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 erziehlichen 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 Wollen 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 vermittels 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 *vermittels 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 wird[7], 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 entgegenzusetzen 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 Denknotwendigkeit 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 denknotwendig 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 Mutter[9] 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 potenzhaft 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/Treml, 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): Zweiwertigkeit und Mehrwertigkeit. Einige Vorschläge zu einer Soziologie der Polykontexturalität. 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, Autopoiese 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 Fragstellungen. 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.): Encyklopädisches 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: Dalp.
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.

Ulrich Binder | Franz Kasper Krönig (Hrsg.)

Paradoxien (in) der Pädagogik

BELTZ JUVENTA

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.

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C089473

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
Ulrich Binder und Franz Kasper Krönig 9

I Paradoxien pädagogischer Theorien 13

Die Produktivität des Paradoxen. Eine Heuristik für erziehungswissenschaftliche „Euryalistik“
Ulrich Binder, Franz Kasper Krönig und Heinz-Elmar Tenorth 14

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

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

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

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

II Paradoxien pädagogischer Semantiken 115

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

Paradoxien der Sprachlernklassen
Serafina Morrin 132

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

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

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

III Paradoxien pädagogischer Interaktionen 195

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

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

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

IV Paradoxien pädagogischer Professionen 247

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

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

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

V Paradoxien pädagogischer Organisationen 299

Paradoxe Möglichkeiten. Management, Führung und die Pädagogik der Organisation
Thomas Wendt 300

Pädagogische Organisation und Evaluation. Paradoxa-Management im Horizont von Pädagogik: Kontrolle durch Nicht-Kontrolle – Nicht-Kontrolle durch Kontrolle
Benjamin Betschart 313

‚Entfalte dein wahres Potential'. Zu einer paradoxalen Umformung des pädagogischen Mediums
Niels Åkerstrøm Andersen, Hanne Knudsen und Jette Sandager 329