

»Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf.«

Agnieszka Czejkowska

Der vorliegende Essay versammelt unterschiedliche Textsorten. Es handelt sich um Klassiker der Literatur, aber auch um abenteuerliche Erzählungen, die sich in die Tradition prahlerischer Lügengeschichten einreihen; Liedertexte; Manifeste, die zunächst Herrschenden als Sprachrohr dienten, um später zum Instrument der Opposition zu werden. Schließlich finden sich Bezüge zu wissenschaftlichen Positionen. Bildungsphilosophische Auseinandersetzungen, die mit der eigenen Disziplin hadern, ohne jedoch das erlangte Problembewusstsein über Bord zu werfen. Ziel dieser Zusammenschau der so unterschiedlichen Textsorten ist ein Nachdenken, das der *post-kritischen* Setzung widersteht, wie sie von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski in ihrem *Manifesto for a post-critical pedagogy*¹ vorgenommen wird.

[...] als ich schon beträchtlich vorangekommen war, fühlte ich, wie mein Wagen unter mir einsank. Ich versuchte weiterzufahren, aber der Grund oder, besser ein ungeheures Gewölbe, gab unter mir nach, und mein Streitwagen stürzte mit allem tief hinunter. Vom Fall benommen, brauchte ich ein paar Augenblicke, um mich wieder zu fassen, bis ich endlich zu meinem Erstaunen erkannte, dass ich in die Bibliothek von Alexandria gefallen war und von einem Büchermeer überwältigt wurde. Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf inmitten der Ruine jenes Teils des Gewölbes, durch das mein Wagen

1 Hodgson et al. 2017.

eingebrochen war, und begruben kurzzeitig meine Stiere und alles andere unter einem Haufen Gelehrsamkeit. (Raspe 2015 [1789]: 197)

Der Titel des Essays und die zitierte Stelle stammen aus der »Fortsetzung der Abenteuer von Baron Münchhausen« (»A Sequel«).² Darin lässt sich eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bericht von James Bruce über seine Afrikaexpedition in den Jahren 1768 bis 1773 nachlesen³ – aber nicht nur. Im Gegensatz zu den ersten Abenteuern von Baron Münchhausen »Der auferstandene Gulliver oder das Laster zu lügen, umfassend dargestellt« (»Gulliver revived«)⁴ gibt es im Sequel einen durchgehenden Handlungsstrang. Die Geschichten sind fantastischer und zugleich gespickt mit historischen wie tagespolitischen Anspielungen, die in einer kuriosen Montage eine bestimmte Form des Widerspruchs erzeugen. Auf diese Weise hat Gesellschaftskritik neben abenteuerlichem Entdeckungsdrang ebenso Platz wie die exaltierte Schwärmerie für technische Errungenschaften und wahnwitzige Unternehmungen. So findet sich Baron Münchhausen in einen Handel von weißen Sklaven durch schwarze Sklavenhändler für unzugängliche Plantagen am Südpol verwickelt, sticht bedeutende Kanäle durch Land- und Meerengen, baut interkontinentale Brücken. Er weiß Luftschriffe zu nutzen und unternimmt imperiale Eroberungen in Amerika wie Indien. Als Freund der Aufklärung und des Fortschritts belehrt er in der verschollenen Bibliothek von Alexandria antike Philosophen über Isaac Newtons Erkenntnisse der Schwerkraft, er spricht 999 Sprachen und leitet nicht nur die Sprache eines afrikanischen Volkes ab,

2 Vgl. Raspe 2015 [1789]: 109-207.

3 Rudolf Erich Raspe, dessen Autorenschaft als nachgewiesen gilt (vgl. Howald/Wiebel 2015), widmet das Sequel James Bruce, einer schillernden Figur des kolonialen Entdeckungsdursts. Der schottische Adelige, Diplomat, Reisende, Naturforscher, Entdecker mit Sprachtalent (er soll 11 Sprachen gesprochen haben) veröffentlicht sein Hauptwerk *Travels to discover the sources of the Niles* (1790). Mehr zur Person Bruce siehe <https://www.britannica.com/biography/James-Bruce>.

4 Vgl. Raspe 2015 [1789]: 90-107.

sondern auch die der sagenumwobenen Mondbewohner. Ein Intermezzo mit Don Quijote und Voltaire reiht sich in die zahllosen heldenhaf-ten Einsätze ebenso ein, wie jenes gegen die in Terror umschlagenden Kräfte der Französischen Revolution. Doch auch ein Baron Münchhau-sen kann Marie Antoinette und ihren Gatten nicht retten; er vermag ihnen zwar eine Atempause zu verschaffen, ist sich jedoch im Klaren, dass sie diese nicht zu nutzen wissen, wie Stefan Zweig später akribisch rekonstruieren wird.⁵

Ein Manifest in die Welt schleudern

Spätestens an dieser Stelle lässt sich innehalten und die Frage aufwer-fen, weshalb ein Beitrag, der sich dem Manifest zur post-kritischen Pädagogik widmet, seinen Auftakt ausgerechnet in Münchhausens Abenteuern findet. »Um ein Manifest in die Welt zu schleudern, muß man wollen: A. B. C., 1, 2, 3 niederschmettern, nervös werden [...],« verkündete der Dadaist Tristan Tzara im letzten Jahr des Ersten Weltkriegs in Zürich im *Cabaret Voltaire* und wendet sich gegen die »Theorien der Philosophen« und den »Glauben an die Wohltaten der Wissenschaft«, um »Spontaneität« an deren Stelle zu fordern.⁶ Es lässt sich eine Ge-meinsamkeit zwischen Raspes und Tzaras Texten herstellen und bis auf ein Detail zum Manifest der post-kritischen Pädagogik: Die Texte bege-ßen sich auf die Suche nach einer Form der Kritik, die der je geltenden »strategischen Situation der Gesellschaft«⁷ beizukommen sucht – jedoch, ohne sich dieser Situation selbst entziehen zu können. Alle drei versuchen, gegen etwas anzuschreiben, wofür es noch an Worten fehlt. Wie gelingt ihnen das? Münchhausen wirft sich ins Geschehen um die Deutungsmacht einer sich im Namen des Humanismus etablierenden Herrschaft mit Erzählungen, die diese Herrschaft vermeintlich festi-gen. Lässt man sich jedoch auf das Vorwort zur sechsten Ausgabe der

5 Zweig 2013 [1932].

6 Tzara 1984b [1918]: 16.

7 Foucault 1977.

Abenteuer von Münchhausen ein, so wird deutlich, dass Münchhausens historische wie genreübergreifende »Spontaneität« auf ein Gegennarrativ abzielt: Aus der Erkenntnis, dass es zum einen Menschen gebe, die nicht zum Einsatz der Vernunft überzeugt werden können, und zum anderen »kecke Rechthaber«, die Zuhörende geschickt um den Menschenverstand bringen, entwickelt Münchhausen eine Strategie, die sich die Deutungsmacht über die Welt anzueignen sucht.⁸ So errichtet er aus konventionellen Gesprächssituationen heraus in einer fulminanten Aneinanderreichung von Anekdoten eine Bühne der fantastischen Begebenheiten und Ereignisse. Das Ziel ist jedoch nicht nur die Unterhaltung, obgleich Münchhausen im Laufe der Jahrhunderte, auch von der NS-Propaganda-Maschinerie, auf diese immer wieder zu reduzieren gesucht wurde. Nein, auf eine zugegebene unterhaltsame Weise werden hier Machtverhältnisse entlarvt, politische Täuschungen und Verdrehungen freigestellt. Es ist offensichtlich, dass das Werk den Nerv der Zeit getroffen hat, zumal die Auswahl der politischen Motive ihm die Aufmerksamkeit der Zensur sicherten.⁹ Ungeachtet der unterschiedlichen Bewertungen des Werkes und seines Protagonisten, ist die bereits oben erwähnte kuriose Montage der Themen insofern eine spannende Form der Kritik, als hier ein Verfahren vorgestellt wird, das unterschiedliche historische, geographische und literarische Realitäten kunstvoll aufeinanderprallen lässt und wie Howald/Wiebel (2015) in ihrer Kommentierung des Werkes abschließend festhalten, auf diese Weise das Verhältnis zur Wahrheit neu justiert wird: »Wenn diese Realitätsstufen aufeinander treffen, wird ihre jeweilige Wahrhaftigkeit aneinander gemessen. Münchhausen mag lügen. Münchhausen tut es nicht.¹⁰

8 Raspe 2015 [1789]: 10.

9 Ausgewählte Abenteuer des Barons erfuhren immer wieder politische Zensur, wurden in Frankreich und Holland etwa nur teilweise gedruckt. (Vgl. Howald/Wiebel 2015: 224).

10 Howald & Wiebel 2015: 217, Hervorhebung durch die Autoren.

Ringen um Wahrhaftigkeit

Auch die deutsche Übersetzung des *Manifests für eine post-kritische Pädagogik*¹¹ lese ich als ein entschiedenes Ringen um Wahrhaftigkeit und die dadaistische Gretchenfrage: Haben die Errungenschaften und »Theorien der Philosophen« uns dabei geholfen, einen Schritt vorwärts oder rückwärts zu tun? Die Dadaisten waren sehr ernsthafte Menschen, die jedoch durchaus der Ironie zugetan waren: »Erkenne Dich selbst« ist eine Utopie, aber eine annehmbare, denn sie enthält in sich die Bosheit.¹² Ob Gleisches auf den Ton des Manifests für eine post-kritische Pädagogik zutrifft, hängt von der Lesart ab. Mit ein bisschen Augenzwinkern könnte auch dieser Text als eine wahre *Tour de Force* durch jene Ereignisse, die vermeintliche Gewissheiten in Gesellschaft, Kunst und Kultur ins Wanken gebracht haben, gelesen werden. Wie Raspe die Umbrüche und Erkenntnisse der Moderne satirisch kommentiert, spielen die Autor*innen mit der Kritik und Sprache der Postmoderne. Wahrhaftigkeit, Satire und Ironie schließen sich nicht aus, wie wir von Raspe und Tzara lernen können, allerdings scheint es uns heute offensichtlich schwerer zu fallen, diese zu vereinbaren.

So lese ich im Duktus des Manifests ein dringliches Verlangen nach einem neuen – und zugleich verloren gegangenen – Zugang zur Welt, der auf den ersten Blick ob der Nachdrücklichkeit verblüfft:

Indem Grundsätze in Form eines Manifests formuliert werden, riskieren wir Vorwürfe der Verallgemeinerung (der Universalisierung), ausgenommen der Normativität. Allerdings ist es vielleicht an der Zeit, die Annahme zu hinterfragen, dass diese inhärent und immer negativ sind. Im Folgenden stellen wir Grundsätze vor, die gegründet sind auf der Überzeugung der Möglichkeit der Veränderung, wie sie in der kritischen Theorie und Pädagogik zu finden ist, allerdings mit einer affirmativen Haltung: eine post-kritische Ausrichtung von Bildung, die

¹¹ Hodgson et al. 2022 [2017], übersetzt von Sabrina Carbone, Anna Lena Sahliger und Martin Bittner, unter Mitarbeit von Sascha Michaelis, Anni Heinrichsen. Im Folgenden: Hodgson et al. 2022 [2017].

¹² Tzara 1984b [1918]: 18.

unter aktuellen Bedingungen an Einfluss gewinnen wird und dies wiederum ist begründet in einer Hoffnung, für das, was noch kommen wird.¹³

Die daraus legitimierte Eindeutigkeit, mit der im Laufe der vorliegenden Auseinandersetzung umkämpfte Begriffe besetzt werden, um eine post-kritische Zeit der Pädagogik einzuleiten, überrascht dennoch. Wie Münchhausen, der vom Gewicht der Bibliothek von Alexandria überwältigt wurde, fühle ich tausende Folianten auf meinen Kopf stürzen. Ihre Autor*innen tragen vor allem französische und prominente deutsche Namen. Ich suche erneut Rat bei Tzara: »*Es [das Manifest] kann sanft, bieder sein, es hat immer recht, es ist stark, kräftig und logisch.*«¹⁴ Anna-Catharina Gebbers ergänzt: »Meist sind es zornige junge Männer, die so zum Bruch mit der Tradition aufrufen und implizit oder offen ihre Überlegenheit über den Status Quo signalisieren.«¹⁵

Es liegt an der Textsorte, besinne ich mich, die Autor*innen risieren sich, wie sie selbst hervorheben. Programmatiken können sich Relativierungen nicht leisten. Siehe Grundsatz 1: »Der **erste Grundsatz**, welcher hier aufgeführt wird ist einfach der, **dass es Grundsätze zu verteidigen gibt.**«¹⁶ Es sei denn, sie lernten von Münchhausen und würden das Manifest um ein bisschen Dada ergänzen, wie ich im nächsten Abschnitt vorschlagen werde (Grundsatz 6). Aber davon später mehr. Das Interesse wecken die Fragen nach der strategischen Intervention sowie möglichen Einsätzen des Manifests, denn ich sehe auch die Köpfe der Autor*innen von tausenden stürzenden Folianten gefährdet. Liest man nämlich das Manifest als eine subjekt- und institutionskritische Analyse von Verhältnissen, in denen wir erziehen, uns bilden und leben, dann wird unter der Chiffre *post-kritische Pädagogik* die Absicht deutlich, nicht nur Erziehung und Bildung, sondern auch Gesellschaft neu zu *begreifen*. Und das ist ein bemerkenswertes Unternehmen – anlässlich der aktuellen Situation der Disziplin.

13 Hodgson et al. 2022 [2017]: 20.

14 Tzara 1984c [1918]: 40.

15 Anna-Catharina Gebbers 2016, o.S.

16 Hodgson et al. 2022 [2017]: 20.

Wenn ich von Disziplin spreche, dann meine ich die Erziehungswissenschaft und die Rolle der Bildungsphilosophie sowie der daraus folgenden Konsequenzen für pädagogische Praxisfelder. Hierbei geht es durchwegs klassisch um die Klärung der Bedingungen der Möglichkeit, Aussagen über Erziehung treffen zu können und umfasst eine wissenschaftliche Fundierung pädagogischer Prozesse und den so wichtigen Bereich der Kritik institutioneller Rahmenbedingungen dieser Prozesse. So wird im ersten Grundsatz festgehalten, dass es um die Verteidigung der »Verschiebung von einer **prozeduralen Normativität zu einer grundsätzlichen Normativität**« gehe, die wiederum im zweiten Grundsatz, der Verteidigung einer »**pädagogische[n] Hermeneutik**«, münden solle, die »trotz vieler Differenzen, welche uns voneinander trennen, einen Raum der Gemeinsamkeit« betont.¹⁷ In diesem Zusammenhang werden geteilte Erfahrungen ungeachtet von Unterschieden stark gemacht. Es geht um die Verantwortung der Pädagogik, ein gemeinsames Verstehen zu ermöglichen, statt, wie es aktuell geschehe, das dominante Thema der sozialen Ungleichheit auf eine bestimmte Art und Weise zu bearbeiten. Der Tenor wird an dieser Stelle buchstäblich post-kritisch: Es gilt, die Sichtweisen der von der Kritischen Theorie und Poststrukturalismus beeinflussten Erziehungswissenschaft (Bildungs- und Erziehungsphilosophie) zu korrigieren, da Wichtiges übersehen werde. Zu sehr habe man sich auf die Gleichberechtigung im Sinne der Stärkung des Einzelnen und Gemeinschaften (Empowerment) statt der Emanzipation konzentriert. Leider wird hier nicht weiter auf die Frage der Emanzipation eingegangen, auch nicht inwiefern die ebenfalls abzulehnende poststrukturalistische Einflussnahme hier wirksam wird. Ein Manifest muss eben kurz und prägnant fordern. Aber aus wissenschaftspolitischer Perspektive ist doch zu fragen, ob der durchscheinende Verirrungs- und Verkürzungsvorwurf nicht auch der Kritik des vorliegenden Manifests gilt? Denn vor dem Hintergrund aktueller pädagogischer »Realitäten« ist man doch versucht zu fragen, ob nicht ausgerechnet der im Manifest bemühte »mächtige kritische Apparat«, aus diesen

17 Ebd.: 21.

Realitäten längst verbannt wurde? Ist es nicht vielmehr die Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik, die das Mantra der Ungleichheit stabilisiert? Damit wird der dritte Grundsatz, der »Gleichheit und die Möglichkeit der Transformation des Einzelnen und des Kollektivs« annimmt und »eine Verschiebung **von der kritischen Pädagogik zur post-kritischen Pädagogik**« markiert,¹⁸ ad absurdum geführt. Die von Bildungspolitik dominierte pädagogische Professionalisierung und Schulorganisation scheint seit geraumer Zeit völlig abgeschnitten von jeglichem bildungsphilosophischen Theorieapparat, wenn wir die dort etablierten Praktiken und Routinen der Vermittlung und Wissensproduktion betrachten. Während spätestens mit der erwähnten poststrukturalistischen Subjektkritik das Ideal einer emanzipatorischen Bildungspraxis sehr wohl auf dem Prüfstand steht, flüchtet sich die Bildungsorganisation im Namen einer nicht näher bestimmten *Qualität* in die technokratische Sicherheit einer souveränen Kompetenz- und Evidenzorientierung. Welche gemeinsame Erfahrung gilt es hier, zu schützen und zu bewahren? Ein weiteres Beispiel für das problematische Verhältnis zwischen pädagogischen Praxisstrukturen und bildungsphilosophischer Theoriebildung lässt sich an Lehrplänen und -programmen ablesen: Formulieren poststrukturalistische Positionen eine grundsätzliche Kritik am Eindeutigen und suchen schließende Bestimmungen zu dekonstruiieren, werden auf curricularer Ebene naturalisierende und essentialisierende Grenzziehungen ausgearbeitet. Ungeachtet der gegenteiligen Absicht werden ausgerechnet im Namen von Inklusion und Individualisierung Markierungen des Defizits gesetzt. Die in der Regel taxativen Aufzählungen der zu berücksichtigenden Differenzen verweisen geradezu auf erwünschte, aber auch nicht erwünschte Eigenschaften, Religionen und Herkunftskontexte. Hier traut man sich sehr wohl »alles« zu sagen – und nicht wie im Manifest kritisiert¹⁹ – angesichts einer nicht näher definierten *Political Correctness* unterdrückt! Entsprechende Interventionen, wie etwa Kritik

18 Ebd.: 21.

19 Ebd.: 20.

an Anrufungsprozessen, die eine bestimmte Subjektposition herstellen, werden nicht selten mit dem Vorwurf der Praxisferne quittiert, jedenfalls jenseits irgendeiner Relevanz für Schule und Ausbildung disqualifiziert. Umgekehrt, die Expansion der Bildungsforschung und ihre Popularität in der pädagogischen Professionalisierung erweckt den Eindruck, bildungsphilosophische Standpunkte und deren kritische Reflexion seien verzichtbar, weltfremd.²⁰

Folgen wir dem Manifest weiter, so finden sich erneut klassische Formelemente wie »*Hoffnung*« und »*Liebe*« wieder. Der vierte Grundsatz, »**Verschiebung vom grausamen Optimismus zur Hoffnung in der Gegenwart**«²¹ betont eine neue Akzentuierung des pädagogischen Generationenverhältnisses und sucht die kämpferische Autonomieformel, sich von unzumutbaren, gesellschaftlichen Bedingungen zu emanzipieren, unter neue Vorzeichen zu setzen: Das Positive der Gegenwart gilt es, zu fokussieren und der nachfolgenden Generation zwecks Weiterverfolgen und eventueller Adaptierung zu übergeben. Auch im fünften Grundsatz bleibt es positiv,fordernde Postulate, wie etwa Bildung zur Nachhaltigkeit, sollen bejahenden Inhalten und Zielen, die im Wesentlichen die Liebe zur Welt betonen, weichen und damit einen Wertewandel in der Betrachtung von uns und der Welt stark machen. Interessanterweise jedoch findet sich in beiden kein *grundsätzliches* Bekenntnis zur Humanität. Könnte es sein, dass die angesprochene Aussparung zentral ist und mit dem gegenwärtig kontrovers verhandelten Thema zusammenhängt, wie wir uns heute zur Frage des *anthropos* verhalten?²² Zweifellos handelt es sich beim vierten Grundsatz um ein schwieriges Unterfangen, unterliegt doch pädagogisches Handeln stets einer bestimmten Vorstellung davon, wie der Mensch, den es zu erziehen gilt,

20 Ausführlicheres dazu siehe mein Aufsatz zu den Einspruchs- und Reflexionsmöglichkeiten bildungsphilosophischer Zugänge im Kommissionsband der Bildungs- und Erziehungsphilosophie (Czejkowska 2021).

21 Hodgson et al. 2022 [2017]: 23.

22 Vgl. u.a. Themenschwerpunkt des Jahrbuchs für Pädagogik 2014 und Wimmer 2019.

sein sollte. Und das betrifft insbesondere den Bereich der Generationenverhältnisse. Die Fragestellung nach pädagogischem Handeln und Denken, das ohne eine Schablone des Menschen auskommt, regt also durchaus an. Denn mit der Problematisierung und grundsätzlichen Kritik an den »grenzziehenden Bestimmungen und der Inthronisierung des Menschen im Zentrum seiner Welt und als Maß aller Dinge«²³ eröffnet sich ein Reflexionsspielraum bezüglich subjektiver Theorien und pädagogischer Routinen, aber auch der Wahrnehmung der Welt. Freilich trifft diese Form der Kritik auch die Mentalität unserer Zeit bezüglich des Umgangs mit den Ressourcen der Welt. Es ist ange sagt, den Menschen nicht länger im Zentrum zu denken, sondern die gemeinsame Welt. Braucht es dann noch den Fingerzeig auf ein gespaltenes Generationenverhältnis? Denn gerade mit der Verschiebung der pädagogischen Aufmerksamkeit vom Menschen auf die »Erneuerung unserer gemeinsamen Welt«²⁴ wird ein Raum eröffnet, der das Risiko, über die Analyse von Zugehörigkeitsverhältnissen den Gegenstand der Kritik zu reproduzieren, erst gar nicht eingeht, auch intergenerative Zugehörigkeitsverhältnisse nicht. Was jedoch in diesem Zusammenhang ein wenig verwundert, ist das Fehlen eines jeglichen begrifflichen Bezugs auf den Posthumanismus, der auch im fünften Grundsatz all gegenwärtig schillert und im Grunde genommen einen starken Anfang markiert, wenn es um die dort formulierte Forderung nach konzeptuellen Räumen geht.

Ein bisschen Selbstironie

Ein dezidiert satirischer Einschlag, das Schmunzeln, die Selbstironie, wenn es um unser Verhältnis zur Welt und zu anderen geht, könnte die Leerstellen besetzen, ohne sich der Gefahr der angedeuteten, nicht mehr haltbaren Eindeutigkeit auszusetzen. Es ist eine gewisse Selbstironie, die gegenwärtig einen Raum des Innehaltens zwischen der pro

23 Wimmer 2019.: 12.

24 Hodgson et al. 2022 [2017]: 23.

duktiven Monstrosität der Machtverhältnisse, den vermeintlich besiegelten Lebensverläufen und der Kontingenz des Daseins – Kritik eben – bereitstellt. Das können wir aus Raspe's Widmung lernen, der dem Abessinien-Reisenden James Bruce zwar seinen Fortsetzungsband widmet, dies aber mit zwei unmissverständlichen Botschaften tut: Erstens, um Bruce zu belehren, da »der Baron [Münchhausen] glaubt, dass es diesem nützlich sein könnte, bevor er nochmals nach Abessinien aufbricht« und falls dieser Ratschlag Mister Bruce nicht gefalle, der Baron bereit sei, sich mit diesem mit allen Waffen zu schlagen, die ihm belieben.²⁵ Man stelle sich das vor, einer aufwendigen Expedition werden die absurden Abenteuer als Ratgeberliteratur angetragen oder das Duell, denn die Betrachtung der Welt ist eine ernste Angelegenheit. Münchhausen kämpft für seine Grundsätze. *Münchhausen* kämpft nicht. Unmissverständlich ironisiert auch Tzara seine gewichtige Anklage an die Theorien der Philosophen: »Was ist ›vorwärts‹, was ist ›rückwärts‹? Wir sind. Wir streiten, diskutieren, sind rührig. Der Rest ist Soße – manchmal eine angenehme, häufig aber eine mit grenzenlosem Überdruss vermischte Soße [...].«²⁶ Es wäre also unter Umständen kein Fehler, einen sechsten Grundsatz zu erwägen: Das Plädoyer für die Kunst der Selbstironie in der post-kritischen Pädagogik. Insbesondere der fünfte Grundsatz könnte nämlich die stärkere Hervorhebung der bereits erwähnten ironischen Note vertragen. Denn so sehr sich dieser gegen die traditionellen Vereinnahmungen des Bildungsbegriffs wendet, so sehr vereinnahmt er ihn im selben Atemzug. Stichwort »Bildung für Bürgerschaft zur Liebe für die Welt«. In diesem Zusammenhang kann der deutschen Barde Fanny van Darnen nicht oft genug zitiert werden »Bildung, Bildung rufen alle, ich krieg im Kopf schon Schmerzen«.²⁷ Dass es sich mit der Ironie, Selbstironie sowieso, in der Poetik der Gattung Manifest nicht so einfach verhält, liegt auf der Hand. Die Anliegen sind zu ernst. Dass es möglich ist, haben die Dadaisten vorgeführt. Taugt dieser häufig mit Arroganz in Verbindung gebrachte Habitus aber

25 Raspe 2015 [1792]: 109.

26 Tzara 1984a [1918], o.S.

27 Van Darnen 2011

auch für die pädagogische Praxis und bildungsphilosophische Erkenntnissuche? Allemal, wenn Ironie auf ihre antique Begriffsgeschichte zurückgeführt wird. Ironie definiert als »ein Ethos der Unabhängigkeit, welches den Bezug zur Wahrheit nicht aufhebt, sondern modifiziert, und somit in keinen direkten Widerspruch zur ethischen Tugend der Aufrichtigkeit tritt«,²⁸ eröffnet den gesuchten Reflexionsraum. Denn es ist die Ironie, die das unausweichliche Pathos und den antreibenden Zorn eines Manifests auf Distanz zu halten vermag. Jene Distanz gönnt uns die nötige Atempause, um nicht in den Sog der Rhetorik eines Manifests zu geraten, sondern die eigenständige Urteilsbildung bezüglich der darin vertretenen Positionen vornehmen zu können. Erfahrungsgemäß ist eines gewiss: Mit jedem Format der Kritik ergeben sich neue Setzungen und daraus abzuleitende Lösungsversuche. Das Neue bzw. Besondere der gegenwärtigen Situation ist der dystopische Grundzug der vorherrschenden Gesellschaftsanalysen. Wenn es jedoch zutrifft, dass wissenschaftlich begründete Aussagen über künftige gesellschaftliche Entwicklungen in vieler Hinsicht schwieriger denn je geworden sind, kommt es jetzt umso mehr darauf an, welche Narrative sich für die Gestaltung der Gegenwart und nahen Zukunft durchsetzen. Mangelnde Distanz, Zorn und vielleicht Angst sind dabei bekannterweise trostlose Ratgeber.

Literatur

Czejkowska, Agnieszka (2021): »Einfach kompliziert. Schule und die Sache mit dem Posthumanismus«, in: Christiane Thompson, Malte Brinkmann, Markus Rieger-Ladich (Hg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa: S. 108-123.

Foucault, Michel (1977): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

28 Vgl. Pippich 2017: 17.

- Gebbers, Anna-Catharina (2016): »Glühende Bekenntnisse Provokation der Wahrheit: Künstlermanifeste«, in: polar 20: Expertokratie. 2016 (1).
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2017): *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Earth, Milky Way: punctum books.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Howald, Stefan; Wiebel, Bernhard (2015) (Hg.): *Wahrheitsliebe, Lügen und andere Laster. Zum Münchhausen von Gottfried August Bürger*. Frankfurt a.M.: Stroemfeld.
- Kluge, Sven, Lohmann, Ingrid, Steffens, Gerd (Red.): *Jahrbuch für Pädagogik 2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pippich, Waltraud von (2017): »Ironie in der Antike«, in: Simone Michaylova Bunke (Hg.): *Im Gewand der Tugend: Grenzfiguren der Aufrichtigkeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann: S. 17-41.
- Raspe, Rudolf Erich (2015 [1789]): *Münchhausens Abenteuer. Die fantastischen Erzählungen vollständig aus dem Englischen übersetzt. Übersetzt, herausgegeben und kommentiert von Stefan Howald und Bernhard Wiebel, gestaltet von Helen Ebert*. Frankfurt a.M.: Stroemfeld.
- Tzara, Tristan (1984a [1918]): »Zitate«, in: Ders.: *Sieben Dada Manifeste*. Hamburg: Edition Nautilus, Umschlagseite.
- Tzara, Tristan (1984b [1918]): »DADA Manifest 1918«, in: Ders.: *Sieben Dada Manifeste*. Hamburg: Edition Nautilus: S. 16-28.
- Tzara, Tristan (1984c [1918]): »Dada Manifest über die schwache und die bittere Liebe«, in: Ders.: *Sieben Dada Manifeste*. Hamburg: Edition Nautilus: S. 39-56.
- van Dannen, Fanny (2011): Bildung. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=xqo4YGoElfA> [28.10.2020].

- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh.
- Zweig, Stefan (2013 [1932]): Marie Antoinette: Bildnis eines mittleren Charakters. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Insel.