

Düllo, Thomas

Paradoxie

Schmohl, Tobias [Hrsg.]; Philipp, Thorsten [Hrsg.]; Schabert, Johanna [Mitarb.]: *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld : transcript 2021, S. 207-220. - (Hochschulbildung: Lehre und Forschung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Düllo, Thomas: Paradoxie - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]; Philipp, Thorsten [Hrsg.]; Schabert, Johanna [Mitarb.]: *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld : transcript 2021, S. 207-220 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276540 - DOI: 10.25656/01:27654; 10.14361/9783839455654-020

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276540>

<https://doi.org/10.25656/01:27654>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Paradoxie

Thomas Düllo

Definition

Die Wort- und Begriffsgeschichte von Paradox (Plural: Paradoxe), paradox (Adj.), Paradoxon (Plural: Paradoxa) und in jüngerer Zeit von Paradoxie reicht weit in die Antike zurück. Paradox leitet sich zwar aus dem griechischen *παρά* (*para* – wider, gegen) und *δόξα* (*doxa* – Meinung, Lehrsatz) ab, es besteht aber weitgehend Konsens darüber, dass das über das lateinische *paradoxon* im 16. Jahrhundert in den deutschen Wortschatz gelangende latinisierte Paradoxon oder endungslose Paradox grob zusammengefasst drei Bedeutungsschichten umfasst. Dieser Konsens rührt daher, dass Paradox ein bildungssprachliches Wort ist, das weniger semantischen und etymologischen Schwankungen unterworfen ist als hochsprachlich geringer fixierte Worte. Insofern liegen Wort- und Begriffsgeschichte auch nah beieinander.

Die drei Bedeutungsschichten lassen sich zunächst so bündeln: Unter Paradox ist eine »verblüffende, widersprüchliche Behauptung« zu verstehen, »die sich auf den zweiten Blick als sinnvoll und treffend erweisen kann« (Chapuis 2007: 15). Wenn die Bestimmung vom Paradox vor allem auf Sprechakte und Behauptungen abzielt, werden allerdings neuere Bestimmungen, die auch Handlungen und Dinge oder Produkte als paradox begreifen, ausgeschlossen – wie zum Beispiel ein Post-it: haftet, klebt aber nicht. Dieses Beispiel zeigt bereits, wie nah Paradoxe semantisch bei Antinomien, aber auch bei Ambivalenzen anzusiedeln sind, für die sie so etwas wie einen weiten Obergriff bilden (Vollmer 2002: 161).

Die drei weitgehend konsensfähigen Bedeutungsschichten von Paradox sind in historischer wie auch systematischer Perspektive: (1) etwas gegen die allgemeine Meinung oder auch Erwartung Gerichtetes, das bisweilen »zunächst unverständlich bleiben« kann (von Kutschera 1989: 82); (2) etwas Sonderbares, Befremdliches, sogar schockierend Überraschendes; (3) etwas in sich (scheinbar) Widersprüchliches und Kontradiktorisches, das in der Begriffs- und Problemgeschichte von Paradox lange vermieden werden sollte und später – seit Aufklärung und Romantik – als spielerisches und zufälliges Moment geradezu gewünscht wurde. Dem ist eine weitere Schicht hinzuzufügen, die in den einschlägigen Le-

xika und Publikationen zum Paradox nur selten berücksichtigt wird, nämlich (4) etwas Kreatives, Produktives sowie Gestaltbares bezeichnend, wodurch eine Seite des Paradox herausgehoben wird, die erst in jüngster Zeit entdeckt wurde, und zwar außerhalb von rhetorischen, logischen oder ästhetischen Kontexten wie im Strategischen Management, in der Konsumtheorie oder in der kulturwissenschaftlich orientierten Popforschung. Diese vier Schichten lassen sich logischen, mathematischen, philosophischen, naturwissenschaftlichen, theologischen, rhetorischen und ästhetischen Diskursen nicht streng zuordnen, auch wenn diese Diskurse ihre Bedeutungsfavoriten haben. Dies muss nicht nur ein Nachteil sein. Vor allem dann nicht, wenn man die produktiven und didaktischen Potenziale paradoxer Phänomene, Sprechweisen, Produkte und auch künstlerischer Praktiken artikulieren will. Denn dann lässt sich Paradoxie insgesamt als jene Haltung und als Konzept kennzeichnen, wie Adaptionen des Paradoxen und interpretative Flexibilität entstehen und wirken können (vgl. Liebl und Düllo 2015).

Wenn ein Paradox etwas in sich (scheinbares oder als Pointe zu entzifferndes) Widersprüchliches, Widersinniges, von der allgemeinen (Lehr-)Meinung und Erwartung Abweichendes und ihnen Widersprechendes bezeichnet, dann lässt sich der synonyme Begriff der Paradoxie als Konzept, als Idee und Haltung begreifen, die Sartre von Schleiermacher (1977) geborgt hat: nämlich den Menschen »niemals« als »ein Individuum« zu begreifen, man sollte ihn besser ein einzelnes Allgemeines nennen« (Sartre 1980: 7). Diese paradoxe Formulierung – »ein einzelnes Allgemeines« – soll hier insofern leitend sein, weil darin ein didaktisches Potenzial eingeschrieben ist, das aus der Spannung zwischen dem irreduziblen Einzelnen, Speziellen beziehungsweise Besonderen (vgl. Barthes 2008: 91) und dem Allgemeinen (Strukturen, Normen, Mustern, Kontexten etc.) erwachsen kann und das sich in künstlerischen Praktiken und Disziplinen sowie in bestimmten Konzepten, beispielsweise eines Studium Generale, besonders entfalten kann.

Problemhintergrund

Die Problem- und Phänomengeschichte der Paradoxie ist unter anderem bei von Kutschera (1989), Chapuis (2007) Hagenbüchle und Geyer (2002) sowie Vollmer (2002) umsichtig rekonstruiert, unterschieden nach den Disziplinen, die das Problem der Paradoxie und das paradoxe Phänomen diskutieren. Zu Recht betont Chapuis allerdings, dass sich »bis heute [...] die Forschung wenig mit dem Thema befasst« habe (2002: 18). Wohl auch deshalb, weil paradoxes Sprechen als rhetorischer Kniff einer sophistischen Rede seit der Antike (Cicero) unter dem Verdacht der Unwürdigkeit steht und als (a)logische Beweisführung in Logik und Mathematik ebenfalls seit Aristoteles keinen wissenschaftlichen Kredit hat. So ist die problemgeschichtliche Auseinandersetzung mit Paradoxien oftmals eine Abfolge

von ablehnenden und befürworteten Positionen in unterschiedlichen Disziplinen, also orientiert an der zeitgenössischen Doxa oder an den wissenschaftsgeschichtlichen Paradigmen beziehungsweise – in jüngerer Zeit – an den *cultural turns*. Grob skizziert (vgl. differenziert: von Kutschera 1989) lässt sich eine Ablehnung oder Vermeidung von Paradoxien in der Antike, eine Indifferenz im Mittelalter, eine – oft theologisch begründete – Ablehnung in Renaissance und Barock feststellen, wohingegen Aufklärung und Romantik die »Vorliebe für das Paradox« erneuern (von Kutschera 1989: 86). Der Diskurs im 20. Jahrhundert ist durch eine starke Vielstimmigkeit gekennzeichnet – in der Spannweite von surrealistischen Inszenierungen paradoxer Situationen über Kafkas ubiquitäre Paradoxie und Borges' Paradoxie zwischen Aporie und Möglichkeitsraum jenseits geläufiger Zeit- und Raumvorstellungen bis zu Derridas kompliziertem Verhältnis zu paradox anmutender Fremdheitserfahrung (Derrida 2001, vgl. Quadflieg 2015) und Shakers Idee der wünschenswerten Paradoxie namens »Paradessenz« (Shakar 2002), der Essenz des Paradoxen. Es sind zunehmend »Wahrnehmungsparadoxien und Erfahrungsparadoxien« (Hagenbüchle 2002: 34), die im sozio-kulturellen Kontext ihre Spuren hinterlassen. Hagenbüchle schlägt in seiner erweiterten Auffassung des Paradoxes vor, folgende Dimensionen zu unterscheiden: »Zusammenfassend lassen sich drei Hauptaspekte in der Analyse von Paradoxa herausgreifen: ein *epistemologischer*, ein *performativer* und ein *appellativer* Aspekt« (ebd.: 40).

Wo also eine Forschungslücke zu diagnostizieren ist, die eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Problem und Phänomen der Paradoxie vermissen lässt, sind andererseits durchaus spezielle Untersuchungen zu Einzelphänomenen entstanden – gesammelt etwa bei Hagenbüchle und Geyer (2002) sowie Gumbrecht und Pfeiffer (1991). Im Kontext einer Perspektivierung der Paradoxie unter dem Gesichtspunkt einer Transdisziplinären Didaktik verspricht ein etwas verschobener, weniger wissenschaftshistorisch orientierter Blickwinkel größere Einsichten als ein vertikaler Blick entlang der Problem- und Forschungsgeschichte. Wenn das plausibel ist, dann rücken Diskurspositionen aus Logik und Mathematik ebenso in den Hintergrund wie die rhetorische Tradition.

Ein eher problemstruktureller Ansatz und eine phänomenorientierte Perspektive von transdisziplinärem und auf Vermittlung abzielendem Charakter, der auch von außerwissenschaftlichen und nicht-disziplinär vereinnahmten Wissensressourcen (beispielsweise aus lebensweltlichen, künstlerisch-literarischen, popkulturellen oder konsumweltlichen Zusammenhängen) profitiert, könnte wie folgt einsetzen. Ein transdisziplinär verfahrenender, didaktischer Umgang mit Paradoxien nimmt seinen problemgeschichtlichen Impuls bei dem kombinatorischen Prinzip der »Ars magna combinatoria« des mittelalterlichen Raimundus Lullus, da dieser Zufall und Nicht-Linearität als Prinzipien des Kombinierens explizit empfiehlt (Lullus 2013, orig. 1305). Eine solche Kombinatorik leistet sich vermeintlich widersinnige wie auch gegenüber den Erwartungen und dem Main-

stream widersprechende Vergleiche und Operationen. Die narrativen, dokumentarischen und filmischen Verfahren von Alexander Kluge lassen sich ebenfalls in diesen Umgang mit Paradoxien einordnen (Kluge 2017). Normative Genre-, Methoden- und Disziplinvorstellungen bleiben hier vor der Tür. Vielmehr besteht die Pointe darin, einer Ästhetik als »Kunstform des Denkens« (Busch 2016: 23) zu folgen, die immer beim Konkreten ansetzt, also das Allgemeine vom – oftmals noch nicht markierten – Besonderen (und eben nicht vom Allgemeinen an sich) aus denkt, ähnlich wie sich ein Paradox vom Allgemeinen abhebt und beim Seltsamen und Überraschenden startet und dabei mittels starker Schnitte scheinbar Nicht-Verknüpfbares kombiniert.

Mittels der Kunst der Kombinatorik lassen sich Denkfiguren, Texte, Motive, Figuren, Typen, Bilder und Handlungsmuster kreuzen oder – wie Elisabeth Bronfen sagt – »cross-mappen« (Bronfen 2009: 7 ff.). Das Crossmapping operiert insofern vornehmlich mit paradoxen Phänomenen, als es die wissenschaftlichen Disziplingrenzen und lebensweltlichen Feldgrenzen verletzt. Es können dabei durchaus »Äpfel mit Birnen [...] illegitim« verglichen werden (Lutz et al. 2006) und bedeutet doch keinen Freifahrtschein für willkürliche Kombinationen und Vergleiche; diese sind vielmehr zu plausibilisieren. In künstlerisch-literarischen Zusammenhängen werden allerdings aus gutem Grund experimentell-spielerische Verknüpfungen praktiziert und radikalisiert, die sich auf Aby Warburgs Credo von der guten, weil zufällig passenden, Nachbarschaft berufen können (Saxl 1984: 436). Das ist die eine – kunsthistorische, kuratorische und ethnografisch-assoziiative – Seite der Warburg-Tradition. Die andere, erkenntnishebende Seite ist eine »offene Epistemologie« (Gumbrecht und Pfeiffer 1991). Bei der Kombinatorik und dem Crossmapping als Methoden im Entdecken und Bearbeiten von Paradoxien schwingen subversive Töne mit, durch das illegitime, »wilde« Kreuzen und In-Schwingung-Bringen von vermeintlich nicht Zusammenpassendem. Und dieses Wider-den-Mainstream führt längst zu neuen Paradoxien – wie zum Mainstream der Minderheiten oder zur Norm der Abweichung (vgl. Holert und Terkesidis 1996, von Osten 2003).

Boris Groys verfolgt in seinen Überlegungen *Über das Neue* einen ähnlichen Gedanken. Sein *Versuch einer Kulturökonomie* (Groys 1999) fragt nach dem Auftritt des Neuen, Innovativen und der Avantgarde unter den Bedingungen einer post-traditionalen Gegenwart und des kulturökonomischen Tauschs. Seine Antwort lautet: Neues tritt seit dem 20. Jahrhundert im Wesentlichen durch Kontextwechsel auf – wie durch den Wechsel von Kunstprodukten oder Denkfiguren vom »kulturellen Archiv« in den »profanen Raum« (ebd.: 56). Dass mit dem Verhandeln von Kontexten sowie mit den Prozessen und Praktiken von Kontextwechseln zugleich geopolitische De- und Reterritorialisierungstendenzen einhergehen, wie sie Deleuze und Guattari aufgespürt haben (1992), macht die politische Dimension des Verhandeln mit Kontexten einsichtig.

Forschungsstand

Interdisziplinäre Orte und Formate – wie beispielsweise ein Studium Generale an einer Kunsthochschule – profitieren von der Einsicht in die Verwiesenheit von Besonderem und Allgemeinen. Sie sind dann kein Gegenprogramm zur Spezialisierung in den Künsten und Wissenschaften, weichen Spezialisierung aber auf und arbeiten ihr zu (vgl. ausführlicher Düllo et al. 2020). Zum Bildungs- und Ausbildungskern in den Künsten kann eine Orientierung an der Wahrnehmung, Analyse und Gestaltung von Paradoxien werden, weil dort das Allgemeine »im Namen des SO-SEIENDEN, BESONDEREN; SPEZIELLEN« (Barthes 2008: 91, Großschreibung im Original) thematisiert und in je künstlerischer Weise erfasst, interpretiert sowie bearbeitet wird. In der Sprache und Sicht Roland Barthes' sind die Künste auf die Dialektik des Allgemeinen und Besonderen (oder Individuellen bzw. Speziellen) primär aus der Perspektive der Individuation oder des Speziellen und Konkreten ausgerichtet, also vielfach durch das Allgemeine, Normierte und Codierte: »INDIVIDUATION besteht darin, die Irreduzibilität, die fundamentale Nuance, das SO-SEIENDE; SPEZIELLE vom Individuum (dem Staatsbürger, dem psychologischen Subjekt) auf ein bestimmtes Moment dieses Individuums zu übertragen: also sogleich: auf das WETTER, die Farbe, das Phänomen – die ›Seele‹ [...], insofern sie vorüberzieht und nicht wiederkehrt. [...] So versteht man die Ambivalenz (oder Dialektik) der Individuation besser: Sie ist dasjenige, was das Subjekt in seiner Individualität, in seiner Egozentrik bestärkt und befestigt [...]; zugleich aber ist sie am anderen Extrem dasjenige, was das Subjekt zerlegt, vervielfältigt, pulverisiert und entfernt« (Barthes 2008: 91). Die Künste operieren genau an diesen Nuancen, die das Irreduzible, Individuelle und Besondere ausmachen – und das ist unter anderem auch die gesellschaftliche Bedeutung der Künste, die so etwas wie »anderes wissen« (Busch 2016: 12-23) erzeugt.

Ausgehend von diesem Verständnis von Paradoxie lassen sich unterschiedliche Verknüpfungen zu benachbarten Denkfiguren und -bewegungen aufspüren, erfahrbar machen, analysieren und (weiter-)gestalten. Didaktisch ergiebig ist auch die Erneuerung der Frage nach der »Epistemologie des Exemplarischen« (Ruchatz et al. 2007), da Cases zum Paradoxen im Sinne der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem immer wieder die Frage aufwerfen, wie und ob die gefundenen Beispiele verallgemeinerbar sind oder irreduzibel bleiben. Beispiele sind die ungelöste Problematik und das paradoxe Wunschmotiv der Stadt-Land-Verknüpfbarkeit (Urban Gardening, Renaturierung der Städte, Permakultur); die Global-Lokal-Paradoxie (*Globalkolorit*); die Gleichzeitigkeit von Ent- und Verzauerung beziehungsweise von aufklärerischen und romantischen Haltungen und Denkweisen; das paradoxe Verhältnis von Utopie und Pragmatik oder von Be- und Entschleunigung; oder die konsumistischen Doppelwünsche von Anregung und Entspannung (wie beim Kaffee); aber auch jene »Art Paradoxie«, die dort entsteht,

wo »das Menschlichste (das Anrührendste am Menschen) [...] mit dem zusammen [trifft], was am wenigsten menschlich ist: der Pflanze, dem Tier« (Barthes 2008: 115); oder wie bei der Parallelität von Analogem und Digitalem oder dem paradoxen Wunsch, Nähe, Präsenz und Unmittelbarkeit durch mediale, also vermittelte Verfahren erfahren zu können. Hier ist längst mehr gefordert als die Ambiguitätstoleranz der 1970er Jahre. Paradoxe Einzelphänomene wie Beton öffnen breite Diskursflächen, weil nicht nur die Meinungspalette zu Betonbauten extrem polar ist, sondern das Material, die Fassadenästhetik und Innenraumgestaltung (zum Beispiel der Bank of London in Buenos Aires) selbst antinomisch strukturiert ist: zwischen brutaler Sachlichkeit und Ornamentik, zwischen natürlichen, organischen Spuren (der Holzverschalung) und kalter, künstlicher Materialität. Diese Beispiele machen zugleich deutlich, dass in ihnen das Feld des Transdisziplinären betreten wird. Denn es geht dabei vielfach um die sogenannten *wicked problems*, die transdisziplinär nur im Verbund mit gesellschaftlichen Akteuren erforscht und gelöst werden können. Zugleich tangiert die Dialektik von Besonderem und Allgemeinem universelle theoretische Einheitsprinzipien, mit denen sich transdisziplinäre Ansätze beschäftigen und wo die Idee und sogenannte Figur des Dritten (vgl. Eßlinger et al. 2010, Baecker 2001: 98 ff.) ins Spiel kommen, in der die disziplinären Spuren überwunden und verwischt werden.

Deshalb ergeben sich didaktische Konsequenzen aus dem Gesagten, sobald man einen strukturellen Blick auf künstlerische und andere Artefakte nimmt. Die Unterscheidung von strukturalen Leitdichotomien (wie oberflächlich vs. dicht; authentisch vs. künstlich; vertikal vs. horizontal; sprachlich vs. bildlich u.a.m.) erlaubt, übergreifende Spannungsparameter kultureller und künstlerischer Artikulationen, Genres und Formate zu identifizieren und aus verschiedenen Blickwinkeln zu beschreiben. Eine solche Konzentration auf strukturelle Leitdichotomien lädt Lehrende und Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen ein, die strukturelle Gemeinsamkeit und Differenz ihrer künstlerischen Praktiken und Formen gemeinsam zu konfrontieren und sich reziprok beleuchten zu lassen. Solche strukturalen Leitdichotomien lassen sich vornehmlich in adjektivischer Form formulieren, weil sie Kunstprinzipien, aber auch Rezeptionsprinzipien und Maßstäbe der Kunstkritik spiegeln und damit das »Wie« gegenüber dem »Was« stärken.

Diese Überlegungen führen zum Kern der Wahrnehmung und Gestaltbarkeit von Diversität, denn diese methodisch-didaktischen Ideen zur leitenden Perspektive von Paradoxien und produktiven Spannungen gipfeln in der These François Julliens: »Es gibt keine kulturelle Identität« (Jullien 2017: 45 ff.) im essentialistischen Sinn, sondern Kulturen, Identitäten nur im Modus von Abständen, Ressourcen und »In-Beziehung-Setzen« (ebd.: 32). Kultur und Kulturen macht aus, dass sie sich »in der Spannung – oder im Abstand – zwischen dem Vielfältigen und dem Einheitlichen« entfalten (ebd.: 46). Das hat für den Vorschlag, sich

Phänomenen und Diskursen von Natur, Kultur, Politik, Kunst über die Wahrnehmung, Analyse und Gestaltung von Paradoxien und von Unterscheidungen zu nähern – im Sinne von Spencer Browns berühmtem Schlüsselsatz *Draw a distinction* –, methodische, didaktische, aber auch normativ-leitende Konsequenzen. In vielen Wirklichkeitsbereichen und innerhalb analytischer Wissensordnungen widmet man sich den Dichotomien und Gegensätzen von Phänomenen. Das berühmte semantische Differenzial in den Sozialwissenschaften (zum Beispiel in den Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Soziologie) arbeitet mit diesem Polaritätsprofil, um Einstellungen, aber auch Diskurs Spuren ermitteln und beschreiben zu können: etwa wenn etwas zugleich *schön* und *hässlich* ist, etwas zugleich als *angenehm* und *unangenehm* oder als *abweisend* und *einladend* empfunden wird oder der immerwährende Streit zwischen *natürlich* und *künstlich* oder zwischen *apokalyptisch* und *verheißungsvoll* unentschieden bleibt.

Wo aber das Polaritätsprofil des semantischen Differenzials in den genannten Wissenschaften und Methoden zur Erfassung von Einstellungen und Wahrnehmungen sich vor allem für die extremen Haltungen und Wahrnehmungsausschläge interessiert und die Mitte zwischen den Polen verpönt ist, weil das Untersuchungsdesign nicht pointiert genug ausgefallen ist oder die Befragten indifferent in Meinung und Wahrnehmung bleiben und deshalb unentschieden die Mitte ankreuzen, gegenüber dieser Fokussierung auf die polaren Gegensätze eines Entweder-Oder wird ein Studienangebot, das sich dem Diversen widmet, oder allgemeiner: wird gerade die Mitte und das Zwischen den Polen relevant. Die Forschenden folgen hier – das ist der Vorschlag – weniger einem Polaritätsmodell des *Versus* (wie *BWL*, *Psychologie*, *Linguistik*, *Soziologie* in ihrem Interesse an Mittelwerten, Streuungen und Korrelationen) oder der *Synthese* (Hegels Aufhebung von Gegensätzen), sondern dem Modell des *Dritten*, des *Zwischen* und des *Unter-Spannung-Haltens*, wie bei Alex Shakar, Dirk Baecker (2001) oder besonders bei François Jullien.

Bei Julliens Verständnis des Kulturellen ist das *Zwischen* noch mehr als bloße Paradeszenz, es ist eine »Ressource« (Jullien 2017: 43), weil es als »Abweichung ›etwas‹ zutage treten lässt, das dem Denken zunächst entgangen ist«, und so »verbindet sich mit dem Abstand eine Aufgabe«. Diese besteht darin, die »einmal voneinander gelösten Terme« durch den Akt der Zwischen- und Spannungs-Markierung weiterhin zu verbinden. Und zwar so, dass die Brüche eben nicht getilgt werden, sondern »nicht aufhören, einander in Frage zu stellen.« In der Konsequenz heißt das für so eine Phänomen- und Materialanalyse und auch für die Indienstnahme eines semantischen Differenzials: Jeder Pol, jeder Term »bleibt vom anderen betroffen und verschließt sich ihm nicht. Könnten die Beziehungen zwischen Kulturen, die dazu tendieren, sich auf ›Unterschiede‹ zurückzuziehen, davon profitieren?« Damit wird ebenfalls eine »offene Epistemologie« intendiert, von der Gumbrecht und Pfeiffer sprachen (1991) oder den Überlegungen zu Wert,

Figur und (imaginären) Räumen des Dritten (Baecker 2001, Simon 2002: 79) zugrunde liegen.

Formen didaktischer Umsetzung

Einsichten in paradoxe Phänomene, Denkfiguren, Haltungen oder Kommunikationssituationen zu gewinnen und diese zu bearbeiten, sie weiterzudenken und in unterschiedlicher Weise mit- und neu zu formen – diese didaktischen Operationen lassen sich als Fortschritt kategorialer Bildung im Sinne Wolfgang Klafkis verstehen (Klafki 1964): mithin als Einsicht in und Gestaltbarkeit von nicht normativ vorab markierten, nämlich paradoxen und ambivalenten Bildungsprozessen, die einem fixierten Menschenbild, Wirklichkeitsbild oder definierter Nutzeffekte zuzuordnen sind. Das Kategoriale der Paradoxie als Wirklichkeits-, Denk- und Sprachvokabel lässt sich somit allgemeindidaktisch als Erwerb und Vermittlung eines elementaren Bildungsprozesses verstehen, der sich allerdings soziokulturell und historisch stets neu bestimmt und permanent neu umgeschrieben und transformiert wird. Fachdidaktiken operieren allerdings kaum mit der Kategorie der Paradoxie, wenngleich Philosophische Logik, Mathematik, Rhetorik, Theologie oder in jüngster Zeit die Kulturwissenschaft immer wieder paradoxe Lehr- und Lerngegenstände aufgreifen mögen. Tendenziell bieten sich vielmehr sowohl interdisziplinäre Studiengänge und Hybridstudiengänge und ihre Curricula für die didaktische Umsetzung der Kategorie des Paradoxen als auch transdisziplinäre Studiengänge an. Letztere deshalb, weil hier zusammen mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder zivilgesellschaftlichen Akteuren geforscht wird. Die Beteiligung verschiedener, durchaus nicht nah beieinanderliegender Fachrichtungen ist ein fruchtbares Klima für den Vergleich, die Prüfung und Erprobung paradoxer Haltungen und Operationen. Und anders als erwartbar muss sich diese didaktische Umsetzung nicht notwendigerweise auf klassische Textoperationen beschränken. Sie werden produktiv auch als selbstdenkende, dialogische oder performative Prozesse, die auf ein Text-Gegenüber verzichten, oder als auf Entwürfe, Gebautes oder Objekte abzielende Operationen – wie in der Architektur oder Stadtplanung. Die bereits genannte paradoxe Materialität und Bewertung von Beton fordern beispielsweise zu einem transdisziplinären Dialog heraus, an denen Architekten, Designer, Soziologen, Kulturwissenschaftler, Philosophen, Kuratoren und Hersteller zu beteiligen wären.

Um etwas konkreter zu werden und doch nicht bei fachdidaktischen Ansätzen zu landen, werden im Folgenden einige didaktische Umsetzungsmöglichkeiten zum Feld der Paradoxien vorgeschlagen. Diese Vorschläge haben in der Regel keinen disziplinären Geburtsort, sondern liegen quer zu verschiedenen Fachrichtungen und kreuzen diese. Ihr Ort können Hybridstudiengänge, bestimmte Fas-

sungen von Studium Generale oder Fundamentale oder Lehr- und Forschungsprojekte sein, an denen verschiedene Disziplinen beteiligt sind. Der Labor- und Experimentalcharakter eignet sich besonders gut für solche Umsetzungen, und Paradoxien erweisen sich dann als Achsen, Knotenpunkte, Start-, aber auch Ankunftsorte, an denen – mit Latour zu sprechen – Dinge zusammengezogen werden (Latour 2006) oder als Schaustücke paradoxer Wirklichkeiten öffentlich gemacht werden (Latour und Weibel 2005). Es wäre im Übrigen eine lohnende Aufgabe, solche Versammlungen und Schaustücke elementarer Ding-Mensch-Ensembles oder Architekturen wie in Rem Koolhaas' »Elements of Architecture« (Koolhaas 2018) oder im Ausstellungskatalog »Making Things Public – Atmospheres of Democracy« von Latour und Weibel (Latour und Weibel 2005) auf latente und spezifische Auftritte des Paradoxalen aufzuspüren und zu durchmustern – und zwar von Nicht-Architekten oder Nicht-Wissenschaftshistorikern.

Propädeutisch empfehlen sich nicht-textbasierte Reflexionen, in denen Studierende paradoxe Sätze und Formulierungen (1) sammeln und (2) selbst formulieren. Es kommt dabei darauf an, die Brisanz und Problematik eines Widerspruchs oder einer Ambivalenz zu identifizieren und zwischen unlösbaren und lösbaren Widersprüchen zu unterscheiden. Vielversprechend ist hierbei, Auftritte paradoxer Denkfiguren und Phänomene beispielsweise in verschiedenen soziokulturellen oder soziotechnischen Alltagsfeldern zu durchmustern und zu vergleichen. Je nach Thema und Problem werden dabei ein interdisziplinäres, in fachlichen Kombinationen operierendes oder ein transdisziplinäres Vorgehen zusammen mit außenuniversitären Partnern dominieren. Anregungen für solche selbstdenkende Paradoxie-Übungen können ihren Ausgangspunkt bei Konzepten einer performativen Philosophie (Totzke 2019) nehmen, die Spielarten sokratischer, romantischer oder postmoderner Ironie erkennen, aber auch parodistisch (mittels Zitat oder Stil-Pastiche) entlarven oder affirmieren (wie in dadaistischen oder punk-orientierten Haltungen). So lassen sich beispielsweise Phänomene wie Ekel (zwischen Verneinung und Faszination) oder die widersprüchliche Kippfigur zwischen Ordnung und Unordnung in paradoxen Denkbewegungen durchspielen.

Will man diese Einübung ins paradoxe Denken textlich unterstützen, aber noch nicht zu Theorien greifen, empfiehlt sich der Einsatz von Kurztexten, Skizzen, Notizen, Aphorismen, Haikus – also von Texten, die noch roh, unmittelbar sind und einen entwerfenden Charakter haben, da dort das Paradoxe einer Beobachtung oder eines Gedankenblitzes unverhüllt und ungeglättet formuliert ist. Vor-Texte solcherart finden sich in verschiedenen Traditionen, wo der »Impuls zur NOTATIO«, wie Roland Barthes sagt, »unvorhersehbar« ist (Barthes 2008: 152). Diese rohe Geste kann auch eine Zeichnung, ein »Gekritzeln«, ein »Geschmier« (Barthes 1983: 68 f.) sein, die das Paradoxe unmittelbar bannen. Solche Vor-Texte oder Skizzen lassen sich in philosophischen Formen (Valéry's Notizhefte zum Bei-

spiel, vgl. Valéry 2011), literarischen Formaten (zum Beispiel Handke 1985, 2007 oder Perec 2011, 2014) oder Architekturzeichnungen finden (beispielsweise bei Lynch 2001, Venturi 2003, Venturi et al. 2003 oder Ruscha 2013). Sie sollten aber auch von den Studierenden selbst hergestellt werden. Man kann diese Versuche als propädeutische Formen »forschenden Lernens« begreifen (Mieg und Lehmann 2017), das in den USA als Undergraduate Research in den 1970er Jahren gestartet und längst verfeinert worden ist. Forschendes Lernen, das Phasen der Verunsicherung willentlich riskiert und die Verstrickung in paradoxe Lehr-Lernsituationen und Rollenwechsel für junge Forscher* wagt, berührt sich somit mit Ansätzen des kreativen Schreibens. In den Anfängen hatte forschendes Schreiben eher interdisziplinäre und dabei benachbarte Fächer integrierende Züge, während in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend transdisziplinäre Züge sich abgezeichnet haben – sowohl durch Einbeziehung außerakademischer Partner aus Politik, Wirtschaft oder Kultur als auch durch das Einziehen einer übergreifenden, theoretischen Metaebene. Eine ähnliche Entwicklung ist an Graduiertenschulen und Graduiertenkollegs beobachtbar, soweit sie forschendes Schreiben praktizieren.

Ein weiteres, zentrales Prinzip beim forschenden Lernen und dem Risikogang transdisziplinärer Paradoxie-Erkundung kommt ins Spiel, wenn die Sache nach den ersten genannten Schritten komplizierter und komplexer wird. Nicht nur, dass nun die Kontextualisierung, Dekontextualisierung und Rekontextualisierung von paradoxen Phänomenen und Haltungen sowohl einen Erkenntniszuwachs erzeugen und verschiedene Umschreibungen von Problemen und Lösungswidersprüchen denken und prüfen lassen. Es geht vielmehr nun darum, strikt einem Aufgabenkonzept zu folgen. Genauer gesagt: Das Ziel ist es, sich Aufgaben zu stellen (Girmes 2004), und zwar als gemeinsame »ziel- und aufgabenorientierte« Settings (Girmes 2019: 21) von Studierenden und Lehrenden und außeruniversitären Partnern.

Ein angedeuteter Widerspruch ist bei den genannten Operationen auszuhalten und sollte nicht voreilig geglättet werden: der Erkenntniswiderspruch zwischen Beobachtungen und Erkenntnissen zum Besonderen und zum Allgemeinen. Das je Besondere, Spezielle und Individuelle in den Künsten und der Literatur kann eine Triebfeder des Schaffens sein, in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften aber ist das Allgemeine, sind die Gesetze, Muster und Verallgemeinerbarkeiten leitend. Die Frage zielt danach, was typisch und signifikant ist (wofür, in welchem Feld?). Doch in jüngerer Zeit gilt diese Unterscheidung nicht mehr in der gleichen Weise strikt. Deshalb meint Einübung in paradoxes Denken auch: anzuerkennen, dass nicht alles Fall (»Case«) und Typus ist, dass der Kontext nicht alles bestimmt; und umgekehrt, dass das Individuelle und Einzigartige doch nicht ganz so irreduzibel ist, wie wir es oben bei Roland Barthes gehört hatten. Das Verhältnis von Lokalem und Globalem zum Beispiel bleibt eine paradoxe Veranstaltung.

Um noch ein paar ergiebige paradoxe Phänomene und Probleme anzudeuten, die sich für didaktische Umsetzungen in Forschung und Lehre aufdrängen, seien folgende Herausforderungen genannt: Welche Probleme und Möglichkeiten ergeben sich aus der medientheoretischen Paradoxie, dass ein Wirkungseffekt medial erzeugter Zwischenwelt-Erfahrung (Sprache, Werkzeuge, audiovisuelle und zeitbasierte Medien etc.) der Eindruck von Unmittelbarkeit und Authentizität ist, obwohl reflektierte und aufgeklärte Mediennutzer wissen, dass die Unmittelbarkeit und Authentizität eine medial vermittelte und künstliche ist? Gibt es dafür Qualitätsunterscheidungen? Ist dieser Wunsch nach einem Jenseits des Medialen aporetisch? Wie gelingt Nähe durch (mediale) Distanz? Ein anderes Feld der Paradoxie betrifft die gegenwärtige Ding- und Objektforschung, und zwar nicht nur in der Folge der Akteur-Netzwerk-Theorie, angestoßen durch Latour und längst quer durch die Disziplinenlandschaft sich bewegend. Gemeint ist die Paradoxie zwischen dienlicher sowie handlungsbahrender Agency durch die Welt der Objekte und dem Eigensinn der Dinge, die kaputtgehen, undienlich werden oder rätselhaft bleiben. Also dort, wo einige Ding-Theoretikerinnen* die epistemische Kraft der materiellen Kultur sich überhaupt erst entwickeln sehen. Und deutlich sollte an solchen Fragen und Herausforderungen paradoxer Befunde und Beobachtungen werden: Sie zu erforschen, erfordert die Überwindung disziplinärer Grenzen und lässt sich am besten in einem Setting lehren und beforschen, das mehrstimmig, experimentell und dialogisch angelegt ist. Für diejenigen, die so etwas studieren wollen, bieten sich Hybridstudiengänge an, gerade in der Kombination nicht benachbarter Studienrichtungen. Ein – phasenweises – Auslandsstudium, das an die Tradition des forschenden Lernens anschließt, kann zur Erforschung elementarer, aber auch konkreter und aktueller Paradoxien beitragen.

Literatur

Zur Einführung empfohlene Literatur

- Gumbrecht, Hans Ulrich und K. Ludwig Pfeiffer, Hg. 1991. *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagenbüchle, Roland und Paul Geyer, Hg. 2002. *Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Jullien, François. 2017. *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Berlin: Suhrkamp.

Zitierte und weiterführende Literatur

- Baecker, Dirk. 2001. *Wozu Kultur?* Berlin: Kadmos.
- Barthes, Roland. 2008. *Die Vorbereitung des Romans. Vorlesung am Collège de France 1978-1979 und 1979-1980*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barthes, Roland. 1983. *Cy Twombly*. Berlin: Merve.
- Bronfen, Elisabeth. 2009. *Crossmappings. Essays zur visuellen Kultur*. Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Busch, Kathrin, Hg. 2016. *anderes wissen*. Paderborn: Fink.
- Chapuis, André. 2007. Paradox. *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Band 3, Hg. Jan-Dirk Müller, Georg Braungart, Harald Fricke, Klaus Grubmüller, Friedrich Vollhardt und Klaus Weimar, 15-19. Berlin, New York: de Gruyter.
- Deleuze, Gilles und Felix Guattari. 1992. *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques. 2001. *Von der Gastfreundschaft*. Wien: Passagen-Verlag.
- Düllo, Thomas, Flora Talasi, Jürgen van Buer und Cornelia Wagner-Herrbach, Hg. 2020. *Studium Generale als Einübung in Paradoxien – Diskurse, Verortungen, Schaustücke*. Berlin: Logos.
- Eßlinger, Eva, Tobias Schlechtriemen, Doris Schweitzer und Alexander Zons, Hg. 2010. *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Berlin: Suhrkamp.
- Geyer, Paul. 2002. Das Paradox. Historisch-systematische Grundlegung. *Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens*, Hg. Roland Hagenbüchle und Paul Geyer, 11-14. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Girmes, Renate. 2004. *[Sich] Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Girmes, Renate, Serjoscha P. Ostermeyer und Sandra Maria Geschke. 2019. Ästhetik und Artikulation: Reflexionen und Optionen, *Ästhetik & Artikulation. Dialoge zu Qualitäten menschlichen Tuns*, Hg. Serjoscha P. Ostermeyer, Renate Girmes und Sandra Maria Geschke, 7-24. Münster: Waxmann.
- Groys, Boris. 1999. *Über das Neue – Versuch einer Kulturökonomie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Klafki, Wolfgang. 1964. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz
- Hagenbüchle, Roland. 2002. Was heißt »paradox«? Eine Standortbestimmung. *Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens*, Hg. Roland Hagenbüchle und Paul Geyer, 27-45. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Holert, Tom und Mark Terkessidis, Hg. 1996. *Mainstream der Minderheiten. Pop in der Kontrollgesellschaft*. Berlin: Edition ID-Archiv.
- Handke, Peter. 1985. *Die Geschichte des Bleistifts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Handke, Peter. 2007. *Gestern unterwegs. Aufzeichnungen November 1987 bis Juli 1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koolhaas, Rem. 2018. *Elements of Architecture*. Köln: Taschen.
- Kluge, Alexander. 2017. *Gärten der Kooperation/Gardens of Cooperation*. Stuttgart: Motto Books.
- Kutschera, Franz von. 1989. paradox, das Paradox, Paradoxie. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band. 7, Hg. Joachim Ritter und Karlfried Gründer, 81-97. Basel: Schwabe & Co.
- Latour, Bruno. 2006. Drawing Things Together: Die Macht der unveränderlichen mobilen Elemente. *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, Hg. Andréa Belliger und David J. Krieger, 259-308. Bielefeld: transcript.
- Latour, Bruno und Peter Weibel, Hg. 2005. *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. Cambridge und London: MIT Press.
- Liebl, Franz und Thomas Düllo. 2015. *Strategie als Kultivierung. Grundlagen – Methoden – Prozesse*. Berlin: Logos.
- Lullus, Raimundus. 2013. *Die Ars Generalis Ultima des Raymundus Lullus*. Berlin: Verlag für Advanced Studies in Modern Philosophy and Computer Science.
- Lutz, Helga, Jan-Friedrich Mißfelder und Tilo Renz, Hg. 2006. *Äpfel und Birnen. Illegitimes Vergleichen in den Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Lynch, Kevin. 2001. *Das Bild der Stadt*. Basel: Birkhäuser.
- Mieg, Harald A. und Judith Lehmann, Hg. 2017. *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Osten, Marion von, Hg. 2003. *Norm der Abweichung*. Wien, Zürich: Springer VS.
- Perec, Georges. 2011. *Versuch, einen Platz in Paris zu beschreiben*. Konstanz: Libelle.
- Perec, Georges. 2014. *Denken/Ordnen*. Zürich: Diaphanes.
- Quadflieg, Dirk. 2015. Die Frage des Fremden. Derrida und das Paradox der absoluten Gastfreundschaft. *Politische Philosophie und Dekonstruktion. Beiträge zur politischen Theorie im Anschluss an Jacques Derrida*, Hg. Andreas Niederberger und Markus Wolf, 27-38. Bielefeld: transcript.
- Ruchatz, Jens, Stefan Willer und Nicolas Pethes, Hg. 2007. *Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen*. Berlin: Kadmos.
- Ruscha, Ed. 2013. *Photographer*. Göttingen: Steidl, und New York: Whitney Museum of Art.
- Sartre, Jean-Paul. 1980. *Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1821 bis 1857*. Band. 1. Reinbek: Rowohlt.
- Saxl, Fritz. 1984. Die Geschichte der Bibliothek Warburgs. *Aby Warburg. Eine intellektuelle Biografie*, Hg. Ernst Gombrich, 433-450. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schleiermacher, Friedrich. 1977. *Hermeneutik und Kritik*, Hg. Manfred Frank. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shakar, Alex. 2002. *Der letzte Schrei*. Roman. Reinbek: Rowohlt.
- Simon, Fritz. 2002. Paradoxien in der Psychologie. *Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens*, Hg. Roland Hagenbüchle und Paul Geyer, 71-88. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Totzke, Rainer. 2019. Parodien des Denkens: Zur ästhetischen Subversion philosophischer Haltungen und Denkstile in Philosophie-Performances. *Ästhetik & Artikulation. Dialoge zu Qualitäten menschlichen Tuns*, Hg. Serjoscha P. Ostermeyer, Renate Girmes und Sandra Maria Geschke, 175-189. Münster: Waxmann.
- Valéry, Paul. 2011. *Ich grase meine Gehirnwiese ab. Paul Valéry und seine verborgenen Cahiers*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Venturi, Robert. 2003. *Komplexität und Widerspruch in der Architektur*. Basel: Birkhäuser.
- Venturi, Robert, Denise Scott Brown und Steven Izenour. 2003. *Lernen von Las Vegas. Zur Ikonographie und Architektursymbolik der Geschäftsstadt*. Basel: Birkhäuser.
- Vollmer, Gerhard. 2002. Paradoxien und Antinomien. Stolpersteine auf dem Weg zur Wahrheit. *Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens*, Hg. Roland Hagenbüchle und Paul Geyer, 159-189. Würzburg: Königshausen und Neumann.