

Paul Mecheril

„Wie viele Pädagogen braucht man ...“ Ironie und Unbestimmtheit. als Grundlage pädagogischen Handelns

- Innsbruck Mittagsvorlesung 21. Okt. 2009 -

Liebe Mitglieder des Instituts für Erziehungswissenschaft,

ich möchte meinen kleinen mit „Ironie und Unbestimmtheit“ überschriebenen Vortrag – das hier von klein die Rede ist, ist nicht zufällig, da ein Aspekt der Ironie das Kleintun ist -, ich möchte meinen kleinen Vortrag mit einer auf das pädagogische Handeln in großer Grundsätzlichkeit bezogenen Frage beginnen. Für den Diskurs über pädagogische Professionalität und pädagogisches Handeln, mit dem wir uns in diesem Semester im Rahmen der Mittagsvorlesungen ja ein wenig befassen wollen, scheint mir diese Frage, weil wir beständig mit ihr konfrontiert sind, von überaus großer Relevanz zu sein.

Mit dieser Farge bin ich schon eine ganze Weile – bereits seit meiner Bielefelder Zeit – beschäftigt und wie es für große Fragen nicht unüblich ist, bin ich nicht wirklich weit gekommen. Ich will insofern die Frage hier an diesem pädagogischen Ort auch im Modus der Suche nach Unterstützung und Hilfe präsentieren; vielleicht also, liebe Studierende, liebe Kolleginnen und Kollegen, können Sie mir bei ihrer Bearbeitung helfen.

Die Frage lautet:

FOLIE

Frage: Wie viele Pädagogen braucht man, um eine Glühbirne zu wechseln?

Antwort: Einen, aber die Birne muss auch wirklich wollen.

An diesem Witz sehen wir das eine oder andere. Wir sehen zum Beispiel wie unpädagogisch die Witzkonstrukteure disponiert sein müssen. Denn würden wir uns pädagogisch auf eine Glühbirne beziehen, dann würden wir ihr niemals ein spezifisches Wollen auferlegen, ein Wollen zum Leuchten, ein Wollen zur Fassung,

sondern lediglich und allein einen Willen zum Wollen, wir würden pädagogisch das Wollen-Wollen der Glühbirne wollen, aber nicht ein spezifisches Wollen, das sie, die Glühbirne, in eine spezifische Fassung orderte. Pädagogisch, zumindest in einem Sinne von Pädagogik, der diese nicht darauf beschränkt, Vermittlungsverfahren an sich gegebener Wissensbestände zu sein, im Sinne einer Pädagogik, die, zuweilen kontrafaktisch an Selbstbildungspotenziale in der Regel ja nicht von Glühbirnen, sondern von Menschen glaubt, geht es darum, das was vom Gegenüber gewollt werden kann, in einem radikalen Sinn dem Gegenüber zu überantworten. Das bringt in verschiedener Hinsicht Unbestimmtheit ins Spiel und darum - um Unbestimmtheit und einen ironischen Zugang zu Unbestimmtheit – geht es in meinem kleinen Vortrag.

Es gab eine kurze Zeit, in der ich mich mit Pädagogen-Witzen beschäftigt habe. Ich habe damals meinen studentischen Mitarbeiter gebeten, im Internet nach „Pädagogen-Witzen“ zu suchen. Die eben aufgelegte Folie ist das wohl interessanteste Ergebnis der kurzen Recherche. Hier ein weiteres Beispiel, das Sie vermutlich in einer Variante kennen

Treffen sich zwei Sozialarbeiter ...

Sozi A: "Ich muss zum Bus, kannst du mir sagen, wie spät es ist?"

Sozi B: "Nein, aber wir können gern darüber reden."

Sozi A: "Also, dafür wär ich Dir super dankbar, das fänd ich echt spannend."

Die knapp 20 Witze, die mir vorliegen, sind und das ist vielleicht der zentrale Eindruck, nicht immer wie dieser hier, wie ich finde, besonders witzig, und laden, wenn wir die Witze als ironische Kommentierungen pädagogischer Praxis verstehen, zu einer Ironisierung misslungener Ironie ein, also zu einer metaironischen Bemerkung wie: „Haha, sehr witzig“.

Aber lassen Sie mich diese ironische Bespottung des Spotttes zur Seite legen und in einer analytischen Einstellung danach fragen, was in den „Pädagogen-Witzen“ passiert und was wir im Hinblick auf pädagogisches Handeln aus den Witzen, die das Handeln wiederholen und imitieren, lernen können. Imitation ist im übrigen ein

wichtiger Modus der Ironie und des Spottes; drum heißt ja die Spottdrossel auch Spottdrossel, allein, weil die mutmaßlich jenseits jeder Absicht von der Drossel wiederholten Laute und Klänge in menschlichen Ohren wie eine Praxis des Sich-lustig-Machens klingen. Neben der Spottdrossel sind es vor allem Kinder, die diese Praxis des Spottes durch Wiederholung reichlich souverän und vor allem ausdauernd beherrschen, in einer bestimmten Zeit tat dies unsere Tochter zumindest. „Unsere Tochter tat dies zumindest“ – hör auf, das nervt.

Was also erfahren wir über die pädagogische Praxis durch einen Blick auf „Pädagogen-Witze“? Ich versuche Hinweise auf die analytische Struktur pädagogischen Handelns dadurch zu gewinnen, dass ich strukturelle Kennzeichen seines Bildes in der Imitation durch den Witz rekonstruiere – natürlich wie sollte es anders sein, eine sehr vorläufige, tentative Rekonstruktion

Eine bestimmte Sorte von Pädagogen-Witzen wirkt durch einen Dreischritt:

Wie „Pädagogen-Witze“ funktionieren

- a) Vorführung eines praktischen Habitus
- b) Illustration seiner (situativen) Inadäquanz
- c) dem Witz-Pädagogen bleibt die Inadäquanz seines Tuns unzugänglich (anders als dem Auditorium)

Es wird ein bestimmter Habitus einer professionellen Praxis vorgeführt und zwar wird dieser Habitus in einer Situation markiert, die seine Unangemessenheit, seine Wirkungslosigkeit, seine Belanglosigkeit deutlich macht. Im Witz wird durch die Diskrepanz zwischen Handlungserfordernissen, die für die Situation spezifisch sind, und dem habituellen Handeln, das Tun als lächerliches ausgezeichnet. Diese lächerliche Inadäquanz des Tuns ist dem Pädagogen - selten bis gar nicht werden im übrigen in den Witzen Pädagoginnen bespottet - nicht bewusst und darf ihm, sonst funktionierte der Witz nicht, qua seines Habitus auch gar nicht zugänglich sein.

Wenn man sich die Witze ansieht, dann kann man eine wiederkehrende Art der karikierenden Kennzeichnung des Pädagogen erkennen. Das ist zwar nicht die einzige, aber eine dominante Kennzeichnung. Wie sieht der in den Witzen dominante Pädagogen-Habitus aus?

(Ein) Pädagogischer Habitus

- a. *Ziel*: Verstehen und Sinnerschließung
- b. *Methodische Voraussetzung*: Befremdung/Fremdheit und Unvertrautheit
- c. *Geländer der Realisierung*: Dialogizität und kommunikative Validierung

Es scheint sich in den Witzen oft um einen Habitus, also, um es in einer Bourdieuschen Terminologie zu sagen, um eine feldbezogene Meisterschaft, um ein verfeinertes Können, um einen praktischen Sinn, um eine automatisierte Sicherheit, um eine Form des „knowing how“, um eine soziale Erfahrungheit, um eine beharrliche Tendenz, um eine generelle Kompetenz oder einen sozialen Instinkt der Routine, es scheint sich um einen Habitus zu handeln, der in großer Beharrlichkeit auf Verstehen und Sinnerschließung unter der methodischen Voraussetzung von Fremdheit und Unvertrautheit zielt und dabei die Realisierung des prekären Ziels der einsichtsvollen Deutung an Dialogizität und kommunikative Validierung durch das kommunikative Gegenüber bindet.

Als inadäquat wird dieser Habitus in den Witzen dadurch vorgeführt, dass er mit Situationen konfrontiert wird, in denen es nach der Handlungslogik der Situation offenkundig nicht um Verstehen, nicht hermeneutische Durchdringung, nicht um Sinnerschließung oder Fremdheitserkundung, sondern beispielsweise um Informationen im Hinblick auf praktisch Relevantes geht (Beispiel: „Kannst Du mir sagen wie spät es ist?“). Ganz allgemein gesagt, weisen die Witze darauf hin, dass der Habitus und eine bestimmte habituell begründete Handlungsperformanz sich dann als unangemessen zeigen, wenn der Habitus nicht situationsgemäß ist und in gewisser Weise vor allem aus sich selbst und um seiner selbst willen operiert. Dann hat man den Eindruck von Artifizialität, manchmal auch von Unglaubwürdigkeit, in jedem Fall aber den Eindruck einer Sonderbarkeit, die im besten Fall donquichottisch ist, im schlechtesten Fall Alltagspraxen gewaltförmig kolonisiert.

Dazu ein weiterer schlechter Witz:

Frage: Was ist der Unterschied zwischen einem Sozialpädagogen und einem Kampfhund?

Antwort: Der Kampfhund lässt irgendwann los....

Die auf das reflexive und das kommunikative Verstehen hin orientierenden und disponierenden Geister, die wir im Studium (Zumindest als das Studium noch kein Studium Bolognese war), die wir im prä-bolognesen Studium, in der Ausbildung, in Weiterbildungen riefen und die zu rufen wir uns auch in den konsekutiven Studiengängen gegen alle Aussichtslosigkeit bemühen und in der verständigungsorientierten Kultur einer pädagogischen Praxis kultivieren, werden wir eben nicht so schnell los. Hysteresis. Effekt einer Trägheit, die nicht einmal ein Sensorium für die eigene Unbeweglichkeit ausgebildet hat. Dies nehmen die Witze stilisierend und spöttisch auf die Schippe.

Zugleich machen die Witze aber auch auf ein strukturelles Kennzeichen pädagogischer Praxis aufmerksam: Pädagogisches Handeln hat es konstitutiv nicht nur mit dem Gegenstand der Unbestimmtheit und Fremdheit zu tun, wir müssen pädagogisches Handeln radikaler noch als eine Praxis der *Befremdung* alltagsweltlich vertrauter Handlungsformen, Wissensbestände und normativer Praxen verstehen.

Ohne systematisch wahrgenommene, ermöglichte und auch produzierte Unvertrautheit, ohne das Ungewisse, ohne das Offene und Nichtzugängliche, gäbe es pädagogisches Handeln nicht. Es ist das Amokfeld der Ungewissheit, in dem sich pädagogisches Handeln ereignet.

Wäre der Pädagogin von Vornherein klar, was sie zu tun, zu denken und zu empfinden hat und was als Resultat dieser Praxis herauskommt, hätte sie sich selbst bereist abgeschafft.

(ich skizziere hier einen idealisierten und idealtypischen Begriff von Pädagogik; empirisch handeln viele Pädagogen und Pädagoginnen in einem Modus, den man im Zuge dessen, was ich bisher gesagt habe, als „abgeschaffte Pädagogik“ bezeichnen könnte – für diese durch Orientierung an einem ökonomischen, medizinisch-psychologischen oder administrativ-bürokratischen Habitus

charakterisierten Praxen, sind die „Pädagogen-Witze“ auch nicht zutreffend und auch nicht irritierend, die Witze bestätigen die Kollegen vielmehr darin, in und mit ihrem außerpädagogischen Habitus fortzufahren).

Nun sind wir es bezogen auf die Begriffe Fremdheit, Unbestimmtheit und Differenz gewohnt, einer allgemeinen diskursiven Praxis folgend, sie in den Zusammenhang von Migration und migrationsspezifischer Interkulturalität zu rücken. „Interkulturelles Lernen und Kompetenz“, so heißt es oft, ist in pädagogischen Zusammenhängen erforderlich, weil sich in diesen immer mehr MmMs, Menschen unterschiedlicher Herkunft befänden.

Wenn nun aber, wie angesprochen, Fremdheit, Unbestimmtheit und Differenz Konstitutionsbedingungen pädagogischen Handelns überhaupt sind, dann sind die handlungsbezogenen Aspekte, die im deutschsprachigen Bereich seit über 20 Jahren unter dem Stichwort „interkulturell“ erörtert werden, nicht spezifisch für die „Arbeit mit MmMs“, sondern nur dann sinnvoll zu diskutieren, wenn wir sie als allgemeine Aspekte pädagogischen Handelns verstehen.

„Das Besondere der Sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten“, schreibt Franz Hamburger, „besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können“.

Ich denke, wir müssen hier nicht von „besonders gut“ sprechen, das Allgemeine können reicht schon aus.

Zwar werden also Themen wie Fremdheit, Ungewissheit, Unvertrautheit vor allem mit Bezug auf Migration, ethnische Differenz und nationale Unterschiede diskutiert, ihre eigentliche Bedeutung kommt diesen Themen aber – und meines Erachtens *nur* als - Kennzeichnung eines Allgemeinen zu.

Ich möchte dieses pädagogisch Allgemeine hier somit im Ausdruck „Unbestimmtheit“ adressieren; Unbestimmtheit ist ein Strukturprinzip pädagogischen Handelns überhaupt verstanden werden.

Lassen Sie mich in Bezug auf das Thema Unbestimmtheit in der zweiten Hälfte meines Vortrags – die erste Hälfte liegt also glücklich hinter Ihnen – zweierlei sagen: erstens, was Unbestimmtheit als Strukturprinzip pädagogischen Handelns genauer

bedeutet, und zweitens: welche pädagogischen Konsequenzen sich aus dem Prinzip der Unbestimmtheit ergeben.

Wenn man mit pädagogisches Handeln und Deuten als einen Terminus betrachtet, der den epochalen Verlust fragloser Sicherheit in der Erziehung anzeigt, dann zeigt sich, dass „Unbestimmtheit“ nicht allein ein Charakteristikum, sondern die Ausgangsbedingung des modernen Verständnisses pädagogischen Handelns darstellt.

Unbestimmtheit steht aber nicht nur am Beginn des pädagogischen Handlungsprozesses, sie ist in gewisser Weise auch Resultat dieses Prozesses. Auch wenn dieser Prozess auf eine Transformation der konkreten Unbestimmtheit in Bestimmtheit (im übrigen ohne die grundsätzliche Unbestimmtheit aufzuheben; dies macht pädagogisches Handeln zu einer Praxisform. Benner: Praxis zielt auf Aufhebung konkreter Imperfektheit, ohne das je bedeutsame Prinzip der Imperfektheit aufheben zu können) wenn also dieser Prozess auf eine Transformation der konkreten Unbestimmtheit in Bestimmtheit gerichtet ist, ist doch im Rahmen des Handelns nur eine Bestimmtheit etablierbar, die im Hinblick auf den zentralen Bezugsraum pädagogischen Handelns, die Lebenswirklichkeit der Klientel, und die zentrale Bezugsgröße pädagogischen Handelns, Transformation von Unbestimmtheit in eine Bestimmtheit, welche auch außerhalb des pädagogischen Handlungsraumes wirksam ist, unbestimmt bleibt.

Nun sind Phänomene der Unbestimmtheit nicht allein vorgängige, antezedente und konsequente, nachfolgende Kennzeichen des pädagogischen Handlungsprozesses, vielmehr stellt sich der Prozess des Handelns selbst als unbestimmter Prozess dar. Wenn man in diesem Sinne dem nachgeht, was in prozeduraler Hinsicht im pädagogischen Handeln bedeutsam ist, dann könnte es Sinn machen, folgende Facetten oder Dimensionen pädagogischer Unbestimmtheit zu unterscheiden; ich will nur einige wenige Anmerkungen zu diesen Punkten machen:

a) normative Unbestimmtheit

Mit normativer Unbestimmtheit meine ich nicht, dass im Hinblick auf die Frage, was die grundsätzliche Zielsetzung pädagogischen Handelns ist, alles unklar oder beliebig oder dies nicht aussagbar oder dies nicht Bestandteil pädagogischen

Handelns ist. Ganz im Gegenteil gehe ich davon aus, dass Pädagogik eine genuin erziehungswissenschaftlich formulierte, normative Referenz, die zugleich eine Orientierung ist, benötigt. Ansonsten machte sich Pädagogik zu einer Erfüllungsgehilfin eines anderen etwa – was wir im Rahmen des PISA-Diskurses ja erleben – ökonomistischen, Standortvorteile sichernden Kalküls. Nein, die normative Unbestimmtheit pädagogischen Handelns ist gewissermaßen radikaler, weil sie in die Logik des Pädagogischen eingelagert ist:

Die Grundparadoxie pädagogischen Handelns besteht darin, das Gegenüber zu etwas aufzufordern, was er und sie noch nicht kann, und als jemanden anzuerkennen, der er oder sie noch nicht ist, „sondern – Dietrich Benner - aller erst vermittels eigener Selbsttätigkeit wird“ (1987, S. 71). Und was immer „eigene Selbsttätigkeit“ heißt, klar ist, dass dieses der pädagogisch-normativen Bezugnahme auf das Gegenüber eingeschriebene Moment nicht pädagogisch bestimmt und festgelegt werden kann, weil es ansonsten ausradiert würde. Um es sloganhaft und trivialisiert zu formulieren, so wie es paradox ist, jemanden aufzufordern spontan zu sein, ist die Aufforderung „Sei autonom“ in sich widersprüchlich.

b) technologische Unbestimmtheit

Die Vorstellung und Praxis, dass die verwertende Anwendung spezieller Bestandteile eines möglichst umfangreichen technischen Wissens- und Kompetenzvorrats ein Synonym pädagogischer Professionalität sei, ist gefährdet, vorrangig der Selbstvergewisserung eines technizistischen Professionalitätsverständnis zu dienen. Viel sinnvoller ist es, von der technologischen Unbestimmtheit pädagogischen Handelns (und übrigens nicht, wie es bei Luhmann und Schorr heißt, von einem Technologiedefizit) zu sprechen. Ein Aspekt hierzu:

Da keine allgemeinen Regeln für die Übersetzung abstrakten Wissens auf lebensweltliche Situationen zur Verfügung stehen, bleibt im Handlungszusammenhang stets ein Rest, "der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist" (vgl. Wimmer, 1996, S. 425). Diesen "Rest" kann man als konstitutive Unsicherheit und Ungewissheit professionellen Handelns verstehen. Pädagogisches Wissen ist zweierlei nicht: Erstens ist es nicht eine quasi abstrakte Abbildung alltagsweltlicher Realität, deren Anwendung zu erwünschten alltagsweltlichen Veränderungen führte. Und professionelles Wissen ist zweitens - anders als dieses expertokratische Verständnisse nahe legen - nicht überlegenes Wissen. Diese

Unmöglichkeit der Anwendung professionellen Wissens in einer 1:1-Logik, der Unmöglichkeit etwa der "unmittelbaren Übersetzung von wissenschaftlichem Wissen in praktische Handlungsregeln" (Dewe, 1995, S. 127) ist in der Wissensverwendungsforschung (etwa Beck und Bonß, 1989) hinlänglich beschrieben worden.

c) hermeneutische Unbestimmtheit:

Aus der pädagogischen Debatte um das professionelle Verstehen ist seine Ambivalenz bekannt. Einerseits scheint es keine Alternative zum wissensbegründeten Verstehen zu geben, da ansonsten die professionelle Beziehung aufgekündigt würde. Kommunikation gründet in einem grundlegenden Sinne auf Verstehensprozessen. Andererseits wohnt dem Verstehen eine Machtförmigkeit inne, die in Situationen der Asymmetrie und Machtungleichheit – wie der pädagogischen Situation – noch einmal verstärkt wird. Denn Verstehen findet in den Kategorien desjenigen statt, der versteht. Verstehen tendiert dazu, Prozesse der Begegnung abzuschließen und nicht zu eröffnen. In dieser Hinsicht steht das Verstehen immer zwischen Illusion und Bemächtigung. Der illusionäre und zugleich vereinnahmende Charakter des Verstehens ist im übrigen eine der wirkmächtigsten Leitlinien der europäischen Geschichte des assimilativen, des vereinnahmenden Verstehens Anderer.

Sobald ich jemanden verstehe, verschwindet seine Fremdheit. „Verstehen“, schreibt Christoph Wulf (1999, S. 62), „zielt auf Assimilation des Fremden“. Und so stellt Wulf mit Blick auf Interkulturalität - wie gesagt plädiere ich dafür diesen Blick zu generalisieren - den üblichen Ausgangspunkt interkultureller Ansätze auf den Kopf:

„Nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muß zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden“ (ebd., S. 61).

Sobald *die hermeneutische Unzugänglichkeit des Anderen*, zur Erinnerung: ich meine hier nicht ethnisch oder national Andere, sondern den und die Andere überhaupt, zum Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse wird, verringert sich die Gefahr der Vereinnahmung durch das Verstehen.

d) soziale Unbestimmtheit:

Für die Pädagogin ist auf der Ebene der Beziehung die Ambivalenz zwischen Nähe und Distanz konstitutiv. Brigitte Nedelmann bezeichnet den Umstand, dass zwei gleichzeitig geltende Handlungsnormen – also hier die Norm Nähe sowie die Norm Distanz - sich widersprechen als Normambivalenz. Und da Pädagogen sich zugleich der Norm sozialer Nähe als auch der Aufforderung zu Distanz auf der Ebene professioneller Beziehung gegenüber sehen, einem Widerspruch, der ein strukturelles Kennzeichen der Interaktionssituation ist, befinden sie sich in dieser Hinsicht beständig und strukturell in einer normambivalenten Situation. In solchen Situationen, so Nedelmann, gibt es eigentlich nur fortwährende Normverletzungen, also eine chronische Form von Devianz. Pädagoginnen sind somit aufgrund des Prinzips sozialer Unbestimmtheit chronisch deviant. Oder trivialisiert und als Problem formuliert: Wie man es sozial auch macht, man macht es falsch.

Ich komme damit zum letzten Punkt meines kleinen Vortrags, nämlich zu der Frage, wie mit der hier skizzierten Unbestimmtheit pädagogisch umgegangen werden kann.

Das erste, was einem einfällt: Man könnte darüber Witze machen, diesen zum Beispiel:

Wer war der erste Pädagoge?

Christoph Kolumbus.

Als er losfuhr, wusste er nicht wohin. Als er ankam, wusste er nicht, wie er dahin gekommen war. Als er wieder zu Hause war, konnte er nicht sagen, wo er gewesen war. Und das alles mit dem Geld anderer Leute.

Dieser Witz weist - implizit mit Hilfe von Abfälligkeit - auf einen Umgang mit Unbestimmtheit hin, der eher eine Art von Geringschätzung und Abfälligkeit bezeichnet. Und damit haben wir ein erste Möglichkeit des Umgangs mit Unbestimmtheit aufgefunden: die Diskreditierung,

Umgang mit Unbestimmtheit

- a) (Selbst-)Diskreditierung, Verunsicherung und Handlungsscheu
- b) Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit
- c) Bewahrung von Unbestimmtheit („Ironie“)

Eine zweite Variante besteht darin, Unbestimmtheit in Bestimmtheit zu überführen, entweder in imaginierte Bestimmtheit oder in eine Bestimmtheit, die aus einem restriktiven Umgang mit der pädagogischen Situation und dem pädagogischen gegenüber resultiert. Gewalt ist ein sehr probates Gegenmittel gegen Unbestimmtheit.

Angesichts dessen, dass ich Unbestimmtheit aber als konstitutive Dimension pädagogischen Handelns verstehe, wird es Sie nicht überraschen, dass ich eine Umgangsweise präferiere, die nicht bestrebt ist, Unbestimmtheit aus der Welt zu schaffen, sondern in einer Handlungsfähigkeit begründenden Weise, und zwar die Handlungsfähigkeit der Pädagogin ebenso wie des Gegenübers, also Unbestimmtheit in Handlungsfähigkeit ermöglichenden Weise kultiviert. Dies will ich hier einen „ironischen“ Umgang mit Unbestimmtheit nennen und dazu abschließend einige wenige Worte sagen, die selbstverständlich nicht dazu auffordern sollen, dem Gegenüber in pädagogischen Situationen, seien dies nun Klientinnen, Schüler, Studierende, Zöglinge oder Teilnehmerinnen mit Ironie und Spott zu kommen, sondern eine freundliche Disposition für die eigenen und strukturellen Grenzen zu kultivieren, die nicht handlungsverhindernd, sondern ermöglichend ist. Nennen wir diese Disposition „Selbstironische Fehlerfreundlichkeit“. Dass hierbei mit Ironie kein beliebiges Moment pädagogischen Handelns beschrieben ist, sondern ein Grundmotiv eines demokratisch gedachten Verständnisses von Pädagogik, können wir uns durch einen historischen Bezug vergegenwärtigen.

[...] Die Ironie erscheint geistesgeschichtlich gesehen an einem Wendepunkt der griechischen Geschichte und des griechischen Denkens, nämlich an jener Stelle, an der die altgriechische, aristokratische *paideia* durch das demokratische Modell abgelöst wird

(Marika Müller 1995, S.6 Die Ironie. Kulturgeschichte und Textgestaltung)

Selbstironische Fehlerfreundlichkeit

Fehlerfreundlichkeit verweist auf den Vorsprung fehlerfreundlicher Zusammenhänge gegenüber fehlerfeindlichen, da es ersteren beispielsweise möglich ist, aus nicht intendierten Ereignissen und Abweichungen von Erwartetem zu *lernen* (Kleiber & Wehner 1988). Damit wird Fehlerfreundlichkeit meines Erachtens zu einem unumgänglichen Moment von Lernprozessen, zumindest solchen Lernprozessen, die nicht allein in der oft unaufregenden Abgeschlossenheit des Telekollegs stattfinden, sondern – John Dewey - erfahrungsbegründet, erfahrungsbezogen und erfahrungsreflexiv sind. Ein freundlicher, selbstfreundlicher und lernbereiter Umgang mit Fehlern scheint gerade in unbestimmten und in als unbestimmt erfahrbaren Situationen angeraten.

Diese Fehlerfreundlichkeit empfiehlt sich als Handlungs- und Reflexionsorientierung unter der Voraussetzung, dass die Fehler *nicht zu irreversiblen Konsequenzen* führen. Die Orientierung der Fehlerfreundlichkeit ist somit unter zwei Voraussetzungen relevant: Dann, wenn pädagogisches Handeln in einem grundlegenden Sinne als lernendes Handeln verstanden wird und werden kann, und weiterhin dann, wenn die Voraussetzung für das Lernen – nämlich: ein reversibles Milieu, ein sozialer Zusammenhang, in dem aus Fehlern gelernt werden kann – durch das Handeln selbst geschaffen wird. Schaffen wir also freundliche, auch fehlerfreundliche Zusammenhänge der Revisionen, der Nachprüfungen und Nachrufe. BEZUG AUF INSTITUT: wie können wir ein reversibles und konstingentes Milieus schaffen

Diese Offenheit, die in einem grundlegenden Sinne nicht nur auf die Zukunft bezogen ist, sondern eine Fremdheitserfahrung der Gegenwart und in der Gegenwart ist, eine Erfahrung der Differenz schließlich sogar an mir selbst, schließlich sogar als unüberbrückbarer Unterschied meiner selbst, ist ein Feld der Verunsicherung und Ambivalenz, ist ein Feld der Irritation und Mehrdeutigkeit, und vielleicht auch der Ratlosigkeit, zumindest in Traditionen, wie der des teleologisch-rational individuierenden Denkens, die auf die von Vernunft und Autonomie gegründete Stärke eines Handlungssubjektes setzen. Wer aber die Dimension des Unbestimmten systematisch ernst nimmt, kommt sehr schnell an Grenzen eines pädagogischen (Selbst-)Verständnisses, das sich auf die technologische Wirkung des Verstehens, des Wissens und der kommunikativen Gewohnheiten verlässt. Mit Unbestimmtheit erkennen wir die Undurchschaubarkeit und die Nicht-

Vorhersehbarkeit von kommunikativen Situationen, die Zerstörbarkeit der fraglosen Voraussetzungen des unbedachten wie des bedachten Handelns, die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren.

Insofern erfordert das hier angesprochene Selbst- und Weltverständnis ein „*schwaches Subjekt*“, und fordert ein Subjekt, das in der Lage ist, sich als schwaches zu verstehen und als schwaches zu zeigen, ohne sich dadurch aus der Verantwortung zum Handeln und aus der Verantwortung zur Auseinandersetzung mit dem und der Anderen zu verabschieden. Schaffen wir also freundliche Zusammenhänge der Revisionen, der Nachprüfungen und Nachrufe auf das starke Subjekt, in denen sich schwache Subjekte handlungswirksam konstituieren.

An diesem Punkt, dem Punkt der Schwäche, ist es sinnvoll, Ironie und Selbstironie zu bedenken. „Ironie“, schreibt schriebs Dieter Baacke, ist antitotalitär, sie weist jedem sein Maß zu und stellt einen Ausgleich her, wenn eine Stimme fanatisch lauter würde“ (1985, S. 210). Ironie ist ein Mittel der Wahrnehmung und Artikulation von Ambivalenz, des Sicheinlassens auf Verhältnisse, für die die Gleichzeitigkeit von Ja und Nein konstitutiv ist. Ironie wendet sich den Spannungen nicht nur zu, sie produziert sie auch, indem sie größere Zusammenhänge in den Blick nimmt, Gesichtspunkte verknüpft und überschaut. Sie lebt von einem Gefallen an dem Disparaten, dem Mehrwertigen und Spannungsreichen, das sie anzeigt, nicht um das Disparate zu belächeln, vielmehr: um es in einem Modus zu erkennen, der sich seiner Kontingenz und Grenzen bewusst ist.

Dies kann als Selbstironie bezeichnet werden. Selbstironie findet ihr Motiv nicht darin, dem Einwand anderer zuvorzukommen, sondern ist vielmehr um handlungsorientierende Einsichten bemüht und begleitet selbst dieses Bemühen selbstironisch, also durchaus liebevoll und freundlich. Es geht hier mithin nicht um beißenden oder selbstgefälligen Spott, nicht um polemische Rhetorik, nicht um Abkanzelung und Besserwisserei, sondern um einen reflexiven Modus der Ernsthaftigkeit Dingen, den Anderen und nicht zuletzt sich selbst gegenüber, die in einer nicht voraussagbaren, aber verantwortbaren und verantwortenden Weise Handeln ermöglicht. Selbstironie muss hier als Disposition verstanden werden, die Handlungsfähigkeit nicht aufhebt, sondern - weil sie aus Handlungszusammenhängen herauslugend in diese zurückverweist - die Lust zu handeln mobilisiert. Richard Rorty (1995, S.128) versteht Ironie als

Neubeschreibung: „Das Gegenteil von Ironie ist gesunder Menschenverstand“ (ebd.). Und insofern für pädagogisches Handeln die Distanz zur Selbstgewissheit des gesunden Menschenverstandes unentbehrlich ist (auch an der Vermittlung dieses Zusammenhangs scheitern wir in der Ausbildung von zukünftigen Pädagoginnen unaufhörlich und machen uns in den besten Situationen darüber, also über uns selbst, lustig), insofern für pädagogisches Handeln die Distanz zur Selbstgewissheit des gesunden Menschenverstandes unentbehrlich ist, ohne diese damit untersagen zu wollen oder gar zu können, ist pädagogisches Handeln ironisches Handeln.

Und so komme ich mit einer kurzen Referenz an eine der im deutschsprachigen Raum am populärsten gewordenen Pressekonferenzen des letzten Jahrzehnts, die Älteren unter Ihnen werden sich noch an 3. März 1998 erinnern, komme ich mit einer selbstironisierenden Referenz an den wohl bekanntesten performativen Akt interkultureller Kommunikation der letzten Jahre zum Ende meines kleinen Vortrags:

Ich habe fertig

Danke