

Henning Schluß

Ironie als Bildungsziel?

Zusammenfassung: Ausgehend von dem Plädoyer in einem Text Roland Reichenbachs, Ironie zum Bildungsziel der Politischen Bildung zu erheben, wird die Frage diskutiert, auf welches Verständnis von Ironie damit gezielt ist. Reichenbach diskutiert nicht, ob es auch andere Bildungsziele der politischen Bildung geben sollte. Da er jedoch keine weiteren benennt, widmet sich der vorliegende Beitrag hauptsächlich der These, dass Ironie zwar nicht alleiniges Bildungsziel der politischen Bildung sein kann, welches andere Bildungsziele wie Emanzipation und Affirmation ablösen könnte, wohl aber – zusammen mit diesen Zielen – Teil eines offenen Netzwerks von Bildungszielen sein könnte und sollte. Die Situationsbeschreibung Reichenbachs, die seiner These, dass die spätmoderne Situation Ironie als Ziel der politischen Bildung fordere, zugrunde liegt, gilt grundsätzlich für alle Bildungsbereiche. Insofern wird am Ende gefragt, ob diese Bildungszielbeschreibung sich auf andere Bildungsbereiche ausdehnen ließe.

1. Einleitung

Die Überschrift: „Ironie als Bildungsziel“¹ kann auf zwei verschiedene Weisen verstanden werden. Zum einen kann sie als empirische Frage aufgefasst werden: „Kann Ironie Bildungsziel sein.“ Die Entwicklungspsychologie hält diesbezüglich Antworten bereit, die erörtern, ab welchem Entwicklungsstadium Kinder überhaupt in der Lage sind, Ironie zu verstehen. Diese Frage kann und soll hier nicht verfolgt werden. Lediglich der Hinweis sei erlaubt, dass – seit den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts – Untersuchungen zunehmend der zuvor häufig anzutreffenden späten Datierung der Ironiefähigkeit von Kindern mit begründeter Skepsis begegnen.²

Deshalb soll im Folgenden die Frage der Überschrift in der normativen Fassung verstanden werden: „Soll Ironie Bildungsziel sein und wenn ja, inwiefern?“

1 Der Text ist die überarbeitete Fassung des öffentlichen Fachvortrages zur Habilitation am 11.2.2009 unter gleicher Überschrift.

2 Vgl. Lapp (1992, S. 116ff.), der sich hier mit den einschlägigen Theorien auseinandersetzt. Die komplexen Schlussfolgerungsmodelle, die die Grundlage zum Verstehen von Ironie bilden sollen (vgl. dort Anm. 4 zum Model von Booth, 1974), konnten sich empirisch nicht erhärten lassen. Vielmehr konnte Gibbs (1984) zeigen, dass wörtliche und nichtwörtliche Bedeutungen keine „wesentlich verschiedenen Verstehensmechanismen zugrunde“ liegen und insofern die ironische Bedeutung zeitnah zur wörtlichen Bedeutung erfasst werden kann (vgl. Lapp, 1992, S. 117).

2. Ironie als Bildungsziel bei Roland Reichenbach

In einem gemeinsam mit Fritz Oser herausgegebenen Sammelband setzte sich Roland Reichenbach in einem Text nachdrücklich für Ironie als Bildungsziel im Bereich der politischen Bildung ein (Reichenbach, 2000).³ Politik definiert Reichenbach in Anlehnung an Hannah Arendt, als die kommunikativen Sozialpraktiken, in denen „Menschen, welche einander nicht befehlen können (oder wollen) in einem – Öffentlichkeitscharakter aufweisenden – Überzeugungs- und Überredungskampf und mit einem ‚Willen zur Macht‘ die soziale Welt in bestimmter Hinsicht dauerhaft verändern wollen“ (2000, S. 4). Dabei sieht er sehr wohl dass zwischen „Überzeugen und Überreden unter den Bedingungen meist ungenügender Information, ungenügender Kenntnisse und Zeitdruck empirisch nicht unterschieden werden kann“, wiewohl die Differenz analytisch notwendig sei (S. 4, Anm. 3).⁴ Reichenbach argumentiert, dass es im Bereich der Politischen Bildung eine Wirkungserwartung gäbe, der jedoch die erfahrbaren Wirkungen in keiner Weise korrespondierten. Als Tatsache beschreibt Reichenbach (und zitiert dazu entsprechende Untersuchungen), dass die meisten Menschen in westlichen Gesellschaften nie politisch aktiv werden (2000, S. 2). Teilnahme an Wahlen interpretiert er eher als „Verhalten“ denn als politisches Handeln, was auch in Begriffen wie „Wahlverhalten“ zum Ausdruck käme.⁵ Im Unterschied zu den proklamierten Zielsetzungen der politischen Bildung, die auf aktive Beteiligung an politischen Prozessen zielen, ist für Reichenbach das unpolitische Verhalten keineswegs zu verwerfen. Beklagenswert sei diese politische Abstinenz nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen; einerseits dann, wenn „die abstinenten BürgerInnen eine Veränderung in ihrer Welt wünschen, aber nicht politisch aktiv werden – etwa weil sie es sich nicht zutrauen, oder weil sie sich berechtigterweise vor negativen Konsequenzen fürchten müssen – oder nicht politisch aktiv werden *wollen* – etwa weil sie von der Erfolglosigkeit einer jeden Bemühung überzeugt sind. Andererseits ist politische Enthaltensamkeit besonders beklagenswert, wenn die Folgen der Abstinenz für andere BürgerInnen und Nicht-BürgerInnen gravierend sind, wenn also die sich enthaltenden BürgerInnen einen „moralischen Unterschied“ hätten machen können. „Das wäre eine Abstinenz aus Feigheit, Faulheit oder Gleichgültigkeit“ (2000, S. 3).

3 Reichenbach macht eingangs deutlich, dass er einerseits „Bildung“ von „Erziehung“ unterschieden wissen will zum anderen, dass er das „Politische“ von „Staatsbürgerschaft“ trennt. In seiner Untersuchung zum Verhältnis von Bildung und Politik teilt Heydorn diese Unterscheidung und begründet sie so, dass nur die Bildung ein wirkliches Verhältnis zur Politik haben könne. Die Erziehung dagegen könne in kein Verhältnis zur Politik eintreten, es sei denn in ein exekutives (vgl. auch Heydorn, 1980, S. 8).

4 „Weiter muss betont werden, dass die Gleichberechtigung oder Symmetrie zwischen den Streitenden und Beratenden unter diesen Bedingungen prinzipiellen und normativen, nicht aber empirischen Charakter hat“ (Reichenbach, 2000, S. 4, Anm. 3).

5 Ein Verhalten, das keine klare Intention verfolge, so keineswegs für sich spreche, sondern erst gedeutet werden müsse.

Die Möglichkeiten der politischen Bildung seien aber – und darin bestehe die Ironie der politischen Bildung – angesichts der Zerrissenheit des spätmodernen Subjekts viel bescheidener, als die hehren Programme politischer Bildung es vermeinen lassen. Viel eher scheint es für Reichenbach so, dass die große Vision der politischen Bildung – einer freien und symmetrischen Kommunikation aller – nicht nur mit der Realität wenig zu tun hat, sondern – würde sie durchgeführt – die Gesellschaft ernsthaft bedrohen und funktionsunfähig machen würde (2000, S. 8). Würde demnach das proklamierte Ziel der politischen Bildung – die Beteiligung aller am Politischen – verwirklicht, so würde genau das Politische unter dieser Beteiligung zusammenbrechen.

Reichenbach nennt Untersuchungen welche eine positive Korrelation von „Variablen wie Interesse, Kenntnisse, Handlungsmotivation einerseits und (politischen) Selbstwirksamkeitsgefühlen andererseits“ (2000, S. 10) belegen (Krampen, 1991; Fend, 1991; Klöti & Risi, 1991). Solche Untersuchungen legen nahe, dass man sich in einem Bereich vor allem dann selbstwirksam fühlen kann, wenn man sich für ihn interessiert und etwas von ihm weiß, bzw. dass man nur dann „aktiv“ wird, wenn man das Gefühl eigener Wirksamkeit erworben hat. Reichenbach bezweifelt diese Ergebnisse nicht, aber er problematisiert sie insofern, als sie dem spätmodernen Subjekt und seiner Welt nicht angemessen seien. Sie gaukeln vor, das Subjekt werde durch genügenden Einsatz auch im Sinne seines Handlungszieles erfolgreich sein. Sie erzeugen pädagogisch das Gefühl von politischer Selbstwirksamkeit, wissend, dass die Vorstellung einer solchen Selbstwirksamkeit des Subjekts außerhalb der pädagogischen Provinz in der globalisierten spätmodernen Welt kaum mehr zutreffend sei.⁶ Ein Bildungsziel, das auf politische Aktivität der Zöglinge setze, lasse sie wissentlich in den selbst erlebten Misserfolg ihrer Bemühungen laufen, weil die Aktivität vielfach wirkungslos verpuffe. Insofern sei der ironischen Situation der politischen Bildung einzig ein Bildungsziel angemessen, das selbst Ironie heiße. Wenn die Politik als „Praxis der Freiheit“ in ihrer substantiellen „Bodenlosigkeit“ selbst nur noch ironisch zu fassen sei, so verlange auch die Einführung in sie Ironie als personale Tugend, weil wir dieser Praxis trotz der Einsicht in ihre prinzipielle Beschränktheit zustimmen (Reichenbach, 2000, S. 9). Im Hinblick auf die Freiheit kommen so Politik und Bildung zusammen.

6 Für seine Beschreibung der Spätmoderne schließt sich Reichenbach dem Soziologen Alain Touraine (1997) an, der die bedrohliche Wirkung des doppelten Prozesses von ökonomischer Globalisierung und kultureller Fragmentierung in der Spätmoderne thematisiert, welche er „basse modernité“ nennt (vgl. Touraine, 1997, S. 159-192). In gleicher Weise könne er aber auch an Habermas, Beck, Giddens, aber auch Sennett oder Taylor anschließen. Touraine „spricht von démodernisation, um das radikale Auseinanderklaffen bzw. die Dekomposition von Ökonomie und Kultur, von Rationalisierung der Welt und moralischem Individualismus, von instrumenteller Vernunft und identitätsstiftender Praxis, also um die bekannten epochalen Prozesse einer vorangeschrittenen Moderne zu bezeichnen. Das spät- bzw. „tief“-moderne Subjekt ist vor die unmögliche Aufgabe gestellt, den Riss der Welt biographisch zu beheben. Die (hochmoderne) Allianz von Ökonomie und sozialer Gerechtigkeit ist als Ideal auch in den Herzen der Menschen nahe am Tod“ (Reichenbach, 2000, S. 6).

Insofern ist Reichenbachs Bildungszielbeschreibung nicht zynisch,⁷ sondern er beschreibt sie als „fröhlichen Pessimismus“ (2000, S. 9). Gemeint ist eine Einsicht in einen grundsätzlichen „menschlichen Dilettantismus“ den er mit dem Sachverhalt erläutert, dass das „Universum menschlicher Inkompetenz riesig, der Bereich, in welchem Menschen kompetent sein können, aber vergleichsweise winzig“ (S. 10) ist. Angesichts solcher unüberwindbaren Inkompetenz plädiert Reichenbach nicht für Verzweiflung, Rückzug oder Agonie, sondern für ein Handeln angesichts und in dieser Inkompetenz.⁸ Gerade dies – so seine Pointe – sei eigentlich politisches Handeln. Ein Handeln in voller Selbstwirksamkeit komme nur Göttern oder Tyrannen zu und die verkörperten das Gegenbild zu politischem Handeln.

Ironie dient Reichenbach als Distanzmöglichkeit gegen Wirksamkeitsillusionen, die zwar möglicherweise handlungsmotivierend wirken können, jedoch unter den Bedingungen der Spätmoderne immer wieder zu Erfahrungen des Scheiterns führen müssten. Die Visionslosigkeit der Politik, das Ende der Aufklärung, der Verzicht auf Wirksamkeitshoffnungen und -erwartungen in der spätmodernen Welt, all dies fordere Ironie als Bildungsziel, denn nur sie sei die angemessene Reaktion, die auch dann noch Handeln ermögliche – im Bewusstsein des grundsätzlichen menschlichen Dilettantismus und im Bewusstsein des wahrscheinlichen Scheiterns aller Handlungsbemühungen.

Mindestens zwei Fragen ergeben sich aus der von Reichenbach vorgebrachten und hier grob nachgezeichneten Analyse:

- Erstens, welcher Begriff von Ironie kann das von Reichenbach Angezielte leisten?
- Zweitens, welche Bildungszielbeschreibungen möchte Reichenbach eigentlich durch das Ziel Ironie ablösen?

Nach einem exemplarischen Durchgang durch beide Fragen soll abschließend noch einmal gefragt werden, ob Ironie als alleinige neue Bildungszielbeschreibung taugt.

7 Zur Verteidigung des Zynismus im pädagogischen Kontext vgl. Tenorth (2001), der allerdings Zynismus und Ironie gleichermaßen als notwendige Distanzierungsmöglichkeiten in pädagogischen Zusammenhängen versteht. Die „Differenz von Ernst und Spiel“ ist nach Tenorth ebenso notwendig für pädagogische Prozesse, wie die Ernsthaftigkeit selbst (S. 452-453).

8 „Doch dass wir über einen riesigen Erfahrungsschatz verfügen, der nicht nur die Hilflosigkeit des Politischen bezeugt, sondern auch davon erzählt, wie das Demokratische in Despotismus und Tyrannei umschlagen kann, ist kein Grund und gibt keinen Anlass, das apolitische Leben zu bejahren. Nur wer das Politische nicht instrumentalisieren will, und zwar selbst unter den nobelsten Fahnen und Idealen nicht, sondern – nebst jeder Problemlösungsintention – auch als bloß Politisches bejaht und bejahren lernt, eben als Praxis der Freiheit, kommt früher oder später zur Einsicht, dass das Bodenlose und Hilflohe des Demokratischen gerade sein Lebenselixier ist“ (Reichenbach, 2000, S. 9).

3. Ironie

3.1 Sokrates

Was Aristoteles⁹ milder gegen die Ironie stimmte als gegen die Übertreibung war, dass der Lehrer seines Lehrers, Sokrates, sich selbst der Ironie als Mittel der Belehrung oder der Erkenntnisfindung bediente. In den frühen platonischen Dialogen zielen die Fragen des Sokrates durchaus auf nicht nur bereits feststehende Antworten.¹⁰ Hier scheinen Formen einer Skepsis auf, die in ihrer prinzipiell alles in Frage ziehen könnenden Haltlosigkeit an Beschreibungen erinnern können, die Reichenbach erst für die Spätmoderne beschreibt (vgl. Fischer, 2004).

Allerdings ist dieses *alles in Frage stellen können* schon in der griechischen Antike nicht typisch geblieben. Sokrates selbst ist mit dieser Haltung eines nicht natürlichen Todes gestorben – obschon er mit seinem Martyrium bezeugt, dass er in *praktischer* Hinsicht durchaus feste Position zur polis bezieht. Schon für seinen Schüler Platon scheint das ironische Nichtwissen des Sokrates immer mehr zur bloßen Technik zu verkommen.¹¹ Für die Literaturwissenschaft wie für die Didaktik ist die Ironie des So-

9 Der Tugend der Wahrhaftigkeit stellt Aristoteles als Untugend die Unwahrhaftigkeit gegenüber. Unwahrhaftig kann man nach Aristoteles auf zweierlei Weise sein. Die eine Möglichkeit ist die Vergrößerungssucht, die andere, die Verkleinerungssucht. Letztere heißt bei ihm Ironie. Ironie ist demnach eine von zwei Möglichkeiten, absichtlich die Unwahrheit zu sagen, also zu lügen. Auf die Frage, ob Ironie ein Bildungsziel sein dürfe, wird Aristoteles mit „Nein“ Antworten müssen. „Unwahrhaftigkeit ist nun an und für sich etwas Niedriges und Tadelnswertes, dagegen Wahrhaftigkeit edel und löblich“ (Aristoteles, S. 90). Dieses Verdikt mildert nur wenig der Umstand, dass für ihn die Verkleinerung – Ironie – weniger schlimm als die absichtliche Vergrößerung war, denn die Verkleinerung hat es nicht zum Ziel die eigene Bedeutung über Gebühr hinauszustellen (vgl. Aristoteles, S. 90). Vielmehr kann ein sich der Ironie befleißigender – zumindest im Vergleich mit den Großsprechern – als gebildeter Charakter erscheinen: „Wer die Ironie mit verständigem Maße verwendet und sich in Bezug auf solches ironisch äußert, was nicht zu klar und offenkundig vor den Füßen liegt, der erscheint als ein feiner und witziger Mensch“ (Aristoteles, S. 91). Und so kommt der Altmeister der Ironie ins Spiel, der die Ironie für die Philosophie salonfähig gemacht hat: „Am meisten lehnen solche Leute das von sich ab, was Ruhm verleiht; so pflegte es ja auch Sokrates zu machen“ (Aristoteles, S. 91).

10 So gehen im Dialog „Protagoras“ alle am Gespräch beteiligten mit einer anderen Position aus dem Gespräch als der, mit der sie hineingekommen sind. Im Gespräch um die Frage der Lehrbarkeit der Tugend bezweifelt Sokrates eingangs die Lehrbarkeit der Tugend, die Protagoras behauptet praktizieren zu können. Im Ausgang kommen beide überein, dass es im Bezug auf die Tugend lehrbare (wissbare) und nicht lehrbare Teile gibt (vgl. Schluß, 2008).

11 In den späteren Dialogen drängt sich der Eindruck auf, es handele sich bei den Fragen des Sokrates lediglich um eine rhetorische Figur, um die feststehende Wahrheit umso bedeutsamer erscheinen zu lassen, als sie aus dem Munde des Kontrahenten schlussendlich eingestanden oder bestätigt werden muss. „Sokrates: Und weiter: besonnen doch durch die Freundschaft und den Einklang eben dieser, wenn das Herrschende und die beiden Beherrschten darüber einverstanden sind, dass dem vernünftigen Teil die Herrschaft gebühre, und wenn jede Auflehnung gegen ihn unterbleibt? Glaukon: Ja darin und in nichts anderem besteht die

krates gleichermaßen bedeutsam geworden. Gleichwohl kann dieser Ironiebegriff als Bildungszielbeschreibung nicht dienen, da er ein didaktisches Verfahren beschreibt. Mit der sokratischen Ironie kann zwar etwas fragend und mäeutisch beigebracht werden, es taugt jedoch nicht als Bildungsziel oder bestenfalls als Ausbildungsziel für angehende Lehrerinnen und Lehrer.¹²

3.2 Ironie als rhetorische Figur

Bis spät ins 18. Jh. hat sich die Ironie in Europa fast ausschließlich in der römisch geprägten rhetorischen Tradition erhalten (vgl. Behler, 1996, S. 815). Die Ironie als rhetorische Figur wird vor allem als spöttische Redeweise definiert bei der das Gegenteil des Gemeinten zum Ausdruck gebracht wird;¹³ eine Redeweise die schon bei Cicero als fein, elegant und urban gilt. Ironie als Sprachform ist insofern das Gegenteil von performativen Sprechakten, die das was sie aussagen, durch das Sagen ins Werk setzen.

Die rhetorische Figur der Ironie ist mit dem Problem – oder Vorzug – versehen, dass sie nicht von jeder und jedem verstanden wird. Dies verunsichert zuweilen. In Umberto Eco's „Der Name der Rose“ irritiert Bruder William von Baskerville seine Umgebung unter anderem durch die Besonderheit, dass er die rhetorische Form der Ironie gebraucht, ohne diesen Gebrauch besonders anzuzeigen (vgl. Eco, 1982). So hat man denn auch, neben den im Gespräch gebräuchlichen „Ironiesignalen“,¹⁴ immer wieder über die Einführung eines besonderen Ironiezeichens analog dem Ausrufe- oder Fragezeichen nachgedacht.¹⁵

Auch die rhetorische Sprachform Ironie kommt als umfassendes Bildungsziel nicht in Frage. Wohl ist es wünschenswert, dass Heranwachsende im Sprachunterricht mit dem Gebrauch und der Geschichte dieser rhetorischen Figur bekannt gemacht werden, dies ist allenfalls jedoch ein sehr spezifisches, kein allgemeines Bildungsziel.

Besonnenheit für den Staat sowohl wie für den Einzelnen“ (Platon: *Der Staat*. Viertes Buch, S. 169).

12 Fast alle Theoretiker der Ironie in der klassischen Antike sind sich darin einig, „in Sokrates den eigentlichen Meister der Ironie zu erblicken. Der durch das Untertreiben seiner Talente, durch das berühmte Nichtwissen, den Gegenspieler in Verlegenheit versetzt und diesen gleichzeitig mit Fopp und Spott auf die richtige Gedankenbahn bringt. Die Ironie erscheint hier in jener verfeinerten, humanen und zugleich humorvollen Selbstdemütigung, die Sokrates zum Urbild des Lehrers macht“ (Ernst Behler in Fischers Literaturlexikon Bd. II, S. 811).

13 So schon in der „Rhetorik für Alexander“, die unter dem Namen des Aristoteles überliefert ist, aber Anfang des 3. Jh. von Anaximenes verfasst wurde. Vgl. Behler (1996, S. 815).

14 „[...] durch eine kontextuell ungewöhnliche Ausdrucksweise beim Rezipienten den Verdacht zu wecken, dass der Zeichenproduzent nicht genau das ausdrückt, was er meint“ (Müller, 1995, S. 242).

15 Der Gebrauch des Smiley ☺ kann in dieser Tradition verstanden werden.

3.3 Romantische Ironie

Eine Neubestimmung der Ironie setzt bei Friedrich Schlegel (1772-1829) ein. Dabei fällt auf, dass Schlegel sich in seiner Auseinandersetzung mit der Ironie auf Sokrates zurückbezieht.¹⁶ In den kritischen Fragmenten von 1797 besonders im Fragment Nr. 42 erweitert Schlegel den Ironiebegriff weit über den bisherigen Gebrauch der Ironie hinaus.¹⁷ War Ironie seit der Antike als eine Sprachform verstanden worden, die besonders dadurch wirksam sei, dass sie spärlich Anwendung finde,¹⁸ erweitert Schlegel den Begriff in dem er ihn auf ganze Werke, wie von Cervantes, Shakespeare und Goethe anwendet die gleich wie die platonischen Dialoge insgesamt von ironischem Geist seien. Gemeint ist damit eine „Stimmung, welche alles übersieht und sich über alles Bedingte unendlich erhebt, auch über eigne Kunst, Tugend, oder Genialität“ (Schlegel, 1797, aus Fragment 42). Ist aus literaturwissenschaftlicher Perspektive diese Ausweitung des Ironiebegriffs auf ganze Werke bedeutsam, so ist unter bildungstheoretischer Perspektive hervorzuheben, dass Schlegels Ironie auch ein Verhältnis des Menschen zur Welt beschreiben kann. So wird ihr im Fragment 108 attestiert: „Sie enthält und erregt ein Gefühl von dem unauflöselichen Widerstreit des Unbedingten und des Bedingten, der Unmöglichkeit und Notwendigkeit einer vollständigen Mitteilung“ (Schlegel, 1797, aus Fragment 108). Hier scheint schon etwas auf von dem, was Reichenbach (2000) als menschlichen Dilettantismus beschreibt. In den mit „Ideen“ überschriebenen Fragmenten findet sich der Satz: „Ironie ist klares Bewusstsein der ewigen Agilität, des unendlich vollen Chaos“ (Schlegel, KA II, 263, 69). Dies geht weit über Literatur hinaus und zielt auf eine Lebenshaltung. Allerdings ist diese Lebenshaltung eine, die keineswegs allgemein gelten zu können scheint, sondern an so exquisite Voraussetzungen gebunden bleibt, dass sie nur für wenige erreichbar ist: „Sie entspringt aus der Vereinigung von Lebenskunstsinne und wissenschaftlichem Geist, aus dem Zusammentreffen vollendeter Naturphilosophie und vollendeter Kunstphilosophie“ (Schlegel, 1797, aus Fragment 108). Dass ein solcher Ironiebegriff allgemeinverbindlich, z.B. im Sinne von Bildungsstandards als Minimalstandards als Bedingung der Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe sei (vgl. Klieme, 2003), wird man schwerlich behaupten können.

Reichenbach (2000) allerdings hält an dem demokratischen Gedanken, als Manifestation des Politischen, fest. Insofern wird die Ironie, die Bildung anzielen müsse, in seinem Verständnis weniger exklusiv als die Schlegelsche Ironie sein müssen, auch wenn sie an dem mit Schlegel thematisierten fragmentarischen Charakter der Bildung festhalten wird.

16 Fragment 108 der Kritischen Fragmente ist überschrieben mit: „Die Sokratische Ironie“.

17 „Es gibt alte und moderne Gedichte, die durchgängig im ganzen und überall den göttlichen Hauch der Ironie atmen“ (Schlegel, 1797, aus Fragment 42).

18 „Freilich gibt's auch eine rhetorische Ironie, welche sparsam gebraucht vortreffliche Wirkung tut, besonders im Polemischen; doch sie ist gegen die erhabene Urbanität der sokratischen Muse, was die Pracht der glänzendsten Kunstrede gegen eine alte Tragödie in hohem Stil“ (Schlegel, 1797, aus Fragment 42).

3.4 *Richard Rorty*

Richard Rorty (1931-2007) hat im Zusammenhang mit den Begriffen „Kontingenz“ und „Solidarität“ auch den Begriff der „Ironie“ erörtert (Rorty, 1992). Darin nennt er „Ironikerin“ eine Person, „die drei Bedingungen erfüllt: (1) sie hegt radikale und unaufhörliche Zweifel an dem abschließenden Vokabular, das sie gerade benutzt, weil sie schon durch andere Vokabulare beeindruckt war, Vokabulare, die Menschen oder Bücher, denen sie begegnet ist, für endgültig nahmen; (2) sie erkennt, dass Argumente in ihrem augenblicklichen Vokabular diese Zweifel weder bestätigen noch ausräumen können; (3) wenn sie philosophische Überlegungen zu ihrer Lage anstellt, meint sie nicht, ihr Vokabular sei der Realität näher als andere oder habe Kontakt zu einer Macht außerhalb ihrer selbst“ (S. 127).

Ironie beschreibt bei Rorty damit ein Selbstverständnis, das eigene Anschauungen nicht verabsolutiert. Ironikerinnen behalten sie in dem Bewusstsein bei, dass sie prinzipiell auch anders sein könnten und zwar aus der Erfahrung heraus, dass sie auch schon anders waren,¹⁹ oder dass es andere Überzeugungen gibt, die ebenso viel Plausibilität für sich beanspruchen können. Ein solches Ironieverständnis könnte sich mit dem demokratischen Prinzip zumindest hinsichtlich seiner Nichtexklusivität vertragen. Sollte also solche Ironie Ziel der Bildung sein? Dies ist durchaus umstritten. Denn hier liegt die – je nach Perspektive – Gefahr oder Chance der Ironie, nichts letztlich Ernst nehmen zu können, sondern immer nur insofern, als es möglich wäre, auch gänzlich andere Überzeugungen einzunehmen.²⁰

3.5 *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*

Diese Kritik hat in aller Schärfe Hegel (1770-1831) geführt. Sein Gegenüber war freilich nicht Rorty, aber das Argument gegen die romantische Ironie richtet sich auf die für wünschenswert erklärte Möglichkeit, beliebige Perspektiven einnehmen zu können und darin sind Rortys und der romantische Ironiebegriff durchaus verwandt: „Das aber sind schlechte, untaugliche Subjekte, die nicht bei ihrem festen und gewichtigen Zwecke bleiben können, sondern ihn wieder aufgeben und in sich zerstören lassen. Solche Ironie der Charakterlosigkeit liebt die Ironie. Denn zum wahren Charakter gehört einerseits ein wesentlicher Gehalt der Zwecke, andererseits das Festhalten solchen Zwecks, so dass der Individualität ihr ganzes Dasein verloren wäre, wenn sie davon ablassen und ihn aufgeben müsste“ (Hegel, 1986, S. 63).

19 Hier scheint Rorty einen anderen Modus als den des Konvertiten im Sinn zu haben, der vom Eiferer in der einen Richtung zu einem Eiferer in der anderen Richtung wird.

20 Vgl. zu dieser Ambivalenz der Ironie Tenorth (2001).

Die Ironie steht bei Hegel gegen jede Ernsthaftigkeit, sie ist unvereinbar mit wahren Charakter. Womit der Übergang zum zweiten Fragekomplex nach den älteren Bildungszielen, die durch Ironie abgelöst werden sollten, markiert ist.²¹

4. Emanzipation und Einführung/Affirmation

4.1 Emanzipation

Reichenbach benennt als Kennzeichen dieser Bildungsziele die Überzeugung von Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit, mit der Betonung auf „*Selbst*“ ist in jüngerer Zeit Thema einer Erziehungswissenschaft, die sich *Emanzipation* zum zentralen Bildungsziel erhoben hatte. Bildungstheoretisch begründet und wirkungsgeschichtlich folgenreich findet sich dieses Thema in Klaus Mollenhauers (1928-1998) programmatischer Schrift: „Erziehung und Emanzipation“ (Mollenhauer, 1968/1973). Im letzten Kapitel „Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung“ (S. 151-168) begründet Mollenhauer die Notwendigkeit der Parteinahme einer Theorie der politischen Bildung.²² Partei nimmt die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Gegenstand der sozialen Welt insofern, als sie die Aufgabe habe, die in ihr eingenommenen Positionen diskutierbar zu machen. Diskutierbar seien sie nur, wenn sie rationalen Argumenten zugänglich und also auch falsifizierbar seien. Dieses Verfahren sei auch aus politischen Gründen nicht beliebig. „Es ist nämlich mit dieser Rationalität zugleich der Wille gesetzt, die politischen Prozesse in die Verfügung durch den Bürger zu bringen und sie nicht als gleichsam blindes Schicksalsgeschehen über sich ergehen zu lassen“ (Mollenhauer, 1973, S. 151). Die politische Bildung wolle nun diese Prozesse so beeinflussen, dass sie die Rationalität des politischen Verhaltens förderten. Mollenhauer meint darüber hinaus, dass der Grad der Offenheit einer Gesellschaft an dem Ausmaß messbar sei, in dem solche Widerstände zum Gegenstand rationaler Erörterung würden (vgl. S. 152). Diese Definition richtet sich keineswegs direkt gegen affirmative Konzepte politischer Bildung, die Mollenhauer im 18. Jh. aufkeimen sieht und von denen er sagt: „Das pädagogische Kriterium, an dem hier das Gelingen oder Misstraten einer Bildungsveranstaltung gemessen wird, ist die Übereinstimmung des Bewusstseins mit den Institutionen des absolutistisch-merkantilistischen Staatswesens“ (1973,

21 Kritisch, wenn auch weniger drastisch, setzt sich auch Kierkegaard (1813-1855) in seiner Dissertation „Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates“ mit dem romantischen Ironiebegriff auseinander. Nach Scharper plädiert Kierkegaard gegen die romantische Ironie darin für eine „beherrschte Ironie“ die sie als einen Mittelweg zwischen Wirklichkeitsverlust und Wirklichkeitsabhängigkeit“ (Scharper, 1994, S. 33) beschreibt. Vgl. dazu Franke (2009), der dieses Modell der beherrschten Ironie auch unter Aufgabe der Kierkegaardschen christlichen Weltdeutung für nichtverbale Symbole fruchtbar zu machen versteht.

22 Parteinahme versteht er dabei in dem Sinne, als eine solche Theorie nicht exterritorial sein könne, sondern immer eine Position im Zusammenhang vieler politischer Interessen sein müsse.

S. 151). Condorcets Nationalversamlungsrede gilt ihm als Beleg für die emanzipatorische Dimension des Erziehungsbegriffes.²³ Auch Humboldt habe eine Antwort auf die pädagogisch verbrämten Herrschaftsansprüche des absolutistischen Staates gegeben, die jedoch in der Abtrennung des Bildungsprozesses vom Staat aber auch von der bürgerlichen Ökonomie bestand (vgl. 1973, S. 157). Problematisch sei nun, dass diese emanzipative Trennung der Bildung von Staat und Ökonomie sich verselbständigt und insofern ihre emanzipative Kraft verloren habe, als das so entstandene Gymnasium kein Bewusstsein repräsentierte, das zu politischer Kritik fähig war, sondern den „affirmativen Charakter“ bürgerlicher Kultur bestärkte, die mit der sozialen Bewegung des 19. Jhs. zum Instrument der bürgerlichen Herrschaft verkam (vgl. S. 158). Um nun politische Handlungsmotivation bei der heranwachsenden Jugend zu wecken und zu stärken – was die eigentliche Aufgabe politischer Bildung sei (vgl. S. 154) – sei es nötig, die Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft darzustellen, sowie die Interessenlagen, die diesen Verhältnissen zugrunde liegen. Dazu müssten die verfassungsmäßig garantierten Freiheitsrechte im Konflikt mit den „realen Formen von Unfreiheit und Ungleichheit“ konfrontiert werden.²⁴ Politische Bildung impliziere deshalb „als eine pädagogische Veranstaltung die Motivierung der heranwachsenden Generation, sich in diesem Prozess zu engagieren gegen die manifesten Formen von Unfreiheit und Ungleichheit“ (Mollenhauer, 1973, S. 160). Das Profil politischer Bildung könne „nicht mehr mit den Begriffen Verantwortung, Gemeinwohl, Kooperation, Partnerschaft gezeichnet werden, sondern eher mit Hilfe von Begriffen wie Interesse, Herrschaft, Konflikte, Regelsysteme“ (S. 160).

4.2 Einführung/Affirmation

1983 – in den „Vergessenen Zusammenhängen“ – kann Mollenhauer ganz anders gewichten. Der „Repräsentation“, dem Zeigen dessen was da ist, erkennt er nun eine besondere Bedeutung zu. Er würdigt den 1658 in Nürnberg erschienenen „Orbis sensualium pictus“ des Comenius (1592-1670). Bemerkenswert ist, dass er nicht mehr mit starker Schlagseite zugunsten der Emanzipation gewichtet, sondern dass er am „Orbis pictus“ die Stärkung und die Kritik der bürgerlichen Gesellschaft durch Abbildung zugleich thematisiert sieht und wertschätzt. Mollenhauer gibt zwei Gründe für die Darstellung der Welt durch Bilder bei Comenius an:

-
- 23 „Ein derart emanzipatorischer Begriff von Erziehung ist nicht mehr funktional, sondern im Sinne des gegebenen sozialen Systems disfunktional. Er markiert einen gesellschaftlichen Konflikt“ (Mollenhauer, 1968/1973, S. 27).
- 24 „Die gegenwärtige politische Realität erschließt sich nur, wenn der in der Verfassung formulierte und in den rechtsstaatlichen Organen institutionalisierte Begriff von einem die Freiheit und Gleichheit der Bürger garantierenden Staat konfrontiert wird mit den realen Formen von Unfreiheit und Ungleichheit, an denen die Gesellschaft festhält oder die sie neu hervorbringt“ (1973, S. 160).

1. Ein für die beginnende bürgerliche Gesellschaft fortschrittlicher Grund: Wenn die Gleichheit der Menschen angezielt werden soll, so müsse jedes Kind das „Ganze“ lernen, auch wenn es nur einen kleinen Teil des gesellschaftlichen Lebens tatsächlich zu Gesicht bekomme (vgl. Mollenhauer, 1983/2003, S. 53).
2. Ein eben diese Gesellschaft kritisierender Grund: Die Dinge erscheinen in Comenius Bilderbuch in einer kosmologischen, gottgegebenen Ordnung. Dies liest Mollenhauer als Kritik an zweckrationalen Funktionszuschreibungen des Menschen in der bürgerlichen Welt, da der Mensch als Gegenüber Gottes in der Schöpfung verortet wird (vgl. 2003, S. 53, S. 58).

Bemerkenswert daran scheint mir, dass Mollenhauer nun in der *Darstellung* der *Ordnung* ein kritisches Moment zu erkennen vermag. Die Einführung in Bestehendes gewinnt für Mollenhauer einen Wert, der keinesfalls unkritisch sein muss, dennoch aber nicht auf Emanzipation von etwas zielt, sondern auf seine Bejahung, seine Affirmation.

Da es problematisch erscheinen mag, Mollenhauer mit seiner Comenius-Exegese zum Kronzeugen der Affirmation zu erheben, sei der Gedanke einer anderen Theoretikerin kurz nachgezeichnet, der den Sinn von Affirmation als ein Bildungsziel plausibel macht.

Hannah Arendt (1906-1975) hat in ihrem Aufsatz „Die Krise der Erziehung“ Ende der 50er Jahre eine Figur entwickelt, in der sie eine Ursache der durch sie in den USA diagnostizierten Krise der Erziehung darin meinte ausmachen zu können, dass ein Erziehungssystem quasi über Nacht seinen Siegeszug gehalten hatte, dass die Methode der eigenen Erfahrung, des Versuchs und Irrtums, zur allgemein praktizierten Lehrmethode machte. Gezielt ist auf die Formel des Pragmatismus, dass „man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe, und ihre Anwendung auf die Erziehung ist ebenso primitiv wie einleuchtend; sie besteht darin, das Lernen durch Tun so weit wie möglich zu ersetzen“ (Arendt, 1994, S. 264). Sie nimmt wahr, dass die Lehrerbildung lediglich auf die Vermittlung dieser neuen didaktischen Verfahren Wert lege, die Fachausbildung jedoch verkümmern lasse.²⁵ Fatal sei, dass dies jedoch nicht nur im Fachunterricht gelte, sondern in den USA, als dem urdemokratischen Staat, dies pragmatistische Paradigma auch auf den Bereich der Bildung und Erziehung übertragen werde. Die Kinder – als die Neuen – sollen demnach im Bereich des Bildungssystems sich selbst demokratisch organisieren und gleichberechtigt an ihren Erfahrungen lernen. Damit seien sie jedoch der schlimmsten Tyrannei ausgeliefert, da sie keinen Schutzraum der Erziehung mehr genössen, sondern sich ständig einer Mehrheit von Gleichaltrigen gegenübersehen, derer sie sich erwehren oder an die sie sich anpassen müssten. Mit De-

25 „Der Grund, warum man keinen Wert darauf legte, dass der Lehrer sein Fach beherrschte, war, dass man ihn zwingen wollte, die Tätigkeit des Lernens dauernd neu zu produzieren, damit er nicht, wie man meinte, „totes Wissen“ weitergäbe, sondern ständig zeige, wie es gemacht wird. Man wollte bewusst kein Wissen lehren, sondern eine Geschicklichkeit einüben, als sei die Schule eine Lehre, in der man ein Handwerk lernt“ (1994, S. 264).

mokratie habe das nichts zu tun und könne nur zum Scheitern der Erziehung führen, was in der Krise ihren Ausdruck finde.

Hier sei nicht untersucht, ob die Diagnose Arendts so eigentlich je zuträfe. Für den hier verhandelten Zusammenhang ist am Rande beachtenswert, dass Hannah Arendt bei der Begründung der Einführung und Affirmation als Bildungsziel sich selbst des Mittels der Ironie bedient, wenn auch nur als rhetorischer Form.²⁶

Wichtiger aber sind die systematischen Schlüsse die sie aus ihrer Beobachtung zieht. Erziehung zur Demokratie (die sie als Gesellschaftsform bejaht) dürfe selbst gerade nicht demokratisch sein. Sie habe den Auftrag, die Kinder – als die Neuen – einzuführen in unsere Welt, ihnen Geborgenheit und Schutzraum zur Verfügung zu stellen und andererseits auch die Welt vor den „heranstürmenden Kindern“ und schützen und sie schrittweise vom Elternhaus in die Schule und von dort weiter in die Welt zu entlassen.²⁷ Die Emanzipation der Arbeiter und der Frauen unterstützt Arendt (1994), aber das Bemühen um die Emanzipation der Kinder sei ein folgenschweres Missverständnis,²⁸ weil diese noch nicht im Vollsinn Personen seien und den Schutz der Privatsphäre in der Zeit des Aufwachsens brauchten, bis sie als Personen in die Öffentlichkeit treten könnten. Die Kinder bräuchten Bezugspersonen, die ihnen gegenüber die Welt verbürgten, in die sie hineinwachsen. Diese Verantwortungsübernahme für die Welt gegenüber den Heranwachsenden, nennt Arendt Autorität.²⁹

Arendt (1994) unterscheidet zwischen Lehren und Erziehen. Lehren bedarf einer nicht nur didaktischen sondern auch fachlichen Qualifikation des oder der Lehrenden. Erziehen bedarf der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die Welt³⁰ gegen-

26 „Die heutige Krise in Amerika besteht darin, dass man die Verderblichkeit dieser Grundüberzeugungen erkannt hat und nun verzweifelt versucht, das gesamte Erziehungssystem zu reformieren beziehungsweise ganz und gar umzustellen. Dabei will man im wesentlichen [...] nichts als restaurieren: Man will wieder im Sinne von Autorität erziehen; man will durchsetzen, dass die Spielerei auf den Schulen aufhört und wieder ernsthaft gearbeitet wird; man spricht schließlich sogar davon, die bisherigen Lehrerseminare so umzustellen, dass die Lehrer selbst etwas lernen müssen, bevor sie auf die Kinder losgelassen werden dürfen“ (Arendt, 1994, S. 265).

27 „Die Verantwortung für das Werden des Kindes ist in einem gewissen Sinne eine Verantwortung gegen die Welt: Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürzt, nicht überrannt und zerstört werde“ (Arendt, 1994, S. 267).

28 „Das „Jahrhundert des Kindes“, wie Sie sich erinnern werden, sollte das Kind emanzipieren, und das hieß, es von der Unterdrückung durch die Erwachsenen und die Maßstäbe, die aus der Welt der Erwachsenen stammen, befreien“ (Arendt, 1994, S. 268).

29 „In der Erziehung äußert sich diese Verantwortung für die Welt in der Autorität“ (Arendt, 1994, S. 270).

30 „Die Qualifikation des Lehrers besteht darin, dass er die Welt kennt und über sie belehren kann, aber seine Autorität beruht darauf, dass er für diese Welt die Verantwortung übernimmt. Gegenüber dem Kinde nimmt er es gleichsam auf sich, die Erwachsenen zu repräsentieren, die ihm sagen und im Einzelnen zeigen: Dies ist unsere Welt“ (Arendt, 1994, S. 270).

über den Heranwachsenden. Nur so sei eine bejahende Grundeinstellung zur Welt durch die Kinder zu entwickeln, die Kritik und Stellungnahme allererst ermögliche.

5. Ironie im Verhältnis zu anderen Bildungszielen

Abschließend sollen die drei erörterten Bildungsziele in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dabei wird zu prüfen sein, wie sie sich gegeneinander verhalten, so ob eines in der Lage ist, die anderen zu substituieren oder zwei im Verbund ein drittes überflüssig machen könnten.

Eine Binsenweisheit ist, dass Emanzipation etwas braucht von dem sie sich emanzipieren kann. Emanzipation allein bleibt leer. Freilich kann sich solche Befreiung gegen Affirmationsbemühungen richten, die auf eine Einführung in die Welt und in menschliche Praxis durch Drängen auf bloße Übernahme des Gegebenen zielen. Zumal das Gegebene immer schon interpretiertes und interpretationsbedürftiges Gegebenes ist.³¹

Affirmation als blinde Bejahung des Gegebenen verhindert ein wesentliches Moment menschlicher Existenz, das ein *sich verhalten können* zu impliziert. Gleichwohl zeigt Arendt (1994), dass nicht nur die Welt da sein muss, um sie kritisieren oder verändern zu können, sondern vielmehr könne nur aus grundsätzlicher Bejahung der Welt auch Kritik möglich werden. So wird für Arendt die Bejahung der Welt zum Fundament der Möglichkeit von Kritik und Demokratie. Arendt sieht dabei die Aufgabe der Bejahung in der Verantwortungsübernahme gegen die Welt durch die Erzieher.³²

Insofern ist Mollenhauers Hinweis anhand des Bilderbuches des Comenius bedeutsam, dass es auch Aufgabe der Erziehung sei, die Welt in einer bestimmten Ordnung vorzustellen. Die Darstellung und Einordnung bezieht sich auf etwas Gegebenes, etwas das den neu hinzukommenden Menschen schon immer vorausläuft. Eine Vor-Ordnung dieser Welt, durch die Pädagogen sei die Bedingung der Möglichkeit ihres Verstehens durch die Zöglinge, denn Verstehen heiße einordnen und in Zusammenhang bringen können.³³ Diese pädagogische Vorordnung der Welt kann dabei durchaus im Dissens zu anderen möglichen Weltordnungen erfolgen, wie Mollenhauer am Ordnungsvorschlag des Comenius zeigte, der kritisch gegen die frühbürgerliche Welt gerichtet war.

31 In einer unterhaltsamen und aufklärenden Untersuchung hat Richard Schröder (2009) dies in seiner Abschiedsvorlesung von der Berliner Humboldt-Universität zum Thema „Galilei, Brecht und das Fernrohr“ vorgeführt.

32 Dem korrespondiert die Bildungsdefinition Saul Robinsons: „Bildung als Vorgang in subjektiver Bedeutung ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt. Das der Bildungsprozess sich am Bestand der Kultur orientiert, dass die Interpretation der Wirklichkeit sich mit Hilfe tradierter Formen und Gehalte vollzieht, widerspricht dieser Aufgabenstellung nicht, sondern ist in ihr impliziert“ (Robinson, 1973, S. 132).

33 Auch der Vertreter einer negativen Erziehung, Rousseau, lässt seinen Erzieher Jean-Jaques die Welt des Emile in höchstem Maße kontrolliert, wenn auch mit der Absicht des unbemerkt-Bleibens ordnen. Herbart sieht in dieser „ästhetischen Darstellung der Welt“ gar die zentrale Aufgabe der Erziehung (Herbart, 1804/1982).

Diese vorgegebene Ordnung ist dabei keinesfalls mit der illusorischen Annahme einer heilen Welt zu verwechseln. Comenius lebt in der Zeit des 30jährigen Krieges und ist sein halbes Leben auf der Flucht.

In Bezug auf die Beurteilung der dilemmatischen Grundsituation des Menschen stimmen die Aussagen in den hier verhandelten Texten Arendts und Reichenbachs überein: „Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen“ (Arendt, 1994, S. 273). Arendts Konsequenz heißt jedoch nicht Ironie, sondern Affirmation in der Phase der Erziehung, um sodann im Bereich des Politischen den Schutzraum der Erziehung verlassen zu können und gleichberechtigt an dem beinahe immer vergeblich erscheinenden Werk Anteil zu nehmen.

Dass in der Spätmoderne jeder Weltdeutung andere Weltdeutungen gegenüberstehen, ohne dass sich eine Instanz benennen ließe, die eine bestimmte Weltdeutung letztgültig verbürgen könnte, beschreiben Rorty (1992) wie Reichenbach (2000) als Eigenschaft der ironischen Situation. Dies wurde freilich zuweilen in Erziehungskonzeptionen – zum Beispiel vom DDR-Staatsbürgerkundeunterricht – vergessen, indem ihm die Aufgabe zukam, in eine in bestimmter Weise gedeutete und für wahr erklärte Wirklichkeit einzuführen.³⁴ Freilich scheiterte diese für wahr vorgegebene Deutung permanent an den konkreten Weltenerfahrungen der Heranwachsenden, was nun wiederum eine unfreiwillig ironische Situation heraufbeschwor, die Tilman Grammes in der Formel von Staatsbürgerkunde als dem „unmöglichen Fach“ verdichtete (vgl. Grammes, Schluß & Vogler, 2006).³⁵

Gleichwohl kann die Ironie, wie die Emanzipation nicht gänzlich auf eine Einführung verzichten, zu der sie ins Verhältnis setzt. Während die Emanzipation auf eine Befreiung von den Zwängen des Vorgegebenen zielt, geht die Ironie nur in Distanz zu ihr. Dass nur die Emanzipation handlungsmotivierend sein könne, kann mit gutem Grund bestritten werden. Reichenbach (2000) erkennt zum Einen, dass die Handlungsmotivation der Emanzipation in vielen Fällen trügerisch ist, weil aller Erfahrung nach häufig zum Scheitern verurteilt. Gleichwohl ist am Prinzip des Nicht-Ausgeliefertseins der Emanzipation festzuhalten. Dies erfordert ein *sich ins Verhältnis setzen zu*. Das kann die Emanzipation, aber auch die Ironie. Die Ironie befreie unter spätmodernen Bedingungen deshalb zur Möglichkeit der Handlung, weil sie mit dem Scheitern rechnet und gerade daraus mit einem „fröhlichen Pessimismus“ sich in das Engagement hinbegibt, mit dessen wahrscheinlichem Scheitern sie rechnen muss.

Wenn Mollenhauer in anderem Zusammenhang vom „Ernstcharakter“ pädagogisch motivierter Handlungen sprach, so kommt in der Ironie – so könnte man umkehren – gerade der „Spielcharakter“ zum Tragen.³⁶ Ein Vergleich der Jugendbewegungen des

34 Ein anderes Beispiel mögen die Thesen Robert Spaemanns sein, der Erziehung als nahezu distanzlose Einführung in die Sitte interpretiert (vgl. Spaemann, 1996).

35 Fatal war, dass dieses „unmögliche Fach“ dennoch unterrichtet wurde, was Indoktrinationsbemühungen zur Folge hatte (vgl. Schluß, 2007, dort weitere Literatur).

36 Eben darauf bezieht sich Reichenbachs Rede vom wesensmäßigen menschlichen Dilettantismus. Heydorn zeigt, was aus einer teleologischen emanzipatorischen Geschichtsauffassung

neuen Jahrhunderts und der 68er des alten Jahrhunderts mag das illustrieren. Selbst die engagierte Antiglobalisierungsbewegung unserer Tage ist von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der 68er weit entfernt. Dies mag einem Überschlag in terroristische Extreme entgegenwirken, die dann wahrscheinlicher wurden, als die anderen Aktivitäten zur Veränderung der Gesellschaft nicht den gewünschten Erfolg zeigten, die Befreiung von den gegebenen Verhältnissen jedoch zentrales Handlungsziel blieb. Die Emphase der Emanzipation hat unter spätmodernen Bedingungen der Globalisierung an Überzeugungskraft eingebüßt. Beide Diagnosen Mollenhauers, sowohl das Zutrauen in die Rationalität politischer Diskurse als auch die Messbarkeit des Grades der Offenheit von Gesellschaften an dem Ausmaß der Erörterung der Widerstände gegen ihre rationale Erörterung, teilt Reichenbach nicht. Vielmehr könne eine solche öffentliche Widerständigkeit gerade die reibungslos funktionierende Demokratie zum Erliegen bringen.

Freilich ist mit Reichenbach einzugestehen, dass Ironie mitnichten handlungsmotivierend wirken muss. Die Ironie steht in der Gefahr zur bloßen, wenn schon nicht rhetorischen Figur, so doch zur distanzierten Zuschauerperspektive zu verkommen.³⁷ Die empirischen Untersuchungen im Bereich der Politik weisen, wie gezeigt, weit eher auf Abstinenz, denn auf Aktivität hin.

Insofern die Emanzipation Handlungsmotivation zum Ziel hatte, jedoch Scheitern systematisch provoziert, indem sie Einzelne oder Gruppen ins offene Messer der „Sachzwänge“ laufen lässt, Ironie Handlungsmotivation zwar nicht ausschließt, jedoch alles andere als zwingend oder auch nur wahrscheinlich werden lässt, kann dem Hineinwachsen in die Welt, auch in ihre Zwänge, noch einmal neu eine nicht nur repressive, sondern auch aktivierende Bedeutung beigemessen werden.³⁸

Der Ironie als Bildungsziel ist eine Bedeutung gegenüber Affirmation wie Emanzipation zuzuerkennen. Auf diese Weise können bildungsidealistische wie normative Positionen begrenzt werden. Zugleich begrenzen und kritisieren Affirmation und Emanzipation sich nicht nur wechselseitig, sondern eben auch die Ironie, die durch dieses Wechselspiel nicht zur selbstgenügsamen Distanz verkommen muss.

Ein festes Verhältnis, wie eine Reihen- oder Rangfolge, wird sich zwischen Einführung, Ironie und Emanzipation nicht herstellen lassen. Nicht einmal kann dieses Netzwerk von Erziehungszielen als abgeschlossen gelten. „Kritik“ (vgl. Benner, Göstemeyer & Sladek, 1999) z.B. verdient ebenso einen Platz in diesem homöostatischen Geflecht von

wird, die ihr Ende mit der Reihe Kant, Fichte, Humboldt und ihrem Höhepunkt Marx eigentlich schon hinter sich hat. Wenn hier noch in der Gegenwart gehandelt werden könnte, dann nur noch ironisch. Das Fehlen von Ironie in der Heydornschen Konzeption politischer Bildung macht die spürbare Lethargie dieser Konzeption für die Gegenwart aus (vgl. Heydorn, 1980).

37 Søren Kierkegaard stellte 1843 in „Entweder – Oder“ zwei Lebensweisen alternativ vor, die er zwar nicht ironisch nennt, sondern die „ästhetisch und ethisch“ bezeichnet werden, von denen jedoch die ästhetische insofern auch Nähe zur Ironie zeigt, als sie Distanz zu den Dingen wahr, sie unter dem Aspekt der Genussmaximierung klassifiziert und betrachtet (vgl. Kierkegaard, 1843/2005).

38 So jüngst die subjekttheoretisch orientierte Untersuchung von Bünger (2007, S. 174).

Bildungszielen.³⁹ Auf die Notwendigkeit der Kritik für die politische Bildung und das Nicht-Genügen von Ironie als Ziel politischer Bildung weist Carsten Büniger hin:

„Die Betonung menschlicher Beschränktheit mag zwar von der Überforderung befreien, welche gegenwärtige Omnipotenzphantasien produzieren, doch vermag der Hinweis auf prinzipielle Inkompetenz nicht die spezifischen gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick zu nehmen, die gegenwärtige Subjektivität konstituieren und damit das Verhältnis von Kompetenzlogik und Dilettantismus für politische Bildung überhaupt erst bedeutsam werden lassen“ (Büniger, 2007, S. 173).

Büniger (2007) plädiert deshalb für einen „reflexiven Dilettantismus“ (Anm. 18), den man mit gleichem Recht wohl auch „kritischen Dilettantismus“ nennen könnte.

Hier seien die Überlegungen abgebrochen und lediglich zwei Vermutungen noch an den Abschluss gestellt, die es zu prüfen gälte:

- Zum Einen soll behauptet sein, dass die hier angestellten Überlegungen zu Bildungszielbeschreibungen nicht nur für den Bereich der politischen Bildung relevant sein können, sondern überall dort, wo Erziehungsbemühungen auf handelnde Stellungnahmen durch die sich bildenden Subjekte zielen. Das ist vermutlich kaum im Bereich der Mathematik der Fall aber zumindest in Fragen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Themen der Ethik, der Religion oder auch der Ästhetik sind beide Voraussetzungen – wie im Bereich der politischen Bildung – gegeben.
- Zum Zweiten scheint es mir überlegenswert, ob die dilemmatische Situationsbeschreibung des spätmodernen Subjekts überhaupt auf die Spätmoderne begrenzt ist, oder ob hier nicht auf einen Grundzug menschlicher Existenz rekurriert wird, der lediglich in gewissen Ermächtigungsphantasien der Vernunft oder auch des Subjekts, philosophiegeschichtlich kurzzeitig überblendet war.⁴⁰

Literatur

- Arendt, H. (1994). Zwischen Vergangenheit und Zukunft III. Bd. 9: *Die Krise der Erziehung* (S. 255-276). München: Piper Verlag.
- Aristoteles. *Nikomachische Ethik. I. Teil. Die sittliche Anforderung III. Die einzelnen Arten der sittlichen Betätigung 3. Verhalten zu den anderen Menschen im Umgang c) Wahrhaftigkeit.* Jena 1909.

³⁹ Inwiefern „Mündigkeit“ als Bildungsziel sich hier einreicht, oder nicht doch vorgeordnet sein soll, oder ganz zu verabschieden ist, kann hier nicht erörtert werden (vgl. Rieger-Ladich, 2002).

⁴⁰ Z.B. bei Schleiermacher korrespondiert dem was Reichenbach den menschlichen Dilettantismus nennt, in seiner Glaubenslehre das Bild der schlechthinnigen Abhängigkeit (vgl. Schleiermacher, 1830/1960, § 4), Rousseau spricht von der Perfektibilität, die eben nicht Vollkommenheit meint, sondern Vervollkommnung und schon Platon weiß, dass der Mensch „akosmetos“ ist.

- Behler, E. (1996). Ironie/Humor. In U. Riclefs (Hrsg.), *Das Fischer Lexikon Literatur* (Bd. II, S. 810-841). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Benner, D., Göstemeyer, K.-F., & Sladek, H. (Hrsg.) (1999). *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bünger, C. (2007). Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 159-176). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Eco, U. (1982). *Der Name der Rose*. Hamburg: Carl Hanser Verlag.
- Fend, H. (1991). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. II: *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politischweltanschaulichen Bereichen*. Bern: Huber Verlag.
- Fischer, W. (2004). *Sokrates pädagogisch* (herausgegeben von Christian Schönherr und Jörg Ruhloff). Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Franke, E. (2009). *Ironie im Sport? Ein Beitrag zur Bedeutungsanalyse nicht verbaler Symbole* (Schriften der DVS, Bd. 116, S. 23-44). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Gibbs, R. W. (1984). Literal meaning and psychological theory. *Cognitive Science*, 8, 275-304.
- Gammes, T., Schluß, H., & Vogler, H.-J. (2006). *Staatsbürgerkunde in der DDR – Ein Dokumentenband*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Vorlesungen über die Ästhetik*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Herbart, J. F. (1804/1982). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart* (Pädagogische Schriften, Bd. 1). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Heydorn, H.-J. (1980). Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In Ders., *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften* (Bd. 3, S. 7-62). Frankfurt a.M.: Syndikat Verlag.
- Kierkegaard, S. (1843/2005). *Entweder – Oder*. München: dtv Verlag.
- Klieme, E. u.a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Klöti, U., & Risi, F.-X. (1991). *Politische Bildung Jugendlicher. Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988*. Aarau/Frankfurt a.M.: Sauerländer Verlag.
- Krampe, G. (1991). *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lapp, E. (1992). *Linguistik der Ironie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mollenhauer, K. (1973). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (6. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1983/2003). *Vergessene Zusammenhänge – Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Müller, M. (1995). *Die Ironie – Kulturgeschichte und Textgestalt*. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Platon: Protagoras (309 A-362A). In O. Apelt (Hrsg.) (1998), *Platon* (Sämtliche Dialoge, Bd. I). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Platon: Der Staat (327 A-621 D). In O. Apelt (Hrsg.) (1998), *Platon* (Sämtliche Dialoge, Bd. V). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Reichenbach, R. (2000). Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz/Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse* (S. 118-130). Freiburg/CH: Universitätsverlag. Hier zitiert nach der Internetpublikation mit abweichender Paginierung:
<http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach/IroniePolitik.pdf> [2.9.2010].

- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. – Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK Verlag.
- Robinson, S. B. (1973). *Erziehung als Wissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Rorty, R. (1992). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft Verlag.
- Schaper, S. (1994). *Ironie und Absurdität als philosophische Standpunkte*. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Schlegel, F. (1967). *Kritische Ausgabe* (herausgegeben von Ernst Behler u.a., Bd. 2). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schlegel, F. (1797). *Kritische Fragmente*.
<http://www.textlog.de/kritische-fragmente.html> [2.9.2010].
- Schleiermacher, D. F. E. (1830/1960). *Der Christliche Glaube 1* (herausgegeben von M. Redeker). Berlin: Walter de Gruyter & co Verlag.
- Schluß H. (2007). Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In H. Schluß (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik* (S. 57-74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schluß H. (2008). Gutes lernen – Perspektiven auf das moralische Lernen. In: K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive* (S. 111-129). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Schröder, R. (2008). *Galilei, Brecht und das Fernrohr. Abschiedsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin im Februar 2009* (Manuskript).
- Spaemann, R. (1996). Mut zur Erziehung. Die Herausforderung. In K. Beutler & D. Horster (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 195-213). Stuttgart: Reclam Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2001). Zynismus – oder das letzte Wort der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 439-453.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. Paris: Fayard.

Abstract: Starting from the plea for making irony an educational goal of political education formulated by Roland Reichenbach in one of his writings, the author discusses the question of which concept of irony is aimed at in this context. Reichenbach himself does not elaborate on whether there should also be other educational objectives to be pursued by political education. However, since he does not mention any other goals, the present contribution mainly focuses on the thesis that irony – although it cannot be the only educational goal of political education, superseding other educational objectives such as emancipation or affirmation – could or should none the less – in combination with these other objectives – be part of an open network of educational goals. The description of the situation given by Reichenbach, which forms the basis of his thesis that the late modern situation requires irony to be a goal of political education, essentially holds true for all areas of education. This leads to the question, discussed in the third part of this contribution, whether this definition of educational goals could be extended to other areas of education.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Henning Schluß, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien, Österreich
E-Mail: henning.schluss@univie.ac.at