



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Die nicht-ironische Theorie der Erfahrung von Ironie

Eine exemplarische Untersuchung im Klassenzimmer

verfasst von

Alexandra Tarchila, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	4
Einleitung.....	5
Kapitel I: Vorüberlegungen zum Verstehen von Ironie im pädagogischen Diskurs	7
1. Positionen zum Verstehen von Ironie im pädagogischen Diskurs.....	7
2. Kritik an den Positionen	10
3. Forschungsvorhaben und Forschungsfrage.....	13
Kapitel II: Zum Verstehen und zum Beispiel	16
1. Zum Verstehen.....	16
1.1. Verstehen als pädagogische Praxis	17
2. Zum Beispiel und zur Methode	19
2.1. Zur phänomenologischen Methode des Beispiels.....	19
2.2. Forschungsthematischer Hintergrund des Beispiels	21
3. Zur Variation des Verstehens von sprachlichen Äußerungen am Beispiel.....	26
Kapitel III: Hermeneutiken und Phänomenologien	27
1. Verstehen als zentraler Begriff der Hermeneutik	27
1.1. Schleiermachers Verstehen als Einfühlen	27
1.1.1. Variation des Beispiels	28
1.2. Dilthey und das Sinn-Verstehen.....	31
1.2.1. Variation des Beispiels	32
1.3. Gadammers Verstehen als Anders-Verstehen	33
1.3.1. Variation des Beispiels	37
2. Erfahrung als zentraler Begriff der Phänomenologie	42
2.1. Mit Husserl <i>zu den Sachen selbst</i>	42
2.1.1. Variation des Beispiels	46
2.2. Heideggers Da-sein als Verstehen.....	49
2.2.1. Variation des Beispiels	50
2.3. Waldenfels und seine Responsivitätsthese	51
2.3.1. Variation des Beispiels	55
3. Erfahrung verstehen?	58
3.1. Das gemeinsame <i>Pathos der Sachlichkeit</i>	58
3.2. Sinn zwischen Verstehen und Erfahrung	60

3.3. Differenzierungen zur Ausdrücklichkeit eines Ausdrucks	62
3.4. Differenzierungen zur Geschichtlichkeit	62
Kapitel IV: Die Konturierung des Phänomens Ironie.....	67
1. Eine Theorie der Erfahrung von Ironie	68
2. Eine pädagogische Theorie der Erfahrung von Ironie.....	71
Literaturverzeichnis	77
Abstract.....	81
Lebenslauf	82
Anhang.....	84

Vorwort

„Nicht mit Unrecht hat man gesagt, etwas als ironisch auffassen ist oft nichts anderes als eine Verzweiflungstat des Interpreten“ (Gadamer 2010, S. 348). Diese Feststellung soll jedoch nicht als einen pessimistischen Zugriff auf die Arbeit verstanden werden. Vielmehr ist das Unterfangen selbst als ein ironisches zu verstehen, in dem die Ironie nicht-ironisch in den Blick gerät.

Einleitung

Erst in jüngster Zeit wird Ironie als Alltagsphänomen der pädagogischen Praxis entdeckt und auch mit systematischen Überlegungen zur Disziplin in Verbindung gebracht. Wenn in früheren pädagogischen Schriften das Thema Ironie Beachtung fand, dann meistens in Form negativer Äußerungen. Seit dem 18. Jahrhundert wird regelmäßig betont, dass Ironie ihre „Opfer“ oft „erbittert“ und man sie daher gerade beim Unterricht „bei welche[m] man [ja] mit Offenheit und Nachsicht“ (Wagenschein 2005, S. 95, Anm. AT) vorzugehen habe, nicht anwenden dürfe. Hermann Nohl deklariert Ironie schlichtweg als „unpädagogisch“ und markiert den ironischen Pädagogen als Ausnutzer der „Lage des Kindes“ (Nohl 1988, S. 193). Anderenorts verwirft man Ironie als „Erziehungsfehler“ (Geißler 1982, S. 125) oder fordert pauschal den „Verzicht auf Ironie im Unterrichtsgespräch“ (Hintz/ Pöppel/ Rekus 1993, S. 72).

Solche einzelne Stellungnahmen zur Ironie zeichnen die prekäre Lage dieses Phänomens aus, weil sie verkürzt auf das Gelingen oder Scheitern des Einsatzes von Ironie in pädagogischen Verhältnissen fixiert bleiben und damit eine differenzierte Analyse von Möglichkeiten und Grenzen einer möglichen Erfahrung von Ironie aberkennen.

Ob es nun um die Bedeutsamkeit von Ironie in verschiedenen pädagogischen Zusammenhängen geht, oder ob es die Pädagogik in ihren Ansprüchen und Legitimationsbemühungen nicht ebenfalls mit Ironie zu tun hat, bleibt erst einmal dahingestellt.¹ Es scheint von größerer Dringlichkeit, in Betracht zu ziehen, dass Ironie in der *pädagogischen Praxis* zunächst stattfindet. Hinter dieser lapidaren Feststellung steht die Annahme, dass Legitimationsbemühungen zwar unerlässlich sind, *vor* diesen Bemühungen aber eine eventuelle *Erfahrung von Ironie* liegen könnte. Dieser letzteren Perspektivierung widmet sich diese Arbeit und geht somit

¹ In dem Band „Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie“ (2011) sammeln Aßmann und Krüger eine Vielfalt an heterogenen Beiträgen, die eine singuläre Lesart des Vorkommens von Ironie in der Pädagogik nicht zulassen. Problematisch ist weiterhin das Theorie-Praxis-Verhältnis an sich, denn die Diskussion dieses Verhältnis ist nicht zentraler Bestandteil der Untersuchungen. Teilweise werden normative Unterstellungen gemacht, teilweise wird mit Begrifflichkeiten hantiert die nicht fraglos übernommen werden können.

davon aus, dass Ironie verstanden werden kann. Damit eröffnet sie nicht nur einen Blick auf *Ironie als Erfahrung*, sondern auch einen Resonanzraum der Aushandlung von *pädagogischen Erfahrungen von Ironie*.

Um zu klären wie sich der aktuelle Diskurs zum Verstehen von Ironie in der Pädagogik abzeichnet, sollen im Folgenden die prägnantesten Positionen dargestellt werden. Thematisiert werden diejenigen Positionen, die auf der einen Seite das Verhältnis zwischen Ironie und Pädagogik aufgreifen, und auf der andern Seite das Verstehen von Ironie fokussieren. Um die Unzulänglichkeit der Stellungnahmen und deren Vorgehensweise im Bezug auf die Arbeit zu markieren, soll dem anschließend eine Kritik vorgenommen werden. Daraus lässt sich sowohl das Interesse als auch die Forschungsfrage konturieren. Bevor sie sich analytisch den theoretisierenden Zugriffen auf Verstehen widmet, soll im Sinne einer Übersicht die Vorgehensweise der Arbeit dargelegt werden.

Kapitel I: Vorüberlegungen zum Verstehen von Ironie im pädagogischen Diskurs

Auch wenn Ironie in schulischen Kontexten vielfältig Verwendung findet² und sehr vertraut zu sein scheint, ist eine konzeptionelle Fassung dieses Phänomens auf wissenschaftlicher Ebene schwer zu vertreten. Kierkegaard vergleicht das Bemühen – Ironie greifbar zu machen – mit dem Versuch „einen Kobold abzubilden mit der Kappe, die ihn unsichtbar macht“ (Kierkegaard 1976, S. 16).

Es wird viel darüber gestritten, ob Ironie als pädagogisches Mittel oder Ziel erwünscht oder empfehlenswert ist.³ Jedoch ist diese Perspektivierung nicht das primäre Ziel der Arbeit. Sie fokussiert zunächst den Diskurs zum Verstehen von Ironie, denn dieser erweist sich als bedeutsame Schnittstelle zwischen der Ablehnung oder Befürwortung von Ironie als pädagogisches Ziel oder Mittel. Erst von hier aus scheint eine berechtigte Diskussion möglich zu werden, die sich die Frage nach der Konstitutivität der Ironie für eine pädagogische Theoriebildung stellt. Diese Arbeit soll damit aber gerade keine Bedingtheit zwischen Ironie und Pädagogik voraussetzen, sondern eben offen lassen.

1. Positionen zum Verstehen von Ironie im pädagogischen Diskurs

„Während man einerseits die mangelnde Verständlichkeit von Ironie kritisiert, wird andernorts davon ausgegangen, dass Ironie einen verständnisvollen Umgang mit dem pädagogischen Adressaten behindert“ (Krüger 2011, S. 122f.). Beide

² Es „entsteht der Eindruck, dass die Ironie in pädagogischen Zusammenhängen kein unübliches Vorkommnis darstellt, womöglich sogar eines, von dem in gewisser Weise ein regelmäßiges Erscheinen erwartet werden kann. Auf zunächst noch unbestimmte Art und Weise scheint sie durchaus zum pädagogischen Alltag zu gehören (Aßmann/ Krüger 2011, S. 7). Eine weitere Studie zum kindlichen Ironieverstehen (vgl. Vesper 1997) kommt pauschalisierend zu dem Schluss, dass Kinder unfähig sind Ironie zu verstehen.

³ Gemessen am Anspruch einer verständlichen und verständnisvollen Kommunikation lassen sich folgende Studien zur Ironie als Mittel bei Steinbrügge (2008) und Haase (2005) finden, die der Ironie eine große Funktionsvielfalt zutrauen. Als Umgangsform wird Ironie bei Grammes (1998) thematisiert. „Ironie als Bildungsmoment“ nimmt Koller (1999) in den Blick. Reichenbachs Überlegungen zur Ironie schließen an eine „Anerkennung des menschlichen Dilettantismus“ (Reichenbach 2000, S. 121) an. Bezugnehmend auf Reichenbach diskutiert Schluß „Ironie als Bildungsziel“ im Unterschied zu anderen Zielen wie die der Affirmation oder Emanzipation (vgl. Schluß 2009, S. 38).

Richtungen kollidieren mit der Behauptung, dass der Ironiegebrauch sehr oft mit einer semantischen Verkürzung einherkommt und die Adressaten Ironie als „Verspottung“, „Beschämung“ oder „Abwertung“ (Krüger 2011, S. 123) wahrnehmen⁴. Gleichzeitig räumt Krüger aber für die Ironie ein, „dass potentielle Adressaten sie nur zu gut verstehen“ (Krüger 2011, S. 123) würden.

Der vehementen Verbannung der Ironie aus der Pädagogik muss insofern mit wachsender Skepsis begegnet werden. Nicht nur weil *das* Verstehen von Ironie eine „normative Orientierung an *Verständlichkeit*“ (Aßmann 2008, S. 37, Hervorh. im Original) bedingt, sondern weil damit auch ein ganz bestimmtes Bild der Ironie selektiv voraussetzt wird.

Aßmann versucht in diesem Sinne, Ironie im Allgemeinen als pädagogisch bedeutsamen Gegenstand zu würdigen (vgl. Aßmann 2008, S. 269). In seiner extensiven Sequenzanalyse untersucht er anhand von Fallbeispielen, ob der Gebrauch von Ironie in der Pädagogik auch als „pädagogische Ironie“ qualifiziert werden kann. Dabei bestimmt er die „pädagogische Ironie“ als eine die von Pädagogen in „pädagogischer Absicht“ gebraucht wird (vgl. Aßmann 2008, S. 283) und konturiert deren Legitimität am Maßstab einer „pädagogischen Ethik [wo] Erziehung sich die Mündigkeit und Autonomie des Zöglings zum Ziele setzt“ (Aßmann 2008, S. 134). Ist aber überhaupt diese unterstellte systematische Anschlussfähigkeit des Gebrauchs der Ironie von Pädagogen zu einer „pädagogischen Ironie“ tragfähig? Und was für ein Bild von Ironie wird hier selektiert?

Ferner diskutiert Aßmann die Struktur der Ironie als sprachlichen Ausdruck und differenziert diese hinsichtlich seiner „erfüllungspragmatische[n] Insuffizienz“ (Aßmann 2008, S. 116). Er rekurriert auf Japps Idee der Ironie als Einheit der Differenz und identifiziert Ironie als „*paradoxe Kommunikation*“ (Aßmann 2008, S. 116, Hervorh. im Original) die einen Widerspruch vermittelt, welches immer auch eine „Form der *Kommentierung*“ (Aßmann 2008, S. 116, Hervorh. im Original) impliziert. „Ironie setzt demnach auf die Vermittlung der Gegenrede und auf dahingehende Verständigung und Verständlichmachung“ (Aßmann 2008, S. 116). Dahinter erkennt er die altbekannte Differenz zwischen dem Gemeinten und dem

⁴ Siehe vergleichend dazu S. 25, die Beschreibungen meiner KollegInnen zu der in dieser Arbeit noch zu analysierenden Unterrichtssituation. Bei der unterstellten Ironie einer sprachlichen Äußerung nehmen diese die Haltung der Lehrperson sehr ähnlich abwertend wahr.

Gesagten und problematisiert diese als authentische und nicht-authentische, „überformende“ (Aßmann 2008, S. 117) Form des Ausdrucks. In diesem Sinne schließt er zwar auf positive Möglichkeiten der Erfüllung von Ironie, jedoch nur unter der Bedingtheit von absichtsvollen Handlungen, die eine semantische Widersinnigkeit zwischen Sprachausdruck und Rahmung des Ausdrucks aufdecken (vgl. Aßmann 2008, S. 119). Wiederum lässt Aßmann viele Fragen offen: Inwiefern hebt sich eine paradoxe Kommunikation von einer *normalen* oder nicht-ironischen Kommunikation ab? Was ist authentisch? Und wie soll die pädagogische Absicht einer Situation herausdestilliert werden?

Auch White nimmt Ironie unter der Formel *das Gegenteil dessen sagen, was gemeint ist* in den Blick und definiert dadurch das allgemeine Ziel einer ironischen Aussage ohne es auf eine „absichtsvolle Handlung“ (Aßmann 2008, S. 117) zurückzuführen. Das Ziel besteht demnach „in der stillschweigenden Negation dessen, was auf der wörtlichen Bedeutung positiv mitgeteilt wird, oder umgekehrt“ (White 1991, S. 55). Damit hinterfragt er grundsätzlich, ob jegliche Aussage angemessen in Sprache erfasst werden kann (vgl. White 1991, S. 56)⁵.

Krüger geht in seiner diskurs-analytischen Untersuchung von der These aus, dass „der Ironie eine *konstitutive Widerständigkeit gegenüber identifizierenden Zugriffen*“ zukommt (Krüger 2011, S. 11, Hervorh. im Original). Dabei führt er den Leser/ die Leserin konsequent durch das Paradox der „bestimmten Unbestimmtheit“ (Krüger 2011, S. 11) und macht dadurch seinen Verzicht auf Bestimmungen deutlich spürbar. In seinem Vorhaben lokalisiert er spezifische Regelmäßigkeiten eines Diskurses, welche er einerseits unter „pädagogische Ironie“ und andererseits unter „ironische Pädagogik“ (Krüger 2011, S. 117) subsumiert. So kann er feststellen, dass der Diskurs zur Ironie von unterschiedlichen „diskursive[n] Wucherungen“ (Krüger 2011, S. 206) gekennzeichnet ist. In diesem Sinne verbindet er seine Argumentation nicht mit einem ethischen Plädoyer, sondern mit der Regelmäßigkeit des Aufkommens von Ironie in pädagogischen Diskursen. Fraglich bleibt dennoch, wie eine ‚pädagogische Praxis mit diesem Befund umgehen kann?

⁵ „Der Tropus der Ironie bildet mithin das sprachliche Paradigma einer Denkweise, die radikal selbstkritisch nicht nur im Hinblick auf eine bestimmte Beschreibung der Erfahrung, sondern bereits gegenüber der Annahme ist, die Wahrheit der Dinge angemessen in der Sprache erfassen zu können.“ (White 1991, S. 56)

In der Bemühung um eine „Feststellbarkeit von Ironie“ (Krüger 2011, S. 40) nimmt er wie Aßmann Ironie als einen sprachlichen Ausdruck in den Blick, nicht um diese dezidiert als paradoxe Kommunikation zu klassifizieren, sondern um diese paradoxerweise als in Paradoxien wie diese: „Kenntlichkeit und Verständlichkeit sind - selbst wenn Offensichtlichkeit angemahnt wird (vgl. Searle 1990, 135 und Grice 1993, 258) - nicht selbstverständlich“ (Krüger 2011, S. 48) aufzugeben. Er kommt zu dem Schluss: „Mit potentieller Unkenntlichkeit bleibt zu rechnen“ (Krüger 2011, S. 48).

Auch Koller verortet die Ironie in der Sprache und fasst sie als sprachliche Figur auf, welcher er unterstellt, dass sie nicht nur sprachliche Akte ermöglicht, sondern auch Bildung (vgl. Koller 1999, S. 278). In diesem Zusammenhang schlägt er einen Begriff von Bildung vor, „unter den Bedingungen der (Post-)Moderne als einen im weitesten Sinn sprachlichen Vorgang zu begreifen, der vor allem darin besteht, dem Widerstreit durch das (Er-)Finden neuer Sätze und Diskursarten gerecht zu werden“ (Koller 1999, S. 161). Damit schreibt er der Ironie normativ zu, „[...] in Anerkennung der unhintergehbaren Pluralitäten der Diskursarten neue Sätze und Diskursarten hervorzubringen, die bisher unbekanntem Sinn erschließen“ (Koller 1999, S. 278).

2. Kritik an den Positionen

In der Nachzeichnung des aktuellen Forschungsstands hat sich gezeigt, dass die Erforschung von Ironie weitgehend unter der Perspektive ihres Einsatzes in pädagogischen Verhältnissen thematisiert wird. Diese erlauben Ironie daran, ob es gelingt oder scheitert. Dabei selektieren sie ein bestimmtes Bild von Ironie, welches sich an dessen Verständlichkeit orientiert und kategorisieren diese Selektion lediglich in ein Verstehen oder Nicht-Verstehen ironischer Äußerungen.

Es ist das Anliegen der Arbeit, dieser lapidaren Unterscheidung bewusst zu entkommen und allererst zu fragen, was Verstehen überhaupt ist und wie so eine *Praxis des Verstehens* überhaupt zustande kommen kann. Diese Perspektive wird im aktuellen Stand der Forschung nur bedingt eingenommen, weshalb im Folgenden eine Kritik der Positionen durchgeführt werden soll.

Während Krüger zwar auf das Dilemma hinweist – „wie soll sich Ironie zeigen, wenn sie sich nicht erklären darf? Woran soll man sich in ihrem Verstehen halten?“ (Krüger 2011, S. 43) so doch nur um darauf hinzuweisen und nicht um dieser Unsicherheit oder Verunsicherung gehaltvoll zu begegnen – sondern am ehesten um sie zu bestärken. Er stellt zwar fest, dass eine „ironische Diskrepanz zwischen Sagen und Meinen wahrscheinlich wird“ (Krüger 2011, S. 47) und fragt ausdrücklich danach, was denn das Gemeinte sei, bringt dafür aber lediglich Argumente, die der Nicht-Feststellbarkeit von Ironie ihre Gewissheit geben. Er markiert zwar aufzeigend die „grundsätzlichere Problematik“, dass „beim Verstehen von ironisch Gesagtem und beim Nachvollziehen von humoristisch Gemeintem sich die Realität der Paradoxie im hermeneutischen Zirkel [bestätigt]: man muß verstehen wollen und längst verstanden haben, um zu verstehen“ (Winterswyl 1983 zit. n. Krüger 2011, S. 47), steigt aber nicht selber in den unvermeidlichen Zirkel ein und thematisiert lediglich den paradoxen Charakter dieses Verhältnisses. Gleichsam klammert Krüger eine explizite Thematisierung und Bedeutung des Sinns von Ironie in der pädagogischen Praxis aus. Nimmt man die von ihm aufgestellten Paradoxien ernst, und betrachtet sie prozessorientiert, so könnte sich ein weitaus produktiveres Bild von Ironie herausstellen.

An der Argumentationsweise Krügers kann auch sein methodisches Vorhaben – der dekonstruktiven Diskursanalyse – erkannt werden. Er konkludiert seine Untersuchung mit dem Befund, dass der Diskurs zur Ironie von unterschiedlichen „diskursive[n] Wucherungen“ (Krüger 2011, S. 206) gekennzeichnet ist, beabsichtigt aber nicht, diesen in irgendeiner Art und Weise zu überschreiten und im Bezug auf eine pädagogische Praxis zu würdigen⁶

Aßmanns Ausführungen zur Ironie sind sehr komplex und er verunmöglichen fast ein Nachvollziehen dieser, denn er bringt für eine These so viele neue Aspekte ein, dass man sich nicht mehr sicher ist, welche These er nun vertreten möchte. Dennoch

⁶ Es muss hier die Möglichkeit eines Missverständnisses eingeräumt werden: Es wird keine endgültige Definition oder ein Feststellbarkeits-Kriterium der Ironie gefordert, sondern es geht vielmehr darum, dass Krüger seine Theorie unter der Kategorie der Unbestimmtheit subsumiert und zwar einerseits innerhalb dieser differenzierend vorgeht, andererseits aber nicht darüber hinausschaut. Insofern bestimmt er die Unbestimmtheit, um sich darin zu bewegen und sich stets dessen *bestimmter Unbestimmtheit* zu vergewissern. Dabei erscheint es mir höchst ironisch, von der These auszugehen, dass Ironie sich widerständig gegen Bestimmungen verhält, wenn Krüger selber zu keinem anderen Schluss kommt, als bestimmt in der *Unbestimmtheit* zu argumentieren.

können hier einige problematische Punkte aufgezeigt werden, welche als Forschungsdesiderat fungieren und von denen sich die vorliegende Arbeit abgrenzt. Es erscheint zwar naheliegend, dass ‚Ironie einen Widerspruch vermittelt, indem eine Gegenrede geführt wird, hebt aber die ‚Verständigung darüber nicht eine vermeintlich erkannte Ironie auf? Zwar kann sie als *Kommentierung* ausgeübt werden wie Aßmann verdeutlicht, ist es aber überhaupt möglich zu sagen, was daran denn kommentiert wird?

Den erfüllungspragmatischen Anspruch orientiert Aßmann an moralische Kategorien des Gelingens oder Nicht-Gelingens von Ironie in pädagogischen Situationen. In diesem Sinne unterstellt er dem Einsatz von Ironie eine didaktische Absicht. Diese Verknüpfung ist vielleicht legitim, die Sichtbarkeit einer Absicht bleibt jedoch für die Rekonstruktion von Ironie weitgehend unsichtbar.

Kollers Argumentation ist insofern wertvoll, als dass er zunächst Ironie im sprachlichen Geschehen verortet. Indem er sie als sprachliche Figur auffasst, gesteht er dieser einen großen Ermöglichsraum, vielleicht einen zu großen. Denn er billigt der Ironie ein Bildungsmoment und schreibt ihr Funktionen zu, die unter den Bedingungen der (Post-)Moderne relevant werden sollen. Unter anderem soll Ironie neue Diskurarten hervorbringen, welche einen sogenannten dahinterstehenden Sinn zu erschließen ermöglichen (vgl. Koller 1999, S. 278). Doch damit verfehlt Koller in seiner Position eine Kritik aufzunehmen, die in unterschiedlichster Weise der hermeneutischen Tradition vorgeworfen wurde, nämlich den *versteckten Sinn* hinter den Sachen zu entdecken. Bezüglich der Ironie bleibt es weiterhin fraglich, ob die Limitierung auf die sprachliche Ebene nicht zu kurz gefasst ist.

Im nächsten Kapitel soll nun, ausgehend von der geäußerten Kritik an den Positionen, der Standpunkt der Arbeit hervorgehoben werden.

3. Forschungsvorhaben und Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit geht von der prinzipiellen Anschlussfähigkeit der Ironie zur Pädagogik aus, grenzt sich jedoch davon ab, Pädagogik als Disziplin hinsichtlich ihrer Ziele und Mittel ironisch zu hinterfragen⁷. In diesem Sinne versucht sie auch nicht ein Nachdenken über die Ironie einem Nachdenken über das Pädagogische anzugleichen, so dass sie auch keine Neudefinierung der Pädagogik durch diese Perspektive anstrebt. Vielmehr erkennt sie den Diskurs um das Verstehen von Ironie als einer, welcher in dieser Debatte zentral ist und versucht ihn im Anschluss an einer phänomenologischen Haltung neu zu positionieren.

Dadurch lassen sich folgende Thesen aufstellen:

Ironie kommt vor und kann dadurch verstanden werden

Hinter dieser Annahme steht ein phänomenologischer Erkenntnisstil, der zunächst Praxis als *erfahrene Praxis* in den Blick nimmt. „Mit dem Primat der Erfahrung wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Phänomene der Lebenswelt historisch und systematisch früher auftreten als ihre wissenschaftliche Konzeptualisierung und Methodisierung und dass sie deshalb nicht durch ihre wissenschaftlichen Konstrukte ersetzt werden können, es sei denn man riskiert den Verlust ihres Sinnes und ihrer Bedeutung für den Menschen überhaupt (Brinkmann 2011, S. 62). Damit intendiert die Arbeit den pauschalisierenden Kategorisierung des Verstehens oder Nicht-Verstehens von Ironie zu unterlaufen und eröffnet einen Raum, in welchem die Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens analysiert werden können. Dadurch untersucht sie mehrere Zugangsarten zum Phänomen und variiert an konkreten Beispielen *wie* Ironie gegebenenfalls verstanden werden könnte. Denn ein „phänomenologisches Denken und Forschen gründet auf der Grundeinsicht, dass der Sachgehalt, über den gesprochen wird, nicht von der Zugangsart, wie darüber gesprochen wird, zu trennen ist“ (Brinkmann 2011, S. 7).

⁷ Dies geschieht eventuell am Rande, wenn sie zum Beispiel die Hermeneutik kritisch betrachtet.

Ironie geht mit der Sprache über die Sprache hinaus

Als Anlass der Untersuchung vermerkt sie bestimmte sprachliche Äußerungen eines Chemielehrers und identifiziert darin einen ironischen Sinn, den sie auszuloten sucht. Dabei erhofft sie sich die Grenzen der Sprache zu durchbrechen. Denn „jenseits der Sprache existieren gewaltige Räume von Sinn, ungeahnte Räume der Visualität, des Klanges, der Geste, der Mimik und der Bewegung“ (Böhm 2007, S. 53). Im phänomenologischen Duktus orientiert sie sich dabei an dem Sinnverstehen von Ironie und erst im nachhinein an der Sinnrekonstruktion dieser.

Ironie ist situativ und relational

Durch die erste These erscheint Ironie nicht mehr als Konzept oder Definition, sondern als eine situationsbedingte Praxis. Wie auch Aßmann feststellt, Ironie wird von Pädagogen gebraucht (vgl. Aßmann 2008, S. 17) und es erscheint naheliegender, „dass Akteure sich zu situativen Begebenheiten in einem sozialen Kontext (...) verhalten (Aßmann 2008, S. 112). Damit wird Ironie zu einer situativen Angelegenheit der Praxis, die im Unterrichtsgeschehen aufkommt und kontextgebunden stets in neuen Relationen differenziert werden kann.

Befreit von der Bestimmungsfrage und motiviert durch die Herausforderung neue Zugangsarten zum Phänomen Ironie zu finden, drängt sich die Forschungsfrage auf, die wie folgt lautet:

Wie kann die Ironie einer/in einer unterrichtlichen Situation verstanden werden? (Eine exemplarische Erarbeitung der Frage anhand von Beobachtungen im Chemieunterricht einer 9. Klasse)

Das Vorhaben dieser Arbeit gliedert sich in drei Schritte:

Als erstes soll sich die Arbeit einiger allgemeinen Positionen zum Verstehen wenden. Daraus ergibt sich eine Perspektive auf das Verstehen als Sinnverstehen. Anschließend erläutert sie den methodologischen Zugriff auf das Sinnverstehen, welches bei Lippitz durch die exemplarische Deskription erfolgt und sich in Anlehnung an Bucks Beispielverstehen herausgebildet hat. Im Sinne der

Anschaulichkeit soll ein Beispiel aus der unterrichtlichen Praxis vorgeführt und beschrieben werden.

Zweitens verortet die Arbeit das Verstehen als eines, welches in der Pädagogik durch ihre hermeneutische Perspektivierung eine lange Tradition hat. Indem sie unterschiedliche Zugangsarten aufweist, erhofft sie sich einen differenzsensiblen Blick auf das Verstehen von Ironie einzunehmen. Weil sich Verstehen aber nicht zwischen Paradoxien und sich als Teil einer wie auch immer gearteten Erziehungswirklichkeit ereignet, nimmt sie das Beispiel als Vorlage einer Variation, welche im Anschluss der jeweiligen Theorie analysiert wird. Aus dieser Spannungslage zieht sie weitere Theorien der Erfahrung heran, um die Unzulänglichkeiten der hermeneutischen Theorie aufzuzeigen und einen differenzierten Blick auf Verstehen zu initiieren.

Drittens diskutiert sie die Konstanten dieser Variation von Ironie zwischen Verstehen und Erfahrung im Hinblick auf eine in der Erfahrung ansetzende Ironie und dann als eine Theorie der pädagogischen Erfahrung von Ironie, um dann mit einem Resümee und Ausblick zu schließen.

Kapitel II: Zum Verstehen und zum Beispiel

Das vorliegende Kapitel thematisiert in erster Linie allgemeine Aussagen zum Verstehen in der Erziehungswissenschaft, ganz gleich, ob es sich um ein richtiges oder falsches Verstehen handelt. Ausgehend von dem alltäglichen Vorkommen des Verstehens als notwendiges und zugleich *naïves* Aufkommen in der pädagogischen Praxis soll der methodologische Zugriff auf Verstehen durch ein Beispiel veranlasst werden. Eingebettet in der Frage nach dem Sinn des Verstehens soll die Zugangsart zum Phänomen des Verstehens von Ironie exemplarisch deskriptiv erfolgen, um im nachhinein die Variation des Beispiels durchführen zu können.

1. Zum Verstehen

„Aus der Selbstverständlichkeit des Verstehens hat sich seine Unvermeidlichkeit herausgeschält. (...) Aber anders als der hermeneutische Zirkel es meint: die mögliche Gewißheit des Verstehens liegt nicht im Zirkel selbst. Sie liegt darin, daß es anders gar nicht geht.“ (Luhmann/ Schorr 1986, S. 7) Luhmann und Schorr erkennen die Möglichkeit des Verstehens als eine in der Praxis situierte, von welcher die Pädagogik sich abhängig weiß, auch wenn sie die Vorgänge in der Psyche und in der Schulklasse nicht wirklich durchschaut (vgl. Luhmann/ Schorr 1986, S. 7). Luhmann und Schorr stellen die Vermutung auf, dass es sein könnte, dass „gerade dieses Nichteindringenkönnen den Auslöser bildet für ein ständiges Regenerieren von Verstehen“ (Luhmann/ Schorr 1986, S. 7). Dabei bleibt die Gewissheit über das Verstehen, wenn sie nicht im hermeneutischen Zirkel zu finden ist, vielleicht unbestimmt, was durchaus dazu motiviert dies zu eruieren.

Die vorliegende Arbeit bemüht sich insofern um jene Spannungslage einer alltäglichen beziehungsweise lebensweltlichen Selbstverständlichkeit des Verstehens und ihrer Rekonstruktion im Horizont einer unterrichtlichen Situation. Die herangezogenen Theorien bewegen sich zwischen hermeneutischen und phänomenologischen Traditionen, die das Verstehen über das theoretisch erfasste

Möglichkeitspotenzial hinaus ins Auge fassen und in eine pädagogische Praxis verorten. Dabei soll es genau so wenig um einen Begriffsdeterminismus gehen wie um eine Konturierung des Möglichkeitspotenzials, welches sich an das Gelingen oder Scheitern des Verstehens orientiert. Nach Gadamer lässt sich eher sagen, „Verstehen ist in Wahrheit kein Besserverstehen, weder im Sinne des sachlichen Besserwissens durch deutlichere Begriffe, noch im Sinne der grundsätzlichen Überlegenheit, die das Bewusste über das Unbewusste der Produktion besitzt. Es genügt zu sagen, dass man *anders* versteht, *wenn man überhaupt versteht*“ (Gadamer 2010, S. 302, Hervorh. im Original).

1.1. Verstehen als pädagogische Praxis

Um diese allgemeinen Erläuterungen zum Verstehen unter pädagogischen Gesichtspunkten zu spezifizieren, wird an dieser Stelle Günther Bucks Theorie des Verstehens herangezogen, so wie er sie in „Lernen und Erfahrung“ (1989) anschneidet. Entlang der Begriffe Verstehen, Erfahrung, Lernen und Beispiel entfaltet er eine pädagogische Theorie des Lernens, welche in der Verständigung durch das „Erfahrungsbeispiel“ (Buck 1989, S. 9)⁸ Verstehenshorizonte eröffnet. Verstehen fungiert:

- als sinnhafter Vollzug – welches sich zukunfts offen aus seiner Geschichtlichkeit heraus entwickelt und immer anders ist.
- als Praxis der Verständigung – im Rahmen eines Verweisungshorizonts, welches ein Vorverständnis aufweist, der durch Antizipation, Erfüllung oder Enttäuschung vorangetrieben wird.
- als Auslegung von Praxis – im Modus der Rekonstruktion, wo reflektierend Bezug auf eine bereits gemachte Erfahrung genommen wird (vgl. Buck 1989, S 66).

Die Arbeit intendiert mit diesen Punkten einen Anfang zu setzen, von denen aus die voranstehenden Variationen der Theorien um ein mögliches und ermöglichendes

⁸ „Der Ausdruck »Beispiel« bedeutet herkömmlicherweise mit gutem Grund so viel wie »Erfahrungsbeispiel«, und auch diejenigen Beispiele, die bloß »ausgedachte«, konstruierte Beispiele sind, erhalten ihre Verständlichkeit dadurch, daß sie auf eine mögliche Erfahrung rekurrieren. Das Einleuchtende der Beispiele beruht aber nicht einfach darauf, unbestimmten Sinn an eine vorliegende Erfahrung »anknüpfen«, sondern daß sie daran etwas bewußt machen, das in ihr stillschweigend vorverstanden ist.“ (Buck 1989, S. 9)

Verstehen untersucht werden können. Hierin avanciert das Verstehen von einem Produkt oder Ergebnis zu einem Prozess oder sich vollziehendes Verstehen. Das hat einerseits mit seiner lebensweltlichen Verortung zu tun, aber auch damit, dass Pädagogik genau so Teil der Lebenswelt ist, wie jegliches Verstehen. Somit erscheint Verstehen primär als Handlungsvollzug, und es wird sich noch herausstellen, welche entscheidenden Vorteile sich für eine pädagogische Bestimmung des Verstehens anhand von Ironie ergeben werden.

Es könnte darum gehen, speziell im Chemieunterricht zu zeigen, wie das vermeintlich Konkrete (z.B. ein Kalotten-Modell oder das Periodensystem), was eigentlich abstrakt und symbolisch ist in die Lebenswelt der SchülerInnen übersetzt werden kann (vgl. Brinkmann 2015, S. 52). In dieser Perspektivierung des Verstehens als Voraussetzung oder bedingendes Moment des Lernens interessiert nicht die didaktische Motivation und Absicht des Lehrers, sondern eher wie sich ein der Sinn der Ironie durch ein Verstehen eröffnen kann.

Da diese Modelle vielmehr „die Wirklichkeit bezeichnen und modellieren, können sie nicht im unmittelbaren Gebrauch erlernt und überprüft werden“ (Brinkmann 2015, S. 52f.). Verstehen erweist sich in dieser Hinsicht als ein Konzept welches nicht einheitlich, sondern in besonderen Abschattungen zum Vorschein kommt, sei es, dass man Verstehen als Voraussetzung für Lernen fokussiert oder überhaupt für Unterricht relevant macht. Denn Unterricht hat vielmehr die Aufgabe, zeigend die unmittelbare, lebensweltliche und intuitive Erfahrung zu „überschreiten und zu erweitern“ (Benner 2008, S. 421).

Der Fokus dabei liegt auf sprachliche Äußerungen⁹, welche immer schon einen Sinn in sich tragen, welcher ausgelegt werden soll. Somit wird Verstehen als Moment einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Praxis und einer verstehenden Rekonstruktion von pädagogischer Erfahrung möglich. Dieses konkretisiert sich im Beispielverstehen und erweist sich als sinnvoll, auch wenn dieser (ironische) Sinn sich als eventuell sinnloser zeigen wird. Anhand der exemplarischen Beschreibung nach Lippitz soll dies anschließend erläutert werden.

⁹ Die philosophische Hermeneutik die sich nach Gadamer orientiert, fragt stets nach den Bedingungen und Möglichkeiten eines Verstehens als ein sprachliches Geschehen (vgl. Gadamer 2010, S. 479).

2. Zum Beispiel und zur Methode

Aus der theoretischen Spannungslage des Verstehens heraus, wie sie im vorherigen Kapitel diskutiert wurde, stellt sich nun die empirische Frage nach dem Verstehen. Es wird zu fragen sein, wie die lebensweltlich verankerte Selbstverständlichkeit des Verstehens wissenschaftlich rekonstruiert werden kann, um der Sache möglichst gerecht zu werden, ohne dabei den Verkürzungen des Empirismus (vgl. Lippitz 1984, S. 15) unterlaufen zu müssen. Deshalb soll das Ermessen des Verstehens von Ironie nicht an vorgegeben Kategorisierungen oder Schematisierungen gebunden werden.¹⁰ Es geht vielmehr darum, die explizite Darstellung der theoretischen Vorannahmen durch eine differenzsensible Perspektive neu zu justieren.

2.1. Zur phänomenologischen Methode des Beispiels

Hierzu scheint, die „phänomenologische Methode der exemplarischen Deskription“ nach Wilfried Lippitz (1984) für das Vorhaben der Arbeit geeignet zu sein. Denn, „aus phänomenologischer Sicht *philosophiert* man dann an der jeweiligen wissenschaftlichen oder vor- und außerwissenschaftlichen Erfahrung, indem man sie in phänomenologischer Manier reflektiert beziehungsweise ihr in phänomenologischer Einstellung zur reflexiven Artikulation verhilft. Dieses Philosophieren an der Erfahrung okkupiert die Erfahrungen nicht, sondern respektiert ihre jeweilige Artikulationsweise“ (Lippitz 2002, S. 17, Hervorh. im Original). Diese zwar phänomenologisch orientierte Herangehensweise an die Sache der Ironie, muss aber nicht als Entweder-Oder zwischen Verstehen und Erfahren der Ironie gedeutet werden, sondern als Anlass und Ermöglichung einer differenzsensiblen Perspektive verstanden werden. Denn in der Methode der exemplarischen Deskription gehen lebensweltliche Phänomenologie und Hermeneutik ineinander über. Exemplarisch ist sie insofern, als dass sie an den Erfahrungen und Erlebnisse des Reflektierenden ansetzt, „um von ihnen her wesentliche Merkmale zu erhellen“ (Lippitz 1984, S. 13). „Sie ist nicht der Ort, an dem primär bzw. überhaupt nur der

¹⁰ Zwar stehen Buck's Überlegungen zum Verstehen, Lernen und Erfahrung meiner Untersuchung voraus, doch müssen diese nach der Variation der ausgewählten Theorien zum Verstehen im Kapitel II, 3 erneut betrachtet werden.

Sinn unserer Erfahrungen produziert wird, sondern sie kann gleichsam als ein Knotenpunkt im Netzwerk vorpersonaler, personaler und sozialer Praxis- und Erfahrungsvollzüge verstanden werden, in denen Sinn angeeignet, reproduziert oder neu gestiftet wird.“ (Lippitz 1984, S. 13)

Es geht darum zu unterscheiden, was Erfahren und Erfahrung ist, denn „Erfahrung, die man *macht*, entfaltet ihre Erfindungskraft in der Abweichung von Erfahrungen, die man bereits *hat*“ (Waldenfels 2009, S. 24, Hervorh. im Original). Insofern geht es darum, die sprachlichen Äußerungen, welchen ein ironischer Sinn unterstellt wurde, unter dem Einbezug der konkreten Situation des möglichen Verstehens zu beschreiben. Erst durch diese Herangehensweise scheint es möglich zu sein, die Frage zu beantworten, wie ironische Äußerungen verstanden werden können.

Durch das Heranziehen eines Beispiels soll plastisch vor Augen geführt werden, welche reflexiven „Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge“ (Lippitz 1984, S. 14) der Reflektierende auf einen möglichen Sinn von Ironie macht. Dieser „intuitive Zugriff ist also kein konstruktiver Akt, sondern er hat eine eigene vorreflexive Geschichte als seine Ermöglichung – er ist mit anderen Worten ein erworbenes Vermögen“ (Lippitz 1984, S. 14), in welchem ein allgemeiner Sinn konkretisiert wird, welcher erst den ermöglichenden Vollzug in Gang setzt.

Nach der Thematisierung des forschungsmethodischen Hintergrunds, welcher als Grundlage einer unthematischen Antizipation fungiert, wird der Kontext des Unterrichtsgeschehens in seiner Vielschichtigkeit spezifiziert, was überhaupt dazu führt, dass Ironie thematisch wird. In diesem Sinne dient das vorgestellte Beispiel als „*phänomenologische[s] Mittel der dialogischen Klärung fungierender, unthematischer Strukturen*“ (Lippitz 1984, S. 17, Hervorh. im Original). Was sich hieraus womöglich zeigen wird, kann nachträglich durch unterschiedliche theoretische Zugriffe rückbezüglich und perspektivisch mit den darin sich eröffnenden und zugleich verschließenden Möglichkeiten variiert werden.

2.2. Forschungsthematischer Hintergrund des Beispiels

Nachdem Herr H. die Aufgabe an die Tafel schreibt, sagt er: „Es ist nicht das Alltäglichsste der Welt, aber es ist einfach richtig“ und dreht sich mit unveränderter Gesichtsmimik zur Klasse. Er zeigt auf die nächste Aufgabe, die verbessert werden soll: „Am Ende sind alle glücklich“ sagt er dann, „die Achterschalen sind nun stabil“. Der Lehrer lässt seinen Blick durch die Klasse schweifen und bleibt bei Bilal stehen. Dieser guckt den Lehrer an. (Fn_AT_FH-Schule_Hr.H._26.11.2013, S. 3)

Das hier zu analysierende Beispiel stammt aus einer von mir selbst vorgefertigten Feldnotiz, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Pädagogische Übungsforschung“ in der Abteilung für „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der Humboldt-Universität zu Berlin im WS 2013 verfasst worden ist.

Das Forschungsprojekt war darauf angelegt, im Chemieunterricht zweier neunter Klassen eines öffentlichen Gymnasiums in Berlin teilnehmend zu beobachten und Auffallendes wie Aufmerkendes beschreibend zu protokollieren. Von Malte Brinkmann, dem Leiter des Projektes, bekamen wir den Auftrag, so detailliert wie möglich zu beschreiben was sich uns zeigt, egal wie prekär uns das erscheinen mochte.

In der Spannung zwischen „Auffallen“ und „Aufmerken“ (vgl. Waldenfels 2004, S. 67)¹¹ stellte sich heraus, dass unsere Wahrnehmung nicht mehr durch eine vorgegebene Fokussierung bestimmt war, sondern die Möglichkeit bot, sich offen auf das Unterrichtsgeschehen einzulassen. Erst durch die Thematisierung dieses diffusen Auffallens merkte ich gleich in der ersten Unterrichtsstunde auf, dass der Lehrer in unterschiedlichen Situationen ironische Aussagen machte.

¹¹ Während es sich beim *Auffallen* um ein ereignishaftes Widerfahren oder Betroffen-Werden handelt, welches unthematisch und diffus bleibt, erscheint die Aufmerksamkeit beim *Aufmerken* als ein intentionaler Akt, indem wir etwas *als* etwas wahrnehmen. (vgl. Waldenfels 2004, S. 67)

In vielen nachfolgenden Gesprächen¹² mit meinen Forschungspartner kam immer wieder die Frage auf, worin denn genau die Ironie des Lehrers bestehen könnte. Daraus entstand die Idee und das Interesse an dieser Arbeit sich dem Phänomen Ironie zu nähern und seine Reichweite in der Pädagogik zu erforschen. Deshalb soll im Folgenden die ausgewählte Unterrichtssituation näher erläutert werden. Erst eine Kontextualisierung des Beispiels ermöglicht es herauszuarbeiten, wie eine ironische Aussage verstanden werden kann.

2.2.1. Darstellung der Unterrichtssituation

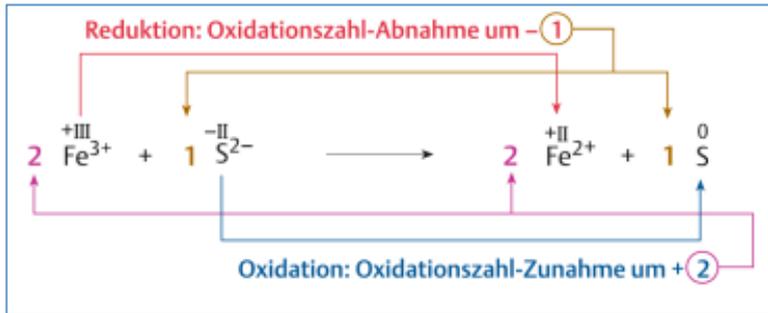
Das vorliegende Beispiel stellt einen Ausschnitt einer Chemieunterrichtsstunde bei dem Lehrer Herr H. dar. In der Klasse befinden sich bloß dreizehn SchülerInnen, da es sich hierbei um einen Teilungsunterricht handelt. Die SchülerInnen haben zwei Unterrichtseinheiten pro Woche und werden in einer dieser Stunden in zwei Gruppen aufgeteilt, um in einem übersichtlicheren Rahmen Experimente durchführen zu können. Die Bänke sind in Sternform ausgerichtet und nicht, wie üblich, in Reihen.¹³

2.2.2. Thema der Stunde

Das Thema der Stunde besteht in der Erfassung einer Redoxreaktion. Um eine Redoxreaktion durchführen zu können, muss eine Reaktionsgleichung aufgestellt werden. Hierzu ist ein Verständnis der Oxidationszahl notwendig, die als Hilfsmittel zum Aufstellen der Gleichung dient. Die Oxidationszahl ist gleich der Ionenladung und entspricht der Anzahl der aufgenommenen beziehungsweise abgegebenen Valenzelektronen. Die Ladungszahl der Ionenformel kann entweder experimentell erfasst werden oder sie ergibt sich, wenn das betreffende Ion eine stabile Achterschale hat wie z.B. bei Na^+ .

¹² Ich möchte an dieser Stelle einen besonderen Dank an die TeilnehmerInnen des Forschungskolloquiums der „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der Humboldt-Universität zu Berlin äußern. Nicht nur für die anregenden mit Marc Fabian Buck, Ege Kafali, Jana Nopper, Sales Rödel, Marina Tschernjajew und Denise Wilde, sondern auch für ihre wohlthuenden Aufmunterungen. Für die Unterstützung meines Vorhabens und die vielfältigen Anregungen und Vorschläge möchte ich Malte Brinkmann und Richard Kubac danken.

¹³ Im Anhang sind drei Feldnotizen (VerfasserInnen sind Anne Breuer, Sales Rödel und Alexandra Tarchila) beigefügt. Das Protokoll besteht aus zwei Teilen: Gruppe A und Gruppe B. Der Verschriftlichung der Feldnotiz sind der Sitzplan und das Arbeitsblatt der betreffenden Stunde angefügt.



(Mortimer/ Müller 2014, S. 239)

2.2.3. Ablauf der Stunde

Da sich die ausgewählte Passage gegen Ende der Unterrichtseinheit mit den Schülern der Gruppe B ereignet, soll zunächst der Ablauf der Stunde wiedergegeben werden. Um den Kontext zu verstehen, in welchem sich die Situation abspielt, ist es gleichwohl erforderlich den Ablauf der Stunde der *Gruppe A* mit einzubeziehen. In der Beschreibung des Ablaufes reduziere ich die Ausführlichkeit dieser auf die vom Lehrer ausgehenden Übergänge:

Herr H. beginnt den Unterricht mit der Frage danach, was eine Redoxreaktion sei. Die SchülerInnen antworten nicht prompt, sondern reden miteinander. Der Lehrer wiederholt einige Inhalte aus den früheren Unterrichtseinheiten. Zwischendurch macht er Bemerkungen zu dem Lärmpegel in der Klasse. Dann holt er eine Anode heraus und zeigt, wie diese ‚geopfert werden muss, um ein anderes Metallteil vor Korrosion zu schützen. Es wird nicht tiefer darauf eingegangen, denn die Definition der Redoxreaktion soll von einem Schüler aufgesagt werden. Er antwortet nicht sprachlich, so dass eine andere Schülerin die Definition aufsagt. Der Unterricht wird für kurze Zeit im Sinne einer Durchsage unterbrochen und weitergeführt, nachdem die Tür zugeht. Herr H. schaut einigen Schüler in den Hefter, ob diese die Hausaufgabe gemacht haben. Dann macht er sich einige Notizen und bittet eine andere Schülerin an die Tafel, um ihre Hausaufgaben zu präsentieren. Da sie die Aufgabe nicht vollständig löst, sollen die ausbleibenden Teile gemeinsam durchgenommen werden. Der Lehrer wird mehrmals von der Geräuschkulisse in der Klasse unterbrochen. Nachdem die Aufgabe gelöst wird, fragt der Lehrer, ob alles klar ist. Eine Schülerin stellt erneut die Frage nach dem Unterschied zwischen

Oxidationszahl und Ladungszahl. Herr H. stellt ihr antwortend mehrere Fragen, wodurch die Schülerin selber auf die richtige Antwort kommen könnte (da die Zahlen an der Tafel geschrieben sind). Es wird nun das Arbeitsblatt mit den Oxidationszahlen ausgeteilt, das vom Schwierigkeitsgrad leichter sein soll, als die Aufgabe zuvor. Es soll hiermit die Ermittlung der Oxidationszahl geübt werden.

Gruppe B trifft in den Klassenraum ein. Herr H. gestaltet den Unterricht mit dieser Gruppe umgekehrt als mit der ersten Gruppe. Er überspringt die hinführenden Erläuterungen und teilt – nach kurzen Anmerkungen zu den Hausaufgaben – das Arbeitsblatt mit den Oxidationszahlen aus. Nachdem sie das Arbeitsblatt durchgehen, thematisiert der Lehrer die Aufgabe, welche er an die Tafel schreibt. Es müssen die Oxidations- und Ladungszahlen ergänzt werden.

Da die Feldnotiz keinen expliziten Bezug auf den Ablauf der Stunde nimmt und sich eher auf die Interaktion der Schüler untereinander einlässt, soll dies hier thematisiert werden:

Im Mittelpunkt dieser Stunde steht die Schülerkonstellation um Bilal. Diese ist laut, bewegt sich viel, so dass Herr H. sie mehrmals ermahnen muss. Bilal guckt sich sein Arbeitsblatt an und schreit: „Oh, alles falsch!“, dann „Ich hab’s!“ Daraufhin wird er vom Lehrer an die Tafel gebeten. Bilal jammert: „Es ist falsch meins, NEIN! Es ist falsch, ich hab’s ja gar nicht verstanden.“ Er wird auf seinen Platz zurückgeschickt und ein anderer Schüler wird herangenommen, welcher nun eine genaue Erklärung abgeben soll, wie er zu der Gleichung gekommen ist. Bilal fragt daraufhin: „Hee? Woher kommt das denn?“ Anschließend zu der Bearbeitung des Arbeitsblattes, schreibt der Lehrer einzelne komplexere Aufgaben (damit sind die Reaktionsgleichungen gemeint) an die Tafel, die nun von den Schülern ergänzt werden müssen. In der Klasse ist es nun leiser. Der Lehrer ergänzt (löst) die erste Gleichung und schreibt die Oxidationszahlen an die richtige Stelle, woraufhin er sich mit einer Anmerkung zur Klasse wendet. Er nimmt Bezug auf das Alltägliche und die Richtigkeit. Dann schreibt er noch eine Gleichung an die Tafel und äußert sich zum Glück und zu der Stabilität von Achterschalen.

Es ist nicht sichtbar und evident auf was sich der Lehrer hier bezieht, wenn er dies äußert. Die Vermutung liegt aber nahe, dass er mit seiner Aussage zwei, auf dem ersten Blick nicht zusammenhängende, wörtliche Ausdrücke miteinander verbindet.

Diese bedürfen einer näheren Betrachtung, vorab sollen erst einmal noch einige Wörter zur Person, zu dem Lehrer Herr H. fallen.

2.2.4. Zur Lehrperson

Herr H. ist ein Mann mittleren Alters. Er hat kurze schwarze Haare und trägt eine Brille mit runden Gläsern. Er trägt oftmals eine blaue Jeans und ein kariertes Hemd. Darüber zieht er manchmal einen weißen Kittel an oder eine schwarze Daunenweste. Er ist uns als ForscherInnen sehr unterschiedlich aufgefallen.

Anne Breuer stellt fest, dass der Lehrer abwertend auf die SchülerInnen eingeht (Fn_ABr_12.11., S. 2) oder verwundert sich über den Wortwechsel des Lehrers bei der Überprüfung der Hausaufgaben. Einmal schreibt sie sogar: „das Gefühl, dass ich hier bekomme, ist eindeutig Aversion und ich glaube, dass es einigen anderen hier auch nicht wirklich anders geht.“ (Fn_ABr_12.11., S. 2)

Sales Rödel enthält sich solcher Wertungen und beschreibt eher den Kontext und die sprachlichen Äußerungen des Lehrers. Im Zusammenhang mit der vorhin angesprochenen Durchsage und Unterbrechung des Unterrichts beschreibt er, wie der Lehrer die ganze Szene mit den SprecherInnen beobachtet und, ohne einen Blick in die Klasse zu werfen, „So, kurze Werbeunterbrechung, es geht weiter“ (Fn_SR_26.11., S. 1) sagt und den Unterricht fortführt.

Mir macht er einen etwas anderen Eindruck: „Seine Redensart ist sprachgewandter. Er ist lustig und es macht Spaß ihm zuzuhören. Generell wirkt er sehr locker und macht viele Witze mit den Schülern.“ (Fn_AT_26.11., S. 1)

In Gesprächen diskutierten wir über den Widerspruch zwischen dem oft unveränderten Gesichtsausdrucks des Lehrers und seinen Kommentaren. Die SchülerInnen scheinen nicht explizit auf diese Kommentare einzugehen, lachen aber oft oder gucken einfach weiter in ihren Hefter oder reden mit dem Nachbarn oder der Nachbarin. Seine Tonlage bleibt weitgehend gleichgestimmt. Nur wenn er den Lärmpegel der Gruppe übertönen muss, erhöht er seine Stimme. Diese sind jedoch generelle Eindrücke und müssen nicht zwingend auf das ausgewählte Beispiel zutreffen. Sie dienen lediglich dazu, einen Einblick in die Situation zu geben, welche nun im nächsten Abschnitt detailliert besprochen werden soll.

3. Zur Variation des Verstehens von sprachlichen Äußerungen am Beispiel

Der Situationszusammenhang aus welchem diese sprachliche Äußerung¹⁴ – „Es ist nicht das Alltäglichsste der Welt, aber es ist einfach richtig“ – verstanden werden kann, wurde schon erläutert: In einem Chemieunterricht der neunten Klasse soll durch die Ermittlung der Oxidationszahlen und den Ausgleich dieser eine Balance auf beiden Seiten der Gleichung erreicht werden. Der situative Kontext, in welchem diese Äußerungen eingebunden sind, gibt Anlass zu vielen Variationen und Lesarten.

Es könnte sein, dass er hier didaktisch motiviert, die Form der Analogie heranzieht, um verdeutlichend oder vereinfachend eine komplexe Struktur durch eine einfache zu verbildlichen. Oder vielleicht möchte er nur die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die Aufgabe lenken. Eine andere Lesart könnte auch diejenige sein, dass der Lehrer mit seinen Erklärungen an seine Grenzen stößt und darin scheitert den Schülern/ der Schülerinnen eine sachliche Erklärung zu geben. In diesem Fall bleibt ihm nichts anderes übrig als sich solch einer *Redensart* zu bedienen.

Diese Lesarten sind zwar interessant, aber sie lassen nicht darauf schließen, ob, was oder wie etwas verstanden wird. Um diesen Fragen nachzugehen, lohnt es sich, das Beispielverstehen nach seinem sinntragenden Gehalt zu strukturieren. Dies erfolgt in drei Schritten und gliedert sich grob nach folgenden Fragen: Wie wird das Verstehen in den unterschiedlichen Theorien verstanden? Wie erscheint der Sinn in den jeweiligen Theorien des Verstehens?

Der folgende Gang durch theorisierende Zugriffe auf die Art und Weise des Verstehens von Ironie könnte als eine Auflistung eines Forschungsstandes missverstanden werden – demgegenüber soll das Vorgehen als analytischen Zugang markiert werden, welcher die Suche nach *der* Theorie des Verstehens aufgibt und nahe legen möchte, wie das Verstehen von Ironie an ihren Grenzen und Möglichkeiten erlangt.

¹⁴ Wenn hier noch von *sprachlichen Äußerungen* die Rede ist, so wird im Verlauf der Arbeit immer mehr vom *Ausdruck* die Rede sein. Diese Äußerungen werden insofern als sichtbare Ausdrücke wahrgenommen.

Kapitel III: Hermeneutiken und Phänomenologien

1. Verstehen als zentraler Begriff der Hermeneutik

Früher wurde die Hermeneutik als „Kunst der Auslegung“ (Danner 1998, S. 32) angesehen und diente der Interpretation klassischer, heiliger wie juristischer Schriften. Sie entwickelte sich von einer allgemeinen Lehre sachgerechter Interpretation zu einer Philosophie des Verstehens. Hermeneutik ist somit der Terminus für die Theorie und Praxis der Auslegung und beschäftigt sich mit der Reflexion von Bedingungen und Normen des Verstehens. Es gibt jedoch keine einheitliche und allgemein anerkannte Theorie der Hermeneutik (vgl. Danner 1998, S. 34), weshalb im Folgenden bestimmte ausgewählte Autoren herangezogen werden sollen.¹⁵ Die Reihenfolge scheint auf den ersten Blick einer Chronologie zu entspringen, ist aber dem geschuldet, dass die ausgewählten Autoren aufeinander Bezug genommen haben. So soll erst die Konzeption der Hermeneutik bei Schleiermacher skizziert werden, um dann Diltheys Bezug darauf zu erörtern und schließlich Gadammers Abgrenzung von beiden nachzuvollziehen. Dabei soll der Fokus auf der Durchleuchtung der Grenzen des Verstehens liegen

1.1. Schleiermachers Verstehen als Einfühlen

Friedrich Schleiermacher ist einer der ersten Vertreter der Hermeneutik. Er versucht die Hermeneutik von der Methode der Textinterpretation zu befreien und allgemein für das Verstehen zugänglich zu machen. Systematisch gesehen unterteilt er das hermeneutische Vorgehen in zwei Momente der Interpretation, nämlich in der grammatischen und der psychologischen Auslegung. Aber das „Verstehen ist nur ein Ineinandersein dieser beiden Momente (des grammatischen und psychologischen)“ (Schleiermacher 1993, S. 79). Wenn die psychologische und die grammatische

¹⁵ Es ist wichtig anzumerken, dass diese Arbeit nicht mehr als eine grobe Vereinfachung der herangezogenen Positionen leisten kann, sich aber stets davon hütet, verallgemeinernd von *der* Hermeneutik oder *der* Phänomenologie zu sprechen.

Interpretation in Wechselwirkung zueinander stehen, so ist die psychologische Interpretation darauf angelegt, dass sich der Interpret in die Gemütslage des Autors hineinversetzt, um den ursprünglichen Gedankengang des Autors zu rekonstruieren (vgl. Schleiermacher 1993, S. 94f.). Dieser Vorgang ist ein divinatorischer, dessen Ziel nicht primär das Verstehen der gemeinsamen Sache ist, sondern die Rekonstruktion der Zustände und Erlebnisse des Autors über diese Sache. Jede Auslegung setzt dadurch ein Verstehen voraus, ein individuelles Verstehen, durch welche die gemeinsame Sache erst ihre Gültigkeit erlangt. Das Verstehen, aber auch das Auslegen einer Sache, egal ob es ein Text oder ein Ding ist, vollzieht sich sprachlich. Bei Schleiermacher wird also nach der Beziehung von Autor und Text gefragt; die Situation des Autors gilt es psychologisch zu rekonstruieren; der Interpret tritt in den Hintergrund, indem er verstehend ganz im Autor aufgehen soll (vgl. Schleiermacher 1993, S. 94).

1.1.1. Variation des Beispiels

Nimmt man nun die Unterscheidung Schleiermachers ernst, muss als erstes zwischen dem grammatischen und dem psychologischen Moment einer Interpretation differenziert werden.

Wir beziehen uns hier auf die Aussage des Lehrers „Es ist nicht das Alltäglichs-te der Welt, aber es ist einfach richtig“, die uns als geschriebener Text vorliegt. Laut Schleiermacher, besteht das grammatische Moment des Satzes in der allgemeinen Bedeutung jedes Wortes, so wie sie im Wörterbuch zu finden ist. „Das Alltäglichs-te“ wird im Duden als etwas verstanden, dass „durch nichts Außergewöhnliches gekennzeichnet“ (Duden, Online) ist, eine „übliche, alltägliche Erscheinung“ (Duden, Online) also. „Einfach“ ist etwas, dass „eingänglich, unkompliziert, unproblematisch, simpel, usw.“ (Duden, Online) ist. „Richtig“ ist etwas, was „zutreffend, stimmig, am besten geeignet, passend, Erwartungen entsprechend, nicht scheinbar, echt, usw.“ (Duden, Online) ist. Es geht also darum, auf dieser Ebene zu erfassen, inwiefern die Rede des Lehrers in die Gesamtheit der Sprache eingeschlossen ist und gleichsam „Entwicklungspunkt für die Sprache werden wird“ (Schleiermacher 1993, S. 94). Da die verwendeten Wörter nicht wie im Wörterbuch vereinzelt auftauchen, sondern in der Rede des Lehrers verortet sind, müssen sie in Beziehung zu einander gestellt werden. Es ist anscheinend nichts Außergewöhnliches und unproblematisch zu

behaupten, dass die eventuelle Aufgabe, auf welche sich der Lehrer bezieht, zutreffend ist. Gleichsam kann das undefinierte ‚Es auch die Aufgabe selber sein, die in sich stimmig, also nicht als außergewöhnlich zu interpretieren ist und die SchülerInnen diese somit als einfach hinnehmen sollen. Oder ist es vielleicht eine eventuell sich ausbreitende Einsicht, auf welcher Herr H. hier Bezug nimmt? Dadurch, dass es um die Richtigkeit und eventuell um die richtige Lösung der Aufgabe geht, kann eine weitere Interpretation der Aussage sein, dass sie nicht im Alltäglichen präsent ist, obwohl diese simpel und dadurch eingängig ist. Ist es aber überhaupt legitim von einer Aufgabe zu behaupten, dass diese nicht alltäglich ist und doch einfach den Erwartungen entspricht? Wie kann man überhaupt die Unterscheidung zwischen der Allgemeinheit der Sprache und dem Punkt einer sich neu entwickelten Sprache machen? Im Sinne der Vermeidung eines Missverständnisses muss nach Schleiermacher auf die Gemütslage des Lehrers Bezug genommen werden.

Auf der bloß grammatischen Ebene ist es also noch nicht möglich den Lehrer zu verstehen. Dazu bedarf es eines psychologischen Moments, der Auskunft darüber gibt „wie die Rede als Tatsache im Gemüt gegeben ist“ (Schleiermacher 1993, S. 94) und wie die darin enthaltenen Gedanken auf den Lehrer wirken. Dieser Vorgang ist ein divinatorischer und er besteht darin die psychologische Ebene, also den Ausdruck der Psyche und des Lebens des Lehrers zu erfassen. Erst dadurch gelangt man zum Verstehen der Aussage. Ist es aber tatsächlich möglich sich in das Denken des Lehrers hineinzusetzen oder einzufühlen, um seine Aussage zu verstehen? Wie müsste man dabei genau vorgehen? Wie kann die Ironie dieser Aussage verstanden werden?

Folgt man Schleiermacher, könnten unterschiedliche Gemütslagen aufgefunden werden, die den Lehrer zur Aussprache dieser bestimmten Aussage motiviert haben könnten. Vielleicht ist der Lehrer gelangweilt oder hat keine Lust den Schülern/ der SchülerInnen lange zu erklären, wie die Aufgabe gelöst werden muss. Vielleicht hat er das schon zu oft erklärt und möchte die SchülerInnen motivieren selbst zu denken und die Lösung der Aufgabe präsentieren. Vielleicht verwendet Herr H. diese Aussage in guter didaktischer Absicht, um den Schülern/ der Schülerinnen den Unterschied zwischen dem Alltäglichsten und dem Richtigen zu vermitteln.

Gleichwohl ist es möglich, dass Herr H. sich *einfach* nur als schlauer Lehrer vor der Klasse profilieren oder darstellen möchte.

Die Möglichkeiten solcher Interpretationen sind zwar unzählig, was jedoch nicht zu dem Schluss verleiten soll, sie seien als seien sie beliebig austauschbar. Aus hermeneutischer Sicht bewegt man sich durch die Differenzierung der grammatischen und psychologischen Interpretation in den angestrebten hermeneutischen Zirkel hinein. Nach Schleiermachers Vorstellung geht man dadurch auf das Einzelne hin, welches wiederum nur aus dem Ganzen verstanden werden kann. Das klingt zwar einleuchtend und im Alltag zeigt sich die Selbstverständlichkeit des Verstehens gerade darin; aus wissenschaftlicher Perspektive scheint sie jedoch alles andere als eindeutig zu sein.

Diese Gedankenlinien zusammenfassend, lässt sich sagen, dass Verstehen und somit auch ein Verstehen von ironischen Aussagen sich im Modus des Einfühlens in das Gemüt des Anderen ereignet. Durch den divinatorischen Vorgang des Einfühlens in die Gemütslage des Lehrers, scheint die Forderung Schleiermachers erfüllt zu sein „die Rede zuerst ebensogut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber“ (Schleiermacher 1993 S. 94).¹⁶ Speziell kann über Ironie ausgesagt werden, dass sie nicht in den Wörtern selber beheimatet ist, sondern erst mit einem psychologischen Moment einher kommt. Wenn Ironie also nicht den Wörtern entnommen werden kann, so doch aus dem divinatorischen Vorgang, in dem man Ironie in die Aussage hineininterpretiert.

Ferner kann man aus dieser theoretischen Perspektivierung auf das Verstehen festhalten, dass, um überhaupt zu verstehen, wir das psychologischen Moment voraussetzen müssen, auch wenn sich dieses der konkreten Bestimmung entzieht. Das heißt positiv ausgedrückt, dass das nicht bestimmbare Moment des Verstehens eine Relativierung von Bedeutung ermöglicht die ad infinitum geführt werden kann.

¹⁶ Es drängt sich die Frage auf, auf was *ebensogut* oder *besser* verstanden werden soll? Diese kann – wenn überhaupt – mit Schleiermacher nicht beantwortet werden.

1.2. Dilthey und das Sinn-Verstehen

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts entfaltet sich die Hermeneutik um die Frage nach dem Wesen des Verstehens. Im Vordergrund steht also nicht mehr, wie man einen Text versteht, sondern wie man das Verstehen versteht. Die Hermeneutik fungiert nun als Lehre vom Verstehen. Als Analyse des Verstehens wird sie so zum Ausgangspunkt der Geisteswissenschaft wie sie durch Wilhelm Dilthey begründet wurde. Mit der Hermeneutik versucht er eine methodologische Grundlage aller Geisteswissenschaften zu etablieren. Nach Dilthey meint Verstehen das Erkennen eines Inneren an dem Äußeren eines Zeichens: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen“ (Dilthey 1990, S. 318).

Vom psychologischen Verstehen im Sinne des Einfühlens muss das Sinn-Verstehen unterschieden werden, das die eigentliche Bedeutung für die Hermeneutik hat. „Das »Innere« zeigt sich als *Sinn und Bedeutung*, während das »Äußere« als *Ausdruck* jenes Sinns verstanden werden kann“ (Danner 1988, S. 41, Hervorh. im Original). Dabei spricht Dilthey¹⁷ von der Einbettung des Sinns in einem Verweisungszusammenhang, in „eine Relation zwischen Zeichen und Bezeichnetem, Ausdruck und Ausgedrücktem [...] die nur einem Wesen zugänglich sind, das der Verweisungen über den aktuellen Bewußtseinsinhalt hinaus, das Erfassen von etwas als etwas, also des Denkens und der Sprache fähig ist“ (Danner 1988, S. 43).

Bei Dilthey tritt der Interpret mit seinem eigenen Lebenszusammenhang und seinem eigenen Erlebnishorizont also mehr hervor als bei Schleiermacher. Erst das macht es möglich einen Autor besser zu verstehen, als er sich jemals selber hätte verstehen können. Bei Dilthey müssen Autor und Interpret also nicht eins werden, sondern letzterer kann aus seiner eigenen Lage zu einem Verständnis gelangen. Dementsprechend ist die leitende Frage bei Dilthey die nach dem, was Autor und Interpret unter dem Gesagten verstehen.

¹⁷ Dilthey war ursprünglich darauf ausgerichtet, das Verstehen psychologisch zu erfassen – also als Einfühlen – wendet sich jedoch später davon ab (vgl. Danner 1988, S. 44).

1.2.1. Variation des Beispiels

Mit Dilthey und seiner Theorie des Verstehens bewegen wir uns weg von dem *Verstehen als Einfühlen* zum Verstehen als *Sinn-Verstehen*. Damit ereignet sich eine Akzentverschiebung aufseiten des Interpreteten. Im Mittelpunkt der Interpretation steht nicht mehr der Autor, dessen Gemütslage es zu rekonstruieren gilt, sondern der eigene Verstehenshorizont, aus welchem heraus auf das vom Autor Gemeinte geschlossen wird. Ging es bei Schleiermacher darum, die Lage des Autors zu rekonstruieren, so gelingt dies mit Dilthey durch den eigenen Erlebnishorizont.

Auch wenn Dilthey beansprucht die Hermeneutik als eine allgemeine Methode der Geisteswissenschaften zu implementieren, dessen Handwerk das Verstehen sein soll, bleibt fraglich, inwieweit Dilthey es schafft, das psychologische Verstehen zu methodisieren und für die Wissenschaft zu objektivieren.

In der Beziehung zwischen dem Ausdruck und dem Ausgedrückten sucht Dilthey nach dem Sinn. Das innere Seelenleben des Schöpfers (z.B. die Freude eines Kindes) wird nach außen ausgedrückt (z.B. das Lachen eines Kindes), so dass Verstehen überhaupt entstehen kann. „Sonach nennen wir Verstehen den Vorgang, in welchem wir aus sinnlich gegebenen Zeichen ein Psychisches, dessen Äußerung sie sind, erkennen“ (Dilthey 1990, S. 318). Dilthey betrachtet den Vorgang des Erkennens hier als Teil des Prozesses vom Verstehen, welches von den eigenen Interessen geleitet wird. Insofern erscheint es möglich, das Lachen des Kindes, welches sinnlich gegeben ist, genauso als Ausdruck einer Verlegenheit oder einer Schelmerei zu interpretieren. Die Möglichkeiten solcher Analogien sind unendlich. Dilthey unterstreicht: „Aber auch angestrengteste Aufmerksamkeit kann nur dann zu einem kunstmäßigen Vorgang werden, in welchem ein kontrollierbarer Grad von Objektivität erreicht wird, wenn die Lebensäußerung fixiert ist und wir so immer wieder zu ihr zurückkehren können“ (Dilthey 1990, S. 319). Das heißt, dass nur fixierte Lebensäußerungen objektiv interpretiert werden können, weil man immer wieder auf diese zurückgreifen kann.

Betrachtet man nun das Beispiel als eine „fixierte Lebensäußerung“, muss die (zunächst unterstellte) Ironie aus der Relation zwischen Ausdruck und Ausgedrücktem heraus verstanden werden. Der Lehrer drückt das Innere nach außen, in Form einer sprachlichen Äußerungen, die besagt, „Es ist nicht das

Alltäglichsste der Welt, aber es ist einfach richtig“. Diese Äußerung verstehe ich als Interpretin – aufgrund meines Lebenszusammenhangs – als eine ironische Äußerung. Die Begründung dieses Arguments könnte insoweit mit Dilthey nicht geleistet werden, „denn das Verstehen dringt in die fremden Lebensäußerungen durch eine Transposition aus der Fülle eigener Erlebnisse“ (Dilthey 1997, S. 140). Was mit seiner Theorie, im Unterschied zu Schleiermacher gesagt werden kann, ist, dass Ironie nicht durch einen divinatorischen Vorgang erschlossen werden muss, sondern durch die Bestimmung des Äußeren als etwas, das mit dem Inneren korreliert. Damit ist keineswegs gesagt, was das Innere ist (und wir kommen nicht umhin, es bestimmen zu müssen). Dilthey leistet hier aber eine Akzentverschiebung, durch welche er lediglich besagt, dass das Ausgedrückte unmittelbar einem Ausdruck entsprechen muss.

In dem Problem der Bestimmung kehrt die gleiche Schwierigkeit zurück, die uns bei Schleiermacher schon begegnete. Eine interessante, vielleicht gewagte Interpretation dieser Situation könnte eine sein, die sich auf den Ausdruck selber bezieht. Da wir nicht genau wissen, warum Bilal durch den Raum herumschreit und hastige Bewegungen macht, dürfen wir vermuten, dass der Schüler zu einer Einsicht gekommen ist, von welcher er nicht weiß, woher sie eigentlich kommt. Man könnte die Aussage des Lehrers dann so lesen, dass er für das Ausgedrückte, für die Herkunft dieser Einsicht nicht einen besseren Ausdruck findet als eine Formel, die eben nicht „alltäglich“, sondern „einfach richtig“ ist. Spielt sich denn Ironie nicht gerade auf dieser Ebene ab? Wird in dieser Situation nicht gerade deutlich, dass der Schüler nach dem Eigentlichen fragt und der Lehrer nur etwas über das Uneigentliche sagen kann? Dies impliziert aber ein Wissen von der Sache, aber von dieser spricht Dilthey nicht konkret. Deshalb kann an dieser Stelle nur die Vermutung aufgestellt werden, dass ironische Aussagen zu solchen werden, wenn sie im Bezug zu einer Sache pervertiert oder verkehrt werden.

1.3. Gadammers Verstehen als Anders-Verstehen

Diese Frage greift später Hans-Georg Gadamer auf und kritisiert sie, indem er meint, dass Verstehen immer schon ein Auslegen ist (vgl. Gadamer 2010, S. 392). Gadamer, der als ein Vertreter der *philosophischen Hermeneutik* gilt, führt in seinem

Werk „Wahrheit und Methode“ (1960) eine neue Theorie in die Geschichte der Hermeneutik ein und nennt sie genauso.

Er thematisiert Geschichte jedoch ganz anders als Dilthey. Das Gewicht der Auslegung wird nämlich nicht auf den Interpreten gelegt, sondern auf die gegenwärtige Lage des Interpreten, aus welcher er interpretiert und die ihm vorgegeben ist. Die leitende Frage bei Gadamer ist demnach: Was muss der Interpret aus seiner heutigen Situation heraus unter dem Gesagten verstehen? Somit steht der Interpret oder der Autor nicht über der Geschichte, sondern ist notwendiger Teil dieser. Im Verstehensprozess reproduziert der Interpret nicht, was der Autor verstanden hat und muss auch nicht eins mit dem Autor werden, um diesen zu verstehen; das Ausschlaggebende ist vielmehr das Geschehen¹⁸ (vgl. Gadamer 2010, S. 314).

Gadamer schreibt diesbezüglich eine große Apologie des Vorurteils. Im weitesten Sinne ist es das Vorurteil (das Vorverständnis/ der Verstehenshorizont) welches die gegenwärtige Situation des Interpreten bedingt. Maßgebend für das Verstehen ist also nicht mehr der Interpret in seiner Subjektivität, sondern die gegenwärtige Situation des Interpreten. Weil sie aber nicht absolut einholbar ist und es dem Interpreten nicht gelingen kann, die Situation voll zu durchschauen, kann er sich des (wirkungsgeschichtlichen) Moments nur bewusst werden. Insofern gilt es nicht den Verstehenshorizont zu durchbrechen, sondern gerade zu würdigen¹⁹. Damit erkennt Gadamer als Erster konsequenterweise den Erlebnishorizont des Verstehenden und die Bedingtheit dieser Prämisse im Verstehensprozess an, was dazu führt, dass sich Verstehen aufgrund der wandelnden Situationen je anders vollzieht.

Er bewegt sich dadurch weg von der Dringlichkeit, etwas zu verstehen, was schon von Anderen verstanden wurde, hin zu einem gegenwärtigen Verständigt-Sein über eine Sache. „Das Ziel aller Verständigung und alles Verstehens ist das Einverständnis in der Sache“ (Gadamer 2010, S. 297). Pointiert markiert Gadamer

¹⁸ Gadamer schreibt: „*Verstehen erwies sich selber als ein Geschehen, [...] das in sich selbst vom geschichtlichen Wandel fortbewegt wird*“ (Gadamer 2010, S. 314, Hervorh. im Original)

¹⁹ In seiner prominenten Kontroverse mit Habermas streiten sie sich um die Frage: „Was die Grundlage des Verstehens sei?“ Für Habermas ist das Vorurteil etwas was psychoanalytisch kritisierenden hervorgebracht werden muss. Gadamer will sich aber gerade davon abwenden und der Meinung ist, dass das Vorurteil gar nichts verdrängtes ist, sondern dass, das Vorurteil elementar zum Verstehen dazugehört und gar nicht als psychische Struktur aufkommt.

hier zum einen, dass die Verständigung ein Gebrauch des Verstehens²⁰ und dadurch auch immer Auslegung ist und zum zweiten, dass es um die Sache selbst geht und man in der Gerichtetheit darauf, ein subjektives Verstehen überwinden kann. Ob es tatsächlich möglich ist, dies zu behaupten, bleibt fraglich. Diese Überlegungen sollen deshalb im Folgenden in der ontologischen Wendung der Hermeneutik bei Gadamer nachgezeichnet werden. Hierin zeigt sich nämlich ein Problem der Darstellbarkeit und die damit einhergehende empirische Frage nach dem Verstehen. Im Zuge dieser Arbeit soll konkret Bezug darauf genommen werden.

Bei Gadamer rückt Sprache und Sprachlichkeit ins Zentrum der Hermeneutik und wird als das Wesen des Verstehens angesehen. Er meint, dass „aller Auslegung wesensmäßig Sprachlichkeit zukommt“ (Gadamer 2010, S. 402) und dieser Vollzug nichts anderes ist als „*die Konkretion des Sinns selbst*“ (Gadamer 2010, S. 401, Hervorh. im Original). Doch wenn es die Konkretion des Sinns selbst ist, was sich im Sprechen vollzieht, wie beziehungsweise wo ist diese Konkretion zu sehen oder zu spüren oder zu hören? Wer führt die Sprachlichkeit aus? Mit der ontologischen Deutung des Verstehens gibt Gadamer der Sprache zwar ihre Eigenständigkeit zurück, mit ihr verschwindet aber auch gleichzeitig die tatsächliche Leistung des Sprechers²¹. Wenn also alles ein Geschehen ist, wer übt dieses Geschehen noch aus? Denn wenn es darauf ankommen sollte, dass es die Sachen sind, die sprechen, dann läuft Gadamers Argumentation darauf hinaus, dass es am Ende die Sprache selbst ist, die spricht.

Eine mögliche Interpretation dieser Fragen ließe sich auf das Leitwort „*Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache*“ (Gadamer 2010, S. 478, Hervorh. im Original) zurückführen. Gadamer meint damit, dass die im Verstehen geschehende Verschmelzung der Horizonte des Autors und des Interpreten als die eigentliche Leistung der Sprache gilt. Erst in seinen letzteren Arbeiten formuliert er den Grundsatz der philosophischen Hermeneutik um und meint, dass „wir nie das ganz

²⁰ Ich interpretiere dies hier bewusst als Verstehen und meine damit nicht den Gebrauch des schon Verstandenen. Man versteht im Akt der Verständigung, man gebraucht das Verstehen um verstehen zu können.

²¹ Die Antizipation von Sinn ist nicht etwas was sich aus unserer Subjektivität leitet, sondern kommt aus der Gemeinsamkeit, die uns mit der Überlieferung verbindet (vgl. Gadamer 2010, S. 298).

sagen können, was wir sagen möchten“ (Gadamer zit. n. Grondin 2000, S. 216)²². Er untermauert damit die Grenzen der Sprache und die Grenzenlosigkeit des sprachlichen Ausdruckes. Wenn sich also Verstehen nur mittels der Sprache und in der Sprache vollzieht, bleibt weiterhin die Frage offen, ob denn eine erhellende Erfahrung mit einer Sache, beispielsweise mit einem Kunstwerk, uns nicht stumm werden lässt und gar nicht zur Sprache kommen kann? Womöglich würde Gadamer sagen, dass die Sprache nicht das Sein erschöpfen kann, warum wir uns stets bemühen müssen, die fixen Bestimmungen der Sprache zu durchbrechen und die Sache besser oder mehr zu verstehen.

In Anlehnung an Heidegger macht Gadamer auf einen weiteren Punkt aufmerksam, welcher für mein Vorgehen von Bedeutung ist. Er meint, dass sich im hermeneutischen Zirkel eine „positive Möglichkeit ursprünglichsten Erkennens“ verbirgt, welche nur dann ergriffen ist, wenn man in der Ausarbeitung der Vorhaben oder Vorgriffe keine volkstümlichen Eingriffe einfließen lässt und darum bemüht ist, das wissenschaftliche Thema aus den Sachen selbst zu sichern (vgl. Gadamer 2010, S. 271). Abgesehen davon, dass der Zirkel hier mit Heidegger in eine ontologische Ordnung eingeführt wird, verabschiedet Gadamer gleichzeitig die Idee des methodologischen Zirkels, so wie sie bei Dilthey vorkommt. In der Ausarbeitung der Vorwegnahmen und Vorgriffe macht er die Bedeutung des Entwurfs erkennbar. Das ständige Neu-Entwerfen soll also nicht aus den geschichtlich vorgefunden Erkenntnissen gesichert werden, sondern aus dem Prozess der Auslegung selber. Die „Objektivität“ dessen besteht also in der Bewährung der Ausarbeitung von Vorwegnahmen²³ (vgl. Gadamer 2010, S. 272). Es stellt sich aber die Frage nach den Sachen selbst. Was die Sachen sein sollen, thematisiert Gadamer nicht explizit und konzentriert deshalb seine Ausführungen auf das Werden, auf das wirkungsgeschichtliche Potenzial der Sachen.

²² Grondin markiert hier eher eine Akzentverschiebung als eine Entwicklung in Gadamers Denken und meint weiter: „[...] denn beide Aspekte der hermeneutischen Universalität, nämlich die Sprachangewiesenheit eines jeden Denkens *und* die Grenzen einer jeden sprachlichen Aussage, bilden eine Zusammengehörigkeit, die die Universalität der hermeneutischen Erfahrung ausmacht.“ (Grondin 2000, S. 216, Hervorh. im Original)

²³ Interessant und fraglich wäre hier bei Gadamer nachzuforschen, wie man sich von den Vorwegnahmen, von dem Vorverstehen zum Verstehen bewegt. Ist es genug zu behaupten, dass Verstehen sich im Vollzug vollzieht? Wenn sich Verstehen im Wandel vollzieht, bleibt man dann nicht ständig dem Vorverstehen verhaftet? Und wie würde das praktisch aussehen?

Weiter unten bemerkt er: „Man wird sagen müssen, daß es im allgemeinen erst die Erfahrung des Anstoßes ist [...], die uns einhalten und auf das mögliche Anderssein des Sprachgebrauchs achten läßt“ (Gadamer 2010, S. 272). Hier setzt Gadamer interessanterweise dem Verstehen ein Begriff von Erfahrung oder von Widerfahren voraus²⁴. Die Objektivität des (neuen) Verstehens führt er auf die These der Zeitlichkeit zurück; das heißt, dass, das was sich durchsetzt auch dasjenige ist, was verstanden wurde. Und dies soll eben nicht überwunden werden, sondern positiv und produktiv seine Möglichkeit erhalten (vgl. Gadamer 2010, S. 302). Dadurch wird jedes Verstehen zu einem Neu-Verstehen oder ein Anders-Verstehen. Diesbezüglich schreibt er: „Er [der zeitliche Abstand, Anm. AT] lässt den wahren Sinn, der in einer Sache liegt, erst voll herauskommen“ (Gadamer 2010, S. 303)²⁵. Wie soll sich der Sinn aber zeigen? Er muss doch irgendwie zur Darstellung kommen. Gadamer bringt es an einer anderen Stelle auf den Punkt: „Was sich so darstellt, ist nicht von sich selbst unterschieden, indem es sich darstellt. Es ist nicht etwas für sich und etwas anderes für andere.“ (Gadamer 2010, S. 491) Insofern kennt die ‚Darstellung keine höhere Ebene, denn sie kann zwar beschrieben oder interpretiert werden aber die Darstellung selber ist nicht mehr eine Beschreibung oder Interpretation von etwas.

1.3.1. Variation des Beispiels

Der größte Ertrag Gadamers für eine Theorie des Verstehens besteht darin, dass er sich von der Idee eines objektiven Verstehens verabschiedet und davon ausgeht, dass jedes Verstehen immer ein anderes ist. Durch seine Apologie des Vorurteils arbeitet Gadamer der Grundeinstellung zu, das Verstehen in erster Linie geschieht, also prozessual zu begreifen ist. Verstehen ist also kein rein innerlicher Akt wie bei Schleiermacher und auch nicht ein hauptsächlich auf ein Zeichen bezogener Akt wie bei Dilthey, sondern ein *einfach* ein Geschehen. In diesem Sinne erscheint Verstehen von einer hermeneutischen Differenz gekennzeichnet. Diese besagt, dass das Verstehen als Geschehen zeitlich nicht eingeholt werden und deshalb nur aus einem Einverständnis mit der Sache heraus verstanden werden kann. Es liegt die

²⁴ Es wird sich noch zeigen, dass mit der Einführung des Begriffs der Erfahrung, keineswegs ein Ausweg gefunden ist, sondern dieser genauso einer Differenzierung bedarf. Es wird vermutet, dass Gadamer den Begriff der Erfahrung anders verwendet als z.B. Waldenfels.

²⁵ Dies soll aber nicht falsch verstanden werden, es kommt nicht zur Ausschöpfung des wahren Sinns, dies ist selbst in Geschichtlichkeit eingeschrieben und ist ein unendlicher Prozess.

Vermutung nahe, dass Gadamer das Psychologische, also das Divinatorische durch das Einverständnis überwinden will.

Durch die Anerkennung und Dignität des Verstehens eröffnet Gadamer eine Perspektive auf das Verstehen als ein Erfahrenes. Es ist also vom Verstehen in zweierlei Hinsicht die Rede: einmal als Geschehen und erst dann als Geschehen, welches aufgrund seiner Einbettung in einem Kontext lesbar wird. Gleiches gilt für die Sprache und Sprachlichkeit, welche oben thematisiert wurde. Das Verstehen und somit auch das Erfahren einer Sache trägt die Einsicht in sich, dass dieses Geschehen als Gegebenes fungiert, welches nicht wiederholt und somit auch nicht flächendeckend rekonstruiert werden kann. Es steht zwar in einem wirkungsgeschichtlichen Horizont, kann aber nur infolge eines Einverständnisses mit der Sache verstanden werden.

Gadamer schreibt ausdrücklich im Bezug zur Ironie, dass die gemeinsame Vorverständigung eine klare gesellschaftliche Voraussetzung für den Gebrauch von Ironie sei (vgl. Gadamer 1993, S. 347). Erst „im Umgang ist es dagegen ein eklatanter Bruch des Einverständnisses, wenn der Gebrauch von Ironie nicht verstanden wird. Es wird eben ein *tragendes Einverständnis* vorausgesetzt, wo immer Scherz oder Ironie möglich sein soll“ (Gadamer 1993, S. 347, Hervorh. im Original).

Die Verbindung dieses Gedankenganges mit der oben skizzierten Unterrichtssituation verdeutlicht, dass der Lehrer den Schülern zunächst einmal versteht. Der brisanten Frage, wie er versteht, soll im Folgenden nachgegangen werden. Diese hängt natürlich mit dem zusammen, was er versteht und aus welcher Lage heraus er das tut; die Bandbreite dieser Möglichkeiten zu beschreiben, würde aber den Rahmen der Arbeit sprengen, warum hier nur auf die Art und Weise wie der Lehrer versteht, eingegangen werden kann.

Im Horizont seines Vorverständnisses, seiner Einstellungen, seiner Erfahrungen usw. gerät der Lehrer in eine Situation, in der er sich verstehend verhält. Aufgrund seiner langjährigen Erfahrung als Chemielehrer müsste sich Herr H. gar nicht in die Gemütslage des Schülers versetzen, um ihn zu verstehen, sondern er versteht ihn anders, aufgrund seines eigenen Verständnis- und Erfahrungshorizonts. An dieser Stelle gerät man in den Zirkel hinein, wie er bei Schleiermacher schon besprochen

wurde. Trotzdem ist es mit Gadamer aber möglich zu sagen, dass man es hier mit einer funktionierenden Verständigungssituation zu tun hat.

Gadamer spricht aber auch von einer Horizontverschmelzung, die sich in diesem Beispiel zwischen dem Schüler und dem Lehrer ereignen könnte. Dafür bedarf es vorerst eines Einverständnisses auf das hin, was verstanden werden soll. Auch hier sind die Interpretationsmöglichkeiten unendlich. Betrachtet man die Situation aber erneut, so könnte es sein, dass Bilal und Herr H. – zumindest didaktisch gesehen – auf die Aufgabenstellung fokussiert sein sollten. Dahinter muss gar nicht eine besondere Absicht stehen, vielmehr geht es darum, dass Herr H. dem Schüler ein Verständnis eröffnen, ihm also verständlich machen möchte, wie diese Formel zustande gekommen ist. Der Lehrer hätte den Schüler eventuell nicht nachmachen müssen, um ihm das zu verdeutlichen. Gleichzeitig macht diese Unbestimmtheit des Gegenstandes, worüber man sich hier unterhält, den Aspekt des Anders-Verstehens deutlich. Denn ein Anders-Verstehen wird nun dann möglich, wenn man den Aspekt der Sprachlichkeit miteinbezieht. Würde man bloß grammatisch-philologisch darauf Bezug nehmen, dann wäre, der Modus, in dem hier gesprochen wird, erst zweitrangig relevant. Gadamer zufolge ist die Grenzenlosigkeit der Sprachlichkeit und des sprachlichen Ausdrucks der Ort, in welchem sich nicht nur die Grenzen der Sprache zeigen, sondern auch die Konkretisierung des Sinns.

Ironie scheint in diesem Geflecht insoweit eingebunden, als sie genau diese gleichzeitige Notwendigkeit von Sprache und Sprachlichkeit verdeutlicht. Gadamer meint diesbezüglich: „Was zur Sprache kommt ist zwar ein anderes, als das gesprochene Wort selbst. Aber das Wort ist nur Wort durch das, was zur Sprache kommt. Es ist in seinem eigenen sinnlichen Sein nur da, um sich in das Gesagte aufzuheben. Umgekehrt ist auch das, was zur Sprache kommt, kein sprachlos Vorgegebenes, sondern empfängt im Wort die Bestimmtheit seiner selbst.“ (Gadamer 2010, S. 479) Sieht man sich das Beispiel unter dieser Perspektive, so kann man meinen, dass die Wörter an sich nicht ironisch sind sondern nur im Ausdruck ironisch werden können. Versucht man diesen Weg des Werdens zu rekonstruieren, so kann es nicht darum gehen, das Ausgedrückte hier besser abzuzeichnen, sondern in den verwendeten Wörtern Momente der Sprachlichkeit auszumachen. Aber „wenn das auch möglich ist, bleibt der so eindeutig gemachte

Sinn der Aussage hinter dem kommunikativen Sinn der ironischen Rede allzu weit zurück“ (Gadamer 1993, S. 348). Es soll hier trotzdem ein Versuch gestartet werden.

In diesem Fall kann es darum gehen, dass Bilal stets zwischen dem wechselt, dass er die Lösung/ Einsicht/ Erkenntnis hat und dann doch nicht hat. Herr H. bezieht sich auf diese Schwankungen und ruft explizit jemanden zur Tafel, der nun erklären solle, woher die Lösung/ Einsicht/ Erkenntnis komme, um auch für Bilal ein eventuelles Nicht-Verstehen aus dem Weg zu räumen. Indem der Lehrer das sagt, wird es still im Raum²⁶ und er schreibt selber die Lösung an die Tafel. Sprachlich antwortet er darauf, dass es nicht alltäglich wäre, aber einfach richtig sei. Diese Aussage entsteht eben nicht aus einem sprachlos Vorgegebenen, sondern aus dem Kontext heraus. Herr H. hätte vieles andere sagen können, das was er letztendlich aber sagt, ist genau das. Und das was er sagt, bricht gleichsam den Kontext, denn die Wörter sind nicht nur solche an sich, sondern sie erscheinen vor einem Kontext, der sich zu wechseln scheint. Während Bilal konsequent zwischen „Ich hab’s“ und „Ich hab’s nicht“ changiert, scheint es in der Aussage des Lehrers einen radikalen Bruch zu geben. Er spricht plötzlich von dem Allgemeinen und dem Richtigen, wo es eigentlich um Oxidationszahlen und Asterschalen geht. Auch wenn es um die Aufgabenstellung gehen würde, scheinen diese beiden Referenzpunkte, des Alltäglichen und des Richtigen, auf den ersten Blick nicht in den Ablauf zu passen.

Man kann sich nun fragen, ob eine detaillierte Erfassung dieses Horizonts und des Kontextes das Ironische *dieser* Situation oder das Ironische *in* dieser Situation erfassen könnte oder ob diese Erfassung ein anderes Handwerkszeug braucht. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass auch wenn das Gegenteil dessen gesagt wird, was eigentlich gemeint ist, man sich dessen vorverständigen und zu einem Einverständnis kommen muss. Fraglich bleibt, ob das Einverständnis auf das Gemeinte, die Ironie nicht gerade aufdeckt und damit auch auflöst?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch hier Ironie nicht den Wörtern entnommen werden kann. Auf der Suche nach dem Sinn der Ironie erfahren wir mit Gadamer, dass man grundsätzlich versteht, wenn man das Verstehen gebraucht.

²⁶ Signalisierungen dieser Art der Stille, aber auch der Tonfall oder die begleitende Gestik und Mimik des Lehrer, können dazu beitragen, dass man das Kommunikationsgeschehen als ironisch bezeichnet.

Das impliziert jedoch nicht, dass man im Gebrauch der Ironie, zwangsläufig das Ironische daran versteht. Es geht vielmehr darum, dass man sich angesichts der gesellschaftlichen Voraussetzungen, des Horizonts, gemeinsam auf einen ironischen Gebrauch verständigen könnte. Das würde zwar bedeuten, dass „wer das Gegenteil dessen sagt, was er meint, aber sicher sein kann, daß das Gemeinte dabei verstanden wird, sich in einer funktionierenden Verständigungssituation [befindet, Anm. AT]“ (Gadamer 1993, S. 347), aber ob dies ein Merkmal der Ironie ist, kann mit Gadamers Theorie nicht eindeutig festgestellt werden, auch nicht situationsgemäß. Positiv ausgedrückt besteht sehr wohl die Möglichkeit den Sinn von Ironie zu pluralisieren indem man z.B. Momente von Sprachlichkeit markiert, die über das Gesprochene hinausgehen.

2. Erfahrung als zentraler Begriff der Phänomenologie

Mit Husserl ist es möglich, ein Fundament für eine Theorie der Erfahrung einzuführen, die aus *den Sachen selbst* hervorkommt. Eine Theorie der Erfahrung ist von Bedeutung in dem Maße, dass sie über die praktische Bedingtheit des Erfahrenen reflektiert und die Zugangsart *zu den Sachen selbst* exponiert. Damit versucht sie, den Sinn des Erfahrenen innerhalb der Zirkularität von Theorie und Praxis empirisch zu sichern, ohne dabei die Zirkularität dieses Verhältnisses zu verlassen (wie man es von dem hermeneutischen Zirkel gewohnt ist)²⁷.

2.1. Mit Husserl zu *den Sachen selbst*

Die Phänomenologie ist eine Philosophie die sich mit der Frage beschäftigt, „wie ‚Welt‘ in unserem *Bewußtsein* ‚entsteht‘ und wie sie somit für uns auch *ist* – denn eine andere Welt, als sie für uns ist, gibt es (für uns) nicht“ (Danner 1998, S. 123, Hervorh. im Original)²⁸. Das ist nicht metaphysisch, sondern erkenntnistheoretisch gemeint, als eine Zugangsart zum Gegenstand, also wie uns *Welt* in unserem Bewusstsein und Erleben gegeben ist.

Mit der Grundforderung eines Rückganges auf die Sachen selbst hat Edmund Husserl der phänomenologischen Tradition einen Anfang gesetzt und ein Programm gegeben, dem sich alle ihrer Vertreter anschließen konnten. Doch das soll nicht den Anschein erwecken, dass es ein einheitliches Bild von der Phänomenologie schlechthin gäbe. Husserl gilt zwar als der Begründer dieser Tradition, aber selbst bei ihm hat die Gestalt der Phänomenologie einen jahrzehntelangen Entwicklungsprozess erfahren. Vor allem sind es seine SchülerInnen, die stark von

²⁷ Meine Absicht bestand darin, die unterschiedlichen Logiken (also die theoretische, empirische, praktische Ebenen) in der theoretischen Darlegung explizit zu differenzieren. Nach erneutem Lesen fällt diese Unzulänglichkeit auf. Da eine Revision den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll dies als Anknüpfungspunkt weiterer Forschung gedacht werden.

²⁸ Kritisch ist hier anzumerken, dass die Rezeption Danners hingehend einer „Koppelung von hermeneutischer und phänomenologischer Methodologie und Pädagogik problematisch“ (Brinkmann 2015, S. 39) ist und einer methodologischen Differenzierung bedarf (welche ich in der methodischen Auseinandersetzung unternehmen werde), sich seine einführende Darstellung jedoch aus systematischen Gründen anbietet.

seiner transzendentalphilosophischen Wende abweichen und unter den Sachen selbst jeweils etwas anderes verstehen. Sie nehmen zwar das lebensweltliche Motiv als Ausgangspunkt ihres Denkens auf, ohne dies aber in eine einzige „universale und ungeschichtliche Lebenswelt als Strukturgefüge“ heben zu wollen (vgl. Lippitz 2002, S. 6). Hingehend ist es unerlässlich für diese Arbeit einige der Ideen Husserls aufzunehmen, auch wenn dies nur punktuell geleistet werden kann. Im Hinblick auf das Ziel der Arbeit sollen die Differenzen markiert werden, von welchen sie sich bewusst abgrenzt.

Eine Philosophie, die sich aus vergangenen Denkgebäuden speist und als Gegenstand ihrer Erkenntnistheorie ein transzendentales Sollen bestimmt, ist für die Phänomenologie nicht mehr zufriedenstellend. Deshalb erachtet Husserl es als erforderlich den Anspruch der Empirie zu hinterfragen, weil sie den Rückgang auf den Sachen selbst „mit der Forderung aller Erkenntnisbegründung durch E r f a h r u n g identifiziert, bzw. verwechselt“ (Husserl 1950, S. 43, Hervorh. im Original). Aus diesem Ungenügen heraus – die Sachen selbst als unmittelbar gegeben zu behaupten und daraus rückschließend eine Erkenntnismöglichkeit zu erwarten – sieht sich Husserl verpflichtet, eine Unterscheidung einzuführen, welche weiter unten expliziert sein wird.

Denn „evidente Gegebenheiten sind geduldig, sie lassen die Theorien über sich hinwegreden, bleiben aber, was sie sind“ (Husserl 1950, S. 49). Deshalb erachtet er es als erforderlich, dass sich Theorien nach den Gegebenheiten richten und nicht nach dem, was über die Gegebenheit gesagt wird. Einer Erkenntnistheorie kommt somit die Aufgabe zu, die „Grundarten solcher [Gegebenheiten, Anm. AT] zu unterscheiden und nach ihren Eigenwesen zu beschreiben“ (Husserl 1950, S. 49). Husserl setzt hier erste methodische Schritte für die „Suche nach einer Einheit in der Vielfalt materialer Wesensphänomene“ (Lippitz 2002, S. 5) und scheitert darin, die Einheit jeglicher Wesen zu finden. Denn bei ihm bleibt das transzendente Bewusstsein die „Urstätte des Sinnes“ (Waldenfels 2001, S. 30), in welcher er alles begründen möchte, doch „das von den Dingen, den Anderen und seinen eigenen Reflexionsmöglichkeiten ausgehende Bewusstsein bleibt hinterrücks dem verhaftet, von dem es sich zu reinigen versucht“ (Lippitz 2002, S. 5).

Einige Nachfolger Husserls (z.B. Merleau-Ponty oder Waldenfels) gehen zwar auch von den Sachen selbst aus und sehen darin die Möglichkeit, eine Erfahrung zu beschreiben, verabschieden sich aber von der Annahme einer „deskriptiv einholbaren originären und anschaulichen Erfahrung“ (Lippitz 2002, S. 4). Die Erfahrung, welche hier gemeint ist, unterscheidet sich wie eben erläutert von dem Begriff der Erfahrung, wie die Naturwissenschaften ihn verstehen, aber auch von dem Begriff der Erfahrung, wie Husserl ihn in den „Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie“ (1913) versteht. Wenn wir uns von Husserl mit dem Begriff der Erfahrung verabschieden müssen, so könnte uns vielleicht sein Konzept der Intentionalität weiter behilflich sein.

Husserl stellt Sinn, Gegenstand und intentionalen Akt in eine Korrelation zueinander und markiert somit eine „signifikative Differenz“ (Waldenfels 1994, S. 329), wie Waldenfels sie benennt. Mit der Lehre der Intentionalität unterläuft Husserl „dem neuzeitlichen Dualismus von Innen und Außen, von immanentem Erleben und transzendentaler Wirklichkeit“ (Waldenfels 2001, S. 16).

An den Wortmarken *wie* und *als* kann erkannt werden, dass ein Gegenstand nicht einfach ein und derselbe *ist*, sondern *er erweist sich* als derselbe im Wandel der Zeit, seiner Betrachtungsperspektiven usw. Etwas erscheint immer *als* etwas, als ein Gegenstand, der in einer bestimmten Art und Weise intendiert ist. Als Gegebenheit oder Gegenstand ist insofern nicht einfach ein Ding gemeint, welches sinnlich beobachtet werden kann, sondern die Sache selbst. Die Sache selbst, wenn sie nicht bloß sinnlich erfasst werden kann, erscheint sie als Konstitutionsleistung des Menschen in seinem Bezug zur Welt²⁹. Das heißt, dass ein Subjekt nicht anders kann, *als* sich im Bezug zur Welt zu sehen, so dass erst in diesem Bezug Sinn entsteht, sich aber nicht darin erschöpft.

Die entscheidende Differenzierung, welche Husserl diesbezüglich einführt, ist die von Noesis und Noema. „Ähnlich wie die Wahrnehmung hat jedes intentionale Erlebnis – eben das macht das Grundstück der Intentionalität aus – sein ‚intentionales Objekt‘, d. i. seinen gegenständlichen Sinn. Nur in anderen Worten: Sinn zu haben, bzw. etwas ‚im Sinne zu haben‘, ist der Grundcharakter alles Bewußtseins, das darum

²⁹ Weitere Unterscheidungen hinsichtlich der Figur der Intentionalität bei Husserl macht Brinkmann bezogen auf „Zeitlichkeit, Leiblichkeit und Intersubjektivität“ (Brinkmann 2015, S. 33ff).

nicht nur überhaupt Erlebnis, sondern sinnhabendes, ‚noetisches‘ ist“ (Husserl 1950, S. 223). Insofern bezieht sich der Sinn auf den Prozess der Sinn-Gebung als intentionaler Bewusstseinsvollzug. Dies wird als Noesis bezeichnet, als die „konstituierenden Mannigfaltigkeiten“ (Husserl 1950, S. 223) der Noema, also der Gegenstand an dem Noesis immer gebunden bleibt.

In der Intentionalität erschließt sich der Sinn im Prozess der Gebung auf einen Gegenstand hin. Das heißt aber nicht, dass es den Gegenstand an sich gibt, dem ein Sinn beigemessen wird, sondern dass auch der Gegenstand als Ding von der eigenen Konstitutionssphäre betroffen bleibt. Brinkmann deutet explizit darauf hin: „Husserl spricht ausdrücklich von einer „passiven Produktion“, von einer „aktiven Passivität“ beziehungsweise „passiven Intention“ (...) Im Gerichtetsein auf etwas zeigt sich etwas als *etwas*, was in der Intention nicht aufgeht und sie übersteigt.“ (Brinkmann 2015, S. 32, Hervorh. im Original)

Das intentionale Erlebnis ist somit nicht eine Summe von Wahrnehmungen, sondern ist gekennzeichnet durch einen Überschuss, ein Surplus. Der Sinn erscheint nur im Kontrast oder auf einem Horizont und ist somit eine Abschattung. Signifikant ist hier also die In-Bezug-Setzung zur Welt, als Dynamik, also als immerwährender In-Bezug-Sehen von Welt und nicht die Welt, als sei sie etwas außerhalb des Menschen.

Etwas *ist* also nicht nur fraglich, sondern es *wird* fraglich unter bestimmten Bedingungen (vgl. Waldenfels 2001, S. 44, Hervorh. im Original). Diese sich vollziehende Reifikation hängt mit der Wendung einiger Phänomenologen von der Idee einer dichotomen Teilung von Welt und Subjekt zur Idee der Lebenswelt zusammen. Insofern nimmt auch die zentrale Figur der Intentionalität bei Husserl eine andere Wendung. Das geschieht insbesondere bei Waldenfels, für welchen Intentionalität eben bedeutet, „dass wir uns immer schon bei den Dingen aufhalten und von ihnen eingenommen sind“ (Waldenfels 2001, S. 32).

Dies wird bei Waldenfels entscheidend sein, doch erst sollen einige Gedanken bei Heidegger thematisiert werden. Er erweist sich hier als besondere Schnittstelle zwischen Gadamer und Husserl, denn seine Phänomenologie ist hermeneutisch-existenzial und intersubjektiv gerichtet.

2.1.1. Variation des Beispiels

Mit Husserl – auf welchen auch Gadamer rekurriert – beziehen wir uns auf das Verstehen als ein Prozess und somit auf ein Verstehen, welches sich im Erfahrenen als Erfahrung konstituiert. Seine Erfahrungstheorie ermöglicht es, eine Perspektive auf das Verstehen von Ironie einzunehmen, von welcher wir *naiv* annehmen können, dass wir diese *einfach* verstehen. Diese Einstellung hängt damit zusammen, dass Husserl die Erfahrung, als eine lebensweltliche bestimmt und damit auch die Stellung der Wissenschaften kritisiert, welche diese ursprüngliche Erfahrung durch methodisierende Zugriffe verschattet. Die der Wissenschaft vorausliegenden Erfahrung als eine in der Lebenswelt situierte, versucht er nicht nur zu rehabilitieren, sondern auch zu differenzieren. Diese alltägliche, lebensweltliche Erfahrungsweise des Verstehens oder Missverstehens ist uns gegeben, auch wenn die nachträgliche Bestimmung und Begründung dieser ersteren Erfahrung oftmals problematisch erscheint.

Stellt man sich nun dieser Herausforderung, die Erfahrung des Verstehens oder den Verstehensprozess zu bestimmen, egal wie problematisch es erscheint, muss diese These mit weiteren Präzisierungen ergänzt werden. Husserl sagt, dass das Erfahrene³⁰ an sich nicht rekonstruiert werden und eine Rekonstruktion lediglich an die schon gemachte Erfahrung anschließen kann, welche aber schon sinnhaft ist. Dies soll nicht den Anschein erwecken, als komme der Erfahrung ein Verstehen hinzu oder dass das Verstehen primär sei und dem eine Erfahrung hinzukomme. Damit ist lediglich gemeint, dass Verstehen und Erfahrung an sich schon sinnhaft sind³¹.

In dieser Relationierung spielt die Intentionalität eine bedeutende Rolle. Denn die Intentionalität besagt nämlich, dass wir uns immer schon bei den Dingen aufhalten und von ihnen eingenommen sind. Dieser Modus der Gerichtetheit impliziert eine

³⁰ Sprachlich kann das Erfahrene von der Erfahrung unterschieden werden, so dass eine Erfahrung die man macht von einer Erfahrung die man bereits gemacht hat, unterscheiden kann. Im Falle des Verstehens ist dies interessanter Weise sprachlich nicht möglich, denn die Unterscheidung äußert sich zwischen das Verstandene und das Verständnis, zwischen das was schon verstanden wurde und dem Verstehensprozess, welchen man gerade durchläuft. Wenn man aber von Verständnis und Verstandenem spricht, dann schwingt der Bezug zu der Sache viel mehr mit, als es bei der Erfahrung der Fall ist.

³¹ Diese These kann auch mit der in der Intentionalität gründenden Unterscheidung zwischen Noesis und Noema diskutiert werden, wie sie im Kapitel 2.1. durchgenommen wurde.

Einstellung zu den Sachen, die eben nicht teleologisch, absichtsvoll oder zielgerichtet ist, sondern erst einmal gerichtet ist. Dahinter steht also kein Subjekt, welches absichtsvoll handelt, sondern eine Handlung, die sich aus einer Betroffenheit heraus vollzieht. In dieser Spannungslage gründet das Hauptanliegen und Interesse der Phänomenologie, also sich der Zugangsart zu den Sachen selber zu widmen.

Zieht man nun das Beispiel heran, wird die Frage relevant, wie es dazu kommt, dass der Lehrer eine ironische Aussage trifft. Wird die verstehende Erfahrung des Lehrers fokussiert, so könnte – basierend auf der Figur der Intentionalität – behauptet werden, dass sich für den Lehrer in seinem Verstehensprozess etwas zeigt. Nimmt man seine Aussage „Es ist nicht das Alltägliche der Welt, es ist aber einfach richtig“ in den Blick, so kann diese nicht gesondert, sondern muss im Horizont der Situation betrachtet werden. Der Lehrer weiß nämlich um den Schüler, er kennt ihn und hat Erfahrungen mit ihm gemacht. Genauso kennt sich der Lehrer in einer gewissen Weise auch selber und könnte aus dem heraus agieren – dies ist keineswegs notwendig, sondern bloß möglich. Woher und über welches Wissen der Lehrer verfügt, kann und muss hier nicht thematisiert werden. Eine solche Interpretation wäre psychologisch und gerade dies sieht Husserl ja nicht vor. Was mit Husserl über die Erfahrung des Lehrers gesagt werden kann, ist, dass sie aus der Situation heraus entsteht. Hierin unterscheidet sich die Theorie Husserls von der Theorie Diltheys, bei welchem sich das Ironische als eine Differenz zwischen dem Ausdruck und dem Ausgedrückten zeigt. Der Entstehungsort einer möglichen Ironie bleibt mit Dilthey auf einer abstrakten Ebene. Mit Husserl können wir aber sehen, dass der Lehrer den Schüler versteht, dass dieser nicht weiß, woher nun die Formel/ Oxidationszahl oder das Ergebnis kommt, dafür sich aber auch nicht dezidiert entscheiden oder beabsichtigen muss ironisch zu sein.

Versucht man nun zu erfassen wie die Ironie oder das Ironische aus der Situation heraus entsteht, so müssen die Äußerungen des Lehrers hinsichtlich seinem intentionalen Erlebnis thematisiert werden. Laut Husserl erscheint der Ausdruck als etwas schon Ausgedrücktes, so dass das Gemeinte immer nur als Geäußertes in den Blick genommen werden kann, auch wenn es erst einmal unspezifisch ist. Dieses Gemeinte bleibt von seiner Struktur her gleich wie das Gesagte, denn das

Gemeinte kann genauso Gegenstand der Anschauung werden wie das Gesagte. Das Gemeinte kommt also nicht als absichtsvolle Intention in dem Gesagten zur Vollendung, sondern das Gemeinte ist genauso von einer Aktivität und Passivität betroffen wie das Gesagte. Hierin liegt auch der Unterschied zu Gadamer, der in seiner Erfahrungstheorie nur das eine Moment miteinbezieht und insofern von dem Betroffensein als ein passives Angestoßen-Werden spricht.

Mit Husserl konnte nun die These bestätigt werden, dass Ironie (lebensweltlich) verstanden werden kann. Sie entwickelt sich somit aus der Situation heraus und muss nicht zwangsläufig einem vernünftigen und absichtsvoll gerichtetem Subjekt unterstellt werden. Ironie entsteht also aus der Figur der Intentionalität (welche genau so wenig bestimmt werden kann wie das Psychologische bei Schleiermacher), aber nicht aus der Absicht des Lehrers.

Auf der Ebene der Rekonstruktion muss sehr wohl der Wiederholungscharakter der Erfahrung berücksichtigt werden. Ironie ist aber nicht die Subsumtion von mehreren Erfahrungen, sondern wird durch die immanente Horizontalität mitbestimmt.

Mit dieser Theorie kann das Beispiel aus einer anderen Perspektive angeschaut werden: Es besteht die Möglichkeit, sich Ironie aus der Spannung zwischen dem Gesagten und dem Tun des Lehrers³² anzuschauen. Hier könnte eine stumme Erfahrung oder ein stummes Verstehen genauso seine Dignität erhalten wie eine elaborierte Antwort. Die Tatsache, dass der Lehrer das Ergebnis an die Tafel schreibt, seine unveränderte Gesichtsmimik oder seinen schweifenden Blick, der bei Bilal stehen bleibt, würden die Situation aus einer anderen Dimension erscheinen lassen, die vielleicht eher zu einem Verstehen von Ironie führen könnten. Auf der sprachlichen Ebene könnte die Möglichkeit der Ironie als Suggestivfrage zutragen kommen. Auch die Eventualität, Ironie im Horizont eines funktionalen Einsatzes im Unterricht zu sehen, scheint hiermit plausibel zu werden. Umgekehrt wird auch die Frage brisant, ob denn nicht ein absichtsvoller Einsatz von Ironie gar nicht sprachlich ausgedrückt werden kann. Der Lehrer müsste sich in diesem Fall der Ironie, welche er absichtsvoll verwenden möchte, bewusst sein und dann gerade das Gegenteil davon aussprechen. In dieser Variante scheint Ironie im Möglichkeitsraum der

³² Diese Möglichkeit ergibt sich aus der Prämisse, dass das Gemeinte und das Gesagte im Bezug auf den Charakter der Ausdrücklichkeit von der gleichen Struktur sind.

Absicht verortet werden zu müssen, wodurch man die Ironie dem Gemeinten zuordnet, ohne auf das Gesagte Bezug zu nehmen. Es wird der Anschein erweckt als könnte Ironie gar nicht dem Sprachlichen zugeschrieben werden, sondern sich im Gemeinten vollzieht.

2.2. Heideggers Da-sein als Verstehen

Martin Heidegger, auf den ich bei Gadamer einzeln zu sprechen kam, folgt Husserl in seiner „lebensweltlichen Wende“ (Lippitz 2002, S. 2). Mit diesem Ansatz, als phänomenologische „Hermeneutik der Faktizität“ (Heidegger 2001, S. 72) bezeichnet, versucht Heidegger Lebenszusammenhänge und Erfahrungen aufzuweisen, nicht zu erklären. Ziel seiner phänomenologischen Herangehensweise ist es, das eigene Leben nicht zum Objekt zu machen und so als Ding aufzufassen, sondern zum Lebensvollzug durchzustoßen. Er inauguriert somit ein „lebensweltliches Philosophieren“, in dem „die Geschichtlichkeit, Endlichkeit und Pluralität *intersubjektiv verankerter menschlicher Vernunft* Vorrang erhalten und das Alternativen zu den idealistischen identitätsphilosophischen Voraussetzungen des Husserlschen Denken entwirft“ (Lippitz 2002, S. 2, Hervorh. im Original). Er radikalisiert also Husserls Grundannahme von den im Bewusstsein verankerten Erscheinungsweisen und meint, dass wir im Vollzug des Daseins ein je bestimmtes Erfahrungsgeschehen durchlaufen, der Sinn erzeugt.

Heidegger wendet sich bezüglich des Verstehens gegen jene „Gewaltsamkeit der Auslegung“ (Waldenfels 1994, S. 124), die Gadamer als Kritik anerkennt aber nicht weiterverfolgt. Er verortet das Verstehen – anders als Gadamer – zwischen der Zuwendung zu den Erfahrungen die man macht und der erst daraus resultierenden Konstituierung des Subjekts. Wenn er sagt: „Das Dasein ist seine Erschlossenheit“ (Heidegger 2001, S. 133) meint er, dass das Verstehen selber ein Erschließen ist, in dem man sich sorgt um das Sein des Daseins. Hieraus entsteht die Möglichkeit des Verstehen-Könnens. Damit verleiht er (wie auch Gadamer) dem Verstehen seine Praktikabilität und rehabilitiert es von dem subjektzentrierten Vollzug. Entscheidend bei Heidegger und entscheidend in dieser Arbeit ist aber vor allem die Idee der Darlegung als eine Abwendung von der bloßen Auslegung, als einen methodologischen Durchgang. Durch die Einbettung des Verstehens in die Struktur des „In-der-Welt-

Seins“ macht er die Unterscheidung zwischen dem „Möglichsein“, was noch nicht wirklich, aber auch nicht notwendig ist und dem „Seinkönnen“, welches ein Erschließen dieser Möglichkeiten ist (vgl. Heidegger 2001, S. 143ff.) Somit ist Verstehen „entwerfend“, obwohl es sich nicht in den Möglichkeiten als Vorhandene erschöpft, sondern immer mehr ist. „Das Entwerfen des Verstehens hat die eigene Möglichkeit, sich auszubilden“ (Heidegger 2001, S. 148).

Heidegger entwickelt eine hermeneutische Phänomenologie des Daseins, die in der Auslegung von Sinn, das Vorverständnis in ein ausdrückliches Sein- und Selbstverständnis verwandelt. „Das im Verstehen Erschlossene, das Verstandene ist immer schon so zugänglich, daß an ihm sein ‚als was‘ ausdrücklich abgehoben werden kann“ (Heidegger 2001, S. 149). Sein phänomenologisches Denken erhält hier eine hermeneutisch-existenzielle Dimension, mit welcher er eben nicht wie Husserl die Sachen im Bewusstsein aufzuheben versucht, sondern gerade das Bewusstsein in seiner Art zu sein befragt. Damit rückt auch wieder das Vorurteil zentral in den Blick, nicht um die Frage nach der Wahrheit endgültig zu beantworten, sondern um diese offen und zukunftsgerichtet zu belassen, in dem „gleichzeitig Entdeckung und Verdeckung des Sinns von Sein ineinander spielen“ (Lippitz 2002, S. 6). „Nur Dasein kann daher sinnvoll oder sinnlos sein. Das besagt: sein eigenes Sein und das mit diesem erschlossene Seiende kann im Verständnis zugeeignet sein oder dem Unverständnis versagt bleiben“ (Heidegger 2011, S. 151, Hervorh. im Original).

2.2.1. Variation des Beispiels

Mit Heidegger bewegen wir uns in einer Theorie des Verstehens, die für das Vorverständnis eine zentrale Stellung einräumt und den Sinn existenziell zu begründen versucht. Das Verstehen gründet bei ihm in der Idee der Auslegung als eine Sorge des Daseins, als ein Tun also, in dem wir immer schon eingebunden sind³³. Im Versuch den Sinn aufzuzeigen, verdeutlicht Heidegger eine Struktur des Verstehens, in welcher man sich auslegend auf etwas beruft, was man eigentlich

³³ Begründet in der Auslegung erhält das Verstehen bei Heidegger seine praktische Dimension (auch wenn er seinen transzendentalphilosophischen Impetus nicht verliert). Daraus resultiert auch die Einordnung Heideggers unter den Phänomenologen, nicht zuletzt wegen dem, dass er Schüler und Kritiker Husserl' war. Umgekehrt hätte auch Gadamer den Phänomenologen angeordnet werden können, denn er nimmt Bezug auf Husserl, letztendlich spricht er aber ausdrücklich von einer „hermeneutischen Erfahrung“ (Gadamer 2010, S. 352).

schon kennt. „Wenn innerweltlich Seiendes mit dem Sein des Daseins entdeckt, das heißt zu Verständnis gekommen ist, sagen wir, es hat *Sinn*. (...) *Sinn ist das durch Vorhabe, Vorsicht und Vorgriff strukturierte Woraufhin des Entwurfs, aus dem her etwas als etwas verständlich wird*“ (Heidegger 2001 S. 151, Hervorh. im Original). Temporal gesehen begegnet uns der Sinn als Vorhandenes im Modus der „Zuhandenheit“. Der Sinn, welcher immer schon da ist (Da-Sein), wird im Gebrauch möglich. Mehr noch, das Dasein als ein unthematisches Verstehenshorizont wird im Tun, in der Auslegung also, thematisch. Das heißt, dass der Sinn sich erst in seinem praktischen Gebrauch erweist. Mit der Idee des Lebensvollzugs markiert er für das Vorverstehen die Möglichkeit eines Verstehens, welches erst im Gebrauch zur Geltung kommt. Es gilt diese Möglichkeiten als sich vollziehende, also „hinsichtlich seiner wesenhaften Vollzugsbedingungen [nicht] zu verkennen“ (Heidegger 2001, S. 153).

Rückblickend auf das Beispiel würde sich somit der Sinn der Ironie erst im Gebrauch erweisen. Dies ist jedoch, wie wir bei Gadamer und Husserl schon beobachtet haben, nichts Neues. Anders als Gadamer jedoch, der sich auf das Verstehen des Überlieferten beschränkt, erfasst Heidegger das Verstehen als Grundbewegtheit des Daseins. Ob uns diese Unterscheidung für das Verstehen von Ironie hilfreich sein könnte, bleibt fraglich, es könnte jedoch interessant sein, noch einmal auf die Sorge zurückzukommen, von welcher Heidegger spricht. Denn damit möchte er lediglich ein Bewusstsein dafür schaffen, dass jedes gesprochene Wort von der Sorge um das Dasein begleitet werden sollte. Diese wäre eine erweiterte Perspektive auf das Verstehen von Ironie. Zieht man das Beispiel heran, so würde dies bedeuten, dass hinter der Aussage des Lehrers, gleich ob diese ironisch ist oder nicht, auch eine Sorge steht, im Sinne, dass man sich immer davon bewusst sein müsste. Dies ist aber keine Besonderheit der Ironie an sich, sondern ist signifikant für das Verstehen allgemein.

2.3. Waldenfels und seine Responsivitätsthese

Bernhard Waldenfels entwickelt in seinen Werken eine eigene Phänomenologie, die er *responsive Phänomenologie* nennt und vor allem in seinem Buch „Antwortregister“ (1994) erforscht. Als Nachfolger von Husserl und Schüler von Merleau-Ponty sieht er

sich verpflichtet, den Übernormierungen und Überregelungen des Handelns entgegenzukommen und die Grundlagen dieser Auseinandersetzung in das „leibliche Responsorium“ (Waldenfels 2000, S. 365) zu setzen. Er verortet das sogenannte „antwortende Denken“ dort, „wo der Übergang vom eigenen Selbst in die Welt und zum Anderen geschieht, dort, wo die Wege sich kreuzen“ (Merleau-Ponty 2004, S. 209). Diese Feststellung ist keineswegs als Metapher gemeint, sondern als Ausgangspunkt einer Sprachphänomenologie, wenn nicht auch einer Weltauffassung. Merleau-Ponty geht damit konform mit Husserl und steht Waldenfels als Vorbild, wenn es darum geht, den Übergang von Erfahrung zur Sprache zu beschreiben.

Die Erwägung dieses Übergangs findet er bei Husserl in der reinen und „sozusagen noch stumme[n] Erfahrung, die nun erst zur Aussprache ihres eigenen Sinnes zu bringen ist.“ (Husserl 1950, S. 77). Damit untermauert er auch die Bodenlosigkeit des phänomenologischen Unternehmens und sieht Erfahrung in einer „unvermeidbaren Sprachlosigkeit“ (Waldenfels 2002, S. 224) begründet. Diese These übernimmt Merleau-Ponty und kulminiert sie in dem Paradox des Ausdrucks, welcher meint, „Reden und Schreiben bedeutet, eine Erfahrung zu übersetzen, die doch erst zum Text wird, durch das Wort, das sie selbst wachruft“ (Merleau-Ponty zit. n. Waldenfels 2002, S. 225). Damit ist gemeint, dass das Sprechen und Schreiben ihre schöpferische Kräfte gerade in dem Überschreiten der Schwelle zwischen dem Sagbaren und Unsagbaren entfalten. Genau so ist es auch mit dem Sinn, der sich eben nicht erst aus den Sachen entfaltet, sondern sich im „Prozeß des *etwas als etwas Sagens*“ (Waldenfels 2002, S. 225, Hervorh. im Original) konstituiert. Waldenfels bringt dies auf dem Punkt: „*Wir bewegen und befinden uns zugleich innerhalb und außerhalb der Sprache, weil die Sprache sich selbst vorausgeht und über sich selbst hinausgeht*“ (Waldenfels 2002, S. 225, Hervorh. im Original).

Diese Feststellung mag uns in ähnlicher Weise schon von Gadamer bekannt sein, wenn er meint, dass „aller Auslegung wesensmäßig Sprachlichkeit zukommt“ (Gadamer 2010, S. 402). Hierin ist jedoch ein signifikanter Unterschied am Spiele, der mit einer divergenten Sprachauffassung der beiden Autoren einhergeht. Während Gadamer zwar Sprachlichkeit als Moment der Sprache erkennt, bleibt bei

ihm letztendlich doch Sprache als immerwährender Referenzpunkt³⁴. Im Gegensatz dazu markiert Waldenfels den Grundsatz, dass Sprache selbst mehr bedeutet als „fertige Sprache“ (Waldenfels 2010, S. 157). In diesem Sinne meint er: „Was zu sagen ist, geht hinaus über das, was *schon gesagt* ist“ (Waldenfels 2010, S. 157). Sagen bezieht sich nämlich auf das, was wir erfahren während wir sprechen, es bezieht sich auf sich selbst (als Verdoppelung und Spaltung), es bezieht sich auf das, was ungesagt bleibt und damit unsere Möglichkeiten überschreitet (vgl. Waldenfels 2002, S. 226). Somit fasst Waldenfels Sprache als ein Geschehen auf, zu welchem Sprachlichkeit konstitutiv dazugehört.

Am Modell der Responsivität versucht Waldenfels dies nun zu präzisieren. Wie für das Sagen räumt Waldenfels auch für die Antwort eine Sonderstelle ein, die aber keine sein soll. Was die Antwort zur Antwort macht, ist die „Antwortlichkeit“ (Waldenfels 1994, S. 320)³⁵. Der Sinn einer Antwort kommt durch das Sagen zustande, weil es überhaupt zum Ausdruck kommt. Das Gesagte bleibt als Gesagtes aber immer schon zurück. „Jedes Antworten, das geschieht, wäre mithin mehr als ein bloßer Antwortakt, der einen Antwortgehalt übermittelt“ (Waldenfels 1994, S. 327). Wie auch Merleau-Ponty unterstreicht, entspricht dies keiner nachträglichen Entdeckung, sondern kommt hervor aus den Grundzügen der Intentionalität. Hier wiederum scheiden sich die Wege zwischen Husserls Intentionalität, wie ich sie im vorherigen Abschnitt an der Unterscheidung zwischen Noesis und Noema dokumentiert habe und Waldenfels' Intentionalität.

Während Husserls Bewusstseinsphänomenologie auf eine Konstitutionsleistung setzt, „die in der Selbstkonstitution und Selbstverantwortung eines Ich kulminieren“ (Waldenfels 1994, S. 329), bewegt sich Waldenfels radikal dagegen und meint, dass das, worauf geantwortet nicht erst konstituiert wird. Insofern kann diese Bewegung als eine verstanden werden, die das Subjekt dezentriert und das intersubjektive Geschehen in dem Mittelpunkt hebt. Am Beispiel der „indirekten Ontologie des Sehens“ (Waldenfels 2001, S. 62) macht Waldenfels das Sehen als Geschehen und nicht als Akt eines Wahrnehmungssubjekts begreiflich. Vielmehr ist das „Sehen

³⁴ „*Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache*“ (Gadamer 2010, S. 478, Hervorh. im Original)

³⁵ Mit der Antwort ist nicht nur eine mündliche Äußerung gemeint, sondern auch Schriftlichkeit, soweit sie mehr besagen will als sich mit der Zuschreibung von Kulturprodukt oder Artefakt nicht begnügt. (vgl. Waldenfels 1994, S. 323)

(*vision*) (...) ein Geschehen, das sich zwischen Sehendem, Sichtbarem und Mitsehendem abspielt“ (Waldenfels 2001, S. 62). Somit erhält nicht nur das Geschehen bei Waldenfels eine tragende Rolle, sondern auch das Soziale, das Miteinander, zwischen dem sich alles abspielt. Dadurch erscheint auch Sinn immer nur als „Differenzgeschehen, indem etwas erscheint, indem es von einem anderen abweicht und sich vor einem Hintergrund abhebt“ (Waldenfels 2001, S. 62).

Am Paradigma der „responsiven Rationalität“ entwickelt Waldenfels folgende Topoi, die man einer Antwortlogik subsumieren könnte:

Hiatus, Riss, Spalt, Sprung oder Kluft bezeichnet sowohl die Trennung als auch Ermöglichung zwischen Antwort und Frage. Zwischen ihnen gibt es weder ein gemeinsames Band, noch reichen Denk-, Kausal-, oder Zielregeln aus, um sie aneinander zu ketten. Zwischen Fragende und Antwortende wirkt die gegenseitige Fremdheit als strukturierendes Moment, so dass jedes Frage-Antwort-Geschehen Überraschungs- und Ereignischarakter hat. (vgl. Waldenfels 1994, S. 334f.)

Irreziprozität meint, dass Fragende und Antwortende jeweils differente Positionen einnehmen können und ohne eine dritte, ihnen übergeordnete Position, auskommen. Antwortend kann man also nicht gleichzeitig auf beiden Seiten stehen. (vgl. Waldenfels 1994, S. 334f.)

Diastase kennzeichnet einen Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht. So differenzieren sich Frage und Antwort im Prozess des Gesprächs, ohne inhaltlich oder durch eine Regelung aneinander gekettet werden zu müssen. (vgl. Waldenfels 1994, S. 334f.)

Die Figur des *Überschusses* besagt, dass Antworten wie auch Fragen als Ereignisse auftreten. Diese motivieren sich gleichzeitig, ohne aber an ein Drittes geknüpft werden zu können. Eine Frage motiviert zum Antworten, indem sie einen Sinnhorizont eröffnet, ohne dadurch die Antwort zu determinieren. Und gleiches gilt für die Antwort, die auf die Bestätigung des Fragenden/ der Fragenden angewiesen bleibt, wenn sie als Antwort erfolgt. Ob sie richtig, passend oder unpassend ist, kann nicht gesagt werden. Insofern ist unter strukturellen Gesichtspunkten das Frage-Antwort-Geschehen subjekt-dezentriert und heterogen verfasst. (vgl. Waldenfels 1994, S. 334f.)

2.3.1. Variation des Beispiels

Waldenfels' Theorie der Responsivität ermöglicht einen Zugriff auf das Beispiel unter dem Aspekt einer Antwortlogik, die sich an den oben referierten Topoi nachzeichnen lässt. Diese Perspektive geht von einer *stummen Erfahrung* aus, die in der Aussprache seinen eigenen Sinn erhält und verstehend immer die Möglichkeit der Überschreitung dieses Sinns mitdenkt. Insofern bleibt Waldenfels nicht bei dem intentional gerichteten Geschehen stehen, wie Husserl es versteht, sondern hebt die signifikative Differenz des *etwas als etwas* Verstehens hervor, zu welchem immer mehr gehört, als die Frage des *Woraufhin des Sinns* zu beantworten. Anhand der Struktur von Frage und Antwort versucht Waldenfels die *sinn-gerichtete* Bewegung der Intentionalität zu überwinden. Er meint dazu, dass dieses Etwas, welches als etwas erscheint, in sich zwar Sinn trägt, aber sobald die Erfahrung dieses Etwas' ins Spiel rückt, der Sinn- und Regelzusammenhang durchbrochen wird. „Hier rühren wir an ein Moment des Sinn- und Regellosen“ (Waldenfels 2010, S. 171), was dem Widerfahrnis oder dem Pathos entspringt. Somit erscheint zwar ein Sinn, dieser kann aber total sinnlos sein, denn der Rückgang auf das Ereignis von Anspruch und Antwort kann niemals voll beantwortet werden. Zum Antworten gehören zu viele Momente und Kombinationen dieser, die schwer zu beantworten sind. Dieser Herausforderung stellt sich aber Waldenfels und er schafft es, vier Topoi zu benennen. Er sucht sie in der responsiven Logik, „an den Nahstellen, wo die geläufigen Vermittlungs- oder Koordinationsmechanismen versagen“ (Waldenfels 1994, S. 334). Dieser Herausforderung soll mit Zugriff auf das Beispiel begegnet werden.

Die im Beispiel auftretenden Figuren kommen – nach Waldenfels' Theorie – nicht als gesondert sich bewegende Figuren vor, sondern als ein soziales Geschehen (nicht als in ein Geschehen verwickelte Figuren), welches sich auf der Leinwand der Tafel (und des Raumes) abbilden und damit bilden. In diesem Sinn, darf der Lehrer nicht zu einer sich bewegenden Figur verobjektiviert und ausgesondert werden, vielmehr muss die Situation in ihrem Verhältnis beschrieben werden.

Angesichts des *responsiven Geschehens* wie Waldenfels es formuliert, geht es erst einmal nicht darum, ein Urteil darüber zu treffen, welche Bedeutung das Erscheinen von etwas als etwas hat, sondern zu beschreiben, wie etwas als etwas erscheint.

Der Lehrer erscheint in dieser Situation als Fragender, denn er äußert sich sprachlich gegenüber den SchülerInnen. Das heißt aber nicht, dass die SchülerInnen implizit als Antwortende erscheinen müssen. Es geht viel mehr darum, ob in dieser Situation ein *Hiatus*, ein Riss, ein Spalt oder eine Kluft zu erkennen ist, denn erst so kann eine Frage von einer Antwort getrennt werden. Die Differenz dieser Antwortlogik gibt Auskunft über den impliziten Überraschungs- oder Ereignischarakter des Frage-Antwort-Geschehens. Der Lehrer sagt nun etwas zur Klasse, zu den/ der in der Klasse sich befindenden SchülerInnen, und wir können (aufgrund der vorhandenen Informationen) nur vermuten, dass er die SchülerInnen anspricht. Auskunft über dieses Geschehen kann uns darüber hinaus seine Drehung geben. Er dreht sich zur Klasse und seine Mimik bleibt unverändert. Insofern kann als Überraschungscharakter dieser Situationen mehreres fungieren. Einerseits können wir nur vermuten, dass die SchülerInnen angesprochen werden, andererseits gibt die Situation Auskunft darüber, dass der Lehrer sich der Klasse zuwendet. Dem Anspruch des Lehrers, eine Antwort zu bekommen, muss zwar implizit eine Antwort folgen, diese muss jedoch nicht sprachlich sein, sie *ist* aber *einfach* eine Antwort.

Die Irreziprozität beruht darauf, dass Lehrer, SchülerInnen und ForscherInnen in einem Raum präsent sind, genauso wie die Dinge und ihre Materialität (Tafel, auf die Tafel geschriebene Aufgabe). Das abgebildete Geschehen spielt sich also in einem abgeschlossenen Raum ab, in dem Fragende und Antwortende beisammen sind, sich den Raum teilen und gleichsam Zeugenschaft für das Geschehen ablegen. Weiter kann mit der Figur der Irreziprozität ausgemacht werden, dass dem Lehrer nicht konsequent die Rolle des Fragenden zugeschrieben werden muss, sondern dass er gleichsam in die Rolle des Antwortenden gleiten kann. Ausgeschlossen ist, dass der/ die Fragende gleichzeitig auch Antwortender/ Antwortende sein kann, denn dahinter steht die zeitliche Kategorie, welche dem Prinzip der Irreziprozität entnommen werden kann.

Mit dem Motiv der *Diastase* kann nun eine inhaltliche Unterscheidung gemacht werden. Konkret macht der Lehrer also eine Aussage, auf welche die Teilnehmer nicht nur mit ihrer jeweiligen Präsenz eingehen. Die Antwort oder die Antworten der SchülerInnen sind insoweit passiv als sie *bloße* TeilnehmerInnen der Situation sind und die sprachliche Äußerung hören. Der aktive Part des Antwortens erfolgt hier

konkret durch den Blick Bilals. Wir können auf dieser Ebene also von der Präsenz einer Antwort und einer Frage sprechen, aber nicht von einem inhaltlichen Band, das die Frage an eine Antwort kettet. Inhaltlich differenziert sich das Geschehen nun nicht mehr aufgrund des Schemas der Antwortlogik, sondern aufgrund dem, dass es geschieht und keiner höheren Ordnung zugeschrieben werden kann.

Die Frage motiviert zur Antwort und die Antwort kann als Frage fungieren, was eben impliziert, dass sie einander determinieren, aber nicht einnehmen. Insofern können Frage wie Antwort einen Überraschungscharakter haben. Der Lehrer eröffnet mit seiner Aussage einen Sinnhorizont, ohne dass dieser die Antwort der SchülerInnen determiniert. So eröffnet er einen Möglichkeitshorizont von Antworten und engt diesen Horizont gleichsam ein. Das Geschehen erzeugt einen *Überschuss* an Sinn – der in die Vergangenheit wie in die Zukunft greift. Gemachte Vorerfahrungen können in der Gegenwart artikuliert werden und Wirkungen in der Zukunft haben.

Die Fragestellung der Arbeit, ob es sich hier um eine ironische Äußerung handelt, vermute ich mit Waldenfels nicht gehaltvoll beantworten zu können. Er entwickelt zwar eine sorgfältig durchgearbeitete Abgrenzung zur Intentionalität als bloße Gerichtetheit, frei von einer Zielsetzung oder Absicht, verfängt sich aber darin und vernachlässigt es, Aussagen über die Qualitäten solcher In-Bezug-Setzungen zu machen. Er schreibt zwar von Grenz- und Schwellerfahrungen zwischen dem Sagbaren und Unsagbaren, verbleibt aber dabei, ohne diese konkret bestimmen zu können. Damit wird zwar das Schweigen, die Mimik und die Gestik im Bezug auf das Antworten neu dimensioniert und als bedeutungsvoll für eine Phänomenologie der Wahrnehmung und Erfahrung anerkannt, mehr als das kann mit der „responsiven Rationalität“ jedoch nicht gesagt werden. Waldenfels verabschiedet zwar das dualistische Denken und die unilaterale Kausalität, die vom Reiz zur Wirkung verläuft und führt eine zirkuläre Kausalität ein, in welcher jede Wirkung selbst wieder zu neuen Reizen führen kann (vgl. Waldenfels 2000, S. 367), kontextualisiert aber seine Theorie nicht. Er markiert zwar eine Schwelle zwischen dem Anspruch und der Antwort die „verbindet, indem sie trennt“ (Waldenfels 2000, S. 372), umgeht damit aber die Problematik des Psychologischen, wovon schon bei Schleiermacher die Rede war. Mit Waldenfels lässt sich lediglich sagen, dass „eine Ironie, die sich als solche erklärt, keine mehr [ist]“ (Waldenfels 1999, S. 152).

3. Erfahrung verstehen?

Das vorliegende Kapitel versucht die Gemeinsamkeiten und Differenzen der ausgewählten Theorien des Verstehens und der Erfahrung zusammenzutragen. Dafür soll in einem ersten Schritt differenziert werden, wie die Hermeneutik und die Phänomenologie zu den Sachen kommt, die sie entweder interpretiert oder beschreibt. Der Sachanspruch, den beide haben, orientiert sich an dem Sinn der Sachen, so dass einerseits die Hermeneutik den Sinn der Sachen durch Verstehen, und andererseits die Phänomenologie den Sinn der Sachen durch Erfahrung zu erfassen beansprucht. Ob dies so eindeutig voneinander unterschieden werden kann, wird sich herausstellen. Welche Vorzüge für die eine oder andere Perspektivierung eintreffen, so wie sie aus dem Beispielverstehen herauszulesen sind, soll also hier durch verschiedene Akzentuierungen thematisiert werden. Dabei gliedert sich diese Zusammenführung an der Differenz zwischen dem Sinnverstehen und der Sinnrekonstruktion. Anschließend sollen die Erkenntnisse in Bezug auf Ironie herauskristallisiert und für eine pädagogische Praxis bedeutsam gemacht werden.

3.1. Das gemeinsame *Pathos der Sachlichkeit*

Mit der Phänomenologie teilt die Hermeneutik das „Pathos der Sachlichkeit“ (Waldenfels 1994, S. 122), heißt es in der Auseinandersetzung Waldenfels' mit den Ideen Gadammers zur Frage und Antwort in der Textauslegung³⁶. Beide haben den Anspruch, sich an den Sachen zu orientieren, ihre Wege gabeln sich jedoch, wenn es um die Darstellung der Sachen geht. Hermeneutik wählt als methodologische Inanspruchnahme des Zirkels die Form der Interpretation, Phänomenologie orientiert sich hingegen an der Form der Beschreibung.

Waldenfels meint, dass „der phänomenologische Blickstrahl, der sich auf die Sachen selbst richtet, gebrochen wird durch das Medium sprachlicher Texte: das Anschaulichmachen geht über in ein Verständlichmachen des Gemeinten“

³⁶ Waldenfels' Kritik an Gadammers Ideen zur Frage und Antwort orientiert sich an Gadammers Theorie der „hermeneutischen Erfahrung“ (Gadamer 2010, S. 352). Hier zeigt sich das sprachliche Geschehen als erfahrenes Etwas, was meistens in Textform vorsteht. Gadamer bleibt dieser Form verhaftet, ohne außersprachliche Momente kenntlich zu machen.

(Waldenfels 1994, S. 122). Dieser Feststellung ist mit wachsender Skepsis zu begegnen, denn im Anschluss der Untersuchung hat sich gezeigt, dass beide Darstellungsmodi jeweils in ihrer Eigenart „unverbesserlich' hermeneutisch“ (Mohanty 1988, S. 12) sind. Dahinter steht sowohl eine Spannung als auch eine Verknüpfung des Versuchs Erfahrung zu verstehen. Während sich die Hermeneutik an dem Textmodell orientiert, wählt die Phänomenologie das Wahrnehmungsmodell.

Die Sache selbst erscheint in der ersten Perspektivierung als sprachlich vorgefundener Text, welcher qua Text zwar interpretative Züge enthält, aber gleichsam als Gegebenes fungiert, denn eine Interpretation ist die Interpretation eines gegebenen Textes und nicht bloß die Geschichte dieser Interpretation. Insofern ist das Verständlichmachen eines Textes auch eine interpretative Veranschaulichung des Textes als Sache, was im weitesten Sinne als sprachliche Verbildlichung einer Erfahrung vorliegen kann. Außerdem bezieht man sich nicht nur interpretativ auf das Gegebene, sondern auch das Gegebene verändert sich im Zuge der interpretativen Erschließung desgleichen.

Umgekehrt kann in Folge des Wahrnehmungsmodells über die Wahrnehmung gesagt werden, dass sie interpretative Züge enthält und diese beschreibend ausgelegt werden müssen. Husserl hat dies an der Figur der Intentionalität und des Überschusses gezeigt, in dem er der aktiven Sinn-Gebung passive Momente zuschreibt. In dieser aktiven Passivität (vgl. Husserl 1950, S. 69) geht die Intention einer Wahrnehmung nicht auf, sondern sie wird stets überstiegen (s. S. 45). Im Modus der Auslegung wird sie sich dieser Differenzierung bewusst und versucht beide Momente reflektierend zu veranschaulichen.

Waldenfels meint: „Fragen, das sich ereignet, besteht zunächst nicht darin, daß etwas gesucht wird, was anderswo vorhanden sein mag, sondern darin, daß etwas fraglich *wird*, anders nicht“ (Waldenfels 1994, S. 23, Hervorh. im Original). Damit unterläuft er zwar der klassischen Polarität von Frage und Antwort und erfasst diese Spannung in seinem Modell des Antwortgeschehens. In dieser Weise kann jedoch nur etwas über die Struktur der Erfahrung gesagt werden und nicht etwas über die Aufgabe dieser Erfahrung. Denn die Erfahrung entspringt zwar der Figur der Intentionalität, wie sie von Husserl stammt, jedoch nur in der Form des Gerichtet-Seins (s. S. 53). Hier geht Waldenfels das Risiko ein, das Fragen als eines

aufzufassen, welches in seinem Dasein da (also vorhanden) ist, jedoch völlig leer und belanglos erscheint.

3.2. Sinn zwischen Verstehen und Erfahrung

Sowohl die Hermeneutik als auch die Phänomenologie versuchen mit der Bestimmung und Ausarbeitung von Erfahrung Sinn zu erfassen. In der hermeneutischen Tradition geht man von einem Sinn aus, der sich aus der Geschichte herausbildet und interpretierend zum Vorschein gebracht werden muss.

Während man bei Schleiermacher den Sinn einer Rede nur dann versteht, wenn man die grammatischen Regeln der Rede kennt, „als herausgenommen aus der Sprache, und [...] als Tatsache im Denkenden“ (Schleiermacher 1993, S. 77) implizierend; versteht man den Sinn bei Dilthey durch die Erschließung des Inneren eines „von außen sinnlich gegebenen“ (Dilthey 1990, S. 318) Zeichens³⁷.

Die Sinn-Modalität bei Schleiermacher wird divinitorisch erfasst, indem er dem Verstehen dieses psychologische Moment zugesteht. Auch wenn dies als mystisches Moment hervortritt und wissenschaftlich dafür keine Begründung geliefert werden kann, so ist an dieser Stelle Schleiermacher dennoch zu würdigen, denn immerhin weist er dieses Moment also solches auf. In der Absicht, dieses Moment zu überwinden und sogar zu methodisieren, umschreibt Dilthey die Möglichkeit der Sinn-Erfassung durch das Erkennen des Inneren als Ausdruck eines Äußeren. Dies – auch wenn Dilthey sich dezidiert davon abgrenzen möchte – impliziert gleichsam ein psychologisches Moment des Sich-Hinein-Versetzens, was genauso als mystisch oder divinitorisch bezeichnet werden kann.

Bei Gadamer hingegen geht es gar nicht mehr um die Erfassung von Sinn, denn dieser konkretisiert sich erst einmal im Vollzug (vgl. Gadamer 2010, S. 401; s. S. 35) dadurch, dass wir immer schon auslegend bei der Sache sind. Der „wahre Sinn“ (Gadamer 2010, S. 303) konkretisiert sich somit aufgrund dessen, dass das Verstehen des Sinns immer ein anderes ist. Gadamer weist vehement die Möglichkeit des Sich-Hinein-Versetzens zurück und plädiert für einen Prozess der

³⁷ Diese Unterscheidung wird unter einem zeit-geschichtlichen Aspekt relevant. Dies soll weiter unten aufgegriffen werden.

Verständigung, mit dem Ziel sich über die Sache zu verständigen (vgl. Gadamer 2010, S. 297). Dadurch wird nicht eine genetische Sinn-Erfassung fokussiert, sondern eine, die in dem Geschehen der Verständigung und der Einverständnis lokalisiert wird.

Anders als die Hermeneutik geht man phänomenologisch von einem lebensweltlich disponierten Sinn-Phänomen aus, welches in der Erfahrung gründet. In dieser Gerichtetheit auf Etwas sieht sie Dinge, Handlungen oder Situationen im Horizont ihrer Sinn Ganzheit und dadurch auch immer in einer Bezugnahme, aber auch über diese hinaus (vgl. Waldenfels 2010, S. 160).

So ist der Sinn bei Husserl aus der Differenz zwischen aktive und passive Momente zu bestimmen. In dieser Bestimmung rückt die Differenz in den Vordergrund der Anschauung und nicht die Einheit des Sinns. Damit erscheint der Sinn als ein pluralisierter, welcher von vornherein in seiner Ambiguität betrachtet und erfasst werden muss. Bei Heidegger ist der Sinn das „worin sich Verständlichkeit von etwas hält“ (Heidegger 2001, S. 151), also genau das was im Erschließen artikuliert werden kann. Soweit geht seine Ansicht konform mit der von Gadamer und von Husserl, sie unterscheidet sich jedoch von deren in der Hinsicht, dass der Sinn nicht eine Eigenschaft ist, die nicht nachträglich der Sache dazu kommt, sondern darin, dass Sinn nur das Dasein haben kann (vgl. Heidegger 2001, S. 151). Dieses Dasein kann aber genau so sinnvoll wie sinnlos sein. Auch Waldenfels spricht von dem „Ausdruck als Realisierung von Sinn“ (Waldenfels 2000, S. 222) und hebt pointiert die Ausprägung dessen als Differenzierungsgeschehen auf.

Die beschriebenen Modi des Sinns im Rahmen einer phänomenologischen Perspektivierung rekonstruieren Sinn aus seiner Gegebenheit heraus. Nicht um „eine vermeintliche Neutralität herzustellen, auch nicht einen ursprünglichen Sinn herauszulesen oder latente Strukturen zu ermitteln, sondern es soll sich etwas zeigen, was sich von der Sache her zeigt“ (Brinkmann 2014, S. 216). Was sich nun zeigen kann, differenziert sich im Hinblick dessen, was die Phänomenologen jeweils als Horizont bezeichnen. Während es bei Husserl das Bewusstsein ist, worin alles aufgehoben werden soll, ist es bei Heidegger das Da-sein, auf welchem alles aufbaut und bei Waldenfels das Antwortgeschehen, welches alles konstituiert. Damit entgehen diese Positionen den hermeneutischen Ansätzen, welche „nur *einen* Sinn

einer Praxis für *ein* Subjekt gelten lassen“ (Brinkmann 2014, S. 210, Hervorh. im Original), indem sie die Erfassung des einen Sinns kategorial verabschieden. Sie sind vielmehr darauf ausgerichtet Sinn plural zu differenzieren und eben nicht zu relativieren.

3.3. Differenzierungen zur Ausdrücklichkeit eines Ausdrucks

Hinsichtlich dessen ist auch die Kategorie der Ausdrücklichkeit neu zu betrachten. Es wurde in dieser Arbeit schon mit Gadamer darauf hingewiesen, dass das Gemeinte und das Gesagte im Bezug auf den Charakter der Ausdrücklichkeit von der gleichen Struktur sind. Es mag sein, dass der Ausdruck – so wie ihn Dilthey noch versteht – auf ein Inneres verweist. Gadamer verortet diesen aber zwischen der Sprache und Sprachlichkeit. Damit kann im Hinblick auf diese Differenzierung eine Verschiebung aufgezeigt werden, die von der Struktur des Innen und Außen auf die Differenzierung von Sprachebenen hinrückt.³⁸ Erst mit Husserl gelingt es, eine Äußerung als etwas Gemeintes und nicht notwendigerweise als Gesagtes in den Blick zu nehmen. Der Ausdruck muss insofern nicht mehr auf eine innere Struktur zurückgewiesen werden, sondern diese zeigt sich naiv. Was sich zeigt geht mit Husserl auf die Intention des Ausdrückenden, mit Heidegger auf das Zuhandene, welches da steht, und mit Waldenfels auf das Antwortgeschehen zurück. Inwiefern diese Differenzierungen für das Verstehen von Ironie relevant sind, wird sich noch zeigen. Doch über den Stellenwert des Ausdrucks und dessen Ausdrücklichkeit hinaus muss erst einmal der Sinn und die Sache im Hinblick auf deren Verstehen oder Erfahren ausgearbeitet werden. Hierin wird ein Potenzial vermutet, das darauf ausgerichtet ist, das *Wie* des Verstehens und Erfahrens zu beschreiben.

3.4. Differenzierungen zur Geschichtlichkeit

Waldenfels interpretiert Gadamers Polarität von Frage und Antwort als eine in der Erfahrung ansetzende Konzeption (vgl. Waldenfels 1994, S. 123). Wie in der Rezeption Gadamers schon vorgenommen wurde (s. S. 36), ist Erfahrung bei ihm als

³⁸ Gadamer erkennt zwar konsequent die endlose Möglichkeit von sprachlichen Ausdrücken, verleiht der Sprache aber so eine große Bedeutung, dass sie zum Schluss diejenige bleibt, die spricht.

Anstoß zu verstehen, als etwas, das uns von außen zustößt und uns zweifeln lässt. Diese Art der Erfahrung könnte man hier möglicherweise als Ereignis oder Irritation verstehen³⁹.

Sieht man dies unter der Perspektive der Geschichtlichkeit, dann erscheint die Erfahrung bei Gadamer als eine Subsumtion, als eine Addition von Elementen, dessen Linearität durchbrochen wird, so dass uns etwas auffällt. Oder wie Waldenfels kommentiert, ist Erfahrung „als *Erleiden einer Wirkung*, die unsere Intentionen nicht nur enttäuscht, sondern auch durchkreuzt“ (Waldenfels 1994, S. 123, Hervorh. im Original) zu sehen. Eine hermeneutische Erfahrung zeichnet sich somit als eine, die ihren Sinn aus der Überlieferung heraus entstehen lässt. Wir erfahren und verstehen zwar immer anders, wie Gadamer meint, aber trotzdem wird hier das Verstehen als ein lineares, ununterbrochenes Kontinuum begriffen (vgl. Waldenfels 1994, S. 132). Zwar hat Gadamer versucht durch die „Erfahrung des Anstoßes“ (Gadamer 1990, S. 272) einen Bruch im Verstehen zu markieren, doch räumt er jedem Verstehen und somit auch jedem Verständigtsein stets eine positive Möglichkeit ein. Eine phänomenologische Erfahrung, wie Waldenfels sie versteht, hat primär einen lebensweltlichen Charakter und nicht einen Ereignischarakter. Das, was uns zustößt und seine Bedeutung sucht (vgl. Waldenfels 1994, S. 123), ist nicht als Bruch eines Sinnkontinuums zu verstehen, sondern als eine immanente Durchkreuzung, die darauf basiert, dass ein Verständigungskontinuum nicht gegeben sein kann (vgl. Waldenfels 1994, S. 132). „Eine Phänomenologie, die sich auf dem Boden der Erfahrung bewegt, steht vor der Aufgabe, Ort und Wirkungsweise solcher Zwischeninstanzen immer wieder neu zu bestimmen“ (Waldenfels 2010, S. 161).

3.5. Differenzierungen zur Erfahrung

Wenn Gadamer für eine prinzipielle *Offenheit der Erfahrung* plädiert, dann nicht um das Möglichkeitsfeld einer Frage zu vergrößern, sondern um es zu begrenzen. Damit markiert er eine Offenheit des potenziellen Sinnhorizontes, jedoch nur um dessen Reichweite von dem vorurteilsbehafteten Vorverstehen zu unterscheiden. Im Modus der responsiven Rationalität wird der Offenheit eine deutlich größere Bandbreite

³⁹ Diese Feststellung bedarf einer näheren Konkretisierung und Differenzierung, sie kann in dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden.

zugestanden. „Antworten ist *nicht auch noch etwas anderes*, nämlich ein Eingehen auf einen fremden Anspruch, sondern *das Antwortgeben ist von Anfang an mehr als bloßes Weitergeben eines vorhandenen Wissens*, schon deshalb, weil eine Antwort verweigert werden kann“ (Waldenfels 1994, S. 192, Hervorh. im Original). In diesem Sinne erinnert Waldenfels an Husserl, der von der „Modalisierung des Seins, als erfahrene Möglichkeit und Möglichkeit der Erfahrung“ (Waldenfels 1994, S. 124) spricht. Die Offenheit der Erfahrung bleibt bei Gadamer hingegen immer am Vorverstehen gebunden.

Auch im Bezug auf die *Negativität der Erfahrung* gibt es zwischen den beiden Vertretern einen deutlichen Unterschied. Gadamer gesteht der hermeneutischen Erfahrung einen Überraschungscharakter zu und damit auch das mögliche Eintreffen einer Enttäuschung von Erwartungen. Man hat in diesem Sinne seine Vorannahmen zu revidieren und eventuell eintreffende Irritationen zu überwinden, die sich aus der wirkungsgeschichtlichen Dimension ergeben. Das Ziel dieser Revision ist zwar immer ein Anders-Verstehen, jedoch schwingt dabei auch die Idee des Besser-Verstehens mit, welches sich an der Wahrheit oder am Verstanden-Werden-Wollen des Anderen orientiert. Waldenfels geht hingegen von einer *immanenten Durchkreuzung* aus und kritisiert an Gadamer, dass er die Auffassung vertritt, dass eine Überwindung dieses Moment vom Willen des Anderen abhängt oder auf Wahrheit gerichtet ist. Für Waldenfels ist es lediglich ein Gerichtet-Sein, das nicht qualitativ beschrieben werden kann und somit immer auch negativ ist. Aus diesem Grund kritisiert er an Gadamer, dass dessen Auffassung „mit einer Kultivierung der Unverständlichkeit nicht das Geringste zu tun hat“ (Waldenfels 1994, S. 135). Bei Waldenfels ist die Möglichkeit dieses Nicht-Verstanden-Werdens im prinzipiellen Gerichtet-Sein enthalten.

Waldenfels interpretiert Gadamers Bezug auf die *Endlichkeit einer Erfahrung* als eine, „die ihrer Grenze inne wird und sie nicht in einem absoluten Wissen aufhebt“ (Waldenfels 1994, S. 123). Die Überzeugung eines nicht-fertigen Sinns⁴⁰ lokalisiert Gadamer in der Sprache, so dass Sinn nicht primär durch Sinngebung, sondern durch Sinnwirkung entsteht. Wir sind „[...] immer schon voreingenommen durch die

⁴⁰ Diesen habe ich versucht, mit der Entwicklung des theoretischen Verständnisses des Verstehens von Schleiermacher bis Gadamer zu zeigen. Grob gesagt, mündet diese Entwicklung bei Gadamer in die Auffassung eines nicht-fertigen Sinns, der sich jeweils im Geschehen neu konstituiert.

sprachliche Weltauslegung, in die hineingewachsen in der Welt *aufwachsen* heißt. Insofern ist die Sprache die eigentliche Spur unserer Endlichkeit“ (Gadamer 1993, S. 150, Hervorh. im Original). Wenn Gadamer meint, dass wirkliche Erfahrung, die „Erfahrung der menschlichen Endlichkeit“ (Gadamer 2010, S. 339) ist und gleichzeitig einräumt, dass dies nie ganz nachvollzogen, sondern nur in und durch Sprache erkannt werden kann, so macht er dadurch wesentliche Züge einer speziell hermeneutischen Erfahrung deutlich. Da die hermeneutische Erfahrung immer in ein Überlieferungsgeschehen eingebunden ist und also nicht einfach ein Geschehen ist, welches erfahren werden kann, gilt es schlicht, dies zu erkennen. Bei Gadamer ist dieses Erkennen also immer sprachlich. Die Überlieferung „ist *Sprache*, d.h. sie spricht von sich aus wie ein Du“ (Gadamer 2010, S. 340, Hervorh. im Original). Im Unterschied dazu geht Waldenfels von der Faktizität des Gesagten aus, nicht als eine Ableitung aus dem Vergangenen, sondern als eine Durchkreuzung.

An dem Motiv der Endlichkeit lässt sich leicht noch einmal auf die *Subjektivität* schließen, die uns ja immer wieder begegnet ist und bei Gadamer diskutiert wurde. Mit dem Auftauchen des Du als ein Gegenüber zu dem wir uns verhalten, verdinglichen wir nicht die Überlieferung, sondern treten „der Überlieferung frei und unbetroffen gegenüber, und indem [wir] alle subjektiven Momente im Bezug zur Überlieferung methodisch ausschalte[n], [werden wir] dessen gewiß, was sie enthält“ (Gadamer 2010, S. 341). Gadamer verfängt sich in eine Argumentation, von der man durchaus meinen könnte, dass er den Text personifiziert bzw. mystifiziert oder die Überlieferung selber sprechen lässt. Schlussendlich bleibt aber nichts mehr übrig, als das die Sprache diejenige ist, die spricht.

An dieser Stelle geht auch Waldenfels auf ein Missverständnis der Theorie Gadamers ein. Denn wenn ein Text, oder auch ein Geschehen seinen „Sinn und Nichtsinn den Mithandlungen verdankt“ (Waldenfels 1994, S. 126), können gesprochene wie unausgesprochene Sätze zum Zwecke der Auslegung nicht isoliert entnommen werden. Sie sind immer im Kontext zu sehen, also immer im Hinblick auf den ganzen Text oder die Situation. Waldenfels sieht diese Bedingung ein und formuliert seine Responsivitätsthese dahingehend, dass er stets von einer Schwelle zwischen dem Sagbaren und Unsagbaren spricht. Mit der Figur des Überschusses versucht er genau dem zu entkommen.

Die Verfasstheit dieser *hermeneutischen Zirkularität* kritisierend, kommentiert Waldenfels schlussfolgernd: „Es wird an Zielvorstellungen festgehalten, die die Beschreibung der hermeneutischen Erfahrung überschatten, aber aus dieser Erfahrung weder zu rechtfertigen noch mit deren Mitteln zu verwirklichen sind“ (Waldenfels 1994, S. 133). Dies ist besonders spannend und gleichzeitig provozierend, denn damit erhebt Waldenfels den Anspruch, die Verfasstheit der Zirkularität mit den eigenen Mitteln der Phänomenologie zu beschreiben. Dieses Argument verstehe ich als eine Provokation, in dem sich auch ein bedeutender Aspekt zu meiner Arbeit zeigt, denn, wie wir vorher gesehen haben, ist dies auch Waldenfels' Anspruch, aus den Mitteln der Phänomenologie und nur mit ihr eine responsive Rationalität zu schaffen. Ob dies so zu schaffen ist, wird sich herausstellen.

Kapitel IV: Die Konturierung des Phänomens Ironie

„Es ist nicht das Alltäglichsste der Welt, es ist aber einfach richtig“

Diese sprachliche Äußerung eines Lehrers, welche in einem Chemieunterricht getroffen wird, sorgt für Furore. Ist der Lehrer ironisch? Verstehen die SchülerInnen die Ironie des Lehrers? Und wenn sie diese verstehen, wie verstehen sie diese genau? Die Motivation diesen Fragen nachzugehen, ist besonders groß.

Im Zuge der Variation der hermeneutischen Theorien des Verstehens können nun über Ironie folgende Konstanten aufgespürt werden:

Ironie ist situativ, das heißt, sie gewinnt ihre Sinnhaftigkeit im Rahmen einer Situation

Man ist sich durch die herangezogenen Theoretiker einig, dass der Ausdruck des Lehrers erst einmal im Unterschied zu seinen anderen Ausdrücken nicht besonders heraussticht. Erst wenn der oben zitierte Ausdruck von anderen unterscheidet wird, erlangt Ironie ihre Besonderheit. Das heißt für die Ironie, dass sie kontextgebunden ist (sei es nun der Kontextes eines Satzes, einer Aussage, eines Textes, einer Situation oder eines Weltbildes) und nicht alleine aus den gesprochenen oder geschriebenen Wörtern herausgelesen werden kann. Wörter sind also keine Lieferanten der Ironie. Erst durch die Einbettung in einen Kontext kann sie immer anders verstanden werden.

Ironie erscheint situativ immer anders

Sie kann nur aus der jeweiligen Situation heraus rekonstruiert werden. Konstant ist also bloß die Kategorie der Kontexthaftigkeit, in welcher Ironie jeweils anders erscheint. Wie diese Erscheinung aufgefasst wird, unterscheidet sich vornehm von Theorie zu Theorie. Ist es bei Schleiermacher die „Allgemeinheit der Sprache“ aus welcher sich das Einzelne bildet, welches wiederum erst durch das Nacherleben des Lehrers verstanden werden kann; so ist es bei Dilthey eine „fixierte Lebensäußerung“, an der wir das Innere erkennen. Bei Gadamer ist es das Einverständnis, welches als Grundlage für mögliche Verständnisse von Ironie sorgt.

Infolge der Variation dieser Theorien zeigt sich Ironie als „eine spekulative Einheit, eine Unterscheidung in sich: zu sein und sich darzustellen, eine Unterscheidung, die doch gerade keine Unterscheidung sein soll“ (Gadamer 2010, S. 479).⁴¹ Dies ist hier nicht als Paradox zu verstehen, sondern damit ist genau die Wende gemeint, welche Gadamer mit seiner Theorie in Gang setzt. Dadurch, dass er sich von der Erfassung des *einen* Sinns verabschiedet, wie dies noch bei Schleiermacher und Dilthey der Fall war, eröffnet er einen Raum für Differenzen. Diese Differenzen sind jedoch nicht etwas, was der Ironie nachträglich zukommen, sondern Ironie ist eine Unterscheidung in sich. Mit dieser Wende erscheint sie in einem anderen Licht, als signifikative Differenz also. Diese Differenz ist konstitutiv für Ironie und sie gründet infolge der Phänomenologie in der Erfahrung. Diese Differenzierungen sollen nun in eine Theorie der Erfahrung von Ironie übertragen und anhand der Struktur des *etwas als etwas* zusammengetragen werden.

1. Eine Theorie der Erfahrung von Ironie

Es handelt sich bei dieser Theorie der Erfahrung von Ironie um eine phänomenologische Justierung des Phänomens anhand der durchgeführten Variation. Wie Waldenfels markiert, „das Als der intentionalen Sinnbildung stabilisiert sich in Zwischeninstanzen, die weder einem objektiven Sachverhalt noch einem subjektiven Erleben zuzuschlagen sind“ (Waldenfels 2010, S. 160). Im Folgenden soll es genau um diese Zwischeninstanzen gehen.

Ironie als Erfahrenes und als Erfahrung

Man geht im phänomenologischen Duktus zunächst vom Erfahren aus. Insofern kann genauso *naiv* davon ausgegangen werden, dass Ironie erfahren wird. Erst durch diese Perspektivierung wird die eingangs postulierte These – dass man Ironie versteht – relevant. Dadurch fungiert auch das Verstehen als ein Erfahrenes, als eine

⁴¹ Obwohl Gadamer dieses Axiom auf die Ganzheit der Sprache bezieht, so scheint es auch auf die Ironie appliziert werden zu können. Das hängt damit zusammen, dass diese Wesentlichkeit der Sprache, von welcher Gadamer spricht, merkwürdigerweise dazu führt, etwas zu bestimmen, was stets mehr ist als die Wörter die ausgesprochen werden. Nichtsdestotrotz hat sie die Eigenheit, dass sie ist und zugleich etwas darstellt.

Praxis, als ein Geschehen, als ein Vollzug also, das sich erst in der Ironie als Erfahrung konkretisiert. Insofern gelingt es, eine schon gemachte Erfahrung von einem Erfahrungsvollzug zu differenzieren. Phänomenologisch hat man sich dadurch immer auf die Erfahrung zu beziehen, ohne dabei das Erfahrene zu okkupieren.

Ironie als sinnhafte Sache

Wenn man nun Ironie als Erfahrung betrachtet, erscheint Sinn nicht mehr als einer der herausgeschält, oder hinter der Sache gesucht werden muss, sondern als einer, welcher in der Erfahrung selbst liegt und sich damit gleichzeitig konkretisiert. Phänomenologisch bedeutet dies, dass von Anfang an ein Blickwechsel vollzogen wird, der das *Was* der Erfahrung im *Wie* seines Erscheinens erforscht. Es geht also um die Zugangsart zum Phänomen, die an sich schon sinngenerierend ist. Dies wurde bei Gadamer schon thematisiert⁴² und kommt bei Husserl viel eher zum Vorschein, wenn er ausdrücklich von einer Sinn-Gebung spricht. Phänomenologisch legt man den Sinn in die Ironie rein, gleich ob es ein sinnhafter oder sinnloser Sinn ist. So eröffnet sich die Möglichkeit, den Sinn von Ironie zu verstehen, indem er im Bezug auf eine Sache pervertiert wird.

Ironie als Ausdruck

Wenn man Ironie unter diesem Aspekt betrachtet, so stellt sich heraus, dass die gängige These – also, dass sich Ironie zwischen dem Gemeinten und dem Gesagten vollzieht – zurückgewiesen werden muss. Diese hängt mit dem Charakter der Ausdrücklichkeit zusammen, die einerseits besagt, dass der Ausdruck nicht einem Inneren entsprechen muss, wie es bei Dilthey noch der Fall war, sondern andererseits *einfach* als Gemeintes erscheint. Damit erscheint die Ironie des Lehrers, infolge Waldenfels', als ein Tun, in welchem die Schwelle zwischen dem Sagbaren und Unsagbaren überschritten wird. Dies hängt mit der Figur des Überschusses zusammen und soll weiter unten ausführlicher beschrieben werden. Hier muss noch markiert werden, dass Ironie als Ausdruck, und sogar als sprachlicher Ausdruck durch diese Perspektivierung erfasst werden kann. Dies geschieht im Sinne einer stummen Erfahrung, die auch Elemente einer Verkörperung einschließt. Somit zeigt

⁴² Gadamer macht die Unterscheidung zwischen Sprache und Sprachlichkeit und sucht darin den Sinn zu pluralisieren. Das Problem mit ihm ist jedoch, dass er auf dieser sprachlichen Ebene hängen bleibt und andere Erscheinung eines Ausdrucks wie Mimik, Gestik oder Ton nicht erfassen kann.

sich dass, Ironie in der Sprache und mit der Sprache, mehr als die Sprache zusammenhält.

Ironie als intentionaler Akt

Dadurch, dass Ironie als Erfahrung fungiert und somit immer schon ein Ausgedrücktes ist, welches gleichzeitig auch sinnhaft ist, verschiebt sich die Frage nach dieser auf eine mögliche Intention des Lehrers. Diese Intention ist aber nicht einer unausgedrückten Absicht zu verdanken, sondern eines ‚Gerichtet-Seins auf etwas. Damit muss die Intention des Lehrers nicht durchschaut werden, weil der Sinn die Intention des Lehrers immer übersteigt. Die Figur der Intentionalität erscheint somit in der signifikative Differenz, wo Ironie als *so und nicht anders* verstanden werden kann. Was das *so und nicht anders* ist, kann aber nicht *einfach* gehaltvoll bestimmt werden. Das *etwas als etwas* einer Erfahrung, die von Jemandem vollzogen wird, ist voller Implikationen. „Was dieses Etwas ist und wer dieser Jemand ist, bestimmt sich nirgends anders als in dem Prozeß intentionaler Erfahrung“ (Waldenfels 2010, S. 160). Damit ist nicht eine bloße Beziehung zu etwas gemeint, sondern mehr. Kann aber dieses „Mehr“ der Erfahrung von Ironie bestimmt werden?

Ironie als Überschuss

In der Horizonthaftigkeit der Erfahrung erscheint der Sinn von Ironie als Abschattung, als Kontrast auf einer Leinwand – sei es die Aussage, der Satz oder die Haltung des Lehrers. Dadurch, dass der Sinn sich aber nur im Vollzug erweist, produziert er gleichsam einen Überschuss, welcher eben nicht aus einer Summe von Erfahrungen erschlossen werden kann, sondern auf die Figur der Intentionalität zurückgeht. Was bei Gadamer noch als Horizontverschmelzung galt, als Einverständnis mit der Sache, muss spätestens mit Waldenfels zurückgewiesen werden. Denn auch wenn man eine Entscheidung trifft – wie sie in dieser Arbeit mit der These dessen, dass Ironie verstanden werden kann, vorgenommen wurde – ist es naheliegend, dass diese einen Überschuss produziert. Fokussiert man von vornherein diese Überschüsse, so kommt man nicht daran vorbei ein Eigentliches von einem Uneigentlichen zu differenzieren.

Im phänomenologischen Stil konnte nun mikroskopisch beschrieben werden, aus welchen Komponenten Ironie besteht, wenn sie als Erfahrung fungiert. In diesem Sinne wurden unterschiedliche Zugangsarten variiert und sichtbar gemacht, wie denn eine Ironie verstanden werden könnte. Es hat sich gezeigt, dass die Wechselwirkung dieser Komponenten eine zirkelhafte Struktur aufweist, durch welche Kategorien immer wieder verschoben werden. Dabei wurden keine neue Begrifflichkeiten produziert, sondern Schemata der Erfassung von Sinn changiert. Diese Vorgehensweise ist selbst von einer Produktivität gekennzeichnet. Denn sie nimmt, von einer konkreten Situation oder einem konkreten Ausdruck ausgehend, selbstverständliche/ abstrakte/ theoretische/ Begriffe auf und formuliert diese Brücke als Schemata. Dies ist vielmehr als ein „phantasiemäßiges Umfingieren“ (Husserl/ Landgrebe 1999, S. 413) zu verstehen, welches Anlass dazu gibt Strukturen, zu ergänzen, zu transformieren oder zu vergleichen.

2. Eine pädagogische Theorie der Erfahrung von Ironie

Im Rahmen der phänomenologischen Pädagogik erscheint nun dieses Phänomen aus der Perspektivierung der Erziehung „als welthaft-endliche, intersubjektive Praxis“ (Brinkmann 2015, S. 63). Sie würdigt die „Dignität der Erfahrung“ (Gadamer 2010, S. 353) und nimmt Sinn als eine vorwissenschaftliche, sich in der Praxis artikulierende Gestalt wahr. Als pädagogische Erfahrung fungiert sie durch Husserl, Gadamer und Buck als eine Erfahrung, die im Prozess des Lernens relevant wird. Lernen als Erfahrung ist „Lernen *von etwas durch jemand Bestimmtes oder durch etwas Bestimmtes*“ (Meyer-Drawe 2008, S. 18, Hervorh. im Original). Brinkmann konkretisiert diesen Prozess durch drei Charakteristika, welche in dieser Arbeit ausführlich bearbeitet worden sind und nun im Modus der Ironie durchgespielt werden können.

Es ist zum Einen die Figur der Intentionalität, die aus pädagogischer Sicht eine Erfahrung markiert, die im Lernen durch passive und aktive Momente der Wahrnehmung und der Erfahrung erfasst werden können (vgl. Brinkmann 2015, S.

41). Damit ist man geöffnet für Andere und Anderes⁴³. Dies impliziert, dass man sich gleichsam von sprachlichen wie nicht-sprachlichen Sachen, Menschen oder Erfahrungen affizieren lässt. In dieser Sinnstiftung betont Brinkmann vor allem den Leib, welcher sich „im Ausdruck als Verkörperung vollzieht“ (Brinkmann 2015, S. 42).

Zum Zweiten ist es die Figur der Horizonthaftigkeit einer Erfahrung, die im Lernen an sich als sich wiederholende Struktur äußert. „Es ist daher einerseits möglich, dass sich Erfahrungen verstetigen, konventionalisieren und habitualisieren“ (Brinkmann 2015, S. 42). Somit geht es in einer pädagogischen Erfahrung, die auf Lernen ausgerichtet ist, darum, im konventionellen Rahmen des Unterrichts die erzieherische Praxis gleichzeitig als „soziale, ordnungserhaltende und ordnungsbildende Praxis auch [als] eine Praxis der Macht“ (Brinkmann 2015, S. 42) zu verstehen.

Zum Dritten ist es die Figur der Negativität der Erfahrung, die sich im Lernen zeigt. Mit Buck und Gadamer⁴⁴ geht man davon aus, dass Erfahrung als „Erfüllung“ sowie als „Enttäuschung“ mit der Antizipation zusammenhängt (Buck 1989, S. 50). Somit liegt dem Lernen als Erfahrung eine temporale Differenz zugrunde, die sich nicht kumulativ erschließen lässt. Die Erfahrung tritt stets als transformierter und transformierender Erfahrungshorizont auf, so dass sie auch immer einen überschreitenden Charakter zu Tage legt.

Das Ineinander-Spiel dieser Figuren soll nun auf Ironie geltend gemacht werden:

Bezogen auf *Ironie* erscheint sie dann als *pädagogische Erfahrung*, wenn etwas gelernt oder vermittelt wird. Ironie liegt einerseits als lebensweltliche Praxis vor, sie kann aber andererseits zu einem Gegenstand der Praxis werden, welcher als etwas bestimmtes vorliegt und vermittelt wird (ad Negativität).

Demnach ist *Lernen* einerseits eine *ironische Erfahrung*, die von Jemandem (dem Lehrer) ausgeübt wird. Dem liegt ein Wahrnehmungsmodell zugrunde, indem etwas

⁴³ Die hermeneutischen und phänomenologischen Differenzen der Öffnung der Erfahrung wurden auf S. 63 in dieser Arbeit diskutiert.

⁴⁴ Zwischen Buck und Gadamer liegen Differenzen vor. Bei Gadamer beginnt die Erfahrung mit dem Anstoß und hat somit einen Erlebnis-Charakter, wodurch die Antizipation erfüllt oder enttäuscht werden kann. Der Schwerpunkt liegt bei ihm aber auf einer Erfüllung, denn es geht immer um eine Verständigung, um ein Verstanden-Werden-Wollen des Anderen. Bei Buck durchkreuzt sich Intention und Erwartung stets und Erfahrung wird daher eher als negatives Moment gedacht.

von Jemandem passiv erfahren wird und aktiv als bestimmte Erfahrung für neue Erfahrungen in Erscheinung tritt (ad Intentionalität).

Somit kann man davon ausgehen, dass der Lehrer etwas erfahren hat, was er in seiner Erfahrung als ironisch empfindet oder konkretisiert. Das gleiche gilt für die SchülerInnen. Das ist zunächst eine subjektive Erfahrung, zu welcher wir nicht durchdringen können und die wir als Erfahrung würdigen müssen, weil sie zeitlich nicht einholbar ist (ad Horizonthaftigkeit).

Rekonstruierend muss – phänomenologisch gesehen – dieses subjektive Moment bewusst mitgedacht werden. So wird Ironie zu einem sozialen Unterfangen, das interpretierend seinem Sinn nach beschrieben werden kann. In dieser Verschränkung von subjektivem und sozialem Sinn gilt es nun, letzteren in den Blick zu nehmen⁴⁵. Als Moment der „Auffälligkeit“, „Aufdringlichkeit“ oder „Aufsässigkeit“ (Heidegger 2001, S. 73) erscheint Ironie als ein sich vollziehendes Geschehen, welches sich leiblich verkörpert. Der Lehrer verkörpert also seine Erfahrungen in seiner Haltung oder in seinem sprachlichen Ausdruck und vermittelt (oder inkorporiert) dabei etwas bestimmtes, was aber auch stets überschritten wird. Diese Art der Erfahrung kann dadurch als pädagogische, aber auch als ironische erscheinen.

Wenn also Lernen *als* Erfahrung die Voraussetzung für Lernen *aus* Erfahrung sein kann (vgl. Brinkmann 2015, S. 43), dann kann Ironie *als* Erfahrung auch Anlass für eine Ironie *aus* Erfahrung werden.

⁴⁵ Diese Trennung ist jedoch als eine analytische zu verstehen, denn wir sind als Menschen immer sozial, intersubjektiv, welthaft und lebensweltlich unterwegs.

Resümee

Wenn man von Ironie in pädagogischen Zusammenhängen spricht, dann spricht man von einem Phänomen, das verkürzt auf dessen Einsatz in pädagogischen Verhältnissen fixiert bleibt, ohne vorab zu klären, ob Ironie von den teilnehmenden Akteuren verstanden wird oder nicht. Dies ist ein schwieriges Unterfangen und im Forschungsstand dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass der aktuelle Diskurs sich zwar die Frage nach der Bedeutsamkeit der Ironie in der Pädagogik stellt, aber entweder von seiner Unkenntlichkeit (Krüger 2011, S. 48) oder dem Dualismus zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen ausgeht und zunächst bloß auf eine unbestimmte Art und Weise als im pädagogischen Alltag auftretendes Phänomen erkannt (vgl. Aßmann 2011, S. 7). Das Auftreten dieses Phänomens in pädagogischen Zusammenhängen kann jedoch nicht geleugnet werden. Deshalb geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass Ironie im Unterricht aufscheint und als lebensweltliches Phänomen aufgefasst werden kann. Unter dieser spezifisch phänomenologischen Perspektive kann Ironie somit nicht nur verstanden sondern auch erfahren werden. Sie wird zu einer situativen Angelegenheit der pädagogischen Praxis und muss dadurch nicht zwangsläufig in eine „Unbestimmtheitskategorie“ (Krüger 2011, S. 11) aufgegeben werden.

Ausgehend von der Prämisse, dass Ironie verstanden werden kann, hat sich die Arbeit als Aufgabe gesetzt, bestimmte Zugangsarten des Verstehens von Ironie aufzuzeigen und im Hinblick auf dessen situativen Sinn und empirische Rekonstruktion zu erfassen. Dabei greift sie dieses *naïve* Vorkommen der Ironie in der Praxis auf und differenziert zunächst das Verstehen von Ironie hinlänglich unterschiedlicher Arten und Weisen, wie es verstanden werden kann. Innerhalb der ausgewählten Theorien zum Verstehen – so wie sie sich in der hermeneutischen Tradition bei Schleiermacher, Dilthey und Gadamer abzeichnen – erscheint das Verstehen zwischen dem Sinnverstehen und der Sinnrekonstruktion relevant. Durch den methodischen Zugriff des Beispielverstehens als phänomenologische Herangehensweise zeigt sich die vermeintlich ironische Aussage des Lehrers als eine, die sich zwar der Sprache bedient, aber weit über die Sprache hinausgeht. In

der Spannung zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten erlangt Ironie nicht nur ihre Bedeutung, sondern sie wird dadurch relevant, dass sie als Praxis der Verständigung hervortritt und im *Wie* ihrer Erscheinungsweisen thematisiert werden kann. Diese Perspektivierung basiert auf eine phänomenologische Haltung, welche die Aussage und somit den Ausdruck des Lehrers als eine in die Erfahrung ansetzende Konzeption erfasst. Damit eröffnet sich der notwendige Raum Ironie – nicht nur innersprachlich, sondern im Überschuss verortend auf ihre außersprachliche Erscheinung rekurrieren zu können. In der Auseinandersetzung mit den phänomenologischen Positionen – bei Husserl, Heidegger und Waldenfels – ergeben sich spezifische Akzentuierungen einer Theorie der Erfahrung, welche es erlauben Ironie differenzsensibel im Hinblick auf dessen Sinn reflektierend zu rekonstruieren.

Im Laufe der Untersuchung konnte somit festgestellt werden, dass dieses komplexe Phänomen der Ironie – phänomenologisch betrachtet – als sprachlicher Ausdruck fungiert, wobei dieser durch den sprachlichen Determinismus schnell an seine Grenzen stößt. Denn Ironie „hebt sich auf, sobald sie das auslegende Wort hinzufügt“ (Adorno 2001, S. 402). Die Ironie dabei ist, dass die Ironie selbst ironisierende Züge in sich birgt, wenn man den prinzipiellen Überschusscharakter eines Ausdrucks mitbetrachtet.

Ironie schillert. Sie ist dadurch sinnhaft, dass sie nicht in den Wörtern selber liegt, sondern sich als sinnvolle oder sinnlose Artikulation manifestieren kann. Dadurch kann sie auch immer anders verstanden werden. Sie kann spekulativ und phantasievoll erschlossen werden, weshalb man sie nicht als Paradox oder Widersprüchlichkeit aufgeben sollte, obwohl sie selbst paradoxe und widersprüchliche Züge anzunehmen scheint. In ihr selber kann eine eventuelle und damit auch signifikative Differenz erkannt werden, die zwar etwas als etwas aufweist, damit aber auch gleichzeitig die erkannte Differenz übersteigt. Sie ist lebensweltlich intentional-gerichtet, ohne einer Absicht entspringen zu müssen oder auf ein Ziel zurückgeführt zu werden. Sie liegt als Erfahrens vor und konkretisiert sich in einer Erfahrung. Ironie ist ein Ausdruck der Realisierung von Sinn und bietet sich einem Verstehen an, welches auch immer ein anders ist. Sie kann einer Erfahrung

entspringen und diese kann eine pädagogische sein, sie muss aber nicht notwendig auf ein Pädagogisches dieser Erfahrung verweisen.

Während in dieser Arbeit Schemata und Modi der Darstellung von Ironie in den Blick genommen wurden, bleibt im Ausblick dieser Untersuchung nicht nur die Bestimmung des Pädagogischen durch eine phänomenologische Perspektivierung offen, sondern auch die spannende Frage nach der Bedeutung des Sinns von Ironie als Erfahrung. Die Arbeit weist somit eine Spur auf, die gehaltvoll und bedeutungsvoll mit weiteren Erörterungen differenziert und konkretisiert werden kann. In diesem Sinne sieht sich diese Arbeit mit dem Vorhaben konfrontiert, nicht-ironisch auf eine Erfahrung reagiert zu haben, die sich als solche aber als ironisch zeigt und dadurch auch ironisch hinterfragt werden kann.

In diesem Sinne, um auf das Wort eines Lehrers zurückzugreifen: „Es ist nicht das Alltäglichsste der Welt, es ist aber einfach richtig.“

Literaturverzeichnis

ADORNO, Theodor W. (2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Berlin/ Frankfurt am Main, Suhrkamp.

ASSMANN, Alex/ KRÜGER, Jens Oliver (Hrsg.) (2011): *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie.* Weinheim/ München, Juventa.

ASSMANN, Alex (2008): *Pädagogik und Ironie.* Wiesbaden, VS.

BÖHM, Gottfried (2007): *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeichens.* Berlin, Berlin University Press.

BUCK, Günther (1967/1981): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion.* Stuttgart/ Berlin, W. Kohlhammer, 2., verbesserte Aufl.

BENNER, Dietrich (2008): *Jenseits des Duals von Input- und Output. Über vergessene und neue Zusammenhänge zwischen Erfahrung, Lernen und Lehren.* In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 84. Jg., 4. Heft, S. 414–435.

BRINKMANN, Malte (2011): *Pädagogische Erfahrung – Phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven* In: BREINBAUER, Ines, Maria/ WEISS, Gabriele (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie.* Würzburg, Königshausen und Neumann. S. 61-78.

BRINKMANN, Malte (2011): *Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft.* In: BRINKMANN, Malte (Hrsg.): *Erziehung - phänomenologische Perspektiven. Beiträge und Beispiele phänomenologischer Erziehungswissenschaft.* Würzburg, Königshausen und Neumann, S. 7-20.

BRINKMANN, Malte (2014): *Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik der Erfahrung.* In: SCHENK, Sabrina/ PAULS, Torben: *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck.* Paderborn, Ferdinand Schöningh, S. 199-222.

BRINKMANN, Malte (2015): *Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen.* In: BRINKMANN, Malte/ KUBAC, Richard/ RÖDEL, Sales (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Theoretische und empirische Perspektiven.* Wiesbaden, Springer Fachmedien. S. 31-57.

DANNER, Helmut (1979/1998): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik.* München/ Basel, Ernst Reinhardt, 4., überarbeitete Aufl.

DILTHEY, Wilhelm (1970/1997): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 5. Aufl.

DILTHEY, Wilhelm (1990): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. In: MISCH, Georg (Hrsg.): Ders. Band V. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 8., unveränderte Aufl.

GADAMER, Hans-Georg (1960/2010): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, Mohr Siebeck, 7. durchgesehene Aufl.

GADAMER, Hans-Georg (1986/1993): Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Tübingen, Mohr Siebeck, 2. durchgesehene Aufl.

GEISSLER, Erich E. (1982): Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Grammes, Tillman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen, Leske und Budrich.

GRONDIN, Jean (2000): Unterwegs zur Rhetorik. Gadammers Schritt von Platon zu Augustin in „Wahrheit und Methode“. In: FIGAL, Günther et. al. (Hrsg.): Hermeneutische Wege. Hans-Georg Gadamer zum Hundertsten. Tübingen, J.C.B. Mohr (Pauk Siebeck).

HAASE, Volker (2005): Ironie im Ethikunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. 27. Jg. 27., 2. Heft, S. 137-144.

HEIDEGGER, Martin (1953/2001): Sein und Zeit. Tübingen, Max Niemeyer, 18. Aufl.

HELSPER, Werner/ HÖRSTER, Reinhard/ KADE, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, Velbrück.

HINTZ, Dieter/ PÖPPEL, Karl Gerhard/ REKUS, Jürgen (1993): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/ München, Juventa.

HUSSERL, Edmund (1913/1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. In: BIEMEL, Walter (Hrsg.): Husserliana. Gesammelte Werke. Band 3. Haag, Martinus Nijhoff.

HUSSERL, Edmund/ LANDGREBE, Ludwig (1999): Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg, Meiner.

KIERKEGAARD, Sören (1976): Über den Begriff der Ironie. Mit ständiger Rücksicht auf Sokrates. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

KOLLER, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München, Fink.

KRÜGER, Oliver (2011): Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen. Paderborn, Ferdinand Schöningh.

LIPPITZ, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Pädagogische Rundschau, 38. Jg., Sonderheft, S. 3-22

LIPPITZ, Wilfried (2002): Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: LIPPITZ, Wilfried (Hrsg.): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main, S. 15-42.

LUHMANN, Niklas/ SCHORR, Karl Eberhard (1985): Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

MEYER-DRAWE, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München, Fink.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1959/2004): Das Sichtbare und das Unsichtbare, gefolgt von Arbeitsnotizen. In: GIULIANI, Regula/ WALDENFELS, Bernhard (Hrsg.) mit einem Vor- und Nachwort versehen von LEFORT, Claude. München, Wilhelm Fink.

MOHANTY, Jitendranath (1988): Beschreibung und Auslegung als Möglichkeiten für die Phänomenologie. In: ORTH, Ernst Wolfgang (Hrsg.): Phänomenologische Forschungen. Sprache, Wirklichkeit, Bewußtsein. Studien zum Sprachproblem in der Phänomenologie. Freiburg, Karl Alber, 26. Band, S. 11-30.

MORTIMER, Charles E./ MÜLER, Ulrich (1973/2014): Chemie: Das Basiswissen der Chemie, bearbeitet von BECK, Johannes. Stuttgart, Georg Thieme, 11. Aufl.

NOHL, Herman (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M, Klostermann.

REICHENBACH, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung. Ironie als Ziel politischer Bildung. In: REICHENBACH, Roland/ OSER, Fritz (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg, Universitätsverl., S. 118-130.

SCHLEIERMACHER, Friedrich (1838/1993): Hermeneutik und Kritik. In: FRANK, Manfred (hrsg. und eingeleitet). Frankfurt/ Main, Suhrkamp, 5. Aufl.

SCHLUSS, Henning (2011): Ironie als Bildungsziel? In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., 1. Heft, S. 37-54.

STEINBRÜGGE, Lieselotte (2008): Das Uneigentliche verstehen. Tropen im Fremdsprachenunterricht oder Mehrsprachigkeit der anderen Art. In: FLICKE, Christiane/ HÜLLE, Walburga/ KLEIN, Franz-Josef (Hrsg.): Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann, Stuttgart, Ibidem, S. 163-178.

VESPER, Daniela Octavia (1997): Ironieverstehen bei Kindern. Untersuchungen zur Bedeutung von situativem Kontext, Mimik und Intonation. Tübingen, Copy & Druck Center.

- WAGENSCHNEIDER, Martin (1968/2005): Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim/ Basel, Beltz, S. 95.
- WALDENFELS, Bernhard (1992/2001): Einführung in die Phänomenologie. München, Fink, unveränderter Nachdruck.
- WALDENFELS, Bernhard (1994): Antwortregister. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- WALDENFELS, Bernhard (1999): Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- WALDENFELS, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- WALDENFELS, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- WALDENFELS, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- WALDENFELS, Bernhard (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: RICKEN, Norbert/ RÖHR, Henning/ RUHLOFF, Jörg/ SCHALLER, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München, Fink, S. 23-34.
- WALDENFELS, Bernhard (2010): Bewährungsproben der Phänomenologie. In: Philosophische Rundschau, 57. Jg., Mohr Siebeck. S.154–178.
- WHITE, Hayden (1991): Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt am Main, Fischer

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht die Ironie einer sprachlichen Äußerung eines Lehrers im Chemieunterricht einer neunten Klasse. In dieser exemplarischen Analyse nimmt sie eine phänomenologische Haltung ein und zieht in Betracht, dass Ironie in der pädagogischen Praxis zunächst stattfindet und dadurch auch verstanden werden kann. So erscheint Ironie zunächst als erfahrene Praxis, die früher auftritt als ihre Konzeptualisierungen. Damit unterläuft sie den pauschalisierenden Bestimmungen des Verstehens oder Nicht-Verstehens von Ironie und variiert – durch unterschiedliche Theorien des Verstehens und der Erfahrung – die Zugangsart zum Phänomen anhand der Frage, wie Ironie jeweils verstanden werden kann. Insofern eröffnet sie nicht nur einen differenzsensiblen Blick auf Ironie als Erfahrung, sondern auch einen Resonanzraum der Aushandlung von pädagogischen Erfahrungen von Ironie.

Lebenslauf

Angaben zur Person

Vorname/ Nachname **Alexandra Tărchilă**
E-Mail alexandra.tarchila@gmail.com

Staatsangehörigkeit Rumänien
Geburtsdatum 25. September 1988
Geschlecht Weiblich

Gewünschte Beschäftigung / Gewünschtes Berufsfeld

Forschungs- und konzeptionelle Arbeit im außerschulischen Bereich

Berufserfahrung

Zeitraum **2009-2012**
Beruf oder Funktion Kindergartenpädagogin
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Vorschulerziehung zu den Schwerpunkten „Naturwissenschaften“ und „Künstlerisches Gestalten“
Name und Adresse des Arbeitgebers MA 11 – Wiener Kindergärten
Arnoldgasse 2, 1210 Wien, Österreich

Tätigkeitsbereich oder Branche Bildung und Erziehung von Kindern im Alter von 3 bis 7 Jahren

Schul- und Weiterbildung

Zeitraum **2012-2013**
Auslandsaufenthalt Erasmus-Programm
Land Deutschland
Bildungseinrichtung Humboldt-Universität zu Berlin, Fakultät für Erziehungswissenschaften

Zeitraum **2011-**
Bezeichnung der erworbenen Qualifikation Master of Arts
Hauptfächer Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation, Ästhetische Erziehung
Name und Art der Bildungseinrichtung Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Zeitraum **2007-2011**
Bezeichnung der erworbenen Qualifikation Bachelor of Arts
Hauptfächer/berufliche Tätigkeiten Bildungswissenschaft
Name und Art der Bildungseinrichtung Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Zeitraum **2003-2007**

Bezeichnung der erworbenen Qualifikationen	Abiturdiplom Zeugnis für berufliche Fähigkeiten zur Erzieherin und Grundschullehrerin
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Pädagogik und Didaktik
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Pädagogisches Nationalkollegium „Andrei Şaguna“ – Sibiu
Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen	
Muttersprache	Rumänisch
Sonstige Sprache(n)	
Deutsch	Ausgezeichnete Sprachverwendung
Englisch	Fortgeschrittene Sprachverwendung
Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen	2009-2012 Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit im Kindergarten 2003-2007 Mitglied des deutschen Jugendforums – Sibiu
Organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen	2009-2012 Als Kindergartenpädagogin im täglichen Beruf bei der Organisation von Dienstplänen, Zuständigkeits- und Verantwortungsbereichen, Protokollen u.a., wie auch in der Organisation von Ausflügen, Ausgängen und diversen Veranstaltungen
IKT-Kenntnisse und Kompetenzen	Anwendungsprogramme: Windows, Microsoft Office, Word, Excel, Power Point, Adobe
Sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen	2007-2008 Pädagogisches Praktikum an mehreren Grundschulen, Sibiu 2006-2007 Pädagogisches Praktikum an mehreren Kindergärten, Sibiu

Anhang

Feldnotiz (Fn_AT_FH-Schule_Hr.H._26.11.2013)

Erster Schulbesuch in einer 9. Klasse des Fritz-Haber-Gymnasiums, Chemie-Unterricht bei Herrn H.

Anwesende: Herr H. der Chemie-Lehrer, Schüler der Klasse 9a (aufgrund des Teilungsunterrichts immer die Hälfte der Klasse), Sales Rödel, Alexandra Tarchila

Alexandra Tarchila

Wir gehen in den Raum nebenan. Die Tische sind in diesem Klassenraum nicht in Reihen aufgestellt, sondern in einer Sternform. Herr H. ist ein Mann mittleren Alters. Er trägt ein kariertes Hemd, Jeans und eine Weste. Er wartet kurz bis alle sich setzen. Ich und Sales sitzen nicht an den Tischen, sondern seitlich auf zwei Stühlen. Der Lehrer beginnt den Unterricht „Was ist eine Redoxreaktion?“ Seine Redensart ist sprachgewandter. Er ist lustig und es macht Spaß ihm zuzuhören. Generell wirkt er sehr locker und macht viele Witze mit den Schülern. Die Schüler reißen sich nicht darum zu antworten, obwohl sie zwischen einander mehr reden als in der anderen Klasse. „Donnerwetter!“ hört man und dann fängt er an rar und ruhig aber betont Inhalte der letzten Wochen zu wiederholen. Um es anschaulicher zu machen, holt er ein großes Rohr (sieht aus wie eine zu Stein geformte Ablagerung in einem Rohr – die Schüler kennen dies wahrscheinlich von früher, weil keiner nachfragt, was das genau sei) und zeigt es vor. „Man kann – ohne beleidigend zu sein – dazu Opfer sagen“ meint er und viele fangen an zu lachen.

Es klopft an der Tür. Drei Schülerinnen kommen herein und fragen, ob sie eine wichtige Durchsage machen könnten. Es geht um den Taifun auf den Philippinen. Eine von den Schülerinnen stellt sich vor die Klasse und sagt an, dass ein Basar für die Opfer des Taifuns organisiert wird, um Spenden für Nahrungsmittel und Kleidung zu sammeln. Sie selber ist dabei nicht sehr ernst, fordert aber die anderen Schüler auf „nicht lachen!“ „es ist nicht lustig.“ Die andere Schülerin schreibt die Kontodaten an die Tafel. Auch wenn man am Basar nicht teilnimmt, werden die Schüler gebeten, ihre Eltern darauf aufmerksam zu machen und vielleicht eine kleine Spende („auch ein Euro hilft“, das sei schon sehr viel für die Menschen dort) zu machen. Sie bedanken sich und gehen. Der Lehrer sagt zwischendurch nichts, stellt keine Fragen, aber nachdem die Schülerinnen rausgehen, meint er „kurze Werbeunterbrechung!“ und führt den Unterricht fort.

Generell, finde ich, macht er ironische Bemerkungen und Feststellungen. Diese sind so häufig, dass ich nicht alle mitschreiben kann. Dabei wartet er auch nicht auf die Reaktion oder auf eine Antwort von den Schülern, sondern schaut sich das Arbeitsblatt an. Ab und zu guckt er zu uns, skizziert aber keine Mimik. Bezogen auf den Unterricht, auf die Übergabe von Elektronen, sagt er „Wer viel hat, kann viel geben.“ Einige Schüler kichern und es wird etwas lauter im Klassenraum. Gleich neben uns sitzen Max, gegenüber Leoni und daneben Leon. Sie schwatzen die ganze Zeit. Der Lehrer sagt ihnen „Lasst jetzt eure komischen Gespräche sein“ und versucht ihre Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsstoff zu lenken. Er redet dann von „wunschlos glücklichen Teilchen.“

„Die drei Herrschaften hier sind nicht bei der Sache“ meint Herr H. zu ihnen. Diese schauen wieder ein bisschen interessierter und reden dann weiter miteinander. Der Lehrer erzählt von den Redoxreaktionen und macht zwischendurch kleine Witze. Obwohl Kevin schon die ganze Zeit seine Hand gehoben hält und mit dem Stuhl schaukelt, wird er nicht rangenommen. Herr H. sieht ihn aber. Dann hebt auch Jeremy seine Hand, worauf Herr H. ihn gleich drannimmt. Ich frage mich, welcher Grund dahinter steckt?

Weil ich anfangs den Anspruch habe, das ganze Geschehen zu beobachten, bewegt sich mein Blick von einem Tisch zu dem anderen, um Auffälligkeiten aufzuspüren. Nach einem kurzen Moment merke ich, dass das unmöglich ist. Deshalb nehme ich mir vor, meine Aufmerksamkeit auf eine Schülerkonstellation zu richten und weil Leoni und Leon schon von Anfang der Stunde miteinander kokettieren, entscheide ich mich meinen Platz zu wechseln. Ich setzte mich zu ihnen, aber nicht so dass ich Teil ihres Tisches werde, sondern ganz am Rand.

Leon bedrängt Leoni andauernd. Er lehnt sich an ihre Schulter und ist überhaupt mit seinem ganzen Körper ihr zugewandt. Dabei flüstert er ihr immer wieder etwas ins Ohr und schaut mich oder Max mit flüchtigen Blicken an, um zu sehen, ob wir etwas davon beobachten. Max ist, wie ich finde, davon überhaupt nicht angetan, als ob das eine bekannte Geschichte wäre. Die zwei sind sehr eng beieinander. Leoni sitzt eher gebückt, mit den Armen unter dem Tisch und Leon berührt sie immer wieder, so dass sie aufgrund des Drehstuhl, auf dem sie sitzt, immer in Bewegung zu sein scheint. Dann dreht sich Leoni eher nach vorne hin und schaut (in Gedanken versunken) zur Tafel. Leon versucht ihr etwas ins Ohr zu flüstern. Dann dreht sich Leoni hastig um und schreit ihn an „Sei leise!“ Er lässt sich davon nicht zur Ruhe bringen und versucht ganz sanft ihre Haare zu streicheln. „Nerv nicht!“ schreit Leoni wieder auf. Herr H. bekommt das mit und fordert Leoni auf, sich an einen leeren Tisch zu setzen. Leonis Stimme wird plötzlich lauter und sie reget sich auf „Er soll gehen!“ „Er nervt!“ schreit sie und dreht sich auffordernd zu ihm. Leon gehorcht und widersetzt sich dem nicht wirklich. Er senkt seinen Blick und sammelt seine Sachen ein. Einen „bösen“ Blick werfen sich beide zu, bevor dann Leon mit dem Rücken zu Leoni sitzt.

Währenddessen sagt Max immer wieder was dazu oder hält sich ganz raus. Manchmal wenn sich die zwei offensichtlicher schubsen oder sich gegenseitig „nerven“, schaut er zu mir und grinst. Nicht auf den ersten Blick, aber nach einer Weile fällt mir auf, dass Max unter seinem Chemie-Arbeitsblatt ein anderes Blatt Papier hat, welches bis zur Hälfte in ordentlicher Schrift beschrieben ist. Ab und zu sagt er zu den Fragen des Lehrers etwas, aber meistens auch kontextlos. Es sieht so aus, als ob Max eine Geschichte aufschreiben würde. Ganz nebenbei. Er horcht den Beiden zu, er „täuscht seine Anwesenheit“ gegenüber dem Lehrer vor, er schaut sich an, was ich aufschreibe (malt die Sitzordnung nach, die ich auf meinen Block skizziere) und dann auch diese Geschichte. Aber nur wenn er schreibt, habe ich den Eindruck, dass er „dabei“ ist, sonst verhält er sich wie ein Multitasking-Zuhör-Talent.

PAUSE

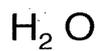
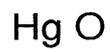
Bilal kommt als letzter in die Klasse herein und setzt sich vor Hasan. Sie lehnen sich über den Tisch und reden begeistert miteinander. Hasan lacht mit offenem Mund und schaukelt so stark mit dem Stuhl, dass er mit dem Kopf fast an den Tisch anschlägt. „Ihr hört mal auf, ihr ...“ sagt Herr H. verärgert zu ihnen. Sie versuchen sich zusammenzukriegen, sagen sich irgendetwas und lachen dann entzückt weiter. Bilal fällt mir auf, weil er eine perfekt sitzende Frisur hat und seinen Schal pedantisch ausrichtet. Seine Haltung ist genauso stramm. Ich habe den Eindruck, dass obwohl er sich eigentlich

sehr viel auf dem Stuhl bewegt und sich dreht, er das in einer Art und Weise macht, dass seine Frisur und sein Schal nicht ruiniert werden. Sein Blick ist im Gegensatz zu seiner Körperhaltung sehr hektisch. Er guckt hastig immer wieder zu mir, dass ich nicht mehr hinschauen kann. Auf einmal schreit er durch den Raum „Oh alles falsch!“ Dann macht er irgendwelche Geräusche mit dem Mund und dreht sich herum, nach links, nach rechts. Er schaut gar nicht auf sein Arbeitsblatt, schreit dann aber „Ich hab’s!“, lacht laut und versteckt seinen Mund dann mit der Hand. Herr H. bittet ihn zur Tafel. „Es ist falsch meins, NEIN! Es ist falsch, ich hab’s ja gar nicht verstanden“ schreit Bilal und lächelt nicht mal mehr. Er schaut sich abwechselnd sein Blatt und die Tafel an. Der Lehrer nimmt inzwischen jemand anderen an die Tafel. Dieser solle jetzt genau erklären, wie es zu dieser Formel gekommen wäre, sonst würden die anderen es nicht wissen. Dann fragt Bilal: „Hee?? Woher kommt das denn?“ macht Herr H. Bilal nach. Dieser ist jetzt ganz leise, wie alle anderen Schüler auch. Er richtet seinen Schal und schaut sich um.

Nachdem Herr H. die Aufgabe an die Tafel schreibt, sagt er: „Es ist nicht das Alltäglichsste der Welt, aber es ist einfach richtig“ und dreht sich mit unveränderter Gesichtsmimik zur Klasse. Er zeigt auf die nächste Aufgabe, die verbessert werden soll: „Am Ende sind alle glücklich“ sagt er dann, „die Achterschalen sind nun stabil“. Der Lehrer lässt seinen Blick durch die Klasse schweifen und bleibt bei Bilal stehen. Dieser guckt den Lehrer an.

Dlgash meldet sich und sagt dem Lehrer, dass er es nicht verstehe. Der Lehrer wendet sich eigentlich sehr engagiert zu ihm und wiederholt erneut die letzte Sequenz. Bevor er noch zu Ende redet, dreht sich Dlgash mit einem Schwung zu seinem Arbeitsblatt um und sagt „Ich schau einfach im Internet“. Herr H. versucht die Erklärung noch einmal aufzugreifen, aber Dlgash zeigt sich nicht interessiert.

Übung : Oxidationszahlen



1



2



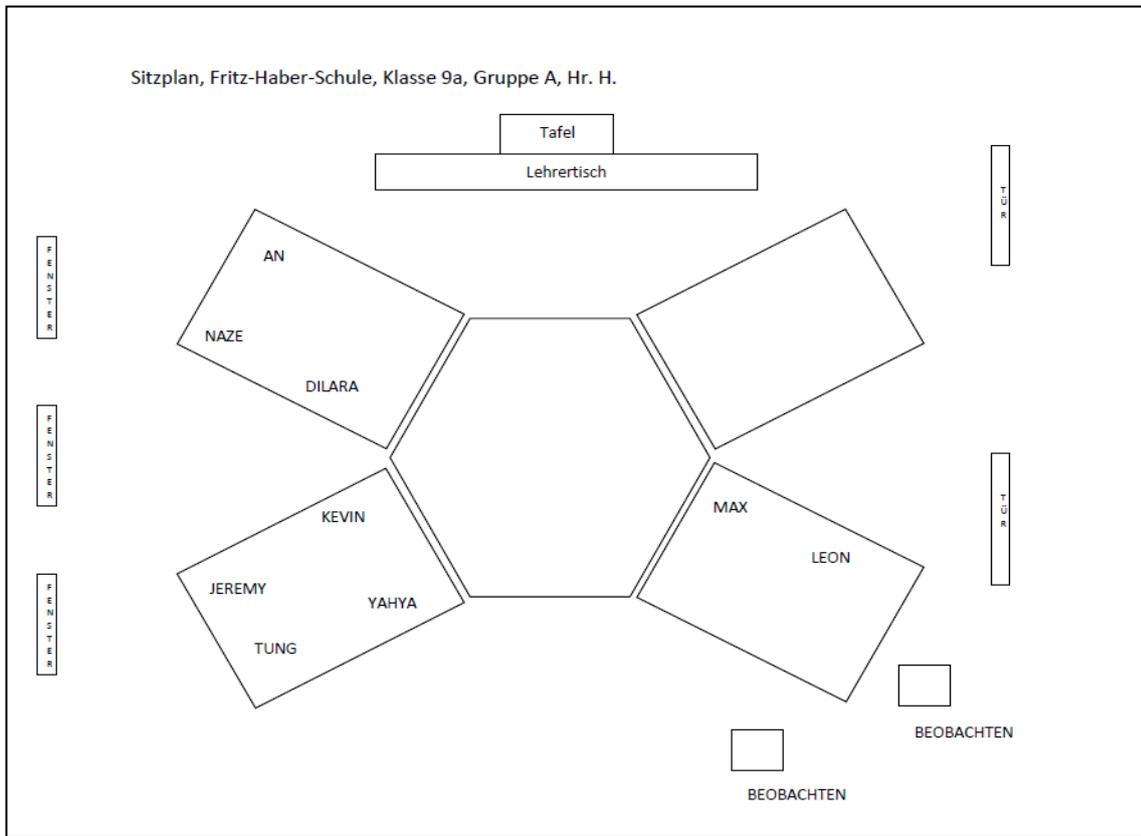
3



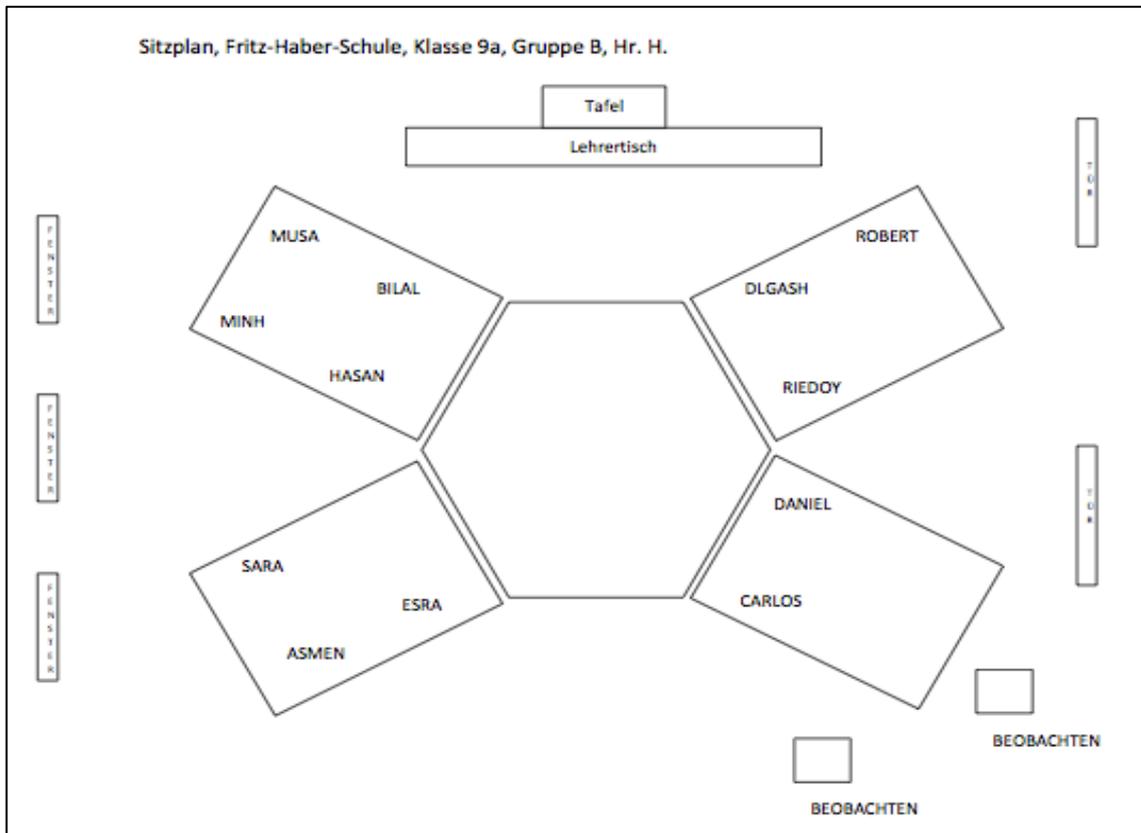
4

Kopiervorlage

Sitzplan, Fritz-Haber-Schule, Klasse 9a, Gruppe A, Hr. H.



Sitzplan, Fritz-Haber-Schule, Klasse 9a, Gruppe B, Hr. H.



Erster Schulbesuch in einer 9. Klasse des Fritz-Haber-Gymnasiums, Chemie-Unterricht bei Herrn H.

Anwesende in der beobachteten Stunde:

Die Schüler der Klasse 9a (aufgrund des Teilungsunterrichts immer die Hälfte der Klasse), der Lehrer Herr H., Malte Brinkmann, Sales Rödel, Anne Breuer

Anne Breuer

Unser Schulbesuch – Malte, Sales und ich sind dieses Mal zu dritt da – beginnt zunächst mit der Suche des Raumes und einer ernüchternden Feststellung, dass Herr Z., der Kollege von Herrn H., wohl durch letzteren nicht von unserem Kommen heute informiert wurde und nun Vertretungsunterricht hat. Seine Klasse sei heute im Berufsberatungszentrum, wir verabreden uns mit Herrn Z. für ein kurzes Gespräch in der nächsten Pause und gehen ins Schülercafé. Das Gespräch mit Herrn Z. verläuft ganz angenehm, er scheint mir uns gegenüber recht offen eingestellt. Wir schildern noch mal unser Vorhaben und verabreden uns für nächste Woche. Die Blockstunden am Dienstagvormittag sind in beiden Klassen als Teilungsstunden angelegt.

Wir gehen nun zum Raum von Herrn H., dem Fachbereichsleiter Chemie, mit dem wir bisher den E-Mailkontakt und heute morgen ein kurzes Florgespräch hatten. Es ist ein kleiner Fachraum, man sieht es schon von außen durch die offene Tür: Überall stehen naturwissenschaftliche Geräte auf den Schränken, es sind feste, im Boden verankerte Tische, die für 16 Schüler Platz geben, sternförmig aneinander gebunden, in der Mitte Wasserhähne. Noch auf dem Flur stehend sehe ich Herrn H. mit dem Rücken zu uns an einem Tisch am Fenster stehen und vermutlich in seinen Unterlagen blättern. Ich überlege kurz, ob er es ist, er hat nämlich einen weißen Schürzenkittel an, sieht von hinten aus wie ein Arzt. Wir stehen zu dritt etwas unschlüssig vorm Raum, Herr H. dreht sich nicht um, schaut nicht, lässt uns nicht freundlich ein. Wir gehen so hinein, schauen uns nach Stühlen um, setzen uns an die Wandseite in eine Reihe. Jetzt sieht uns Herr H., grüßt von der Ferne. Sein Kittel ist offen, darunter trägt er eine dunkle Jeans und ein großkariertes Hemd in Brauntönen. Ich sehe mich im Raum um, es sitzen nicht an allen Tischen Schüler, der Tisch direkt vor uns ist leer. Insgesamt befinden sich nur 10 Schüler im Raum. Allerdings scheint die Gruppe vollständig zu sein, denn Herr H. beginnt nun zu sprechen. Sie hätten heute Gäste, sagt er zu den Schülern, die sie jedoch ignorieren könnten, sie könnten so tun, als wäre niemand da, sagt er. Wir horchen auf, das wäre der Moment, wo wir uns vorstellen könnten, aber Herr H. scheint das nicht anzustreben, erteilt uns nicht das Wort, wir sind etwas verduzt, Herr H. redet einfach weiter, dann ist die Situation vorbei. Komisch, denke ich, so etwas habe ich noch nicht erlebt. Irgendwie komisch für die Schüler und auch für uns.

Der Lehrer fordert die Schüler nun auf ihre Hausaufgaben herauszunehmen und will jetzt offensichtlich vergleichen. Eine der ersten Fragen, die er stellt, lautet: „Wie heißt dieser Stoff?“ Irgendjemand sagt: „Kupfer-Bleib-Nitrat.“ Es geht jetzt wohl um Oxidationszahlen, einige werden berechnet, Herr H. stellt Rechenaufgaben, einige Schüler sagen die Ergebnisse, das läuft ohne großes Melden ab. Herr H. sagt jetzt: „Ja, wenn ihre eure Hausaufgaben nicht macht... Das st der Grund, dass wir hier nicht vorankommen, wenn ihr euch damit nicht befasst, habt ihr schon gleich den Faden verloren.“ Kommentare darauf gibt es nicht, mir ist nicht so ganz klar, wen von den Schülern damit angesprochen ist. Die ganze Stunde über checke ich nicht, wer die Hausaufgaben hat und wer nur spontan gut rechnen kann, denn es wird viel gerechnet. Typische, wiederkehrende Fragen sind auch: „Wo stehts im Periodensystem?“ oder: „In welcher Hauptgruppe steht es?“ Die Schüler sieht man oft mit zusammengezogenen Augenbrauen – konzentriert –, manche aber auch eher fragend auf das Periodensystem blicken, das als Plakat über unseren Köpfen hängt. Einige der Jungen, Jeremy

und Kevin, schauen dabei und auch sonst öfter mal zu uns herüber, ich versuche, sie dezent anzulächeln, irgendwann gelingt es mir. Nach kurzer Zeit sagt der Lehrer erneut auf seine Frage hin, wer eine bestimmte Frage zu Hause nachgeschlagen habe: „Das ist eben das, was ihr nicht macht, ihr guckt nicht nach. Müsste man sich natürlich für interessieren.“ Mh..., denke ich, ist der Vorwurf jetzt, dass sie nicht nachgeschlagen haben – ob mit Interesse oder ohne – oder dass sie kein Interesse für Herrn H. Fach, für Chemie haben? Worum geht's ihm, was beklagt er hier? Herr H. steht während dieses Unterrichtsgesprächs die vorne, zwischen dem ebenfalls fest verankerten Lehrertisch und den Schülertischen, das weiße Aufgabenblatt in der Hand. Ein bisschen geht er von rechts nach links, kommt uns aber nicht nahe. Hin und wieder schreibt er Rechenaufgaben an die sauber gewischte Tafel. Es kommen Wortwechsel wie folgender. Lehrer: „Chlorwasserstoff hätte man nachsehen können.“ Und weiter: „Weil du keine Lust hattest, zu Hause die Hausaufgaben zu machen und zu Hause nachzusehen.“ Offensichtlich ist das, was man zu Hause tun soll, von großer Bedeutung. Kann man es nur zu Hause tun?, frage ich mich. Könnten sie es nicht jetzt nachschlagen, hier vor Ort in dieser Stunde? Immerhin liegen Chemiebücher in der Mitte des Sterntisches. Malte greift auch nachher während des Experimentes nach einem und schlägt nach, mit welchem Thema wir es hier zu tun haben. „Mit „Salzgewinnung“, sagt er zu mir, „wie man aus Flüssigkeiten Stoffe, z.B. Salz gewinnt.“ Aber das scheint hier nicht vorgesehen, weder es inhaltlich einzubetten noch vor Ort etwas zu recherchieren. Ich frage mich, ob das Thema allen hier klar ist und nur wir die dummen sind, aber irgendwie wirkt es nicht so. Wurde es an anderer Stelle, in einer anderen Stunde eingebettet? Aber warum wiederholt es dann niemand kurz für uns? Oder denkt der Lehrer a) wir müssen das nicht wissen oder b) wir wissen das natürlich, weil wir Chemie-Didaktik-Experten oder gar entsprechende Fachwissenschaftler sind??

Egal, nun weiter in der Beobachtung, aber das Gefühl, dass ich hier bekomme, ist eindeutig Aversion und ich glaube, dass es einigen anderen hier auch nicht wirklich anders geht. Der Modus ist aber das stille Ertragen bestimmt nicht bei allen, aber doch bei einigen, wie mir scheint. Zum Glück ist das vorbei, denke ich, solche Situationen, sich mit solchen, auf diese Weise präsentierten Dingen beschäftigen zu sollen, die mir – damals wie heute – so fern von meiner Alltagsrealität erscheinen.

Der Lehrer fährt mit seiner Abwertungsansprache gegenüber den Schülern fort. Diesmal sagt er zu den drei Mädchen, die vorne am Tisch sitzen und von denen besonders eine sich immer wieder meldet und Redebeiträge macht: „Jetzt versucht ihr immer, mit dem, was wir schon hatten, es zusammenzubasteln.“ Zum Stichwort Wiederholung: Das ist jetzt anscheinend der indirekte Vorwurf des Lehrers bzw. die Botschaft lautet: Jetzt bitte nicht auf Bekanntes zurückgreifen, hier geht es jetzt um etwas ganz Neues. Oder? Und der Rückgriff auf Bekanntes wird als „Zusammenbasteln“ abgewertet, das ist offensichtlich etwas anderes als ein neuer, vermeintlich genialer Einfall. Kommen solche Einfälle denn aus dem Nichts, greift man dazu nicht auch auf Bekanntes zurück? Die Sprechakte der Schüler sind so zurückhaltend, irgendwie dezent und leise, bestehen oft nur aus Einwortsätzen, so dass ich sie nicht notiert habe. Demgegenüber fallen die des Lehrers besonders stark auf. Sie regten mich als Beobachterin sehr auf, ich fand es unangenehm, hier dabei zu sein. Er trifft Aussagen wie: „Also, alles korrekt mitgeschrieben? Wenn wir so weitermachen, vertrödeln wir nur unsere Zeit. Ich hab ja jetzt mitbekommen, wer die Hausaufgaben gemacht hat. Morgen will ich die der anderen sehen. Gnade euch Gott ihr habt die Nummer zwei nicht richtig gemacht.“ Bei den Schülern Schweigen, aber kein richtig betretenes Schweigen, sondern eher eine ausbleibende Reaktion. Scheinbar ist das nichts Neues, scheinbar kennen sie dieses Procedere, diese Ansprache schon, scheinbar äußert sich Herr H. immer so. Jetzt sagt er: „Ich möchte weitermachen mit einem Experiment. Macht euch bitte Notizen.“

Die Schüler sollen nun in eine Lösung von Kupferniträt einmal einen Magnesiumspan, ein anderes Mal drei Tropfen Bariumchloridlösung tun und eine Skizze machen. Der Lehrer beginnt nun aber parallel und von sich aus, eine Zeichnung an der Tafel zu machen, er malt zwei Reagenzgläser usw.

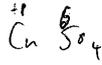
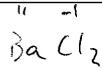
Dazu sagt er: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.“ Jetzt arbeiten die Schüler an ihren Tischgruppen, vielleicht so fünf bis zehn Minuten. Zur Auswertung setzt sich Herr H. nun auf einen Stuhl, den er in die Mitte des vorderen Bereiches zieht, er lehnt sich zurück, schlägt die Beine übereinander. „Dann notieren wir erstmal die Beobachtung“, sagt er. Ein Schüler äußert sich, dann ein anderer, der Lehrer fasst immer zwei Schüler-Äußerungen zusammen, scheint mir. Er sagt: „Milchig getrübt. Und jetzt: Schlussfolgerung.“ Naze meldet sich, weiß es aber offenbar nicht sicher, der Lehrer fragt, wie sie darauf komme. Irgendwer rät: „Fällungsreaktion?“ Der Lehrer mahnt, dass man zwischen einer Beobachtung und einer Spekulation zu unterscheiden habe. Er sagt: „Jeremy und Kevin, ihr seid noch bei der Sache?“ Beide antworten gleichzeitig. „Ja.“ „Na, das ist ganz wunderbar“, sagt der Lehrer daraufhin und dann bringt er von selbst, meine ich, das Wort „Redoxreaktion“ ins Gespräch. Und wieder: „Da ihr die Hausaufgaben nicht so ernst genommen habt, habt ihr nicht so viel Übung mit den Reaktionsräumen, wie ihr hättet haben könntet.“ Er schreibt jetzt ein Formel an die Tafel, die diese offenbar erklären soll. Er spricht dann noch von wichtigen Hilfsmitteln, den Regeln und dem Periodensystem, die die Schüler nutzen sollen. Er will jetzt irgendwelche Oxidationszahlen von den Schüler diktiert bekommen und sagt wieder: „Jetzt wirkt sich natürlich aus, dass ihr die Hausaufgaben nicht gemacht habt, ihr habt jetzt Mühe. Außer Jeremy, der ist fertig.“ „Nein“, entgegnet Jeremy, der sich gemeldet hatte. „Ich habe ne Frage“. Wie diese lautete, habe ich nicht mehr notiert, ich bin müde, puh..., jetzt kommt die gleich noch die zweite Gruppe, mal sehen, ob hier das gleiche Spiel gespielt wird.

Die Antwort lautet: Ja. Diverse Sprechakte des Lehrers wiederholen sich, die Ansprache der Schüler als Gruppe, die kein oder kaum Interesse haben und ihre Aufgaben nicht erledigen, ist die gleiche. Abweichend von der Chronologie der vorherigen Stunde ist der Anfang. Diesmal sind mehr Schüler im Raum, der Wechsel zwischen den Gruppen erfolgt ohne Pause, fühlt sich mittelmäßig zügig an. Der Beginn der jetzigen Stunde wird aber verzögert durch folgende Situation: Einem Jungen wurde offenbar von einem der anderen anwesenden Jungen die Brille abgenommen. Sowohl einige der Schüler, auch einige Mädchen rufen in den Raum, dass derjenige, der die Brille habe, sie gefälligst zurückgeben soll. Alles ist aber noch im Spaß, wie mir scheint. Auch der Lehrer äußert die gleiche Aufforderung. Es passiert aber nichts. Derjenige, der von den anderen mehrfach dazu aufgefordert wird, verneint, er habe die Brille nicht. Das ganze bleibt dann so stehen. Offenbar erfolgt eine stillschweigende Einigung zwischen den Jungen – vier an dem einen vorderen Tisch, vier an dem anderen vorderen Tisch sitzend –, dass der Betroffene nun diese Stunde ohne seine Sehhilfe auskommen muss, sie aber danach irgendwann wieder zurückbekommt. Der betroffene Junge wirkt zwar etwas genervt auf mich; man sieht auch in der Stunde, dass er öfter mal die Augen zusammenkneift, vermutlich ist er kurzsichtig und kann nicht so gut sehen, was der Lehrer an schreibt, was im Periodensystem steht usw., aber er scheint Teil der Jungengruppen zu sein, ist mit einigen von ihnen vielleicht befreundet oder zumindest gut bekannt, sitzt umgeben von einigen am besagten Tisch, führt auch leise Nebengespräche hin und wieder mit einzelnen usw. Die zweite Abweichung zur vorigen Stunde besteht darin, dass Malte jetzt doch den Lehrer bittet, uns kurz vorstellen zu können. Wir sagen unsere Namen und dass wir von der HU kommen. Keiner fragt etwas, es geht gleich weiter im Plan. Aber es tut mir gut, wenigsten auf diese Weise uns kurz zu erkennen zu geben zu haben, denn sonst fühlt es sich schon komisch an, am Rand von einer solch kleinen Gruppe zu sitzen, in der Mitte (also nicht hinten), von Teilen der Schüler im direkten Blickfeld, zu dritte nebeneinander, alle mit Heft und Stift in der Hand – oft schreibend –, ohne den Grund der Situation zu erläutern. Ein bisschen ein komischer Typ, der Herr H., denke ich, das zeigt sich auch im Umgang mit uns. Ich hab's aber noch nicht ganz verstanden, wie sich das hier – im Zusammenspiel zwischen Schulleiter, Fachbereichsleiter Herrn H. und uns gestaltet. Wir werden sehen. Aber mein Eindruck ist, dass wir hier wesentlich mehr Beziehungsarbeit leisten müssen als an der anderen Schule. Beim Abschied hat er nicht gelächelt.

Noch ein paar Eindrücke und Interaktionen aus der zweiten Teilungsstunde. Wieder fallen mir einige der Mädchen auf, die sich auf Herrn H.'s Fragen melden und hin und wieder einzelnen Stichworte als Antworten bringen, zum Beispiel Esra und Sarah, die mit zwei anderen Mädchen am hinteren Tisch sitzen. Direkt vor mir zwei großgewachsene Jungen, Carlos und Daniel, die vom Lehrer – wie mir scheint – als diejenigen angesprochen werden, auf die er seine Hoffnung setzt, die ihn aber enttäuschen, weil sie die Hausaufgaben ebenfalls nicht gemacht haben und schnell vom Lehrer darin ertappt werden. Dieser sagt auf das Bekenntnis von Seiten Carlos': „Das war in der anderen Gruppe auch schon so. Super, wir sollten nächste Woche gleich einen Test schreiben. Wir werden uns jetzt rumquälen, weil ihr nicht genügend Übung habt im Umgang damit.“ Wieder halb betretenes, halb gleichgültiges Schweigen der Schüler oder doch gequältes Ertragen? Manch einer schaut verträumt zum Periodensystem über unseren Köpfen. Mir scheint es, als würde Carlos diesen Eindruck beim Lehrer revidieren wollen, er sagt öfter mal etwas, meldet sich, versucht, inhaltlich zu folgen und Ideen zu äußern, wird aber von Herrn H. zwei mal abgebügelt, als sei dieser beleidigt. Auf einen Redebeitrag Carlos sagt der Lehrer z.B. : „Hast du ein Angebot? Nein? Dann lass es.“ Ein bisschen albern finde ich dieses Verhalten vom Lehrer. Später sagt der Lehrer: „jetzt mache ich es wie in der anderen Gruppe. Ich notiere nun, wer die Hausaufgaben hat. Morgen krieg ich von allen die komplett ausgefüllte Nummer zwei. Gnade euch Gott ihr habt es wieder nicht.“ Er sagt wirklich wieder genau diesen Wortlaut. Diese absolute Drohung („Gnade euch Gott“) scheint mir jedoch in Widerspruch zu seinem Verhalten zu stehen. Denn irgendwie ist es auch ein bisschen egal, wer die Hausaufgaben macht, oder nicht? Offensichtlich ist doch sowieso seine Annahme, dass es kaum jemanden interessiert. Wäre natürlich schön gewesen, vor diesem Hintergrund die Folgestunde am nächsten Tag zu sehen, wie die Sanktion dann tatsächlich aussieht. Wieder sagt er so etwas wie: „Jetzt gehen wir über zum Experiment, sonst verträdeln wir zuviel Zeit.“ Das ganze läuft wieder ähnlich ab wie in der Stunde zuvor. Die Stimmung lockert sich etwas, die Schüler reden an ihren Tischgruppen leise über die Gegenstände. Malte fragt, wie er nachher sagte, einen der Schüler am vorderen Tisch, ob sie wüssten, wozu das, was sie hier machen, gut sei, sie verneinen. Am Ende der Stunde sagt der Lehrer zu den Schülern: „Ich gebe euch die Gleichung vor“, er schreibt sie an, „weil ihr zur Zeit noch nicht in der Lage seid.“ Kurz vor Schluss meldet sich Sarah am hinteren Tisch und stellt Herrn H. noch eine Frage. Ich glaube, woran man die Oxidationszahlen eines Stoffes erkennt oder so etwas in die Richtung. Herr H. greift nun vorne an der Tafel stehend zu einem langen Zeigestock und zeigt damit auf kleine Zahlen innerhalb der angeschriebenen Gleichung. Er erklärt etwas, dann legt er den Zeigestock auf seine Schulter, während er ihn noch in der Hand hält. Ein irgendwie komisches Bild, der Lehrer mit dem weißen Kittel und Zeigestock an der Tafel, die Schüler räumlich – und ich meine zu fühlen auch gedanklich – sehr weit weg. Ich denke etwas krampfhaft, dass wir Beobachter unbedingt etwas wertschätzendes sagen müssen, wenn wir gleich mit Herrn H. ein kurzes Gespräch im Anschluss führen, er hat nämlich hin und wieder etwas skeptisch zu uns herüber geschaut, scheint mir. Was könnte man sagen?, frage ich mich. Es klingelt jetzt, die Stunde ist vorbei. Der Raum leert sich allmählich. Wir drei gehen nach vorne. Malte hat eine Idee und fragt Herrn H., wie dieser sich erkläre, dass viele der Schüler so schlecht in den Rechenaufgaben seien.

Unser abschließendes Gespräch ist kurz, vielleicht acht Minuten, dann muss Herr H. zum nächsten Unterricht und bittet uns hinaus. Inhaltlich fiel mir auf, dass er sein Vorgehen folgendermaßen legitimierte. Mit dem ganzen Rechnen will er den Schülern wohl etwas Gutes tun, ihnen Gelegenheit geben, ihr fehlendes Wissen in Chemie durch Rechenfertigkeiten auszugleichen. Mh..., denke ich. Sehr wenige würden sich für Chemie interessieren, einen Leistungskurs bekäme die Schule aber immer zusammen. Er wirkte sehr ernst auf mich. Am Ende beim Abschied hat er nicht gelächelt.

Arbeitsblatt



HANKE 12.11.

Oxidationszahlen

„Die Oxidationszahl eines Elements in irgendeiner chemischen Einheit gibt die Ladung an, die ein Atom des Elements haben würde, wenn die Elektronen aller Bindungen an diesem Atom dem jeweils stärker elektronegativen Atom zugeordnet werden.“

(Deutscher Zentrallausschuss für Chemie: Internationale Regeln für chemische Nomenklatur und Terminologie, Weinheim, 1976, Regel 0.1)

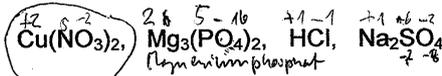
Regeln zum Aufstellen von Oxidationszahlen:

1. In elementarer Form haben die Atome die Oxidationszahl Null.	z.B. $\overset{+0}{\text{Fe}}$ $\overset{+0}{\text{H}_2}$ $\overset{+0}{\text{Ne}}$
2. In Verbindungen: - haben Metalle immer eine positive Oxidationszahl, - hat Wasserstoff die Oxidationszahl +I, - hat Sauerstoff die Oxidationszahl -II.	z.B.: $\overset{+II}{\text{Fe}}\text{O}$, $\overset{+I}{\text{Na}}_2\text{O}$, $\overset{+III}{\text{Al}}\text{Cl}_3$ $\overset{+I}{\text{H}}_2\text{O}$, $\overset{+I}{\text{Na}}\text{OH}$ $\overset{-II}{\text{Fe}}\text{O}$, $\overset{-II}{\text{Al}}_2\text{O}_3$, $\overset{-II}{\text{H}}_2\text{O}$
3. Bei einfachen Ionen entspricht die Oxidationszahl der Ionenladung.	z.B. $\overset{+III}{\text{Al}^{3+}}$, $\overset{+I}{\text{H}^+}$, $\overset{-I}{\text{Cl}^-}$, $\overset{+II}{\text{Fe}^{2+}}$
4. Bei zusammengesetzten Ionen entspricht die Summe der Oxidationszahlen der Ladung des Ions.	z.B. $\overset{+VI}{\text{S}}\overset{-II}{\text{O}}_4^{2-}$, $\overset{+V}{\text{N}}\overset{-II}{\text{O}}_3^-$
5. In Verbindungen ist die Summe der Oxidationszahlen Null.	z.B. $\overset{+III}{\text{Al}}_2\overset{-II}{\text{O}}_3$

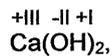
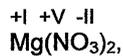
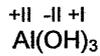
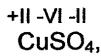
Aufgaben:

1. Gib für die angegebenen Beispiele die Oxidationszahlen der Elemente an!

Mg, Cl₂, SO₃, N₂, Mg(OH)₂, CO₂, K₂O, H₃PO₄, Ca(OH)₂



2. Überprüfe, ob für die folgenden Beispiele die Oxidationszahlen richtig festgelegt wurden! Korrigiere gegebenenfalls die Fehler!



Feldnotiz Fritz-Haber-Schule, 26.11., Herr H., Gruppe 1

Die Opfer-Anode: Herr H. eröffnet die Stunde, indem er auf das Thema verweist: Redox-Reaktionen. Was bei so einer Redox-Reaktion passieren könne, das könnte man hieran sehen, meint er. Dabei nimmt er einen länglichen Gegenstand (ca. 80 cm, 5 cm dick) vom Tisch, der offensichtlich von einer dicken Schicht irgendwelcher Ablagerungen überzogen ist (es sieht nach Kalk o.ä. aus). Herr H.: „Und hier kann man jetzt mal mit gutem Recht und ohne gemein zu sein sagen: Du Opfer! Das ist nämlich eine Opfer-Anode. Die findet ihr in eurem Warmwasserspeicher. Und die heißt Opfer weil sie geopfert wird.“ Die Schüler kichern, einige wiederholen leise „Eh, du Opfer!“, der Gegenstand weckt Interesse. Leon fragt: „Was ist das?“ Herr H.: „Hab ich doch gesagt, eine Opfer-Anode.“ Leon: „Ja, aber was ist das?“ Herr H.: „Ja, darauf können wir jetzt nicht so eingehen, vielleicht später, wir müssen nämlich loslegen.“ Er ruft einen Schüler (Jojo??) auf, der sich nicht gemeldet hat, dieser soll ihm die Definition einer Redox-Reaktion hersagen. Der Schüler kann auf die Frage gar nicht antworten, schweigt, starrt auf den Tisch und legt den Arm langsam neben sein Heft. Leonie meldet sich und sagt eine Definition auf, die aber nicht die erwartete Antwort gibt. Herr H.: „Ja, Leonie, das war die Definition von der achten Klasse aber jetzt sind wir ja in der neunten, da ist das schon ein bisschen komplexer.“ Dann lobt er sie aber, sie hatte offensichtlich eine Hausaufgabe/ein Protokoll abgegeben, das mit einer Eins bewertet wurde. „Ich habe schon gesehen, dass du da eigentlich ganz fit bist.“

Dann werden die Hausaufgaben kontrolliert (ich weiß nicht mehr, ob mit richtiger Ansage oder hervorgehend aus der vorigen Situation). Herr H. schaut bei einigen Schülern in den Hefter, ob sie das Arbeitsblatt ausgefüllt haben. Er macht einen unzufriedenen Eindruck. Bei Jojo angekommen sagt er ganz leise: „Das würde mich jetzt doch sehr interessieren, wo deine Hausaufgaben sind.“ Er geht zum kleinen Tisch neben dem Pult und macht sich Notizen (über die fehlenden Aufgaben?).

Unterbrechung: Es klopft, Herr H. geht zur Tür und öffnet sie. Ich kann noch nicht sehen, wer draußen steht, höre eine Schülerin sprechen: „Hallo können wir kurz stören, es ist wegen dem Kuchenbasar, es ist wirklich ganz wichtig.“ Herr H. dreht sich zur Klasse und sagt mit einem Lächeln: „Eine Ansage zum Kuchenbasar. Sehr dringend. Dann kommt mal rein.“ Nun betreten drei Mädchen das Klassenzimmer, eine davon sehr selbstsicher im Auftreten (Typ: Stufensprecherin). Sie führt das Wort und erzählt von der Flutkatastrophe auf den Philippinen, dass die Leute dort ohne Trinkwasser und Nahrung sind. „Das ist wirklich krass, die haben da nichts zu Essen und so.“ In der Klasse kichern einige. Das Mädchen sagt: „Da gibt es nix zu lachen, das ist total krass.“ Währenddessen schreibt ein anderes Mädchen eine Kontonummer an die Tafel, für Spenden. Es wird nicht ganz klar, ob der Erlös des Kuchenverkaufs auch als Spende gedacht ist, insgesamt ist der Auftritt der drei hektisch und wenig informativ. Herr H. betrachtet die ganze Szene von der Seite des Klassenzimmers, mir fällt plötzlich auf dass er sich auf seinen Zeigestock stützt. Er lächelt und blickt nicht in die Klasse sondern auf die drei Mädchen. Als sie das Klassenzimmer wieder verlassen haben sagt er: „So, kurze Werbeunterbrechung, es geht weiter.“

An der Tafel: Eine Schülerin soll ihre Hausaufgaben an der Tafel präsentieren. Sie schreibt einen Teil der Aufgabe an, der auch richtig ist, einen anderen Teil hat sie nicht. Herr H.: „Das macht nichts, das

machen wir jetzt zusammen.“ Er versucht, in einem fragenden Gespräch die richtige Antwort zu finden, wobei er sich zuerst nur auf die Schülerin konzentriert. Diese gerät langsam unter Druck, sie schreibt vorschnell Zahlen an die Tafel, wischt andere weg. Herr H. korrigiert, hält zum Nachdenken an. In der Klasse ist es schon seit längerem unruhig geworden. Die Störung geht vor allem von Max, Leon und Leonie aus, die miteinander reden und zunehmend eine Geräuschkulisse für das Gespräch an der Tafel aufbauen. Herr H. geht nicht darauf ein sondern redet lauter, immer noch zu der Schülerin an der Tafel. Auch diese muss nun gezwungenermaßen lauter reden. Plötzlich wendet Herr H. sich von der Schülerin ab und gibt eine Frage, die die Schülerin im Zweiergespräch nicht beantworten konnte, an Leonie weiter. Diese hatte gerade mit Leon geredet, sodass es nach einer „Bestrafung“ aussieht – wer unaufmerksam ist wird drangenommen, weil sicher ist, dass er nicht weiß worum es geht. Leonie stammelt: „Ja, äh, nö, das weiß ich eigentlich.“ Herr H. darauf: „Ja stimmt, dass du das Arbeitsblatt so gut gemacht hast zeigt, dass du es verstanden hast.“ Er wendet sich wieder ab, die Schülerin an der Tafel ist danach entlassen. Auf die Frage, ob jetzt alles klar sei, stellt eine Schülerin nochmal die grundlegende Frage nach dem Unterschied zwischen Oxidationszahl und elementarer Ladung. Herr H. geht darauf ein und versucht, über Fragen die Aufmerksamkeit der Schülerin auf eine Zahlenkombination zu lenken, die schon an der Tafel steht und die die Antwort geben (könnte). Die Schülerin fängt an zu raten. Nach mehreren falschen Antworten sagt Herr H. (jetzt mit erhobener Stimme): „Kuck an die Tafel! Steht doch alles hier!“ Dabei knallt er den Zeigestock/die rote Spitze des Zeigestocks gegen die Tafel.

Nach der Szene an der Tafel wird ein Arbeitsblatt ausgeteilt, das mit einfachen (bzw. einfacheren als den davor bearbeiteten) Aufgaben nochmal die Ermittlung der Oxidationszahl geübt werden soll. Leon nimmt Leonie das Blatt weg, sie schlägt ihn leicht auf den Arm. Herr H. geht dazwischen: „So, das reicht jetzt, ihr setzt euch jetzt auseinander. Leonie nimm dein Zeug und setz dich hier vorne hin.“ Leonie verneint, sie verschränkt die Arme, dabei gibt ihre Sitzrichtung vor, dass sie Herrn H. nicht anblickt (die Tische der Schüler sind sternförmig angeordnet, sodass immer einige Schüler dem Lehrer den Rücken zuwenden). Herr H. fordert sie nochmal auf, den Platz zu wechseln. Leonie: „Nein, Leon soll gehen, ich hab nichts gemacht.“ Leon schweigt dazu und blickt Herrn H. an, kurze Stille. Herr H.: „Gut Leon, pack dein Zeug und setz dich hier vorne hin.“ Leon gehorcht und wechselt ohne zu murren den Platz.

Herr H. beendet die Stunde: „So, es fehlen immer noch drei Arbeitsblätter bzw. Hausaufgaben die nicht abgegeben wurden. Die will ich nächste Stunde sehen. Und jetzt Husch Husch, ab zur Physik!“ Er setzt sich wieder an den kleinen Tisch neben dem Pult, macht Notizen und schreibt dort bis alle Schüler den Raum verlassen haben. Dann dreht er sich auf dem Drehstuhl zu uns um, wir stehen inzwischen in der Mitte des Klassenraumes, und sagt: „Man sieht das einfach, dass da nichts kommt. Nach einer Woche haben die Alles vergessen. Die machen eine Woche nichts und dann kann man von vorne anfangen.“