelingender

das andere Subjekt ausgeübt wird, sodass dieses (etwa aufgrund einer Blockade, durch inneren oder äußeren Widerstand oder auch einfach durch mangelndes Interesse oder anderweitig fokussierte Aufmerksamkeit) keine Aneignungstätigkeit vollzieht, so würde die grundlegend notwendige Struktur der Erziehung verfehlt (vgl. Sünkel 2011). „Die Praxis des erzwungenen, unbedingten Gehorsams (gebrochener Wille) ist ein fundamentaler Erziehungsfehler, weil die unspezifische Spontaneität des aneignenden Subjekts beschädigt oder gar zerstört wird“ (Hopfner 2015, S. 5). Dass hierbei von einem *Erziehungsfehler* gesprochen wird, darf jedoch nicht als ‚falsche‘ Erziehung in dem Sinne verstanden werden, dass lediglich die vermittelnde Tätigkeit ganz oder etwas anders hätte gestaltet werden müssen. Der Fehler liegt im Falle des Zwanges nicht in der Praxis und der in ihr jeweils geltenden Normen, sondern weitaus grundlegender schon in der Theorie. „Als Erziehungsfehler gilt im Rahmen der theoretischen Pädagogik nicht das, was gegen eine Norm verstößt, sondern das, was eine Struktur verfehlt“ (ebd.) – und zwar die notwendige Struktur von Vermittlung *und* Aneignung als den zwei zusammenwirkenden Teiltätigkeiten der Erziehung. Kurzum: Erziehung fände im Falle ausbleibender Aneignung schlichtweg nicht statt! Wir kennen entsprechende Situationen aus dem Alltag, sie liegen hin und wieder den Aussagen Erwachsener zugrunde, wenn sie gegenüber Kindern bspw. äußern: ‚Bei dir rede ich wie gegen eine Wand!‘, oder: ‚Bei dir geht doch heute wieder alles zum einen Ohr hinein und zum anderen wieder hinaus!‘

Daher ist es für eine allgemeine Erziehungstheorie erforderlich, nicht nur eine Intention des vermittelnden Subjekts (z. B. einer pädagogischen Fachkraft oder eines Elternteils) anzunehmen, sondern auch die Absicht des Aneignungssubjekts, sich thematisierte Kenntnisse, Fertigkeiten oder Einstellungen anzueignen oder sich gegen ein Lernangebot zumindest nicht zur Wehr zu setzen. Das Aneignungssubjekt in Bezug auf seine Tätigkeit und seine Intention mitzudenken, wäre daher ein erster Fortschritt und eine notwendige Erweiterung der oft eindimensionalen Diskussion pädagogischer Grundprobleme im Erziehungsgeschehen.

3. Problem: Intentionen sind möglicherweise gar kein konstitutives Merkmal pädagogischen Geschehens

Es schließt sich nun allerdings ein weiteres und in der Erziehungstheorie bis heute weitgehend ungeklärtes Problem an, in dem eine dritte Schwachstelle des pädagogischen Grundproblems deutlich wird – ein Problem, auf das ich hier leider nur aufmerksam machen kann, ohne es bereits zufriedenstellend zu lösen:

Aneignung mehr und mehr schwindet“ (Sünkel 2011, S. 32). Dies beschreibt Sünkel jedoch gerade nicht als Prozess der Autonomieentwicklung des sich etwas aneignenden Subjekts. Der Aneignungsprozess führt vielmehr dazu, dass die lernenden Subjekte den vermittelnden Subjekten *in Bezug auf Kenntnisse und Fertigkeiten* quasi etwas ‚ähnlicher‘ werden.

Es ist ohne große Schwierigkeiten auch eine ‚unabsichtliche‘ Erziehung nicht nur denkbar, sondern auch praktisch möglich – und zwar auf beiden Seiten der am Geschehen beteiligten Subjekte, also beim vermittelnden Subjekt ebenso wie beim aneignenden – und zudem sogar bei beiden zugleich in ein und derselben Erziehungssituation!

Anhand einer differenzierten Kritik der bis heute prominenten Termini der ‚intentionalen‘ und der ‚funktionalen‘ Erziehung von Ernst Kriek hat Sünkel in seiner Erziehungstheorie zwei neue pädagogische Fachbegriffe herausgearbeitet, auf die er künftig „einen terminologischen Status“ (Sünkel 2011, S. 79 f.) beansprucht hat und die zugleich mehrere systematische Schwächen der Theorie Krieks lösen. Im Folgenden sollen diese Begriffe – *Protopädie* und *Pädeutik* – in ihrer Bedeutung am Beispiel der Erziehung kleiner Kinder veranschaulicht werden:

Protopädie: Im Alltag von Familien und in Kindertageseinrichtungen finden häufig „Vermittlungs-Aneignungs-Vorgänge“ statt, „die sich in der Form der *situativen Teilnahme und Mitwirkung* abspielen“ (ebd., S. 78). Nach Kriek würde man hierbei üblicherweise von ‚funktionaler‘ Erziehung sprechen. Sünkel nennt als ein mögliches Beispiel für die Protopädie den Erstspracherwerb: „Die Kinder lernen dadurch sprechen, dass mit ihnen und vor ihren Ohren gesprochen wird“ (ebd.). Zweifellos eignen sich Kleinkinder weltweit auf diese Weise Kenntnisse der jeweiligen Sprachen und entsprechende Fertigkeiten des Sprechens an (vgl. Dittmann 2006). Und selbstverständlich ist dies nicht in jeder Situation, in der ein Sprachlernen durch das Kind stattfindet, von den Sprache vermittelnden Subjekten intendiert. Der Blick auf ein solches Geschehen zeigt, dass die Vermittlungstätigkeit praktisch nicht zu unterscheiden ist von einer anderen gesellschaftlichen Tätigkeit (vgl. Sünkel 2011, S. 78 f.). Die Sprachvermittlung findet vielmehr so statt, dass sie sich „auf dem Rücken anderer Tätigkeiten mitvollzieht“ (ebd., S. 80), und zwar als i. d. R. nicht als von Erwachsenen intendierte Handlung: Wenn wir uns im Alltag mit anderen Menschen unterhalten, so ist diese Tätigkeit i. d. R. auf das Gespräch gerichtet und durch uns nicht pädagogisch motiviert; wenn wir etwas kochen, zielt unsere eigentliche Tätigkeit auf ein Produkt ab – das Gericht; oder wenn unser Nachbar, wie Sünkel es als Beispiel verwendet, die Einfahrt zum Grundstück vom Schnee freiräumt, dann ist sein Arbeiten auf das Schneeräumen gerichtet (vgl. ebd., S. 78; Sauerbrey 2018). Kinder und auch Erwachsene können sich in all diesen Situationen Fertigkeiten, Kenntnisse und/oder Willenseinstellungen durch bloßes Zuschauen aneignen – auch wenn wir dies gar nicht beabsichtigen! Ein solches Vermitteln auf dem Rücken anderer Tätigkeiten nennt Sünkel eine „protopädische“ Erziehungsstruktur (Sünkel 2011, S. 78). Doch selbst wenn wir Kindern das, *was wir gerade tun*, absichtlich vermitteln und es ihnen in den oben beschriebenen Formen vormachen, handelt es sich um eine Protopädie im Sinne Sünkels: Wir kochen, wir sprechen oder wir räumen eben wie Sünkels Nachbar den Schnee weg. Es ist

für eine auf Tätigkeiten fokussierte Erziehungstheorie schlichtweg irrelevant, ob wir die auf dem Rücken einer anderen Tätigkeit vermittelten Kenntnisse oder Fertigkeiten absichtlich oder unabsichtlich vermitteln, denn die Tätigkeit bleibt ja die gleiche: „Die Vermittlungstätigkeit des Nachbarn ist [...] von der bloßen Ausführung der Tätigkeit, deren Disposition vermittelt wird, nicht unterschieden und *nicht unterscheidbar*“ (ebd.). Sünkel (vgl. 2011) kennzeichnet solche protopädischen Erziehungsstrukturen als ‚nicht-diskret‘ (nicht unterscheidbar) und ‚implizit‘ (ebd., S. 79). Auch in Kindertageseinrichtungen, Familien und an vielen anderen Orten eignen sich Kinder in einer solchen „Form der situativen Teilnahme und Mitwirkung“ (ebd., S. 78) etwas an, ob wir es als Erziehende nun gerade beabsichtigen oder nicht.⁹

Pädeutik: Pädeutische Erziehungsstrukturen sind demgegenüber laut Sünkel weitaus einfacher erkennbar als protopädische, denn sie sind ‚diskret‘ (unterscheidbar) und ‚explizit‘ (vgl. ebd., S. 79). Pädeutik findet als Strukturform der Erziehung bspw. dann statt, wenn wir die o. g. Tätigkeiten Kochen, Sprechen und Schneeräumen unterbrechen, um die mit diesen Tätigkeiten verbundenen Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Willenseinstellungen eigens zu vermitteln. In diesem Falle sind wir dann nicht mehr kochend, sprechend und schneeräumend tätig, sondern *ausschließlich vermittelnd*. Denkbar ist dabei im Hinblick auf die vermittelten Inhalte, dass wir Kindern Prinzipien der Zusammensetzung eines Gerichts erklären, die verwendeten Zutaten besprechen, auf die Schalter zeigen, mittels derer der Ofen angestellt wird, oder erklären, welche Töpfe man für welche Komponente des Gerichts benötigt und womit man würzt – und zwar *ohne die entsprechende Tätigkeit selbst auszuüben*. Pädeutik ist als Erziehungsstruktur dadurch gekennzeichnet, dass die Vermittlung als eigene Tätigkeit (d. h. als von

9 An dieser Stelle eine knappe Anmerkung für die empirische pädagogische Forschung im Bereich der Frühpädagogik: Ein Problem der empirischen Erfassung eines solch beiläufigen Vermittlungs- und Aneignungsgeschehens liegt m. E. darin, dass eine entsprechende pädagogische Wirklichkeit – bspw. bei ethnografischen Feldbeobachtungen, wie sie in der gegenwärtigen frühpädagogischen Forschung derzeit besonders verbreitet sind – *nur bei geeigneten theoretischen Voraussetzungen* überhaupt erkennbar ist. Spontane und nicht selten kurzweilige Entstehungs- und Zerfallsprozesse protopädischen Handelns in Kindertageseinrichtungen lassen sich – wenn überhaupt – nur durch eine geeignete erziehungstheoretische ‚Brille‘ und auch durch die Prämisse einfangen, dass das Lernen des Kindes während dessen Wachzeit immer und überall stattfindet. Ob ein Kind sich aber in einem Moment beiläufig vermittelte Kenntnisse oder Fertigkeiten aneignet oder nicht, lässt sich nicht mit Sicherheit feststellen. Das Lernen bleibt eine ‚black box‘. Am anderen Ende der möglichen empirischen Zugänge wiederum können Verfahren der Messung von Lernergebnissen bei Kindern nicht mit letzter Sicherheit feststellen, welche objektivierbaren Lernfortschritte in welchen konkreten Situationen ‚vermittelter Aneignung‘ ihren Ursprung haben. Im Kontext Schule sieht das z. T. dann schon etwas anders aus, denn komplexe Aneignungsgegenstände, wie etwa das System einer Schriftsprache, lassen sich nicht einfach durch bloßes Zuschauen und Nachahmen aneignen. Hierzu bedarf es zumindest am Beginn der Aneignung einer Pädeutik, die sich gut beobachten lässt (z. B. in Form des Unterrichts).

anderen Tätigkeiten zu unterscheidende) in Erscheinung tritt. Eine solche Erziehung ist vonseiten der vermittelnden Subjekte intendiert. Als Pädeutik ‚in Reinform‘ gilt der Unterricht (vgl. ebd., S. 79).¹⁰

Folgte man Sünkel bei diesem ‚weiten‘ Erziehungsverständnis – bei dem die systematische Differenz zum pädagogischen Grundbegriff der Sozialisation (so man ihn denn als solchen anerkennt) verschwimmt –, so hätte das theoretische Strukturelement der Intention in einem allgemeinen Erziehungsbegriff keine grundlegende Substanz mehr. Intentionale Erziehung aus Sicht des vermittelnden Subjekts, aus Sicht des sich etwas aneignenden Subjekts, aber auch aus Sicht von vermittelndem Subjekt *und* dem sich etwas aneignenden Subjekt wären dann lediglich *bestimmte Varianten* eines Erziehungsgeschehens, die sich von anderen unterscheiden ließen. Ich kann und will hier nicht darüber entscheiden, ob ein allgemeiner Erziehungsbegriff derart ‚weit ausgedehnt‘ werden sollte und was die Folgen für die ohnehin recht bruchreiche und z. T. diffuse Begriffssystematik in unserer Disziplin wären. Das dargestellte Problem ist jedoch m. E. so grundlegend, dass es künftig geklärt werden sollte.¹¹

4. Erziehung als Zusammenwirken von Vermittlung und Aneignung – ein Beitrag zur Erweiterung des Ko-Konstruktivismus in der Pädagogik der frühen Kindheit?

Ausgehend vom oben vorgeschlagenen Perspektivenwechsel, weg von Erziehungszielen und der Frage nach Führen oder Wachsenlassen und hin zu den Tätigkeiten Vermittlung und Aneignung, soll in diesem Kapitel nun umrissartig skizziert werden, wie eine solche Kritik und zugleich eine Reformulierung der Paradoxie für die Pädagogik der frühen Kindheit fruchtbar gemacht werden kann. Dies ist aus zwei Gründen keineswegs selbstverständlich: Denn erstens ist

10 Als ergänzender Hinweis: Die Unterscheidung von Protopädie und Pädeutik ist in der Theorie zwar kategorisch, doch im praktischen Vollzug des alltäglichen Zusammenlebens – auch in öffentlichen Kleinkindereinrichtungen – überlappen sich beide Formen meist. In der Erziehungspraxis verschwimmen die Erziehungsstrukturen, sodass „Protopädie und Pädeutik [...] nicht im Verhältnis eines statischen Gegensatzes“ stehen, sondern oft „der wechselseitigen Ergänzung und des dynamischen Übergangs“ (Sünkel 2011, S. 80) bedürfen. Eine Situation gemeinsamen Kochens mit Kindern etwa kann einen starken pädeutischen Charakter (z. B. als regelrechter Unterricht) haben und führt dennoch zu einem fertigen Produkt – auch wenn das Kochen als Geschehen nur ‚nebenher‘ stattfindet und vielleicht etwas länger dauert. Ebenso können protopädische Erziehungsgeschehen, die über den Tag verteilt stattfinden, an bestimmten Zeitpunkten begleitet werden von explizit und direktiv vermittelnden, pädeutischen Strukturelementen.

11 Gut sichtbar wird ein solches Problem in der Begriffssystematik erst dann, wenn man in der Erziehungstheorie von intentionsfixierten Kategorien wie Freiheit, Wachsenlassen, Zwang und Führen absieht.

„Erziehung als Thema, insbesondere in der Frühpädagogik, aus den Diskursen nahezu verschwunden“ (Stenger 2015, S. 39). Nur wenige Forscher*innen aus der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin wenden sich ihr unter der expliziten Verwendung des Begriffs derzeit überhaupt zu (vgl. Wehner 2019; Sauerbrey 2018; Liegle 2013). Und zweitens sind in den disziplinären und professionsspezifischen Debatten Theorien aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen z. T. häufiger zu finden als allgemeinpädagogische Theorien (die manchmal sogar in kämpferischen Formeln wie ‚Bindung anstatt Erziehung‘ münden). Besonders verbreitet, vor allem in der praxisnahen und programmatischen Frühpädagogik, ist der Ko-Konstruktivismus. Anstatt ihn als Theorieimport zurückzuweisen, will ich ihn hier jedoch aufgreifen, denn er bietet m. E. interessante Anschluss- und Erweiterungsmöglichkeiten unter Zuhilfenahme der oben beschriebenen bisubjektiven Erziehungstheorien.

Zunächst zum Ko-Konstruktivismus selbst: Der Begriff der Ko-Konstruktion war erstmals explizit zu finden bei James Youniss (vgl. 1982), der ihn bei seiner Forschung zu Kinderfreundschaften für die Interaktion zwischen Peers verwendete und „der damit die gemeinsame Konstruktion neuen Wissens bezeichnete, bei der die Interaktionspartner/innen gleichermaßen ihr Wissen einbringen, sich gegenseitig bereichern und zu einem gemeinsamen Verständnis gelangen“ (Schmitt 2017, S. 17). Ko-Konstruktion zielte dabei vor allem ab auf die Beschreibung von Aushandlungs- und Lernprozessen, die unter Kindern quasi ‚auf Augenhöhe‘ stattfinden: „wenn der eine sagt: ‚Dieses Spiel wird auf meine Art gespielt‘, steht es dem anderen frei zu erwidern: ‚Nein, es wird auf meine Art gespielt““ (Youniss 1982, S. 79 f.). Eine solche gleichartige Wechselseitigkeit in der Interaktion bezeichnete Youniss als ‚symmetrische Reziprozität‘. Spätestens mit der Entwicklung und Implementierung der Bildungsprogramme bzw. Bildungspläne der Bundesländer nach dem ‚PISA-Schock‘ um die Jahrtausendwende erhielt die Idee Ko-Konstruktion als praxisnahe Theorie eine deutliche Aufwertung und Verbreitung – allerdings nicht im Sinne Youniss’ als Interaktionen unter Kindern, sondern als Programmatik und Aufforderung *an frühpädagogische Fachkräfte* in Kindertageseinrichtungen, möglichst ‚auf Augenhöhe‘ mit Kindern zu kommunizieren:

„Der Begriff der Ko-Konstruktion ist im frühpädagogischen Diskurs, insbesondere auch in praxisnahen Texten, weit verbreitet. Seine Attraktivität ist sicherlich darin zu sehen, dass er den Blick sowohl auf die Bedeutung des wechselseitigen Austausches zwischen Individuen (das ‚Ko-‘ in Ko-Konstruktion) als auch auf die Konstruktionsleistung des Individuums lenkt.“ (Schmitt 2017, S. 7)

Blickt man jedoch auf die akademischen Debatten in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin ‚Pädagogik der frühen Kindheit‘, die sich seit 2000 ebenfalls deutlich konstituiert und gegenstandsspezifisch konkretisiert hat, so fällt

auf, dass eine wirklich tiefgehende Auseinandersetzung mit der Theorie der Ko-Konstruktion kaum in dem Maße stattgefunden hat, dass sich eine derart starke Rezeption in den Bildungsplänen der Bundesländer ohne Weiteres rechtfertigen ließe. Der Theorieimport ist zum Teil schlichtweg ‚an der Disziplin vorbei‘ in die Profession gelangt bzw. wurde von einigen wenigen Wissenschaftler*innen aus dem Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit direkt in die ersten Bildungspläne transferiert (z. B. von Gerd E. Schäfer, der den ersten ‚offenen Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen‘ verfasst hatte und von Wassilios E. Fthenakis, der bei den Bildungsplänen für Hessen und Bayern federführend war). Pädagogische Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie deren Bildungsprozesse werden unter Bezugnahme auf den Ko-Konstruktivismus meist als ein gemeinsames Lernen voneinander und miteinander beschrieben. „Problematisch erscheint“ aus heutiger Sicht allerdings der „– auch in den Bildungsprogrammen der Länder – teilweise unklare, wenig theoretisch durchdrungene und/oder inflationäre Gebrauch des Begriffs“ (Schmitt 2017, S. 17). Am deutlichsten zeigt sich die begriffliche Unklarheit der Ko-Konstruktion mit Blick auf die Tätigkeiten und die möglichen Handlungsformen von pädagogischen Fachkräften selbst. Denn an kaum einer Stelle der bislang zur Ko-Konstruktion veröffentlichten Texte in der Frühpädagogik wird klar thematisiert, inwieweit Erwachsene und Kinder in der gemeinsamen Interaktion gleiche oder unterschiedliche Tätigkeiten ausüben. Meist bleibt es bei der vagen Aussage eines notwendigen ‚Von- und Miteinanderlernens‘. Dabei hat es insbesondere in den Bildungsplänen nicht selten den Anschein, als ob die *Differenz* (vgl. Prange 2012; 2011) zwischen den Tätigkeiten pädagogischer Fachkräfte und denen der Kinder durch die Idee der Ko-Konstruktion getilgt wird. Im Hinblick auf den i. d. R. bestehenden Wissens- und Könnensvorsprung pädagogischer Fachkräfte gegenüber Kindern, der pädagogische Interaktionen wie Erziehung überhaupt erst möglich macht (vgl. Kap. 3), hat diese Rezeptionsweise nicht nur begriffstheoretisch, sondern auch in der professionellen Praxis ein grundsätzliches Problem. Laut Annette Schmitt (vgl. 2017) beruhe der Begriff der Ko-Konstruktion daher aktuell

„die Gefahr der Entwicklung zu einem reinen Schlagwort, ohne dass klare pädagogische Implikationen erhalten blieben [...]. Für die Praxis besonders schwer wiegt dies, da sich eine unklare Begriffsverwendung in Handlungsunsicherheit in der Praxis niederschlagen kann, die sich in einem Rückgriff auf tradierte, einer Instruktionsdidaktik nahestehenden Handlungsmuster, oder aber in der Einnahme einer passiven Beobachterrolle der Fachkraft äußern kann.“ (ebd., S. 17)

Gelöst werden kann dieses Problem in der ko-konstruktivistischen Theorierezeption in der Pädagogik der frühen Kindheit m. E. jedoch durch eine klare Unterscheidung der beiden subjektiven Tätigkeiten in der pädagogischen Interaktion

in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 3; Sauerbrey 2018). Und um an dieser Stelle Missverständnisse zu vermeiden: Gegen die Idee, in der Interaktion mit Kindern ‚auf Augenhöhe‘ zu kommunizieren und auch als Erwachsener von Kindern zu lernen und gemeinsam mit Kindern auch selbst neue Kenntnisse und Fertigkeiten zu erlernen, zu erkunden etc., ist überhaupt nichts einzuwenden (vgl. Sauerbrey 2021). Frühpädagogische Fachkräfte benötigen jedoch eine Orientierung über diesen programmatischen Ansatz hinaus: *Anschlussfähig* an den Ko-Konstruktivismus ist dabei die erziehungstheoretische Prämisse einer grundlegenden Symmetrie zwischen Vermittlung und Aneignung bzw. Zeigen und Lernen und dass „zwischen den beiden Teiltätigkeiten der Erziehung keinerlei ‚Rangunterschied‘ bestehen kann“ (Sünkel 2011, S. 31 f.). *Erweitern* kann den Ko-Konstruktivismus in der Pädagogik der frühen Kindheit zugleich ein grundlegendes Verständnis von *zwei zu unterscheidenden Tätigkeiten* der beteiligten Subjekte – der Vermittlung und der Aneignung oder des Zeigens und des Lernens (vgl. Kap. 3).¹² Darüber hinaus bieten weitere Ausdifferenzierungen der Erziehungstheorie Klaus Pranges einen Überblick dazu, welche zeigenden bzw. vermittelnden *Handlungsformen* pädagogischer Fachkräfte möglich sind und wie diese – etwa als Arrangieren oder (Mit-)Spielen – mit dem Lernen der Kinder bisubjektiv zusammenwirken können (vgl. hierzu insbesondere: Prange/Strobel-Eisele 2015; Sauerbrey 2018, S. 172 ff.). Auf dieser Ebene kann auch eine allgemeinpädagogisch verankerte *Didaktik* für die Pädagogik der frühen Kindheit weiterentwickelt werden, die in ihren besonderen Merkmalen von schulpädagogischen Didaktiken abgegrenzt werden kann.

Die erziehungstheoretische Annahme der beiden Tätigkeiten Vermittlung und Aneignung bedeutet außerdem keineswegs, dass die pädagogischen Fachkräfte immer und überall nur vermitteln und die Kinder von diesen immer und überall lernen. In Kindertageseinrichtungen ist es alltäglich, dass auch Kleinkinder pädagogischen Fachkräften oder anderen Kindern Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Motive vermitteln, so dass ihre Gegenüber sich diese aneignen. Die bloßen sozialen Rollen ‚Kind‘ und ‚Erzieher/in‘ legen die sie ausfüllenden Subjekte nicht auf bestimmte Tätigkeiten fest. Insbesondere in kulturellen Umwelten, die eine Vielzahl an potenziellen Aneignungsgegenständen bereithalten, finden sich auch Situationen zeitweiliger ‚Umkehr‘ (Sauerbrey 2018, S. 223 ff.). An dem *insgesamt* bestehenden ‚Wissens- und Könnensvorsprung‘ pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der sich nicht einfach negieren lässt, ändert dies allerdings nichts.

12 Ob diese Tätigkeiten bzw. Operationen pädagogischer Fachkräfte nun mit Sünkel Vermittlung oder mit Prange Zeigen genannt werden, ist für die Profession m. E. zunächst nachrangig. Eine geeignete Terminologie kann durch die frühpädagogische Disziplin geklärt werden.

5. Fazit und Diskussion

Der bis an diese Stelle geführte Argumentationsgang hatte zum Ziel, eine Reformulierung des pädagogischen Grundproblems jenseits von Führen und Wachsenlassen bzw. von Zwang und Freiheit vorzulegen. Es konnte gezeigt werden, dass und wie diese Paradoxien in einem anderen Licht erscheinen, wenn (früh-)pädagogisches Geschehen von Anfang an *nicht* aus der Perspektive historisch-kulturell variabler und normsetzender Kategorien wie Freiheit, Autonomie, Mündigkeit, Zwang oder Führen interpretiert, sondern stattdessen als *bisubjektives Zusammenwirken unterschiedlicher Tätigkeiten* beschrieben wird.¹³ Durch eine entsprechende Reformulierung der Grundprobleme des Umgangs zwischen Erwachsenen und Kindern in pädagogischen Zusammenhängen wurde es außerdem möglich, Interessen bzw. Absichten der am Erziehungsgeschehen beteiligten Subjekte zu differenzieren, denn auch hier zeigt sich eine deutliche Schlagseite des pädagogischen Denkens im Hinblick auf die erziehenden Akteur*innen – so z. B. bei der Idee einer ‚intentionalen‘ Erziehung, die i. d. R. auf Absichten der vermittelnden Subjekte, nicht aber auf die der lernenden bezogen wird. Aufgrund der herausgearbeiteten terminologischen und theoretischen Schwachstellen des seit Kant tradierten pädagogischen Grundproblems wurde unter Bezugnahme auf neuere bisubjektive Erziehungstheorien ein Wechsel der Sichtweisen vorgeschlagen, der zudem zu einer gewissen ‚Entpolitisierung‘ der allgemeinpädagogischen Fachsprache beitragen könnte. Einige Seitenblicke auf die Pädagogik der frühen Kindheit dienen hierfür zur Veranschaulichung.

Anstatt der Frage ‚Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange‘ (vgl. Kant 1803/1983) kann nun als ein reformuliertes und dabei *allgemeines* pädagogisches Grundproblem unter Bezugnahme auf Sünkels Erziehungstheorie die Frage gelten, *wie die unterschiedlichen Tätigkeiten Aneignung und Vermittlung zeitlich und inhaltlich so synchronisiert werden können, dass die Aneignungstätigkeit mit dem Lerngegenstand vermittelt wird.* Analog könnte auch Klaus Pranges *Einheit der Differenz von Zeigen und Lernen* (vgl. Prange 2011, S. 23) als ein solches Paradoxon gelten.

Allerdings bleibt weiterhin die von Henning Schluß in den Fokus gerückte Frage nach dem ‚Wie‘ (vgl. Kap. 3) bestehen – sie öffnet sich aber mit Sünkels etwas, indem nicht mehr bloß erzieherische Ansätze des Verhinderns und Unterbindens (die sich als Formen eines pragmatischen ‚Zwangs‘ lesen lassen),

13 Auch wenn der Beitrag sich in der Analyse an vielen Stellen auf Beispiele aus der Frühpädagogik konzentriert, so lassen sich die grundlegenden Argumente an vielen Stellen auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft sowie auf Erziehungssituationen in anderen Professionen übertragen.

sondern bspw. auch die vermittelnden Einwirkungsweisen des Veranlassens und Ermöglichens (vgl. Sünkel 2011) in den Blick geraten. Solche weiterführenden Fragen, die sich mit dem ‚Wie‘ der Vermittlung und Aneignung, also mit den Zeige- und Lernformen, aber auch mit dem Was, also den *Inhalten* beschäftigen, lassen sich dann auf einer anderen Ebene innerhalb der Allgemeinen Pädagogik, aber auch in den jeweiligen Subdisziplinen und in den professionellen Handlungsfeldern klären (vgl. dazu auch: Prange/Strobel-Eisele 2015; Sauerbrey 2018, S. 172 ff.).

Nachdem dies alles nun ausformuliert worden ist, muss nun zum Schluss selbstverständlich auch eine Kritik des eigenen erkenntnisgenerierenden Zugangs von mir geliefert werden: Meinem Beitrag könnte besonders die Voraussetzung einer universellen ‚Substanz‘ der Erziehung vorgeworfen werden. Wer in Zeiten postmoderner Dekonstruktion – die ich an vielen Stellen wissenschaftlicher Debatten schätze – noch immer nach so etwas wie *konstitutiven Merkmalen* oder *grundlegenden Tätigkeiten* eines sozialen Phänomens wie Erziehung sucht, gilt möglicherweise manchen Leser*innen als verdächtig. Ich will mich aber von so etwas wie einem „geschichtslosen Wesenskern von Erziehung“ (Hierdeis/Hug 1992, S. 108) zumindest ein Stück weit distanzieren: Worum es mir bei der Bezugnahme auf Sünkels und Pranges Erziehungstheorien und das mit diesen verbundene Wissenschaftsverständnis geht, ist keine ‚reine Wesensschau‘, sondern vor allem die nüchterne *Trennung* von *allgemeiner* Sachebene der Erziehung einerseits und den historisch-kulturellen und damit *speziellen* Bedingungen, die als ‚Erziehungsfeld‘ (vgl. Sünkel 2011, 1985) für jede einzelne Erziehungssituation variable Einflüsse bilden.¹⁴

Wenn mit Werner Helsper (vgl. 2004) weiterhin die Position vertreten werden soll, „dass pädagogisches Handeln durch konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien gekennzeichnet ist“ (ebd., S. 15), sollten m. E. als für Erziehung *konstitutive* Antinomien möglicherweise gerade nicht die historisch-kulturell wandelbaren Ideen und Tätigkeitsformen gelten, die sich aus den fortwährenden Prozessen der Modernisierung ergeben (vgl. dazu auch Binder 2018a; Drieschner 2018), sondern vielmehr die grundlegenden Tätigkeiten der in einem Erziehungsgeschehen tätigen Subjekte.

14 Wirklich neu ist eine solcher Denkansatz nicht: Erziehende und Lernende gelten bspw. auch nach Theodor Litt als umschlossen von Kultur. Kultur meint dabei einen „umfassenden Strukturzusammenhang der geistigen Welt“ – und: „nur unter Benutzung der durch diesen Strukturzusammenhang vorgezeichneten Bahnen ist eine pädagogische Einwirkung möglich“ (Litt 1965, S. 20). Durch die historisch jeweils gegebene „kulturelle Gesamtlage und Überlieferung“ (ebd., S. 19) findet Erziehung immer in einem kulturell variablen ‚Erziehungsfeld‘ statt (vgl. Sünkel 2011, 1985).

Literatur

- Binder, Ulrich (2018a): Einleitung. In: Binder, Ulrich (Hrsg.): *Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 7-11.
- Binder, Ulrich (Hrsg.) (2018b): *Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhm, Winfried (2011): *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dittmann, Jürgen (2006): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. 2. durchgesichtete Auflage*. München: Beck.
- Drieschner, Elmar (2018): Zur Modernisierung von Bildung Differenzierung, Rationalisierung, Personalisierung und Zivilisierung am Beispiel der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Binder, Ulrich (Hrsg.): *Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 229-245.
- Drieschner, Elmar (2020): Zur Aktualität von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik als dialektische Theorie der Praxis. Ein Beitrag im Kontext der (früh)pädagogischen Qualitätsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96, H. 2, S. 247-263.
- Engelhardt, Pia Maria/Seidl, Christina (2011): Erziehung zwischen Freiheit und Zwang – Zum Problem einer paradoxen Beziehung In: Mikhail, Thomas (Hrsg.): *Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?* Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. S. 113-128.
- Erning, Günter (1987): *Bilder aus dem Kindergarten. Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Flitner, Andreas (1999): *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: Piper.
- Giesinger, Johannes (2011): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Zu Kants Pädagogik. In: *Pädagogische Rundschau* 65, H. 3, S. 259-270.
- Gudjons, Herbert/Traub, Silke (2020): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 13. aktualisierte Auflage*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2004): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-34.
- Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (1992): *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopfner, Johanna (2015): „Allgemeine Pädagogik II – Wozu eine Theorie der Erziehung?“. freieswissenfueralle.files.wordpress.com/2015/01/vo-allgemeine-pc3a4dagogik-ii.pdf (Abfrage: 17.02.2021).
- Kant, Immanuel (1803/1983): *Über Pädagogik*. In: Kant, Immanuel: *Werke in 10 Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 10, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 691-764.
- Leone, Fulvia (2019): *Immanuel Kant über Erziehung. Begründung und Aspekte der Pädagogik in Kants philosophischen Schriften. Dissertation*. publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/87513 (Abfrage: 18.02.2021).
- Liegle, Ludwig (2013): *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Litt, Theodor (1927): „Führen“ oder „Wachsenlassen“. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig: Teubner.
- Litt, Theodor (1965): *Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926 von Theodor Litt*. Hrsg. von Friedhelm Nicolin. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ludwig, Peter (2000): *Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, H. 4, S. 585-600.
- Miller-Kipp, Gisela (1992): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. *Pädagogische Antworten auf eine unsterbliche Frage, historisch durchgesehen*. In: Dieterich, Rainer/Pfeiffer, Carsten (Hrsg.): *Freiheit und Kontingenz: Zur interdisziplinären Anthropologie menschlicher Freiheiten und Bindungen*. Festschrift für Christian Walther. Heidelberg: Asanger. S. 267-283.

- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa.
- Papenkort, Ulrich (2011): Rezension vom 23.03.2011 zu: Wolfgang Sünkel: *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung Bd.1*. Weinheim und München: Juventa. In: Socialnet-Rezensionen. <https://www.socialnet.de/rezensionen/10609.php> (Abfrage: 24.02.2021).
- Prange, Klaus (2011): *Zeigen – Lernen – Erziehen*. Jena: IKS Garamond.
- Prange, Klaus (2012): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. 2. korrigierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Radtke, Frank-Olaf (2010): *Paradoxien Interkultureller Pädagogik Oder: Wie sieht's aus mit Eurer Identität?* In: Hirsch, Alfred/Kurt, Ronald (Hrsg.): *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 145-174.
- Reyer, Jürgen (1987): *Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus*. In: Erning, Günter/Neumann, Karl/Reyer, Jürgen (Hrsg.): *Geschichte des Kindergartens. Bd. 1. Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Freiburg i. Br.: Lambertus. S. 43-82.
- Ruhloff, Jörg (1975): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 51, S. 2-18.
- Sauerbrey, Ulf (2018): *Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine Theorie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sauerbrey, Ulf (2021): *Von ostensiv bis reaktiv: Ein Schema der verschiedenen Zeigeformen*. In: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 6/2021, S. 32-35.
- Schluß, Henning (2007): *Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen*. In: *Die Deutsche Schule* 99, H. 1, S. 37-49.
- Schmitt, Annette (2017): *Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis*. In: Borke, Jörn/Schwentesius, Anja/Sterdt, Elena (Hrsg.): *Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der frühen Bildung*. Kronach: Carl Link. S. 17-26.
- Stenger, Ursula (2015): *Erziehung (in früher Kindheit). Ein phänomenologischer Zugang*. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 39-67.
- Sünkel, Wolfgang (1985): *Theorie der Erziehung. Abriß der Allgemeinen Pädagogik*. Vorlesungsmanskript: E. Birzer und C. Sommer. Erlangen: o. V.
- Sünkel, Wolfgang (1996): *Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen*. In: Liebau, Eckart/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 195-204.
- Sünkel, Wolfgang (2011): *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tenorth, Heinz Elmar (2019): *Der Erzieher als Techniker, die Technologie der Pädagogik*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 95, H. 4, S. 467-483.
- Tollkötter, Bernhard (1961): *Erziehung und Selbstsein. Das pädagogische Grundproblem im Werke von Karl Jaspers*. Ratingen: Henn.
- Wehner, Ulrich (2019): *(Früh)kindliche Erziehung*. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergegenwärtigung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 435-451.
- Youniss, James (1982): *Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen*. In: Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 78-109.

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

Horst Zeinz und Henrike Kopmann

Der vorliegende Beitrag identifiziert Antinomien als zentrale Bestandteile pädagogischen Handelns. Weiter werden drei aktuelle und zugleich zukunftsweisende Bereiche ausgemacht, innerhalb derer Antinomien verortet und Möglichkeiten zum Umgang mit ihnen ausgelotet werden.

1. Antinomien pädagogischen Handelns: Erste Begriffsklärungen und Einordnung

Die allgemeinste Definition der Begriffe Paradox(on) und Paradoxie, welche oft synonym verwendet werden, lautet in einem Wort: ‚Widerspruch‘. Auch der Terminus ‚Antinomie‘ bezeichnet einen (unauflösbaren) Widerspruch, der sich in bestimmten Kontexten und Lebenssituationen zeigt. Im Folgenden soll auf Antinomien des Lehrerhandelns Bezug genommen werden, die v. a. im Kontext von Inklusion, Digitalisierung und Umwelterziehung / BNE reflektiert werden.

Ein allgemeines Kennzeichen professioneller Handlungslogik in der Pädagogik ist der widersprüchliche Charakter, welcher professionelles Handeln betrifft. Oft sind Handlungsanforderungen und Ziele in Antinomien verstrickt, welche (aufgrund ihres im Beitrag zu explizierenden Charakters) nicht auflösbar, jedoch in jeweils spezifischer Weise im praktischen Umgang bewältigbar sind. Helsper (2000) unterscheidet u. a. folgende Antinomien des Lehrerhandelns: Nähe-Distanz-Antinomie, Antinomie von Person und Sache, Antinomie von Einheitlichkeit und Differenz, Antinomie von Organisation und Interaktion, Antinomie von Autonomie und Heteronomie.

Die daraus resultierenden Anforderungen an die Lehrenden sind erheblich, wobei die Widersprüche bearbeitbar sind im Sinne eines reflektierten Umgangs mit ihnen, jedoch sind sie aufgrund ihrer strukturellen Anlage nicht auflösbar. Sie können lediglich in der eigenen Selbsterfahrung und persönlichen Handlungsbetrachtung reflektiert und bearbeitet werden, sowie in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. in einer kollegialen Beratung, Fallbesprechung, Supervision o. ä.). Reflexionskompetenz wird dabei als Schlüsselkompetenz professioneller

Handlungspraxis verstanden. Rothland und Terhart (2007) bemerken dazu, dass die eigentliche Leistung der Lehrkräfte und deren Professionalität darin bestünden, unterrichtliches Lehren und Lernen trotz der vielen Unsicherheiten, widersprüchlichen Anforderungen und Vorgaben zu gestalten. Neben ‚Nähe versus Distanz‘ werden im Handlungsfeld Schule als zentrale Antinomien identifiziert: ‚Unterrichten versus Erziehen‘, ‚Selbst-tun-lassen versus Intervenieren/Unterstützen‘, ‚Gleichbehandlung versus Differenzierung‘ und ‚Individuell bestmöglich fördern versus Selektion z. B. durch Notengebung‘.

Der Umgang mit berufsspezifischen Antinomien stellt aus Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes die zentrale Dimension von Professionalität im Lehrberuf dar (vgl. Helsper 2004; Oevermann 2008). Die selbstkritische Reflexion des eigenen Handelns vor dem Hintergrund widersprüchlicher Anforderungen und der Umgang mit Unsicherheit werden als „zentraler Motor“ der professionellen Entwicklung verstanden (Terhart 2011, S. 207). Der im strukturtheoretischen Ansatz gewählte Fokus auf die Bewältigung von Antinomien im Lehrberuf stellt jedoch nur einen möglichen Ansatz zur Konzeptualisierung von Lehrkraft-Professionalität dar (vgl. ebd.). Terhart (2011) beschreibt in diesem Kontext drei Bestimmungsansätze, die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft dominant seien: Neben dem strukturtheoretischen Ansatz seien der kompetenztheoretische und der berufsbiographische Bestimmungsansatz zu identifizieren.

Eine neue Fokussierung auf Antinomien im schulischen Kontext entsteht bei der Berücksichtigung spezifischer Schlüsselbereiche: Inklusion, Digitalisierung und Umwelterziehung / BNE.

2. Inklusion – Individuelle Förderung versus Lernen in der Gemeinschaft

Individuell bestmögliche Förderung aller Schüler*innen ist das zentrale Bildungsanliegen von Schule. Wie kann diese gewährleistet werden in einem System, das Unterricht in Klassen vorsieht und keine Eins-zu-Eins-Betreuung zwischen Lehrenden und Lernenden? Inklusion wird im vorliegenden Beitrag als eine „substantielle Weiterentwicklung der Integration“ verstanden (Heimlich 2012, S. 12). Hierbei wird von einem nicht-kategorialen, untrennbaren Spektrum individueller Heterogenität ausgegangen. Mit dem „programmatischen Anspruch, eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe und eine möglichst optimale Entfaltung individueller Potenziale zu gewährleisten, stellt die Inklusion traditionelle Vorstellungen von Schule und Unterricht wie auch die traditionelle Lehrerrolle in Frage“ (Kopmann 2016, S. 3). Nachfolgend wird aufgezeigt, in welcher Form sich klassische, dem Lehrberuf inhärente Widersprüche in inklusiven Bildungskontexten verschärfen und inwiefern neue Spannungsfelder identifiziert werden können.

2.1 Individuelle Lernwege und gemeinsame Lerngegenstände

Eine offensichtliche Antinomie in inklusiven Lernsettings offenbart sich im Spannungsfeld zwischen der Forderung nach individueller Förderung einerseits und dem Lernen in der Gemeinschaft andererseits (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 154). Hierbei wird u. a. die von Helsper (2004, S. 82) aufgezeigte Differenzierungsantinomie tangiert, welche die Abwägung von heterogenitätssensiblen, differenzierten Lernangeboten und eine „generalisierte [...] Gleichbehandlung aller Schüler“ umfasst. Ein binnendifferenzierter Unterricht stellt ein Kernstück inklusionsdidaktischer Vorstellungen dar (Textor 2015). Ferner konstituiert eine an individuelle Lernvoraussetzungen adaptierte Unterrichtsgestaltung ein zentrales Element in Konzeptualisierungen zu inklusionsbezogenen Lehrkraftkompetenzen (vgl. Buholzer et al. 2014). Insbesondere in heterogenen Lerngruppen offenbart sich, dass eine Gleichbehandlung aller Schüler*innen nicht zwangsläufig mit einem gleichberechtigten Zugang zu Bildung korrespondiert, da individuelle Unterschiede und Lernvoraussetzungen hierbei ignoriert werden.

Inklusionspädagogische Publikationen greifen die Antinomie zwischen individualisiertem Lernen und einem Lernen in der Gemeinschaft auf (vgl. Textor 2015; Werning/Lütje-Klose 2012). Ein inklusiver Unterricht solle einerseits soziale Beziehungen innerhalb der Klasse fördern und andererseits Individualisierung ermöglichen (ebd.). Um dies didaktisch umzusetzen, wird zumeist auf kooperative Lernformen verwiesen. Der jeweils als günstig erachtete Grad der Differenzierung und die Formen der Schüler*innen-Kooperation unterscheiden sich jedoch (vgl. z. B. Feuser 2002; Wocken 1998).

Sowohl theoretische Modelle als auch empirische Untersuchungen thematisieren unterschiedliche Sozialformen im inklusiven Unterricht und heben hierbei peer-mediierte Lernformen besonders hervor (vgl. Büttner/Warwas/Adl-Amini 2012; Mitchell 2014; Textor 2015). Trotz der empirisch nachgewiesenen positiven Effekte kooperativer Lernformen auf die kognitive Lernleistung und auf das Sozialgefüge der Klasse (vgl. Hattie 2013; Mitchell 2014) können diese nicht als Allheilmittel in inklusiven Lernsettings gelten. So sprechen u. a. Büttner, Warwas und Adl-Amini (2012) von einer uneinheitlichen Befundlage: Nur etwa die Hälfte der themenrelevanten Studien zu kooperativen Lernformen wiesen günstige Effekte auf Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf nach (vgl. ebd.).

2.2 Offenheit und Strukturierung

Die Wahrnehmung oder auch offizielle Zuschreibung eines spezifischen Unterstützungsbedarfes kann zu einer Absenkung von Erwartungen an das Entwicklungspotenzial und die Selbstständigkeit von Lernenden führen (vgl. Hart et al.

2004). Die Autonomieantinomie stellt sich daher insbesondere im Umgang mit Schüler*innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen als kritisch dar. Lehrpersonen haben eine angemessene Balance zu finden zwischen einer lernförderlichen Rahmung, Strukturierung und Überprüfung von Lernprozessen und einer Einführung zur Selbstregulation. Werning und Lütje-Klose (2012, S. 157) markieren dementsprechend die Gegenpole „Offenheit und Strukturierung“ als grundlegende Spannungsfelder inklusiven Unterrichts.

Aus empirischer Sicht ist festzuhalten, dass sich offene Unterrichtsformate ohne eine ausreichende Anleitung oft nachteilig auf den kognitiven Lernfortschritt auswirken, insbesondere bei Lernenden mit ungünstigen Voraussetzungen (vgl. Hattie 2013; Klahr/Nigam 2004). Die direkte Instruktion, welche u. a. didaktisch aufbereitete Inputphasen, kleinschrittig sequenzierte Inhalte, angeleitetes Üben und schließlich eigenständiges Anwenden beinhaltet, führe v. a. bei leistungsschwächeren Schüler*innen zu deutlicheren Lernzuwächsen (vgl. ebd.).

2.3 Nähe und Distanz in inklusiven Lernkontexten

Die von Helsper (2004) beschriebene Nähe-Distanz-Antinomie spiegelt sich im Diskurs um inklusive Bildung in besonderer Weise wider. In Hinblick auf die Ausgestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen rekurriert Textor (2015) auf den personenzentrierten Ansatz der Gesprächspsychotherapie. Hierbei werden Empathie, Akzeptanz und Kongruenz als wesentlich erachtet. Akzeptanz sei hierbei gleichzusetzen mit einer „bedingungslose[n] positive[n] Wertschätzung“ des bzw. der Heranwachsenden (Textor 2015, S. 135). Unter Kongruenz sei die Echtheit von Gefühlsäußerungen und Verhaltensweisen der Lehrkraft zu verstehen. Die idealtypische Beziehungsgestaltung in inklusiven Lernkontexten impliziert folglich eine eher symmetrische Begegnung auf Augenhöhe in einer demokratischen und nicht hierarchischen Gemeinschaft (vgl. Hinz 2009; Prengel 2006). In inklusionspädagogischen Modellvorstellungen treten Lehrpersonen daher weniger als Vertreter*innen der Institution Schule auf, die in emotional distanzierter Weise Aufgaben der Selektion und Allokation übernehmen. Vielmehr wird von ihnen gefordert, entsprechende im Schulsystem strukturell angelegte Selektionsmechanismen kritisch zu reflektieren (vgl. Buholzer et al. 2014).

2.4 Leistungsbewertung

Im Bereich der schulischen Leistungsbewertung tritt das Machtgefälle zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen deutlich zu Tage. Weiter stellt sich die Frage, welche Bezugsnorm – unter inklusiven Maßgaben einer individuellen Förderung einerseits und gesellschaftlichen Forderungen nach intersubjektiver

Vergleichbarkeit andererseits – heranzuziehen ist. Unter inklusiven Gesichtspunkten bietet sich daher ein konsequenterer Bezug auf eine individuelle Bezugsnorm in der Leistungsbewertung an, z.B. unter Verwendung alternativer Beurteilungsformen (vgl. Walm et al. 2017). Eine Würdigung unterschiedlicher Lernwege sowie eine „leistungsunabhängige [...] Achtung jedes Kindes“ seien unter dem Primat intersubjektiver Vergleichbarkeit kaum zu realisieren (Stree-se et al. 2017, S. 121).

Darüber hinaus ist ein klassischer Lern- und Leistungsbegriff, wie er z.B. standardisierten Wissensabfragen zugrunde liegt, unter inklusiven Gesichtspunkten zu problematisieren. Ein eng gefasstes Verständnis schulischer Leistung fokussiert vor allem auf kognitive Aspekte. In inklusionspädagogischen Publikationen findet sich hingegen ein multidimensionaler Lern- und Leistungsbegriff, der u. a. kognitive, kommunikative, sozio-emotionale, musische oder praktische Facetten aufweist (vgl. Hart et al. 2004; Textor 2015).

Weiterhin stehe die zunehmende Orientierung an einer standardisierten und objektiv vergleichbaren Leistungserfassung, u. a. durch groß angelegte Vergleichsarbeiten wie PISA und TIMMS, im Widerspruch zu inklusiven Maßgaben (vgl. Ainscow/Booth/Dyson 2006; Sturm 2015). Haug (2017) verweist darauf, dass in den USA und vielen europäischen Ländern eine neoliberale Marktorientierung und ein Wettbewerb um die akademischen Standards von Schulen Einzug halte. Unter Maßgaben des „New Public Management“ und der „Accountability“ hätten Bildungsinstitutionen Rechenschaft über den Kompetenzerwerb ihrer Schüler*innen abzulegen (ebd.). Obgleich entsprechende Instrumente der standardisierten Leistungserfassung der Qualitätssicherung im Bildungswesen dienen, zeigten sich auch negativ exkludierende Konsequenzen: Beispielsweise wird davon berichtet, dass Schulen bewusst leistungsschwächere Schüler*innen ausschlossen, da diese die durchschnittlichen Leistungsergebnisse in Vergleichsarbeiten schmälerten (vgl. Werning 2010).

2.5 Fehlerkultur und Vertrauen

Vor dem Hintergrund schulischer Leistungsbewertung ist ferner der unterrichtliche Umgang mit Fehlern zu betrachten. Wie in vielen Untersuchungen gezeigt werden konnte, ist die Rückmeldung an Lernende und die Weiterarbeit aufgrund dieser Rückmeldung entscheidend für individuelle Lernfortschritte (vgl. Hattie 2013). An Stärken und Kompetenzen orientiert ist Feedback dann, wenn Fehler als etwas im Lernprozess natürlich Vorkommendes angesehen werden. Dann können sie als Ausgangspunkt für weitere Lernschritte dienen. Auf Klassen- und Schulebene trägt ein positiver Umgang mit Fehlern zu einer Veränderung der Fehlerkultur, und damit ebenso zu einer veränderten schulischen Lernkultur bei (vgl. z.B. Scheunpflug/Stadler-Altman/Zeinz 2012).

Dementsprechend kommt ein konstruktiver, lernförderlicher Umgang mit Fehlern allen Schüler*innen zugute. Auf diese Weise stellen die Reflexion und der positive Umgang mit Fehlern einen wichtigen Baustein zur Bearbeitung der Antinomie in diesem schulischen Bereich dar. Die entsprechende Antinomie zeigt sich darin, dass Fehler auf der einen Seite im Sinne einer Leistungszielorientierung von Schüler*innen oft als etwas empfunden werden, das es zu verbergen gilt, wohingegen es im Sinne einer Lernzielorientierung notwendig ist, Fehler als Ausgangspunkte neuer Lernchancen offenzulegen und zu nutzen. Eine mögliche Bearbeitung dieser Antinomie liegt in der strikten und allen Beteiligten transparent gemachten Trennung von Lern- und Bewertungsphasen im Unterricht. Hierzu gibt es bereits eine positive Evaluation, die im Rahmen eines Modellversuchs durchgeführt wurde (vgl. Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern 2005). Eine konstruktive Fehlerkultur berührt hierbei auch die von Helsper (vgl. 2004, S. 76) beschriebene Vertrauensantinomie: Trotz stattfindender Leistungsbeurteilungen sollen sich Schüler*innen in einem sicheren Lernumfeld bewegen, in dem sie aufgrund von Fehlern oder Leistungsdefiziten nicht entwertet oder bloßgestellt werden.

3. Digitalisierung – Lernen in einer „virtuellen Realität“ versus Lernen in einer „natürlichen Realität“

Digitalisierung in einer globalisierten Welt ist eines der Schlüsselthemen sowohl der heutigen Zeit als auch im Hinblick auf die Zukunft. Auch in diesem Bereich erscheinen Antinomien als besondere Herausforderungen für Schule und Lehrende: Zum einen zeigt sich im pädagogischen Kontext das Spannungsverhältnis der Vereinbarkeit des Lernens in einer „virtuellen Realität“ und einer „natürlichen Realität“ (z. B. Zeinz 2019). Dem Umgang mit dieser Herausforderung wird am Beispiel eines Schulprojekts mit dem Namen „Brücken bauen“ (Zein/ Gerhardt 2019) nachgegangen. Zum anderen stellt sich die Frage nach der Vermittlung „digitaler Kompetenz“ (z. B. Fehrmann/Zeinz 2020a und 2020b), die eben nicht nur auf rein digitalem Weg zu den bestmöglichen Lernergebnissen führen dürfte: Lernen erfolgt zum einen oft in sozialen Kontexten, gerade wenn es um sozio-emotionale Lerninhalte geht. Ein entscheidender Aspekt bzgl. des Themenfelds Digitalisierung besteht in der Ungewissheit, welche Kompetenzen angesichts der rasanten Veränderungen in einer sich digitalisierenden Welt in fünf, zehn oder zwanzig Jahren benötigt werden. Um dieser Ungewissheit entgegenzutreten, wird neben der Förderung digitaler Kompetenzen eine Grundbildung vorgeschlagen, die es den Lernenden ermöglicht, sich breite Kompetenzen mit hohem Transferpotenzial anzueignen und die somit das Rüstzeug zur Anpassung an rasche Veränderungen und das Anstoßen von Innovationen bereithalten kann (vgl. z. B. Zeinz 2019).

3.1 Blended-Learning-Formate

Ein Lernen ‚mit allen Sinnen‘ ist oft eine wichtige Hilfe bei der Aneignung neuer Lerninhalte, und das nicht nur bei jüngeren Lernenden. Blended-Learning-Formate sind hierbei eine Methode, die sich vielfach bewährt hat. Ein Beispiel hierfür bietet Rachbauer (2020) mit einem Workshop zu Digitaler Bildung und BNE am Beispiel des Lernorts Wald, in dem analoges Erleben mit digitalen Angeboten kombiniert wird.

Im Zuge der Digitalisierung wurde ferner das Unterrichtskonzept des „Inverted Classroom“ propagiert. Hierbei erarbeiten die Lernenden Inhalte zu Hause selbstständig unter Nutzung digitaler Lerneinheiten (Busch 2020). Der Präsenzunterricht dient hingegen der Übung, Anwendung und Diskussion des Gelernten. Dieses didaktische Arrangement soll das selbstregulierte Lernen und Kompetenzen des Selbstmanagements der Schüler*innen fördern. Eine substanzielle Mitgestaltung des Unterrichts – im Sinne von Schüler*innen-Partizipation – wird häufig mit der Digitalisierung in Bezug gesetzt, geht aber nicht automatisch damit einher (vgl. Busch 2020). Besonders kritisch sei es, wenn Digitalisierungsstrategien nicht in ein umfassendes Konzept eingebettet seien, sondern traditionelle Lehre und klassische Unterrichtsmaterialien lediglich in digitalisierter Form bereitgestellt würden (vgl. ebd.). Um einen Mehrwert aus dem Einsatz digitaler Medien zu ziehen, sei die Digitalisierung in ganzheitliche Schulentwicklungsmaßnahmen einzubetten unter Berücksichtigung der Personal-, Organisations-, Unterrichts- und infrastrukturellen Entwicklung (vgl. Endberg et al. 2020).

Grundlegende didaktische Fragen danach, was Bildung im Sinne von Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und „Mündigkeit im Zeitalter der Digitalisierung“ bedeuten, sind im Kontext der Digitalisierung reflektiert auszuhandeln (Baum/Schöngarth 2020). Hierzu gehören nicht nur methodische Aspekte des Medieneinsatzes im Unterricht, sondern insbesondere zeitgemäße curriculare Inhalte und eine kritische Medienbildung. Diesbezüglich wäre es „fatal, ‚digitale Bildung‘ rein affirmativ und funktionalistisch als medienkompetente Nutzung digitaler Medien zu denken“ (Busch 2020, S. 6). Weiterhin ist abzuwägen, inwieweit eine digital dominierte Bildung wesentliche Primär- und Beziehungserfahrungen vernachlässigt (vgl. Irion 2018).

Die durch die Covid-19-Pandemie bedingte Reduzierung des sozialen Lebens und die Notwendigkeit, Fernunterricht anzubieten, verursachten sowohl für Schulen und Lehrkräfte als auch für Heranwachsende und ihre Eltern immense Schwierigkeiten. Die Pandemie wirkte sowohl als Lupe wie auch als ein Katalysator für Prozesse bezüglich der (gerade in Deutschland) oft unzureichenden Ausstattung und Kompetenz von Schulen und Lehrkräften im Hinblick auf Digitalisierung (Huber et al. 2020; Mpfs 2020). Gleichzeitig wurde die Bedeutung von Präsenzunterricht und Schulleben sichtbar, insbesondere im Hinblick auf sozio-emotionale Lernprozesse.

3.2 Digitalisierung im Kontext inklusiver Bildung und Teilhabe

Auch im Kontext von inklusiver Bildung und Teilhabe birgt die Digitalisierung vielfältige Antinomien. Die „Verknüpfung der Querschnittsthemen Inklusion und Digitalisierung“ ist wissenschaftlich bisher nur unzureichend erforscht (Weidenhiller/Miesera/Nerdel 2020, S. 394).

Um mögliche Spannungsverhältnisse, aber auch pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext von Digitalisierung und inklusiver Bildung zu eruieren, soll zunächst die Frage nach Zugang, Qualität und Design digitaler Bildungsangebote eruiert werden. Als Beispiel für eine Inklusionsunterstützende Digitalisierung verweist die Literatur unter anderem auf den kostenfreien Zugang zu Lernmaterialien über Open Educational Resources (vgl. Busch 2020). Um eine globale Bildungsteilhabe zu fördern, stellt unter anderem die UNESCO kostenfreie Bildungsressourcen digital zu Verfügung.

Busch (2020) verweist auf die Relevanz einer adäquaten Medienbildung, die u. a. eine reflektierte und quellenkritische Auseinandersetzung mit Informationen impliziert. Weiterhin ist selbstverständlich zu bedenken, dass die Verfügbarkeit von Endgeräten und einem Internetzugang an finanzielle Ressourcen geknüpft ist. Armut – auf individueller oder nationaler Ebene – stellt somit nach wie vor ein Exklusionsrisiko dar.

In Bezug auf inklusive Teilhabemöglichkeiten spielt ferner die Gestaltung von Hard- und Software eine wesentliche Rolle. Den Prinzipien des universellen Designs bzw. des „Design for All“ folgend, sollen technische Geräte und heterogenitätssensible Lernumwelten von vielen Menschen möglichst barrierefrei genutzt werden können (Mitchell 2014). Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass eine möglichst breite und flexible Nutzbarkeit oft mit einer steigenden Anzahl an Optionen und höherer Komplexität einhergeht. Dieser steigende Komplexitätsgrad kann insbesondere für Lernende mit wenig Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien oder Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen eine wesentliche Barriere darstellen (vgl. Bieling/Joost 2018).

In Hinblick auf bestimmte Formen der Beeinträchtigung erleichtern zielgruppenspezifische assistive Technologien die soziale und bildungsbezogene Teilhabe. Beispielhaft können hier elektronische Kommunikationshilfen für Lernende mit Einschränkungen der Lautsprache (sogenannte Talker) oder Screenreader und eine computerintegrierte Braille-Zeile für Menschen mit Sehbehinderung genannt werden (vgl. Würffel 2017).

Ferner bietet die Digitalisierung Chancen für eine stärkere Individualisierung und adaptive Binnendifferenzierung von Unterricht (vgl. Weidenhiller et al. 2020). Hierbei werden insbesondere die Potenziale einer formativen, unterrichtsbegleitenden Diagnostik zum Beispiel über digitale Lernstandanalysen hervorgehoben (vgl. Liebers/Kanold/Junger 2019; Seifert 2020). Mit digitalen Lernmedien könne Lernenden schnell, ökonomisch und individualisiert eine automatisierte

Rückmeldung gegeben und niveauangepasste Aufgaben offeriert werden (vgl. Würffel 2017).

3.3 Digitale Kommunikationskulturen, Beziehung und Bindung

Schreiner (2020) verweist darauf, dass die Digitalisierung nicht nur als informationstechnisches, sondern auch als soziales Phänomen zu betrachten sei. Sie beeinflusse, wie Menschen kommunizieren und Informationen austauschen. Die Herausforderung bestehe aktuell darin, die soziale Kommunikation über digitale Medien sinnvoll zu gestalten (vgl. Schreiner 2020).

Die prinzipielle Erleichterung von weltweiter Kommunikation führt nicht zwangsläufig zu mehr Mitbestimmung, Emanzipation und Verständnis, wie z. B. die Verrohung von Umgangsformen im Internet oder Cybermobbing vor Augen führen (vgl. Waller et al. 2018). Zudem stellt sich die Frage, inwieweit Erleichterungen in der orts- und zeitunabhängigen Kommunikation und in diesem Rahmen gepflegte Beziehungen menschliche Bedürfnisse nach tieferer Bindung und Zugehörigkeit angemessen befriedigen (vgl. Zierer/Tögel 2019).

4. Umwelterziehung / Bildung in Bezug auf globale versus regionale Entwicklung (BNE)

Ein weiteres, nicht minder wichtiges Schlüsselthema im aktuellen Diskurs und darüber hinaus für die Zukunft stellt der Bereich Umwelterziehung / BNE dar, und das ebenfalls auf einer globalen Ebene mit Handlungsaktivitäten jeweils auf regionaler Ebene. Die in der Gesellschaft vorzufindende Antinomie scheint sich im Wunsch nach Wachstum, Konsum und Wohlstand auf der einen Seite, und nachhaltiger, umweltschonender Entwicklung auf der anderen Seite zu manifestieren. Der Transfer der Verbindung des Lernens in einer ‚virtuellen Realität‘ und einer ‚natürlichen Realität‘ auf den Bereich der Umwelterziehung erscheint als eine wichtige Antwort von Schule im Hinblick auf die grundlegenden aktuellen Herausforderungen im Bereich der BNE. Genannt wurde bereits das praktische Projektbeispiel von Rachbauer (2020) zum Thema Wald, das veranschaulicht, wie zwei zentrale schulische Zukunftsthemen (Digitalisierung und Umwelterziehung / BNE) sinnvoll miteinander verknüpft werden können: Entwickelt wurde ein Workshop für Studierende zu den Themen Digitale Bildung und BNE, in dem der Lernort Wald als analoges Erlebnis mit digitalen Angeboten verbunden ist. Sowohl die Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung als auch die eigentliche inhaltliche Durchführung finden in Präsenz- und in Onlinephasen statt. Rachbauer (2020) beschreibt drei zentrale Workshopstationen: „Fauna und Flora im Wald“, „Den Wald mit allen Sinnen erleben“ und „Der Wald-QR-Code-Workshop – Digitaler

Unterricht mitten im Wald“. Inhalte einer zukunftsweisenden Grundbildung, die Globales und Digitales Lernen ebenso einbezieht wie Umwelterziehung / BNE sind nicht nur mit kognitiv-instrumentellen, sondern im Wesentlichen auch mit affektiven und sozio-emotionalen Kompetenzen assoziiert: Nicht nur der Wissenserwerb (zum Beispiel über verschiedene Laub- und Nadelbaumarten) steht im Fokus. Entscheidend ist vielmehr die Einsicht, dass die Umweltthematik nicht vor Ländergrenzen haltmacht, sondern eine weltweite Herausforderung darstellt. Somit zielt die schulische Beschäftigung mit Umweltthemen auf den Aufbau von Haltungen ab: Ein wichtiges Ziel ist es, dass die Vielfalt der Natur als lebenswichtig und schützenswert erkannt wird und eine Liebe zur Natur angebahnt werden soll (vgl. Zeinz 2017).

5. Zusammenfassende Betrachtung

Antinomien sind allgegenwärtige Bestandteile professionellen Lehrkrafthandelns, welche nicht Anlass zu einem erhöhten Belastungsempfinden der Lehrpersonen sein müssen, wenn sie als bearbeitbar empfunden werden. Antinomien sind nicht nur theoretische Konstrukte oder ‚akademische‘ Fragestellungen, sondern zeigen ihre Wirkung in konkreten Handlungsfeldern wie den drei Schlüsselbereichen Inklusion, Digitalisierung und Umwelterziehung / BNE, die im vorliegenden Beitrag behandelt wurden. Ohne simplifizierend den Anspruch auf ‚Rezepte‘ zu vermitteln, wurde beschrieben, wie die genannten Überlegungen und Projekte für weitere Vorhaben genutzt und so auch auf andere Bereiche transferiert werden können.

Kant (1803) zufolge ist eines der größten Probleme der Erziehung, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. [...] Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (S. 27). Erziehung erfolgt als antinomischer Prozess in der unauflösbaren gegenseitigen Verschränkung des ‚Führens‘ und ‚Wachsenlassens‘. Daher ist das wohl wichtigste Ziel von Erziehung das der Eigenverantwortung. Die Fähigkeit und Notwendigkeit von Heranwachsenden zur Erziehung entspricht einer menschlichen und sozialen Grundstruktur, die zeitüberdauernd Bestand zu haben scheint. Aufgrund der unauflösbaren Grundstruktur von Erziehung bleibt immer eine Unsicherheit zurück, was Erziehung und Bildung ausmacht bzw. ausmachen soll, und zwar auf allen Organisationsebenen (Politik, ausbildende Institutionen wie Universitäten, Schulleitungen und Lehrkräften). Diese Unsicherheit klar zu benennen, ist ein wichtiger Schritt zum professionellen Umgang mit den genannten Antinomien. In diesem Zusammenhang verweist eine qualitative Interviewstudie von Hinzke (2018) darauf, dass unterschiedliche, aus strukturtheoretischer Sicht antinomische Anforderungen im Lehrberuf zwar durchaus als anstrengend, jedoch nicht zwangsläufig als widersprüchlich oder krisenhaft

erlebt werden (vgl. Hinzke 2018; Twardella 2019). Während einzelne der interviewten Lehrpersonen die in ihrem Beruf zu Tage tretende Widersprüchlichkeit sehr deutlich formulierten, war dies bei anderen Interviewten nicht der Fall. Dementsprechend sei davon auszugehen, dass ein „Bewusstsein“ in Bezug auf die Antinomien und die „Krisenhaftigkeit des eigenen Handelns“ bei Lehrpersonen nur „partiell vorhanden“ sei (Twardella 2019, S. 21). Dodillet, Lundin und Krüger (2019) liefern zudem Hinweise darauf, dass Konzeptualisierungen von Lehrkraft-Professionalität von den Lehrtraditionen in unterschiedlichen Ländern und an unterschiedlichen Universitäten abhängen. An den exemplarisch untersuchten schwedischen Universitäten vertraten die Lehramtsstudierenden vermehrt einen „science-based professionalism“, der sich insbesondere auf ein empirisch fundiertes Wissen beruft, das als Basis effektiven Lehrerhandelns dienen soll (Dodillet/Lundin/Krüger 2019, S. 208). Ein Verständnis von Lehrkraft-Professionalität im Sinne einer Bewältigung antinomischer Handlungsanforderungen manifestierte sich hingegen verstärkt in der Stichprobe deutscher Lehramtsstudierender.

Vor diesem Hintergrund ist zu betonen, dass die Konzeptualisierung von Antinomien bzw. Paradoxien in Schule und Lehrerberuf sowie in den spezifischen Bereichen Inklusion, Digitalisierung und Umwelterziehung immer nur eine mögliche Sichtweise darstellen. Dementsprechend plädiert der vorliegende Beitrag in Anlehnung an Luhmann (2004) für eine relativierende Perspektive, welche Scheinwidersprüche und übertriebene Zuspitzungen aufdeckt, jedoch auch zur Reflexion bildungsbezogener Zielsetzungen und eventueller pädagogischer Handlungskonflikte anregt.

Literatur

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Baum, P./Schöngarth, M. (2020): Aufklärung 2.0. Was bedeutet Mündigkeit im Zeitalter der Digitalisierung? In: *Ethik & Unterricht* 31(1), S. 44-49.
- Bieling, T./Joost, G. (2018): Technikgestaltung und Inklusion – Behinderung im Spannungsfeld von Technologie und Design. In: Burchardt, A./Uszkoreit, H. (Hrsg.): *IT für soziale Inklusion. Digitalisierung – Künstliche Intelligenz – Zukunft für alle*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. S. 11-27.
- Buholzer, A./Joller-Graf, K./Kummer Wyss, A./Zobrist, B. (2014): *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Wien u. a.: LIT Verlag.
- Büttner, G./Warwas, J./Adl-Amini, K. (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion* 1-2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61 (Abfrage: 24.01.2021).
- Busch, M. (2020): Demokratiebildung in der digitalisierten Gesellschaft. In: *Mateneen – Praxishefte Demokratische Schulkultur* 4, S. 5-13. www.ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1393/file/mateneen_dt_04_2020_s5-13.pdf (Abfrage: 08.08.20).
- Dodillet, S./Lundin S./Krüger, J. O. (2019): Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. In: *Education Inquiry* 10(3), S. 208-225.
- Endberg, M./Gageik, L./Hasselkuß, M./van Ackeren, I./Kerres, M./Bremm, N./Düttmann, T./Rachebäumer, K. (2020): Schulentwicklung im Kontext von Digitalisierung: Innovation und Transformation durch schulische Netzwerkarbeit. In: *SchulVerwaltung Niedersachsen* 31(3), S. 87-90.

- Fehrmann, R./Zeinz, H. (2020a): Lernroboter im Unterricht – Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext digitaler Bildung. In: Keller-Schneider, M./Krammer, K./Trautmann, M./Zierer, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 59-76.
- Fehrmann, R./Zeinz, H. (2020b): Digitale Bildung in der Hochschule – Förderung von digitaler Handlungs- und Vermittlungskompetenz bei Lehramtsstudierenden durch den didaktisch-methodischen Einsatz von Lernrobotern. In: Kaspar, K./Becker-Mrotzek, M./Hofhues, S./König, J./Schmeiack, D. (Hrsg.): Bildung, Schule und Digitalisierung. Münster: Waxmann. S. 309-314.
- Feuser, G. (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz. S. 280-294.
- Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2005): Modus21. Das Programm – Die Maßnahmen. Berlin: Cornelsen.
- Hart, S./Dixon, A./Drummond, M.J./McIntyre, D. (2004): Learning without limits. Maidenhead: Open University Press.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haug, P. (2017): Understanding inclusive education: ideals and reality. In: Scandinavian Journal of Disability Research 19(3), S. 206-217.
- Heimlich, U. (2012): Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, U./Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht – Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer. S. 9-26.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, E./Klika, D./Kunert, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim/München: Juventa. S. 142-177.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 49-98.
- Helsper, W. (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. A. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 50-62.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, S. 171-179.
- Hinzke, J.-H. (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer.
- Huber, S./Günther, P./Schneider, N./Helm, C./Schwander, M./Schneider, J./Pruitt, J. (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Münster: Waxmann.
- Irion, T. (2018): Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in Grundschulen tabuisiert werden? In: Grundschule aktuell 142, S. 3-7.
- Kant, I. (1803). Über Pädagogik. www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=27 (Abfrage: 25.05.21).
- Klahr, M./Nigam, M. (2004): The Equivalence of Learning Paths in Early Science Instruction: Effects of Direct Instruction and Discovery Learning. In: Psychological Science 15(10), S. 661-667.
- Kopmann, H. (2016): Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung: Eine empirische Erhebung inklusionsrelevanter Einstellungskonstrukte auf Lehrkraftseite und des schülerperzipierten Klassenklimas. Dissertation. Universität Münster.
- Liebers, K./Kanold, E./Junger, R. (2019): Digitale Lernstandsanalysen in der inklusiven Grundschule? In: Bartusch, S./Klektau, C./Simon, T./Teumer, S./Weidermann, A. (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer VS. S. 209-221.
- Luhmann, N. (2004): Die Paradoxie des Entscheidens. In: Balke, F./Schwering, G./Stäheli, U. (Hrsg.): Paradoxien der Entscheidung. Wahl/Selektion in Kunst, Literatur und Medien. Bielefeld: transcript. S. 17-56.
- Mitchell, D. (2014): What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. New York: Routledge.

- Mpfs 2020 = JIMplus 2020 Corona-Zusatzuntersuchung. www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/ (Abfrage: 25.05.21).
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-78.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rachbauer, T. (2020): Der Lernort Wald als analoges Erlebnis mit digitalen Angeboten – Ein Workshop zu Digitaler Bildung und BNE. www.hse.hypothesen.org/2636 (Abfrage: 25.05.21).
- Rothland M./Terhart E. (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-31.
- Scheunpflug, A./Stadler-Altman, U./Zeinz, H. (2012): Bestärken und fördern – Wege zu einer veränderten Kultur des Lernens in der Sekundarstufe I. Erarbeitet und erprobt im Modellversuch KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein. Seelze: Friedrich.
- Schreiner, P. (2020): Bildung und Digitalisierung – zwischen Hype und Kritik. Referat beim 5. Digitalen Forum Stuttgart 2. März 2020. www.comenius.de/wp-content/uploads/2020-Schreiner_Bildung_und_Digitalisierung_Stuttgart.pdf (Abfrage: 25.02.2021).
- Seifert, S. (2020): Chancen von Digitalisierung im inklusiven Leseunterricht. In: Paleczek, L./Seifert, S. (Hrsg.): Inklusiver Leseunterricht. Wiesbaden: Springer VS. S. 267-280.
- Streese, B./Schiermeyer-Reichl, I./Meyer, A./Moritz, F./Wenzel, E. (2017): Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur ‚inklusive Leistungsbewertung‘ in Schulen der Sekundarstufe. In: Textor, A./Grüter, S./Schiermeyer-Reichl, I./Streese, B. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 121-129.
- Sturm, T. (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft 26(51), S. 25-32.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202-224.
- Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Twardella, J. (2019): Review Essay: Lehrerinnen und Lehrer in der Krise? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie. In: Forum Qualitative Sozialforschung 20(3), S. 1-22.
- Waller, A. P./Lokhande, A. P./Ekambaram, V./Deshpande, S. N./Ostermeyer, B. (2018): Cyberbullying: An Unceasing Threat in Today's Digitalized World. In: Psychiatric Annals 48(9), S. 408-415.
- Walm, M./Schultz, C./Häcker, T./Moser, V. (2017): „Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens“ – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld. In: Textor, A./Grüter, S./Schiermeyer-Reichl, I./Streese, B. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 113-120.
- Weidenhiller, P./Miesera, S./Nerdel, C. (2020): Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung: Lehrveranstaltungs-konzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: Journal für Psychologie 27(2), S. 382-399.
- Werning, R. (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 8, S. 284-291.
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (3. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München: Juventa. S. 37-52.
- Würffel, N. (2017): Individualisiertes, differenziertes und barrierefreies Fremdsprachenlernen – Digitalisierung als Chance eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts? In: Burwitz-Melzer, E./Königs, F.G./Riemer, C./Schmelzer L. (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 351-362.

- Zeinz, H. (2017): Globales Lernen in der Grundschule. In: Klemm, U./Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger. S. 144-147.
- Zeinz, H. (2019): Digitalization and A. I. as Challenges and Chances for Future Teaching and Teacher Education: A Reflection. In: Beijing International Review of Education (BIRE) 1/2-3, S. 427-442.
- Zeinz, H./Gerhardt, A. (2019): Brücken bauen – Die Verknüpfung von Digitalisierung und handelndem Lernen in der Grundschule. Ein Praxisbericht. In: Amrhein, B./Badstieber, B./Huber, S./Singh-Heinike, B. (Hrsg.): PraxisWissen SchulLeitung. Köln: Wolters Kluwer.
- Zierer, K./Tögel, J. (2019): Digitale Bildung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Heider-Lang, J./Merkert, A. (Hrsg.): Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen? München: Rainer Hampp. S. 142-160.

V Paradoxien pädagogischer Organisationen

Paradoxe Möglichkeiten. Management, Führung und die Pädagogik der Organisation

Thomas Wendt

Die These, dass moderne Gesellschaften nicht auf das Prinzip der Organisation verzichten können, gehört zum Inventar gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen. Neben dem Möglichkeitsplus, das mit der Durchsetzung moderner Prinzipien und der Freisetzung des Subjekts assoziiert ist, ist für die Moderne eine Sozialform typisch, deren Funktion darin besteht, die im Rahmen gesellschaftlicher Transformation neu entstandenen Möglichkeiten zu systematisieren und einzuhegen. Vor dem Hintergrund der Freisetzung des Subjekts und der Dialektik gesellschaftlicher (Un-)Möglichkeiten scheint die Moderne vor allem ein Prinzip der Erzeugung von Paradoxien zu sein (1). Trotz der Ubiquität der Organisation bleibt deren genuin pädagogische Dimension dabei regelmäßig unterbelichtet. Ausgehend von einer pädagogischen Theorie der Organisation (2), entwirft der Beitrag Management (3) und Führung (4) als paradoxe Gestaltungsmöglichkeiten (organisations-)pädagogischer Praxis, die sich aus der organisationalen Struktur-Subjekt-Dualität ableiten. Die Kultivierung der Organisation vollzieht sich neben der strukturgeleiteten Erzeugung organisationaler Möglichkeiten durch die Einschränkung subjektiver Möglichkeiten auch in der Ausgestaltung der subjektabhängigen Interaktionsbeziehungen und damit in der sozialen Bearbeitung eines, von der Warte der Struktur aus betrachtet, sachlogischen Zusammenhangs. In der Integration von vermeintlich Widersinnigem bietet die Beobachtungsform der Paradoxie die Möglichkeit unbedingter Aussagen, die im Rahmen (organisations-)pädagogischer Praxis durch die Umformung in Dilemmata entparadoxiert werden (5).

1. Gesellschaft der Widersprüche

Möglichkeiten des Andersseinkönnens zählen zu den Grunderfahrungen des modernen Subjekts. Alternativen machen Entscheidungen notwendig und generieren Selektionsprobleme. Der Umstand, dass in der Regel weder alle Alternativen bekannt sind noch es möglich ist, deren jeweilige Folgen genau abzuschätzen, zählt zu den Grundsätzen der Entscheidungstheorie (vgl. Simon 1959). Vor dem Hintergrund, dass nur unentscheidbare Entscheidungen entschieden werden können (vgl. Foerster 2003), gehört der praktische Umgang mit Paradoxien zum Alltag des modernen Subjekts. Entscheidungen entziehen sich der

Letztbegründbarkeit (vgl. Luhmann 2019) und fordern aufgrund der ihnen zugrundeliegenden Kontingenz ihren Tribut im ständigen Abwägen von Alternativen. Modernes Leben zeichnet sich durch die ständige Suche nach guten Gründen aus, Dinge zu tun oder, aufgrund der zu vermeidenden Folgen, gerade nicht zu tun (vgl. Manhart 2009). Das gesellschaftliche Möglichkeitsspektrum lässt die damit assoziierten Wahl- und Freiheitspotentiale als riskant (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994) und den historischen Freisetzungprozess des Subjekts als ambivalent (vgl. Gross 1994) erscheinen.

Modernität mit einem Möglichkeitsplus zu verbinden und als Selektionsherausforderung zu verstehen, beruht theorietechnisch auf der Verknüpfung verschiedener Beobachtungen, die das Moderne der Moderne in Form einer zeitlichen Differenz bestimmen. Die Annahme einer relativen Zunahme von Möglichkeiten beruht auf der Unterscheidung von modernen und vormodernen Gesellschaften; die wachsende Entscheidungsnotwendigkeit setzt eine Neujustierung des Verhältnisses von Gesellschaftsstruktur und Subjekt voraus, mit dem Ergebnis, dass die Multiplikation von Möglichkeiten und Entscheidungen der Eigenlogik der Moderne eine Steigerungsfunktion einschreibt (vgl. Reckwitz 2016). Das Projekt der Moderne steht für Aufbruch und Wachstum, für Fortschritt, für eine stetig positive Weiterentwicklung gesellschaftlicher Verhältnisse. Im historischen Umbruch tritt der antreibende Fortschrittsglaube als Orthodoxie der Moderne als funktionales Äquivalent an die Stelle eines theologischen Fixpunktes. Indem sich die monopolisierte Weltdeutung der Kirche zum Glauben an die Notwendigkeit dynamischer Verhältnisse (vgl. Schumpeter 2005) wandelt, basiert auch der Prozess gesellschaftlicher Modernisierung auf einer quasi-religiösen Vorstellung (vgl. Gehlen 1967). Mit Konsequenzen für das moderne Subjekt in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht: Neue Möglichkeiten werden als Verbesserung verstanden, vorhandene Möglichkeiten erscheinen als nicht mehr zeitgemäß, was zusammen dazu führt, dass individualisierende Abweichung zu einem positiven Wert wird (vgl. Manhart/Wendt 2019).

Diskursiv fällt an der gesellschaftlichen Multioptionalität neben der Diagnose zunehmender Flexibilitätserfordernisse moderner Subjekte durch die Dynamisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und einem damit assoziierten Spektrum von Belastungssymptomen (vgl. Simmel 1957; Sennett 1998; Neckel/Wagner 2013) vor allem auf, dass die Omnipräsenz von Möglichkeiten mehr gesellschaftliche Ideologie denn subjektive Praxis im Sinne der Aneignung ist. Gesellschaftliche Möglichkeiten unterscheiden sich durch feine, aber scharfe Unterschiede (vgl. Bourdieu 1982). Dürfen, aber nicht können, lautet im Blick auf moderne Subjektivität die Sozialkritik am nur in Teilen eingelösten Modernisierungsversprechen (vgl. Habermas 1988). Insbesondere die Kritik an mangelnder Chancengerechtigkeit und sozialer Mobilität deutet auf die Statik gesellschaftlicher Verhältnisse. Paradoxe Weise ist die Binnenstruktur der Gesellschaft bei

aller Dynamik zeitfest und stabil und stellt sich trotz ihrer Komplexität auch als geordnet und aufgeräumt dar (vgl. Manhart/Wendt 2020). Dieser Umstand liegt darin begründet, dass Fortschritts- und Rationalitätsapologie traditionell nah beieinander liegen (vgl. Weber 1972). Die Figur der Rationalität legitimiert die Auflösung einer zuvor selbstverständlich erscheinenden gesellschaftlichen Ordnung durch das Entstehen neuer Arbeitsplätze, Konsumgelegenheiten und Technologien (vgl. Baecker 1999, S. 115) und forciert die Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse. Moderner Fortschritt ist eng mit der Konstellierung von Zweck-Mittel-Relationen und dem Prinzip der Organisation verknüpft, denn modernes Leben ist organisiertes Leben. Das Prinzip der Organisation ordnet, filtert und systematisiert die im Rahmen gesellschaftlicher Transformation neu entstandenen Möglichkeiten (vgl. Wendt 2019). Der Unterschied zwischen vormodernen und modernen Gesellschaften kann auch im Blick auf das Prinzip der Organisation bestimmt werden und entspricht der Gegenüberstellung einer traditionellen Stände- und einer modernen Stellenordnung (vgl. Lehmann 2011, S. 283). Die individuelle Zukunft leitet sich in der Moderne nicht mehr (ausschließlich) von der eigenen Herkunft ab, denn Subjektbildung wird als Modus moderner Zeitbindung über das Prinzip der Karriere und damit maßgeblich durch Organisation vermittelt (vgl. Corsi 1993, S. 258).

Die Tatsache, dass die moderne Gesellschaft auf ein Strukturbildungsprinzip setzt, das auf der Suspendierung der eigenen Ansprüche an Freiheit und Gleichheit basiert (vgl. Luhmann 1994), stellt eine weitere der zahlreichen Paradoxien dar, die außer dem Wechselspiel von Freisetzung und Freiwerdung des Subjekts, der Dialektik sozialer (Un-)Beweglichkeit oder der Wiederkehr theologischer Figuren im Rahmen von Modernisierungstheorien diagnostiziert werden (Beck/Giddens/Lash 1996; Baumann 2017). Durch einen verbreitungsbedingten Gewöhnungseffekt bleibt indes regelmäßig unterbelichtet, dass Organisationen anforderungsreich sind und ihr Gelingen trotz Ubiquität nicht ausgemacht ist. Die Welt der Organisation ist voll spezifischer Anforderungen, da sie auf spezialisiertem Verhalten ihrer Mitglieder gründet, das auf der selbstbestimmten Akzeptanz fremdbestimmter Vorgaben gründet. Können, aber nicht dürfen, lautet die Orientierungsmaxime in und das Kernprinzip von Organisationen, da individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im funktionalen Sinn zu Mitteln organisationaler Zielerreichung werden (vgl. Baecker 2002, S. 234). Der Symmetriebruch, der Erziehung als Kommunikationsform absichtlicher Veränderung von Personen auf den Begriff bringt (vgl. Luhmann 2004, S. 118), ist auch in die Eigenlogik der Organisation eingeschrieben. Sowohl Erziehung wie Organisation operationalisieren das gesellschaftliche Interesse an der Vorhersehbarkeit von Verhältnissen (vgl. Luhmann 2002, S. 79). Die moderne Organisationsgesellschaft ist vor dem Hintergrund organisational vermittelter Artifizialität auch eine durch und durch pädagogisierte Gesellschaft.

2. Die Pädagogik der Organisation

Organisationen realisieren ihre Operationen als Dual von Struktur und Subjekt (vgl. Wendt 2019, 2020a, 2021). Organisationale Strukturbildung zielt darauf, Orientierungsdefizite der beteiligten Subjekte durch die Vorgabe von Verhaltenserwartungen und die Formulierung von Handlungsimperativen zu vermeiden. Die Strukturvorgaben der Organisation treffen auf subjektive Motive, Fähigkeiten oder Bedürfnisse. Organisationen sind Einrichtungen zur Herstellung spezifischer Verhaltensweisen und der Erzeugung aufeinander abgestimmter Handlungsvollzüge und gerade darin auf die Leistungsleistungen von Subjekten angewiesen, die Organisationen ihre Zeit, ihre Körperkraft oder ihre Wahrnehmungsfähigkeit zur Verfügung stellen. Die Praxis der Organisation vollzieht sich im Spannungsfeld subjektiver und organisationaler Möglichkeiten, die sich wechselseitig erzeugen und einschränken. Die Einschränkung von subjektiven Möglichkeiten durch das Festlegen von Lehrplänen, das Absichern von Qualifikationserfordernissen, das Festschreiben von Verfahrensschritten oder die Ausdifferenzierung von Zuständigkeiten werden dadurch legitimiert, dass durch thematische Konzentration, die Definition von Standards, die Vorgabe von Handlungsschritten oder die Ausarbeitung von Regelwerken neue Möglichkeiten für Organisation und Subjekt resultieren. Organisationen sind Orte der Einschränkung und Ermöglichung gleichermaßen.

Als Paradoxie ist Ermöglichung durch Einschränkung nicht nur ein Kernprinzip pädagogischen Handelns, sondern auch der Strukturgestaltung von Organisationen, die durch horizontale und vertikale Ordnungsprinzipien wie Hierarchien oder Stellenprofile eigene Möglichkeiten durch die zielgerichtete Limitierung von subjektiven Aktionspotentialen erzeugen. In Organisationen ist nicht alles möglich, sondern ergibt sich aus Arbeitsplatzbeschreibungen, Zuständigkeiten und damit aus der Ordnungslogik arbeitsteiliger Prozesse. Als Reaktion erzeugt die Ordnung der Organisation eine Kritik der Uniformität, die spätestens seit der Aufklärung Gegenstand klassischer Theoriebildung ist. Im Insistieren auf Zwecksetzungen kann die Absicht der Organisation nicht ohne weiteres invisibilisiert werden. Das Zurückweisen von Gleichförmigkeit und der ihr zugrundeliegenden Zielgerichtetheit im Sinne Humboldts oder Rousseaus kann insofern als Organisationskritik verstanden werden, als dass organisationale Praxis durch die beanspruchte Allgemeingültigkeit struktureller Regelvorgaben immer auch auf das Negieren individueller Unterschiede hinausläuft. So problematisiert etwa Humboldt die „genaueste Absicht“ bürokratischer Eigenlogik, „die Geschäfte beinahe völlig mechanisch, und die Menschen [zu] Maschinen“ werden lässt (Humboldt 1960, S. 86). Und Rousseau kritisiert die Artifizialität, die im Unterschied von Mensch und Bürger zutage tritt und Folge des subjektiven Dauerkontakts mit sozialen Einrichtungen ist, die „den Menschen seiner eigentlichen Natur [entkleiden]“ (Rousseau 1971, S. 12). Aufgegriffen wird die Funktionalisierung

des Subjekts nicht nur bei Marx als Entfremdung (vgl. Marx 1974), sondern im Blick auf die Eigenlogik der Organisation im Versuch der Aktualisierung seines Erbes auch durch Adorno, für den sich organisationale Praxis ausschließlich in einer „Bahn des Funktionierens“ vollzieht (Adorno 1972, S. 442). Auch in aktuellen Überlegungen zur Humanisierung von Arbeit und Organisation spielt sich die Kritik an organisationaler Fremdbestimmung wieder ein. Wenn etwa im Rahmen von *New Work* nur Tätigkeiten ausgeführt werden sollen, „die man wirklich, wirklich will“ (Bergmann 1997, S. 527), werden Organisation und Volition als Gegensatzpaar modelliert, dessen Aussöhnung durch die Negation der determinierenden Wirkung organisationaler Strukturbildung erfolgen soll. Doch Organisationen sind ohne die Ausdifferenzierung handlungsleitender Strukturen nicht zu haben, sonst würden sie der eigenen Ordnung entbehren, die nicht nur die eigene Zielerreichung, sondern auch die geordnete Teilnahme der beteiligten Subjekte ermöglicht. Dieses wechselseitige Bedingungsverhältnis ist für Organisationen konstitutiv, solange sie ihre Operationen als Dual von Struktur und Subjekt realisieren.

Organisation ist als organisierte Wiederholung (vgl. Ortmann 2003, S. 156) aufeinander abgestimmter und auf einen Fixpunkt in der Zukunft ausgerichteter Handlungsvollzüge mehr als die Einpassung von Subjekten in Strukturvorgaben. Organisationen sind keine Maschinen (vgl. Wendt/Manhart 2020). Das Funktionalisieren der Organisation setzt neben strukturgeleiteter Verhaltensspezifikation auch die Generalisierung der Motive der beteiligten Subjekte (vgl. Luhmann 1975) und damit die Integration von Fremd- und Selbstbestimmtheit voraus. Die Praxis der Organisation beruht nicht zuletzt auf der reflexiven Distanznahme der Beteiligten, obwohl diese strukturgeleitet nicht hergestellt werden kann. Paradoxerweise setzt gelingende Organisation etwas voraus, auf das diese mittels strukturgeleiteter Planung keinen Zugriff hat. Dem Subjekt der Organisation ist daher eine Doppelbedeutung (vgl. Reckwitz 2006) inhärent, die sich mithilfe der Unterscheidung von Fremd- und Selbstbestimmung ausdifferenzieren lässt. Aus Sicht gelingender Planung agiert das Organisationssubjekt einerseits im Einklang mit den Strukturvorgaben der Organisation. Das *subiectum* ist als Objekt der Organisation ein Unterworfenes und Ergebnis organisationaler Formung. Andererseits lassen sich Subjekt und Organisation als Antonyme kontrastieren, und zwar aufgrund der Tatsache, dass sich die eigenen Motive, Werthaltungen und Absichten der beteiligten Subjekte der Einpassung in organisationale Vorgaben immer auch entziehen. Das Subjekt der Organisation fällt dieser nie ganz anheim (vgl. Baecker 2001). Denn der Subjektbegriff fungiert nicht zuletzt als Platzhalter für die Intransparenz psychischer Sachverhalte (vgl. Luhmann 2004, S. 112), indem er Autonomie und damit unterstellt, dass die beteiligten Subjekte im Rahmen der Organisation eine eigene Agenda verfolgen (vgl. Friedberg 1992). Planung ohne doppelten Boden gibt es in Organisationen nicht, solange diese ihre Operation als Dual von Struktur und Subjekt realisiert.

Struktur und Subjekt fungieren als eine sich wechselseitig erzeugende Reproduktionsgemeinschaft (vgl. Wendt 2021), die als Pädagogik der Organisation zentral für die moderne Gesellschaft ist. Wenn der Begriff der Subjektivierung ein Prinzip der gesellschaftlichen Erzeugung und Formung von Subjekten adressiert, das deren Verinnerlichung gesellschaftlicher Erwartungen genauso abbildet wie eine sich daran ausrichtende Motivbildung (vgl. Reckwitz 2017), dann ist die Praxis der Organisation ein zentraler Modus der Subjektivierung der modernen Gesellschaft. Die Doppelbewegung aus der Absicherung gesellschaftlicher Erwartungen und der daraus resultierenden Erzeugung von Motivlagen kennzeichnet auch die Struktur-Subjekt-Dualität der Organisation. Die Gesellschaft der Moderne ist ganz wesentlich eine Gesellschaft der Organisationen.

3. Management und die strukturelle Erzeugung von Möglichkeiten

Die sachliche Paradoxie der Organisation, strukturelle Möglichkeiten durch Verunmöglichung zu generieren, spiegelt sich in der Praxis des Managements, das die Ordnung der Organisation entwirft. Jede Organisation konstellierte das Verhältnis von Struktur und Subjekt auf spezifische Weise und Management bringt die Arbeit an der Struktur der Organisation auf den Begriff (vgl. Wendt 2020a). Die Arbeit an der Organisationsstruktur etabliert spezifische Möglichkeitsbedingungen und im Umkehrschluss ist Management nicht zuletzt eine Praxis der Verunmöglichung. Um das Richtige im Sinne der Organisation zu tun, ist alles das zu unterlassen, was die Ziele der Organisation zu unterlaufen droht.

Die Geschichte der Managementlehre beginnt als steuerungsaffine Praxis der präzisen Vorgabe von Handlungsschritten. Formen der Strukturbildung wie Messung (vgl. Taylor 1919), Berechnung (vgl. Gutenberg 1929) oder Visualisierung (vgl. Gilbreth 1921) zielen auf die Negation von Alternativität, um eine weitgehende Formalisierung der Organisation zu erreichen. Die Vermessung von Größen wie Gewicht, Strecke und Zeit ermöglicht eine „Formierung des Körpers“ (Rustemeyer 2009, S. 38) und damit die Dezentrierung des Subjekts mittels eines metrisch erzeugten Datenschattens als Blaupause einzig richtiger Handlungsabläufe. Die Berechnung der Organisation zielt auf reibungslos ineinandergreifende Verfahrensschritte nach mathematischen Prinzipien durch die Tilgung der „im Subjekt liegenden Mängel“ (Gutenberg 1929, S. 39). Auch die Sichtbarmachung optimierter Bewegungsspuren durch Praxen der Visualisierung folgt dem Anspruch managerialer Kontrollambition im Dienste organisationaler Rationalität – mit dem Ziel, sämtliche Handlungsvollzüge in Produktionsstätten und Büros nicht nach Zufalls-, sondern Optimierungskriterien zu gestalten. Von der Seite der Struktur aus betrachtet, ist die Organisation des frühen Managements im Ausschalten von Störpotentialen ein Synonym für Kontingenzaversion (vgl. Wendt 2020a).

Planungssicherheit und Rationalität der Organisation steigen mit dem Abnehmen von Entscheidungs- und Handlungsalternativen und sind dann am größten, wenn Sachverhalte völlig zu formalisieren sind (vgl. Luhmann 2009). Als Agent der Rationalität ist die Sozialfigur des Managers ein unermüdlicher Modernisierer und damit Nachfahre der Aufklärung (vgl. Baecker 2010), der nicht bereit ist, sich mit dem Status quo zufrieden zu geben. Im Aufspüren von Kontrolllücken und der Optimierung von Verhältnissen zeigt sich die Operationalisierung des gesellschaftlichen Fortschrittsglaubens. Management und das Insistieren auf rationalen Maßgaben sind daher weniger genuin ökonomische als pädagogische Praxen. Folgt man der Annahme, dass pädagogischem Denken im Sinne der Vollendung theologische Spuren eingeschrieben sind (vgl. Oelkers 1990), gilt dies auch für die Praxis des Managements. Im Negieren und Erzeugen von Möglichkeiten liegt neben einem säkularen Allmachtsanspruch vor allem auch ein diabolisches Element. Der Platz des Beobachters des Systems im System ist klassisch dem Teufel vorbehalten (vgl. Luhmann 1990, S. 593), der stets auf neue Defizite und daraus resultierenden Optimierungsbedarf verweist.

Paradoxerweise arbeiten Management und Pädagogik im Erfolgsfall aber immer daraufhin, die eigene Überflüssigkeit zu erzeugen. Je besser es gelingt, die Handlungsabläufe aufeinander abzustimmen, desto geringer wird der Optimierungsbedarf. Die Antriebsfeder kontinuierlicher Verbesserung trifft jedoch in der Praxis auf eine Imperfektibilität der Organisation (vgl. Becker/Küpper/Ortmann 1992), die dazu führt, dass sich Steuerungsformen etablieren, die weniger auf die defizitgetriebene Transparenz der guten Absicht als auf Formen der Kontextsteuerung setzen. Im Sinne der Duplizität von Ereignissen wiederholt sich der gesellschaftliche Freisetzungsprozess des Subjekts im Rahmen der Organisation in Form einer zunehmenden Relativierung hierarchischer oder aufgabenspezifischer Binnendifferenzierungen. Ausgehend vom managerialen Anspruch, im Negieren von Alternativität Kausalitätsketten zu erzeugen, setzen sich vermehrt paradoxe Steuerungsformen struktureller Strukturlosigkeit durch, die sich im Adressieren von Selbsttätigkeit mehr auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen als auf die konkrete Vorgabe von Handlungsschritten beziehen (vgl. Wendt 2020a). Die Tatsache, dass pädagogische Kommunikation nicht nur aufgrund ihres Inhalts, sondern auch aufgrund der ihr eingelagerten Veränderungsabsicht zurückgewiesen werden kann (vgl. Luhmann 2004, S. 118), lässt sich auch auf die Geschichte der modernen Managementlehre übertragen. Die doppelte Negierbarkeit pädagogischer Kommunikation ist auch ein Organisationsproblem, und zwar in der Hinsicht, dass die grundsätzliche Akzeptanz allgemeiner Rahmenbedingungen der Organisation der Übernahme konkreter Arbeitsaufgaben vorgelagert ist. Bei allem Optimierungsanspruch ist daher auch die Gleichgültigkeit der beteiligten Subjekte ein zentrales Ziel des Managements. Solange diese den organisationalen Strukturvorgaben

insofern indifferent gegenüberstehen, dass sie konfliktfrei im Rahmen ihrer definierten Aufgabenbereiche agieren, sind der Anreiz für die und der Beitrag der beteiligten Subjekte in einem Gleichgewichtszustand austariert (vgl. Barnard 1970). Der höchste Anspruch an die Steuerung von Handlungsvollzügen läuft deshalb darauf hinaus, als Planung unsichtbar zu bleiben. Womöglich besteht die schönste List von Management und Pädagogik – ganz im Sinne Baudelaire's (vgl. Baudelaire 1946, S. 87) – darin, zu suggerieren, sie seien nicht existent.

Bevormundung und Freisetzung bilden die Endpunkte eines Kontinuums managerialer Gestaltungsoptionen, die gleichermaßen Kritik auf sich ziehen. Denn dass eine stärkere Zentralstellung des Subjekts eine Umverteilung von Verantwortungslasten zur Folge hat, ist nicht unbemerkt geblieben (vgl. Bröckling 2007), sondern formt als Kritik den Gegenentwurf zu einer steuerungsgetriebenen Entfremdung. Die Praxis der Organisation lebt von subjektiver Respezifikation des Allgemeinen im Besonderen, d. h. *die* richtige Form des Managements gibt es nicht. Vielmehr ist die Produktion von Folgeproblemen managerialer Steuerungsambition eher Regel denn Ausnahme. So erzeugt die Praxis des Managements die Notwendigkeit von Führung, obwohl bzw. gerade weil sie auf das Gelingen organisationaler Abläufe ausgerichtet ist.

4. Führung und die Herausforderung der Unverfügbarkeit

Organisationen sind immer auch humanophob. Ansprüche an Empathie und Menschlichkeit perlen an organisationalen Formen der Strukturbildung insofern ab, als dass diese die Austauschbarkeit der beteiligten Subjekte ermöglichen müssen, um nicht die Zeitstabilität der Organisation zu riskieren (vgl. Coleman 1979). Je mehr jedoch versucht wird, auf subjektive Beteiligungsleistungen zu verzichten, je besser also Strukturbildungsprozesse in Organisationen gelingen, desto wichtiger wird das Subjekt (vgl. Wendt 2021). Die Lösung für die geplanten und ungeplanten Effekte organisationaler Steuerungsambitionen wird daher vor allem in der Auseinandersetzung mit den und im Potential der beteiligten Subjekte gesucht, um die Komplementarität des organisationalen Struktur-Subjekt-Duals zu stabilisieren. Die Kultivierung der Organisation entspricht der Einheit der Unterscheidung von Management und Führung. Neben dem Management und dessen Arbeit an der Struktur kommt Führung eine anders gelagerte Funktion zu. Führung in Organisationen zielt auf die Ausgestaltung der subjektabhängigen Interaktionsbeziehungen und damit auf die soziale Codierung eines von der Strukturseite aus gesehen formalen, rein sachlogischen Zusammenhangs. Führung adressiert ein Prinzip systematischer Kommunikationsarbeit und damit eine organisationale Praxis, die auf doppelter Kontingenz beruht.

Das Prinzip der Organisation ist daher nicht zuletzt ein Wirkprinzip der Katalyse von Heroismen (vgl. Bröckling 2020). Aus der Kaschierung der Tatsache, dass Interaktionen nicht im Sinne linearer Kausalität steuerbar sind, generiert Führung ihren Anspruch. Weder ist die psychische Binnenwelt der beteiligten Subjekte von außen zu durchschauen, noch handelt es sich bei der Dynamik sozialer Interaktion um ein Geschehen, das eindimensionale Steuerungsannahmen erlaubt (vgl. Luhmann 1989). Der Auftakt führungstheoretischer Überlegungen ist deshalb eng mit der Vorstellung der direkten Beeinflussung des Subjekts verknüpft, um ein Leerlaufen von Versuchen der Einflussnahme zu vermeiden. Nicht zufällig stehen zu Beginn der Geschichte der Führungstheorie autokratische Persönlichkeitseigenschaften wie Durchsetzungskraft, ein unbedingter Wille oder Charisma im Blickpunkt (vgl. Bass/Bass 2008), bevor Konzepte wie Authentizität oder Vorbildhaftigkeit (vgl. Caza/Jackson 2011) als subjektgebundene Gelingensfaktoren ausgemacht werden. Vor dem Hintergrund empirischer Fehlschläge und der Konjunktur stärker partizipativer Führungsansätze ist die absolute Zentralstellung des Subjekts jedoch kein allgemeingültiges Gelingensmodell. Vielmehr werden im weiteren Verlauf direktive Annahmen zunehmend relativiert. Dies gilt etwa für die Ablösung der Fokussierung auf einen methodischen Individualismus im Rahmen transaktionaler Führung durch das Adressieren von Sinn- und Werthaltungen, wie dies im Konzept des Transformational Leadership (vgl. Bass/Riggio 2006) vorgeschlagen wird. Die Tendenz, auf die Überhöhung von Subjekten zu verzichten, schreibt sich im Shared Leadership (vgl. Pearce/Conger 2003) fort, indem Führungsverantwortung aufgespalten und auf mehrere Schultern verteilt wird. Im Super Leadership (vgl. Manz/Sims 2001) wird diese Form organisationaler Verantwortungsdistribution auf ihren Höhepunkt geführt, indem die Selbstführung der beteiligten Subjekte zum Führungsprinzip stilisiert wird. Analog zur Geschichte der Managementlehre wird die eigene Unsichtbarkeit auch in der Verlaufsgeschichte der Führungstheorie mehr und mehr zur Zielstellung entsprechender Überlegungen.

Im Angewiesensein auf Kommunikation entspricht Führungspraxis der Auseinandersetzung mit den Bedingungen der eigenen Unmöglichkeit und der Umstand, von durch Planung erzeugter Unplanbarkeit abhängig zu sein, markiert die soziale Paradoxie der Organisation. Als Moderation des Unverfügbaren (vgl. Wendt 2020b) zielt Führung darauf, Möglichkeiten aus der Differenz von Struktur und Subjekt zu gewinnen. Kommunikation ist in Organisationen genau aus dem Grund erforderlich, dass die Organisation im Rahmen ihrer Strukturbildungsprozesse darauf abstellt, auf sie verzichten zu können. Die organisationale Emanzipation von Kommunikation durch die Ausdifferenzierung horizontaler Zuständigkeiten und vertikaler Tätigkeitsprofile wird nicht zuletzt durch ihren Einsatz auf Basis subjektiver Beteiligung kompensiert.

5. Organisation als Prinzip systematischer Erzeugung von Dilemmata

Gute Praxis ist gute Praxis. Diese Aussage ist so richtig, wie sie offensichtlich tautologisch ist. Verlässt man den Bereich derart gesicherter Aussagen, treten schnell empirische Einzelfälle an die Stelle von Allgemeingültigkeiten, denn als Modus der Operativität vollzieht sich organisationale Praxis in der Respezifikation von Allgemeinem im Besonderen. Als Möglichkeiten begründet zuverlässiger Aussagen bieten sich deshalb vor allem Paradoxien an (vgl. Luhmann 2000, S. 132). Vor dem Hintergrund der Struktur-Subjekt-Dualität der Organisation bleibt in der Diagnose paradoxer Konstellationen regelmäßig nicht mehr als die Feststellung vermeintlicher Widersinnigkeit.

Das organisationale Dual von Struktur und Subjekt drückt sich in den unterschiedlichen Praxen von Management und Führung aus. Management adressiert die Arbeit an der Struktur der Organisation und damit eine Praxis der Einschränkung und Eröffnung von Möglichkeiten mithilfe von Strukturvorgaben. Dagegen bezieht sich Führung auf die Seite der beteiligten Subjekte und basiert auf der Auseinandersetzung mit dem eigenen Technologiedefizit. Nicht nur die Form moderner Organisation ist ein genuin pädagogischer Sachverhalt. Auch bei den verschiedenen Möglichkeiten, auf das Geschehen in Organisationen Einfluss zu nehmen, handelt es sich um pädagogische Handlungsformen, die darauf abzielen, steuerungslogische Paradoxien durch Umformung in praktische Handlungsdilemmata zu entparadoxieren. Gerade die Ubiquität der Organisation in der Moderne illustriert, dass es sich bei Paradoxien um Beobachtungsformen handelt, die in der Praxis des Alltags entfaltet werden. Als Entscheidungs- und Selektionsprobleme fordern sie moderne Subjekte in Form von Dilemmata heraus und katalysieren die stetige Suche nach guten Gründen. In dieser Konstellation drückt sich die grundlegende Paradoxie der Pädagogik aus: Die Erfahrung der Unmöglichkeit, fixe Zielstellungen durchzusetzen, ohne dabei unplanmäßige Effekte zu produzieren, wirkt in der Entwicklung neuer Methoden und Curricula als Antriebsfeder pädagogischer Praxis. Vor diesem Hintergrund illustriert die Geschichte von Managementlehre und Führungstheorie die fortwährende Modifikation und Neuentwicklung von Konzepten auf Basis der Relativierung bisheriger Annahmen und damit den beständigen Versuch, auszureizen, was machbar erscheint. Mehr ist nicht möglich, aber auch nicht weniger.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Individuum und Organisation. Einleitungsvortrag zum Darmstädter Gespräch 1953. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 440-456.
- Barnard, Chester I. (1970): The Functions of the Executive. Thirtieth Anniversary Edition with an Introduction by Kenneth R. Andrews. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Bergmann, Frithjof (1997): Die neue Arbeit: Skizze mit Vorschlag. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 48, H. 9-10, S. 524-34.
- Baecker, Dirk (1999): Kultur im Unternehmen. In: Ders.: Organisation als System. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 113-125.
- Baecker, Dirk (2001): Der Witz der Organisation. In: Dievernich, Frank E.P. (Hrsg.): Kommunikationsausbrüche. Vom Witz und Humor der Organisation. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S. 221-232.
- Baecker, Dirk (2002): Die gesellschaftliche Form der Arbeit. In: Ders. (Hrsg.): Archäologie der Arbeit. Berlin: Kulturverlag Kadmos. S. 203-245.
- Baecker, Dirk (2010): Der Manager. In: Moebius, Stephan/Schröer, Markus (Hrsg.): Diven, Hacker, Spekulant. Sozialfiguren der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp. S. 261-276.
- Bass, Bernard M./Bass, Ruth (2008): Authoritarianism, Power Orientation, Machiavellianism, and Leadership. In: Dies.: The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research, and Managerial Applications. Fourth Edition. New York u. a.: The Free Press. S. 151-166.
- Bass, Bernard M./Riggio, Ronald E. (2006): Transformational Leadership. 2. Auflage. New York: Psychology Press.
- Baudelaire, Charles (1946): Der grossmütige Spieler. In: Ders.: Le Spleen de Paris. Übersetzt von Dieter Roser. Tübingen und Stuttgart: Rainer Wunderlich Verlag (Hermann Leins).
- Bauman, Zygmunt (2017): Retrotopia. Berlin: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, Albrecht/Küpper, Willi/Ortmann, Günther (1992): Revisionen der Rationalität. In: Küpper, Willi/Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2. durchgesehene Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 89-113.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2020): Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp.
- Coleman, James S. (1979): Macht und Gesellschaftsstruktur. Übersetzt und mit einem Nachwort von Viktor Vanberg. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Caza, Arran/Jackson, Brad (2011): Authentic Leadership. In: Bryman, Alan/Collinson, David/Grint, Keith/Jackson, Brad/Uhl-Bien, Mary (Hrsg.): The SAGE Handbook of Leadership. Los Angeles u. a.: SAGE. S. 352-364.
- Corsi, Giancarlo (1993): Die dunkle Seite der Karriere. In: Baecker, Dirk (Hrsg.): Probleme der Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 252-265.
- Foerster, Heinz v. (2003): Ethics and Second-Order Cybernetics. In: Ders.: Understanding Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition. New York: Springer. S. 287-304.
- Friedberg, Erhard (1992): Zur Politologie von Organisationen. In: Küpper, Willi/Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2. durchgesehene Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 39-52.
- Gehlen, Arnold (1967): Die Säkularisierung des Fortschritts. In: Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 63-72.
- Gilbreth, Frank B. (1921): Bewegungsstudien. Vorschläge zur Steigerung der Leistungsfähigkeit des Arbeiters. Freie deutsche Bearbeitung von Dr. Colin Ross. Berlin: Verlag Julius von Springer.
- Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gutenberg, Erich (1929): Die Unternehmung als Gegenstand betriebswirtschaftlicher Theorie. Berlin: Industrieverlag Spaeth und Linde.
- Habermas, Jürgen (1988): Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft mbH. S. 177-192.
- Humboldt, Wilhelm v. (1960): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Band I. Schriften zur Anthropologie und

- Geschichte. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 56-233.
- Lehmann, Maren (2011): Mit Individualität rechnen. Karriere als Organisationsproblem. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Luhmann, Niklas (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH. S. 9-20.
- Luhmann, Niklas (1989): Kommunikationssperren in der Unternehmensberatung. In: Luhmann, Niklas/Fuchs, Peter: Reden und Schweigen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 209-227.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1994): Die Gesellschaft und ihre Organisationen. In: Derlien, Hans-Ulrich/Gerhardt, Uta/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.): Systemrationalität und Partialinteresse. Festschrift für Renate Mayntz. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 189-201.
- Luhmann, Niklas (2000): Die Religion der Gesellschaft. Herausgegeben von André Kieserling. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Sozialisation und Erziehung. In: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 111-122.
- Luhmann, Niklas (2009): Zur Komplexität von Entscheidungssituationen. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 15, H. 1, S. 3-35.
- Luhmann, Niklas (2019): Die Paradoxie des Entscheidens. In: Ders.: Schriften zur Organisation. Band 2. Theorie organisierter Sozialsysteme. Herausgegeben von Ernst Lukas und Veronika Tacke. Wiesbaden: Springer VS. S. 405-433.
- Manhart, Sebastian (2009): Der Preis der Freiheit. Bildung, Wissen, Organisation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 29, H. 1, S. 80-95.
- Manhart, Sebastian/Wendt, Thomas (2019): Delokalisierung, Entzeitlichung und Entpersonalisierung organisierter Pädagogik. Zur digitalen Transformation organisationaler Raumzeit und ihres Subjekts. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 42, H. 2, S. 235-248.
- Manhart, Sebastian/Wendt, Thomas (2020): Komplexe Organisation und organisierte Komplexität. Die Pädagogik partizipativer Organisationsgestaltung im Zeitalter des Populismus. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43, H. 3, S. 377-393.
- Manz, Charles/Sims, Henry (2001): The new Superleadership: Leading others to lead themselves. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Marx, Karl (1974): Die entfremdete Arbeit. In: Ders.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Geschrieben von April bis August 1844. Nach der Handschrift. Leipzig: Reclam. S. 149-166.
- Neckel, Sighard/Wagner, Greta (Hrsg.) (2013): Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Oelkers, Jürgen (1990): Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 24-72.
- Ortmann, Günther (2003): Der Schneider von Panama. Lauter Geschichten über Ambiguität und Organisation. In: Weiskopf, Richard (Hrsg.): Menschenregierungskünste. Anwendungen post-strukturalistischer Analyse auf Management und Organisationen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH. S. 132-158.
- Pearce, Craig L./Conger, Jay Alden (2003) (Hrsg.): Shared Leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2016): Die Moderne jenseits der Modernisierungstheorien. In: Ders.: Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript. S. 139-153.
- Reckwitz, Andreas (2017): Subjektivierung. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 125-130.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971): Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung, besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

- Rustemeyer, Dirk (2009): Anarchie im Büro? Organisation als Formen multipler Rationalität. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolph (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen: Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 35-56.
- Simon, Herbert A. (1959): Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. In: *The American Economic Review* 49, H. 3, S. 253-283.
- Schumpeter, Joseph A. (2005): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. 8. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Simmel, Georg (1957): Die Großstädte und das Geistesleben. In: Ders.: *Das Individuum und die Freiheit. Essays*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach. S. 192-204.
- Sennett, Richard (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Taylor, Frederick W. (1919): *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. München und Berlin: R. Oldenbourg.
- Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Fünfte, revidierte Auflage, besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wendt, Thomas (2019): Die moderne Suche nach Gelegenheiten. Plädoyer für eine zeitgemäße Beratung. In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* 5, H. 2, S. 293-301.
- Wendt, Thomas (2020a): *Die nächste Organisation. Management auf dem Weg in die digitale Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Wendt, Thomas (2020b): Moderation des Unverfügbaren: Führung in Zeiten von Digitalisierung und Reorganisation. In: Groß, Johanna (Hrsg.): *Soziologie für den öffentlichen Dienst (III). Führung: Perspektiven, Trends und Herausforderungen in Theorie und Praxis*. Hamburg: Maximilian Verlag. S. 17-27.
- Wendt, Thomas (2021): Die Kultivierung des Zufalls. Zum Verhältnis von organisationaler Strukturautomation und Unberechenbarkeit in der digitalen Moderne. In: Schröer, Andreas/Königter, Stefan/Manhart, Sebastian/Schröder, Christian/Wendt, Thomas (Hrsg.): *Organisation über Grenzen. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 295-308.
- Wendt, Thomas/Manhart, Sebastian (2020): Digital Decision Making als Entscheidung, nicht zu entscheiden. Zur Zukunft des Entscheidens in der Digitalisierung. In: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 29, H. 2, S. 143-160.

Pädagogische Organisation und Evaluation. Paradoxa-Management im Horizont von Pädagogik: Kontrolle durch Nicht-Kontrolle – Nicht-Kontrolle durch Kontrolle

Benjamin Betschart

Organisierte Pädagogik wie bspw. akademische Lehre an Hochschulen kostet eine Gesellschaft einiges an Zeit, Geld und Arbeitskraft. Hochschullehre ist also „weder eine Neben- bzw. Freizeitbeschäftigung noch ein gleichsam edukativ gewendeter Liebesdienst, sondern bezahlte Berufsarbeit“ (Terhart 1986, S. 205). Unter anderem deshalb kann davon ausgegangen werden, „dass zumindest *organisierte* Bildung nicht ohne eine bestimmte Ökonomie auskommt“ (Bellmann 2014, S. 48; Herv. i. O.). Dieser Umstand mag auch plausibilisieren, warum ein „ökonomisch inspirierte[s] Qualitätsdenken“ (ebd.) im pädagogischen Feld politisch attraktiv ist.

Diesem hauptsächlich politisch zu verortenden und angeordneten Willen nach Kontrolle und Verbesserung von *Qualität* – in Bezug auf Hochschulen ist die Qualitätssicherungspflicht in der Schweiz im *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich* vom 30. September 2011 verankert (vgl. HFKG 2011) – soll im Rahmen von sog. Qualitätssicherungssystemen resp. eines hochschulinternen Qualitätsmanagements bspw. mittels Evaluationen akademischer Lehre begegnet werden; Qualität pädagogischer Organisationen¹ soll u. a. mittels Evaluationen kontrolliert und sogar verbessert werden.

Evaluation – wörtlich *Auswertung*, *Bewertung* – wird allerdings zur Bezeichnung sehr unterschiedlicher Sachverhalte verwendet, auch wird kaum zwischen wissenschaftlicher Evaluation, Controlling oder Qualitätsmanagement differenziert. So ist in diesem Zusammenhang häufig nicht nur das referenzierte Konzept unklar, sondern ein geradezu offensichtliches erziehungswissenschaftlich bedeutsames Problem – mit für pädagogische Organisationen eher ungünstigen Effekten resp. Nebenwirkungen – kann erwartet werden, wenn sich der Denkrahmen des sog. Qualitätssicherungssystems resp. -managements in pädagogischen

1 Aus „organisationspädagogischem Verständnis ist eine konkrete Organisation als menschliches Sozialgebilde [...] begreifbar, das sich als kulturelle Praxis generiert und (re)aktualisiert und dabei einerseits Institutionen (Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung) aus der Umwelt inkorporiert und andererseits Praxismuster generiert, die ihrerseits wiederum in die Gesellschaft eingespeist [...] werden“ (Göhlich 2014, S. 72).

Organisationen ohne Berücksichtigung pädagogischen Denkens und erziehungswissenschaftlichen Wissens eben hauptsächlich *politisch* und *ökonomisch motiviert* verankert.

Mehr oder weniger beschränkte Denkraumen² lösen – u. a. eben bezogen auf pädagogische Organisationen – *Paradoxa*³ aus. Diese ausgelösten *Paradoxa* werden *gemanagt*, d. h. durch spezifische Operationsweisen von Menschen gehandhabt. Bemühungen der Qualitätssicherung und sogar -verbesserung an Hochschulen mittels Evaluationen können im Rahmen eines pädagogischen *Paradoxa-Management*s als eine Art ordnungsstiftende Antwort auf ein pädagogisches *Paradoxon* gesehen werden: Pädagogische Programme wie z. B. akademische Lehre an Hochschulen erzeugen und produzieren(!) trotz guter Absicht/guter Maßnahmen/Vorstellungen nicht die beabsichtigten, geforderten, erwünschten, erträumten, erhofften Effekte resp. *Output/Outcome/Impact*. Dieser Befund darf so (scheinbar) nicht sein. Die pädagogische⁴ *Qualität* akademischer Lehre muss deshalb andauernd kontrolliert resp. bewertet (von wem eigentlich und auf welcher Grundlage?) und sogar durch diese Kontrolle verbessert (von wem eigentlich und auf welcher Grundlage?) werden.⁵

2 „Jede Aktivität der (Daseins-)Vergewisserung ist zugleich (vor-)wissensabhängig *selektiv* und über diese selektive Aktivität *hinaus* in theoretischen Begründungszusammenhängen bedeutsam“ (Heid 2016, S. 75; Herv. i. O.). Im Zusammenhang mit dem sog. Qualitätsmanagement formuliert Johannes Bellmann die Beschränkung folgendermaßen: „Jede Festlegung von Entscheidungsprämissen ist also eine Engführung, die immer mit Opportunitätskosten in Gestalt der unwahrscheinlich gewordenen Möglichkeiten zu tun hat. Jedes Management muss sich also vorrechnen lassen, was der Organisation durch die Festlegung bestimmter Entscheidungsprämissen entgeht“ (Bellmann 2014, S. 48).

3 Unter *Paradoxon* wird hier allgemein und vereinfachend „eine Denkkrise, die durch Widersprüchlichkeiten ausgelöst wird“ verstanden (Geyer 2002, S. 11). Die Etymologie zeigt an, dass *Paradoxon* (einer Meinung zuwiderlaufend, sonderbar, seltsam) *Doxa* (Ansicht, Meinung; im Sinne eines vorausgesetzten Weltwissens) enthält, deshalb kann es zu Widersprüchen kommen. Die Begriffsgeschichte von *Paradoxon*, in welcher bspw. eine streng logische Konzeption des Begriffs in Anschlag gebracht wird, ist umstritten (vgl. Probst 1989). Das Problem eines *Paradoxons* – und das liegt in seinem Charakter, nämlich „jedwede Verpflichtung zu bestreiten, [...] gleichzeitig ‚selbstzerstörerisch‘, ‚selbstgenügsam‘ und ‚selbstbehauptend‘“ zu sein (Biti 2001, S. 591) – ist offensichtlich: Es besteht die Gefahr, dass der vom *Paradoxon* schon immer vorausgesetzte Unterschied „nicht verschwinden und dass der erforderliche Exzess oder Spalt weiterbestehen wird“ (ebd., S. 592; vgl. zur Diskussion der Strategie in der Pädagogik, Erziehung als paradox zu erklären, Herzog 2002, S. 545 ff.).

4 Akademische Lehre ist in einem pädagogischen Kontext situiert (Bildungsinstitution, Bildungsmaßnahme), die Frage nach *pädagogischer* Qualität bleibt also nicht auf einzelne Fachbereiche beschränkt.

5 Der „Dauerappell zur Änderung“ (Luhmann/Schorr 1979/1988, S. 15) resp. Kontrolle und Verbesserung wird institutionalisiert, „beides, Idealismus und Änderung [resp. Kontrolle und Verbesserung], findet sich im Ruf nach Reformen zusammengezogen“ (ebd.). Der „Krisendiagnose [kommt] im Reformdiskurs eine zentrale Bedeutung zu, da mit ihr Definitionsmacht über das Ausgangsproblem gewonnen und zugleich vorgezeichnet wird, was

Dieses Qualitätsmanagement mittels Evaluationen erzeugt nun jedoch ein (existenzielles) *Paradoxon*: Es ist nur erfolgreich, resp. die ordnungsstiftende Bewertung ist nur stabil, wenn das (qualitäts-)kontrollierende Qualitätsmanagement mittels Evaluationen nicht selbst kontrolliert wird resp. das nicht-(qualitäts-)kontrollierende Qualitätsmanagement mittels Evaluationen nur in Bezug auf diese Nicht-Kontrolle kontrolliert wird. Innerhalb des sog. *Systems der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung* an Hochschulen kommt es also zu einem Ereignis mittels Evaluationen akademischer Lehre. Mit dieser Evaluation soll pädagogische Qualität kontrolliert und sogar verbessert werden, die allerdings explizit nicht der Evaluationsgegenstand ist. Die Evaluation selbst wird nur in Bezug auf die Nicht-(Qualitäts-)Kontrolle kontrolliert. Damit widerspricht die Evaluation dem postulierten Funktionszweck des Systems der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, nämlich u. a. Gewähr für eine Lehre von hoher Qualität zu bieten (vgl. HFKG 2011, Art. 30 Abs. 1), es besteht ein Widerspruch zwischen Aussage und Erkenntnis. Je nachdem, welche Bedeutung diesem *Paradoxon* zukommt und vorausgesetzt, es wird überhaupt registriert, fallen die Reaktionen dieses Systems anders aus. Diese pädagogische Problemstelle, bei der ein *Paradoxon* nicht (oder eben in eher ungünstiger Art und Weise) produktiv wird, scheint (nach wie vor) weitestgehend ignoriert zu werden.

Im Horizont von Paradoxien (in) der Pädagogik führt dies zur Frage, mit welchen Effekten gerechnet werden muss, wenn das Qualitätsmanagement mittels Evaluationen in einem pädagogischen Gegenstandsfeld pädagogisches Denken und erziehungswissenschaftliches Wissen weitestgehend exkludiert resp. ignoriert und dadurch sein eigenes (existenzielles), nicht-produktives *Paradoxon* erzeugt.

Vorliegender Beitrag überprüft dieses Paradoxieproblem im Horizont von Pädagogik – ein spezifisches Paradoxa-Management – am Beispiel des Qualitätsmanagements mittels Evaluationen akademischer Lehre an deutschsprachigen Universitäten in der Schweiz. Das Korpus der Überprüfung besteht aus öffentlich zugänglichen Texten der Universitäten (Konzepte, Reglemente, Wegleitungen, Leitfäden), in denen die jeweiligen Denkraumen erkennbar sind.⁶

als Therapie in Betracht kommt“ (Bellmann 2014, S. 58). In der Diskussion um die Qualität akademischer Lehre scheint die Therapie eben hauptsächlich in der andauernden Kontrolle und Verbesserung mittels Evaluationen zu bestehen.

- 6 Die relativ unsystematische Wahl des Korpus ist der Überprüfungsidee geschuldet, bereits bei der ersten Sichtung der öffentlich zugänglichen Dokumente wurde beim Qualitätsmanagement der verschiedenen Universitäten ein ähnlicher Denkraumen erkennbar. Aufgrund der explorativen Untersuchungsanlage kann hier keine historisch-systematische Aufarbeitung und Einordnung der Dokumente geleistet werden, die Belege werden demonstrativ denn abschließend beweisend verwendet. Hier wird also *ein* möglicher explorativer Ausgangspunkt bestimmt, um ein Problem zu demonstrieren, damit einher geht eine dem Überprüfungsdesign geschuldete Notwendigkeit für eine breiter dimensionierte Beschäftigung mit dieser Thematik.

In einem ersten Schritt wird unter Rekurs auf pädagogisches Denken und erziehungswissenschaftliches Wissen an die (wissenschaftstheoretischen, methodologischen, ethischen, erziehungs- und bildungstheoretischen usw.) Probleme des Vorhabens, pädagogische Qualität mittels Lehrveranstaltungsevaluationen zu kontrollieren und sogar zu verbessern, erinnert und an beispielhaften Untersuchungsmaterialien veranschaulicht, bevor in einem zweiten Schritt nach aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ungünstigen Effekten einer so konzipierten und technologisierten Evaluation gefragt wird. Abschließend werden die Ergebnisse der Überlegungen im Rahmen des Paradoxieproblems eingeordnet sowie thesenhaft angedeutet, was bei Lehrveranstaltungsevaluationen berücksichtigt werden könnte (im Sinne einer Erweiterung des Denkrahmens), damit eine (Nicht-)Auseinandersetzung mit dieser *nicht-produktiven Paradoxie* „nicht die Regression fördert, sondern einen Impuls zur Innovation des Systems“ darstellen könnte (Schäfer 1973, S. 1054).

1. (Pädagogische) Qualität und Evaluation akademischer Lehre

Das HFKG schafft in der Schweiz u. a. die Grundlagen für die Qualitätssicherung und Akkreditierung (vgl. HFKG 2011, Art. 1 Abs. 2 Bst. b). Mit diesem Gesetz sollen günstige Rahmenbedingungen für Lehre und Forschung von hoher Qualität geschaffen werden (vgl. ebd., Art. 3 Bst. a). Dabei soll Rücksicht auf die Grundsätze der Freiheit von Lehre und Forschung sowie auf Besonderheiten der Hochschulen genommen werden (vgl. ebd., Art. 5). Hochschulen müssen gemäß diesem Gesetz periodisch die Qualität ihrer Lehre und Forschung überprüfen und für eine langfristige Qualitätssicherung und -entwicklung sorgen (vgl. ebd., Art. 27). Voraussetzung für die Akkreditierung ist ein Qualitätssicherungssystem der Hochschulen, das u. a. Gewähr dafür bieten soll, dass Lehre, Forschung und Dienstleistung von hoher Qualität sind. Die Voraussetzungen werden vom Hochschulrat in sog. Akkreditierungsrichtlinien in der *Verordnung des Hochschulrates über die Akkreditierung im Hochschulbereich* vom 28. Mai 2015 (Akkreditierungsverordnung HFKG) konkretisiert (vgl. HFKG 2011, Art. 30). In dieser Verordnung werden im dritten Abschnitt die Voraussetzungen für die institutionelle Akkreditierung und die Programmakkreditierung festgehalten: Hochschulen müssen sog. Qualitätsstandards nach Art. 22 und 23 der Verordnung erfüllen, wobei die in Bereiche gruppierten Standards (Qualitätssicherungsstrategie; Governance; Lehre, Forschung und Dienstleistungen; Ressourcen; interne und externe Kommunikation) im Anhang der Verordnung zu finden sind. Jede Hochschule muss eine Qualitätssicherungsstrategie festlegen, welche Leitlinien des internen Qualitätssicherungs- resp. Qualitätsmanagementsystems enthält, das darauf abzielen soll, „die Qualität der Tätigkeiten der Hochschule [...] und deren langfristige

Qualitätsentwicklung zu sichern sowie die Entwicklung einer Qualitätskultur zu fördern“ (Akkreditierungsverordnung HFKG 2015, S. 10). Im Bereich *Lehre, Forschung und Dienstleistung* sind u. a. folgende sog. Qualitätsstandards formuliert:

- 3.1 Die Aktivitäten der Hochschule oder der anderen Institution des Hochschulbereichs entsprechen ihrem Typ, ihren spezifischen Merkmalen und ihren strategischen Zielen. Sie beziehen sich hauptsächlich auf die Lehre, die Forschung und die Dienstleistungen und werden gemäss dem Prinzip der Freiheit und Unabhängigkeit unter Einhaltung des Mandats der Hochschule oder der anderen Institution des Hochschulbereichs ausgeübt.
- 3.2 Das Qualitätssicherungssystem sieht eine regelmässige Evaluation der Lehr- und Forschungstätigkeit, der Dienstleistungen sowie der Ergebnisse vor. (ebd., S. 11)

Neben dem HFKG auf Bundesebene bilden kantonal das jeweilige Gesetz über die Universität, die Verordnung über die Universität, Statuten, Reglemente, das Leitbild und die Strategie der Universität sowie die Leistungsaufträge der Universität mit dem Kanton resp. den Kantonen die Ableitungsvoraussetzungen für die Qualitätskontrolle resp. -verbesserung. Unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen – so kann man annehmen – konzipieren und konkretisieren Universitäten eigenständig ein internes Qualitätssicherungs- resp. -managementsystem.

Werden die Konzeptionen des Managements von Lehrveranstaltungsqualität der verschiedenen Universitäten betrachtet und wird geprüft, in welchem Denkraum sich das Qualitätsmanagement akademischer Lehre verankert, ergibt sich (nach wie vor) folgendes Bild:

Der Denkraum verankert sich in einem schlichten Modell, das auf dem Prinzip der Kontrolle und Verbesserung durch Rückmeldungen von Studierenden zu vorgegebenen Soll-Zuständen beruht. Diese Soll-Zustände werden unter Rückgriff und mit Verweis auf selektive Modellierungen sog. Lehrveranstaltungsqualität, d. h. ohne grundständige (erziehungs-)wissenschaftliche Diskussion, gesetzt. So wurden etwa Fragebögen auf Grundlage eines sog. „Wirkungsmodells“, welches auf „den Arbeiten von Rindermann (2009)“ basiert und „mit neusten Erkenntnissen aus der Lehr- und Lernforschung der sogenannten Hattie-Studie (2013)“ angereichert wurde, entwickelt (Rahmenkonzept LVE Bern 2020, S. 16; vgl. auch Konzept LVE Freiburg 2018, S. 2; Leitfaden LVE Luzern 2018, S. 5; LVQ Basel 2017, S. 10). Zwar bemerken einige Universitäten selbst die Beschränktheit eines solchen Denkraums und versuchen, dieses Prinzip zu relativieren, etwa indem darauf verwiesen wird, dass „die Lehrqualität ein mehrdimensionales Konstrukt ist, [...] ihre Messung [also] eine große Herausforderung“ darstellt (Leitfaden LVE Luzern 2018,

S. 4) oder „die alleinige Sichtweise der Studierenden, welche mittels der Fragebögen zum Ausdruck gebracht wird, eine abschliessende Beurteilung der Lehrqualität“ nicht erlaubt (Konzept LVE Freiburg 2018, S. 4; vgl. auch LVQ Basel 2017, S. 10). Dies ändert jedoch nichts daran, dass Rückmeldungen von Studierenden hauptsächlich und damit gewichtigstes Instrument der Kontrolle und Verbesserung von Lehrveranstaltungsqualität bleiben, „im Zentrum der LVE stehen *Online-Umfragen* zur Evaluation von Lehrveranstaltungen, welche die Studierenden hinsichtlich verschiedener Aspekte bewerten können“ (Wegleitung LVE Zürich 2019, S. 2; Herv. i. O.; vgl. auch Konzept LVE Freiburg 2018, S. 2; Leitfaden LVE Luzern 2018, S. 7; LQ St. Gallen 2011, S. 3 f.; LVQ Basel 2017, S. 7 f.; Rahmenkonzept LVE Bern 2020, S. 5 f.). Es wird davon ausgegangen, dass solche Rückmeldungen, wenn sie nur in sog. geschlossenen Feedbackschleifen/Regelkreisen/Steuerungskreisen eingebettet werden – „um Wirkung zu entfalten, ist das Management der Lehrveranstaltungsqualität auf klar definierte, geschlossene Feedbackschleifen angewiesen (Qualitätsregelkreise)“ (LVQ Basel 2017, S. 7; vgl. auch Konzept LVE Freiburg 2018, S. 4; Leitfaden LVE Luzern 2018, S. 7; LQ St. Gallen 2011, S. 3; Rahmenkonzept LVE Bern 2020, S. 7 f.; Wegleitung LVE Zürich 2019, S. 9) –, sowohl die Lehrveranstaltungsqualität sichern resp. kontrollieren, als auch „zur fortlaufenden Optimierung der Lehrqualität“ beitragen (Konzept LVE Freiburg 2018, S. 1; vgl. auch Leitfaden LVE Luzern 2018, S. 3; LVQ Basel 2017, S. 1; LQ St. Gallen 2011, S. 1; Rahmenkonzept LVE Bern 2020, S. 2; Wegleitung LVE Zürich 2019, S. 2). Die Rückmeldungen werden automatisiert ausgewertet und in sog. „Erfolgsstufe[n]“ eingeordnet (Rahmenkonzept LVE Bern 2020, S. 6) resp. es wird ein „Profillinienbericht mit Vergleichslinie“ erstellt (LVQ Basel 2017, S. 13; vgl. auch Konzept LVE Freiburg 2018, S. 8; Leitfaden LVE Luzern 2018, S. 8; LQ St. Gallen 2011, S. 3; Wegleitung LVE Zürich 2019, S. 4). Über die Resultate werden neben den Dozierenden weitere Personen, wie bspw. die Fakultätsleitung informiert. Die Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für die Verbesserung der Lehrveranstaltungsqualität auf dieser verpflichtenden Informationsgrundlage liegt bei den Dozierenden, pointiert wird formuliert: „Ergibt sich ein Handlungsbedarf, so liegt die Verantwortung primär bei den Dozierenden“ (LQ St. Gallen 2011, S. 3; vgl. auch Konzept LVE Freiburg 2018, S. 1; Leitfaden LVE Luzern 2018, S. 9 f.; LVQ Basel 2017, S. 3; Rahmenkonzept LVE Bern 2020, S. 12). Innerhalb dieses Denkrahmens wird auch die Etablierung „einer positiven Evaluationskultur“ angestrebt, worunter verstanden wird, „dass der Evaluation der Lehre ein hoher Stellenwert innerhalb der Organisation zukommt und die Evaluation für die Dozierenden ein bewährtes Mittel zur Verbesserung der eigenen Lehrqualität darstellt“ (vgl. exemplarisch Rahmenkonzept LVE Bern 2020, S. 8).

Fragt man sich zunächst, was mittels solcher Befragungen bewertet resp. ausgewertet werden soll, wäre – unter Berücksichtigung der oben erwähnten

Ableitungsvoraussetzungen⁷ – die naheliegende Antwort: „Pädagogische Maßnahmen, die das Ziel verbesserter Bildung verfolgen“ (Meder 2004, S. 398). Soll die Qualität akademischer Lehre nicht bspw. im Rahmen von Vermittlung auf eine irgendwie geartete psychologische „Frage der Lehr- und Lernbarkeit reduziert“ werden (Lenzen 2014, S. 16; bezogen auf die Unverfügbarkeit von *Lernen* vgl. bspw. Meyer-Drawe 2008; zur Vielfalt der Bedeutungen und Bedeutungsvarianten und damit der problematischen Konstituierung von *Lernen* im Rahmen von Pädagogik vgl. Herzog 2020),⁸ wird also dem Bildungsauftrag von Universitäten Rechnung getragen, indem etwa „die Funktion der ‚Gewinnung neuen, unwahrscheinlichen Wissens‘“ nicht in Frage gestellt sowie die Möglichkeit in Betracht gezogen wird, dass unter Umständen „die Vermittlung allgemeiner Bildung“ (Lenzen 2014, S. 16) gar nicht den Bedürfnissen resp. deren Bewertung in der Kompetenz Studierender oder einzelner *Stakeholder* entspricht bzw. liegt, wäre eine „äußerst komplexe Analyse“ erforderlich, die „das ganze System der Bedingungen untersucht, das den Bildungsprozess in pädagogischen Handlungszusammenhängen ausmacht“ (Meder 2004, S. 398). Man hätte es dann „mit einer äußerst komplexen Wirkungsanalyse zu tun“ (ebd.), könnte es sich also nicht leisten, die Diskussion über Qualität akademischer Lehre nur innerhalb des etablierten „methodisch sophistizierte[n] ‚selfish system‘“ zu führen (Reichenbach 2018, S. 100). Aus welcher (pädagogischen) Theorie soll bspw. folgen, dass maximierte Bedürfnisse resp. Einschätzungen Studierender eine Lehre von *hoher Qualität* ermöglichen? Was haben subjektive Urteile Studierender mit der Qualität der Leistung Dozierender, mit der Qualität der Lehrveranstaltung zu tun (vgl. nur schon zum methodischen Aspekt den Überblick bei Schweer 2018; außerdem aus psychologischer Sicht den Überblick bei Ziegler/Weis 2015; zur Bestimmung von *Qualität* Heid 2013; zum aktuellen Forschungsstand zur Messung von Lehrkompetenzen Zlatkin-Troitschanskaia/Fischer/Pant 2020)? Resümierend hält Helmut Heid diesbezüglich fest: „Fragt man [...], worin denn ‚die‘ Qualität [akademischer Lehre] besteht, so lautet die naheliegende Antwort: darin, dass sie ihren Zweck möglichst effektiv und effizient erfüllt. Aber damit ist die Frage nach der Qualität [...] nur verschoben, und zwar *erstens* auf die Frage nach der Qualität der Inhaltsbestimmung ‚des‘ Zwecks ‚der‘ [akademischen Lehre], falls man sich nicht damit abfindet, *jeden beliebigen* [...] Zweck als Bezugsgröße der Qualitätsbeurteilung gelten zu lassen, *zweitens* auf die Frage, wie *Effektivität* und *Effizienz* als Qualitätskriterien zu verstehen [...] und [...] zu beurteilen sind, sowie *drittens*, wenn man an der Realisierung des Zwecks interessiert ist, auf die Frage nach der Qualität der handlungsabhängigen *Voraussetzungen* (Maßnahmen), die aufgrund methodisch kontrollierten Wissens geeignet

7 Beispielsweise ist unter den Zwecksetzungen resp. Zielen in den Universitätsgesetzen von *allgemeinen Bildungszielen*, *Allgemeinbildung*, *wissenschaftliche Erkenntnisse zu fördern*, einer Erfüllung von *Aufgaben im Dienst der Allgemeinheit*, *Bildungs- und Forschungsaufgaben* die Rede.

8 *Lernen* wird hier als elementarer Bestandteil eines jeden Bildungsprozesses angesehen.

erscheinen, unter gegebenen Bedingungen die Wahrscheinlichkeit der Zweckverwirklichung zu erhöhen“ (Heid 2013, S. 420 f.; Herv. i. O.).

Hier ergeben sich bereits zwei gewichtige Problemlagen. Einerseits ist „der Qualitätsbegriff immer mehrdimensional“ (Reichenbach 2006, S. 256), andererseits wäre ein „äußerst komplexes Design“ erforderlich, „wenn das erfasst werden soll, was man [...] evaluieren will“ (Meder 2004, S. 399).

Bei allen geprüften Denkrahmen zur Kontrolle und Verbesserung der Qualität akademischer Lehre bildet nun jedoch nicht ein *äußerst komplexes Design* die Grundlage, sondern ein schlichtes kybernetisch inspiriertes Steuerungsmodell, bei dem es „um einen ständigen Abgleich von Ist und Soll“ geht (Caruso/Bellmann/Kleinau 2020, S. 2). Der „Clou kybernetischer Steuerungsmodelle“ (Bellmann 2016, S. 156) – im Gegensatz etwa zum „Paradigma evidenzbasierter Politik“ (ebd., S. 155) – besteht darin, dass sie „auch ohne genaue Einsichten in die komplexen Kausalverhältnisse sozialer Systeme“ funktionieren (ebd., S. 156). Entscheidend ist, „dass durch den wiederholten Abgleich von Sein und Sollen vor Augen geführt wird, was erwartet wird, welche Differenzen zum Erwarteten bestehen und wer die Verantwortung zu Nachbesserungen hat“ (ebd.). Ein solcher Denkrahmen stellt „einerseits die Rahmenbedingungen [...] nicht in Frage [...] und andererseits damit auch inhaltliche Fragen“ zurück (Meder 2004, S. 399). Die gewählte Begrifflichkeit des *Qualitätsmanagements* ist also treffender als *wissenschaftliche Evaluation*, im Fokus steht die „Erfolgskontrolle von Maßnahmen anhand vorgegebener Kriterien“ (Diekmann 2011, S. 40). Fragen der Verbesserung stellen sich technologisch als Fragen geeigneter Mittel zu gegebenen Zwecken (vgl. Caruso/Bellmann/Kleinau 2020, S. 2; Meder 2004, S. 399 f.).

An dieser Stelle wird dann auch die wohl gravierendste Beschränktheit des Denkrahmens des Qualitätsmanagements akademischer Lehre sichtbar: Sie liegt in einer „Verwechslung“ von Zweck und Mittel“ (Heid 2007, S. 34), die „Vorstellung vom Ziel der Maßnahme [soll] Ursache für die Realisation von geeigneten Mitteln sein“ (Meder 2004, S. 407).⁹ Anstelle wissenschaftlich gesicherten Kausalwissens wird ein auf ein Programm beschränktes (Rückmeldungen von Studierenden), mehr oder weniger unkontrolliertes „Beschreibungswissen Grundlage von Ursachenanalyse“ (Bellmann 2016, S. 156). In Anlehnung an Heid (vgl. 2007, S. 35) kann festgehalten werden, dass Ergebnisse von Studierendenbefragungen solange nichts über die Qualität akademischer Lehre sagen, wie jeweils erfasste Ausprägungen allein keinen zweifelsfreien Rückschluss auf die Bedingungen ihrer Entstehung und schon gar keinen Rückschluss auf die Qualität der Mittel rechtfertigen, von deren Realisierung sie abhängen. Trotz dieser Problemdimensionen des Qualitätsmanagements akademischer Lehre werden Dozierende auf einer

9 Diese Verwechslung ist auch im aktuellen pädagogischen Diskurs (nicht nur in normativen Ansätzen der pädagogischen Tradition) verbreiteter – bspw. eben in der Bildungspolitik –, als man annehmen könnte.

solchen Grundlage verpflichtet, ihre Lehrveranstaltungen zu verbessern und es werden Schwellenwerte, Einordnungen, Profillinien usw. im Sinne von Vergleichsmaßstäben erstellt. Nach wie vor führt dieser Umstand so zur „Moralisierung eines gravierenden (Forschungs-, Wissens- oder auch Kompetenz-)Defizits“ (ebd., S. 38), wobei besonders der Mangel an „empirisch überprüften und handlungsrelevanten Theorien, die es den [Dozierenden] ermöglichen, die ihnen zugewiesene Verantwortung auch zu tragen“ (ebd.), als problematisch einzuschätzen ist (vgl. bezogen auf die Problematik pädagogischer Handlungstheorien, Erwägen Wissen Ethik 2003, Heft 3, sechste Diskussionseinheit). Eine damit zusammenhängende, grundlegende Problematik, die nicht unerwähnt bleiben soll, besteht darin, dass ein solches „Management die akademische Berufsethik“ ersetzt (Lenzen 2014, S. 23). Die (unbeantwortete) Frage hierzu ist, was damit aus wissenschaftlicher und pädagogischer Sicht gewonnen ist resp. von welchem *Impact* man ausgehen kann resp. warum man Evaluation auf (nicht-kontrollierte und nicht-kontrollierende) Studierendenbefragungen beschränkt, also keine dimensionierten, periodisierten, variierenden usw. Zugänge zu Lehrevaluation etabliert.

Die These, wonach Qualitätsmanagement mittels Evaluationen akademischer Lehre pädagogische Qualität nur in Bezug auf eine Nicht-(Qualitäts-)Kontrolle kontrolliert, die ordnungsstiftende Bewertung also nur stabil ist, wenn das (qualitäts-)kontrollierende Qualitätsmanagement mittels Evaluationen nicht selbst kontrolliert wird resp. das nicht-(qualitäts-)kontrollierende Qualitätsmanagement mittels Evaluationen nur in Bezug auf diese Nicht-Kontrolle kontrolliert wird, wird durch die Ausführungen gestützt. In diesem Sinne kann von einem *Paradoxon* gesprochen werden, der Denkraum verankert sich ohne Berücksichtigung pädagogischen Denkens und erziehungswissenschaftlichen Wissens. Nun ist es allerdings nicht so, dass solche beschränkten Denkraum des Qualitätsmanagements mittels Evaluationen akademischer Lehre keine Effekte zeitigen würden, wie dies bereits Bellmann (2014) in einer Rekonstruktion der Genese eines ökonomisch inspirierten Qualitätsdenkens bezogen auf Managementkonzepte bemerkt hat. Dies führt im Horizont von Paradoxien (in) der Pädagogik zur Frage, mit welchen Effekten gerechnet werden muss, wenn das Qualitätsmanagement mittels Evaluationen in einem pädagogischen Gegenstandsfeld pädagogisches Denken und erziehungswissenschaftliches Wissen weitestgehend exkludiert resp. ignoriert. Im Folgenden wird nach aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ungünstigen Effekten einer so konzipierten und technologisierten Evaluation gefragt.

2. Kontrolle durch Nicht-Kontrolle – Nicht-Kontrolle durch Kontrolle: Effekte

Zwar lassen Ergebnisse von Studierendenbefragungen aus (erziehungs-)wissenschaftlicher Perspektive keine belastbaren Aussagen über die Qualität

akademischer Lehre zu, mit Effekten, wenn auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eher ungünstigen, kann trotzdem gerechnet werden.

Ein bereits angesprochener Effekt, wenn Bewertung von Pädagogik (hier: akademische Lehre) auf ein schlichtes Programm (hier: Qualitätsmanagement akademischer Lehre mittels Studierendenbefragungen) reduziert wird, besteht in der Moralisierung eines, wie oben erwähnt, vieldimensionalen Defizits unter Ausschluss der Kontrolle der Leistungsfähigkeit des eigenen Programms. Solche Programme arbeiten nicht mit wissenschaftlicher Kritik, indem etwa epistemische, pädagogische usw. Grenzen sowie Logiken und Funktionen von Regression und Scheitern – also Risikoanalyse – mitberücksichtigt werden und so zu einer Relativierung in der Bewertung des eigenen Programms beitragen, sondern mit (systemfremden) Wertsetzungen (vgl. Meder 2004, S. 411 ff.), die um des Programms Willen beibehalten werden müssen. Kurz: Zweck-Nutzen-Bestimmungen werden nicht auf das Programm des Qualitätsmanagements selbst angewendet. Damit verbunden sind weitere wissenschaftsethische Probleme, wie etwa Möglichkeiten der Exegese auf einer solchen Informationsgrundlage, Umgang mit solchen Informationen oder Legitimationsprobleme.

Es wird ein systemfremdes Agieren sichtbar, als ob die Akteurinnen und Akteure über mangelnde Kenntnis der Bildungsinstitution verfügen würden. Die zweite Setzung des HFKG in Bezug auf Lehrveranstaltungsevaluationen wird auf ein kybernetisch inspiriertes Modell banalisiert, obwohl damit keine direkten Zusammenhänge erfasst werden können. Evaluation akademischer Lehre wird auf eine Akteursgruppe (Studierende) und ein Instrument (Fragebogen) reduziert. Durch eine solche Maximierung von Einschätzungen Studierender findet eine Funktions- und Kontextentfremdung statt: Im Rahmen von Fragen der Qualität akademischer Lehre werden studentische Einschätzungen befördert resp. Studierende urteilen über etwas, ohne dass diese Urteile resp. Bewertungen in Bezug auf Bedingungen, Bedarf und Möglichkeiten (bspw. Rollenbewusstsein, Kompetenz, wie sind die den Studierendenbewertungen zugrundeliegenden Maßstäbe auszuweisen) kontrolliert werden. Damit entfällt auch eine Systematisierungsleistung, bspw. eine institutionelle, organisationale, akteursgruppenspezifische Bewertung und Einordnung dieser Rückmeldungen. Die fehlende Systematisierungsleistung ist der unkreativen und banalisierenden Konzipierung geschuldet. Aufgrund der Zirkularität dieses Denkrahmens (*Steuerungskreis* usw.) werden Ergebnisse der Studierendenbefragung als sakrosankt geltende Bewertungen postuliert (bspw. indem daraus *Schwellenwerte* für Vergleiche erstellt werden) und keiner wissenschaftlichen Kritik zugänglich gemacht. Obwohl also eine Exegese auf Grundlage dieses Programms hoch problematisch ist, wird das Verfahren geschlossen und nicht geöffnet. Evaluation in einem elaborierten Sinne wäre aber genau so zu verstehen: Daten und Verfahren zur Verfügung stellen für Kritik. In Frage gestellt werden muss also die Art und Weise, wie Evaluation akademischer Lehre konzipiert wird und warum aufgrund einer solchen Konzipierung, die sehr anfällig für Verzerrungen, Kategorienfehler,

Verwechslungen usw. ist, überhaupt Konsequenzen gezogen werden. Rückmeldungen von Studierenden werden mit Lehrevaluation gleichgesetzt.

Anstatt mit Effekten bezüglich Entwicklung, Optimierung, Verbesserung der Qualität akademischer Lehre (was auch immer darunter verstanden werden mag), kann mit sog. „kulturelle[n] Effekte[n]“ (Bellmann 2014, S. 49) gerechnet werden, womit u. a. Veränderungen in der Vorstellung von Qualität gemeint sind. So wird etwa grundsätzlich angenommen, dass mit einer dauerhaften Anwendung solcher Programme Qualität akademischer Lehre kontrolliert und verbessert werden kann. Aber aus welcher Theorie resp. aufgrund welcher pädagogischen Notwendigkeit folgt etwa, dass Dozierende ihre Lehrveranstaltungen oder sich selbst dauerhaft verbessern müssen? Dadurch wird eine (unkontrollierte) kompetitive Umgebung geschaffen, es werden Auszeichnungen für exzellente Lehre vergeben, ohne dass angegeben werden könnte, worin denn diese Exzellenz genau besteht und wie diese pädagogisch und wissenschaftlich zu begründen ist: Es fehlt ja bspw. eine Kontrolle, die sicherstellen würde, dass es sich bei dieser Exzellenz oder Qualität nicht um Regressions- oder Infantilisierungseffekte handelt.

3. (Para-)Doxa-Management im Horizont von Pädagogik – was nun?

Abschließend werden die Ergebnisse der Überlegungen im Rahmen des Paradoxieproblems eingeordnet sowie thesenhaft angedeutet, was bei Lehrveranstaltungsevaluationen berücksichtigt werden könnte (im Sinne einer Erweiterung des Denkrahmens), damit eine Auseinandersetzung mit dieser *nicht-produktiven Paradoxie* möglicherweise einen Impuls zur Innovation des Systems darstellen könnte. Dazu werden einige bemerkenswerte Aspekte fokussiert.

Ein Aspekt betrifft die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben des Qualitätsmanagements. Erwartet werden könnte, dass an der Gesetzgebung orientierte Denkrahmens des Qualitätsmanagements konzipiert und in Verfahren umgesetzt werden. In Rückbezug zu Möglichkeiten, welche die Setzung im HFKG für das Qualitätsmanagement akademischer Lehre (vgl. Kapitel 1) offen hält – so werden die sog. Standards dort sinnvollerweise sehr weit gefasst –, erstaunt die reduzierende und unsystematische (bildungs-)institutionelle Konzipierung.¹⁰

10 So werden auch in den sog. *Quality Audits* des Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung der schweizerischen Hochschulen mit den einzelnen Universitäten immer wieder auf die beschränkten Denkrahmens des Qualitätsmanagements aufmerksam gemacht. Exemplarisch steht hierfür etwa der Verweis im *Quality Audit 2013/2014* mit der Universität Bern: „Eine systematische Verknüpfung der Befragungsergebnisse, die primär die subjektive Zufriedenheit der Studierenden widerspiegelt, mit den tatsächlich erzielten Ergebnissen der jeweiligen Leistungskontrollen erfolgt nicht“ (*Quality Audit 2013/2014* Universität Bern, S. 15).

Die Verfasstheit auf der Bundesebene würde also eine elaboriertere Konzeption des Qualitätsmanagements akademischer Lehre durchaus zulassen. Wie in den vorangehenden Kapiteln dargestellt, kann daher das Problem bei den (ausgewählten) Hochschulen verortet werden. Ausgerechnet, so muss man sagen, banalisieren pädagogische Organisationen Evaluationen und erzeugen so freiwillig und ohne Not ein *Paradoxon*.¹¹ Dieses kommt zustande, weil Evaluation akademischer Lehre nicht unter Berücksichtigung pädagogischen Denkens und (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens in einer umfassenderen, systematischeren Art und Weise konzipiert wird, sondern sich mit der Anwendung banaler kybernetischer Steuerungsvorstellungen und der Reduktion auf Studierendenbefragungen begnügt.

Dem Abstand zwischen den Denkraumen des Qualitätsmanagements akademischer Lehre und dem Evaluationspotenzial könnte erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden, etwa indem inhaltliche, messmethodische Fragen, Fragen der Aussagekraft der Ergebnisse, Fragen der Nützlichkeit (vgl. Ziegler/Weis 2015, S. 113) auf einem wissenschaftlichen Niveau verstärkt in den Denkraumen mit einbezogen werden. Bezogen „auf die Lehrevaluation würde dies bedeuten, dass man neben Informationen aus Befragungen der Studierenden auch andere Quellen (z. B. Lehrkräfte, Absolventinnen und Absolventen) und Methoden der Datengewinnung (Lernerfolgsmessung wie Klausuren, Verhaltensbeobachtung [...], qualitative Methoden [...]) heranzieht“ (ebd., S. 115), also eine Dimensionierung von Evaluation in der Breite vornimmt (keine Beschränkung von Lehrevaluation auf Befragungen von Studierenden). Neben diesen Hinweisen auf „ein wichtiges diagnostisches Prinzip, nämlich das der Multimethodalität“ (ebd.), liefert Meder (2004) erziehungswissenschaftliche Hinweise zu einem etwas breiter angelegten Evaluationsdesign: „Es müssen die Ressourcen an Raum, Zeit, Personal und didaktischen Hilfsmitteln – kurz: Geld – ebenso in Betracht gezogen werden wie die Medien der Kommunikation mit deren kulturellem Hintergrund oder die institutionelle und gesellschaftlich-politische Situiertheit oder die Symbolik der Kultur, in die der Bildungsprozess eingebettet ist“ (S. 398). Evaluation wird vom Ziel und der Bewertung her bestimmt. Anstatt die Frage nach dem Wozu, werden Fragen nach dem Wie viel, Wann, Wer und Wohin in den Vordergrund gestellt. In den geprüften Denkraumen wird das wissenschaftlich sehr anspruchsvolle Verfahren der Evaluation akademischer Lehre im Rahmen des Qualitätsmanagements banalisiert, womit die Frage verbunden ist, wozu solche Evaluationen durchgeführt werden. Ein Nutzen für pädagogische Organisationen ist nicht ersichtlich. Zwar kann man sich durchaus mit Studierendeneinschätzungen auseinandersetzen und diese als (eine mögliche) Bedingung akademischer Lehre mitberücksichtigen. Studierendenbedürfnisse als (theoretisch elaborierte) Bedingung (neben

11 Hochschulen sind *auch*, aber nicht ausschließlich, als pädagogische Organisationen zu bezeichnen (vgl. exemplarisch zu dieser Diskussion Krönig 2016).

anderen) aber mit Maximen zu verwechseln und Grenzen solcher Befragungen nicht in das Evaluationsverfahren miteinzubeziehen, ist beschränkt. Die (theoretisch) unbeantwortete Frage, warum Bedürfnisse und Einschätzungen Studierender als gewichtigster Faktor für die Kontrolle und Verbesserung akademischer *Lehre* gelten und warum die Rückmeldungen vor der Exegese nicht einer Kritik resp. Kontrolle zugänglich gemacht werden, ist erstaunlich, gerade weil dieses Qualitätsmanagement an akademischen Institutionen situiert ist.

Als weiterer Aspekt wird somit am Beispiel des Qualitätsmanagements mittels Evaluationen ein altbekanntes Problem sichtbar: Pädagogik wird auf ein nicht in der Breite und auf nur eine Dimension angelegtes Programm (hier: Evaluation akademischer Lehre durch Studierende) reduziert, das nicht in der Lage ist, sich selbst zu kontrollieren, d. h. wissenschaftliche Kritik zu berücksichtigen. Solche Programme scheinen sich zudem im pädagogischen Feld durch zwei Besonderheiten auszuzeichnen. Erstens werden – „wie das Concorde-Projekt“ – auch die in Frage stehenden Programme „durchgezogen und scheitern, sie werden sich zu halten vermögen, obwohl sie hinsichtlich der Ziele, die das Bildungssystem [...] zu erreichen hätte und die legitimerweise von ihm erwartet werden, fast notgedrungen versagen müssen“ (Reichenbach 2011, S. 260). Zweitens scheint „das pädagogische Feld ökonomische Management- und Steuerungsmodelle immer mit einer gewissen Verspätung“ zu übernehmen (Bellmann 2014, S. 62). Wenn „im pädagogischen Feld die erfolgreiche Umsetzung eines frisch importierten Reformmodells gemeldet wird, beschäftigen sich alle anderen schon mit dem nächsten“ (ebd.). Bedingungen werden durch Nicht-Kontrolle kontrolliert.

4. Fazit

In Bezug auf die Konzeption von Evaluation akademischer Lehre sind erhebliche (erziehungs-)wissenschaftliche Anstrengungen angezeigt,¹² bspw. auch im Hinblick auf einen Vergleich regionaler und internationaler Evaluationskonzeptionen, die Frage nach sinnvollen Alternativen also. Bis aber ein angemessener Forschungsstand bezüglich der skizzierten Problemlagen erreicht wird und vor dem Hintergrund, „dass noch kein Forschungsvorhaben je alle denkbaren Bedingungen des Bildungsprozesses in sein Design einbezogen hat und dass die empirische Erziehungswissenschaft noch weit davon entfernt ist, über den ganzen komplexen

12 Vorliegender Beitrag hat anhand eines Aspekts (Kontrolle durch Nicht-Kontrolle) einige Probleme des Qualitätsmanagements akademischer Lehre demonstriert. Im Anschluss wäre eine genauere Fokussierung der verschiedenen Ebenen (Gesetz, Controlling, Pädagogik usw.) und deren Relationierung sowie Problematisierung angezeigt: Evaluation akademischer Lehre ist etwas anderes als eine wissenschaftsethisch problematische Exegese von Studierendenrückmeldungen. Damit stellen sich Fragen nach der Konzipierung, Dimensionierung, Periodisierung, Rhythmisierung usw. von Evaluationen akademischer Lehre.

Wirkungszusammenhang etwas aussagen zu können“ (Meder 2004, S. 399), ist eine etwas weniger „anti-tragische Zuversichtsstrategie“ (Reichenbach 2006, S. 258) angezeigt: Auf eine für Bildungsinstitutionen unwürdige Vereinfachung und eine wissenschaftsethisch problematische Exegese verzichten sowie im Sinne der Kosten-Nutzen-Frage den Aufwand sowie die Relevanzzuschreibung der Rückmeldungen Studierender minimieren. Damit wären auch Fragen über den Wert und Nutzen solcher studentischen Rückmeldungen für Mitarbeitenden- oder Bewerbungsgespräche hinfällig. Solange aber keine qualifiziertere und auf in diesem Beitrag ange deuteten Erweiterungen des Denkrahmens beruhende Konzeption der Evaluation akademischer Lehre realisiert wird, bleibt die etablierte anti-tragische Zuversichtsstrategie doch relativ tragisch und wartet weiterhin auf eine Entparadoxierung.

Literatur

Quellen

- Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich vom 30. September 2011. www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070429/index.html (Abfrage: 18.11.2020) (= HFKG)
- Konzept Lehrveranstaltungsevaluation Universität Freiburg vom 17. Dezember 2018. www3.unifr.ch/evaluation/fr/assets/public/Lehrveranstaltungsevaluation.pdf (Abfrage: 01.02.2021) (= Konzept LVE Freiburg)
- Lehrveranstaltungsqualität an der Universität Basel. Rahmen zur Durchführung und Verwendung von Evaluationen vom 18. Oktober 2017. www.unibas.ch/dam/jcr:2a0da634-0587-4d30-a5c7-7a931aacdd05/Rahmendokument%20Management%20Lehrveranstaltungsqualität.pdf (Abfrage: 01.02.2021) (= LVQ Basel)
- Leitfaden für die Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluationen Universität Luzern vom 21. September 2018. www.unilu.ch/fileadmin/universitaet/akademische-dienste/qm/dok/Leitfaden_Lehrevaluation_21.09.2018.pdf (Abfrage: 01.02.2021) (= Leitfaden LVE Luzern)
- Leitlinien der Qualitätsentwicklung an der Universität St. Gallen vom 23. Juni 2011. www.unisg.ch/de/universitaet/ueber-uns/portraet/qualitaetsentwicklung (Abfrage: 01.02.2021) (= LQ St. Gallen)
- Quality Audit 2013/2014 Universität Bern vom 07. August 2014. www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e810/e812/e708931/e715528/e715534/QualityAudit_2013-14_ger.pdf (Abfrage: 01.02.2021)
- Rahmenkonzept für die Durchführung und Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluationen an der Universität Bern vom 21. April 2020. www.gutelehre.unibe.ch/unibe/portal/microsites/gute_lehre/content/e548081/e710202/e951849/RahmenkonzeptLVE21_4_2020.pdf (Abfrage: 01.02.2021) (= Rahmenkonzept LVE Bern)
- Verordnung des Hochschulrates über die Akkreditierung im Hochschulbereich vom 28. Mai 2015. www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20151363/index.html (Abfrage: 18.11.2020) (= Akkreditierungsverordnung HFKG)
- Wegleitung zur Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) an der Universität Zürich vom 16. Oktober 2019. www.uzh.ch/sae/dam/jcr:da7a0102-bdb3-436a-a83a-92b9ce146e04/20191016_Wegleitung_LVE_V1.1.pdf (Abfrage: 01.02.2021) (= Wegleitung LVE Zürich)

Darstellungen

- Bellmann, Johannes (2014): Vom Taylorismus über Organisationsentwicklung zum New Public Management und darüber hinaus – Zur Rezeptionsgeschichte ökonomischen Qualitätsmanagements im pädagogischen Feld. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 23, S. 47-65.
- Bellmann, Johannes (2016): Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, Sonderheft 31, S. 147-161.

- Biti, Vladimir (2001): Paradoxon. In: ders.: Literatur- und Kulturtheorie. Ein Handbuch gegenwärtiger Begriffe. Hrsg. von Burghard König. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. S. 257-261.
- Caruso, Marcelo/Bellmann, Johannes/Kleinau, Elke (2020): Optimierung in Bildung und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, H. 1, S. 1-7.
- Diekmann, Andreas (2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Erwägen Wissen Ethik, 14 (2003), H. 3, sechste Diskussionseinheit.
- Geyer, Paul (2002): Das Paradox: Historisch-systematische Grundlegung. In: Hagenbüchle, Roland/Geyer, Paul (Hrsg.): Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 11-24.
- Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 65-75.
- Heid, Helmut (2007): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh. S. 29-48.
- Heid, Helmut (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 2, S. 405-431.
- Heid, Helmut (2016): Über Streitfragen der Generierung und Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 71-84.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, Walter (2020): Verständnisse von Lernen. Sondierungen im Grenzgebiet von Pädagogik und Psychologie. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim und Basel: Beltz. S. 208-242.
- Krönig, Franz Kasper (2016): Didaktik ohne Erziehung? Wege zu einer inklusiven Hochschuldidaktik jenseits der Pädagogisierung akademischer Lehre. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 68-85.
- Lenzen, Dieter (2014): Hochschule – Unternehmen oder akademische Republik? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, Sonderheft 23, S. 11-24.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979/1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meder, Norbert (2004): Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Evaluationsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, H. 1, S. 398-414.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.
- Probst, Peter (1989): Paradox (adj.), das Paradox(e), Paradoxie. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 7. Basel: Schwabe & Co. S. 81-91.
- Reichenbach, Roland (2006): „Wie effizient soll Bildung sein? Über die Transformation und Devaluation der ethischen Dimensionen der Bildung“. In: Hügli, Anton/Thurnherr, Urs (Hrsg.): Ethik und Bildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 251-269.
- Reichenbach, Roland (2011): In der „Concorde-Falle“: Festhalten an unnötigen Reformen. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 257-268.
- Reichenbach, Roland (2018): Tabuisierung und Desinteresse. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 1, S. 99-106.
- Schäfer, Klaus (1973): Paradox. In: Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild, Christoph (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 4. München: Kösel-Verlag. S. 1051-1059.
- Schweer, Martin K. W. (2018): Evaluation der Lehre. In: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 176-185.

- Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, H. 2, S. 205-223.
- Ziegler, Matthias/Weis, Susanne (2015): Lehrevaluation als Mittel zur Erfassung und Verbesserung universitärer Lehre? Methodische, diagnostische und inhaltliche Aspekte. In: Diagnostica 61, H. 3, S. 113-115.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Fischer, Jennifer/Pant, Hans Anand (2020): Messung von Lehrkompetenzen – Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes. In: Welp, Isabell M./Stumpf-Wollersheim, Jutta/Folger, Nicholas/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Leistungsbewertung in wissenschaftlichen Institutionen und Universitäten. Oldenbourg: De Gruyter. S. 108-133.

„Entfalte dein wahres Potential“. Zu einer paradoxalen Umformung des pädagogischen Mediums

Niels Åkerstrøm Andersen, Hanne Knudsen und
Jette Sandager

Im Jahr 2011 wurde Lego Ninjago eingeführt, das neben neuen Bausteinen auch einen Film, eine Reihe von Kurzfilmen und Videospielen etc. beinhaltet. Die wiederkehrende Handlung ist „Entfalte dein wahres Potential“. So suchen in dem Film eine große Zahl von Figuren ständig nach ihrem inneren, verborgenen Potential sowie nach Wegen, dieses zu entfalten; wie in der Abbildung unten, wo angekündigt wird, dass Dareth bald schon sein wahres Potential entfalten wird.

Abb. 1: Unlock your true potential¹



Die Lego Gruppe und die Lego-Stiftung investieren aktuell in Bildung auf verschiedene Weisen und durch eine Reihe von Kooperationen. Dies geschieht durch Entwicklung von Konzepten und verschiedener Materialien wie Lego Serious Play, Lego Education, First Lego League. Dabei teilt die Lego-Stiftung die Mission der Lego Gruppe: „die Baumeister von morgen zu inspirieren und zu fördern“ (Lego Foundation 2021, o. S.). Häufig in Kooperation mit Bildungsinstitutionen, NGOs, gemeinnützigen Organisationen, kommunalen Verwaltungen und anderen finanziert und kofinanziert die Lego-Stiftung eine Vielzahl

1 Screenshot des Fan-Kanals *Ninjago Theory Channel* <https://www.youtube.com/watch?v=IbOwFDI7Cb0&t=29s>

von Projekten, die Kreativität, Neugierde, Experimentierlust und Innovation fördern. Beispiele derartiger Projekte und Kooperationen sind *Pedagogy of Play*, *Brac Play Lab* und *Playful Learning* (vgl. Lego Foundation 2021). Wiederrum scheint ‚Potentialentfaltung‘ im Mittelpunkt zu stehen. Das Ziel ist, dem Bildungssystem dabei zu helfen, den Kindern beim Potentialisieren zu helfen. Wir gehen hierauf bei der Analyse von *First Lego League Challenge* genauer ein. *First Lego League* ist eine Kooperation zwischen First und Lego. FIRST (For Inspiration and Recognition of Science and Technology) ist ein US-amerikanisches Unternehmen mit der Zielsetzung, Interesse, Partizipation, Bildungspaspirationen und Karrierewünsche junger Menschen an bzw. in Naturwissenschaft und Technik zu fördern, damit sie Führungskräfte und Innovatoren werden und zugleich ihre ‚work-life skills‘ für das 21. Jahrhundert optimieren. *First Lego League Challenge* ist ein Roboterturnier für Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 16 Jahren. Was wir sehr bemerkenswert finden, ist, dass First, Lego und dänische Schulen sich in einem geteilten Interesse am Potential von Kindern gefunden haben.

In Niklas Luhmanns Theorie des Erziehungssystems spielt die Begriffsgeschichte des menschlichen Potentials eine wichtige Rolle, beginnend mit der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen, bei der Kinder als Medium durch Bildung formbarer Potentialitäten konstituiert werden. Später spricht Luhmann von „Lebenslauf“ als Medium der Erziehung (Luhmann 2002, S. 93). Der Lebenslauf ist ein Medium, das einen Satz lose gekoppelter Elemente beinhaltet, die aus allen Ereignissen bestehen, die individuelle Lebensläufe formen (vgl. Luhmann 2002, 2004). Werden Kinder in diesem bzw. durch dieses Medium beobachtet, werden sie als noch unrealisierte Potentialitäten sichtbar, oder wie Claudio Baraldi und Giancarlo Corsi es erklären: „Paradoxical as it may sound, while the child is what it is, for the education system it is what it is not (yet). Teachers consider pupils as a potential that has to be developed“ (Baraldi/Corsi 2017, S. 55).

Dieses Paradox erinnert uns an Gregory Batesons frühe Arbeiten zu Paradoxien in der Kommunikation, die von dem polnisch-amerikanischen Kybernetiker und Philosophen inspiriert waren, der die Nicht-Identität von Wort und Objekt diskutierte: „Whatever one might say something ‚is‘, it is not.“ (Korzybski 1994 [1933], S. 409; vgl. Bateson 1970). Er entwickelte seine Idee mithilfe der Landkarte als Beispiel: „A map is not the territory. [...] An ideal map would contain the map of the map, the map of the map of the map“ (Korzybski 1994, S. 750 f.). Im Hinblick hierauf ist es Batesons Punkt, dass Kommunikation stets auf Meta-Kommunikation angewiesen ist, die den Rahmen der Kommunikation festlegt. Spiel etwa erhält seine Bedeutung durch seine Unterscheidung von Realität. Aber diese Unterscheidung muss innerhalb des Spielens des Spiels gezogen werden. Die Differenz zwischen Spiel und Nicht-Spiel kann demnach nur im Spiel selbst hergestellt werden (vgl. Bateson 2003 [1952], 1955; Andersen 2013). Aus diesem

Grund haben wir ein nicht stillstellbares Paradox, das die Kommunikation vorantreibt.

Das Gleiche gilt für das Kind im Erziehungssystem. Die Differenz zwischen dem, was das Kind noch nicht ist und dem, was es ist, ist eine Differenz innerhalb des Erziehungssystems, durch die das Kind als Potential hervorgebracht wird und das Erziehungssystem als eines, das sich pausenlos um die Realisierung dieses Potentials bemüht. So gesehen lebt das Erziehungssystem durch die Entfaltung seiner selbst hervorgebrachten Paradoxie.

In diesem Artikel geht es nicht darum, wie das Erziehungssystem diese Paradoxie entparadoxiert, jedenfalls nicht geradewegs, sondern darum, wie das Erziehungssystem gewissermaßen dazu kommt, die Paradoxie zu zelebrieren. Das hat mit einer semantischen Entwicklung innerhalb des Erziehungssystems zu tun; eine Entwicklung, die die Form des ‚Noch-Nicht‘ betrifft, auf die Erziehung zielt. Über welches Wissen und welche Eigenschaften sollen Kinder verfügen, wenn sie die Schule beenden?

Im Großen und Ganzen könnte man sagen, dass die Schülerinnen und Schüler zur Selbstformung fähig sein sollen. Das Argument ist, dass die Zukunft ungewiss ist, und wir offen und bereit für sie sein müssen. Wissen ist nicht beständig, und Kinder, die heute in das Erziehungssystem eintreten, werden in zehn bis 20 Jahren junge Erwachsene sein.

Schools can prepare them for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated. [...] To navigate through such uncertainty, students will need to develop curiosity, imagination, resilience and self-regulation; they will need to respect and appreciate the ideas, perspectives and values of others; and they will need to cope with failure and rejection, and to move forward in the face of adversity. Their motivation will be more than getting a good job and a high income; they will also need to care about the well-being of their friends and families, their communities and the planet. (OECD 2018, S. 2)

Der Blick richtet sich nicht nur auf die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen, wie es in den 1990er Jahren diskutiert wurde, mit ‚multiplen Intelligenzen‘ und ‚personalisierten Lernmethoden‘ (vgl. Korsgaard/Kristensen/Jensen 2017). Vielmehr geht es nun um ihr Selbstverhältnis zum eigenen Lernen und zur eigenen Lernmotivation (vgl. Staunæs 2018). Im aktuellen dänischen Schulgesetz, das die öffentliche und verpflichtende Bildung von sechs bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern regelt, wird im ersten Paragraph als Zweck angegeben, die Lust der Lernenden, mehr zu lernen, zu steigern (vgl. Folkeskoleloven 2019, Abschnitt 1). Ein von der norwegischen Regierung in Auftrag gegebener öffentlicher Bericht zur ‚Schule der Zukunft‘ unterstreicht, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernfähigkeiten

steigern und ihre eigenen Lernprozesse kontrollieren müssen, z. B. indem sie Metakognition lernen:

Bei Metakognition geht es um die Fähigkeit, das eigene Denken und Lernen zu reflektieren. Im Kontext von Lernen geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler reflektieren, weshalb sie lernen, was sie gelernt haben und wie sie lernen. (NOU 2015, S. 26, eigene Übersetzung)

Erziehung sah sich immer schon von der Zukunft herausgefordert (vgl. Hultqvist 2006) und davon, wie sichergestellt werden kann, dass die Form in der Zukunft noch zeitgemäß ist; aber auf der Grundlage des aktuellen Bildungsverständnisses scheint auf irgendeine Weise die Form das Medium zu werden. Lernziele sind nicht das Ziel des Lernens, sondern die Gelegenheit zur Reflexion des eigenen Lernprozesses und Motivation zur Maximierung des eigenen Lernens (vgl. Christensen/Knudsen 2019). Die ‚traditionelle‘ Paradoxie der Erziehung mit dem Zögling im ‚Noch-Nicht-Status‘ erhält eine weitere Faltung, indem das Noch-Nicht zu einer Angelegenheit der Selbstformung als lernendes Subjekt wird, das die Bildsamkeit der Form wahrt. Schülerinnen und Schüler werden zugleich zum Medium der Erziehung und zu den Lehrpersonen selbst. Es geht also darum, das Lernen zu maximieren, aber auch darum, sich selbst als Lernenden zu sehen und ‚sein eigener Lehrer‘ bzw. ‚seine eigene Lehrerin‘ zu werden (vgl. Hattie 2012; Knudsen 2017). Aber am gravierendsten ist dabei die Sorge um so etwas wie die Erschöpfung des Mediums des Lebenslaufes infolge des Lehrens. Es gibt die Befürchtung, dass die Kinder durch das Bildungssystem zu sehr geformt werden könnten, dass zu viele Lebenschancen im Zuge der Bildung auf der Strecke bleiben. Das Bildungssystem beobachtet ein Konzept wie First Lego League als ‚außerhalb‘ von Bildung. First Lego League mit seinen realitätsnahen Problemen, Robotern und einnehmenden Formaten wird als etwas artikuliert, das in der Lage ist, institutionelle Bildung vor sich selbst zu retten und dem System dabei zu helfen, die Kinder in einer Weise zu formen, dass sie zu einer Triebkraft der Möglichkeiten werden. Sie sollen dazu geformt werden, ein Medium zu bilden.

Wenn wir beispielsweise die mangelnde Repräsentation von Mädchen in STEM-CS (Science, Technology, Engineering, Mathematics & Computer Science)² betrachten, die auf der Agenda der globalen Bildungspolitik zu stehen scheint (z. B. EU 2012; OECD 2018; UNESCO 2017a, b), verstehen wir, wie es kommt, dass die Vermittlung von STEM-CS-Kompetenzen an Mädchen nicht mehr ein vorrangiges Ziel von STEM-CS-Bildung ist. Vielmehr geht es bei

2 STEM wird im deutschen Sprachraum in der Regel mit MINT gleichgesetzt (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), obgleich die Übereinstimmung sicherlich nur grob ist.

STEM-CS-Bildung für Mädchen nun darum, Mädchen in STEM-CS als eine aufregende, glitzernde Welt (vgl. Sandager/Pors i.E.) einzuführen, in der sie sich motiviert und inspiriert fühlen, ihr inneres Potential als STEM-CS-Arbeitskräfte zu erkunden.

Die neueste internationale PISA-Studie zeigt in der Tat, dass sich dänische Mädchen und Jungen bezüglich ihrer STEM-CS-Kompetenzen nicht wesentlich unterscheiden (vgl. PISA 2018, o.S.). Folglich ist die Entwicklung dieser Kompetenzen nicht der Weg, das STEM-CS-Potential von Mädchen freizusetzen und sicherzustellen, dass mehr junge Frauen in die entsprechenden Berufsfelder eintreten, sondern die Gestaltung spektakulärer STEM-CS-Bildung in der Form ausgefallener mobiler Labore an Schulen, STEM-Barbie-Baukästen, die Schuhregale entwickeln und bauen können und offensichtlich neue gegenderte Lego-Spielbausätze. Im gleichen Maße, in dem diese Vielzahl alternativer pädagogischer Initiativen und Materialien darauf ausgelegt ist, Mädchen die Freisetzung ihres STEM-CS-Potentials in neuer, attraktiver sowie (gendermäßig) ansprechender Form zu ermöglichen, sind sie auch darauf ausgelegt, die Bildungsressourcen von Mädchen im Feld von STEM-CS auszubilden und zu steigern.

Abb. 2: LEGO Friends, Olivia's Creative Lab



Photos used with permission. ©2021 The LEGO Group

Was uns also interessiert, ist, dass die dänischen Schulen First Lego League nicht einladen, um etwas Pep in die alltäglichen Routinen der Lehrmaschine zu bringen, sondern als einen Beitrag zum neuen Kern der lernzentrierten Schule. Die heutige Schule hat den Zweck des Unterrichtens in einen noch unbestimmten Zukunftshorizont verschoben und Lernziele zu einer Motivationstechnologie umgemünzt, die Schülerinnen und Schüler dazu bringen soll, ihr individuelles Lernen zu maximieren. Die Herausforderung besteht nicht mehr bloß darin, Kindern die notwendigen Voraussetzungen für die darauf folgenden Lern- bzw. Bildungsschritte an die Hand zu geben. Die Herausforderung ist auch, das Potential der Kinder zu potenzialisieren, das ihnen dabei hilft, grenzenlose Möglichkeiten zu imaginieren.

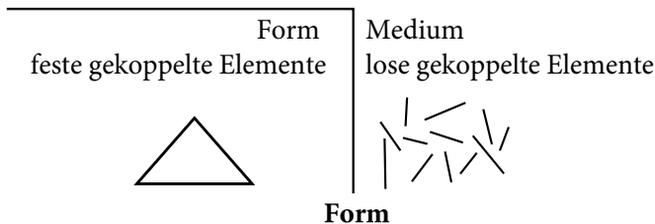
Im Folgenden möchten wir drei Dinge tun. Zunächst möchten wir Fritz Heiders und Niklas Luhmanns Unterscheidung von Form und Medium einführen. Daran anschließend werden wir uns etwas eingehender mit dem Konzept von First Lego League befassen können, indem wir es mithilfe der Form/Medium-Differenz beobachten. Abschließend werden wir nicht nur die Form der Paradoxie diskutieren, die mit der Figur ‚Potentialisierung des Potentials‘ ins Spiel kommt, sondern auch ihre eingebaute Zelebration ihrer selbst als Paradoxie. Wo Luhmann beobachtet, dass Paradoxien ein System möglicherweise blockieren können, wenn es ihm nicht gelingt, diese zu entfalten oder zu entparadoxieren, repräsentiert unser Fall einen Sonderfall, da er die Paradoxie als Ressource betrachtet. Aber das bleibt, wie wir sehen werden, nicht ohne Konsequenzen.

Der Begriff von Form und Medium

Luhmann bestimmt seinen Begriff von Form und Medium in den späten 1980er Jahren neu – inspiriert von Fritz Heiders Wahrnehmungstheorie, vermutlich nach der Lektüre von Weicks Aufsatz ‚Educational Organizations as Loosely Coupled Systems‘ von 1976 (vgl. Luhmann 1987a, Weick 1976). Mit dieser Neubestimmung wird die Form/Medium-Unterscheidung zu einem der zentralsten Konzepte in Luhmanns Systemtheorie.

Für Heider ist Wahrnehmung eine Operation, die eine Relation von Ding und Medium benötigt (Luhmann würde hier den allgemeineren Begriff der ‚Form‘ anstelle von ‚Ding‘ wählen, und wir werden uns im Folgenden daran halten). Form ist eine feste Kopplung von Elementen. Medien sind lose Kopplungen von Elementen. Was strikt und lose ist, ist immer relativ. Formen sind aktuelle Gestaltfixierungen. Ein Medium ist Gestaltungslatenz. Form verwendet „die Ordnung, die im Medium latent liegt“ (Heider 2005 [1926], S. 98). Dies kann in der folgenden Darstellung zusammengefasst werden:

Abb. 3: Form und Medium



Die vielen Linien auf der rechten Seite der obigen Grafik illustrieren ein Medium lose gekoppelter Elemente. Aufgrund ihrer losen Kopplung zueinander konstituieren die Linien ein Medium für Figurenbildungen. Das Dreieck zur Linken ist eine Form, die Linien miteinander in einer bestimmten Weise koppelt, ohne das Medium der Linien zu entleeren.

Den Punkt, den Heider macht, ist, dass Wahrnehmung nur als Relation von Form und Medium möglich ist. Wenn wir ein Auto beobachten, ist diese Beobachtung Heider zufolge nur möglich, weil das Auto Licht in einer bestimmten Weise reflektiert. Wenn wir eine Uhr ticken hören, hören wir den Klang durch die Luft. Wer beobachtet, ist nicht in Kontakt mit dem beobachteten Ding. Wie zuvor erwähnt, wird etwas immer aufgrund der Differenz der Kopplungsfestigkeit der Elemente durch etwas anderes beobachtet. Moleküle in der Luft sind lose gekoppelt und vibrieren nicht von selbst. Daher hören wir die Luft nicht als solche – eine Qualität von Luft als Medium. Die Uhr kann die Luft in bestimmten Frequenzbereichen zum Vibrieren bringen, die es uns ermöglichen, das Ticken zu hören (zu beobachten). Wir hören die Uhr ticken, aber wir hören nicht die Luft, die das Hören dieses Tickens erlaubt. Wir sehen das Auto, aber wir sehen nicht das Licht, das das Sehen des Autos ermöglicht: „Es kommt uns nicht zu Bewußtsein, daß auch hier eine Vermittlung stattfindet. [...] Auch sie [die Lichtwellen] sehen wir nicht als etwas, das unser Auge berührt und hinweist auf Anderes; wir sehen vielmehr unmittelbar den Gegenstand“ (Heider 2005 [1926], S. 26).

Luhmann generalisiert Heiders Konzept, indem er jede Art von Beobachtung daraufhin beobachtet, dass sie eine Relation von Form und Medium annimmt, dabei nicht nur Wahrnehmung, sondern auch mechanische und kommunikative Operationen als Beobachtungen einschließend. Spencer-Browns Idee, nach der jede Beobachtung eine Operation ist, die etwas in der Welt bezeichnet, indem sie eine Unterscheidung trifft³, verbindet Luhmann nun

3 Spencer-Browns berühmte Formulierung ist: „drawing a distinction“ (Spencer-Brown 1969, S. 1).

auf irgendeine Weise mit Heiders Idee, dass alle Beobachtungen mediatisiert sind. Wie können diese beiden so modifiziert werden, dass sie zusammenpassen?

Spencer-Browns Kalkül der Form kann so gelesen werden, als impliziere es schon eine Form-Medium-Relation. Spencer-Brown schreibt: „We take as given the idea of distinction and the idea of indication, and that we cannot make an indication without drawing a distinction. We take, therefore, the form of distinction for the form“ (Spencer-Brown 1969, S. 1). Die Beobachtung, die das Bezeichnen einer Differenz anzeigt, *ist* die Form. Sie ist die Einheit der markierten und der unmarkierten Seite der Unterscheidung. Was hat das mit einem Medium zu tun? Spencer-Brown zitiert eine Daoistische Schrift: „Conceive of having no name, it is the originator of heaven and earth“ (Spencer-Brown 1969, Vorwort). Immer wenn eine Beobachtung eine Unterscheidung zwischen dem *marked* und dem *unmarked space* herstellt, bezeichnet sie auch die Unterscheidung zwischen dem *marked* und dem *unmarked state*. Dieser *unmarked state* ist der indifferente, der, der keinen Namen hat, in dem nichts markiert und daher auch nichts beobachtet wird. Dies wird auch als *the void* (die Leere, die Unbestimmtheit, das Nichts) bezeichnet. Wie Robin Robertson es formuliert: „Whatever the void is, it has no definition, no differentiation, no distinction“ (Robertson 1999, S. 46). Dieses *void* ist äquivalent mit Heiders Medium. Das unmarkierte und undifferenzierte *void* wird als reine Potentialität gesehen. Ohne Differenz gibt es nichts, aber es gibt Potential für Unterscheidungsoperationen. Robertson erläutert es auf diese Weise:

Now make a mark, a distinction within this void. As soon as that happens, there is a polarity. Where before there was only a void, a no-thing, now there is the distinction (the mark) and that which is not the distinction. Now we can speak of ‚nothing‘ as some-thing, since it is defined as being the other than the distinction. (Robertson 1999, S. 46)

Leon Conrad formuliert es so: „The unmarked state is equivalent to the surface or the medium in which or on which the marks are made“ (Conrad 2020, 03:40). Folglich ist der *unmarked state* undifferenziert, aber als solcher konstituiert dieser das Medium, in das Differenzen eingeschrieben werden. Wenn überhaupt beobachtet – und das heißt: unterschieden wird, findet das im *marked state* statt. Ausgehend vom markierten und differenzierten *state* gibt es keinen Zugang zum undifferenzierten *state*. William Rasch erklärt es folgendermaßen:

Embedded in this world, we can observe it only by severing it, by making another distinction and adding to the form. All distinctions are made in medias res; no distinction allows us to see the state of nondistinction. (Rasch 2002, S. 24)

Der unmarkierte und undifferenzierte *state* konstituiert eine Unterscheidungsoperation als Potentialität, kann aber daher nicht innerhalb der Unterscheidungsoperation erreicht werden. Beobachter werden zu Beobachtern in einer von Differenzen durchzogenen Welt.

Für Luhmann ist Heiders Unterscheidung zwischen Form als feste und Medium als lose Kopplung von Elementen eine Methode zur Operationalisierung von Spencer-Browns Unterscheidung von Form als *marked* und dem *void* als *unmarked state*. Für Luhmann ist diese Unterscheidung jedoch immer schon wiedereingeführt in den *marked state*. Die Unterscheidung zwischen Form und Medium ist das Produkt eines auf deren Innenseite erzeugten Systems. Das passt auch sehr gut zu Humberto Maturanas Mediumbegriff in seiner Theorie des Lebens als Autopoiesis, wenn er zu dem Schluss kommt, dass ein System „can only make distinctions that their medium permits“ (Maturana 1978, S. 53). Franz Krönig formuliert die Idee von Form/Medium auf diese Weise:

- (a) Any observation makes a difference. (b) Any difference needs a medium in which it can take place. (c) The actual difference as a selection from a medium is called form. (d) The general relation between media and forms can be described as coupling of elements. (Krönig 2018, S. 26)

Bringt man das Formkalkül mit der Form/Medium-Differenz zusammen, erhält man ein sehr leistungsfähiges analytisches Werkzeug zur Beobachtung zweiter Ordnung, nicht zuletzt, weil die Form/Medium-Differenz so konstruiert ist, dass sie auf beiden Seiten offen ist. Eine in ein Medium eingeschriebene Form könnte letztendlich das Medium für neue Formen konstituieren. Ein Medium besteht aus lose gekoppelten Elementen, wobei jedes Element eine Form konstituiert, die ihrerseits in ein Medium eingeschrieben ist. So erhalten wir Form-im-Medium innerhalb einer Form-im-Medium. Und diese rekursiven Form/Medium-Strukturen können sogar Systemgrenzen überschreiten, wie Bernd Herzogenrath es erläutert:

With regard to a wider conception of the term ‚medium‘, this means that the medium|form differential spans nature and culture – sand|sandstone – sandstone|sculpture – sculpture|exhibition – exhibition|art scene, etc. ... a recursive structure, which is open to both sides and which constitutes mediality always already as (structural) intermediality. (Herzogenrath 2015, S. 6)

Um gleich auf Lego zurückzukommen: Bei Lego ging es immer um die Herstellung eines Mediums, das es Kindern ermöglicht, Bausteinen ihre Vorstellungen aufzuprägen. Und es ging darum, ein Medium zu schaffen, das eine Brücke zwischen Wahrnehmung und Kommunikation schlägt. Lego-Bausteine ist ein Medium aus einer Vielzahl lose gekoppelter Elemente. Ein U-Boot aus

Lego-Steinen zu bauen ist zugleich eine Wahrnehmungsform und eine Kommunikation, die andere zum Mitspielen einlädt. Auf diese Weise hatte Lego immer schon damit zu tun, ein Medium bereitzustellen, das vorhandene Formen (wie Raumschiffe, eine Auto oder ein Haus) in Bausteine zerteilt und so Formen in Potentialitäten überführt. Bausteine waren nie einfach nur da, und bei der Entwicklung des Mediums der Bausteine war Lego über die Zeit mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert. Seit Lego anfing, immer mehr Spezialbausteine zu konstruieren, um Bausteine-Boxen zu verkaufen, mit deren Hilfe man komplexere Formen wie z. B. ein Raumschiff aus dem Star Wars Universum bauen kann, war es unvermeidlich, die Zerstörung des Mediums zu riskieren. Hat man einmal den ‚Millennium Falken‘ gebaut, wagt man es nicht, diesen wieder in Einzelteile zu zerlegen, die man dann zu den anderen Lego-Bausteinen in eine große Kiste räumt. Die Spezialbausteine drohen zu verschwinden, wenn sie einmal von der Form gelöst wurden. Das Lego-Konzept läuft Gefahr, sich letztendlich als Medium selbst zu zerstören, insofern es stattdessen ein bausteinbasiertes Puzzle-Spiel wird, für das man sämtliche Bausteine benötigt, in dem Bausteine nicht austauschbar sind, das stattdessen auf die korrekte Weise zusammengesetzt werden muss und wo jeder einzelne Baustein an die richtige Stelle gesetzt werden muss.

Abb. 4: Lego als Medium



Form ist immer Form-im-Medium. Wenn etwas beobachtet wird, wird eine Art von Form gebildet. Wie wir argumentiert haben, setzt Form etwas voraus, das lose gekoppelt ist. Form ist feste Kopplung von Elementen und nutzt die Möglichkeiten, die ein Medium aus lose gekoppelten Elementen bietet, aus. Medien

konstituieren das Potential für die Erzeugung von Form. Form nutzt dieses Potential, aber erschöpft es nicht (vgl. Luhmann 1987b, S. 102). Michael Schiltz erklärt dies folgendermaßen:

Forms are strictly coupled elements, and are always present and actual. [...] The medium, as a *substratum* of loosely coupled elements, represents connective potential, including the motivation for constructing new forms. [...] The medium is the *ever present, yet non actual* (!) surplus inherent in each and every *present and actual* form, it is comparable to a horizon shifting with each and every systemic operation. (Schiltz 2014, S. 5)

Dies trifft genauso auf das Medium der Erziehung zu. Das Kind als Medium konstituiert das Potential für das, was Erziehung leisten kann. Insofern es aber Form ist, wird es zugleich entwickelt und erneuert. Traditionell akzeptierte das System der Erziehung sein ‚Ausgangsmaterial‘ und formte dieses, soweit es möglich war. Die Aufteilung von pädagogischem Stoff dergestalt, dass bestimmte Inhalte als Voraussetzungen anderen vorgeordnet wurden, machte für die Schulen transparent, wie weit man mit einem bestimmten Kind kommen konnte, und welche gesellschaftliche Position entsprechend diesem einzelnen Individuum angemessen war. Erst mit dem Lebenslauf als Medium wurde die kontinuierliche Formung und Neuformung möglich. Lebenslanges Lernen wurde eine Option. Wie wir aber schon in unserer Einleitung aufgezeigt haben und später ausführen werden, akzeptieren die heutigen Schulen das einzelne Kind nicht als ein Medium, das ausgereizt werden könnte. Die Potentialität des Mediums soll nicht mehr einfach vorausgesetzt werden. Grenzen der Bildung werden nicht akzeptiert. Wir haben es hier also mit etwas zu tun, das tief in die Spannung zwischen Form und Medium eindringt.

Diese Spannung zwischen Formen und Medien war Gegenstand von Forschung in anderen Gebieten. In der Anthropologie spricht Morten Axel Pedersen über ‚creative cutting‘. Möglichkeiten für neue Formen werden „through acts of chopping and splitting“ (Pedersen 2013, S. 203) geschaffen. Fällt man Bäume für Feuerholz, indem man die Axt den Verlauf der Holzfasern finden lässt, wie Pedersen anschaulich beschreibt, heißt das, Bäume als Medium für Wärme im kalten Winter neu zu erschaffen. Pedersen führt fort:

Far from being a way of making the world a simpler, less relational place, the cutting of connection is, or can be, a subtle art, which makes the world complex in new sometimes surprising ways. (Pedersen 2013, S. 205)

Pedersen führt uns also vor, wie neue Potentialität durch Operationen der Lockerung erschaffen werden können.

Ein vergleichbares Thema wird von Cary Wolfe artikuliert. Er beobachtete, wie die Form/Medium-Differenz in sich wieder eingeführt werden kann, wodurch eine Art von Paradoxie entsteht, bei der Form gleichzeitig Form und Medium ist, bei der Form darin besteht, alternative Formen sichtbar zu machen (vgl. Wolfe 2009, S. 203-238). In einem dieser Beispiele analysiert Wolfe das *Blur Building*, das von beiden US-amerikanischen Architekt*innen Ricardo Scofidio und Elizabeth Diller für die Schweizer EXPO 2002 erschaffen wurde (s. Abb. 5).

Abb. 5: Das Blur Building

(<https://archweb.cooper.edu/faculty/faculty/scofidio/scofidio04.html>)



Das Blur Building ist ein schwebendes Open-Air Dampfgebilde mit einer Wasser-Bar auf einem Schweizer See. Betrachtet man Blur vom Ufer aus, erscheint es als eine Wolke oder ein Nebel, die bzw. der über dem See schwebend ständig Form und Farbe ändert. Die Nebelwolke wird von 30.000 Nebeldüsen gebildet, die an einer Stahlstruktur montiert sind. Temperatur, Feuchtigkeit, Bewegung und Richtung des Nebels werden mittels künstlicher Intelligenz kontrolliert. Bei dem Kunstwerk Blur ist das Medium Wasser, das durch die Düsen die Form einer Nebelwolke annimmt, die sich ständig ändert. Die Architekt*innen beschreiben ihr Projekt Blur mit den Worten „the radicality of an absent building“ (Diller/Scofidio 2002, S. 15). Es ist ein Gebäude, das kein Gebäude sein

will – eine Form, die keine Gestalt annehmen will. Cary Wolfe zufolge geht es bei dem Gebäude um die Repräsentation dessen, was nicht repräsentiert werden kann. Wenn Medien Potentialität und Formen Aktualität sind, dann ist Blur ein Versuch, eine Form aufrechtzuerhalten und hervorzubringen, die das Medium als Potential sichtbar macht. Lose gekoppelte Relationen werden in feste Kopplung wiedereingeführt.

Abb. 6: Form, die Medium sein will

	Form feste gekoppelte Elemente	Medium lose gekoppelte Elemente
Eine Form, die ein Medium sein will Blur als ein Gebäude im Entstehen, dessen Form sich gegen jede feste Form wehrt	Gebäude	Wasser

In allgemeineren Begriffen spricht Urs Stäheli von einer neuen ‚form of looseness‘. Stäheli stellt die ‚looseness‘ als Potentialität heraus:

In fact, Luhmann notes, meaning is the Arche-Medium of all media: the distinction between actuality (form) and potentiality (medium) is the underlying structure of all media, from language to money to sound. [...] In a sense it seems that looseness has become the fantasy of a system – the fantasy of something that is not yet relational but represents the imagined ground for the production of relations. One might speak here of a necessary social fantasy which hints that any connection relies on a prior disconnection – a disconnection exemplified by the loose coupling of elements. This points at the paradoxical nature of all media: they are tools of connections whose own structure is marked by a fundamental, immanent disconnection. (Stäheli 2018, S. 18 f.)

Stäheli beobachtet hier also, dass bestimmte Systeme anfangen, ‚looseness‘ zu zelebrieren:

Looseness is not a deficiency (as in *a loose screw*), but a precondition for establishing connections, networks, and social systems. However, my contention here is that today looseness is increasingly inscribed into social systems, thus creating a media effect of its own. Looseness is no longer primarily the precondition for the construction of forms, but it becomes a form itself as the case of modularity exemplified. (Stäheli 2018, S. 24)

Stäheli (2021) ist nicht einfach an der Auflösung von Formen in lose gekoppelte Elemente interessiert, sondern daran, wie die gelösten Elemente eine neue Form zu konstituieren scheinen – eine Form von ‚looseness‘, in Übereinstimmung mit Cary Wolfes Analyse der Kneipenplattform Blur, die in einem Moment dem Potential des Wassers aufgeprägt war, aber gleichzeitig der Form eine Löslichkeit bewahrte, die das Potential präzise als Potential aktualisierte.

Wir kommen dem nun sehr nahe, was uns daran interessiert, wenn dänische Schulen ein Interesse an First Lego League entwickeln. Wie evolvieren dänische Schulen mithilfe von First Lego League die Form/Medium-Unterscheidung im Bildungssystem durch ein Re-Entry dieser Unterscheidung? Wie wird es möglich gemacht, das Kind so zu formen, dass es sich selbst als ein unendliches Potential formt? Welches Medium scheint geschaffen zu werden, um die Potentialisierung des Potentials zu ermöglichen? Das Geschäft von Lego ist für uns immer noch die Herstellung von Medien, aber jetzt geht es nicht mehr nur um Bausteine. Man könnte die Fragen auf diese Weise formalisieren:

Abb. 7: Was ist das Medium der Potentialisierung?

<p>Form Das Potential potentialisieren</p>	<p>Form Bildung als Verwirklichung von Möglichkeiten</p> <hr/> <p>Medium <i>Was ist das Medium der Potentialisierung?</i></p>	<p>Medium Das Kind als menschliches Potential Der Lebenslauf als lose gekoppelte und kontingente Ereignisse</p>
---	---	--

Was wir hier ‚Potentialisierung‘ nennen, ist ein Re-Entry von Form und Medium, vom Aktuellen und Potentiellen, das die Herstellung neuer Potentialitäten aktualisiert (vgl. Pors/Andersen 2019; Andersen 2020). Wie wir im Folgenden sehen werden, ist das nicht ohne Hindernisse und heikle Konsequenzen.

First Lego League: Zu einem Medium der Potentialisierung des Potentials

Wie schon erwähnt, engagieren sich das Unternehmen Lego und die Lego Stiftung inn Bildung in mehrfacher Weise und auf der Basis einer Reihe von Kooperationen, darunter First Lego League. First Lego League gliedert sich in drei Sparten mit kleineren Unterschieden hinsichtlich des Alters der Schülerinnen und Schüler von Land zu Land: *Challenge* (10-16 Jahre), *Explore* (6-9 Jahre) und *Discover* (4-6 Jahre). First Lego League Challenge ist ein Forschungs- und Technologiewettbewerb, der darauf abzielt, „inspiring children and young people aged 10-16 to become tomorrow’s engineers, researchers and problem

solvers“ (First Scandinavia 2021, o.S.). Das erste Turnier fand im Jahr 1999 in den USA statt – in Skandinavien gibt es Turniere seit 2000, in Dänemark seit 2001. Im Jahr 2019 nahmen Schulen aus 80 verschiedenen Ländern weltweit teil, und 50 skandinavische Gemeinden stellten mindestens ein teilnehmendes Team (vgl. ebd.).

Das Turnier erstreckt sich jährlich über einen Zeitraum von acht Wochen und besteht aus zwei Teilen: ein Projektteil, bei dem sich die Teilnehmenden ein relevantes Problem im Rahmen des Jahresthemas ausdenken und einschlägige Lösungsvorschläge machen sollen; ein Technologieteil, bei dem die Teilnehmenden einen Lego-Roboter programmieren und für die Lösung von Aufgaben in einem Roboter-Parcours verwenden. Diese beiden Teile basieren auf den ‚Grundwerten‘ von First: Entdeckung, Innovation, Wirkung, Inklusion, Teamwork und Spaß.

Schulen und Gemeinden, bzw. Schulträger investieren nicht nur Geld, sondern zudem wertvolle Zeit, die sie auch für den Unterricht in Mathematik oder Physik hätten aufbringen können. Schaut man sich das Konzept etwas näher an, ist es erstaunlich, dass es die formalen Lernziele im Bereich von Mathematik, Dänisch, Literatur, Biologie, Physik etc. fast völlig vermissen lässt. Es ist viel die Rede von MINT, aber Fertigkeiten und Fähigkeiten werden nicht vermittelt. Unsere Frage ist. Auf welches Problem der Schule ist First Lego League die Antwort, wenn es offenbar nicht um den MINT-Unterricht geht?

Unsere These ist, dass es ein Medium für die Potentialisierung des Potentials der Kinder anbietet. Was ist hierbei die Form/Medium-Relation?

Potentialisierung als Form

Am 1. August 2019 veröffentlichte Lego zum Auftakt der Lego League dieses Jahres das erste Stadt-Bauer-Video. Das Video hat eine Länge von 9 Minuten und besteht aus drei Teilen; einer Einführung in die Erzählung und den Kontext dieses Jahres für die Städte-Bauer, einem Teil, der das Stadt-Bau-Konzept beschreibt und einem weiteren Teil, der sich dem Roboterwettbewerb widmet.

Das Intro beginnt mit Bildern verschiedener spektakulärer Städte von antiken Pyramiden über moderne Großstädte bis hin zu fiktiven Städten der Zukunft. Als die Stadtbilder präsentiert werden, sagt eine Stimme:

History has always shown us a path forward. From a long time ago to the present day, our world has seen thousands of cities grow, thrive, and change over time. While civilization has given us a blueprint for how we construct our cities and our environment, it is up to us to forge our own destinies. (First Lego League 2019, 02:24)

Die Rede endet mit dem folgenden Standbild:

Abb. 8: Forge your own destiny⁴



Was hier in Wörtern und Bildern symbolisiert wird, ist die pädagogische Absicht, einen Städtebauer ‚zu bauen‘. Die verschiedenen historischen Bilder von Städten markieren eine Geschichte der Gestaltung. Die Stadt der Zukunft markiert, dass die Gestaltung fortlaufend ist. Das Kind wird als neuer Städtebauer gezeigt. Die Zukunft ist offen. Es liegt an uns. Folglich zeigt sich im Stadt-Bauer-Video die pädagogische Absicht, das Kind zur Selbst- und Weltformung zu formen.

Das ist ohne Frage ambitioniert. Und das Video antizipiert auch das Risiko, dass die Kinder eine derartige pädagogische Prämisse zurückweisen könnten. Das Video antizipiert, dass sie die Ambition der Formung ihrer Rolle in der Welt ein wenig zu überwältigend finden könnten. Entsprechend fährt das Video zunächst auch mit Bildern vom Star-Wars-Universum fort und springt dann unmittelbar in eine Lego League Sitzung mit einer Reihe

4 Screenshot aus dem offiziellen CITY SHAPER Kickoff Video mit Erlaubnis von FIRST LEGO League: https://www.youtube.com/watch?v=y_mTQZQ8Kzc&t=262s

von glücklichen, engagierten und konzentrierten Kindern beim Städtebau. Die Stimme, die das Video begleitet, spricht: „In Star Wars there’s a belief that even one person’s actions can make a significant difference to the entire galaxy“ (ebd., 00:27).

Der Film akzeptiert eine Ablehnung auf der Grundlage einer Beobachtung, dass die Aufgabe zu groß ist, nicht. Du kannst nicht wissen, dass es nicht dein Schicksal ist, die Galaxie zu retten. Trittst Du zurück, gefährdest Du tatsächlich die ganze Galaxie. Im Grunde kannst Du dein wahres Potential gar nicht kennen, und First Lego League wird dir helfen, es zu ermitteln und zu entwickeln. Die Stimme sagt nun:

Now it is your turn to shape our growing FIRST City for the better. Let’s explore the evolution of cities past and see what we can learn from them. As FIRST Cities booms and faces challenges for its future existence your mission is to be a force for change and create solutions to help transportation, the environment, and the new building to make our home last for over a thousand generations. (ebd.)

Als dies gesagt ist, wird das Bild zu Legobausteinen. Du siehst, wofür die Bausteine verwendet werden können. Du siehst, was passieren kann, wenn Du nicht dein Bestes gibst, dass nämlich z. B. das Haus einstürzt. Die Zuschauenden werden als Städtebauer adressiert, und die Bausteine symbolisieren das Medium, mithilfe dessen die Städte der Zukunft gebaut werden. Die Referenz ist nun die Gegenwart. Das Kind soll etwas über vergangene Gestaltungen erfahren, um die Rolle als Gestalter einzunehmen. Und deine Verantwortung ist nicht viel geringer als die von Luke Skywalker, Prinzessin Leia oder Anakin, weil Du nicht nur ein Stück bauen sollst. Du bist auch verantwortlich für die Umwelt, und zwar nicht nur heute, sondern für „a thousand of generations“ (ebd.). Das ist eine gehörige Last. Um diese tragen zu können, musst Du eine Macht sein, Du musst die Form einer Macht für Veränderung annehmen, indem Du aufstrebende Potentialität wirst. Und Macht ist zugleich ein Medium für die Gestaltung der Zukunft. Das ist die Form, von der erwartet wird, dass Du sie annimmst. Macht ist unbegrenzte Potentialität. Es gibt Herausforderungen, aber keine Grenzen.

Ein neues Standbild mit einer Star-Wars-Referenz erscheint:

Abb. 9: The force is building⁵



Die Stimme begleitet das Standbild mit: „Your mission is to be a force for change. Together we rise“ (ebd.). Macht ist Potentialität. In der Aussage „Together we rise“ wird diese Macht von Individuen zu einer kollektiven Bewegung fusioniert. Sie zeigt Hoffnung auf und sagt, dass Kinder die Geschichte selber schreiben können. Sie sind nicht bloß Kinder. Sie sind die neue kollektive Hoffnung, die Kreaturen möglicher Zukünfte. Sie erschaffen unsere Bestimmung. Die Referenz in „Together we rise“ repräsentiert die Hoffnung in der Galaxy aus Sicht des Widerstands. Diese Worte sind seit langer Zeit generalisiert. Die Frauenbewegung hat

5 Screenshot aus dem offiziellen CITY SHAPER Kickoff Video mit Erlaubnis von FIRST LEGO League: https://www.youtube.com/watch?v=y_mTQZQ8Kzc&t=262s

sie verwendet, Black Lives Matter bedient sich ihrer, und sogar einzelne soziale Einrichtungen führen sie heute als ihr Leitbild.

Ein First Lego League Lied mit dem Titel „Teamwork Makes the Dream Work“ bringt Potentialisierung des Potentials sehr gut auf den Punkt. Die Kinder singen hier: „You can be anything so just do it. An astronaut, a scientist, an engineer, archaeologist. See it, believe it, and we will build it“ (Lego Education 2019). Hier wird ein Kind nicht als jemand beobachtet, der oder die etwas Bestimmtes noch nicht gelernt hat, wie z.B. Schreiben und Rechnen. Es wird als jemand beobachtet, der oder die noch nicht das eigene wahre und unbegrenzte Potential entdeckt hat. Alles ist möglich. Entfalte dein Potential. Dieses Potential ist als unbestimmt bestimmt. Seine Form ist ein offenes Medium. Sie singen: „We are: Builders, designers, mistake-makers, risk takers, innovators, educators, coders, thinkers, friends and tinkers“ (ebd.). Die Kinder sind Gestalter. Sie formen die Welt und sich selbst. Aber die Formen sollen nicht fest sein. Die Kinder sind nämlich auch Bastler. Beständig in Bewegung nehmen sie Dinge auseinander, um sie auf neue und innovative Weise wieder zusammzusetzen. Die Form ist ‚looseness‘, wie Stäheli (2018) schreibt. Werde jemand, aus dem oder der alles werden kann. Werde ein bastelnder Gestalter.

Das Medium der Potentialisierung

Wenn Potentialisierung die Form ist, was ist dann das Medium? Der zweite Teil des Auftaktvideos zu STADT-BAUER ist konkreter hinsichtlich der Frage, wie Kinder eine Macht der Veränderung werden sollen. Es geht um das Medium der Potentialisierung. Uns wird mitgeteilt, wie die Kinder nachhaltige Städte bauen sollen, wie sie üben sollen, reale Probleme der Welt (immer noch im Lego-Spiel) zu lösen und schließlich, wie sie Ideen und Projekte für nachhaltige Städte einer Laien-Jury verkaufen sollen. Hier sind Schichtungen verschiedener Medien im Spiel. Es gibt die Lego-Steine zum Bauen. Es gibt Roboterwerkzeuge, um die Bausteine zu bewegen und sie in verschiedener Weise zusammzusetzen. Auf der Grundlage dieser Medien hat man das Projektdesign als Medium, durch das man eigene Ideen zur Bildung einer Gemeinschaft und zum Bau einer Stadt in Teams entwickeln kann. Es gibt diese Ebenen von Medien. Aber das wichtigste Medium ist die Vielzahl der Elemente, die die kollaborative und innovative Atmosphäre für die Macht der Veränderung schafft. Die Bildseite des Videos zeigt uns übereinander verschränkte Kinderhände in vielen Farben. Dann sehen wir eine kindliche Zeichentrickversion der vitruvianischen Figur als Symbolisierung bestimmter Werte. Wir sehen auch viele sehr glückliche Kinder beim gemeinsamen kreativen Arbeiten. Schließlich wird eine abstrakte Darstellung gezeigt. Sie besteht aus einer Reihe lose miteinander verbundener Zahnräder, die affektive und transformative Werte repräsentieren, die zusammen die richtige Atmosphäre für die Macht der Veränderung erzeugen sollen:

Abb. 10: Grundwerte⁶



Mit der Welt als Hintergrund werden die Darstellungen der Werte als das wahre Medium der Macht präsentiert. Die Stimme sagt: „How can we shape a better world for everyone. It will take teamwork, imagination, and those Vitruvian principles. Strength, Beauty, Usefulness“. Und die Stimme führt fort: „A building needs a strong foundation. In all FIRST programs, our foundation is built on our Core Values: discovery, innovation, impact, teamwork, inclusion, and fun“. Wie die Form die Macht der Veränderung ist, die Potentialisierung des Potentials, scheint das Medium aus den lose gekoppelten Elementen von Entdeckung, Innovation, Wirkung, Inklusion, Teamwork und Spaß zu bestehen. Man ist versucht, über diese Elemente als ein Medium des Übergangs zu sprechen, das zu tun hat mit „transitional phenomena combined with the affectivity that is inevitably associated with transition“ (Stenner/Andersen 2020, S. 14). Es besteht aus einer Menge lose gekoppelter Elemente, die sämtlich mit einer Atmosphäre von Hoffnung und Veränderung zu tun haben und die Gegenwart als Schwellenbereich konstituieren, aus dem neues Potential auftauchen könnte (vgl. Stenner 2017a). Als Übergangsmedium ist es reich an nicht-begrifflichen, nicht-repräsentationalen Formen präsentationaler Symbolisierung (vgl. Stenner 2017a, S. 76-80), darunter Rituale, Lieder, Spiele, Tänze, Klatschen, Jubel, Geschrei und Lächeln (vgl. Andersen 2009; Stenner 2017b). Diese sind wiederum eng verwoben mit Fragen von Affekt und Emotion. Manche, z. B. die Lieder, stammen von First Lego League, aber die Teilnehmer selbst tragen ebenfalls neue Lieder und Tänze bei, die Teamwork, Imagination und Spaß zelebrieren. Das Besondere an den präsentationalen symbolischen Elementen des Übergangsmediums ist, dass sie nicht nur repräsentieren. Präsentationale Symbole wie Spielen, Singen, Tanzen und Hüpfen sind dafür da, unmittelbaren Zugang zu positiver Energie und hoffnungsfroher Atmosphäre zu öffnen. Das Spiel mit möglichen Städten der Zukunft, die Generationen überdauern, ist eher ein

6 Screenshot aus dem offiziellen CITY SHAPER Kickoff Video mit Erlaubnis von FIRST LEGO League: https://www.youtube.com/watch?v=y_mTQZQ8Kzc&t=262s

präsentationales Symbol als ein repräsentationales Konzept; es repräsentiert nicht einfach eine mögliche Zukunft, sondern beschwört sie gleichsam herauf (vgl. Stenner/Andersen 2020, S. 15).

Nun springen wir für einen Moment in eine Schule nördlich von Kopenhagen, wo wir Feldforschung betrieben und das Turnier 2019 ‚City Shapers‘ beobachtet haben. Ungefähr 300 Sechst- und Siebtklässler von sechs verschiedenen Schulen traten in 29 Teams gegeneinander an, um das Turnier zu gewinnen. Während des Tages erreichten Teams das jeweils nächste Level im Turnier und am Ende wurde das siegreiche Team bestimmt. Dieses Team erhielt Zugang zum skandinavischen Finale und wurde am Ende des Tages mit der Melodie ‚We are the Champions‘ geehrt, die über Lautsprecher gespielt wurde.

Wir videografierten einige der Wettkämpfe und andere Aktivitäten und des Öfters kamen uns andere Smartphones in den Blick, die das Ereignis auf Video aufzeichneten. Stolze Eltern und andere Familienmitglieder machten diesen Tag zu einem Ereignis; Eine Mutter animierte die Mädchen dazu, die Hymne des Teams zu singen, während zwei der Jungen sich auf der Roboterbahn maßen. Ein Vater kam hinzu und bat die Mädchen, ihre Hymne zu seinen Ehren zu wiederholen: „We are cool, make a fuss, they can never beat us! North, south, east, west, City Lovers are the best! Ohhhhhhh, City Lovers!“ Die anderen Teams hatten Namen wie ‚City Builders‘, ‚Bob the builders‘, ‚Trashy Bots‘, ‚Team Shut up‘, ‚Team Hello City‘ und ‚City Savers‘. Etwa 800 Leute kamen an diesem Samstag im November zusammen. Alle unterstützten sie das Event – manche, indem sie ein aktives und jubelndes Publikum abgaben, manche in der Rolle als Juroren bei den verschiedenen Wettkämpfen und manche durch finanzielle Unterstützung des Turniers. Die Acht- und Neuntklässler versorgten mit Sandwiches, Kuchen, Früchten, Getränken und Kaffee.

Die Atmosphäre war vom Beginn des Tages um neun Uhr an intensiv, insbesondere im Hauptraum mit einer Bühne, einem Bildschirm und vier Bahnen, an denen die teilnehmenden Teams zwei gegen zwei miteinander um die höchste Punktzahl für ihren Lego-Roboter kämpften. Musik, Countdowns, ein Bildschirm mit Punkteständen, Zeitlimits (zwei Minuten), ein Spielleiter mit Hut und Mikrophon, der die Positionen, Ereignisse und Zahlen kommentierte, ein schwirrendes und beteiligt wirkendes Publikum, Roboterfahrer, die vor Aufregung kaum mehr stillstehen können, die zugehörigen Teams mit farbigen T-Shirts, Logos, Jubel und Gesang. Sämtlich Elemente, die eine Atmosphäre von intensiver positiver Einstellung und großem Engagement erzeugen. Die Schülerinnen und Schüler, die keinen Roboter steuerten (nur zwei konnten das tun und das Team bestand aus acht bis zehn) konnten sich am Turnier durch Jubel und Unterstützung ihrer Team-Mitglieder beteiligen.

Alle diese einzelnen Elemente in dem Übergangsmedium schienen jede Negativität zu negieren. Da es sich um ein Turnier mit einem Sieger handelt, sollte man Verlierer erwarten, einschließlich aller damit verbundener positiver sowie

negativer Affekte. Elemente wie Niederlage, Enttäuschung und Neid werden jedoch dadurch vermieden, dass der Wettkampf ‚friendly‘ ist:

By embracing the Core Values [discovery, innovation, impact, teamwork, inclusion, fun], participants learn that friendly competition and mutual gain are not separate goals, and that helping one another is the foundation of teamwork. We express the FIRST philosophies of Gracious Professionalism® and Coopertition® through our Core Values. (First Lego League 2021, o. S.)

Die Philosophie der „Coopertition“ von FIRST ist ein Portmanteau aus *Cooperation* und *Competition* und zugleich eine Verkürzung des Wettbewerbs um seine negativen Elemente. Ein anderer Weg, die Negativität vom Wettbewerb zu kappen, erfolgt durch die Vermeidung, dass überhaupt jemand verliert. Die Teams, die den Wettbewerb nicht gewannen, waren keine Verlierer; sie haben lediglich damit aufgehört, Wettkämpfer zu sein und wandelten sich zu Unterstützer*innen – zunächst als Unterstützter*innen ihrer Schulteams gegen die anderen Schulen und am Ende als Unterstützer*innen des Regionalteams. Das ist ähnlich wie bei anderen Elementen: Wenn Du etwas kreierst, riskierst Du zu scheitern und Fehler zu machen, aber bei First Lego League werden Fehler als etwas Positives angenommen. Und so singen sie auch: „We are [...] mistake-makers“ (Lego Education 2019). Es gibt dort keinen Raum für negative Energie. Das Gleiche gilt für die Zukunft. Den Kindern wird die Verantwortung dafür übergeben, Städte zu erschaffen, die Generationen überdauern und die Klimakrise lösen können. Hoffnung ist markiert. Hoffnungslosigkeit als die andere Seite von Hoffnung ist nicht bloß unmarkiert. Im Grunde ist es nicht in Ordnung sie zu markieren. Jede Ungewissheit oder bloße Befürchtung, dass unser Projekt nicht die Welt retten wird, wird ausgegrenzt in die dunkle Seite von Lego League. Bemerkenswert ist, dass, wenn wir Leute (Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern) lange Zeit nach dem Event treffen, sie darauf bestehen, dass wir nicht kritisch gegenüber First Lego League sein sollen. Es ist eine Aktivität jenseits von Kritik, und dann führen sie alle noch eine Geschichte an, wie First Lego League einen verlorenen Jungen rettete, der plötzlich ein neues Interesse für Schulaufgaben entwickelte und nach den Schulschlüsseln fragte, um mit den Lego-Robotern in der Schule nach Schulschluss üben zu können.

Eine Frage muss gestellt werden. Wo bleibt das Wissen? Luhmann zufolge ist Wissen die Form, die das Medium des Lebenslaufs annimmt (vgl. Luhmann 2002, S. 97). Durch Wissen gewinnt das Kind andere Möglichkeiten von Lebensläufen. Unterricht verbreitet Wissen, das zum einen im Erziehungssystem als wissenschaftlich bewährt beobachtet wird, zum anderen aber individuell wird, wenn es das einzelne Kind in persönliche Erfahrung verwandelt. Aus der Warte des Erziehungssystems muss Wissen eine bestimmte Form annehmen, damit man Kinder testen und kontrollieren kann, ob sie die richtigen

Antworten kennen. Hier wird das Kind trivialisiert. Wenn wir uns wieder First Lego League zuwenden: wie wird Wissen hier verhandelt? Es gibt keinen Zweifel, dass den Schulen die Notwendigkeit, das sogenannte MINT-Wissen zu stärken, sehr bewusst ist. Man könnte demzufolge erwarten, dass Wissen als grundlegender Baustein für Städte angesehen wird. Ein Haus oder eine ganze Stadt zu bauen würde eine ganze Menge an MINT erfordern: Mathematik, Physik, Geographie etc. Aber Wissen fehlt in First Lego League systematisch. Wie kann das sein? Es gäbe verschiedene Erklärungsmöglichkeiten: Erstens könnte man sagen, Lego League bemühe sich, die Kinder nicht zu trivialisieren. Entsprechend bleibt das Lernziel unbestimmt. Die Kinder sollen in unbekannte Potentialitäten hineinwachsen und dabei in die Lage versetzt werden, ihre eigene Bestimmung zu formen. Eine zweite Erklärung wäre, dass jede Form von Wissen immer nur mit Beschränktheiten zu haben ist. Nicht alles ist wahr und möglich. Lego League will ein Medium zum Potentialisieren. Wissen ist hierbei im Weg. Wissen tritt in repräsentationalen und begrifflichen Formen auf. Das Übergangsmedium besteht hingegen aus nicht-begrifflichen, nicht-repräsentationalen Formen präsentationaler Symbole. Mit Wissen gibt es zu viele falsche Antworten. Aber wir wollen darauf hinaus, dass die Form/Medium-Differenz, d. h. das Potentialisierungs-/Übergangsmedium der Hoffnung, Imagination und Innovation eine rekursive Struktur hat, die rekursiv auf der Form/Medium-Differenz von Wissen/Lebenslauf aufbaut. Wie ist also die Relation dieses neuen Mediums zu der alten Wissensform? Möglicherweise können wir die Elemente des Übergangsmediums als diffuse Formen ansehen (analog zu Gefühlen als diffuse Gedanken). Es scheint, dass es in der rekursiven Struktur nicht nur Gedächtnis gibt, sondern auch Vergessen. Damit das Übergangsmedium arbeiten kann, muss die Kommunikation Wissen mitsamt seinen Beschränktheiten vergessen. Bemerkenswert ist hieran, dass die Förderung von MINT bei First Lego League zur Voraussetzung hat, dass wir MINT vergessen. Wissen ist der Potentialisierung von Vermittlungsformen im Weg.

Abkopplung von Narrativen

Nach Luhmann „kann ein Lebenslauf weder erklärt noch begründet werden. Aber er kann erzählt werden“ (Luhmann 2002, S. 94). Diese Erzählungen gehören zur Form-Seite der Form/Medium-Unterscheidung in der Pädagogik, stützen sie doch Erfolg und Scheitern im Bildungssystem: „Ich habe eine gute Note bekommen, weil ich mich angestrengt habe“, „Ja, die Note ist schlecht. Der Lehrer kann mich nicht leiden“, „Ich wurde Ärztin, weil meine Eltern beide Ärzte waren“, „Ich habe mich nicht auf einen Ingenieurs-Studienplatz beworben. Ich möchte nämlich nicht das streberhafte schwarze Mädchen unter weißen Männern sein“. Das ist die narrative Funktion, Zufälligkeiten aus einzelnen Lebensläufen zu tilgen. Aber das individuelle Narrativ zeitigt andere Wirkungen. Die Narrative erhöhen

bestimmte Lebenschancen und reduzieren andere. „Ich bekam eine schlechte Mathenote, weil ich kein mathematisches Hirn habe“, verringert bestimmte Lebenschancen.

Das ist in diesem Zusammenhang relevant, weil First Lego League Grenzen nicht akzeptiert. Durch das systematische Ausblenden von Wissensbeständen als Elemente beim Bau von Städten der Zukunft versucht First Lego League auch, Kinder von den Narrativen abzukoppeln, die sie bisher aufgebaut haben – Narrative, die die Reduktion von Lebenschancen riskieren und dabei mögliche Potentialität und das Medium des Lebenslaufes entwerten.

Wenn wir uns den MINT-Bereich anschauen, sehen wir die wachsende Sorge, dass die von uns über andere und über uns selbst hervorgebrachten (stereotypen) Narrative in der Tat das Bildungsverhalten von Kindern limitiert, einschließlich der Auswahl ihrer konkreten (Aus)bildungsziele (vgl. Archer et al. 2015). Dam et al. (2013) haben beispielsweise gezeigt, wie die Narrative von MINT-Lehrern und -Lehrerinnen hinsichtlich dessen, was für sie ‚richtige‘ Mädchen sind, Mädchen bei der Entscheidung für eine zukünftige MINT-Bildung einschränken.

Im Hinblick auf ‚race‘ anstelle von Gender hat Mensah (2019) weiter ausgeführt, auf welche Weise auch Hautfarbe eine wichtige Rolle bei den limitierenden Narrativen von Kindern of Color spielt. Das ist z. B. der Fall, da ihnen der traditionelle Lehrplan der Naturwissenschaften, wie er auch Kindern of Color in der Schule vermittelt wird, selten die Gelegenheit bietet, sich selbst und andere Menschen, die so aussehen wie sie, als solche zu sehen und zu erfahren, die in den Kontext von MINT hineingehören. Der traditionelle Lehrplan der Naturwissenschaften repräsentiert überwiegend ‚Weißes‘ Wissen, hervorgebracht von Weißen (männlichen) Wissenschaftlern, während es an der Repräsentanz von Wissen, das von Wissenschaftlern of Color hervorgebracht wurde, im Lehrplan mangelt. Auf diese Weise sendet der traditionelle Lehrplan der Naturwissenschaften Kindern of Color auch ein Signal, dass sie nicht in den MINT-Bereich gehören und stützt sogar das Narrativ, dass genau ihnen kein legitimer Platz im MINT-Bereich zukommt (siehe auch Mensah 2011; Mensah/Jackson 2018).

Da die oben dargestellten Narrative in einem und durch ein traditionelles MINT-pädagogisches Setting und einen entsprechend traditionellen MINT-Lehrplan hergestellt werden, können untraditionelle und innovative pädagogische Formen, wie sie bei Lego League ihren Platz haben, als Mittel zur Erzeugung alternativer und weniger limitierender Narrative gesehen werden, die bspw. Mädchen und Kindern of Color erlauben, die ‚Schranken zu durchbrechen‘ und ihr volles Potential zu entfalten. Man könnte also sagen, dass es für Mädchen zugänglicher ist, MINT in einem untraditionellen Setting zu entdecken und zu explorieren, in dem Städte der Zukunft gebaut werden, als bei einem Experimentieren mit Chemikalien – genau wie es für Kinder of Color leichter sein könnte, sich selbst als (legitimer) Teil von MINT zu erfahren, wenn die Lehre weniger

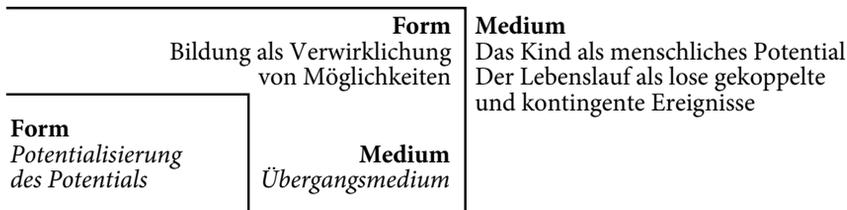
von einem traditionellen (Weißen) MINT-Lehrplan geprägt ist als von der praktischen Aktivität des Gestaltens und Bauens.

Schluss

Claudio Baraldi und Giancarlo Corsi sagten, dass das Kind für das Erziehungssystem ist, was es (noch) nicht ist. Lego und First Lego League ermutigen Kinder, ihr wahres Potential zu entfalten. Mit Baraldi und Corsi kann man sagen, dass es bei Bildung um Verwirklichung und Entwicklung von Potentialität geht. Potentialität ist dabei zu verstehen als Medium lose gekoppelter Lebenslaufereignisse, die es Bildungsprozessen erlauben, die Form von Wissen anzunehmen. Als Medium ist der Lebenslauf immer präsent, aber nicht aktuell. Man sieht die Kinder, die man erzieht, durch die lose gekoppelten Elemente wie ihren Noten, ihren Aktivitätslevels, ihrer Sprache, ihrer Konzentration im Unterricht, ihren Interessen, dem Bildungsstand ihrer Eltern. Man sieht das Medium nicht als solches; man sieht durch es hindurch. Die Potentialität des Kindes ist latent. Mit der Aussage ‚Entfalte dein wahres Potential‘ bleibt Potentialität nicht mehr bloß etwas Latentes, das verwirklicht werden soll. Potentialität ist als Form markiert, wird präsent und aktuell. Für First Lego League geht es bei Bildung nicht um die Verwirklichung von Potentialität – jedenfalls nicht nur und dann in einer Art von Doppelung. Für First Lego League geht es bei Bildung um Potentialisierung. Das Medium des Lebenslaufs ist als Form markiert. Wir sind an eine Paradoxie gestoßen. Potentialität ist sowohl Form als auch Medium. Versucht man, zu potenzialisieren, muss man von einem Potential der Potentialisierung ausgehen. Potentialisierung ist ein Versuch, den Begrenzungen der Pädagogik zu entfliehen im Beharren darauf, dass Kinder alles werden können. Es gibt keine Grenzen.

Luhmann unterscheidet zwischen Paradoxien und Entparadoxierung (vgl. Luhmann 1993; 2000). Paradoxien sind für Kommunikation konstitutiv. Auf irgendeine Weise sind sie die autopoietische Maschine, die soziale Systeme zum Weiterlaufen zwingt. Wird sie allerdings mit der eigenen Paradoxie konfrontiert, droht Kommunikation blockiert zu werden. Entparadoxierung löst die Paradoxie nicht auf. Vielmehr sind Entparadoxierungen Strategien zur Vermeidung einer direkten Konfrontation mit der Paradoxie. Durch die Entfaltung einer Paradoxie kann das für eine Weile vermieden werden. Und während es das tut, entwickelt sich das System. Wenn wir zu unserem Fall zurückblicken, scheint die Paradoxie im Grunde nicht vermieden, sondern vielmehr zelebriert zu werden. Paradoxien scheinen als gut verträglich mit Potentialisierung angesehen zu werden. Kinder sollen geformt werden, um sowohl Form als auch Medium zu sein – eine abwesende Form, um das Blur-Projekt zu paraphrasieren. Kinder müssen die Form der Macht der Veränderung annehmen, sie müssen bastelnde Gestalter sein.

Abb.11: Potentialisierung des Potentials



Das Medium für die Form ist ein Übergangsmedium bestehend aus lose gekoppelten präsentationalen Symbolen wie Spaß, Tanzen, Jubeln, Innovation, Kooperation und Basteln, die sämtlich die gleiche Qualität teilen: Negativität zu negieren.

Luhmann lenkt unseren Blick auf die Unterscheidung von sozialen und psychischen Systemen. Als soziales System kann Erziehung unterrichten und den Unterricht korrigieren, aber das Lernen bezieht sich auf Ereignisse innerhalb psychischer Systeme. Beim Unterrichten zeigt das Erziehungssystem die Tendenz, Kinder als triviale Maschinen zu behandeln, die Input zu Output auf eine kalkulierbare Weise umwandeln. Als tatsächlich nicht-triviale Systeme haben Kinder unendliche Möglichkeiten, Unterricht zu beobachten und darauf zu reagieren (vgl. Luhmann 2002). Wenn das Medium des Lebenslaufs wissensförmig wird, so betont Luhmann daher auch, ist Wissen etwas anderes für das Erziehungssystem als für die einzelnen psychischen Systeme, die Wissen – jedes für sich – individualisieren. Die Formung des Mediums des Lebenslaufs konstituiert eine Art Brücke zwischen den Operationen der Kommunikation auf der einen Seite und den Operationen von Wahrnehmung und Denken auf der anderen.

Unsere abschließende Überlegung betrifft die Qualität dieser Brücke, wenn das, was stattfindet, die Potentialisierung des Potentials ist. Ist es die gleiche Art von Brücke, wenn die Potentialisierung nicht Wissen formt, sondern ein Übergangsmedium? Luhmann schlägt vor, Gefühle als Immunmechanismen psychischer Systeme zu sehen (vgl. Luhmann 1987b, S. 371). Gefühle sind diffuse Gedanken, die es dem psychischen System erlauben, weiterzulaufen, wenn die rekursive Verknüpfung von Gedanken an Gedanken gefährdet ist (vgl. Luhmann 1987b, S. 370f.). Immunmechanismen schützen Systeme vor ihren eigenen Erwartungsstrukturen. Immunmechanismen reduzieren Erwartungssicherheit. Ist das nicht genau das, was die Formung des Übergangsmediums den psychischen Systemen anbietet? Es hilft ihnen so, sich selbst gegen zu rigide Erwartungen hinsichtlich ihrer Zukunft zu schützen. Das Übergangsmedium enthält symbolische Elemente, die mit Affekt und Emotion verbunden sind. Das Übergangsmedium bietet eher eine Brücke zu den vergleichsweise diffusen Gefühlen an als zu klaren Gedanken. Dabei leistet es eine Stärkung der psychischen Immunsysteme.

Im Lichte der Immunmechanismen können wir das Phänomen einer Form, die Medienqualitäten annehmen will (vgl. hierzu Andersen/Stenner 2020), mög-

licherweise auch besser verstehen. Form ist Verfestigung von Elementen. Medium ist lose Kopplung von Elementen. Aus einer immunologischen Perspektive sind Formen weitaus fragiler als Medien. Formen können zerbrechen und leicht ihre Bedeutung verlieren, wie Formen von Wissen, die von neuerem Wissen überholt oder aufgrund neuer Innovationspfade irrelevant werden. Ein Medium ist hier aufgrund seiner ‚looseness‘ weitaus beständiger. Durch Potentialisierung des Potentials versucht man ‚resilientere‘ Formen hervorzubringen, die in einer Welt bestehen können, die sich auf eine unbekannte Zukunft zubewegt.

Wenn wir uns die Nutzung von First Lego League anschauen, stoßen wir oft auf Wertschätzung für seine Offenheit; man könnte auch sagen: dafür, dass es Kinder nicht als triviale Maschinen behandelt. Aber First Lego League trivialisiert die Schülerinnen und Schüler auf eine neue Weise – nicht durch die Erwartung richtiger Antworten auf Unterrichtsfragen, sondern durch die Erwartung ausschließlich positiver Gefühle und konstruktiver Gestaltung als Reaktion auf positive Übertragungsenergie.

Literatur

- Andersen, Niels Åkerstrøm (2009): *Power at play. The relationships between play, work and governance*. London: Palgrave Macmillan.
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2013): *Managing intensity and play at work, Transient Relationships*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2020): *Potentialization: loosening up relations between public organizations and societal function systems*. In: *Management & Organizational History*, vol. 15(1), S. 65-89.
- Andersen, Niels Åkerstrøm/Stenner, Paul (2020): „Social Immune Mechanisms: Luhmann and Potentialization Technologies“. In: *Theory, Culture & Society*, vol 37(2), S. 79-103.
- Archer, Louise/Dawson, Emily/DeWitt, Jennifer /Seakins, Amy/Wong, Billy (2015): „Science Capital“: A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), S. 922-948.
- Archer, Louise/DeWitt, Jennifer (2017): *Understanding young people’s science aspirations*. London: Routledge.
- Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (2017): *Niklas Luhmann. Education as a Social System*. Cham: Springer.
- Bateson, Gregory (1956): „The message ‚This is play‘, “. In: Bertram Schaffner (Hrsg.): *Group Processes, Transaction of the second conference, October 9, 10, 11, and 12, Princeton, N. J.* New York: Josiah Macy, JR. Foundation.
- Bateson, Gregory (1970): *Form, Substance, and Difference (Alfred Korzybski Memorial Lecture 1970)*. *General Semantics Bulletin*, 37, S. 5-13.
- Bateson, Gregory (2003 [1952]): „The position of humor in human communication“. In: Pia, Claus (Hrsg.): *Cybernetics – Kybernetik. The Macy-conferences 1946-1953*. Berlin: Diaphanes. S. 541-574.
- Christensen, Søren/Knudsen, Hanne (2019): „Komme først eller være god? konkurrence som prekær motivation for læring“ (Winning or being good? Competition as precarious motivation for learning). In: *At skulle ville: om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*, edited by K. Kousholt, J. B. Krejlsler, and M. Nissen. Frederiksberg: Samfundslitteratur. S. 149-172.
- Conrad, Leon (2020): *Laws of Form Course – Session 1 [Video]*. YouTube. www.youtube.com/watch?v=hZ1yMJ59T2E (Abfrage: 20.05.2020).

- Dam, Thomas/Andersen, Mads Lund/Bjørnsen, Preben F./Beckley, Kristina/Mougaard, Jesper/Nørtoft, Vicki (2013): Se, min lærer danser. Om bulderbasser, nørder, prinsesser og hjemmelavede kajakker – en undersøgelse af kønskonstruktioner i naturfagene på mellemtrinnet. www.smile.eu (Abfrage: 04.04.2021).
- Dam, Thomas/Linderoth, Ulla Hjøllund /Drejer, Karen (2014): Det diskrete sociale pres – om konsekvenser af usagte forventninger til piger og drenge i natur/teknik. MONA – Matematik- Og Naturfagsdidaktik, (3).
- Diller, Elizabeth/Scofidio, Ricardo (2002): *Blur – The Making of Nothing*. New York: Harry N. Abrams.
- EU (2012): Science: It's a Girl Thing. [Video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=GMOqpxlW66E. (Abfrage: 05.11.2020).
- First Lego League (2019): CITY SHAPER Kickoff Video. [Video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=y_mTQZQ8Kzc&t=262s (Abfrage: 04.04.2021).
- First Lego League (2021): Presentation of First Lego League. www.firstlegoleague.org/about. (Abfrage: 05.04.2021).
- First (2021): Presentation of First. www.firstinspires.org/. (Abfrage: 05.04.2021).
- First Scandinavia (2021): Presentation of First Lego League. www.hjernekraft.org/fl/om-first-legoleague. (Abfrage: 05.04.2021).
- Folkeskoleloven (2019). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr 823 af 15/08/2019). www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/823. (Abfrage: 05.04.2021).
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge.
- Heider, Fritz (2005 [1926]): *Ding und Medium*. Herausgegeben von Dirk Baecker. Berlin: Kadmos.
- Herzogenrath, Bernd (2015): „Media|Matter: An Introduction“. In: Herzogenrath, Bernd (Hrsg.): *Media|Matter. The Materiality of Media, Matter as Medium*. New York: Bloomsbury Academic.
- Hultqvist, Kenneth (2006): „The Future Is Already Here –/As It Always Has Been. The New Teacher's Subject, the Pupil and the Technologies of the Soul“. In: Popkewitz, Thomas et al.: *The Future Is Not What It Appears To Be. Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*. Stockholm: HLS Forlag. S. 20-61.
- Knudsen, Hanne (2017): „John Hattie: I'm a statistician, I'm not a theoretician“. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 3(3), S. 253-261.
- Korsgaard, Ove/Kristensen, Jens Erik/Jensen, Hans Siggaard (2017): *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Korzybski, Alfred (1994 [1933]): *Science and Sanity. An introduction to non-aristotelian systems and general semantics*. 5. Auflage. Brooklyn, New York: Institute of General Semantics International, Non-Aristotelian Library.
- Krönig, Franz Kasper (2018): *Difference-theoretical Analysis of Aesthetic Media and Forms*. *IAFOR Journal of Cultural Studies*, 3(1), S. 25-38.
- Lego Education (2019): „Teamwork Makes the Dream Work“ with FIRST LEGO League. [Video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=9XtUIQLRvA. (Abfrage: 04.04.2021).
- Lego Foundation (2021): The Lego Foundation webpage. www.legofoundation.com/en/what-we-do/programmes-and-projects/. (Abfrage: 04.04.2021).
- Luhmann, Niklas (1987a): „The Medium of Art.“ *Thesis Eleven*, no 18/19, S. 101-116.
- Luhmann, Niklas (1987b): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1993): „Die Paradoxie des Entscheidens.“ *Verwaltungs-Archiv. Zeitschrift für Verwaltungslehre, Verwaltungsrecht und Verwaltungspolitik*. 84. Band, Heft 3, S. 287-299.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): „Erziehung Als Formung Des Lebenslauf.“, In: Niklas Luhmann. *Schriften Zur Pädagogik*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt: Suhrkamp. S. 260-277.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (2000): *Problems of Reflection in the System of Education*. New York: Waxmann.
- Maturana, Humberto (1978): „Biology of Language: The Epistemology of Reality“. In: Miller, George A./Lenneberg, Elizabeth (Hrsg.): *Psychology and Biology of Language and Thought: Essays in Honor of Ertic Lenneberg*. New York: Academic Press. S. 27-63.

- Mensah, Felicia Moore (2011): A Case for culturally relevant teaching in science education and lesson learned for teacher education. In: *The Journal of Negro Education*, 80(3), S. 296-309.
- Mensah, Felicia Moore (2019): Antiracist Curriculum and Pedagogies in Science Teacher Education. In: Prime, Glenda M. (Hrsg.): *Centering Race in STEM Education of African American K-12 Learners*. New York u. a.: Peter Lang.
- Mensah, Felicia Moore / Jackson, Iesha (2018): Whiteness as property in science education. *Teachers College Record*, 120(1), S. 1-38.
- NOU (2015): Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Norges Offentlige Udredninger 2015. S. 8.
- OECD (2018): The future of education and skills. Education 2030. OECD position paper. [www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). (Abfrage: 03.03.2021).
- Pedersen, Morten Axel (2013): The Fetish of Connectivity. In: Evans, Gillian/Silva, Elizabeth/Thoburn, Nick (Hrsg.): *Objects and Materials*. A Routledge Companion. London: Routledge. S. 197-207.
- PISA (2018): PISA 2018: Danske unge i en international sammenligning (Hrsg.: Christensen, V. T.).
- Playful Learning (2021): Presentation of Playful Learning. www.playful-learning.dk/. (Abfrage: 03.03.2021).
- Pors, Justine Grønæk/ Andersen, Niels Åkerstrøm (2019): Potentialisierung organisieren: Die Entstehung eines neuen Wohlfahrtsregimes? Wiesbaden: Springer VS.
- Rasch, William (2002): „Introduction: The self-positing society“. In: Luhmann, Niklas (Herausgegeben von William Rasch): *Theories of Distinction. Redescribing the descriptions of modernity*. Stanford California: Stanford University Press. S. 1-32.
- Robertson, Robin (1999): „Some-thing from no-thing: G. Spencer Brown's Laws of form“. *Cybernetics & Human Knowing*, vol. 6, no. 4, S. 43-55.
- Sandager, Jette/Pors, Justine Grønæk (i. E.): Ghostly Mirroring: How Taxidermy Could Teach Us Something Important About Current attempts to Inspire STEM Aspirations in Young Women. In: Mifsud, D. (Hrsg.): *Narratives of Educational Leadership: Representing Research via Creative Analytic Practices*. Berlin: Springer Nature.
- Schiltz, Michael (2003): Form and Medium: A Mathematical Reconstruction. *Image & Narrative*, 6, S. 1-16.
- Spencer Brown, George (1969): *Laws of Form*. London: George Allen and Unwin LTD.
- Stäheli, Urs (2018): The Mediality of Looseness. *Cybernetics and Human Knowing*, 25(4), S. 15-24.
- Stäheli, Urs (2021): *Soziologie der Entnetzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Staubæs, Dorte (2018): ‚Green with envy‘: affects and gut feelings as an affirmative, immanent, and trans-corporeal critique of new motivational data visualisations. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 31(5), S. 409-421.
- Stenner, Paul (2017a): *Liminality and experience: A transdisciplinarity approach to the psychosocial*. London: Palgrave.
- Stenner, Paul (2017b): „Being in the zone and vital subjectivity: On the liminal sources of sport and art“. In: Jordan, T./Woodward, K./McClure, B. (Hrsg.): *Culture, identity and intense performativity: Being in the zone (antinomies)*. London: Routledge.
- Stenner, Paul/Andersen, Niels Åkerstrøm (2020): „The emotional organization and the problem of authenticity: The romantic, the pedagogic, the therapeutic and the ludic as liminal media of transition“. In: *Syst Res Behav Sci*. 2020, S. 1-17.
- UNESCO (2017a): *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. Report. www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479. (Abfrage: 05.11.2020).
- UNESCO (2017b): *International Symposium and Policy Forum. Cracking the code. Girls' education in STEM*. www.en.unesco.org/unesco-international-symposium-and-policy-forum-cracking-code-girls-education-stem. (Abfrage: 05.11.2020).
- Weick, Karl E. (1976): *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. *Administrative Science Quarterly*, 21, S. 1-19.
- Wolfe, Cary (2009): *What is Posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.